

Les difficultés de lecture en faculté des Lettres perçues par les étudiant·e·s et leurs enseignant·e·s : le grand écart ?

Camille Schaer, Université de Lausanne

Jean-Philippe Maitre, Haute École Pédagogique du canton de Vaud

Vanessa Glauser, Université de Lausanne

L'article s'intéresse aux difficultés de lecture universitaire des étudiant·e·s. Après une synthèse des rares travaux sur la question et l'expression de leurs liens avec ceux sur les littératies universitaires, notre contribution propose un compte rendu d'une étude empirique portant sur les difficultés perçues par des étudiant·e·s d'une faculté des Lettres de Suisse romande et par leurs enseignant·e·s. Les résultats indiquent que ces dernier·ère·s perçoivent plus de difficultés que les premier·ère·s ; que cela soit dans une évaluation globale, ou spécifique à certains aspects de la lecture. Ce grand écart, couplé à un champ d'étude encore étroit, nous invitent à défendre la réplication de telles études et la systématisation des définitions et méthodologies à utiliser.

1. Introduction

La lecture de textes complexes occupe une place importante dans le parcours universitaire de tout·e étudiant·e, mais cette pratique ne va pas de soi. Des recherches ont permis de faire état des difficultés de lecture, notamment, rencontrées au moment d'accéder à l'université (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012 ; Reuter, 2012) et plaignent pour y poursuivre son enseignement (Blaser et al., 2019 ; Crahay, 2011 ; Dabène et Reuter, 1998 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 ; Dezutter et Thirion, 2002 ; Fraisse, 1995 ; Messier et al., 2016).

Si les études dédiées aux difficultés de lecture et d'écriture rencontrées durant la formation universitaire formaient « un champ de recherche en émergence » dans les années 2000 (Delcambre et Jovenet 2002, p. 3), il semble que les études qui portent plus spécifiquement sur la lecture en faculté des Lettres sont encore peu nombreuses. Le fait est d'autant plus notable dans ce contexte puisque les enseignements portent alors en premier lieu – peut-être plus largement que dans d'autres disciplines – sur des textes, qu'ils soient littéraires, philosophiques, théoriques, ou encore critiques. De fait, bien qu'on puisse présupposer que les étudiant·e·s en Lettres apprécient lire ou qu'elles et ils sont habitué·e·s à cette pratique (avec tout le flou qui entoure les notions d'appréciation et d'habitude), l'étude de Fraisse (1995) montre que la lecture ne constitue pas moins un défi également pour elles et eux. Dans le prolongement de ce constat, cet article s'intéresse à certaines difficultés de lecture que peuvent rencontrer les étudiant·e·s inscrit·e·s en faculté des Lettres.

Indépendamment de la discipline universitaire concernée, plusieurs chercheur·euse·s ont tenté de définir les difficultés de lecture d'étudiant·e·s universitaires. Certaines recherches se fondent sur des difficultés documentées par le biais d'observations inductives ou déductives (Carignan et al., 2017 ; Crahay, 2011 ; Thirion et Dezutter, 2002) tandis que d'autres se fondent sur des difficultés déclarées par les enseignant·e·s ou par les étudiant·e·s (Blaser et Erpelding-Dupuis, 2011 ; Cartier 2002; Fraisse, 1995 ; Messier et al., 2016).

Pour notre part, nous avons décidé de nous intéresser aux difficultés de lecture à l'aide de méthodes déclaratives, mais en proposant une étude empirique qui croise les regards des enseignant·e·s et des étudiant·e·s d'une même faculté des Lettres. Notre contribution est alors au service de la question suivante : que cela soit en termes de mesure ou de type de difficultés de lecture et d'aide à leur rencontre, celles-ci sont-elles identifiées et quantifiées de la même manière par les enseignant·e·s et les étudiant·e·s ? Pour répondre à cette question, nous nous sommes fixés deux objectifs. Le premier consiste à décrire et à comparer les perceptions des étudiant·e·s et des enseignant·e·s par rapport au niveau de lecture déclaré des premier·ère·s. Le second ambitionne de décrire et de comparer les réponses des deux groupes par rapport au type de difficultés déclarées, et par rapport à l'aide perçue comme donnée (par les enseignant·e·s) ou reçue (par les étudiant·e·s) relativement à ces différents types de difficultés. Le tout est destiné à voir si les perceptions concordent ou au contraire divergent, dans le but de nourrir une discussion autour des littératies universitaires.

Dans ce qui suit, nous situerons d'abord ces questions dans le champ d'étude des littératies universitaires et soulignerons la spécificité de notre approche. Puis nous présenterons la méthodologie développée et les résultats

obtenus. Pour finir, nous discuterons ces derniers avant d'en tirer de possibles pistes d'études futures quant aux enjeux portés par les littératies universitaires pour mieux étudier et prendre en compte les difficultés de lecture des étudiant-e-s.

2. Problématique

Le champ des littératies universitaires offre une perspective pour aborder les difficultés de lecture d'étudiant-e-s. Il émerge de la notion d'*academic literacy* développée au Royaume-Uni et engage alors « une critique ethnographique et socioculturelle des pratiques académiques dominantes » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012, p. 8), qui invite à penser les pratiques d'écriture et de lecture des étudiant-e-s comme prises dans des relations de pouvoir. Il s'ancre dans une méthodologie ethnographique qui a pour objectif de « comprendre le terrain spécifique que représente l'université » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012, p. 8). D'une part, ce terrain est notamment caractérisé par la confrontation avec de nouveaux « genres et supports de lecture », comme les « ouvrages scientifiques » (Fraisie, 1995, p. 45) ; en effet, dans le parcours qui précède l'entrée à l'université, les étudiant-e-s ont parfois été peu confronté-e-s à certains genres textuels (Blaser et al., 2019 ; Messier et al., 2016) qui instituent pourtant « des pratiques de lecture et d'écriture spécifiques » (Crahay, 2011, p. 226). D'autre part, les textes littéraires peuvent déployer une complexité particulière et potentiellement nouvelle, que ce soit en début de parcours universitaire ou plus tard.

Dans l'optique proposée par les littératies universitaires, il ne s'agit plus de considérer les difficultés de lecture et d'écriture en tant que déficit langagier, mais dans une perspective pragmatique, c'est-à-dire en termes de « relations aux contextes » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 5). Considérées comme un levier pour entrer « dans des univers culturels nouveaux » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 5), le traitement des difficultés devient, entre autres, du ressort de l'université qui doit se départir de codes implicites, sans quoi elle risque d'engendrer des difficultés plutôt que d'y remédier (Reuter, 2012). Pollet (2020) estime que « chaque étape dans le cursus et la complexification discursive qui y est associée méritent une analyse des difficultés et un apprentissage adéquat » (p. 101). Il semble alors nécessaire d'interroger les normes universitaires du point de vue de leur perception, comme le suggèrent Alava et Romainville (2001) :

dans le domaine de l'initiation à l'écrit universitaire, on ne cherche pas tant à comprendre comment les étudiants se plient aux normes des discours académiques qu'à mettre en évidence les représentations peu compatibles qu'en ont les étudiants et les enseignants (p. 164).

Dans la mesure où les représentations des étudiant-e-s peuvent constituer des obstacles à la réception d'objets langagiers (Delforce, 1985, 1986) et qu'elles peuvent contribuer aux compétences en littératies (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 ; Guay et al., 2015), il devient nécessaire de faire de la confrontation méthodique des représentations (celles des étudiant-e-s et celles des enseignant-e-s) un moment privilégié de la recherche.

Cette intersection – dont il va s'agir de découvrir la mesure en ce qui concerne les difficultés des étudiant-e-s – nous paraît être un élément clé à explorer pour mieux comprendre le contexte dans lequel les étudiant-e-s lisent à l'université. Si, comme le conceptualisent les littératies universitaires, il ne s'agit plus d'envisager les éventuelles difficultés comme un déficit, mais comme un phénomène issu de la rencontre des étudiant-e-s avec les circonstances spécifiques de l'activité de lecture universitaire, alors les représentations des enseignant-e-s et leur accord potentiel avec celles des étudiant-e-s nous paraissent être un élément central pour discuter la qualité de ce contexte de lecture. Comment celui-ci pourrait-il être au service d'une activité aussi complexe que la lecture universitaire si étudiant-e-s et enseignant-e-s n'en percevaient pas les mêmes difficultés, autant en termes de types que de mesures ? Comment pourraient-elles et ils et elles ensemble les prendre en charge sans cette intercompréhension ? La démarche empirique qui suit vise ainsi à explorer et discuter si, dans notre contexte d'étude, cette intercompréhension existe.

3. Méthodologie

3.1 Méthode utilisée et développement du recueil de données

Nous avons fait appel à une méthode descriptive et quantitative. Notre prétention n'est pas la généralisation mais le constat local et exploratoire. Ainsi, l'étude s'est tenue dans la faculté des Lettres d'une université de Suisse romande. Afin d'obtenir la vision la plus fiable possible, notre objectif était d'ouvrir notre recueil de

données au plus grand nombre de participant-e-s au sein de la faculté concernée – enseignant-e-s et étudiant-e-s confondu-e-s – en adaptant les modalités précises en fonction du corps concerné. En outre, nous souhaitions nous doter d'outils statistiques adéquats pour tester la significativité de nos résultats. Ces considérations nous ont mené au choix du questionnaire comme méthodologie de recueil.

L'absence, à notre connaissance, d'études empiriques réalisées dans le but de mettre en regard les perceptions des enseignant-e-s et celles des étudiant-e-s d'une même faculté des Lettres, nous a incités au développement d'un questionnaire original. Visant l'accès aux perceptions des enseignant-e-s et étudiant-e-s, ce questionnaire est très largement constitué de questions fermées, que cela soit à l'aide d'échelles de Likert ou d'options de réponses formulées par nos soins.

Pour que l'ensemble des formulations soit les plus pertinentes possibles, nous avons, en tout premier lieu, mené 20 entretiens ; 10 auprès d'enseignant-e-s, 10 auprès d'étudiant-e-s. Concernant la lecture et les difficultés rencontrées, nous avons notamment posé les questions suivantes :

- À destination des enseignant-e-s : Quels genres de textes donnez-vous à lire aux étudiant-e-s (littérature, littérature scientifique) ? Quelles sont à vos yeux les difficultés ou les complexités de ces textes ?
- À destination des étudiant-e-s : Quels genres de textes lisez-vous dans le cadre de vos études (littérature, littérature scientifique) ? Quelles sont à vos yeux les difficultés ou les complexités de ces textes ?

À partir des récurrences perçues dans les entretiens, nous avons formulé les questions et options de réponse partagées ci-dessous. Nous avons ainsi embrassé une démarche inductive auprès de quelques représentant-e-s des deux corps concerné-e-s, dans l'intention de reconnaître la légitimité de leurs formulations les plus fréquentes et d'éviter de coller sur elles des catégories pré-construites. Nous avons donc fait le choix de ne pas conceptualiser ou référencer ces formulations avant de les intégrer au questionnaire. Ce point sera repris en conclusion.

3.2 Structure du questionnaire

Le questionnaire comportait 47 questions pour les enseignant-e-s et 48 pour les étudiant-e-s (certaines questions ne s'appliquaient qu'à un seul des deux publics). L'ensemble des questions était réparti dans quatre parties de longueurs inégales.

Une partie introductive demandait aux participant-e-s des informations sur leur section d'appartenance (français, anglais, allemand, histoire, etc.), le niveau d'étude suivi ou des enseignements prodigués, etc. (4 questions). Dans une partie plus longue, nous leur posions quelques questions sur les objectifs visés ou perçus dans le cadre de leurs enseignements (3 questions pour les enseignant-e-s et 5 pour les étudiant-e-s), et sur leur caractère interactif (11 questions). Ensuite, dans le cœur du questionnaire, les questions concernaient les genres de texte travaillés avant l'université (2 questions), les difficultés (respectivement 4 et 6 questions) et stratégies de lecture (4 questions), ce que signifie lire, comprendre, interpréter un texte à l'université et comment ces trois notions s'articulent (7 questions), ou encore les manières de lire (à l'université *versus* pour le loisir, etc. ; respectivement 8 et 5 questions). Enfin, dans une partie conclusive, nous interrogeons les participant-e-s sur leur intérêt pour les thématiques abordées dans le questionnaire et leur souhait de participer à des conférences ou table-rondes qui en aborderaient certaines (4 questions)¹.

Avant l'obtention d'une version définitive, nous avons testé le questionnaire auprès de quelques personnes des deux corps concernés. Nous avons ainsi pu ajuster les formulations imprécises et nous assurer d'un renseignement du questionnaire qui demandait une vingtaine de minutes.

3.3 Les questions concernant les difficultés

Centré sur la question des difficultés de lecture des étudiant-e-s, la suite de cet article fera état des résultats obtenus aux réponses à quatre questions en particulier. Le choix de se concentrer sur ce petit nombre de questions repose sur plusieurs raisons. À l'instar de nombreux recueils quantitatifs menés à l'aide de questionnaires composés de plusieurs échelles mesurant différents construits, notre questionnaire s'intéresse à différents phénomènes qui, pour certains, ne s'éclairent pas directement les uns les autres (par exemple, les objectifs des enseignements donnés/suivis et les difficultés des étudiant-e-s en lecture). Si d'autres pourraient effectivement être liés, ils n'en disposent pas moins de leur intérêt propre. La littérature scientifique explorée ci-dessus légitime, d'une part de s'intéresser aux difficultés de lecture en elles-mêmes, et d'autre part l'originalité consistant à s'intéresser aux perceptions croisées des enseignant-e-s et étudiant-e-s à ce sujet. Enfin, parmi les 6 questions sur les

¹ Cette étude a initié l'organisation d'un colloque qui s'est tenu en octobre 2021, dans une faculté des Lettres de Suisse romande.

difficultés présentes dans le questionnaire, deux ne retiennent pas notre attention parce qu’elles concernent, plus largement, les difficultés perçues dans les études supérieures. Cet éventuel lien dépasse le cadre de notre problématique.

Les quatre questions et leurs options de réponse, telles que respectivement proposées aux enseignant-e-s et étudiant-e-s, sont détaillées dans le tableau 1 (les questions 3 et 4 ont les mêmes 10 modalités de réponse).

Tableau 1

Questions à l’étude et options de réponses respectivement adressées aux enseignant-e-s et étudiant-e-s interrogé-e-s

#	A destination des enseignant-e-s	A destination des étudiant-e-s	
1	Dans le cadre universitaire, vous considérez, en moyenne, les étudiant-e-s comme :	<i>D'excellent-e-s lecteur-trice-s</i>	<i>Un-e excellent-e lecteur-ric-e</i>
		<i>De bon-ne-s lecteur-trice-s</i>	<i>Un-e bon-ne lecteur-ric-e</i>
		<i>Des lecteur-trice-s qui éprouvent de légères difficultés</i>	<i>Un-e lecteur-ric-e qui éprouve de légères difficultés</i>
		<i>Des lecteur-trice-s qui éprouvent des difficultés</i>	<i>Un-e lecteur-ric-e qui éprouve des difficultés</i>
2		Dans le cadre universitaire, les feedbacks/évaluations que vous donnent les enseignant-e-s vous décrivent plutôt comme :	<i>Un-e excellent-e lecteur-ric-e</i>
			<i>Un-e bon-ne lecteur-ric-e</i>
			<i>Un-e lecteur-ric-e qui éprouve de légères difficultés</i>
			<i>Un-e lecteur-ric-e qui éprouve des difficultés</i>
3	Cochez les différents éléments qui peuvent rendre une lecture difficile aux étudiant-e-s (plusieurs réponses possibles) :	<i>La distance temporelle</i>	<i>La distance temporelle</i>
		<i>La distance culturelle</i>	<i>La distance culturelle</i>
		<i>La distance linguistique (p.ex. langue étrangère, ancienne, etc.)</i>	<i>La distance linguistique (p.ex. langue étrangère, ancienne, etc.)</i>
		<i>Le style de l'auteur</i>	<i>Le style de l'auteur</i>
		<i>Des a priori négatifs attachés au texte (p.ex. « la poésie est difficile »)</i>	<i>Des a priori négatifs attachés au texte (p.ex. « la poésie est difficile »)</i>
		<i>La difficulté à se concentrer</i>	<i>La difficulté à se concentrer</i>
4	Dans le cadre de vos enseignements, vous avez le sentiment d’aider les étudiant-e-s en difficulté sur les aspects suivants : (plusieurs réponses possibles)	<i>Le manque de temps</i>	<i>Le manque de temps</i>
		<i>La difficulté à développer des stratégies de lecture efficaces</i>	<i>La difficulté à développer des stratégies de lecture efficaces</i>
		<i>la difficulté à trouver et/ou utiliser des ressources documentaires (p. ex. recherche bibliographique)</i>	<i>la difficulté à trouver et/ou utiliser des ressources documentaires (p. ex. recherche bibliographique)</i>
		<i>Le manque d'intérêt</i>	<i>Le manque d'intérêt</i>

3.4 Populations et échantillons

Avec le soutien de la direction de la faculté des Lettres dans laquelle cette étude a eu lieu, nous avons pu transmettre notre questionnaire à l’ensemble des membres des corps étudiant et enseignant. Cette prise de contact s’est effectuée au printemps 2020, par l’intermédiaire d’un courrier électronique, contenant un lien vers un formulaire en ligne hébergé par LimeSurvey GmbH. La faculté en question comptait alors environ 2270 étudiant-e-s (tous niveaux confondus, du Bachelor jusqu’au Master) et environ 260 enseignant-e-s (tous grades confondus, de l’assistantat jusqu’au professorat).

Concernant les questions dont nous allons présenter les résultats, nous avons reçu entre 171 et 175 réponses de la part du corps étudiant (soit environ 8% de participation) et 43 réponses de la part du corps enseignant (soit environ 17% de participation). En ce qui concerne les étudiant-e-s, la proportion de celles-ceux inscrit-e-s en Bachelor ou Master, d’environ deux pour trois en faveur du premier, fut retrouvée dans l’ensemble des

réponses reçues. Pour les deux corps, la trop grande disparité des effectifs entre les différentes sections / disciplines de cette faculté représentées dans nos sujets, ainsi que le trop petit effectif d'enseignant-e-s, empêchent l'utilisation statistique de cette donnée. Cela rend non pertinent de détailler ici cette information mais cette limite sera considérée en discussion.

Le faible taux de réponse lors d'un recueil par questionnaire est largement documenté (Fortin et Gagnon, 2022) et interroge sur la représentativité des personnes qui ont effectivement répondu. Puisque notre préention est exploratoire, cette limite ne heurte pas l'heuristique des données que nous avons obtenues et des interrogations qui en découlent, que nous présentons ci-dessous.

3.5 Éthique de la recherche

Cette recherche s'est tenue dans le respect des règles éthiques en vigueur dans le canton et l'institution qui l'ont accueillie ; que cela concerne l'information aux participant-e-s, le respect de leur anonymat, ou encore de leurs droits quant à l'usage, le stockage et la sécurité entourant les données recueillies. Notamment, le fonctionnement de la plateforme *LimeSurvey GmbH* abritant le questionnaire a été choisie pour sa conformité à la loi cantonale vaudoise du 11 septembre 2007 sur la Protection des Données (LPrD).

4. Résultats

L'essentiel des résultats présentés ci-après consiste en la comparaison des réponses données respectivement par les enseignant-e-s et les étudiant-e-s à des questions similaires. Jugeant important de vérifier si les réponses des deux corps sont statistiquement différentes et indépendantes, nous nous dotons du test statistique préconisé dans ce cas, à savoir celui du khi carré (Howell, 2008). Comme requis par ce test, les différences sont considérées significatives si la probabilité d'erreur donnée par le test est au moins inférieure à 5%. Dans la suite du texte, cela est indiquée par la valeur « $p < 0.05$ » ou « $p < 0.01$ » dans la parenthèse qui suit le résultat présenté.

Afin de respecter les critères d'utilisation du test du khi carré, qui ne tolère pas des effectifs théoriques inférieurs à 5 dans chaque cellule du tableau croisé (Howell, 2008), nous avons procédé à des regroupements de modalités dans les analyses statistiques subséquentes. Celles qui correspondent aux étudiant-e-s éprouvant des difficultés (qu'elles soient « légères » ou non) sont regroupées dans la catégorie « Avec difficultés ». Celles qui correspondent aux étudiant-e-s se décrivant comme de bon-ne-s et d'excellent-e-s lecteur-trice-s sont réunies dans la catégorie « Sans difficultés ».

En outre, les questions 1 et 2 accueillent une seule réponse possible, alors que les questions 3 et 4 permettent plusieurs réponses parmi 10 propositions de réponse, nous offrant alors une quantité de données bien plus importante. Ainsi, pour des questions de facilité de lecture, les tableaux de résultats se trouvent en annexe et nous en explicitons les points essentiels en deux sous-sections distinctes.

4.1 Les réponses données aux questions 1 et 2

Le tableau 2 (cf. annexes) montre que lorsqu'on compare la vision des enseignant-e-s et des étudiant-e-s sur le niveau de lecture de ces dernier-ère-s, les étudiant-e-s sont, en proportion, plus nombreux-ses à se déclarer comme n'éprouvant pas de difficulté de lecture ($c2(1) = 21,04$, $p < 0.01$). Ils sont ainsi 79,2% à se déclarer sans difficultés alors que 44,2% des enseignant-e-s pensent que c'est effectivement le cas.

La plupart des étudiant-e-s (89,4%) pensent que les enseignant-e-s les évaluent comme n'ayant pas de difficultés (cf. annexes, tableau 3). Et comme le montre le tableau 4 (cf. annexes), elles et ils ont l'impression que les enseignant-e-s les jugent moins sévèrement qu'elles et eux-mêmes ($c2(1) = 25,184$, $p < 0.01$). En effet, parmi les étudiant-e-s qui déclarent avoir des difficultés en lecture, elles et ils sont 66,7% à penser que les enseignant-e-s les jugent comme n'ayant pas de difficultés. Elles et ils sont seulement 4,4% à se déclarer sans difficultés et pour autant déclarer que leur enseignant-e-s les voient comme rencontrant des difficultés.

4.2 Les réponses données aux questions 3 et 4

Le tableau 5 (cf. annexes) liste des facteurs qui pourraient rendre une lecture difficile aux étudiant-e-s. Les réponses font état, d'une part, de ce que les enseignant-e-s et les étudiant-e-s déclarent de l'existence effective de cette difficulté et, d'autre part, des aides que les premier-ère-s pensent donner et les second-e-s pensent recevoir.

En ce qui concerne les difficultés à proprement parler (les trois colonnes de gauche du tableau 5), notons que sur les dix difficultés proposées par le questionnaire, huit d'entre elles remportent la majorité des voix des enseignant-e-s. Les difficultés qui semblent poser le moins de problèmes, selon ces dernier-ère-s, sont les a priori

négatifs (46,5%) et les difficultés à trouver des ressources (30,2%). Du côté du corps étudiant, ces deux difficultés ne sont pas citées non plus par la majorité (respectivement 18,9% et 16%), tout comme trois autres, qui relèvent de la distance temporelle (23,4%), de la distance culturelle (19,4%) et du développement de stratégies (15,4%). Seule une difficulté est davantage citée par les étudiant-e-s que par les enseignant-e-s : il s'agit du manque d'intérêt (58,1% pour les enseignant-e-s et 61,7% pour les étudiant-e-s).

Des différences significatives apparaissent sur certains facteurs, toujours en faveur de leur plus grande citation par les enseignant-e-s. Ainsi, les enseignant-e-s disent plus fréquemment que la distance temporelle ($c2(1) = 37,730$, $p < 0.01$), la distance culturelle ($c2(1) = 42,176$, $p < 0.01$), les a priori négatifs ($c2(1) = 14,346$, $p < 0.01$), la difficulté à développer des stratégies ($c2(1) = 38,048$, $p < 0.01$) et à trouver des ressources ($c2(1) = 4,579$, $p < 0.05$) sont des éléments qui peuvent rendre la lecture difficile pour les étudiant-e-s.

Les différences sont particulièrement marquées pour les distances temporelle et culturelle, pour lesquelles respectivement 65,1% et 69,8% des enseignant-e-s considèrent que c'est une difficulté, contre, respectivement, 23,4% et 19,4% des étudiant-e-s. C'est également le cas pour la difficulté à développer des stratégies, pour laquelle 60,5% des enseignant-e-s déclarent que c'est une difficulté contre 15,4% des étudiant-e-s.

En revanche aucune différence significative entre les deux publics n'est observée pour la distance linguistique ($c2(1) = 2,22$, ns.), le style de l'auteur ($c2(1) = 0,084$, ns.), la difficulté à se concentrer ($c2(1) = 0,380$, ns.), le manque de temps ($c2(1) = 1,558$, ns.) ou le manque d'intérêt ($c2(1) = 0,185$, ns.).

Enfin, les résultats relatifs aux facteurs pour lesquels sont perçues une aide donnée (pour les enseignant-e-s) ou reçue (pour les étudiant-e-s) sont présentés dans les colonnes de droite du tableau 5 (cf. annexes).

Pour leur ensemble, les enseignant-e-s ont systématiquement l'impression d'apporter plus d'aide que ce que perçoivent les étudiant-e-s, et neuf de ces résultats sont significatifs. Les écarts sont les plus importants – d'environ 40% – pour l'accompagnement quant aux stratégies de lecture (53,5% des enseignant-e-s contre 13,2% des étudiant-e-s ; $c2(1) = 33,472$, $p < 0.01$) et la distance culturelle des textes (86% contre 48,9% ; $c2(1) = 19,381$, $p < 0.01$). Ils demeurent forts – autour des 30% – pour l'aide concernant le style des auteur-e-s (67,4% contre 37,4% ; $c2(1) = 12,710$, $p < 0.01$) et la distance temporelle des textes (72,1% contre 46% ; $c2(1) = 9,412$, $p < 0.01$). Enfin, hormis pour l'aide à trouver des ressources qui est l'item où la différence n'est pas significative, les écarts dans les autres domaines se situent entre 10 et 20%, dans leur ordre décroissant : la distance linguistique des textes (55,8% contre 36,8% ; $c2(1) = 5,181$, $p < 0.05$), le manque d'intérêt pour eux (23,3% contre 6,9% ; $c2(1) = 10,129$, $p < 0.01$), les a priori négatifs (39,5% contre 24,7% ; $c2(1) = 3,787$, $p = 0.05$), le manque de concentration (14% contre 0,6% ; $c2(1) = 19,769$, $p < 0.01$), et enfin le manque de temps (14% contre 3,4% ; $c2(1) = 7,284$, $p < 0.01$).

5. Discussion

Les objectifs de notre démarche ont consisté à décrire et à comparer les perceptions des étudiant-e-s et des enseignant-e-s, d'une part par rapport au niveau de lecture déclaré, et d'autre part par rapport aux types de difficultés déclarées et à l'aide perçue comme donnée ou reçue relativement à ces différents types de difficultés. La mise en dialogue des résultats liés à nos deux objectifs permet de constater une cohérence globale : les étudiant-e-s se considèrent comme de meilleur-e-s lecteur-trice-s que ne le font les enseignant-e-s et elles et ils déclarent éprouver moins de difficultés (ou les éprouver moins fortement) que ne le déclarent les second-e-s. Ainsi, assez logiquement, elles et ils semblent peu percevoir les aides que les enseignant-e-s déclarent apporter.

Tout d'abord, à propos des déclarations sur le niveau général de lecture, la mise en regard, en faculté des Lettres, des perceptions des compétences en lecture des étudiant-e-s par les enseignant-e-s vis-à-vis des perceptions des étudiant-e-s eux-mêmes n'a donné lieu, à notre connaissance, qu'à très peu de recherches. Nous pouvons néanmoins citer celle de Fraisse (1995), qui se base sur les résultats de deux études, menées en 1992 et 1993, respectivement centrées sur les comportements de lecture d'étudiant-e-s, puis sur le rapport à la lecture d'enseignant-e-s universitaires. Si Fraisse a mis en regard les résultats qui pouvaient l'être, peu des questions adressées aux deux corps trouvent correspondance. Par exemple, la question « avez-vous du mal à lire ? » à destination d'étudiant-e-s en Lettres et sciences humaines, n'a pas son pendant quant aux perceptions des enseignant-e-s à ce sujet. Toutefois, relevons que, du côté des étudiant-e-s, elle produit des résultats comparables aux nôtres (3% de « oui, tout à fait » et 15% de « oui, un peu » proches de nos 20,8% de « Avec difficultés », contre 31% de « non, pas vraiment » et 50% de « non, pas du tout », là aussi proches de nos 79,2% de « Sans difficultés »).

Par ailleurs, nous pouvons trouver un autre écho à notre recherche dans un domaine parent, où se rencontrent l'avis des enseignant-e-s et étudiant-e-s. En effet, dans une recherche dédiée aux compétences en expression

écrite, Carton (2002) a constaté, comme nous, que les évaluations des enseignant-e-s étaient plus pessimistes que celles des étudiant-e-s. Nos résultats conforteraient ces apports de la littérature.

Ensuite, un regard croisé sur les déclarations quant aux différents types de difficultés et d'aides nous invite à interroger plus avant ce constat général quant à des divergences de vue entre les deux corps. En effet, seulement cinq différences sont significatives au niveau des difficultés déclarées mais neuf le sont pour les aides perçues. Il y a donc des difficultés où les perceptions des étudiant-e-s et des enseignant-e-s diffèrent statistiquement pour la difficulté elle-même comme pour l'aide qui lui correspond. Plus précisément, les étudiant-e-s déclarant avoir moins de difficultés que ne le perçoivent les enseignant-e-s, perçoivent aussi moins l'aide apportée. Ces cas rentreraient alors dans la logique globale de nos résultats. Pourtant, ce constat doit être réinterrogé pour les difficultés qui sont perçues par les enseignant-e-s et les étudiant-e-s comme également présentes (écarts statistiquement non significatifs), mais pas en ce qui concerne le soutien qui y est relatif (écarts significatifs). En effet, cela témoigne alors de situations saisissantes où, pour des difficultés également identifiées par étudiant-e-s et enseignant-e-s, l'aide serait proposée par ces dernier-ère-s mais non ressentie par les premier-ère-s.

Par exemple, le style de l'auteur est déclaré comme un défi par 60,5% des enseignant-e-s et 62,9% des étudiant-e-s. En revanche, 67,4% des enseignants déclarent aider les étudiant-e-s quand elles et ils ne sont que 37,4% à percevoir cette aide. On retrouve un phénomène similaire avec la distance linguistique, déclarée problématique par 74,4% des enseignant-e-s dont 55,8% disent intervenir en termes d'aide. Or les étudiant-e-s ressentent cette difficulté à hauteur de 62,3% quand seulement 36,8% disent percevoir de l'aide. Et quid des difficultés de concentration ou quant au manque de temps ? Elles sont déclarées comme des difficultés par 65 à 70% des enseignant-e-s, mais elles et ils ne sont qu'environ 15% à déclarer proposer de l'aide. En face, environ 60% des étudiant-e-s disent aussi en souffrir mais avec seulement entre 0,5 et 4% d'entre elles et eux se déclarant aidé-e-s.

On peut ici présumer qu'il est question de types de difficultés face auxquelles les enseignant-e-s sont inégalement armé-e-s pour agir, par exemple quand il s'agit du style de l'auteur *versus* le manque de temps des étudiant-e-s. Cette distinction offre une piste de compréhension des écarts conséquents entre les déclarations de ce qu'elles et ils repèrent comme difficulté et les aides présumées fournies. Mais notre étude ne nous permet pas d'expliquer pourquoi les étudiant-e-s perçoivent quasi systématiquement une aide moindre que celle qui est déclarée.

En somme, en fonction du type de difficulté dont il est question, l'écart concerne parfois la difficulté, ou l'aide ou les deux. Ces différentes combinaisons d'écarts sur des objets de difficulté très différents n'ont fort certainement ni les mêmes origines, ni ne devraient appeler les mêmes réactions. Même si nos résultats nous permettent de ne pas nous en tenir aux difficultés en général, mais de proposer des constats différenciateurs de ces différents types de difficultés, ici encore et malheureusement, nous avons trouvé assez peu de publications qui nous permettent de mettre en discussion ces observations ; à l'exception peut-être des difficultés relatives aux stratégies de lecture.

Il s'avère que cette difficulté a été examinée notamment par Crahay (2011), qui parle de « stratégies de lecture à acquérir pour mieux saisir à la fois le sens et l'orientation globale du raisonnement formulé » (p. 3). Cette même difficulté a également été étudiée par Blaser et Erpelding-Dupuis (2011), qui se basent sur des propos d'étudiant-e-s. Certain-e-s d'entre elles-eux démontrent une prise de conscience selon laquelle les stratégies employées avant l'entrée à l'université « ne les satisfont plus, [déplorant] qu'on ne leur enseigne pas comment mieux lire les textes universitaires » (Blaser et Erpelding-Dupuis, 2011, p. 6). Si la citation de ces études montre l'intérêt existant pour la question des stratégies, la prudence demeure de mise face au rapprochement fait ici. En effet, l'article de Blaser et Erpelding-Dupuis (2011) ne mentionne pas le pourcentage d'étudiant-e-s qui déplore le manque d'enseignement de stratégies. Il ne dit pas non plus explicitement si le terme « stratégie » est employé par les étudiant-e-s québécois-e-s, ou si son usage par les auteur-e-s repose sur une interprétation des propos des étudiant-e-s. En outre, aucun des articles cités ici ne détaille non plus un modèle systématique de ce que seraient des stratégies de lectures efficaces.

En tout état de cause, une divergence de perception telle que celle que nos résultats font apparaître – c'est-à-dire à la fois en mesure et en nature – doit plaider, aux côtés des auteur-e-s dédiant leurs recherches aux littératies universitaires (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 ; Reuter, 2012), pour le dépassement d'une conception des difficultés comme un phénomène qui serait seulement objectif. Bien loin de vouloir pour autant défendre une conception relativiste de ces difficultés, il s'agit de nous faire les avocats de difficultés tangibles mais qui sont perçues de manières vraisemblablement différentes par les enseignant-e-s et les étudiant-e-s. En fait, nous partageons avec Fraisse (1995) le constat que ces difficultés « ne sont pas tant des obstacles instrumentaux que des difficultés pédagogiques, intellectuelles et culturelles » (p.53).

Si ce constat nous paraît ici assez fort, il résonne d'autant plus dans un lieu encore peu pensé. En effet, à ce jour, les littératies universitaires ont encore peu exploré les disciplines littéraires. Certaines études sont consa-

créés aux littératies universitaires de manière générale (Alava et Romainville, 2001) mais n'en souligne pas moins l'importance que l'on devrait accorder à des approches disciplinaires. Plus précisément encore, une faculté des Lettres – et celle qui a servi de terrain à notre étude ne fait pas exception – inclut des sections de philosophie, d'histoire et de plusieurs langues et littératures, ce qui implique une grande variété de textes lus et enseignés, et donc des spécificités disciplinaires. Ces dernières, dont nos données ne nous ont pas permis de nous saisir (cf. § 2.d.), sont mentionnées par nombre d'études (Blaser et Erpelding-Dupuis, 2011 ; Fraisse, 1995 ; Messier et al., 2016 ; Reuter, 2012). En particulier, plusieurs travaux mentionnent la difficulté des étudiant-e-s à s'appropriier et comprendre le lexique propre à certaines disciplines. Les études de Messier et ses collègues (2016) et de Blaser et Erpelding-Dupuis (2011), par exemple, parlent respectivement de « vocabulaire spécialisé » (p. 95) et de « nouveau lexique qui ne fait pas toujours l'objet d'explicitation de la part des formateurs » (p. 6).

Ainsi, de telles recherches sur des littératies universitaires *et* disciplinaires offriraient, selon nous, des pistes de réflexions à ces enseignant-e-s d'université qui se disent « désarmés, ou non compétents » face aux difficultés de leurs étudiant-e-s (Carton, 2002, p. 173).

6. Conclusion

Cette contribution visait à participer aux discussions ouvertes par le champ des littératies universitaires quant aux difficultés de lecture des étudiant-e-s, tout particulièrement ici, en faculté des Lettres. L'étude empirique par questionnaires qui la sous-tend avait pour but de croiser, à ce sujet, les regards d'enseignant-e-s et des étudiant-e-s. La comparaison des déclarations des deux groupes a permis de mettre en lumière des écarts de perceptions significatifs.

La très riche, protéiforme et nombreuse littérature sur les littératies ne fait place à aucun doute quant à la reconnaissance des enjeux portés par la lecture pour la réussite académique des étudiant-e-s de nos universités. Toutefois, cette littérature se dote d'une grande diversité de méthodes et de terminologies pour appréhender les difficultés de lecture des étudiant-e-s. Depuis le recueil de difficultés des étudiant-e-s déclarées par les enseignant-e-s jusqu'à la mesure de difficultés effectives des étudiant-e-s, l'objet est suffisamment différent pour que tout rapprochement entre de telles études puisse être accueilli avec circonspection. De même, ne pas instituer d'une manière ou d'une autre ce que l'on peut entendre, par exemple, par « stratégie de lecture », ou tout autre vocable qui a pu servir ici ou ailleurs à catégoriser ou qualifier les difficultés des étudiant-e-s, rend fragile toutes comparaisons de résultats ou éclairages que l'on pense obtenir à l'aide des travaux des un-e-s et des autres. Il nous semble ainsi que la diversité des propos et des méthodes, cumulée à quelques angles morts, témoigne du manque d'un cadre unificateur pour nous assurer que les différents apports parlent bel et bien de la même chose, ou même pour tenter d'évaluer si certains phénomènes – comme dans le cas présent, des perceptions très contrastées entre étudiant-e-s et enseignant-e-s – peuvent être impliquées dans les difficultés de lecture rencontrées par les étudiant-e-s.

Si la littérature consacrée aux difficultés de lecture et aux littératies, associée aux humbles résultats de notre étude, contribuent à préciser les questions à formuler, et à rendre tangibles les difficultés importantes que les étudiant-e-s semblent rencontrer dans cette activité, il n'en reste pas moins que les recherches dédiées à la comparaison des perceptions sont presque inexistantes. La difficulté à faire dialoguer notre recherche avec d'autres doit donc aussi alerter sur le besoin impérieux de nouvelles données à ce propos. Ces études empiriques devraient alors être à la fois répliquatives – dans d'autres facultés des Lettres pour solidifier les résultats – mais aussi élargies ou précisées – en embrassant l'angle disciplinaire (dans des facultés de Sciences, de Droit, etc.) et en distinguant, dans des facultés des Lettres, les réponses des enseignant-e-s et étudiant-e-s selon leur section d'appartenance (français, langues étrangères, philosophie, histoire, etc.) ; ce que nous n'avons pu faire ici, faute de données le permettant.

En somme, la suite du travail se montre considérable. Elle devrait débiter par une revue exhaustive de la littérature – et donc bien plus ambitieuse que celle effectuée ici – qui mêlerait littératies universitaires, rapport à l'écrit et difficultés de lecture des étudiant-e-s, pour être mise au service du développement d'un modèle systématique d'études des difficultés de lecture des étudiant-e-s. Une telle théorisation permettrait alors de dépasser les démarches inductives telles que celle à laquelle nous avons fait appel ici pour rester proche des formulations employées par les personnes interrogées et ce, faute d'outils préexistants. Un modèle unificateur permettrait alors une étude bien plus fine des difficultés effectives dont les étudiant-e-s font l'expérience en lecture, ainsi que de leurs déterminants. Parmi ces derniers, notre travail nous permet de supposer que l'impact des perceptions discordantes vis-à-vis de leur prise en charge pourrait avoir une place de choix.

Seulement ainsi doté-e-s serons-nous en mesure de faire discuter l'ensemble des résultats produits sur ces questions et de nourrir des réflexions qui soient non seulement au service des chercheur-e-s, des enseignant-e-s et des institutions universitaires, mais qui proposent aussi des pistes pour aider les étudiant-e-s à surmonter leurs difficultés de lecture.

Remerciements

Les auteur-e-s tiennent à adresser tous leurs remerciements à la Dr. Marine Hascoët (HEP Vaud) pour son soutien à la tenue des tests statistiques menés pour le bien de cette étude.

Bibliographie

- Alava, S. et Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 159-180. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2836>
- Blaser, C. et Erpelding-Dupuis, P. (2011). Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en oeuvre. *Forumlecture.ch. Plate-forme internet sur la littératie*, 1, 1-17. <https://doi.org/10.58098/lffl/2011/1/449>
- Blaser, C., Émery-Bruneau, J. et Lancôt, S. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire. *Revue des HEP*, 25, 103-116.
- Carignan, I., Simbagoye, A., Chamberland, J. et Roy-Charland, A. (2017). Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres. *Éducation et francophonie*, 45(2), 194-213. <https://doi.org/10.7202/1043535ar>
- Cartier, S. (2002). *Lire pour apprendre au secondaire. Stratégies d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Compte rendu de recherche, rapport n°4. Université de Montréal.
- Carton, F. (2002). Discours des enseignants d'université sur la compétence en expression écrite de leurs étudiants. *Enjeux*, 53, 162-175.
- Crahay, M. (2011). Sur quelques particularités des pratiques de lecture attendues en début de formation universitaire. Dans R. Goigoux et M.-Ch. Pollet (dir.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (p. 225-244), Presses universitaires de Namur.
- Dabène, M. et Reuter, Y. (dir.) (1998). *Lidil*, 17, *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*. Université Stendhal.
- Delcambre, I. et Jovenet, A.-M. (2002). Présentation du numéro « Lire-écrire dans le supérieur ». *Spirale*, 29, 3-6.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Forumlecture.ch*, 3, 1-17. <https://doi.org/10.58098/lffl/2010/3/431>
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-19. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1905>
- Delforce, B. (1985). Approches didactiques de la production d'un écrit fonctionnel : les difficultés de la dissertation. *Pratiques*, 48, 35-52. <https://doi.org/10.3406/prati.1985.1375>
- Delforce, B. (1986). Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées : bavardages inutiles, réactions aberrantes ou discours révélateurs. *Bulletin du CERTEIC*, 7, 91-116. <https://doi.org/10.4000/edc.3250>
- Dezutter, O. et Thirion, F. (2002). Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires ? *Spirale*, 29, 109-122. <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1440>
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^{ème} édition). Chenelière éducation.
- Fraisse, E. (1995). Approches de la lecture dans l'enseignement supérieur français. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 37-58. <https://doi.org/10.7202/502002ar>
- Guay, A., Émery-Bruneau, J. et Lafontaine, L. (2015). Les pratiques d'écriture déclarées d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et le niveau de littératie universitaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 209-225). Presses de l'Université du Québec.
- Howell, D. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. De Boeck Université
- Loi cantonale vaudoise du 11 septembre 2007 sur la Protection des Données (= LPrD ; BLV 172.65 ; état le 1^{er} septembre 2023).
- Messier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Guay, A., Lafontaine, L. (2016). Développement des compétences en littératie universitaire: des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat. *Language and Literacy*, 18(2), 79-112. <https://doi.org/10.20360/G2X60X>
- Pollet, M.-C. (2020). Auctorialité et auctorialisation scientifiques : pour un accompagnement des étudiants à l'aune du concept de littéracies universitaires. Dans P. Dupont et O. Dezutter (dir.), *La littératie. Un espace conceptuel pour l'enseignement et l'éducation* (p. 99-113). Presses universitaires du Midi. <https://doi.org/10.4000/dse.4240>
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littératies universitaires. *Pratiques*, 153-154, 161-176. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1979>

Mots-clés : Lecture ; difficultés ; littératies universitaires ; étudiant-e-s ; enseignant-e-s

Herausforderungen der Lektüre an einer Philosophischen Fakultät: unterschiedliche Ansichten von Studierenden und Lehrkräften

Zusammenfassung

Dieser Artikel befasst sich mit den Leseschwierigkeiten von Studierenden auf Universitätsniveau. Nach einem kurzen Überblick über die wenigen existierenden Arbeiten zu diesem Thema sowie zum Thema der universitären Literalität, präsentiert unser Beitrag eine empirische Studie zu den Wahrnehmungen – der Studierenden einerseits, der Lehrpersonen andererseits – der Schwierigkeiten, die bei der Lektüre von den Texten an einer Westschweizer Philosophischen Fakultät auftreten. Die Resultate zeigen, dass die Lehrpersonen mehr und auch grössere Schwierigkeiten wahrnehmen als Studierende, und dies sowohl in allgemeinen Beurteilungen als auch in spezifischen Bereichen. Diese Unstimmigkeit sowie der Mangel an vergleichbaren Studien führen uns dazu, für weitere Recherchen und für eine Vereinheitlichung von Definitionen und Methoden zu plädieren.

Schlagworte: Lektüre; Schwierigkeiten; akademische Literalität; Studierende; Lehrpersonen

Prospettive sulle difficoltà di lettura a livello universitario: opinioni divergenti di studenti e insegnanti

Riassunto

L'articolo tratta delle difficoltà di lettura accademica da parte di studenti e studentesse. Dopo una sintesi delle rare ricerche che hanno affrontato la tematica e dopo aver indicato il loro legame con quelle che si occupano di *literacy* in ambito universitario, il nostro contributo presenta i risultati di una ricerca empirica sulle difficoltà percepite dagli studenti di una facoltà di Lettere della Svizzera francofona e dai loro insegnanti. I risultati mostrano che questi ultimi percepiscono maggiori difficoltà dei primi, sia riguardo a una valutazione globale sia a specifici aspetti della lettura. Questo divario, portato alla luce in un ambito di studio da sviluppare, ci invita a sostenere la replica di tali studi e la sistematizzazione delle definizioni e delle metodologie da usare.

Parole chiave: Lettura; difficoltà; alfabetizzazioni accademiche; studenti; insegnanti

Perspectives on the difficulties of university level reading: divergent views of students and instructors

Summary

This article focuses on students' difficulties reading at the university level. After summarizing the limited literature on the subject and outlining its links with the literature on academic literacy, our contribution presents an empirical study conducted in the humanities department at a university in the French-speaking part of Switzerland. The study focuses on the difficulties of university level reading as they are perceived by students, on the one hand, and by instructors, on the other. The results indicate that the instructors perceive more difficulties than students, whether these difficulties are considered as a whole or are examined individually. Given the sparse existing literature on the topic, this large discrepancy suggests that further studies as well as a standardization of definitions and methodologies are necessary.

Keywords: Reading; difficulties; academic literacy; students; teachers

Annexes

Tableau 2

Effectif et pourcentage de la perception des difficultés des étudiant-e-s

	Avec difficultés	Sans difficultés	Total
<i>Enseignant-e-s</i>			
Effectif	24	19	43
Pourcentage	55,8%	44,2%	100%
<i>Etudiant-e-s</i>			
Effectif	36	137	173
Pourcentage	20,8%	79,2%	100%

Tableau 3

Effectif et pourcentage de l'évaluation des enseignant-e-s perçue par les étudiant-e-s

	Avec difficultés	Sans difficultés	Total
<i>Etudiant-e-s</i>			
Effectif	18	153	171
Pourcentage	10,6%	89,4%	100%

Tableau 4

Effectif et pourcentage de l'évaluation des enseignant-e-s perçue par les étudiant-e-s en fonction de leur niveau de lecture déclaré

		Feedbacks / évaluation des enseignant-e-s perçue par les étudiant-e-s		
		Avec difficultés	Sans difficultés	Total
Niveau de lecture déclaré par les étudiant-e-s	<i>Avec difficultés</i>			
	Effectif	12	24	36
	Pourcentage	33,3%	66,7%	100%
	<i>Sans difficultés</i>			
	Effectif	6	129	135
	Pourcentage	4,44 %	95,66 %	100%
	<i>Total</i>			
	Effectif	18	153	171
	Pourcentage	10,6%	89,4%	100%

Tableau 5

Effectif et pourcentage des difficultés de lecture des étudiant-e-s et des aides perçues, par les enseignant-e-s et les étudiant-e-s

		Les difficultés de lecture déclarées			Aide perçue sur		
		Non	Oui	Diff. Signif.	Non	Oui	Diff. Signif.
Distance temporelle	<i>Enseignant-e-s</i>						
	Effectif	15	28		12	31	
	Pourcentage	34,9%	65,1%	Oui ENS > ETU	27,9%	72,1%	Oui ENS > ETU
	<i>Etudiant-e-s</i>						
	Effectif	134	41		94	80	
	Pourcentage	76,6%	23,4%		54%	46%	
Distance culturelle	<i>Enseignant-e-s</i>						
	Effectif	13	30		6	37	
	Pourcentage	30,2%	69,8%	Oui ENS > ETU	14%	86%	Oui ENS > ETU
	<i>Etudiant-e-s</i>						
	Effectif	141	34		89	85	
	Pourcentage	80,6%	19,4%		51,1%	48,9%	
Distance linguistique	<i>Enseignant-e-s</i>						
	Effectif	11	32		19	24	
	Pourcentage	25,6%	74,4%	Non	44,2%	55,8%	Oui ENS > ETU
	<i>Etudiant-e-s</i>						
	Effectif	66	109		110	64	
	Pourcentage	37,7%	62,3%		63,2%	36,8%	
Style de l'auteur	<i>Enseignant-e-s</i>						
	Effectif	17	26		14	29	
	Pourcentage	39,5%	60,5%	Non	32,6%	67,4%	Oui ENS > ETU
	<i>Etudiant-e-s</i>						
	Effectif	65	110		109	65	
	Pourcentage	37,1%	62,9%		62,6%	37,4	
A priori négatifs	<i>Enseignant-e-s</i>						
	Effectif	23	20		26	17	
	Pourcentage	53,5%	46,5%	Oui ENS > ETU	60,5%	39,5%	Oui ENS > ETU
	<i>Etudiant-e-s</i>						
	Effectif	142	33		131	43	
	Pourcentage	81,1%	18,9%		75,3%	24,7%	
Difficultés à se concentrer	<i>Enseignant-e-s</i>						
	Effectif	15	28		37	6	
	Pourcentage	34,9%	65,1%	Non	86%	14%	Oui ENS > ETU
	<i>Etudiant-e-s</i>						
	Effectif	70	105		173	1	
	Pourcentage	40%	60%		99,4%	0,6%	

Manque de temps	<i>Enseignant-e-s</i>		Non	86%	14%	Oui ENS > ETU
	Effectif	13 30				
	Pourcentage	30,2% 69,8%				
	<i>Etudiant-e-s</i>					
Difficultés à développer des stratégies	<i>Enseignant-e-s</i>		Oui ENS > ETU	46,5%	53,5%	Oui ENS > ETU
	Effectif	17 26				
	Pourcentage	39,5% 60,5%				
	<i>Etudiant-e-s</i>					
Difficultés à trouver des ressources	<i>Enseignant-e-s</i>		Oui ENS > ETU	51,2%	48,8%	Non
	Effectif	30 13				
	Pourcentage	69,8% 30,2%				
	<i>Etudiant-e-s</i>					
Manque d'intérêt	<i>Enseignant-e-s</i>		Non	76,7%	23,3%	Oui ENS > ETU
	Effectif	18 25				
	Pourcentage	41,9% 58,1%				
	<i>Etudiant-e-s</i>					
	<i>Enseignant-e-s</i>			93,1%	6,9%	
	Effectif	67 108				
	Pourcentage	38,3% 61,7%				
	<i>Etudiant-e-s</i>					

Camille Schaer est enseignante de français au secondaire II. Sa thèse de doctorat, soutenue en 2023 à l'Université de Lausanne, porte sur la bande dessinée et ses potentialités pour l'enseignement. Explorant les croisements interdisciplinaires entre la littérature et la didactique par le biais de travaux dédiés à la lecture, elle nourrit des réflexions notamment sur la littérature de jeunesse et les littératies universitaires.

Université de Lausanne, UNIL-Chamberonne, Anthropole, CH-1015 Lausanne

E-mail : camille.schaer@eduvaud.ch

Jean-Philippe Maitre est docteur en Sciences de l'Éducation et Professeur Associé à la Haute École Pédagogique Vaud. Ayant exercé ses missions de recherche et d'enseignement dans des unités de formation des (futur-e-s) enseignant-e-s, il s'intéresse aux défis de leur métier, notamment ceux relatifs aux implicites du langage.

Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne

E-mail : jean-philippe.maitre@hepl.ch

Vanessa Glauser est Première assistante au Centre interdisciplinaire d'étude des littératures (CIEL) à l'Université de Lausanne, spécialiste de la poésie française du XVI^e siècle, docteure en littérature française de l'Université de Stanford. Elle s'intéresse à la réception des auteurs classiques et à l'enseignement des textes de la Renaissance.

Université de Lausanne, UNIL-Chamberonne, Anthropole, CH-1015 Lausanne

E-mail : vanessa.glauser@unil.ch