

L'acculturation des étudiants aux littéracies universitaires : enjeux cognitifs et didactiques

Zakia AIT MOULA

Laboratoire LAILEM, Université de Bejaia

M'Hand AMMOUDEN

Laboratoire LAILEM, Université de Bejaia

Claude CORTIER,

UMR ICAR 5191, Université de Lyon – LISODIP ENS Alger

Résumé :

Dans la plupart des pays européens, l'entrée à l'université confronte les étudiants à plusieurs ruptures d'ordre psychologique, pédagogique, cognitif et méthodologique, etc. Dans le contexte maghrébin, celles-ci peuvent certes être amplifiées par une rupture linguistique résultant du passage d'un enseignement en arabe à un enseignement en français. Pourtant, cette rupture ne doit pas faire oublier la nécessité de s'interroger sur les propositions didactiques qui peuvent permettre de prendre en charge notamment la rupture discursive pour favoriser une acculturation/affiliation universitaire aussi rapide qu'efficace. S'appuyer sur la démarche FOS, s'inscrire dans la logique des genres de discours (universitaires), s'appuyer sur le plurilinguisme, etc. sont des outils qui nous semblent les plus susceptibles de permettre celle-ci.

خلاصة القول:

في معظم البلدان الأوروبية ، يعاني الطلاب الذين يلتحقون بالجامعة من عدة إنقطاعات من النحية النفسية، التربوية المعرفية والمنهجية ، وما إلى ذلك. في البلدان المغاربية ، من المؤكد أن هذه الإنقطاعات يمكن أن يضخمها فاصل لغوي ناجم عن الانتقال من التدريس في اللغة العربية إلى التدريس بالفرنسية. ومع ذلك ، ينبغي ألا يجعلنا هذا العائق ننسى أن تتساءل عن الإقتراحات التعليمية التي يمكن أن تجعل من الممكن التكفل على وجه الخصوص بالإنقطاع الخطابي لتسهيل مرحلة التأقلم السريع والفعال في الجامعة. الإعتقاد على نهج FOS ، منطق أنواع الخطاب ، وعلى التعددية اللغوية ، إلخ. هي الأدوات التي نعتقد أنها من المرجح أن تسمح بهذا.

Introduction

Dans la plupart des systèmes éducatifs, le passage d'un palier à l'autre de l'enseignement et notamment de l'enseignement secondaire à l'université pose problème, il entraîne généralement des phénomènes de ruptures psychologiques, des décalages dans les rapports au savoir et s'accompagne d'importants changements dans les cultures et formes d'enseignement/apprentissage. En Algérie et au Maroc, pour les étudiants qui vont suivre des études scientifiques, techniques et technologiques ou médicales, la rupture est aussi linguistique et cognitive dans la mesure où ces étudiants passent d'un enseignement dispensé en arabe à un enseignement dispensé en français (Cortier, Hachadi, Amar Sharif., 2009). On doit toutefois se demander aujourd'hui si la question linguistique arabe/français n'a pas tendance à masquer les autres points de difficultés que pose ce passage du secondaire au supérieur. Les travaux de recherche européens sur le sujet s'accordent à montrer qu'il existerait « *une constellation de facteurs intercorrélés* » (Maurice, 2001 : 78 ; Trouche et alii, 2011) : la maîtrise de la langue d'enseignement et d'étude, une motivation forte allant de pair avec un projet clairement défini, des méthodes de travail adaptées, un investissement de temps suffisant consacré à l'étude, une perception juste du contexte académique et des attentes des professeurs seraient ainsi des facteurs conjugués de réussite (Ibid).

La massification de l'enseignement universitaire et la volonté de démocratiser l'accès à l'enseignement font que l'on se préoccupe de plus en plus de faciliter ce passage. C'est le cas de l'Algérie, où les volontés de réforme et d'amélioration de l'enseignement supérieur sont affirmées depuis 2004, avec la mise en œuvre de programmes de « pédagogie universitaire » et de formation des enseignants de l'enseignement

supérieur, ce qui s'avère encore délicat en France en dépit de récentes tentatives (Ria, NeopasSup, IFE, 2017¹).

Des études menées en Algérie (Ammouden, 2012, Ammouden et Cortier, 2011, 2016 ; Ait Moula, 2014 ; Cortier et al., 2013, Cortier & Kaaboub, 2017) de type FOS/FOU, mais centrées sur les discours universitaires, ont montré que l'acculturation aux genres de discours universitaires est devenue indispensable pour ces générations entrant à l'université et que l'enseignement ne devrait pas sanctionner les pratiques plurilingues et pluriglossiques. Cependant ces travaux se limitent souvent à l'étude et la didactisation d'un seul genre. Or, l'étudiant est confronté à un ensemble littéracié, qui du CM en passant par le photocopié et la lecture de documents, le conduit à répondre des questions d'examen.

À l'aide d'un corpus constitué essentiellement de brouillons de prises de notes et de copies d'examen, nous tenterons de donner un aperçu sur la nature des ruptures auxquelles ont affaire les étudiants et de reconstruire les traces de ce continuum didactique et leur impact sur les écrits produits.

1. Passage à l'université : plusieurs ruptures

Le changement du secondaire à l'université confronte les nouveaux bacheliers à « plusieurs ruptures simultanées » auxquelles ils sont assez peu préparés (Pollet, 2001 ; Coulon, 2005 ; Trouche et al., 2011 ; Ammouden, 2012 ; Ait Moula, 2014 ; Cortier et Kaaboub, 2017) et s'accompagne d'importants changements dans les rapports qu'entretient l'étudiant avec des « modalités fortement présentes dans tout apprentissage : d'une part avec le temps, d'autre part avec l'espace, [...] mais également par rapport aux règles et aux savoirs » (Coulon, 2005 :

¹ « Accompagne la pédagogie dans le supérieur, IFE, ENS de Lyon » : <http://neosup.ens-lyon.fr/app.php/accueil>

4). Les étudiants vivent donc très mal ces changements, comme le notent Boyer, Coridian et Erlich (2001 :104) :

« Peu familiarisés avec les modalités de la pédagogie universitaire (cours magistraux, travail autonome...), très éloignées de leur culture scolaire antérieure, les titulaires de ces baccalauréats, y compris avec mention, ne manquent pas d'être surpris par le décalage existant entre leur savoir-faire acquis dans le secondaire et celui requis par la culture universitaire ».

Ces ruptures sont renforcées au Maghreb par le changement de langue d'enseignement (l'arabe dans le primaire et secondaire et le français à l'université), pouvant provoquer ce que Messaoudi a qualifié de « fracture linguistique » (Messaoudi, 2013). Des tests ont révélé qu'il est fréquent que le niveau des étudiants soit équivalent à A2 voire A1 et qu'un très faible pourcentage dépasse le niveau B1 du CECR (Ammouden et Ammouden, 2010 ; Cortier et al., 2013 et Ait Moula, ici-même).

Dans le contexte de notre étude, mais également dans d'autres pays comme le Maroc, cela concerne particulièrement les étudiants des filières scientifiques et techniques², comme ont pu le montrer les travaux précédemment réalisés à l'université de Bejaia (Ait Moula, 2014), à l'université de Mostaganem, en agronomie (Medjahed et Ahr, 2017), et dans les écoles ou instituts spécialisés en sciences et techniques (EPST de d'Alger, de Annaba et de Tlemcen), en technologie (ENST d'Alger), en informatique (ESI d'Alger), en architecture et urbanisme (EPA et Université d'Alger), en architecture à l'université de Sétif (Cortier et al., 2013).

² Mais cela concerne également dans certaines universités par exemple les étudiants des facultés des sciences économiques, de gestion, de commerce, etc.

Les enquêtes par entretiens et questionnaires réalisées à ce sujet en Algérie par Ammouden (2012) et au Maroc par Pelligrini et Cortier³ donnent à travers les déclarations et réponses des étudiants un éclairage sur la nature des ruptures ou fractures auxquelles font face les bacheliers algériens (Al.) et marocains (Ma.) ou pour le moins aux représentations qu'ils se forgent de ces situations

Al.1. « La période la plus difficile pour l'étudiant c'est bien l'université, ou il va changer tous ces comportements, ces habitudes, et ces capacités en quelque sorte » (475).

Al.2. « A l'université la manière d'apprendre est distincte par rapport à celle du lycée. Au début du cursus le bachelier se perd, il n'arrive à s'adapter à ce nouveau monde. Il est collé à ces anciennes habitudes, il n'arrive pas à se détacher » (498),

Al.3. « Il y a aussi le côté psychique de l'étudiant au milieu de toute une foule d'étudiants, alors sa conscience doit être libre et sans soucis pour que cette lumière de volonté s'illumine plus ».

Al.4. « L'université est un milieu très différent par rapport aux autres étapes qu'on a traversé, après avoir eu le BAC, l'étudiant sent un changement radical dans ses études, et sa façon d'étudier » (532)

Al.5. « La vie de l'étudiant au sein de l'université est pleine d'obstacles est de difficultés » (520),

Ma.1. « les premiers jours il y a le stress/ tu n'arrives pas à communiquer //les gens les étudiants/ c'est trop difficile// »

Ma.2. « pour moi la première année/ c'était très difficile /à cause de : plusieurs facteurs dont la langue française que j'ai pas l'habitude et puis le système totalement différent/ très différent et.. et trop chargé// »

³ **Enquêtes et recherche-formation à l'université de Marrakech de 2013 à 2015.**

Ma.3. « pour moi j'ai trouvé des problèmes à m'adapter car j'étais habitué à... car je viens d'une autre ville // j'ai trouvé des problèmes au niveau de... langue pour étudier / aussi le programme universitaire qui est tout différent du programme qu'on a été étudié au lycée // »

Al.6. « [l'étudiant] trouve des difficultés dans l'apprentissage » (524),

Al.7. « Les études à l'université est(sic) très différentes et difficiles par rapport au lycée. C'est pour cela les étudiants surtout ceux de première année trouvent des difficultés dans leurs études » (528),

Al.8. «les étudiants sont submergés par la multitude des modules, et ils se perdent dans l'accumulation des cours tout le long de la journée, même l'emploi du temps n'est pas en faveur de l'étudiant » (494),

Ma.4 « moi : j'ai pas entré les sciences en français et après vous êtes obligé pour étudier en français c'est très difficile /c'est très compliqué //

Al.9. « L'étudiant a l'habitude d'étudier en arabe et cela c'est l'un des obstacles fréquentes chez l'étudiant à l'université » (475)

Al.10. « L'université est un milieu où l'étudiant doit savoir que les méthodes d'apprentissage sont différentes des années précédentes » (497),

Al.11. « Après avoir obtenu le bac l'étudiant à l'université passe à une autre démarche d'apprentissage qui est bien évidemment différente que celle du lycée et du collège » (527)

Al.12. « Quand il rentre à l'université, il trouve la manière d'étudier est différente à celle du lycée et du primaire. Parce que dans l'université il doit apprendre seul comment étudier, il doit suivre une méthode pour étudier » (503),

Al. 13. « Les premiers jours à l'université la plupart des étudiants n'arrivent même pas à comprendre les cours, car ils ont pas l'habitude d'écrire et de comprendre à la fois » (528),

Al.14. « Il y a aussi beaucoup de cours sans TD et les étudiants ont des difficultés pour prendre notes » (535),

Al.15. « (...) et l'étudiant ne peut pas tout saisir car il a la difficulté de suivre l'enseignant » (558).

Ces propos donnés à titre d'illustrations suffisent pour comprendre que l'entrée à l'université est vécue comme une entrée dans un monde nouveau, qui impose de nouveaux comportements, de nouvelles habitudes ... Ce changement est ressenti comme stressant, décrit comme un milieu où se trouvent « des gens inconnus » (les propos de Al.1 à Ma.4), où ils doivent étudier dans une nouvelle langue, adopter de nouvelles techniques, démarches et stratégies d'enseignement/apprentissage et maîtriser de nouveaux genres de discours (extraits Ma.4 à Al.16).

On voit que les ruptures occasionnées par un passage insuffisamment préparé du secondaire à l'université existent à plusieurs niveaux : institutionnel, académique, didactique, méthodologique, cognitif, linguistique et discursif. Ces ruptures ont un impact direct sur les taux de réussite à l'université et peuvent même être considérées comme étant le principal facteur d'échec des étudiants. Des statistiques de 2016 révèlent qu'en France, il n'y a que 27 % des inscrits de première année de licence qui obtienne leur diplôme en 3 ans et seulement 12 % qui l'obtiennent en quatre ans. Le taux d'échec est donc estimé à 61%⁴. Dans les pays occidentaux, le taux d'abandon se situerait entre 30% et 50 % (Sauvé et al, 2006). A l'université de Genève, pourtant réputée, seuls 56% des étudiants sont promus un an après leur

⁴ Cf. <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/classement-des-universites-le-palmares-selon-le-taux-de-reussite-en-licence.html>

entrée à l'université, 9% sont éliminés, 13% recommencent l'année, 16% abandonnent et 6% n'ont pas encore passé la totalité de leurs examens.

En Algérie et au Maroc, en 2016, nous ne disposons pas de données précises et récentes mais il semblerait que 60% des étudiants inscrits en 1^{ère} année échouent⁵.

2. Acculturation universitaire

Pour analyser les problèmes posés par la transition secondaire-université et en même temps la faciliter, les chercheurs ont été amenés à parler d'« affiliation universitaire » (Romainville, 2000), d'« acculturation universitaire » ou encore d'« acculturation aux discours universitaires » (Pollet, 2001), nécessaire aux étudiants en début de cursus.

Les étudiants qui échouent sont justement, en grande partie, ceux qui ne parviennent pas – ou tardent – à découvrir qu'ils sont confrontés à une situation tout à fait nouvelle, à un « *métier* » très différent de celui qu'ils ont connu avant l'université. Les étudiants, mais aussi les enseignants, doivent donc tout d'abord comprendre – et être persuadés – qu'étudier à l'université équivaut à exercer un nouveau métier qui reste à découvrir, estime Coulon (2005 :01) qui parle d'une nécessaire « *affiliation* » de l'étudiant à son nouveau métier. Il explique que celui qui arrive à l'université doit apprendre à devenir étudiant, faute de quoi il sera éliminé ou va s'auto-éliminer parce qu'il reste étranger à ce nouveau monde, et que « *l'entrée dans la vie universitaire est comme un passage : il faut passer du statut d'élève à celui d'étudiant. Comme tout passage, il nécessite une initiation [...]. La première tâche qu'un étudiant doit accomplir lorsqu'il arrive à l'université est d'apprendre son métier d'étudiant* ».

⁵ Cf. <http://www.algerie360.com/algerie/nation/la-reussite-ne-progresse-pas-chez-les-etudiants-universite-60-de-taux-dechec-en-premiere-annee/>

On a pu montrer également comment l'université recelait « un curriculum caché correspondant à ce que l'université apprend aux étudiants sans le dire vraiment » que ce soit sur le plan cognitif ou sur le plan comportemental, nécessitant une acculturation des étudiants aux codes et fonctionnements universitaires implicites. Car « les fondamentaux se cachent dans les franges non explicites du référentiel et se révèlent à travers la pédagogie et les critères d'évaluation. Ils s'acquièrent par une affiliation intellectuelle au modèle universitaire, sa langue, sa grammaire, ses références bibliographiques » (Auras, 2014).

Les enseignants doivent donc faciliter l'initiation des nouveaux bacheliers aux règles et aux exigences de ce nouveau métier. Ils doivent aider les étudiants à « entrer » dans ce nouveau milieu, à faire leur « *affiliation intellectuelle* », laquelle devrait permettre aux nouveaux étudiants « *de découvrir et de s'approprier les routines et les allant de soi intellectuels qui sont naturalisés et dissimulés dans les pratiques de l'enseignement supérieur* ». Cette affiliation se fera entre autres par l'apprentissage de la méthodologie de la recherche documentaire (Ibid., p. XV), mais aussi par l'apprentissage d'une méthodologie du travail intellectuel qui consiste à initier l'étudiant aux méthodes, aux pratiques et au savoir-faire qu'exige la réussite des études universitaires. Cette méthodologie (du travail universitaire) doit, par exemple, lui permettre « *de construire son projet de formation et de développer ses capacités d'autonomie dans le travail et la vie universitaires, dans la communication écrite et orale, dans la pratique d'une langue étrangère* » (ibid., p. 223).

Soulignons que l'un des changements issus de la réforme LMD, en Algérie, est justement l'apparition dans les nouvelles maquettes des programmes de la matière *Méthodologie du travail universitaire* (MTU), qui ne figurait pas parmi les modules de la licence dite « ancien régime ».

Si les problèmes découlant de la rupture, voire « fracture » linguistique évoquée plus haut, –et sur laquelle il existe de nombreux constats mais assez peu de propositions orientation bi/plurilingue (Cortier et al., 2013) –, ne sont pas à négliger, il ne faudrait pas pour autant que la question linguistique fasse faire oublier les autres ruptures tout aussi importantes et surtout leurs facteurs de causalité. Il est ainsi nécessaire de s'interroger sur le fait que l'Éducation nationale algérienne ne réussit pas à atténuer, après une succession de réformes durant près de deux décennies, les ruptures d'ordre cognitif et pédagogique qu'elle fait subir à ses bacheliers. La question mérite d'autant plus d'être posée que l'approche par les compétences qu'elle déclare avoir adoptée est une approche centrée sur l'apprenant et son apprentissage.

3. Acculturation aux genres de discours universitaires

Depuis les années 2000, en Belgique, Pollet (2001 :26) insiste sur la « *rupture discursive* », qu'il est particulièrement nécessaire de prendre en considération. Elle estime que le passage à l'université et le nouveau « *rapport au savoir* » qui doit en résulter, « *plonge de nombreux étudiants dans un état de rupture discursive, qu'il est tout aussi indispensable de prendre en compte que les autres ruptures subies (psychologique, affective, sociale ...)* ».

Pour prendre en charge la rupture discursive (mais aussi cognitive et méthodologique) la démarche du Français sur objectif(s) spécifiques(s) (FOS) et/ou sur objectif(s) universitaire(s) (FOU) est aujourd'hui largement admise. (Mangiante et Parpette, 2004, 2011) et a donné lieu à de nombreuses thèses en Algérie ainsi qu'à un numéro de la revue *Synergies*.

En France, pour faire face à la mobilité croissante, étudiante et professionnelle, et souvent dans le cadre de partenariats de coopération, l'enseignement ciblé, « spécialisé » des langues–cultures est devenu une dimension importante des formations. Les formations en français sur

objectifs universitaires ont intégré plus récemment une dimension « accueil et intégration » par des supports et contenus mêlant les dimensions académiques et culturelles: présentation du système universitaire, des filières et cursus, discours ou allocutions de bienvenue des cadres et enseignants universitaires, entretiens avec personnel administratif, présentation de cours, manifestations culturelles de la vie étudiante. Les entretiens avec des administratifs ou des étudiants, enregistrés et didactisés, offrent des « tranches de vie universitaire » qui recèlent d'éléments linguistiques et communicatifs et constituent de riches supports à la préparation de l'étudiant à une meilleure adaptation et communication universitaire. On en trouve certains aspects dans quelques publications des Presses universitaires de Grenoble, de la collection « Réussir ses études en français », orienté vers des filières spécifiques⁶.

La démarche FOS/FOU se distingue notamment par le fait qu'elle implique de commencer par analyser les besoins des apprenants, puis de repérer les situations didactiques auxquelles ils sont confrontés et de collecter des échantillons de productions langagières authentiques auxquelles ont affaire les étudiants en réception et production orales et écrites, en interactions voire en médiation. On s'appuie ensuite sur ces données pour établir des progressions et activités d'enseignement/apprentissage en didactisant les documents collectés.

Cette phase de didactisation, si elle ne peut négliger les points terminologiques propres aux discours spécialisés, doit s'appuyer sur la notion de *genre*, comme l'a montré Richer (2008 :20). Cette spécificité ne réside pas dans la particularité de son lexique ou de sa syntaxe mais « *est à chercher dans les genres de discours spécifiques suscités par*

⁶ Notamment Parpette, C. & Stauber, J. 2014, *Réussir ses études en économie-gestion*, PUG, Mangiante, J.M. Raviez, F., 2015, *Réussir ses études littéraires en français*, PUG ; Carras, C., Gewirtz, O., Tolas, J., 2014, *Réussir ses études d'ingénieur en français*, PUG.

chaque domaine professionnel et dans le lien étroit entre langage et action qu'impose le monde contemporain du travail» (Richer, 2008 :20).

Cette double perspective conduit à concevoir des séquences didactiques qui prennent pour support les différents genres de discours universitaires, tels que pour les littéraires, le genre encyclopédique (ou documentaire), le commentaire de citation, l'exposé (écrit et oral) et pour les filières scientifiques, le compte rendu de TP, le rapport, le mémoire, voire l'article scientifique. L'inventaire de ces genres est à conduire filière par filière, année par année, il accompagne dans la démarche FOS/FOU le repérage des situations dans lesquelles l'étudiant utilise différentes compétences langagières, linguistiques, en même temps que disciplinaires.

4. Pour un regard décloisonné sur les genres universitaires

Depuis les années 50 et 60, le champ universitaire a connu une floraison des travaux et de publications portant sur les besoins des universitaires entraînant des réflexions méthodologiques différentes sur l'enseignement spécifique du français en faveur de ce type de public. Aujourd'hui, les regards sont braqués essentiellement vers les genres universitaires et beaucoup de recherches visant le fonctionnement de ces derniers ont été menées. Elles se sont intéressées au pôle enseignant et donc aux modalités de transmission lors des cours magistraux comme celles de Altet. M. (1994), Parpette & Royis (2000) ». Parpette (2002), Bouchard, (2007) et d'autres ciblant le pôle étudiant, orientées plutôt vers la compréhension et la production de différents genres propres aux milieux universitaires.

À côté de ces études ayant une seule cible, d'autres ont réussi à croiser les études de plus d'un genre pour « *passer d'une étude descriptive et analytique de la complexité des cours magistraux donc principalement du pôle enseignant vers celle qui fait croiser le discours*

de l'enseignant avec les pratiques de prise de notes des étudiants s'avère inévitable étant donné que cette dernière est guidée d'une manière ou d'une autre par le discours oral de l'enseignant » (Ait Moula 2014). Parmi les nombreux travaux menés dans cette visée nous pouvons citer ceux de Letarte et Lafond (1994), Parpette et Bouchard (2003), Carras (2008), Cortier, Hachadi et Omar Sharif (2009).

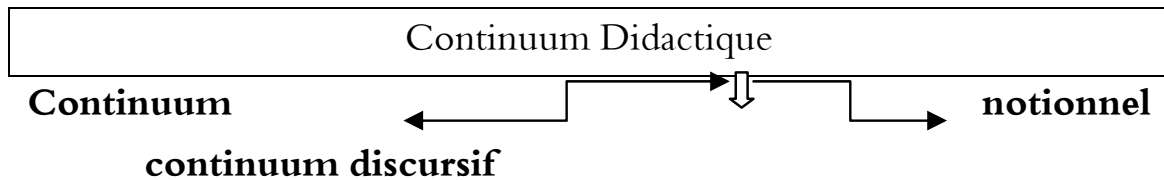
D'autres études, ont pris en charge la dimension écrite, sous ses différentes formes (support écrit accompagnateur du discours oral, le photocopié, le PowerPoint), dans les cours, en réfléchissant aux apports de toutes ces composantes, en synergie, dans la transmission et l'appropriation des contenus disciplinaires, notamment Pugibet et Gettliffe (2005), Parpette, Bouchard & Pochard (2005), Bouchard (2009).

Plus largement encore, les travaux sur les littéracies universitaires (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010) ont montré la nécessité des collaborations entre linguistes et spécialistes des disciplines, pour aider à « clarifier les enjeux et les formes de la communication scientifique » ; ceux de Marie-Christine Pollet (2004) s'inscrivent dans l'environnement de transmission et d'appropriation des savoirs à l'université avec un regard décloisonné qui met au centre de la réflexion plusieurs situations en synergie.

C'est dans cette logique que nous inscrivons notre réflexion en situant l'activité d'écriture de l'étudiant, lors de l'examen, dans une sphère communicationnelle particulière qui vise la reconstruction des données disciplinaires, transmises par l'enseignant, que les étudiants ont suivies et éventuellement notées. En d'autres termes, cet « écrit » universitaire « *soumis à un ensemble de contraintes liées à la situation d'évaluation, à la nature du module et de l'épreuve, aux types de tâches demandées, aux attentes des enseignants et aux représentations des étudiants de ces dernières et de la qualité de la langue* » (Ait Moula,

2014 :82), ne sera pas étudiée de façon isolée mais en le plaçant dans un continuum didactique (Ait Moula, ibidem).

Ce continuum est défini comme regroupant « *toutes les composantes assurant la transmission et l'appropriation des connaissances disciplinaires dans un environnement universitaire en situation d'enseignement. En d'autres termes, il renvoie à l'ensemble de situations didactiques en synergie dans lesquelles circulent les discours professoraux et ceux des étudiants aussi bien oraux qu'écrits* » (ibid). Le continuum se définit par deux éléments intrinsèques le *savoir disciplinaire* et le *discours*, donnant ainsi ces deux composantes, le *continuum notionnel disciplinaire* qui renvoie aux contenus disciplinaires, c'est-à-dire à l'ensemble d'éléments disciplinaires abordés dans les différentes situations (le cours magistral, le polycopié et/ou TD ou TP) sur lesquels les consignes d'examen porteront et le *continuum discursif*, qui se croise en permanence avec le précédent, regroupe les différentes réalisations discursives de l'enseignant et celles des étudiants .



Le concept de continuum est intéressant dans la mesure où il nous permet d'accompagner l'étudiant dans son parcours d'appropriation et de reconstruction de savoir disciplinaire en passant par des différents cours (versions orales ou écrites) pour arriver aux copies d'examen : « *L'intérêt didactique de l'étude de ce parcours discursif est double, d'une part, il nous permet de comprendre comment les discours de l'enseignant orientent ou pourraient orienter les étudiants dans l'appropriation des contenus disciplinaires et comment cela se manifeste dans leurs prises de notes ou dans leurs réponses d'examen, d'autre part, il permet d'estimer l'impact des discours professoraux dans les copies d'étudiants sur le plan aussi bien langagier (lexique de spécialité,*

contextualisation) que stratégique (concision, développement dans les réponses). Sur ce dernier plan, les représentations qu'ont les étudiants des attentes des enseignants semblent déterminantes. » (Ait Moula, op.cit.).

C'est à l'intérieur de ce continuum que nous décrivons le processus d'appropriation des contenus disciplinaires par les étudiants de troisième année génie civil et leur réappropriation dans leurs copies d'examen.

5. Continuum du module de « géologie » en 3^{ème} année Génie Civil

Le continuum, que nous proposons d'examiner ici, celui du module de « géologie », retrace le chemin d'appropriation des savoirs disciplinaires et discursifs que suivent les étudiants de troisième année génie civil avant de les reproduire sur leurs copies d'examen : « Cours Magistral + prise de note+ polycopié +copies d'examen ».

5.1. Le cours et le sujet d'examen

L'analyse a porté sur les copies d'examen d'un échantillon d'étudiants, auxquels nous avons fait passer préalablement un test de langue, montrant que 38% uniquement des étudiants ont des compétences relevant des niveaux B1 à C2.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Niveau global	24%	38%	30%	00%	5%	3%

Ces résultats suscitent des interrogations sur le rendement des approches d'enseignement du français adoptées au secondaire et confirment la nécessité d'établir des tests de niveau en langue de spécialité décrivant réellement le profil requis pour suivre les enseignements de spécialité.

Le sujet d'examen auquel les étudiants doivent répondre est présenté en deux parties : la première est un QCM assez court et la deuxième contient une question ouverte impliquant des tâches différentes à savoir : l'explication, la comparaison et la définition.

Nous nous sommes intéressés à la deuxième partie dont les contenus de réponses requièrent des savoirs faire écrits plus développés tributaires de la compétence de compréhension.

Il s'agit de la consigne suivante :

Le séisme en Algérie (21 mai 2003) qui a son épicode à 36.91°N et 3.58°E , avec son foyer à 10km de profondeur, dans une région montagneuse où les villes sont situées très proches de la mer :

Boumerdès (36.51°N ; 3.19°E)

Thénia (35.86°N ; 3.75°E)

Zemmouri (35.48°N ; 3.24°E)

Reghaia (36.04°N ; 3.49°E)

Expliquez pourquoi une magnitude « relativement faible » 6.3 à 6.7 sur l'échelle de Richter, s'est traduite par un séisme aussi meurtrier.

Les étudiants, en répondant à la question, doivent mettre en relation de façon cohérente les données ci-dessus en s'appuyant sur le contenu du cours de géologie qu'ils avaient suivi au sujet du phénomène du séisme. La question posée présente en effet une bonne synthèse du cours que nous avons enregistré auparavant.

L'enseignant nous a précisé qu'il s'agissait d'expliquer l'intensité du séisme de Boumerdes malgré sa magnitude relativement faible. Nous avons échangé avec lui sur les principaux éléments de réponse attendus des étudiants et ce sur quoi ces derniers devaient mettre l'accent dans leur explication. Il s'agit essentiellement de développer les points suivants: *Le foyer est superficiel- toutes les villes sont proches de l'épicentre – toutes les villes sont situées dans les vallées qui contiennent des dépôts meubles (graviers, sables) qui pourraient causer la liquéfaction – le non-respect des normes parasismiques.*

Avant d'arriver à l'analyse des réponses données dans les 52 copies dont le contenu est noté, nous avons fait un flashback sur le parcours des étudiants en analysant le cours sur le séisme auquel ils avaient assisté et le polycopié qui l'accompagnait, et ensuite quelques prises de notes qu'ils avaient effectués, cela pour tenter de comprendre leur impact sur la reconstitution de ces savoirs sur les copies d'examen.

5.2. Les étudiants face à un cours plurisémiotique

Comme tout cours universitaire, le CM de géologie basé sur une présentation PowerPoint, obéit aux principes de didacticité à savoir « le souci de progressivité, le principe de simplicité et la stimulation » (Brasquet-Loubeyre, 1994). Les étudiants, devant ce discours mixte (Bouchard, 2009), plurisémiotique suivent sur l'écran, parallèlement au discours oral de l'enseignant, les différents supports iconiques projetés. Une version papier de quelques diapositives a été remise aux étudiants sous forme d'un résumé de ce qui a été jugé de plus pertinent et de plus important.

Notre objectif n'est pas de décrire et d'analyser les particularités discursives et linguistiques du cours, mais de s'attacher aux comportements scripturaux des étudiants prenant des notes. Il est vrai que le nombre de ces derniers n'est pas important, mais les données que les huit prises de notes collectées nous offrent sont intéressantes. Nous allons dans ce qui suit définir les facteurs stimulant les prises de notes et montrer comment les étudiants les gèrent.

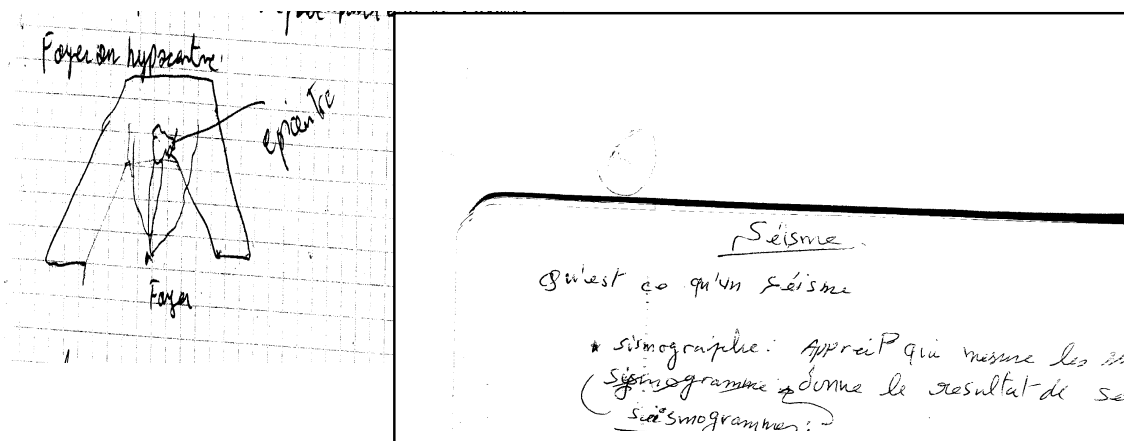
5.3 La didacticité du discours de l'enseignant

Le discours de l'enseignant se caractérise par l'ensemble des éléments favorisant la compréhension et renforçant ainsi sa didacticité. Il s'agit donc de s'intéresser aux procédés explicatifs, aux différentes formes de reformulations et d'exemplification mis en œuvre et aux appuis iconiques (schémas, dessins, cartes, etc.) auxquels recourt

l'enseignant de géologie pour expliquer, illustrer ou simplement pour transcoder.

Devant ce discours didactique mixte plurisémiotique, les étudiants gèrent essentiellement leurs prises de notes selon les grands titres constituant le plan du cours ou les inscriptions données sur les diapositives en les reprenant soit intégralement, ou en partie, soit en essayant de les reformuler.

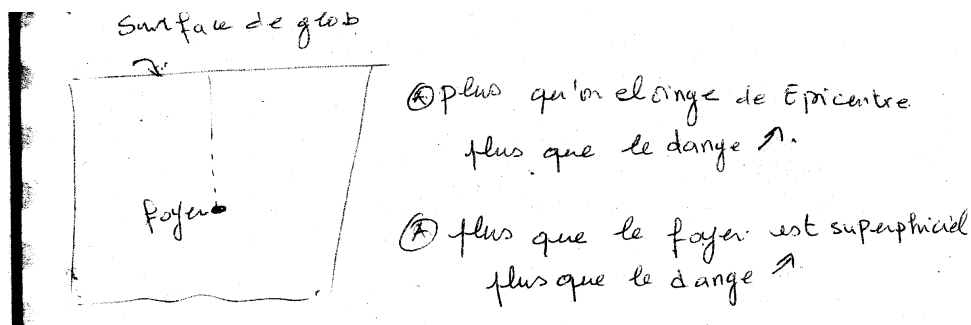
La première feuille reprend le schéma présenté sur la diapositive et la deuxième le grand titre annoncé par l'enseignant.



On remarque que les étudiants écartent les contenus figurant dans le développement de l'enseignant, destinés à renforcer les idées clés par des exemples ou des scénarisations ou ceux qui accompagnent le transcodage des diapositives. Des contenus importants véhiculés par le discours de l'enseignant ne sont pas toujours notés. Nous prenons à titre d'exemple la relation entre l'épicentre et l'intensité du séisme que l'enseignant met en valeur dans son développement.

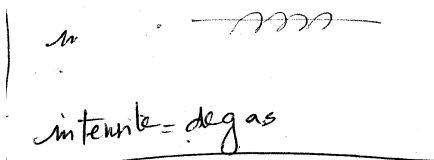
Extrait 12 : j'ai dit plus/ **plus on s'éloigne** de la surface/ de l'épicentre /de part et d'autre de l'épicentre/ **plus les dégâts sont moindres**// et **plus** /on se rapproche de l'épicentre/ **plus/ en général les dégâts sont importants**

Nous ne trouvons cette idée clairement notée que sur une seule feuille de PDN.



Par ailleurs, les prises de notes ne reprennent pas l'idée transmise par l'enseignant comme le montre l'exemple ci-après :

E. : ne pas confondre entre/ magnitude et intensité //et on peut avoir aussi /deux séismes /de MÊMES dégâts/ même intensité //mais de magnitude différente//



5.3.1. Place des reformulations paraphrastiques et les opérations métalexicales

Le discours de l'enseignant est riche en reformulations qui servent principalement à clarifier et préciser, à mettre en évidence et en exergue et enfin à replacer dans le contexte spécialisé. Pour chaque objectif, l'enseignant fait appel à plusieurs types de reformulations que Carras (2010) assimile aux «opérations métalexicales », catégorie où elle regroupe l'exemple, la définition et la reformulation définitoire, la synonymie discursive, la mise en parallèle d'un terme et de son équivalent en d'autres langues, la comparaison, la scénarisation.

Avec les différents types de reformulations et la traduction en arabe, l'enseignant offre à l'étudiant la possibilité d'accéder à un lexique riche et varié, contextualisé.

Ces opération métalexicales, bien qu'elles soient importantes, n'ont, en aucun cas, abouti à des prises de notes des étudiants, alors

qu'elles doivent renforcer les stratégies de restitution de l'information chez les étudiants et les moyens langagiers à réinvestir dans leurs éventuelles productions.

Exemple : Reformulations pour remettre en contexte spécialisé

- ***vous faites remonter de l'eau*** ***vous liquéfiez*** ***vous liquéfiez***→

L'explication du phénomène « vous faites remonter de l'eau » est reprise par un usage d'un terme plus spécialisé « liquéfiez ». Aucun étudiant n'a noté ce terme.

5.3.2. Collocations et lexique non terminologique dans le cours

L'enseignant s'efforce d'expliquer avec clarté son cours, et ce, en tenant compte aussi bien du niveau de spécialité que du niveau de langue des étudiants.

Nous pouvons distinguer le lexique métascientifique qui renvoie à un lexique transdisciplinaire, relatif à l'expression des procédés et actes scientifiques dans le domaine de la géologie : *calculer, enregistrer, mesurer reporter positionner, etc.*

Nous avons également repéré quelques collocations propres au domaine de géologie : ***Un séisme de magnitude*** – ***un séisme d'effondrement –séisme induit (artificiel, local).***

Ces données lexicales ne font qu'enrichir le répertoire linguistique des étudiants appelés à manipuler un discours scientifique propre à leur domaine.

5.4. Place du photocopié dans le continuum

L'enseignant a remis à la fin du cours un photocopié qui ne correspond pas à ceux que connaît la tradition universitaire. Il ne s'agit pas d'un texte intégral « photocopié avec texte complet », ni du type « résumé » ou « photocopié avec texte incomplet » ni d'un photocopié « à trous » ou « combiné », selon la typologie de Duigou et Panisse (2006).

Il présente la version papier des diapositives projetées en cours. Dans le continuum notionnel, le polycopié ne joue qu'un rôle de guide : les titres introduisant les différents éléments du contenu sont donnés sous forme de questions qui orientent l'étudiant en lui donnant les principaux éléments clés abordés dans le cours pour qu'il puisse y revenir en revoyant ses propres notes ou les enrichir en faisant d'éventuelles recherches.

En réalité, il permet surtout à l'étudiant de reprendre quelques termes de spécialité que l'enseignant utilise ou explique en cours, afin que les étudiants puissent se familiariser davantage avec ce lexique et de se l'approprier.

5.5. Productions des étudiants

5.5.1. Éléments notionnels retenus

Bien que les tous éléments de réponse attendus par l'enseignant aient été abordés en cours, les étudiants n'ont pas pu expliquer de façon pertinente les causes et conséquences du séisme de Boumerdes. Entre ceux qui ont tenté de l'expliquer mais en apportant des éléments de réponses qui n'étaient pas pertinents, voire incorrects, ou en s'étalant sur l'explication du phénomène du séisme lui-même et ceux qui ont ignoré la question, nous atteignons le taux de 43% des étudiants concernés. Cela pourrait être expliqué par l'attitude de ces derniers, face au discours de l'enseignant. En effet, si les différents éléments du cours sont explicitement annoncés par l'enseignant sous forme de questions rhétoriques ou autres, la relation entre leurs contenus n'est pas toujours facile à discerner.

Par ailleurs, la richesse de procédés explicatifs qu'a connue le discours de l'enseignant avait sans doute un impact sur la compréhension, mais pas sur les prises de notes des étudiants. Ces derniers, en suivant le cours de l'enseignant, se laissent guider par les grands titres les considérant ainsi comme les seuls éléments clés à noter.

Ils perdent de vue un grand nombre de données véhiculées par les exemples, l'énumération et les explications.

Nous pouvons ajouter à cela, les représentations que se font les étudiants du polycopié. S'ils le conçoivent comme une source de stockage d'informations, ils ne peuvent pas, de par son contenu et son organisation, distinguer ce qui est pertinent des éléments secondaires ou saisir les rapports qu'ils entretiennent entre eux.

5.5.2. Qualité rédactionnelle des productions des étudiants

La consigne « expliquez pourquoi » nécessite des savoirs et des savoir-faire mettant en place des procédés explicatifs permettant de développer les relations de cause à effet. Les étudiants ont trouvé beaucoup de difficultés pour la réaliser et ont produit alors des discours incohérents voire incompréhensibles. Nous n'allons pas nous étendre dans cet article sur ces insuffisances mais nous en présenterons les plus récurrentes et nous montrons, par quelques exemples, comment ces difficultés peuvent conduire aux incompréhensions et par conséquent avoir des répercussions sur l'évaluation.

L'analyse des écrits des étudiants (Ait Moula, 2014) a été faite en se basant sur la classification donnée par Lorraine Pépin dans son ouvrage *Renforcer la cohérence d'un texte* (2001). Les productions contiennent, à côté des erreurs d'orthographe syntaxiques et lexicales, si nous reprenons l'appellation de l'auteur, des défauts d'étagement, de coréférence, de reprise ou de récurrence, d'articulation logique.

Face à ces difficultés, l'enseignant double ses efforts pour comprendre, repérer les liens et suivre la progression, mais il n'y parvient pas toujours surtout quand les défauts sont nombreux.

Il n'hésite pas, par ailleurs, à noter quelques remarques sur les copies qui manquent de précisions.

C7 : il est proche de l'épicentre. Qui ? le coréférent n'a pas d'antécédent et l'enseignant cherche la précision.

C70 : Fragilité du sol de cette région : (**à expliquer**) :
l'enseignant signale que la réponse manque de développement.

L'enseignant par une flèche propose de revoir l'ordre de la phrase qui doit commencer par « ces régions »

C11 : l'épicentre est très proche de ces régions

Les deux exemples ~~ci après~~ montrent que la compréhension ne suffit pas pour aboutir à une prise de note.

62 : quand un séisme se fait à l'intérieur d'un mer il n'y aurait pas de dégat de popultion ou de batiment et quand le séisme se fait à des villes très proches de la mere le grand danger se fait se fait à la mer et il n'aurait pas un grand valeur de l'échelle de richter puisque quand le séisme se fait avec mer il donne pas des grandes valeur d'échelle de richter , mais que séisme se fait loin de la mere et se fait exacte dans l'épicentre (la place ou le séisme se fait le maximum) ici il va faire des dégat de tout les côtés (population, batiments, pont)

L'étudiant a bien compris que le séisme est plus intense à l'épicentre. Cette donnée constitue un élément de réponse qu'il n'a pas pu exprimer correctement. La réponse a été notée 0/6.

53 : une magnitude relativement faible a causée un séisme aussi meurtrier car ces villes considérées au dessus position géographique est près d'épicentre sela à provoquer des ondes sismiques de volumes Pet S avec une vitesse énorme, aussi la position de foyer est près à la surface terre [cette réponse contient deux éléments de réponse dont la structure fait défaut notamment celui expliquant, avec un emploi incorrect de « au-dessus », que la région se situe proche de l'épicentre ».]

5.5.3. Emploi des termes et collocations spécialisés par les étudiants

Nous n'avons pas ciblé les difficultés d'emploi du lexique approprié dont font preuve beaucoup d'étudiants mais cependant l'usage du lexique de spécialité est montré dans leurs réponses. Ces dernières sont marquées par un emploi réduit de quelques termes de spécialité et les moyens de leur contextualisation (collocations spécialisées ou autres). Nous donnons à titre d'exemple l'appellation scientifique du mot « foyer » qui est « l'hypocentre » employé une fois par l'enseignant, précisé sur le polycopié et noté par quelques-uns pendant le cours. Nous pouvons également citer le mot « liquéfaction » et le verbe « liquéfier » qui ont fait l'objet d'une reformulation paraphrastique de l'enseignant (cf. 5.5.1), que les étudiants n'ont ni notée ni employée.

C'est pourquoi, nous pensons que la prise de note et le polycopié doivent renforcer non seulement les stratégies de restitution de l'information chez les étudiants mais également les moyens langagiers à réinvestir dans leurs éventuelles productions.

Conclusion

Nous nous sommes interrogés dans cet article sur les facteurs qui peuvent expliquer, même partiellement, les taux d'échec importants enregistrés dans les universités. Nombreux sont les étudiants qui ne parviennent pas à franchir le cap de la première année, à « décoder » les exigences des enseignants et à savoir ce qui est réellement attendu d'eux. En s'inscrivant dans un continuum didactique, du cours magistral aux restitutions des étudiants en passant par le PowerPoint et le polycopié, l'étude précise conduite en formation de Sciences et techniques en Algérie permet de montrer qu'en dépit des formes de didacticité repérées dans le cours magistral, les étudiants de 3^e année ne parviennent pas à des prises de note efficaces, confirmant que le changement de langue d'enseignement, de l'arabe au français ne suffit pas pour expliquer l'échec.

Les collaborations entre linguistes–didacticiens et spécialistes des disciplines, que ce soient dans les approches de type FOU ou dans les littéracies universitaires peuvent aider à clarifier les formes de la communication scientifique et contribuer à en faciliter l'accès. Situait chaque genre dans un univers discursif particulier, ces approches pragmatiques et discursives, permettent de sortir des tentatives de remédiation en attribuant une fonctionnalité cognitive aux diverses pratiques littéraciées de l'enseignement supérieur.

Références bibliographiques

AIT MOULA Zakia (2014). L'enseignement du français scientifique en « sciences et technologies » à l'université. Thèse de doctorat en sciences de l'université de Bejaia (Dir. C. Cortier et A-Y Abbes-Kara).

AMMOUDEN M'hand (2012). L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée » Thèse de doctorat en sciences de l'université de Bejaia (Dir. M. Kebbas et C. Cortier).

AMMOUDEN A., & AMMOUDEN M., (2010), « Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ». In S. Aouadi, L. Kadi & J. Cortès (coord.), *Le Français Langue/Objet d'Enseignement, Synergies Algérie* n° 9, pp. 37-44, (En ligne) URL : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/ammouden.pdf>.

AMMOUDEN M'hand et CORTIER Claude (2016). Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit. In *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 12 octobre 2016, consulté le 07

février 2017. URL : <http://rdlc.revues.org/900> ; DOI : 10.4000/rdlc.900.

- AMMOUDEN M'hand et CORTIER Claude (2011). Les référentiels des licences de français en Algérie : cas des modules de langue dans les filières LMD. In. AÏD Cynthia (Dir) *Les programmes de formation universitaire, Actes du colloque international « Didactique et Tice IV »*, du 11 au 14 mai 2010, Université Antonine - Beyrouth (Liban), pp.460-483, Éditions de l'université Antonine.
- AURAS, E., (2014). « La traversée des expériences. Fondements partagés de la VAE universitaire », *Recherche & Education*, 10, 2014
- BOYER Régine, CORIDIAN Charles & ERLICH Valérie (2001). « L'entrée dans la vie étudiante : Socialisation et apprentissages », in. RAYOU Patrick (coord.)(2001) « *Entrer, étudier, réussir à l'université* », *Revue Française de Pédagogie*, n° 136, pp. 97-105, [en ligne] http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF136_10.pdf
- BOUCHARD Robert (2009). « Les appuis iconiques (type powerpoint) pendant les Cours Magistraux : quelle aide à la compréhension pour les étudiants étrangers? ». In. *Cahiers du CLA, Besançon*, [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/69/99/PDF/07Besancon3.pdf>
- CARRAS Catherine (2010). « La co-construction du savoir lexical dans les discours didactiques: dialogisme et identité disciplinaire, le cas des cours magistraux ». In. *Colloque International "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes"*, Université de Lyon-INRP, [en

ligne] <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/36/88/PDF/CARRAS.pdf>

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

CORTIER Claude, KAABOUB Abdelkrim (2017). « Entre représentations, pratiques enseignantes et stratégies d'apprentissages plurilingues, quelles propositions pour les étudiants de première année scientifique à l'université ? (Algérie – Maroc) », *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*, Presses universitaires de Rennes, 101-117

CORTIER Claude, KAABOUB Abdelkrim, KHERRA Nawel, BENAOUUM Mahieddine (2013). « Français langue d'enseignement et prise en compte du bi / plurilinguisme dans les études universitaires en Algérie : quelles compatibilités avec la didactique du FOS ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-3 | 2013, mis en ligne le 27 décembre 2013, consulté le 10 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2619> ; DOI : 10.4000/rdlc.2619

CORTIER Claude, HACHADI Samir & AMAR CHARIF Fatma Zohra (2009). « Les cours magistraux dans les filières scientifiques des universités algériennes : caractéristiques discursives et interactionnelles ». In Defays, Englebert, Pollet, Thyron, Rosier, (Eds) *Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations", Vol. 2, Acteurs et contextes des discours universitaires (Actes du colloque international de Bruxelles, avril 2008)*, L'Harmattan, 137-150.

COULON Alain (2005) *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris : éd. Economica, col. Education

- DELCAMBRE, I. (2012). « De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur ». *Diplyque*, n° 24, De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur, Namur : Presses universitaires de Namur p. 19-35
- DELCAMBRE, I., LAHANIER-REUTER Dominique (2010) « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit, Forum Lecture, 3/2010 [en ligne]
http://www.forumlecture.ch/weitere_artikel_2010_3.cfm
- DUIGOU Patrick, PANISSE Guy (2006) « les supports pédagogiques » [en ligne]<http://unit-tice.emn.fr/IMG/pdf/SupportsPedagogiques.pdf>
- MANGIANTE, Jean-Marc & PARPETTE Chantal (2004) *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.
- MANGIANTE Jean-Marc & PARPETTE Chantal (2011) *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble : PUG, col. Didactique/ Méthodologie du FLE pour l'université
- MAURICE, Danielle, (2001). « Réussir la première année à l'université. La transition Secondaire-Université : le projet *Boussol* ». *Revue française de pédagogie*, n° 136, 77-86
- MEDJAHED Naima, AHR Sylviane, (2017) « Complexité des discours magistraux : difficultés de prise de notes pour les étudiants. Le cas des CM au département d'agronomie ». *Cahiers de langue et de littérature*, n°10-11, 285-296.
- MESSAOUDI, Leila. (2013). « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc, pour un bilinguisme intégré », in Messaoudi, L, Benramdane, F., *Les technolèctes au*

- Maghreb. Éléments de contextualisation*, Publications du laboratoire Langages et sociétés, Université de Kenitra.
- PARPETTE Chantal, MANGIANTE Jean-Marc (coord.), (2010). Faire des études supérieures en langue française, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°47, Paris : CLÉ International.
- PÉPIN Lorraine (2001), *Renforcer la cohérence d'un texte*, Chronique sociale.
- POLLET Marie-Christine (2001) *Pour une didactique des discours universitaires : Étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles : De Boeck Université, Col. Pratiques pédagogiques.
- POLLET Marie-Christine (2004). « Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration ». In. *Pratiques*, n° 121/122, pp. 81-92
- RICHER Jean-Jacques (2008) « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? », In. L. Keyong, P. Zhihong, F. Rong, J.-J. Richer & C. Saillard (coord) Enseignement du FOS, réflexions et pratiques pédagogiques, *Synergie Chine n°3*, pp. 15-30, [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer.pdf>.
- ROMAINVILLE Marc (2000) *L'échec dans l'université de masse*, Paris : L'Harmattan, coll. Éducation et formation, Série Références.
- SAUVE, L., DEBEURME, G., WRIGHT, A., FOURNIER, J. ET FONTAINE, É. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche. Rapport de recension*. Québec : Télé-université – FQRSC, février, 79 pages.

TROUCHE Luc, CAZES, Claire JARRAUD, Pierre RAUZY, Antoine & MERCAT, Christian (2011). « Transition lycée-Université: Penser des dispositifs d'appui », *International Journal of Technologies in Higher Education*, 8 (1-2), www.ijthe.org.