

L'illettrisme : un facteur explicatif de l'échec universitaire ?

Eva Louvet et Yves Prêteur

L'objectif de notre recherche consiste à analyser les difficultés des étudiants dans le domaine de l'écrit, afin de mieux comprendre les échecs universitaires. Notre échantillon se compose de 169 étudiants inscrits en première année de psychologie. Cette population est répartie en deux groupes selon les résultats aux examens universitaires. Un questionnaire permet de saisir les pratiques de lecture des étudiants. Leurs compétences sont évaluées à l'aide d'un test de lecture (closure). Les résultats confirment l'existence d'un certain illettrisme universitaire : les étudiants en situation d'échec n'aiment pas la lecture et n'en voient pas l'utilité. Par ailleurs, comparativement aux étudiants qui réussissent, les étudiants en échec témoignent de stratégies de lecture bien moins efficaces. Ces résultats nous amènent à nous interroger sur les méthodes pédagogiques et les procédures d'orientation dans l'enseignement supérieur.

Mots-clés : illettrisme, échec, université.

Avec l'augmentation massive du nombre de bacheliers ces dernières décennies et, par voie de conséquence, la massification et la diversification du public étudiant dans les filières « ouvertes », le taux d'échec universitaire a considérablement augmenté (Fave-Bonnet, 1997 ; Galland et Oberti, 1996 ; Romainville, 2000 ; Yahou et Raulin, 1997). Cet échec universitaire massif, notamment en premier cycle, est généralement expliqué par des difficultés d'adaptation des étudiants aux exigences spécifiques du travail universitaire, très différentes de celles inhérentes à l'enseignement secondaire. Plus particulièrement, ce serait le passage d'un encadrement maximal au lycée à une autonomie plus ou moins

complète dans la gestion du travail personnel qui serait en grande partie à l'origine de l'échec universitaire. Les différents dispositifs d'aide actuellement introduits par les universités, tels que le tutorat ou la méthodologie du travail universitaire, témoignent de cette interprétation des difficultés (Annot, 1998 ; Laterrasse *et al.*, 2002).

Si les spécificités du travail universitaire posent sans doute problème à bon nombre d'étudiants, ce facteur est certainement loin d'être le seul impliqué dans l'explication des difficultés des étudiants. Il nous semble que celles-ci relèvent également d'insuffisances dans la maîtrise des « compétences de

base », et plus particulièrement dans la manipulation du langage écrit. Cette hypothèse paraît confirmée par le discours des enseignants du supérieur qui déplorent de plus en plus les faiblesses des étudiants dans le domaine de l'écrit : ils ne lisent pas assez, s'expriment mal, et leurs copies d'examen présentent d'importantes lacunes en orthographe et en grammaire, au point où les énoncés deviennent parfois incompréhensibles (Minary, 2001).

PEUT-ON PARLER D'ILLETTRISME UNIVERSITAIRE ?

Toutefois, parler aujourd'hui d'illettrisme à l'université reste encore un sujet tabou, et ce aussi bien au niveau du discours socio-politique qu'au niveau des recherches scientifiques. En effet, si le développement des compétences langagières se situe au cœur des nouveaux programmes pour l'école élémentaire, si le gouvernement fait de la lutte contre l'illettrisme une priorité socio-politique, les difficultés des étudiants vis-à-vis de l'écrit sont rarement évoquées. De même, sur le plan scientifique, de très nombreuses études traitent de la question des difficultés de lecture chez les élèves, et, plus récemment, de l'illettrisme chez l'adulte (*i.e.* Andrieux *et al.*, 1997 ; Besse *et al.*, 1992 ; Bentolila, 1996 ; Espérandieu *et al.*, 1984). Par contre, malgré une augmentation considérable des recherches sur la vie étudiante ces 10 dernières années (*e.g.* Erlich, 1989 ; Grignon, 2000 ; Lahire, 1997), peu d'intérêt est accordé à la question des apprentissages en général, et des difficultés dans le domaine de l'écrit en particulier (Fave-Bonnet et Clerc, 2001 ; Minary, 2001). Ainsi, l'illettrisme continue à être considéré comme touchant essentiellement des populations marginalisées (chômeurs, allocataires du RMI, détenus...).

Une des explications possibles de cette résistance à la prise en compte des difficultés des étudiants face à l'écrit renvoie sans doute aux représentations dominantes concernant l'image de l'étudiant. En effet, malgré une accentuation massive et socialement reconnue de l'hétérogénéité du public universitaire, l'image idéalisée de l'étudiant-lecteur, qui fait partie d'une élite intellectuelle, semble largement préservée. Autrement dit, la population étudiante continue d'être considérée comme lettrée par définition, ne serait-ce que parce que la manipulation de l'écrit constitue la principale « mission » de son travail. Dans cette perspective, parler d'illettrisme à l'université peut paraître paradoxal, voire provocant et dérangeant (Minary, 2001).

Une seconde explication est certainement liée à la définition même du concept d'illettrisme. L'illettrisme est en effet généralement considéré comme une caractéristique inhérente à certaines personnes, qui renvoie à une « incapacité » d'utiliser le langage écrit de manière efficace (*i.e.* Borkowski, 1990). Si la nature précise de cette incapacité, c'est-à-dire le critère permettant de classer un individu parmi les illettrés, peut varier d'une étude à l'autre, l'indicateur le plus communément retenu semble être l'incapacité de comprendre le sens d'un texte simple. En référence à ce critère, les données aboutissent de façon plus ou moins constante à une estimation du nombre d'illettrés en France aux alentours de 20 %. Ce chiffre apparaît déjà dans les enquêtes nationales menées à l'école élémentaire sur les compétences de base, et se retrouve dans les statistiques sur les performances en lecture des jeunes adultes (Bentolila, 1996). Par rapport à un tel critère, il semble évident que les étudiants ne peuvent être considérés comme illettrés.

Toutefois, pour certains auteurs (Foucambert, 1989), cette capacité de comprendre un petit texte écrit ne constitue pas une condition suffisante pour considérer une personne comme lettrée. Il s'agirait d'un critère d'alphabétisation bien plus que de lecture. Le lecteur (par opposition à l'alphabétisé), se caractérise non seulement par des compétences particulières (qui dépassent d'ailleurs largement la compréhension d'un texte simple), mais également par une variété de pratiques et un certain rapport à l'écrit. Ainsi, le lecteur dispose de stratégies de lecture efficaces et flexibles ; il élabore des projets de lecture personnalisés et s'engage dans des pratiques de lecture fréquentes et diversifiées ; il attribue à l'écrit des fonctions spécifiques, différentes des fonctions de l'oral, et développe face à l'écrit une attitude critique (Foucambert, *o.c.* ; Pom-pougnac, 1992).

Lorsqu'on analyse les exigences liées aux études supérieures, on conçoit aisément que l'ensemble de ces savoirs, savoir-faire et savoir-être, sont indispensables à la réussite universitaire. Un étudiant doit par exemple être en mesure de faire une recherche documentaire pertinente, de saisir rapidement le contenu d'un ouvrage ou de présenter clairement une controverse pour développer un point de vue personnel. Une simple maîtrise technique du système des correspondances grapho-phonétiques est bien évidemment largement insuffisante pour faire face aux exigences liées au « métier » d'étudiant.

L'ILLETTRISME, UNE CONSTRUCTION PSYCHO-SOCIALE

L'illettrisme ne peut être conçu de manière positiviste, comme une réalité en soi, mais renvoie à une construction psycho-sociale (Chartier et Hébrard, 1992 ; Lahire, 1992). L'illettrisme ne représente pas une caractéristique individuelle, une propriété substantielle de la personne, voire une « déficience » ou sorte de maladie dont souffrent certains individus ; il se définit par l'inadéquation entre le rapport au savoir et à l'écrit de la personne et les exigences situationnelles. Ce caractère relatif de la notion d'illettrisme apparaît clairement dans la définition du concept proposée par le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI) : Relèvent « de situations d'illettrisme des personnes de plus de 16 ans, ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle » (GPLI, 1995).

Ainsi, pour considérer une personne comme illettrée ou non, il faut retenir des critères différents selon les personnes compte tenu des situations dans lesquelles elles sont insérées. Dans cette perspective, un étudiant qui a du mal à faire son choix dans une bibliothèque, qui appréhende la lecture d'un article scientifique, qui manque d'esprit critique face au livre, qui n'arrive pas à rédiger le résumé d'un article ou d'un ouvrage, etc., peut être considéré comme un étudiant illettré – bien qu'il soit tout à fait à l'aise dans les tâches ponctuelles de lecture dans des situations de la vie courante (Bentolila, 1996).

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif de notre recherche consiste à analyser les compétences et pratiques lectorales et scripturales d'étudiants de premier cycle et de les mettre en relation avec la réussite dans les études. Si la massification du public étudiant a entraîné une accentuation de l'hétérogénéité, tant au niveau des origines sociales et parcours scolaires (Galland et Oberti, 1996) qu'au niveau des aspirations, du rapport aux études (Merle, 1997) et au savoir en général (Charlot, 1997), cette hétérogénéité devrait se retrouver également dans le rapport à l'écrit. Nous faisons l'hypothèse que l'échec universitaire ne peut s'expliquer uniquement par des difficultés d'adaptation au travail universitaire, mais renvoie à des difficultés majeures en lecture-écriture, et ce à la fois sur le plan des compétences et sur le plan de la fréquence et du type de pratiques.

MÉTHODE

Cette recherche a été menée auprès d'étudiants inscrits en première année de psychologie. Cette filière recrute une population particulièrement exposée au risque d'échec. En effet, il s'agit d'une filière « ouverte » (pas de sélection à l'entrée), peu valorisée, qui réunit souvent des étudiants très moyens sur le plan des compétences scolaires, issus de milieux sociaux et de filières secondaires qui, il y a une vingtaine d'années, n'auraient pas débouché sur l'enseignement supérieur long. Pour beaucoup d'entre eux, la psychologie constitue un choix « négatif », en quelque sorte par défaut, souvent suite à un refus de leur candidature pour des formations plus courtes et professionnalisantes, mais sélectives (Dumora et al., 1997).

Notre échantillon se compose de 169 étudiants que nous avons répartis en deux groupes selon les résultats aux examens universitaires à la fin du premier semestre : un premier groupe (N = 91) comprend les étudiants contraints de redoubler le premier semestre en suivant un enseignement de « remise à niveau ». Le critère administratif pour appartenir à ce groupe est une moyenne générale aux examens partiels inférieure à 7 sur 20. Le second groupe (N = 78) est composé des étudiants dont la moyenne générale aux épreuves partielles est égale ou supérieure à 7 sur 20 ; ces étudiants poursuivent normalement leur cursus lors du second semestre. Pour des raisons de commodité dans la présentation des résultats, nous appellerons le premier groupe « groupe échec » et le second groupe « groupe réussite », même s'il s'agit d'une réussite relative pour la plupart d'entre eux. La quasi-totalité des étudiants ayant participé à cette étude sont de jeunes bacheliers (89 % ont entre 18 et 21 ans) et, compte tenu de la filière considérée (psychologie), il s'agit en grande majorité de filles (85 %).

Nous avons recueilli auprès de cette population deux types de données :

- à partir d'un questionnaire, nous avons évalué la fréquence et le type de pratiques des étudiants dans le domaine de l'écrit, ainsi que les raisons pour lesquelles ils s'engagent dans des activités de lecture-écriture ;

- nous avons évalué les stratégies d'anticipation et de vérification d'hypothèses à partir d'une épreuve de closure. Les participants devaient compléter un petit texte issu d'un manuel d'introduction à la psychologie dans lequel un mot sur six avait été supprimé. Sur les 22 mots à insérer, nous en avons éliminé 10 au niveau de la cotation car ces mots

étaient très faciles à trouver et insuffisamment discriminants. Nous avons donc calculé pour chaque participant un score sur 12 correspondant au nombre de mots correctement insérés.

RÉSULTATS

Conformément à nos attentes et aux résultats obtenus dans d'autres études (Dumora *et al.*, 1997), les étudiants de psychologie sont, plus souvent que dans les autres filières, issus de milieux sociaux et de filières secondaires qui, il y a quelque temps, n'auraient pas débouché sur l'enseignement supérieur. En effet, plus d'un tiers (37 %) des étudiants participant à notre recherche est issu de milieu social défavorisé et environ un sur cinq (19 %) n'est pas titulaire d'un baccalauréat général. Lorsqu'on analyse la réussite universitaire en fonction de la filière du secondaire, la relation est très significative ($\chi^2 = 20.76$; $p < .0001$) : Les étudiants issus de filières secondaires techniques ou professionnelles sont à 81 % en situation d'échec dans une filière générale de l'enseignement supérieur telle que la psychologie.

Fréquence et types de lecture des étudiants

Le nombre de livres (tous genres confondus) que les étudiants déclarent avoir lu ces 12 derniers mois constitue un premier indicateur général de leurs pratiques lectorales. Ce premier indicateur apparaît comme très lié à la réussite universitaire, ($\chi^2 = 21,70$; $p < .0001$). Pourtant, il ne s'agit que d'un indice quantitatif, très global et fortement sujet à un biais de désirabilité sociale (Donnat, 1990).

Les étudiants qui échouent sont en effet environ cinq fois plus nombreux à lire moins de cinq livres par an ; à l'opposé, les étudiants qui réussissent sont bien plus souvent des lecteurs assidus (plus d'un livre par mois).

Nous avons également demandé aux participants de citer trois ouvrages qui leur semblent particulièrement intéressants dans le cadre de leurs études. À partir des réponses, deux indicateurs ont été retenus : un critère quantitatif (nombre de livres cités) et un critère qualitatif (type d'ouvrages cités : manuels, ouvrages d'auteurs, etc.). Les deux critères différencient nettement les étudiants en situation d'échec de ceux en situation de réussite.

Ainsi, parmi les étudiants qui n'ont cité aucun ouvrage, 85 % sont en situation d'échec – une pro-

Figure 1. – Nombre de livres lus en un an selon les résultats universitaires

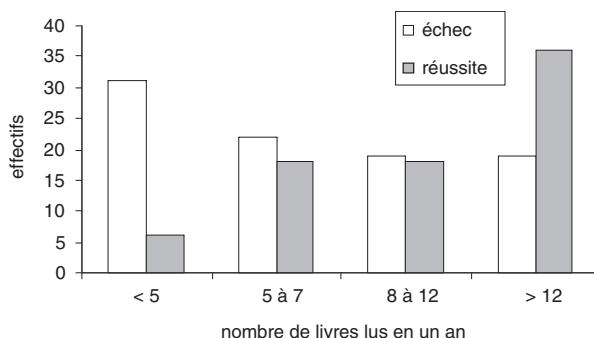


Figure 2. – Nombre de livres cités selon les résultats universitaires

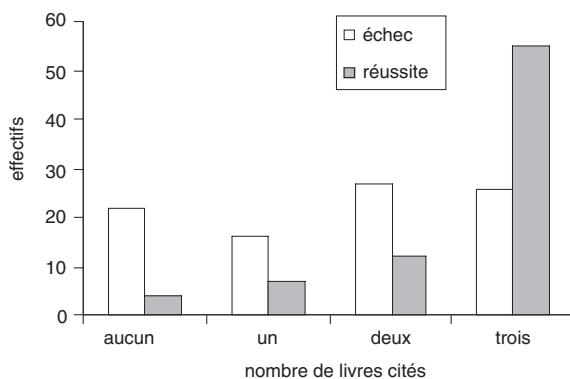
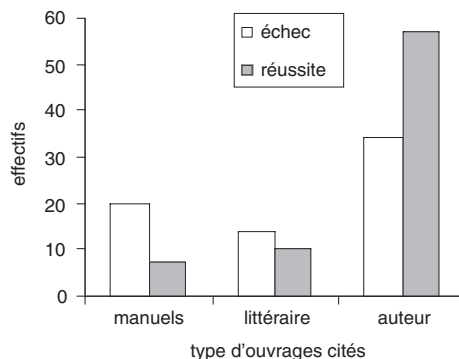


Figure 3. – Type de livres cités selon les résultats universitaires



portion qui s'inverse pour les étudiants ayant cité les trois ouvrages demandés ($\text{Chi}^2 = 3.132$; $p < .0001$).

Quant au type de livres que privilégient les étudiants, les résultats montrent que les étudiants en situation d'échec lisent surtout des manuels, alors que les étudiants en situation de réussite accordent plus d'importance à des ouvrages d'auteurs ($\text{Chi}^2 = 12.51$; $p < .002$).

Enfin, comme on pouvait s'y attendre, et conformément à des résultats antérieurs (Viala et Gaber, 1993 ; Grignon, 2000), les étudiants qui réussissent fréquentent bien plus régulièrement les bibliothèques universitaires ($\text{Chi}^2 = 7.20$; $p < .007$).

Si la lecture de livres apparaît donc comme une pratique culturelle plus fréquente parmi les étudiants capables de s'adapter aux exigences de l'enseignement supérieur, la lecture de revues est le seul indicateur pour lequel la relation s'inverse : ce sont les étudiants en situation d'échec qui déclarent lire le plus de revues ($\text{Chi}^2 = 7.92$; $p < .005$).

Les fonctions de la lecture-écriture

Afin d'analyser les objectifs que poursuivent les étudiants à travers leurs pratiques lectorales et scripturales, nous avons réalisé une analyse factorielle en composantes principales (ACP) portant sur les raisons pour lesquelles ils lisent (6 items), la manière dont ils sélectionnent leurs lectures (2 items) et le type d'écrits qu'ils réalisent (3 items). Cette analyse fait apparaître trois principaux facteurs dont les contributions relatives à la variance expliquée (avant rotation) sont respectivement de 23 %, 16 % et 15 %.

Cette analyse fait apparaître trois types de lectures qui correspondent à trois fonctions différentes.

Le premier facteur se réfère à une lecture que nous pouvons qualifier d'utilitaire : la lecture représente un outil nécessaire pour atteindre un objectif précis, en l'occurrence réussir ses études. Plus précisément, l'étudiant lit pour mieux comprendre les cours (coefficient de saturation = .71 après rotation Varimax normalisée) et prend des notes de lecture (.50). Ce rapport utilitaire à l'écrit va de pair avec une attitude scolaire caractérisée par une certaine dépendance vis-à-vis des enseignants : l'étudiant lit parce que l'enseignant le recommande (.83) et choisit ses lectures en fonction des bibliographies données en cours (.72).

Le second facteur caractérise une lecture-écriture imposée par autrui. L'étudiant ne lit que par obligation (.73), par stricte nécessité, lorsqu'il y est contraint pour préparer un dossier ou un exposé (.85) et n'écrit que lorsqu'il a un travail à rendre (.64).

Ces deux types de lecture répondent à des motivations de type extrinsèque : dans le premier cas, il s'agit d'une motivation extrinsèque « identifiée » – la nécessité de lire est comprise et acceptée par l'étudiant ; dans le second cas, il s'agit d'une motivation extrinsèque « introjectée » (Vallerand *et al.*, 1989) – la lecture est vécue comme une contrainte imposée de l'extérieur.

Enfin, le troisième facteur définit des pratiques lectorales et scripturales nettement plus personnalisées et autonomes, étroitement liées à la notion de plaisir. L'étudiant lit par intérêt personnel pour un thème ou un auteur (.67), parce qu'il aime la lecture (.68) et choisit lui-même ses lectures en fonction de ses projets spécifiques (.78). Ses pratiques d'écriture s'orientent vers des commentaires personnels (.44). Contrairement aux deux autres formes de lecture, la motivation est ici de nature plus intrinsèque : l'écrit est perçu comme une possibilité d'enrichissement et d'épanouissement personnel.

Afin de mettre en relation ces différentes façons de concevoir l'écrit avec la réussite universitaire, nous avons réalisé des analyses de variance en comparant les étudiants en situation d'échec à ceux en situation de réussite à partir de leurs scores factoriels sur chacune des dimensions.

Ces analyses font apparaître une différence très significative entre nos deux groupes de participants sur le premier facteur : la lecture utilitaire. En effet, les étudiants qui réussissent développent nettement plus de pratiques de lecture-écriture de type « utilitaire » que les étudiants en situation d'échec ($F = 24.52$; $p < .0001$). Une analyse des effets spécifiques fait apparaître que cette différence entre nos deux groupes de participants renvoie principalement à une attitude plus scolaire des étudiants qui réussissent : ces derniers écoutent davantage les recommandations des enseignants ($F = 19.64$; $p < .0001$) et lisent les ouvrages indiqués dans les bibliographies relatives aux cours ($F = 19.73$; $p < .0001$).

Bien que pour les deux autres facteurs aucun effet significatif global n'apparaisse, nous pouvons observer quelques effets spécifiques sur certains items. Ainsi, comparativement aux étudiants en situation d'échec, les étudiants qui réussissent déclarent lire

Figure 4. – Fonctions attribuées à la lecture selon les résultats universitaires

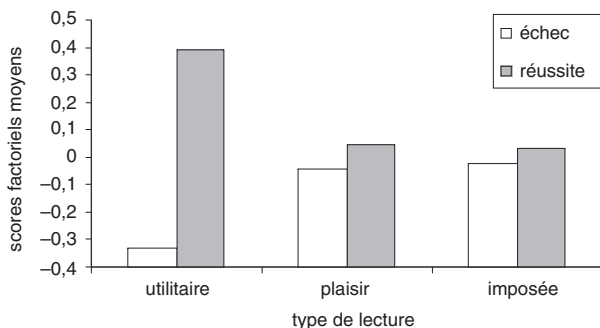
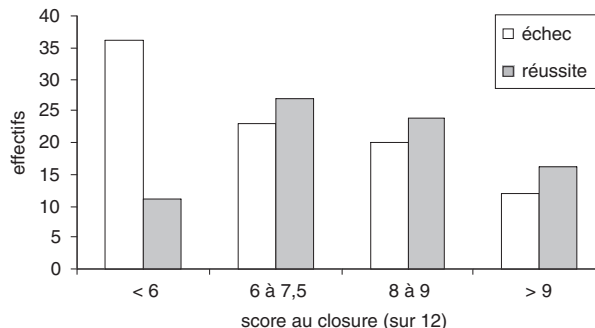


Figure 5. – Score à l'épreuve de closure selon les résultats universitaires



davantage par plaisir ($F = 4,75$; $p < .04$), et moins par obligation ($F = 6,72$; $p < .01$).

Les compétences lectorales

Nous retrouvons dans le domaine des compétences lectorales une différence importante entre les étudiants en situation d'échec et ceux en situation de réussite. En effet, à l'épreuve de closure, les premiers obtiennent en moyenne des notes significativement inférieures ($F = 11,57$; $p < .0008$).

En effectuant un regroupement catégoriel à partir des scores obtenus à l'épreuve de closure, la relation entre réussite universitaire et compétences lectorales apparaît de manière plus précise.

Cette présentation des données montre qu'un étudiant qui éprouve des difficultés majeures dans la construction de significations à partir d'un texte écrit est particulièrement exposé au risque d'échec universitaire. Cependant, nos résultats montrent que la maîtrise des stratégies d'anticipation et de vérification d'hypothèses ne garantit pas la réussite dans les études.

DISCUSSION

Dans l'ensemble, nos résultats confirment l'existence d'un certain illettrisme universitaire. En effet, les difficultés que rencontrent de plus en plus d'étudiants de premier cycle dans le cadre de leurs études sont à mettre en relation avec des difficultés dans leur rapport à l'écrit.

Les étudiants en situation d'échec ignorent plus ou moins l'utilité de la lecture dans le cadre de leurs

études et semblent vivre l'écrit comme une contrainte imposée par le système d'enseignement. À l'opposé, pour les étudiants qui réussissent, la lecture est plus source de plaisir que de contrainte ; mais ce qui les distingue avant tout des étudiants en situation d'échec, c'est qu'ils conçoivent l'écrit comme un outil indispensable aux études supérieures, intimement lié à leur statut d'étudiant. Ainsi, l'intériorisation des exigences implicites de l'enseignement supérieur en matière de lecture et de travail personnel apparaît comme un facteur essentiel de réussite à l'université.

Il est également intéressant de noter qu'un rapport « scolaire » au savoir qui consiste à suivre les recommandations des enseignants, continue d'être rentable en termes de réussite, même à l'université – tout du moins en premier cycle. Nous pouvons toutefois émettre l'hypothèse que les exigences implicites en matière d'autonomie, de projets et d'investissements personnels, prendront de plus en plus d'importance au fur et à mesure que l'étudiant progresse dans sa scolarité – un facteur qui devrait contribuer à une exclusion progressive d'un nombre d'étudiants de plus en plus conséquent. Une comparaison entre étudiants de première année et étudiants plus avancés dans leur cursus permettrait, dans des études ultérieures, de valider cette hypothèse.

Le rapport très différent à l'écrit observé chez les étudiants qui réussissent comparativement à ceux qui échouent, s'accompagne de divergences très nettes au niveau de la fréquence et du type de lectures. Ainsi, malgré des effets évidents et inévitables de désirabilité sociale, surtout dans un domaine où les normes sociales sont très « visibles » (un étudiant est par définition censé lire), un nombre non négligeable d'étudiants, notamment parmi ceux en situation d'échec, déclare lire très peu et ne fréquenter que

rarement une bibliothèque. Si les étudiants en difficulté se caractérisent donc généralement par des pratiques de lecture nettement moins fréquentes, il est intéressant de relever que le seul genre de lecture qu'ils pratiquent de façon assez régulière (plus souvent que les étudiants en situation de réussite) concerne la lecture de revues. Ce résultat, à première vue surprenant, devient rapidement compréhensible lorsqu'on prend en compte le type de revues dont il s'agit : presse féminine, journaux de programme de télévision, revues de bricolage et de décoration, presse sportive, etc. Ainsi, ces étudiants se servent de l'écrit dans une perspective pratique, pour atteindre des objectifs concrets, dans le cadre de situations liées à la vie quotidienne. Leur activité de lecture est courte, ponctuelle et très situationnalisée (Bentolila, 1996). Leur comportement n'est pas celui d'un lecteur qui analyse des écrits pour eux-mêmes, hors contexte, dans un objectif de distanciation face aux événements, de réflexion et de théorisation. Autrement dit, leur rapport à l'écrit reste, comme celui d'une personne simplement alphabétisée, de type « oral-pratique » au lieu d'être de type « scriptural-réflexif » (Lahire, 1997).

Au-delà des pratiques dans le domaine de l'écrit, notre étude confirme également que les différences en matière de lecture entre étudiants en situation de réussite et étudiants en situation d'échec ne se limitent pas aux registres socio-affectif et motivationnel, mais se manifestent également sur le plan cognitif. En effet, les étudiants en difficultés témoignent de compétences lectorales moins élaborées. En effet, bon nombre d'entre eux ne maîtrisent pas suffisamment les stratégies d'anticipation et de vérification d'hypothèses à la base d'une compréhension aisée et rapide d'un texte écrit. Lorsqu'on analyse de plus près les erreurs des étudiants à l'épreuve de closure, on s'aperçoit que la prise en compte conjointe du contexte gauche (pour émettre une hypothèse) et du contexte droit (pour en vérifier la validité) n'est pas toujours maîtrisée. Il arrive même qu'au-delà des erreurs sémantiques, certains étudiants introduisent des mots grammaticalement impossibles, ce qui témoigne de difficultés d'anticipation non seulement au niveau du sens, mais également au niveau du respect des contraintes syntaxiques.

Ainsi, un faible niveau de pratiques va de pair avec des stratégies de lecture peu efficaces – une relation qui est sans doute réciproque : d'une part, lorsqu'on ne dispose que de stratégies de lecture lentes et laborieuses, on évite au maximum le recours à l'écrit (Foucambert, 1989). D'autre part, c'est en lisant

qu'on peut améliorer l'efficacité de ses stratégies : moins on lit, moins on maîtrise la lecture (Gombert et Fayol, 1995).

Rappelons enfin que l'épreuve utilisée dans le cadre de cette recherche est une épreuve relativement facile, qui ne mesure que des compétences de base impliquées dans la compréhension de l'écrit, largement inférieures à celles exigées de la part d'un étudiant. La maîtrise de ces compétences élémentaires est loin de constituer une condition suffisante à la réussite universitaire, même si elle apparaît évidemment comme une condition nécessaire. Cette interprétation est confirmée à travers nos résultats. En effet, si les étudiants aux scores faibles à l'épreuve de closure sont généralement en situation d'échec, la réussite à notre épreuve ne garantit pas la réussite universitaire. Nos futurs travaux s'attacheront à vérifier si des épreuves faisant appel à des compétences plus complexes (par exemple une épreuve de résumé ou d'analyse de texte ou une épreuve de recherche documentaire) permettraient de discriminer encore plus fortement les étudiants en fonction de leurs résultats universitaires.

CONCLUSION

Ce n'est que ces 20 dernières années que l'illettrisme est devenu un centre majeur de préoccupations. Et ce n'est que bien plus récemment que la question des difficultés de lecture des étudiants commence à être évoquée.

Comment peut-on expliquer cette évolution ? Y a-t-il de nos jours de plus en plus d'illettrés ? Les étudiants d'aujourd'hui sont-ils moins compétents que ceux d'autrefois ? Autrement dit : peut-on dire que le niveau baisse ?

Afin de répondre à ces questions, rappelons que l'illettrisme est toujours relatif à des exigences sociales. Or, dans nos sociétés post-modernes, les exigences en matière de formation ont fortement augmenté. Les études universitaires ne sont plus aujourd'hui un choix délibéré d'une élite minoritaire, mais une nécessité sociale, un moyen de se préserver contre le chômage. Par conséquent, un nombre croissant de jeunes s'engage dans une formation post-baccalauréat. Cette augmentation massive du nombre d'étudiants accentue de manière considérable l'hétérogénéité du public universitaire (Dumora *et al.*, 1997, Fave-Bonnet, 1997, Galland et Oberti, 1996, Yahu

et Raulin, 1997), une hétérogénéité qui se retrouve, comme le montre notre étude, au niveau du rapport à l'écrit.

Ainsi, si statut d'étudiant n'est pas (ou plus) synonyme aujourd'hui de statut de lecteur, c'est parce que le niveau monte, non pas parce qu'il baisse ! Autrement dit, le niveau d'instruction moyen (dans l'absolu) ne cesse de croître, mais en même temps, l'hétérogénéité des compétences et de ce fait le décalage par rapport aux exigences scolaires et universitaires augmente considérablement.

Le fait qu'un nombre de plus en plus important d'étudiants se trouve donc aujourd'hui en décalage par rapport aux exigences inhérentes aux études supérieures doit nous amener à nous interroger à la fois sur l'adaptation des méthodes pédagogiques aux caractéristiques des nouveaux publics étudiants et sur les procédures d'orientation (Annoot, 1998).

Sur le plan de l'orientation, il nous semble que nous avons à faire, en France, à un véritable paradoxe. Rappelons à ce propos que l'échec universitaire touche particulièrement les étudiants qui ne sont pas titulaires d'un bac général (Yahou et Raulin, 1997). En même temps, ces étudiants se caractérisent souvent par une plus faible satisfaction à l'égard de leurs études (Merle, 1997), dans la mesure où la filière universitaire correspond pour eux à un « choix négatif », un « second choix », en quelque sorte « faute de mieux » (Berthelot, 1987 ; Duru-Bellat et Mingat, 1988). En effet ces étudiants ayant suivi des filières secondaires techniques très spécialisées sont souvent exclus des formations professionnelles courtes qui correspondent a priori à leur profil et à leur projet professionnel, car celles-ci pratiquent, contrairement à l'université, une sélection à l'entrée. Cette sélection se fait non pas sur des compétences « techniques », mais sur des compétences générales, notamment dans le domaine de l'écrit. Ainsi, la plupart des étudiants qui s'inscrivent en première année de psychologie ne souhaitent pas du tout devenir psychologues ; recalés de différentes écoles dans le secteur médico-socio-éducatif (école d'éducateur, d'assistante sociale, d'infirmière, ...), ils s'inscrivent en psychologie « pour faire quelque chose » ou en attendant de repasser les concours auxquels ils avaient échoué. Ces difficultés d'orientation posent évidemment problème à la fois sur le plan motivationnel, et sur le plan cognitif. Comment réussir dans une filière que l'on n'a pas véritablement choisie et qui ne correspond pas à un projet professionnel précis ? Comment réussir dans une filière générale et plutôt « théorique » avec

des exigences importantes, notamment dans le domaine de l'écrit, quand on est issu d'une formation professionnalisante « pratique » ? Ainsi, on assiste aujourd'hui à des formes d'exclusion scolaire « de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1993) qui sont bien plus sinueuses qu'autrefois : le baccalauréat donne l'illusion à un grand nombre de jeunes de pouvoir intégrer un cursus de l'enseignement supérieur, mais en réalité, les titulaires des baccalauréats les moins valorisés sont orientés vers les filières universitaires les moins valorisées au sein desquelles ils sont rapidement placés en situation d'échec (Beaud et Pialoux, 2001 ; Beaud, 2002).

Au niveau des méthodes pédagogiques, les formations universitaires introduisent depuis quelques années de nouveaux enseignements (tutorat, projet professionnel, méthodologie du travail universitaire, Dispositif d'Aide à la Réussite en DEUG, ...) visant à améliorer les méthodes de travail de l'étudiant et à développer ses capacités de construction de projets. Ces enseignements, orientés vers l'individualisation et centrés sur l'étudiant, ont également comme objectif de faciliter la transition entre le lycée et l'université. Un des effets positifs non négligeables du tutorat renvoie à la médiation des tuteurs qui se révèlent de véritables « passeurs » permettant aux étudiants de se rassurer et de se détacher des déterminations familiales (Laterrasse *et al.*, 2002). De ce fait, les étudiants évaluent généralement ces enseignements de manière très positive. Toutefois, leur impact sur la réussite universitaire reste encore limité (Danner, 1999). Plusieurs facteurs permettent, à notre avis, d'expliquer ceci. Tout d'abord, il est probable que les étudiants qui fréquentent et participent activement à ces enseignements soient ceux qui en ont le moins besoin, c'est-à-dire ceux qui « sont suffisamment intégrés à l'université pour refuser d'en être exclus » (Annoot, 1998, p. 68). Ceci pose le problème majeur de dispositifs fondés sur le volontariat, lorsque précisément le rapport au savoir et à l'écrit est d'abord un rapport utilitaire. Comme le montre notre recherche, les étudiants en grandes difficultés n'ont pas conscience des exigences implicites à l'université, comme ils n'ont sans doute pas conscience de leurs difficultés. Ils sous-estiment considérablement l'importance de la lecture et du travail personnel en général dans le cadre de leurs études et considèrent que pour réussir, il suffit de suivre les cours, de prendre des notes et de réviser quinze jours avant les examens (Louvot-Schmauss et Prêteur, 1998). Dans cette optique, l'échec universitaire (quasi inévitable) est vécu comme une mauvaise surprise et interprété comme une fatalité. Par conséquent, une prise de

conscience du décalage entre pratiques effectives et attentes implicites est sans doute une première étape incontournable pour que les étudiants puissent tirer profit des aides méthodologiques qui leur sont proposées.

Ensuite, ces dispositifs ont été mis en place à partir de l'hypothèse de difficultés d'adaptation des étudiants à la vie universitaire en général et à de nouvelles méthodes de travail en particulier. Si cette hypothèse est sans doute plausible, elle n'a pas été testée empiriquement et les facteurs évoqués ne sont certainement pas les seuls impliqués dans l'explication de l'échec à l'université. Afin d'améliorer l'efficacité des dispositifs d'aide et des méthodes pédagogiques en général, il nous semble indispensable d'étudier plus précisément les difficultés des étudiants, d'analyser de plus près leur rapport à l'École et au savoir en général, mais également à l'écrit en particulier. Actuellement, cette thématique est peu prise en compte dans les recherches : tout se passe comme si les étudiants étaient forcément des apprenants

efficaces, comme s'il n'y avait pas de questions à se poser sur les méthodes et les relations pédagogiques (Fave-Bonnet et Clerc, 2001).

Enfin, si les difficultés des étudiants se situent en effet dans leur rapport au savoir et à l'écrit, il semble légitime de s'interroger sur l'efficacité d'interventions qui se situeraient uniquement au niveau de l'université, ou même de l'école en général. Il ne faut pas oublier que l'illettrisme est une problématique sociale qui ne peut être traitée de manière purement scolaire (Chartier et Hébrard, 1992). Ainsi, si les transformations au niveau des pratiques pédagogiques sont certes fondamentales, on ne peut faire abstraction d'une réflexion plus large quant aux obstacles sociaux qui empêchent certaines personnes de s'inscrire dans des réseaux de communication écrite.

Eva Louvet

Université Louis Pasteur – Strasbourg 1

Yves Prêteur

Université de Toulouse-le-Mirail

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRIEUX J.-M., BESSE J.-M., FALAIZE B. (dir.) (1997). – **Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?** Paris : Magnard.
- ANNOOT E. (1998). – Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 43, p. 59-72.
- BENTOLILA A. (1996). – **De l'illettrisme en général et de l'école en particulier**. Paris : Plon.
- BERTHELOT J.-M. (1987). – De la terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation. **Revue française de pédagogie**, n° 81, p. 5-15.
- BESSE J.-M., DE GAULMYN M.-M., GINET D., LAHIRE B. (dir.) (1992). – **L'illettrisme en questions**. Lyon : PUL.
- BEAUD S., PIALOUX M. (2001). – Les « bacs pros » à l'université. Récit d'une impasse. **Revue française de pédagogie**, n° 136, p. 87-97.
- BORKOWSKI J.-L. (1990). – L'illettrisme. **Données sociales**, INSEE, p. 355-360.
- BOURDIEU P., CHAMPAGNE P. (1993). – Les exclus de l'intérieur. In P. Bourdieu (dir.), **La misère du monde**. Paris : Seuil.
- CHARLOT B. (1997). – **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**. Paris : Anthropos.
- CHARTIER A.-M., HÉBRARD J. (1992). – Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme. In J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire (dir.), **L'illettrisme en questions**. Lyon : PUL.
- DANNER M. (1999). – Le tutorat en DEUG : effets limites d'une bonne idée. **La Revue de l'Université**, n° 18, p. 31-39.
- DONNAT O. (1990). – Les Français et la lecture : un bilan en demi-teinte. **Cahiers de l'Économie du Livre**, n° 3, p. 57-70.
- DUMORA B., GONTIER C., LANNEGRAND J.-C., VON-THRON A.-M. (1997). – Déterminismes scolaires et expériences étudiantes en DEUG de psychologie. Étude d'une cohorte 1993-1998. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, 26 (3), p. 389-414.
- DURU-BELLAT A., MINGAT A. (1988). Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection. **L'année sociologique**, n° 38, p. 309-340.
- ESPÉRANDIEU V., LION A. (1984). – **Des illettrés en France : rapport au premier ministre**. Paris : La Documentation française.
- ERLICH V. (1998). – **Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation**. Paris : Armand Colin.
- FAVE-BONNET M.-F. (1997). – Les mutations de l'université. **Sciences humaines**, n° 70, p. 12-17.
- FAVE-BONNET M.-F., CLERC N. (2001). – Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches. **Revue française de pédagogie**, n° 136, p. 9-19.
- FOUCAMBERT J. (1989). – **Question de lecture**. Paris : Retz/AFL.

- GALLAND O., OBERTI M. (1996). – **Les étudiants**. Paris : La Découverte.
- GOMBERT J.-E., FAYOL M. (1995). – La lecture-compréhension : fonctionnement et apprentissage. *In* D. Gaonac'h et C. Golder (dir.), **Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement**. Paris : Hachette Éducation.
- GPLI (1995). – **De l'illettrisme. État des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit**. Paris : Centre INFFO.
- GRIGNON C. (2000). – **Les conditions de vie des étudiants**. Paris : PUF.
- LAHIRE B. (1992). – Discours sur l'illettrisme et cultures écrites. *In* J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire (dir.), **L'illettrisme en questions**. Lyon : PUL.
- LAHIRE B. (1997). – **Les manières d'étudier. Enquête 1994**. Paris : La Documentation française.
- LATERRASSE C., ALBERTI C., DE LÉONARDIS M. (2002). – Les dispositifs d'aide à l'université : bilan des évaluations et perspectives. *In* C. Laterrasse (dir.), **Le rapport au savoir, à l'école et à l'université**. Paris : L'Harmattan.
- LOUVET-SCHMAUSS E., PRÊTEUR Y. (1998). – Lire-écrire pour étudier à l'université : une approche comparative franco-allemande. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, 27 (4), p. 505-527.
- MERLE P. (1997). – Le rapport des étudiants à leurs études. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, 26 (3), p. 367-387.
- MINARY J.-P., BERTRAND M., LEFORT B., MERCIER P., SOUCHON M. (2001). – Un illettrisme à l'université ? **Bulletin de psychologie**, 54 (4), p. 427-438.
- POMPOUGNAC J.-C. (1992). – Approche sociologique de la lecture. *In* M. Butlen et J. Hébrard (dir.), **La culture de l'écrit et les réseaux de formation**. Créteil : CRDP.
- ROMAINVILLE M. (2000). – **L'échec dans l'université de masse**. Paris : L'Harmattan.
- VALLERAND R., BLAIS M., BRIÈRE N., PELLETIER L. (1989). – Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. **Canadian Journal of Behavioral Science**, 21 (3), p. 323-349.
- VIALA A., GABER F. (1993). – Capitalisation ou compensation culturelle ? Les étudiants et la photocopie, une étude de cas. *In* E. Fraisse (dir.), **Les étudiants et la lecture**. Paris : PUF.
- YAHOU N. et RAULIN E. (1997). – L'accès au deuxième cycle universitaire : d'importantes disparités selon la filière, l'origine scolaire et l'université. **Éducation et formations**, n° 50, p. 41-46.