

ÉCOLE DOCTORALE 520 « Humanités »

U.R. 1339 LiLPa (*Linguistique, Langues et Parole*)

THÈSE présentée par :
Élodie LANG

soutenue le : **25 septembre 2019**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences du Langage / Didactique du FLE

**L'écrit(ure) universitaire,
une tâche située et complexe :
approche holiste du processus d'adaptation de la
compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE.**

THÈSE codirigée par :

M. KASHEMA BIN MUGZIWA Laurent

Professeur des Universités Émérite, Université de Strasbourg

M. MEYER Jean-Paul

Maitre de Conférences, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

M. MANGIANTE Jean-Marc

Professeur des Universités, Université d'Artois

M. NARCY-COMBES Jean-Paul

Professeur des Universités Émérite, Université Sorbonne Nouvelle

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Mme CAVALLA Cristelle

Professeur des Universités, Université Sorbonne Nouvelle

Mme RISPAIL Marielle

Professeur des Universités Émérite, Université Jean Monnet

L'écriture, lieu d'une pression sociale, d'autant plus sournoise qu'elle se confond souvent avec l'image individuelle d'une réussite ou d'un échec scolaire, selon les publics, est aussi le domaine de tous les conformismes pédagogiques où se rencontrent pêle-mêle la rhétorique, l'imaginaire, la grammaire, l'orthographe, le style, etc. Et aussi le sentiment angoissant qu'à travers son écrit, le scripteur se dévoile et s'expose en permanence au jugement d'autrui. (Dabène, 1980, p. 22)

Remerciements

Je tiens en premier lieu à exprimer mon immense gratitude à mon codirecteur, Monsieur Jean-Paul Meyer, pour son encadrement et son précieux accompagnement tout au long de ces années de recherche. J'ai énormément appris à ses côtés et, tout en me laissant libre de mes choix en tant que chercheuse, il a su m'apporter rigueur et conseils avisés. Je lui suis ainsi particulièrement reconnaissante de son engagement, son indulgence et son écoute.

Je souhaite également remercier mon directeur de thèse, Monsieur Laurent Kashéma, pour avoir accepté de diriger cette thèse, ainsi que pour m'avoir soutenue par sa confiance et ses encouragements.

Un grand merci aussi aux membres de mon jury, Mesdames Cristelle Cavalla et Marielle Rispaill, ainsi que Messieurs Jean-Marc Mangiante et Jean-Paul Narcy-Combes, pour avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse et d'évaluer mon travail.

Mes remerciements vont également aux membres de mon comité de suivi de thèse, Madame Angelina Aleksandrova, affectueusement surnommée « marraine de thèse », et à Monsieur Jean-Christophe Pellat, que je remercie vivement pour les relectures qu'il a faites de mon travail et pour ses avis pertinents.

Je tiens par ailleurs à adresser mes sincères remerciements à mes relecteurs et soutiens de rédaction en les personnes de Marie Beillet, Mireille Marchal, Jean-Paul Narcy-Combes, Sabrina Royer et Laurence Schmoll.

Je souhaite ensuite remercier l'ensemble des étudiants qui ont participé aux différentes études, et en particulier ceux du cours de M1 Français Universitaire de l'année 2014-2015 (Arezo, Baaba, Beatrice, Fangxu, George, Jing, Leidy, NacerEddine, Roqia, Xiao, Xiaoli). Sans leur investissement tout au long de nos expériences, tout cela n'aurait pas été possible. Un grand merci également aux huit enseignants qui ont accepté de participer à notre expérimentation sur l'évaluation.

Je tiens ensuite à remercier mon laboratoire et mon équipe de rattachement pour leur accueil chaleureux et leur soutien, en particulier Monsieur Rudolph Sock, directeur de LiLPa, qui a toujours été une oreille attentive aux problèmes des doctorants. Je souhaite également adresser mes remerciements au laboratoire Grammatica qui m'a acceptée dans ses rangs en tant que membre associée après une année d'ATER au sein de leur équipe.

Mes remerciements vont également à mes collègues du Département de Linguistique Appliquée et de Didactique des Langues de l'Université de Strasbourg ainsi que ceux du département de Français Langue Étrangère à l'Université d'Artois pour leur accueil durant mes deux années d'ATER, avec une pensée toute particulière pour la directrice du DLADL, Julia Putsche, qui a eu à cœur de me garder au sein de l'équipe avec des heures de vacation.

Une pensée chaleureuse à mes collègues docteur.e.s et doctorant.e.s qui ont vogué ou voguent encore dans leur parcours de thèse. La liste ne saurait être exhaustive, mais je tiens particulièrement à remercier Julien Rentz, mon camarade d'aventures, ainsi qu'Anissa Hamza et Seto Yibokou pour leurs précieux encouragements.

Pour finir, je tiens à remercier mes amis et ma famille. Mes amis, tout d'abord, pour leur compréhension lorsque de nombreuses rencontres n'ont pu se faire en raison de mon travail. Un grand merci à vous tous pour votre bienveillance. Une mention particulière pour Sophie et Noémie pour leur indéfectible soutien dans ce marathon de longue haleine. Ma famille et belle-famille, ensuite, pour avoir cru en moi en toutes circonstances et m'avoir permis de garder espoir. Je tiens en particulier à adresser quelques mots à ma mère Véronique qui, même si elle ne connaît pas du tout le milieu universitaire, a toujours été de très bons conseils et d'un soutien sans faille.

Une pensée affectueuse va également à mes quatre pattes qui n'oublent pas de vivre et de me rappeler qu'ils existent, avec en particulier une pensée émue pour ma Stitch qui a passé des heures couchée sur mon bureau à me regarder écrire et qui est malheureusement partie trop tôt. Mes pensées vont également à ce petit garçon, Esteban, qui est entré dans ma vie, m'a appris à relativiser et à me recentrer sur l'important et qui, encore avant de partir en vacances, me dit avec un regard innocent : « quand je rentrerai, tu auras fini ta thèse ? ». Et je finirai, enfin, par remercier du fond du cœur mon compagnon, Corentin, pour son incommensurable patience, son investissement et sa présence, sur qui j'ai pu compter les yeux fermés dans les moments les plus difficiles. Tu es une source inépuisable de sérénité, de bonheur et d'inspiration qui me donne envie de toujours aller plus loin.

SOMMAIRE

Introduction.....	1
Chapitre 1. Le contexte universitaire	15
Synthèse de chapitre	35
Chapitre 2. Les littéracies universitaires, champ de recherche.....	39
2.1. Histoire d'une notion : la littéracie.....	41
2.2. De multiples définitions.....	61
2.3. Un courant particulier	66
Synthèse de chapitre	75
Chapitre 3. LU & FOU : point de rencontre ?.....	79
3.1. Quelle part de FOU dans les LU ?	81
3.2. Une distinction fondamentale : publics FLM et FLE	91
3.3. Une approche similaire des deux domaines	102
3.4. Focus sur l'apprenant : un point de vue interne des difficultés.....	105
3.5. L'écrit universitaire : un enjeu complexe	109
Synthèse de chapitre	115
Chapitre 4. Positionnements épistémologiques.....	119
4.1. Rétrospective historique	122
4.2. L'émergentisme	134
4.3. La théorie des Systèmes Dynamiques Complexes	143
4.4. Penser la complexité	155
4.5. Une nécessaire transdisciplinarité pour une démarche impliquée	157
Synthèse de chapitre	160
Chapitre 5. L'écrit(ure) universitaire, un continuum.....	163
5.1. Cadre analytique : l'écriture universitaire comme objet complexe.....	165
5.2. Stratégie méthodologique.....	181
Synthèse de chapitre	215
Chapitre 6. Du rapport des usagers à la littéracie	217
6.1. Le rapport des usagers à la littéracie	219

6.2. Les perceptions des étudiants en situation universitaire	220
Synthèse de partie.....	266
Chapitre 7. Aux profils spécifiques d'usage de la langue	269
7.1. L'intériorisation des codes.....	271
7.2. La particularité du rapport au français des étudiants étrangers	273
7.3. La spécificité des futurs enseignants.....	283
Synthèse de partie.....	300
Chapitre 8. Les conceptions des enseignants-évaluateurs.....	303
8.1. Les attentes et la norme : quelle influence sur la réception des écrits ?.....	305
8.2. Les procédés évaluatifs énoncés	307
8.3. L'évaluation effective	316
8.4. Les schémas évaluatifs émergents	325
Synthèse de chapitre	341
Chapitre 9. Les erreurs, témoins d'un processus en cours ?.....	345
9.1. La gestion textuelle, entre constance et ruptures	347
9.2. Les chaînes, problèmes récurrents des étudiants dans le Supérieur.....	351
Synthèse de chapitre	409
Chapitre 10. Dynamiques d'appropriation	413
10.1. Le procès scriptural et le développement de l'expertise rédactionnelle.....	416
10.2. Les différents comportements scripturaux des étudiants	419
Synthèse de chapitre	488
Chapitre 11. Parcours adaptatifs	491
11.1. La compétence scripturale	494
11.2. Trajectoires d'appropriation des codes académiques	497
Synthèse de chapitre	540
Conclusion	543
Bibliographie.....	553
Annexes	581
Table des matières	659

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau des valeurs ajoutées de la notion de littéracie dégagées par les définitions des chercheurs francophones (Hébert & Lépine, 2013, p. 35)

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des principales différences entre FOS et FOU

Tableau 3 : Les paradigmes de la simplicité et de la complexité

Tableau 4 : La modélisation d'un problème selon deux approches épistémologiques distinctes

Tableau 5 : Caractéristiques principales des groupes constituant l'univers « erreurs en contexte »

Tableau 6 : Composition de l'univers « erreurs en contexte » en fonction des groupes

Tableau 7 : Types de données récoltées sur une année

Tableau 8 : Composition de l'univers « procédures »

Tableau 9 : Tableau récapitulatif de l'expérimentation sur l'évaluation des productions écrites

Tableau 10 : Composition du corpus Étologie

Tableau 11 : Composition du corpus Contraintes

Tableau 12 : Composition du corpus Inventaire

Tableau 13 : Composition du corpus Geste

Tableau 14 : Composition du corpus Relecture

Tableau 15 : Composition du corpus Processus & Stratégies

Tableau 16 : Comparaison des catégories lexicales et des principaux items entre Q2 et Q4

Tableau 17 : Ordre de classement des champs sémantiques

Tableau 18 : Comparaison des usages identifiés en fonction des échantillons d'utilisateurs

Tableau 19 : Comparatif entre population globale, futurs enseignants et étudiants MEEF

Tableau 20 : Comparaison des bonnes utilisations déterminées par chaque public

Tableau 21 : Synthèse des variations de moyennes entre E1 et E3

Tableau 22 : Synthèse des variations de moyennes entre E1 et E3

Tableau 23 : Synthèse des variations de moyenne par type d'erreurs

Tableau 24 : Répartition des commentaires selon les rubriques

Tableau 25 : Synthèse des formes de relecture employées par les étudiants DDL

Tableau 26 : Procédures de révision appliquées par les étudiants DDL

Tableau 27 : Procédures de formulation appliquées par les étudiants DDL

Tableau 28 : Procédures de planification appliquées par les profils avancés

Tableau 29 : Procédures de planification appliquées par les profils en cours d'adaptation

Tableau 30 : Procédures de planification appliquées par les profils en transition

Tableau 31 : Taux d'erreurs anormales au regard des contraintes pesant sur les écrits

Tableau 32 : Répartition du nombre de copies selon la catégorisation effectuée par les évaluateurs

Tableau 33 : Répartition en catégories des critères énoncés par les É-T.

Tableau 34 : Répartitions des étudiants selon la stratégie privilégiée

LISTE DES FIGURES

- Figure 1. Influence des facteurs internes ou externes sur la réussite ou l'échec universitaire (Romainville & Michaut, 2012, p. 257)
- Figure 2. Schéma des contextes emboîtés
- Figure 3. Représentations des systèmes de données à mettre en relation par l'étudiant (Mangiante, 2009)
- Figure 4. Critères attendus dans la mobilisation des compétences étudiantes en vue de la production écrite (Mangiante, 2009)
- Figure 5. Macro-compétences transversales – production écrite – (Mangiante, 2009)
- Figure 6. Échelle de niveaux (B1-C2) du CECRL en production écrite (Conseil de l'Europe, 2001, p. 51)
- Figure 7. Échelle de niveaux (B2-C2) du CECRL en production écrite (Conseil de l'Europe, 2001, p. 52)
- Figure 8. Échelle de niveaux (B2-C2) du CECRL en termes de compétence discursive (Conseil de l'Europe, 2001, p. 97-98)
- Figure 9. Échelle de niveaux (B2-C2) du CECRL des stratégies de production (Conseil de l'Europe, 2001, p. 53-54)
- Figure 10. Échelle de niveaux (B2-C2) du CECRL des stratégies de production (Conseil de l'Europe, 2001, p. 87-93)
- Figure 11. Représentation du principe de système complexe
- Figure 12. Composantes d'un comportement d'agent
- Figure 13. Émergence au sein d'un système complexe
- Figure 14. Boucle de rétroaction
- Figure 15. Modélisation de la situation des pratiques scripturales académiques en tant que SDC
- Figure 16. Répartition des cursus des étudiants-répondants
- Figure 17. Profils des étudiants-répondants (disciplines)
- Figure 18. Population étudiante
- Figure 19. Carrière d'enseignant
- Figure 20. Le français, une langue difficile à maîtriser

- Figure 21. Les aspects du français perçus comme difficiles à maîtriser
- Figure 22. Le français, une langue difficile à apprendre et à enseigner
- Figure 23. Les dimensions complexes de l'enseignement-apprentissage
- Figure 24. Positionnement des usagers
- Figure 25. Les champs prioritairement sollicités par les usagers
- Figure 26. Les utilisations considérées comme adaptées au bon usage par les étudiants
- Figure 27. La place du français en milieu scolaire et universitaire
- Figure 28. La compétence identifiée comme prioritaire en milieu scolaire et universitaire
- Figure 29. Part des champs sémantiques en fonction du nombre total de mots
- Figure 30. La littéracie et son orthographe
- Figure 31. La littéracie est préférée avec un T
- Figure 32. Les connexions établies avec l'orthographe du mot « littéracie »
- Figure 33. Comparatif des résultats entre l'ensemble et le public étranger pour Q3
- Figure 34. Comparaison des résultats entre public global et public étranger
- Figure 35. Comparaison des compétences identifiées par les participants et les allophones
- Figure 36. Les places du français selon les étudiants se destinant à l'enseignement
- Figure 37. Les places du français selon les étudiants MEEF
- Figure 38. Utilisation de grille d'évaluation
- Figure 39. Types d'examens et utilisation de grilles d'évaluation
- Figure 40. Points prioritairement ciblés par les évaluateurs-témoins dans l'évaluation
- Figure 41. Critères auxquels les évaluateurs-témoins ont indiqué être attentifs
- Figure 42. Ensemble des critères évalués
- Figure 43. Éléments jugés rédhitoires par les évaluateurs-témoins
- Figure 44. Fréquence des erreurs liées à un défaut de mobilisation des connaissances
- Figure 45. Fréquence d'erreurs liées aux problèmes de maintien graphique
- Figure 46. Fréquence d'erreurs liées aux problèmes de maintien mémoriel
- Figure 47. Pourcentage d'erreurs au CR1 en fonction des étapes de relecture
- Figure 48. Pourcentage d'erreurs au CR2 en fonction des étapes de relecture
- Figure 49. Pourcentage d'erreurs au CR4 en fonction des étapes de relecture
- Figure 50. Évolution des dynamiques relatives aux productions d'erreurs

- Figure 51. Taux d'erreurs anormales par écrits réalisés sur table
- Figure 52. Taux d'erreurs anormales par écrits réalisés extramuros
- Figure 53. Trajectoires normatives d'appropriation
- Figure 54. Trajectoires discursives d'appropriation
- Figure 55. Trajectoires méthodologiques de Jing et NacerEddine
- Figure 56. Trajectoires réflexives de George et Xiao
- Figure 57. Trajectoire atypique de Roqia
- Figure 58. Trajectoires discursives précoces de Beatrice et Leidy
- Figure 59. Trajectoires discursives tardives d'Arezo et Xiaoli
- Figure 60. Trajectoires discursives tardives de Baaba et Fangxu

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

AC : Approche Communicative

AcLit : Academic Literacies

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DDL : Didactique des Langues

DFLE : Didactique du Français Langue Étrangère

DFLM : Didactique du Français Langue Maternelle

FLE : Français Langue Étrangère

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques

FOU : Français sur Objectifs Universitaires

L1 : Langue première

LE : Langue Étrangère

LM : Langue Maternelle

LU : Littéracies Universitaires

NLS : New Literacy Studies

PA : Perspective Actionnelle

RAL : Recherches en Acquisition des Langues

SDC : Systèmes Dynamiques Complexes

SN : Syntagme Nominal

SV : Syntagme Verbal

INTRODUCTION

Le visage de l'université française a changé et continue d'évoluer. Elle n'est assurément plus celle décrite dans les « Héritiers » de Bourdieu et Passeron (1964). La diversification et la massification des effectifs à l'entrée à l'université entre les années 1960 et 1990, tout comme l'accroissement de la mobilité étudiante (conséquence du processus de Bologne amorcé à la fin des années 1990), ont incontestablement modifié le fonctionnement de cette Institution et ont engendré de très nombreuses problématiques. Parmi elles, celles de l'intégration et de l'acculturation universitaires des étudiants, qu'il s'agisse des néo-bacheliers français ou des apprenants étrangers poursuivant un cursus académique en France. Plus récemment encore, les tensions liées à la situation relativement critique d'inscription du très grand nombre d'étudiants dans l'Enseignement Supérieur se sont exacerbées avec des réformes telles que la loi LRU (Libertés et Responsabilités des Universités) adoptée en 2007, cette dernière contribuant à accentuer la pression qui pèse sur la masse salariale et les capacités d'accueil des universités. Pourtant, bien loin de diminuer, les statistiques indiquent au contraire que les inscriptions à l'université croissent d'année en année. Pour exemple, l'année 2017-2018 a enregistré 2 680 391 inscriptions dans l'Enseignement Supérieur dont 1 642 240 rien qu'à l'université, soit 34000 nouveaux entrants pour une augmentation de 1,2% par rapport à 2016-2017 (MENESR, 2018).

Dans ce contexte, la problématique de fond concernant la réussite académique des étudiants cristallisent les débats publics quant aux méthodes et à la pédagogie appliquées par les acteurs du milieu universitaire. Sans entrer dans ce type de polémiques, l'université française fait en effet face à des mutations profondes de son organisation et de son action, nécessitant d'interroger les pratiques et les représentations de ses enseignants. Aujourd'hui, lorsque l'on évoque par exemple les problèmes d'acculturation universitaire auxquels se heurtent les étudiants, français comme étrangers, ou encore les questions d'adaptation de leurs compétences aux exigences et aux pratiques académiques, ces deux phénomènes sont perçus et conçus comme des processus personnels et individuels. Pis encore, certains discours imputent l'échec des apprenants à une mauvaise maîtrise du français de ces derniers (Pollet & Delforge, 2011) ou bien à un défaut de préparation de la part de l'école – en particulier du lycée – en ce qui concerne les compétences requises à l'université (Boch & Frier, 2015). Dans ce cadre fleurissent les projets d'accompagnement en langue française tels que les plans d'action nationaux (de type « aide à la réussite ») ou les outils d'entraînement en ligne (*Voltaire, Orthodidacte*, etc.).

Ainsi, bien que soient admises les difficultés des apprenants à s'intégrer et à réussir dans le milieu universitaire, leur prise en charge apparaît variable et discutable. Sans renier l'existence des problèmes de langue auxquels se confrontent les étudiants, ce sont néanmoins les causes identifiées comme à l'origine de ces difficultés qui apparaissent critiquables. Relayés la plupart du temps à des faiblesses linguistiques, cette hypothèse n'est cependant pas satisfaisante car elle n'explique pas le fossé qui existe effectivement entre le milieu scolaire et l'environnement universitaire. Il paraît alors légitime de s'interroger sur les perceptions qu'ont les acteurs du milieu académique de ces problèmes : est-il, en réalité, véritablement possible de former à l'avance les étudiants à des compétences qui dépendent de pratiques situées et qui se développent en conséquence de façon contextualisée ? Cette position est celle défendue par plusieurs champs scientifiques tels que les Littéracies Universitaires (LU) et le Français sur Objectifs Universitaires (FOU).

Conscients des enjeux revêtus par la langue française – notamment à l'écrit –, ces deux domaines de recherche reconnaissent l'impact de la maîtrise langagière dans la sélection et la réussite académiques comme facteur discriminant. Prenant la mesure de l'importance de ce mode de communication socialement normé, ils mènent des travaux orientés sur pratiques langagières individuelles et collectives ainsi que sur leurs implications dans l'apprentissage disciplinaire. Étant tous deux apparus dans les années 2000-2010 au sein de la Didactique des Langues (Maternelles et Étrangères), leurs orientations de public diffèrent : alors que les LU se focalisent sur les étudiants français, le FOU se préoccupe pour sa part des apprenants étrangers poursuivant des études supérieures en France. Champs de recherche relativement proches, notamment dans la posture sociolinguistique qu'ils adoptent tous deux, ils se caractérisent toutefois par quelques différences notables car, même s'ils s'intéressent tous deux aux questions de discours universitaires, ils n'épousent toutefois pas la même optique. Ainsi, d'un côté, les LU s'attèlent pour leur part aux descriptions des genres en vigueur dans le milieu académique dans une perspective explicative des problèmes d'acculturation des étudiants (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010a). D'un autre côté, le FOU porte quant à lui son intérêt sur les types de discours et leurs structures discursives dans une visée applicative afin de former les apprenants aux dimensions linguistiques et méthodologiques des discours universitaires (Mangiante & Parpette, 2011a).

Pourtant, à bien y regarder, les deux domaines continuent de penser les habiletés discursives et linguistiques de façon indépendante. Les LU se placent en effet dans le cadre

d'une description des formes que prennent les savoirs disciplinaires pour permettre aux enseignants d'attirer l'attention des étudiants sur l'importance de la maîtrise de ces discours. Le FOU propose pour sa part des outils aux apprenants étrangers qui leur sont nécessaires en vue de s'adapter à leur nouvel environnement socioéducatif. Finalement, les considérations individuelles et cognitives demeurent très peu prises en compte par ces champs, tandis que leurs conceptions des compétences – particulièrement à l'écrit – les conduisent à segmenter des savoir-faire contextuellement liés.

Questions de recherche

L'écrit(ure) universitaire est, à n'en point douter, un point d'achoppement pour les étudiants fréquentant le milieu académique. Cette difficulté est d'ailleurs particulièrement marquée chez les apprenants étrangers qui ajoutent aux problèmes d'acculturation aux discours universitaires rencontrés par tous les primo-entrants des problématiques relatives aux différences culturelles, notamment éducatives. Les étudiants français se heurtent ainsi à des problèmes de réorientation de savoir-faire, là où les apprenants étrangers rencontrent des difficultés à s'approprier des codes discursifs formellement et culturellement méconnus. Les étudiants (français comme étrangers) entrant dans l'enseignement supérieur en France rencontrent en effet, quelle que soit leur filière, un ensemble de pratiques, de formes et de contraintes rédactionnelles nouvelles liées à la communication universitaire de haut niveau. On constate alors que la problématique de l'écrit universitaire devient d'autant plus complexe que demeurent pour les apprenants allophones un écart entre leur compétence langagière (même avancée) et les exigences des productions de type académique.

De ce cas de figure émerge une situation paradoxale puisque, même si les nombreuses recherches menées autour de l'écriture universitaire ont permis la création d'outils de formation et d'entraînement aux écrits académiques, la situation spécifique des étudiants avancés en FLE (B2+/C1/C2) n'a pas pour autant été prise en compte dans leur conception. En effet, bien que des outils pour ces étudiants aient pu être développés dans une perspective de travail des compétences transversales à l'écrit (méthodologiques, en particulier), les difficultés liées à une adaptation de leur compétence langagière (tournée originellement vers un usage généraliste) à une communication universitaire spécialisée ne

sont que peu accompagnées. À notre sens, deux interrogations spécifiques se présentent en conséquence :

- de quelle manière les apprenants étrangers de niveau avancé (ré)organisent-ils leurs acquis langagiers existants lorsqu'ils se trouvent confrontés aux exigences académiques, que ce soit en termes grammaticaux, cognitifs ou encore socioculturels ?
- de quelle manière leurs représentations sociales et mentales contribuent-elles à la construction et au développement de savoirs disciplinaires au travers de la maîtrise de la langue de communication académique ?

Approche et objectif de la thèse

Nous pensons essentiel, pour notre part, de considérer l'écriture universitaire dans la perspective des Systèmes Dynamiques Complexes (SDC). Les activités scripturales de niveau académique ne se réduisent en effet pas à des aspects purement discursifs, et encore moins à des défauts de maîtrise langagière de la part des scripteurs novices, mais sont en réalité des tâches complexes constituées d'un ensemble de dimensions intimement liées (sociale, cognitive, culturelle, etc.). Dabène (1991b) théorise quant à lui cet ensemble de dimensions sous le modèle de « compétence scripturale » qui rassemble des aspects anthropologiques, matériels, linguistiques, psychologiques, etc. À sa suite, nous estimons qu'adopter une conception englobante de l'acte scriptural, où sont conciliées d'une part habiletés discursives et linguistiques, et où sont approfondis d'autre part phénomènes sociaux (pratiques, représentations, régulation sociale) et cognitifs (mobilisation des connaissances, élaboration du texte, charge cognitive), est nécessaire afin d'envisager la production écrite d'un point de vue impliqué.

Notre hypothèse est en effet que, pour s'approprier les compétences scripturales utiles à la communication spécialisée de type académique, les étudiants étrangers de niveau avancé rencontrent un certain nombre de déstabilisations et rééquilibrations de leurs systèmes de compétences. Comprendre comment ils réagissent aux obstacles auxquels ils se heurtent, afin d'appréhender de quelle manière ils s'adaptent aux pratiques scripturales en vigueur et aux exigences universitaires, permet *in fine* de concevoir les parcours d'appropriation que les apprenants poursuivent. Nous nous intéressons dès lors aux phénomènes d'erreurs

grammaticales apparaissant sur les chaînes d'accord ainsi que sur les chaînes de référence car elles constituent un écart par rapport à la norme attendue (correction langagière) et au niveau de maîtrise des étudiants avancés. Les recherches que nous poursuivons sur les besoins de ces apprenants en termes d'accompagnement et d'outils spécifiques, dans la perspective d'une didactique de l'écriture tournée aussi bien vers les actes et usages langagiers que vers la structuration de textes longs et complexes, nous ont convaincue de la nécessité d'une investigation systématique des situations d'écrit(ure) en tenant dans le même compte des phénomènes d'interactions sociales.

Sur cette base, nous questionnons les conditions dans lesquelles les étudiants étrangers évoluent lorsqu'ils sont face aux impératifs scripturaux de type académique. Il nous paraît donc nécessaire, pour comprendre les problèmes que rencontrent effectivement les apprenants en situation de production écrite à l'université, d'envisager un certain nombre de paramètres d'un point de vue systémique car ils sont contextuellement apparentés. C'est pourquoi nous prenons le parti d'étudier :

- les représentations collectives véhiculées dans le milieu universitaire ;
- l'impact des perceptions enseignantes au sein de l'évaluation ;
- les contraintes qui pèsent sur les productions attendues au niveau académique ;
- les processus individuels à l'œuvre dans l'acte scriptural.

L'objectif est ici d'étudier la situation dans son ensemble afin d'en mesurer l'impact sur les parcours individuels. Cette démarche permet dès lors de faire état des choix étudiants étant comme contextualisés et non arbitraires, car ils sont en réalité étroitement liés à leur environnement. La contribution de ce travail est donc de chercher à appréhender les facteurs qui influencent les trajectoires d'appropriation des apprenants avancés confrontés aux pratiques scripturales académiques.

En empruntant une démarche qui se veut transdisciplinaire, sur la base d'une pensée holiste alimentée par le paradigme des SDC, nous cherchons à dépasser la posture quasi-exclusivement sociolinguistique des recherches menées sur l'écrit(ure) universitaire. Notre position tend ainsi à s'orienter autour du parcours individuel et de l'expérience vécue par les étudiants étrangers, d'un point de vue aussi bien sociopsychologique que psychosocial et cognitif. Dans notre optique, il ne s'agit donc pas de continuer à approfondir la perspective des genres de discours, comme en LU ou en FOU. Il s'agit au contraire de comprendre où se situent les dysfonctionnements dans la maîtrise linguistique des apprenants et qui font que

les écrits universitaires, contraints et obligatoires, deviennent une épreuve où ils doivent gérer leurs prétendus « déficits » et qui sont source *in fine* d'évaluation sociale. Il convient en conséquence de prendre en compte la diversité des pratiques scripturales à l'université du point de vue à la fois de l'activité sociale dans laquelle elles fonctionnent, des conditions de production et des interactions entre scripteur et évaluateur. Dabène (1981) écrivait d'ailleurs à ce sujet que prendre en compte les types d'interactions (individuelles et sociales) dans leur fonctionnement au sein de la communauté linguistique considérée, sur la base d'études des situations de production et d'analyses des produits qui en découlent, permettait d'appréhender les pratiques scripturales en vigueur d'une part pour fixer des objectifs de formation pragmatiques d'autre part.

L'approche ne saurait donc être purement linguistique et il nous paraît nécessaire que cette dernière soit incluse dans une démarche plus globale qui tienne compte des dimensions sociopsychologiques (observation de l'influence sociétale au travers des mécanismes de régulation sociale des comportements) et des aspects psychosociaux (impact des normes culturelles et représentations sociales sur les comportements individuels). C'est dans cette optique que nous intégrons les apports des théories des SDC car elles permettent de concevoir le problème de l'écrit(ure) universitaire de manière holiste, ce paradigme admettant la complexité d'un phénomène et l'idée qu'il puisse lui-même être constitué d'objets construits complexes. Cette position fait ainsi particulièrement sens ici puisque cette posture permet d'étudier à la fois :

- l'impact du milieu socioéducatif (représentations collectives, normes, usages) ;
- la réaction des étudiants qui y sont soumis (représentations individuelles, acquisition des codes) ;
- et enfin, l'adaptation de leurs pratiques scripturales (réorientation des compétences selon les exigences académiques, réorganisation des habiletés linguistiques en fonction des conventions, modification du comportement scriptural).

Posture méthodologique et organisation des corpus

Choisir le cadre des SDC et le point de vue de la complexité nous permet ainsi de nous focaliser sur l'apprenant ainsi que sur son développement, tout comme d'appréhender son apprentissage comme une adaptation constante de ses ressources (notamment

linguistiques). Cette conception est particulièrement appropriée dans notre cas puisque les étudiants étrangers avancés se heurtent à des problèmes d'écriture qui interviennent à leur niveau (sur leurs systèmes de compétences) mais qui sont relatifs à l'appropriation de nouvelles normes spécifiques, et qui nécessitent par conséquent une adaptation de leurs ressources langagières. Concevoir les problématiques d'écriture académique sous cet angle permet ainsi de changer de perspective car il ne s'agit plus de les appréhender sous le prisme des impératifs universitaires ou comme un déficit de compétences de la part des étudiants. Au contraire, il s'agit de se concentrer sur l'expérience des apprenants et sur leur adaptation au contact de ce nouvel environnement socio-langagier. Ainsi, les difficultés rédactionnelles des étudiants ne sont plus perçues comme une simple méconnaissance des conventions régissant les écrits universitaires mais sont interprétées comme dépendantes des ajustements de leurs procédures scripturales.

Toutefois, observer le parcours des étudiants pour chercher à comprendre de quelle manière ces derniers s'adaptent au contexte universitaire nécessite de prendre en compte plusieurs paramètres intrinsèquement liés à cette situation de communication inédite pour eux. Analyser la situation réellement vécue par les apprenants allophones de niveau avancé sous l'angle de la complexité nous conduit à considérer que les pratiques scripturales constituent le système dynamique dans la mesure où les étudiants (français comme étrangers) doivent faire convenir leurs propres pratiques à celles en vigueur dans le milieu académique s'ils souhaitent réussir leurs études supérieures en France. La configuration des étudiants à l'université est ainsi une situation où pratiques apprenantes novices et pratiques universitaires expertes, mises en présence les unes des autres, se confrontent. Le système des pratiques scripturales académiques fonctionne en effet en fonction d'une organisation des dynamiques et interactions de chaque acteur du milieu, où les savoir-faire scripturaux des étudiants sont remis en cause par la rencontre des pratiques expertes pour finalement aboutir à l'adaptation de leurs compétences aux normes d'écriture universitaire.

Dans cette perspective, trois pistes de recherche sont particulièrement engageantes :

- a) les représentations des acteurs composant le milieu universitaire ;
- b) les phénomènes grammaticaux inadéquats au niveau avancé et académique qui surviennent de façon déconcertante dans les productions universitaires ;
- c) les mécanismes individuels impliqués dans l'appropriation des pratiques scripturales académiques.

Notre approche emprunte ainsi une perspective collective de manière à appréhender le contexte dans lequel sont immergés les étudiants. Cela nous permet dès lors de comprendre les sources d'influence auxquelles ils sont soumis, avant de conduire une analyse recentrée sur les processus engagés par les apprenants et les choix qu'ils effectuent. Notre recherche s'intéresse donc spécifiquement au processus d'appropriation des pratiques scripturales académiques et emprunte pour cela une démarche holiste qui tend à comprendre, au travers d'une étude contextuelle concernant l'influence de l'environnement et d'une exploration axée sur les phénomènes émergents inattendus, quels cheminements et stratégies sont adoptés par les étudiants pour y parvenir. Ce choix épistémologique conditionne dès lors notre stratégie méthodologique puisque, pour appréhender les variables qui impactent les trajectoires d'appropriation des apprenants, des méthodes et récoltes de données diverses doivent être employées et influencent la constitution des corpus d'études.

Pour demeurer en cohérence avec le paradigme des SDC, pour lequel le principe de multi-causalité est primordial et implique de prendre en compte l'existence d'une multitude de variables, nous avons opté pour une démarche méthodologique mixte. Dans l'ensemble, notre démarche méthodologique se traduit sous la forme d'une étude de cas qui permet d'analyser un événement (ici, les difficultés des étudiants) survenant dans un phénomène complexe (l'appropriation des pratiques scripturales académiques), en rapportant cet événement à son contexte afin d'observer de quelle manière il s'y manifeste et s'y développe. Considérée comme un événement situé, l'étude de cas requiert différentes méthodes d'analyse (observations, entretiens, analyses du contenu, etc.) afin de croiser les perspectives et de mettre en relief la situation examinée au travers des données recueillies.

Nous avons donc choisi de consacrer notre premier volet de travaux à la compréhension des variables issues de l'environnement social qui influencent les attitudes des étudiants, et ce afin de rendre compte du phénomène d'acculturation universitaire. C'est pourquoi, nous avons réalisé :

- a) une première étude quantitative transversale (enquête par sondage) qui s'intéresse aux représentations des étudiants réalisée en vue d'obtenir des indices comportementaux et nous renseigner sur leur rapport à la norme langagière, et en particulier grammaticale ;
- b) une seconde étude longitudinale mixte (mise en situation par expérimentation) centrée sur les pratiques évaluatives des enseignants et l'influence dans l'acte

évaluatif en lui-même de leurs représentations quant à l'exigence de maîtrise linguistique.

Pour le second volet de nos travaux, nous avons souhaité nous concentrer plus spécifiquement sur l'échelle individuelle et les événements relatifs au processus d'adaptation des compétences scripturales apprenantes :

- a) une première étude qualitative transversale (analyse de productions étudiantes) qui se focalise sur les écarts grammaticaux comme signes des perturbations liées aux difficultés de gestion auxquels se confrontent les étudiants ;
- b) une deuxième étude qualitative transversale (étude exploratoire par observation systématique) qui examine les traces d'erreurs pour en comprendre les spécificités et leur rapport avec le contexte d'apparition ;
- c) une troisième étude qualitative longitudinale (étude expérimentale par observations directes et indirectes) qui approfondit les circonstances liées à l'émergence des erreurs grammaticales et analyse les procédures scripturales mises en œuvre par les apprenants.

Compte tenu de nos choix épistémologique et méthodologique, nous avons procédé à une récolte de données effectuée selon une démarche empirique et qui se veut représentative des dimensions autant collectives et sociales (représentations, notamment) qu'individuelles et cognitives (procédures, par exemple). Pour cela, nous avons donc pratiqué une récupération de données de manière étendue afin de pouvoir constituer un univers de données composé de plusieurs lots de données (sondage, productions écrites, évaluations de textes, enregistrements vidéo de compositions, entretiens). Enfin, à partir de cet univers de données, nous avons choisi confectionner huit corpus d'étude selon plusieurs critères répondant aux besoins de nos analyses, ces corpus ayant pour objectif d'être représentatifs des divers niveaux impliqués (collectif/individuel) et des dimensions contextuelles examinées (sociales/cognitives).

Plan de la thèse

Afin d'être en accord avec le paradigme des SDC, notre travail de recherche se présente en onze chapitres pensés comme un tour d'horizon de la problématique de l'écrit(ure) universitaire. Les cinq premiers chapitres se concentrent donc sur un cadre théorique, épistémologique et méthodologique, tandis que les six derniers chapitres traitent chacun

d'un aspect de la situation des étudiants avancés face à l'activité scripturale académique au travers d'analyse.

Le chapitre 1 porte ainsi sur l'environnement universitaire français en tant que communauté sociolinguistique dont les pratiques langagières sont fortement dépendantes des constructions socioculturelles qui se sont progressivement érigées au fil des décennies. Le chapitre 2 traite pour sa part du champ des LU, domaine de recherche qui considère que l'enjeu de la maîtrise langagière dans l'enseignement supérieur se situe dans la compréhension des pratiques scripturales car elles conditionnent à la fois l'accès aux savoirs et la réussite universitaire. De son côté, le chapitre 3 présente le champ du FOU et cherche à présenter les points communs qu'il entretient avec le domaine des LU dans la mesure où tous deux étudient les phénomènes d'acculturation aux discours universitaires et les difficultés langagières comme des dimensions contextuellement liées. Le chapitre 4, quant à lui, revient sur les différentes positions épistémologiques au sein de la Didactique des Langues, et en particulier sur celle qui fait actuellement débat, afin de présenter le cadre de la théorie des SDC et dans quelle mesure il nous est utile pour analyser notre objet d'étude. Le chapitre 5, enfin, articule les acquis théoriques et notre posture épistémologique de manière à élaborer le cadre méthodologique le plus adéquat à notre problématique de recherche.

Le chapitre 6 débute les analyses par une étude générale des représentations étudiantes concernant la langue française, la maîtrise langagière en contexte éducatif (milieux scolaire et universitaire) ainsi que leurs perceptions en tant qu'utilisateur du concept de littéracie. Le chapitre 7 approfondit cette étude en s'intéressant aux représentations de certains profils d'apprenants, tels que les apprenants étrangers et les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement. Le chapitre 8 poursuit ses investigations et cherche à comprendre, à travers une étude des pratiques d'évaluation (démarches, comportements, critères, qu'ils soient explicites ou implicites), le rapport qu'entretiennent les enseignants à la norme langagière. Le chapitre 9 se concentre pour sa part sur les difficultés grammaticales dont témoignent les étudiants au sein de leurs écrits universitaires, et plus spécifiquement sur les erreurs portant sur les chaînes d'accord et sur les chaînes de référence dans la mesure où ces problèmes ont de quoi surprendre au niveau de compétences et d'écriture des apprenants. Le chapitre 10 remonte la piste de ces erreurs et tente d'appréhender, à partir des traces qui subsistent et des conduites étudiantes, les procédures rédactionnelles que les apprenants mettent en

œuvre dans l'activité scripturale. Le chapitre 11, pour finir, s'intéresse aux contraintes qui pèsent sur les écrits universitaires et étudie l'impact de ces dernières sur les comportements scripturaux des étudiants de façon à déterminer quel type de trajectoire d'appropriation ils poursuivent au cours de leur parcours académique.

Chapitre 1.
LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Les deux dernières décennies ont vu émerger, avec la massification des effectifs à l'entrée de l'université et l'accroissement de la mobilité étudiante dû au processus de Bologne, de nombreuses réflexions¹ au sujet des problématiques d'intégration et de réussite étudiante (en témoignent encore récemment les débats en matière d'accès aux études supérieures). Les enjeux de ces questionnements, portés tant aux niveaux politique, institutionnel que didactique et pédagogique, se sont manifestés dans divers domaines tels la sociologie, la psychologie ou encore les sciences de l'éducation. Plus récemment, alors que de multiples caractéristiques psychosociales, scolaires, culturelles, financières ont été identifiées comme des facteurs d'influence de l'échec universitaire, certaines recherches en sont venues à interroger la pédagogie appliquée au sein du Supérieur. Parmi les objets de ces travaux se sont trouvées les pratiques : pratiques sociales, pratiques didactiques, pratiques langagières. Les questions autour de l'usage de la langue et des discours ont ainsi croisé les champs des sciences du langage et de la didactique. Sont alors apparus ces dernières années plusieurs domaines de recherche très prolifiques, à l'instar des Littéracies Universitaires et du Français sur Objectifs Universitaires.

1.1. L'enseignement supérieur français

En tant qu'environnement social et scolaire spécifique, l'université française est un contexte gouverné par des codes qui lui sont propres, des normes et des impératifs qui sont bien souvent méconnus des étudiants. Intégrer le milieu académique, c'est donc être plongé dans une nouvelle situation d'apprentissage qui possède ses règles et ses usages. Dès lors, qu'un étudiant soit français néo-bachelier ou étranger en mobilité, il se retrouvera face aux mêmes difficultés d'« affiliation² » à ce nouvel environnement éducatif, confronté à des pratiques sociales, langagières et pédagogiques encore inhabituelles, avec le même besoin d'adaptation nécessaire à sa réussite.

1. Cf. Jellab pour qui « l'université de masse suscite de nombreux débats et fait l'objet d'une multitude d'interrogations, comme en témoignent non seulement les différentes réformes engagées depuis les années 80 mais aussi les enquêtes menées par des institutions et des observatoires publics, tel l'OVE (Observatoire de la vie étudiante) créé en 1989 » (2011b, p. 103).

2. Terme employé par Coulon : « J'entends par affiliation la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau. L'étudiant doit montrer son savoir-faire, puisque c'est une condition de la réussite » (2005, p. 1-2).

1.1.1. L'intégration universitaire

Avec l'augmentation de la diversité étudiante entamant un parcours dans le supérieur dans les années 1960 et la massification des effectifs à l'entrée depuis la fin des années 1990, mais également en réaction au fort taux d'échec à ce niveau de scolarisation, plusieurs enquêtes et études ont été effectuées pour identifier les origines de ce phénomène (Morlaix & Suchaut, 2012). L'objectif était alors principalement de déterminer les causes des difficultés des étudiants afin de tenter ensuite d'y remédier. Pour rappel, la situation dans laquelle ces réflexions ont été entamées était celle d'une université française où le pourcentage d'échec en première année avoisinait en moyenne les 50% (Gruel, 2002).

Actuellement, les chiffres fournis par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche dans son rapport de 2018 (MENESR, 2018) font état de 2 680 391 inscriptions dans l'enseignement supérieur français en 2017, dont 1 642 240 en universités (61,5% en licence, 35% en master et 3,5% en doctorat). Ces effectifs étaient de 1 623 522 à la rentrée 2016, de 1 592 196 à la rentrée 2015 et de 1 499 600 à la rentrée 2014, les parts réparties dans les cursus restant sensiblement les mêmes. À titre indicatif, la part des étudiants étrangers représentait 12,8% des effectifs de l'enseignement supérieur en 2017 (contre 12,4% en 2016, ou encore 12,1% en 2014 et 2015), avec plus exactement 14,6% des effectifs au sein des universités françaises en 2017 (contre 14,2% en 2016, 14,1% en 2015 et 14,3% en 2014). En ce qui les concerne, ces étudiants étrangers étaient inscrits en 2017 pour 48,8% en licence, 41,3% en master et enfin 9,9% en doctorat (contre 47% en licence, 42,6% en master et enfin 10,4% en doctorat en 2016).

Si l'on s'intéresse plus spécifiquement aux primo-entrants (étudiants s'inscrivant pour la première fois en première année de licence), on note qu'ils ont été 340 035 à débiter à l'université en 2017, contre 335 896 en 2016, 329 685 en 2015 et 306 366 en 2014. Les chiffres concernant le taux de réussite n'étant pas encore disponible pour les effectifs de 2017, nous prendrons comme référence ceux de 2016. Sur l'ensemble des 335 896 inscrits pour la première fois en L1 en 2016, ce sont 59,9% qui ont poursuivi leurs études dans la même filière à la rentrée 2017, contre 11% qui se sont réorientés vers une autre filière et 29,2% qui ne se sont pas réinscrits à l'université. On remarque ainsi que ce sont 40,2% de ces effectifs primo-entrants qui n'ont pas réussi lors de leur première inscription, et cela sans

compter la part des réinscrits au sein de la même filière qui n'a pas été détaillée dans le pourcentage fourni pour la poursuite dans le même diplôme.

Cependant, l'échec universitaire ne concerne pas uniquement les inscrits en première année (bien que celle-ci puisse être charnière³) : il touche également l'ensemble des étudiants qui sortent du système académique sans diplôme, ou encore ceux qui auront besoin d'un nombre d'années supérieur à celui défini par la réforme LMD pour finir leurs études. En ce sens, l'étude effectuée sur un panel⁴ de bacheliers primo-entrants à l'université en 2008⁵ nous apporte un éclairage supplémentaire. Les résultats obtenus lors de l'enquête de 2016 (MENESR, 2016) montrent que, cinq ans après leur première inscription, seuls 69%⁶ des bacheliers ont décroché un diplôme : 57% ont ainsi validé une licence, 18% un master. Ce chiffre grimpe à 71% sept ans après leur première inscription (MENESR, 2018), pour une répartition de diplôme telle que 6% ont obtenu un bac +2, 28% un bac +3 et 38% bac +5. Il est également à noter qu'ils n'ont été que 34% à réussir leur diplôme de licence en 3 ans (contre 16% en 4 ans et 7% en 5 ans). Au sein de ce même panel de bacheliers, 49% ont signalé qu'ils poursuivaient encore des études six ans après leur première inscription (dont 6% en licence et 27% en master), alors que 51% ont dit arrêter leurs études (21% ayant quitté le milieu universitaire sans diplôme). Ces chiffres sont passés à 11% de poursuite d'études huit ans après leur première inscription (dont 2% sont encore sans diplôme, 5% se réinscrivent en licence et 6% en master), tandis qu'ils sont 89% à stopper les études (dont 29% sont sortis sans diplôme). Au minimum, ce sont donc respectivement 23% et 29% des bacheliers de 2008 qui se sont retrouvés en situation d'échec, les premiers ayant nécessité une à deux années de redoublement tandis que les seconds ont abandonné leurs études.

3. Selon Morlaix & Suchaut, « c'est durant la première année que le processus d'affiliation se met en place, permettant aux étudiants de s'insérer dans le milieu universitaire » (2012, p. 1).

4. Le rapport DEPP-RERS 2016 du MENESR indique que « le panel 2008 a été constitué en sélectionnant dans les fichiers du baccalauréat un échantillon de 12 000 bacheliers 2008 [...]. Les bacheliers sont interrogés individuellement chaque année jusqu'à ce qu'ils déclarent deux années consécutives qu'ils ne font plus d'études » (2016, p. 200).

5. Le nombre d'inscrits à l'université était de 1 367 200 à la rentrée 2008, dont 62% étaient en licence, 33,1% en master et 4,9% en doctorat. Le nombre de primo-entrants était par ailleurs de 262 200.

6. Le rapport DEPP-RERS 2016 du MENESR précise (à propos de ce chiffre) : « Total inférieur à la somme des diplômes obtenus car un même bachelier peut avoir obtenu plusieurs diplômes, une licence et un master par exemple » (2016, p. 201).

Dans de telles conditions, il est légitime que les différents acteurs du milieu universitaire aient cherché à comprendre les tenants et aboutissants des questions de réussite et d'échec des étudiants. À ce titre, certains travaux⁷ en sociologie ont pointé l'évolution historique du contexte académique, les réformes récemment engagées (telles LMD⁸ et LRU⁹), ainsi que toutes les transformations auxquelles le Supérieur (tout comme son public) a été soumis.

Ces travaux mettent en évidence les effets conjugués des politiques scolaires et de la massification sur l'évolution des missions de l'université, institution devant concilier la réponse à des attentes économiques et sociales nouvelles, et la formation à des savoirs académiques et « universels ». (Jellab, 2013, p. 228)

D'autres recherches dans le même domaine ont été plus spécifiquement menées autour des trajectoires étudiantes, individuelles comme collectives. Ont ainsi été explorées les pistes relatives au « métier d'étudiant » (Coulon, 2005), à la socialisation universitaire (Jellab, 2011a) et à l'acculturation aux pratiques académiques (Lahire, 2000), aux conditions de vie des étudiants (Grignon, 2000), aux pratiques d'apprentissage (Alava & Romainville, 2001), aux dispositifs d'aide (Michaut, 2003) et aux pratiques pédagogiques (Duguet & Morlaix, 2012), aux nouveaux formats d'enseignement-apprentissage (R. Boyer et coll., 2001), ou encore à l'évaluation des acquis et des compétences des étudiants (Romainville et coll., 2012). En parallèle de ces travaux sociologiques ont été conduites des études sur les facteurs psychologiques ayant un impact sur le déroulement des études, tels que le nouveau mode de vie des étudiants (Erlich & Establet, 1998), l'anxiété liée à la transition entre univers scolaire et environnement académique (Fisher, 1994), le stress relatif aux examens (Halamandaris & Power, 1999) ou à la réussite universitaire (Lassarre et coll., 2003), la motivation ainsi que les aptitudes cognitives et la personnalité des individus (Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007).

La plupart des avancées de ces recherches se trouvent d'ailleurs synthétisées chez Romainville et Michaut (2012, p. 257) sous la forme du schéma récapitulatif *infra*.

7. Cf. Erlich & Establet (1998) ; Ball, Davies, David & Reay (2001) ; Coulon (2005) ; Galland, Gruel & Houzel (2009) ; J.-M. De Ketele (2010).

8. Réforme Licence-Master-Doctorat engagée à partir de 2002, dans le cadre du processus de Bologne, en vue d'harmoniser les études et les qualifications françaises sur la base des standards européens.

9. Réforme relative aux Libertés et Responsabilités des Universités, adoptée en 2007, aussi appelée loi d'autonomie des universités.

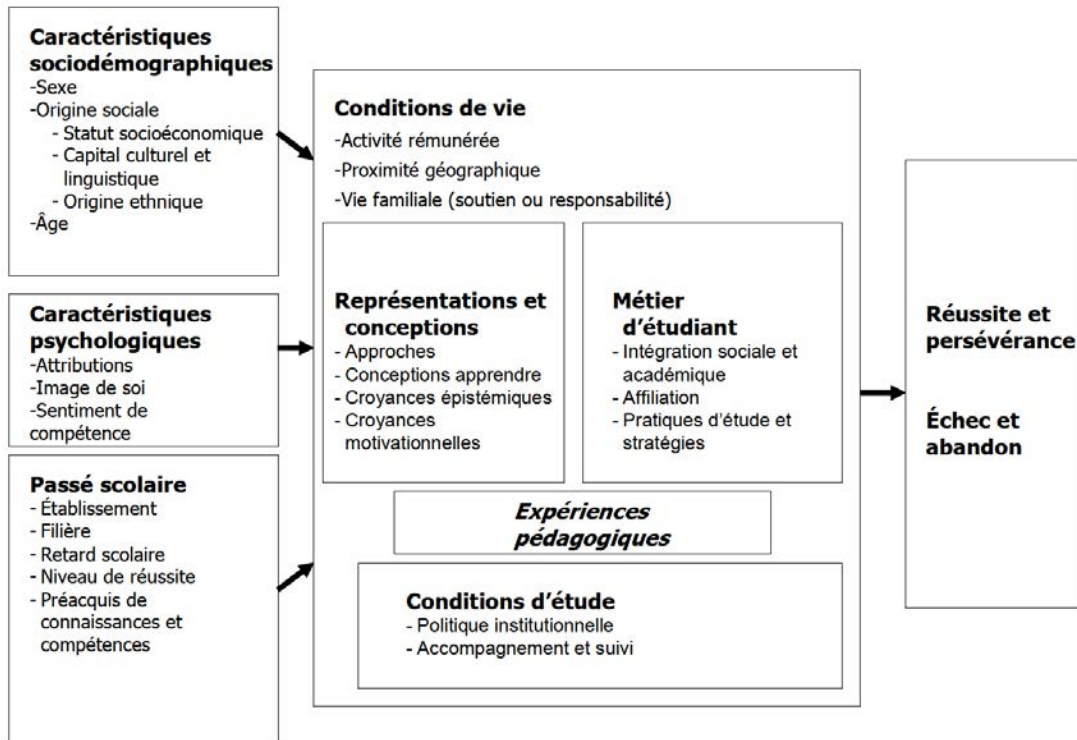


Figure 1. Influence des facteurs internes ou externes sur la réussite ou l'échec universitaire (Romainville & Michaut, 2012, p. 257)

À bien y regarder, et alors même que ces recherches étaient effectuées principalement auprès d'un public francophone, il est intéressant de constater que, par bien des aspects, les réflexions entamées et les résultats obtenus font apparaître des phénomènes qui touchent tout autant étudiants natifs que non-natifs. Cependant, notre propos se centrera plus particulièrement sur certains aspects du processus d'intégration, et notamment sur certains facteurs influençant plus spécifiquement les compétences à l'écrit des étudiants : il s'agit des impératifs universitaires, des cultures éducatives et didactiques, des habitudes d'enseignement-apprentissage, des représentations individuelles et collectives, ainsi que des normes et pratiques langagières au niveau académique.

1.1.1.1. Les attentes de l'institution

Les mutations à l'œuvre dans le Supérieur depuis le milieu du 20^e siècle, tant par l'affluence accrue d'un type de public renouvelé que par les transformations pédagogiques imposées par cette nouvelle masse, amènent à présent à porter les interrogations sur

l'expérience étudiante. Questionnée en termes de pratiques, mais également d'impératifs tacites, l'université française comme environnement de formation est aujourd'hui soumise à un regard critique et une volonté politique de démocratisation.

Si les étudiants doivent décoder par eux-mêmes l'ensemble de ce que Coulon appelle les « allants de soi » universitaires, le risque est grand que la démocratisation patine parce que la réussite dépend alors du « capital culturel » des étudiants, capital inégalement réparti entre les familles. (Romainville, 2004, p. 12)

S'ajoute à cela un accroissement de la mobilité étudiante (consécutif au processus de Bologne) qui rend à présent le public allophone inscrit en études supérieures françaises bien plus visible (Mangiante & Parpette, 2010). Les exigences académiques, alors perçues comme des « allants de soi » incontournables (Coulon, 1997), font donc l'objet de divers travaux au sein de plusieurs disciplines.

Un des paradoxes de l'université est qu'elle accueille massivement des publics peu socialisés aux implicites culturels (notamment ceux qui réfèrent au travail personnel, à l'exigence d'un rapport distancié aux études, peu soucieux d'utilitarisme...), et en même temps, ces implicites ne cessent d'être opérants au fur et à mesure que l'on avance dans les études. (Jellab, 2013, p. 235)

Ainsi, le cadre universitaire français fonctionne comme si ces conventions étaient des codes connus et partagés, considérés également comme des prérequis nécessaires à la conduite des études. Ces « prérequis » sont d'ailleurs définis par Wathelet, Vieillevoye & Romainville comme :

toute connaissance ou compétence qui répond simultanément aux deux traits essentiels suivants : elle s'avère d'une part cruciale pour la maîtrise d'un cours, d'une discipline, d'un programme ou plus généralement, pour l'affiliation aux études universitaires et elle est d'autre part, considérée par les enseignants, explicitement ou implicitement, comme devant être acquise au cours de ces études indépendamment d'un enseignement systématique et explicite. (Wathelet et coll., 2012, p. 223)

Les auteurs expliquent en outre que :

la maîtrise des prérequis constitue certainement un facteur de réussite important entre deux paliers éducatifs. En effet, lors de cette transition, les enseignants vont se retrouver face à des élèves inconnus et dont ils ignorent le parcours et par conséquent les apprentissages antérieurs. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement universitaire constitue une rupture encore plus considérable à maints égards : cours assurés en grands groupes rendant difficile l'adaptation au niveau effectif des étudiants, cours plus denses et plus rapides supposant des bases solides, enseignants-chercheurs spécialisés dans des domaines pointus éprouvant des difficultés à se mettre à la place de néophytes, etc. En conséquence, le bagage de prérequis dont dispose l'étudiant s'avère d'autant plus décisif lors de la transition secondaire-université. (Wathelet et coll., 2012, p. 223)

On comprend dès lors l'importance que revêtent les recherches entreprises sur les problématiques rencontrées par les étudiants.

1.1.1.2. L'implicite académique

Dans un contexte universitaire qui doit faire face à un fossé grandissant entre culture scolaire et culture académique (Defays & Maréchal, 2010) et qui se confronte en parallèle à des critiques qui ciblent les pratiques pédagogiques à l'œuvre en son sein (Rey, 2005), les récentes recherches sur l'intégration étudiante et leurs apports portent alors un intérêt particulier en ce qu'elles font apparaître une problématique croisée entre publics natif et non-natif concernant les normes implicites qui régissent le domaine académique (Lahire, 2000). En effet, plusieurs chercheurs¹⁰ évoquent les nombreux codes et non-dits institutionnels, tant au niveau des comportements requis de la part des étudiants, des formes et des quantités de travail attendues¹¹, que des pratiques d'évaluation (Romainville, 2002) et du système de communication spécifique au milieu académique (Pollet, 2001). De nombreux auteurs s'interrogent ainsi sur la langue véhiculée et usitée dans le Supérieur, à l'instar de Defays & Maréchal (2010) :

Notre première constatation sera celle-ci, qu'en dépit de ces années et de ces efforts, le statut de ce(s) discours reste encore problématique, sinon non avénu pour beaucoup de ses utilisateurs qui n'y voient généralement qu'un registre de langue plus élaboré, au vocabulaire plus technique, à la syntaxe plus rigoureuse, aux formes plus précises, auquel il incombe à l'enseignement secondaire d'y préparer (comme naguère !) les futurs universitaires. (Defays & Maréchal, 2010, p. 1)

Pourtant, Rey (2005) signale que les travaux de Coulon (1997) et Pollet (2001) avaient déjà mis en avant le fait que ce n'est pas aux cursus scolaires de préparer aux discours académiques, mais bien à l'université de prendre en charge cette formation.

Les deux auteurs montrent également qu'aux opinions couramment entendues sur l'inadaptation des bacheliers à l'enseignement supérieur (notamment en matière de lecture et expression), il convient de répondre par un effort propre de l'université plutôt que par une pratique de sélection ou des modifications de l'enseignement secondaire.

10. Entre autres : Coulon (1997), Felouzis (2011), Jellab (2011a), Romainville (2004).

11. Coulon explique à ce propos que « s'affilier au monde universitaire serait, du point de vue intellectuel, savoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l'accomplir. Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites, être capable de voir la praticabilité du travail demandé, et savoir le transformer en savoir pratique » (1997, p. 198).

Cette spécificité du langage universitaire étant consubstantielle à l'enseignement supérieur, elle ne peut, par conséquent, être opposée aux nouveaux étudiants comme une compétence qu'ils devraient déjà posséder. (Rey, 2005, p. 15)

L'auteur explique par ailleurs que la langue académique a trait au milieu dans lequel elle est en usage et qu'il n'est pas possible, en conséquence, de reprocher à un étudiant novice de ne pas la maîtriser. Cependant, tout fonctionne encore comme s'il allait de soi que les étudiants français, en tant que natifs (et bacheliers), étaient en capacité de décoder cette norme implicite. Qu'en est-il, alors, d'un étudiant étranger qui ne possède pas le même passé scolaire et qui, culturellement, ne maîtrise pas les mêmes codes ?

1.1.1.3. Le choc des cultures

L'université française, en tant que cadre d'enseignement-apprentissage, constitue à plusieurs égards un carrefour culturel : elle s'érige ainsi comme passerelle entre le secondaire et la vie professionnelle pour les étudiants français, comme point de rencontre de différentes cultures (notamment éducatives) pour les apprenants allophones, et enfin, comme croisée de divers milieux sociaux pour tous les individus la fréquentant (étudiants comme enseignants).

Historiquement, les travaux de Bourdieu et Passeron (1964) sur « les Héritiers » ont esquissé un système scolaire et universitaire fortement marqué par une dominance des classes aisées et une tradition de l'élite. Rompant, à l'époque, avec l'héritage durkheimien qui concevait l'école comme une voie émancipatrice pour les classes dominées, cet ouvrage fondateur dénonce une idéologie du « don » dans la tradition universitaire qui « ne s'adresse en fait, sous les dehors irréprochables de l'égalité et de l'universalité, qu'à des élèves ou des étudiants qui sont dans le cas particulier de détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l'école » (Bourdieu, 1966, p. 337). Leurs recherches se sont ainsi focalisées sur le processus de reproduction sociale engendré par l'enseignement supérieur avant d'aboutir par la suite à la parution en 1970 de « La Reproduction ». Les deux auteurs se sont ainsi particulièrement employés à analyser certains aspects du mécanisme de socialisation de l'institution universitaire, notamment en ce qui concerne l'habitus, et à comprendre le fonctionnement des inégalités sociales en lieu et place.

Représentant de cette pensée critique, Pierre Bourdieu fonde ses théories sur plusieurs concepts : il souligne l'*arbitraire culturel* de l'*action pédagogique* qui, par les codes

sociaux et linguistiques qu'elle exige, valorise le *capital culturel* et l'*habitus* des classes dominantes ; exerçant en cela une *violence symbolique*, l'École légitime une culture bourgeoise très éloignée des classes populaires. À rebours du discours méritocratique, l'institution scolaire conduit nombre d'enfants du peuple à l'échec et *naturalise* la réussite d'élèves issus des classes favorisées : la conséquence de ce processus est la *reproduction sociale*. (Garcia, 2015, p. 1)

Cependant, ce profil d'étudiant « héritier » a progressivement évolué au cours des dernières décennies, en corrélation avec les mutations qui ont caractérisé le milieu académique (et le système scolaire dans son ensemble).

La période de la fin des années 1950 début des années 1960 étudiée par P. Bourdieu et J-C. Passeron contraste avec celle d'aujourd'hui. En effet, la figure centrale de l'étudiant, plutôt garçon, issu de milieu bourgeois, lecteur régulier et attaché à une forme de vie extra-universitaire marquée par la pratique d'une culture libre, a laissé place à une myriade de profils d'étudiants à tel point qu'il devient difficile d'en dresser l'idéal-type. (Jellab, 2013, p. 227)

En définitive, bien que les études sociologiques entamées à la suite des travaux de Bourdieu et Passeron aient largement contribué à dresser un tableau exhaustif de l'image étudiante, la massification à l'entrée à l'université a, en tout état de cause, remis en perspective les conclusions auxquelles la communauté scientifique avaient abouti. De ce fait, de nombreuses recherches se sont détachées de certaines conceptions, en particulier sur l'aspect déterministe de l'héritage social. Il n'en demeure pas moins que les constats opérés à propos du milieu académique et de sa culture font état d'une nécessaire assimilation de cette dernière.

Par ailleurs, tous les étudiants ne sont plus les « héritiers » privilégiés d'hier, qui allaient à l'université « de pères en fils », pour s'initier, en dilettante, à la vie de bourgeois (Bourdieu & Passeron, 1964). Beaucoup de jeunes inscrits actuellement aux études universitaires n'ont aucun de leurs parents qui est passé par ce type d'étude. Ils auront donc à se familiariser avec un nouveau monde, inconnu, possédant ses « allants de soi », ses us et coutumes, dont la découverte sur le tas constitue un élément clé du « métier d'étudiant » (Coulon, 1997). (Romainville, 2004, p. 8)

En outre, alors que certains travaux plus contemporains se sont focalisés sur les diverses trajectoires et conditions des étudiants intégrant le système académique, d'autres ont pointé le fait que l'accommodation aux codes et usages en vigueur à l'université était un critère discriminant à la réussite.

Par affiliation, il faut entendre le processus qui consiste à découvrir et à s'appropriier les allants de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur. Si les échecs et les abandons sont massifs au cours de la première année, c'est en grande partie parce que l'adéquation entre les exigences universitaires, en termes de

contenus intellectuels, de méthodes d'exposition du savoir et des connaissances, et les habitus des étudiants, qui sont encore en fait des élèves, n'est pas réalisée. L'élève qui sort du lycée doit s'adapter aux codes de l'enseignement supérieur, apprendre à utiliser ses institutions, assimiler et naturaliser ses routines afin de devenir, universitairement, compétent. (Coulon, 1999, p. 37)

Dès lors, si ces règles sont déjà bien souvent méconnues des primo-entrants natifs, elles le sont d'autant plus pour des publics non-natifs qui ont, pour leur part, évolué dans des cultures éducatives¹² (parfois académiques) différentes. C'est d'ailleurs en s'intéressant aux diverses situations d'accueil¹³ rencontrées par ces étudiants allophones et aux problèmes d'intégration qu'elles peuvent engendrer que les interrogations liées à la situation particulière de l'université, en termes de contexte d'enseignement-apprentissage et de lieu de rencontres de passés scolaires variés, se révèlent nodales.

En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmissions des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs. (Chiss & Cicurel, 2005, p. 6)

En effet, l'université rassemble en un même endroit plusieurs catégories d'individus : des étudiants et des enseignants qui peuvent être natifs ou non-natifs, qui ont pu faire l'expérience de parcours scolaire et académique en France, à l'étranger ou encore dans une association des deux, et dont le contact avec le milieu universitaire français a pu être récent, tout comme de courte à longue durée. À la croisée de ces différences individuelles se mêlent ainsi cultures éducative, scolaire, académique, d'apprentissage, d'enseignement¹⁴, elles-mêmes sources de croyances et de représentations propres ensuite à chaque acteur de de la situation d'enseignement-apprentissage.

12. Cadet en donne la définition suivante : « La / les culture(s) éducative(s) se construi(sen)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation – famille et institutions scolaires - dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels » (2006, p. 46).

13. Mangiante et Parpette (2010, p. 11) déclarent à ce propos que « de la simple autorisation d'inscription qui met l'étudiant allophone dans la même situation que l'étudiant français (à charge pour lui de s'intégrer comme il peut), jusqu'aux programmes disciplinaires adaptés avec formation linguistique d'appui, la variation est grande sur le plan de l'accompagnement institutionnel ».

14. Cadet fait remarquer à ce sujet que « les modèles de référence scolaires, plus individuels, sont issus du fonctionnement du système scolaire, des personnes et des pédagogies auxquelles un individu a été exposé durant sa vie d'apprenant, c'est ce que rappelle notamment Beacco (1992) lorsqu'il dit que chacun d'entre nous au cours de son expérience scolaire a pu se forger des idées sur la manière d'enseigner. [...] En effet, comme l'ont souligné ces auteurs, les conceptions qu'un enseignant a construites sur l'apprentissage au cours de son histoire d'apprenant – qui est aussi la plus grande source pour l'élaboration des représentations selon Cambra (2002) – déterminent spontanément sa manière d'enseigner » (2006, p. 44).

En conséquence, dès lors que tout contexte véhicule ses codes et sa culture, chaque contact et imprégnation dans ces milieux ancrent des représentations dans la conscience des individus et génèrent des habitudes dans leurs pratiques. Ces phénomènes nous amènent par suite à nous interroger sur les conceptions véhiculées au sein du milieu universitaire (propagées par le contexte d'enseignement-apprentissage en lui-même, mais aussi par les individus qui le composent) et sur les problèmes d'adéquation que leur confrontation peut engendrer. Plus particulièrement, ce sont les questions de pratiques langagières et de normes socialement partagées (ou non) qui nous importent.

1.1.2. Le français à l'université

Nombreux sont les discours qui, depuis quelques années, imputent l'échec scolaire (et universitaire) des étudiants à leur mauvaise maîtrise de la langue. On entend d'ailleurs communément dire que « les apprenants ne savent plus écrire correctement », que ce phénomène s'observe de plus en plus fréquemment (sous-entendu, depuis la massification scolaire). Pourtant, le phénomène n'est à priori pas si nouveau puisqu'en 1880 déjà, Vanderkindere écrivait que « chaque année, ceux qui voient arriver à l'université des jeunes gens issus de rhétorique constatent déjà les plus fâcheux résultats ; fort peu sont en état d'écrire correctement le français et de le lire couramment » (Delforge, 2002). La thèse du « handicap linguistique¹⁵ » est ainsi un préjugé qui se perpétue, alimenté au fil du temps par de nouveaux et nombreux constats, enquêtes, etc., tant et si bien que les universités tentent d'endiguer le problème à l'aide de divers moyens.

La croyance en la relation entre la maîtrise de la langue et la réussite des études remonte à un grand nombre d'années et représente un cheval de bataille toujours très actuel dans les actions de lutte contre l'échec dans l'enseignement supérieur. [...] Mais ce qui importe davantage, c'est de souligner que de telles constatations ont amené la plupart de nos institutions à organiser des « remédiations en langue » pour les étudiants. Celles-ci prennent des formes bien différentes, entre une conception normative (visant au perfectionnement de la langue) et une approche fondamentalement pragmatique (visant au développement de compétences langagières en contexte). (Pollet & Delforge, 2011, p. 50)

Se développent alors, au niveau institutionnel, plusieurs dispositifs d'accompagnement, de soutien et de remédiation pour les étudiants, que ce soit dans le cadre de plans d'action

15. Expression empruntée à Pollet & Delforge (2011).

nationaux, de type « aide à la réussite » par exemple, ou encore de démarches propres à chaque université, tels entre autres les projets *Voltaire* (créé par la société Woonoz en 2010), *Orthodidacte* (lancé en 2009 par les concepteurs Michael Hiroux et Guillaume Terrien), etc.

En parallèle, de foisonnantes recherches ont vu le jour dans les domaines des sciences de l'éducation, des sciences du langage ainsi que de la didactique du français (voir [chapitres 2 et 3](#)). Au cœur de leurs interrogations figurent notamment les formes d'appropriation des savoirs, les compétences requises de la part des étudiants, les pratiques d'écriture, mais aussi la multiplicité des écrits universitaires (dans leur hétérogénéité, leur diversité, leur singularité) ainsi que les spécificités du langage de spécialité, des discours académique et disciplinaires, des codes langagiers en usage. Leur objet commun se trouve donc être le français de niveau académique, étudié en tant que médium mais également au regard de sa faculté d'affiliation et de socialisation.

1.1.2.1. La maîtrise du français

En dépit de l'objectif échoué de la stratégie de Lisbonne¹⁶ (revu par la suite dans la stratégie Europe 2020¹⁷) et au regard des très nombreuses initiatives d'aide à la réussite qui se sont développées au cours des dernières années dans les universités francophones (Canada et Belgique compris, ces deux pays rencontrant des problématiques similaires), il semble que les préoccupations liées au succès des étudiants aient favorisé les recherches scientifiques relatives aux difficultés qu'ils rencontrent. Alors que plusieurs chercheurs s'accordent à dire que la maîtrise du français est une condition *sine qua non* pour réussir des études supérieures (Fintz, 1998 ; Defays et coll., 2000), tandis que d'autres corrélient faiblesses linguistiques et échec (Romainville, 1997), les plus récents travaux s'orientent vers

16. « Le Conseil européen invite par conséquent les États membres, dans le respect de leurs règles constitutionnelles, le Conseil et la Commission à prendre les mesures relevant de leurs compétences qui sont nécessaires pour atteindre les objectifs suivants : [...]

- réduire de moitié, d'ici à 2010, le nombre des personnes de 18 à 24 ans n'ayant accompli que le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne poursuivent pas leurs études ou leur formation. » (Conseil européen, 2000)

17. « La stratégie UE 2020 a fixé cinq objectifs liés entre eux : [...]

- éducation et enseignement supérieur : améliorer les niveaux d'éducation en réduisant le taux d'abandon scolaire à 10% et en portant à 40% la proportion des personnes de 30 à 34 ans ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ou atteint un niveau d'études équivalent. » (MENESR, 2013)

les questions d'acculturation aux discours universitaires (Pollet, 2001), de compétences langagières ciblées (Peters & Bélair, 2011), de français spécifique au milieu académique (Mangiante & Parpette, 2011a), de pratiques de l'écrit contextuellement situées et socialement partagées (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012a).

En effet, lorsque les étudiants arrivent à l'université, ils se trouvent confrontés à une forme de rupture discursive, ainsi qu'à des discours disciplinaires théoriques et spécialisés, qui les déstabilisent. Face à un certain « habitus langagier » implicite (Dupont, 2000), les compétences langagières des étudiants sont alors mises à l'épreuve.

Il ne s'agit pas, dans notre esprit, d'ignorer les problèmes – orthographiques, lexicaux, syntaxiques – bien réels des étudiants francophones. Il ne s'agit pas non plus de déclarer qu'ils ne sont d'aucune importance. Il s'agit cependant de réfléchir à d'autres clés, d'autres pistes que celles du drill et de l'imposition d'une norme, pour tenter de résoudre un problème profond, et non d'agir sur des symptômes. Ainsi, il nous semble que c'est prioritairement sur l'incompréhension des discours et du savoir qu'il faut intervenir, et pas sur les épiphénomènes qui la masquent ou qu'elle provoque. (Pollet, 2010, p. 135-136)

Ces compétences, Romainville (2000) les distingue en quatre catégories : linguistiques (orthographe, syntaxe, lexique), méthodologiques, cognitives (compréhension de textes, sélection et hiérarchisation des idées, établissement de catégories, etc.), ainsi que la maîtrise des situations de communication. Beillet (2016), pour sa part, identifie plusieurs « pré-acquis » linguistiques nécessaires à l'entrée dans le supérieur :

- une densité syntagmatique forte avec présence d'adjectifs, de compléments du nom, de propositions relatives, de propositions principales ;
- une proportion importante de passifs et de nominalisations ;
- du lexique de spécialité ;
- le recours à des informations présentées sous forme de graphiques, des schémas ;
- des organisateurs textuels :
 - liant des idées entre elles : les connecteurs, les reprises synonymiques, les anaphores, les cataphores...
 - organisant la structuration du texte : les intertitres, les indications chiffrées, lettrées, les termes métadiscursifs renvoyant à l'organisation du propos, la mise en paragraphe, l'occupation de l'aire scripturale ;
 - l'utilisation préférentielle du présent, du passé-composé et du futur ;
 - un rôle important réservé aux informations implicites : inférences et présuppositions ;
 - une référence au contexte médiate ou indirecte. (Beillet, 2016, p. 54)

Beillet explique également que la réussite universitaire n'est pas garantie par la seule maîtrise linguistique. En effet, bien que la langue soit l'un des critères considéré comme

facteur de réussite, celle-ci ne détermine pas à elle seule le succès aux examens. La diversité des situations et des formes de communication au sein des différentes disciplines universitaires implique en réalité différents types de français.

Les universitaires n'échappent pas à cette conception de la maîtrise de la langue. Il leur est difficile d'admettre que la maîtrise d'une langue n'est pas monolithique, mais qu'elle repose sur une multitude de facteurs et se manifeste d'une multitude de façons qui sont difficiles à distinguer, à isoler, à évaluer, parmi lesquels l'orthographe – en dépit de l'importance emblématique, sociale qu'on lui accorde – n'a qu'un rôle fort relatif. Dans l'absolu, les jeunes n'utiliseraient pas moins bien, mais autrement la langue et les moyens de communication auxquels elle est associée. (Defays & Maréchal, 2010, p. 2)

C'est par conséquent le contexte dans lequel se trouvent les étudiants qui est à prendre en considération en premier lieu, de manière à appréhender les réels objectifs et besoins en termes de compétences attendues, tant du point de vue de la réception et de la production (écrite et orale) que des processus méthodologiques et cognitifs. Dans cette perspective, on comprend que la détention d'un diplôme de langue standard¹⁸ (de type DELF/DALF, TEF/TCF) ou l'assiduité à un programme de remédiation linguistique (focalisé sur des exercices lexicaux et grammaticaux décontextualisés, structuraux, etc.) ne suffisent pas à assurer la réussite universitaire.

1.1.2.2. Le rapport à la langue et à la norme

Si la maîtrise du français standard n'est pas l'unique déterminant dans la réussite universitaire, elle n'en demeure pas moins bien souvent un critère de différenciation. En effet, il existe parmi les normes universitaires de nombreux implicites¹⁹ : l'univers académique est ainsi empreint de codes qui constituent autant d'attentes et de jugements évaluatifs implicites, comme par exemple certains types de comportements sociaux (autonomie, assiduité, intérêt, entre autres) ou encore intellectuels (réflexivité, curiosité, etc.). La langue française en fait également partie : elle instaure ainsi une sorte de sélection tacite qui se situe dans un rapport social intégré, individuel comme collectif, à la norme

18. « On désigne par langue standard une variété sociale et géolinguistique normée, censée être utilisée dans le cadre institutionnel, comme dans les médias. » (Cuq, 2003, p. 149)

19. Jellab dit à ce sujet que « l'enquête menée par Howard Becker et *al.* sur les étudiants en première année de médecine montrait comment la réussite aux examens passe par un apprentissage des règles et par une gestion des exigences de la formation dans une institution universitaire peu transparente. C'est qu'à la différence d'autres contextes scolaires, l'université se caractérise par une faible lisibilité des normes devant organiser le travail scolaire et soutenir de manière régulière des apprentissages effectués » (2013, p. 232).

langagière. Trois aspects sont habituellement pris en considération dans ce phénomène : le statut de la langue, le rôle de la norme, et enfin l'assimilation de ces deux éléments au sein des représentations de la communauté et des individus. Selon Erpelding (2010, p. 44), la langue est à la fois « objet de savoirs et de pouvoirs, son degré de maîtrise situe socialement et les normes et exigences qui s'y rapportent pèsent sur les pratiques individuelles ». Dans le même ordre d'idées, Cuq (2003, p. 143) établit « deux aspects complémentaires du concept de langue, un aspect abstrait et systématique (langue = idiome) et un aspect social (langue = culture) », tout en rappelant qu'« en France, c'est la variété écrite, et plus particulièrement littéraire qui a forgé chez ses usagers les représentations dominantes de la langue » (2003, p. 148). La langue de référence²⁰ au sein des milieux scolaire et universitaire se trouve donc être le français dit « standard »²¹, les contextes éducatifs étant selon Chiss (2010, p. 16) « source et garant[s] de l'unité et la qualité du français ».

La dimension non seulement normée, mais normative est fortement présente lorsqu'on parle de « français standard », expression qui s'oppose à toutes les autres formes de français, notamment aux formes régionales encore largement dévalorisées dans les représentations collectives de la langue. (Cuq, 2003, p. 149)

Le statut accordé à la langue française, et plus particulièrement au sein de l'environnement éducatif, se définit alors également dans la relation qu'il entretient avec la norme sociale.

Indissociables d'un ordre de valeurs qui dans chaque société oriente les comportements des acteurs et des groupes, les normes sont des règles qui régissent les conduites individuelles et collectives. Organisées en système, elles constituent un mode de régulation sociale étudié par les sociologues depuis É. Durkheim (1893, 1895, 1897).

Le respect des règles a d'abord été pensé, comme l'obéissance aux lois, en référence à l'autorité sociale qui s'impose dans la norme juridique (Kelsen 1996). L'attente de sanctions positives et la crainte de sanctions négatives assurent, dans cette optique, le fonctionnement d'un système normatif.

Il apparaît bien, cependant, que ce ne sont pas seulement des normes juridiquement codifiées que l'individu intériorise au cours du processus de socialisation. Ce qui oblige le sujet, et d'où procède l'opposition entre actions permises et actions proscrites, s'explique aussi par l'état des mœurs à une époque donnée. Le phénomène normatif doit également être rapporté à des codes moraux inhérents à des pratiques particulières ; il se présente alors, comme en médecine, sous la forme de déontologies professionnelles.

20. « La langue de référence désigne la variété choisie comme étalon. » (Cuq, 2003, p. 149)

21. Ce qui entraîne une situation paradoxale : bien que le français standard soit défini comme la langue de communication au sein de l'environnement académique, sa maîtrise n'est toutefois pas suffisante pour y réussir. Ce phénomène est imputable au décalage qui existe entre la langue de communication utilisée dans le Supérieur (le français standard) et son standard de communication (pratiques langagières universitaires).

Dans tous les cas, l'intériorisation des normes peut s'effectuer de manière intéressée, par calcul, ou résulter d'une identification altruiste au groupe. L'écart constaté entre ce que les règlements édictent et ce qui est effectivement pratiqué conduit enfin à privilégier, dans l'étude des conduites sociales, les catégories de conformité et de déviance (Boudon, Demeulenaere, Viale, 2001). (Valade, 2012, p. 163)

Du point de vue de la langue spécifiquement, Cuq indique que :

La conceptualisation de la notion [de norme] ne s'est pas faite sans ambiguïté. On a donc intérêt à garder présente à l'esprit la distinction transversale entre ce qui est du domaine du « normal » (norme = ensemble d'usages) et ce qui est du domaine du « normatif » (norme = ensemble de règles). (Cuq, 2003, p. 178)

Cette discrimination est particulièrement intéressante car elle pose les termes du problème entre usage du français (au sens d'outil de communication) et dimension prescriptive de la langue (application et respect des règles). Cuq recense ainsi quatre types de normes :

- la norme *objective*, qui recouvre l'ensemble des régularités de la langue, telles que les accents, les liaisons, les accords. On peut alors y reconnaître un aspect *descriptif* de la norme ;
- la norme *prescriptive*, qui établit les modèles et classe les usages en fonction de la norme objective, mais également selon des critères sociaux (appartenance à une communauté, conformisme à la tradition, reconnaissance et légitimité d'une forme socialement supérieure). Il s'agit là d'un aspect *normatif*²² de la norme ;
- la norme *subjective*, qui concerne les attitudes et les représentations des locuteurs vis-à-vis de l'utilisation et des pratiques langagières. C'est ici un aspect *évaluatif* de la norme, parfois idéalisé ;
- la norme *endogène*, qui peut être définie comme une norme en vigueur dans un milieu donné, détermine une identité propre à ses locuteurs et leur reconnaît une légitimité à juger des écarts avec d'autres normes. Il est possible d'y distinguer un aspect *culturel* de la norme.

Dès lors, on comprend que le rapport à la langue et aux normes qui y sont attachées puisse avoir, d'une part, un impact dans l'élaboration des schèmes mentaux, et d'autre part, être considéré comme une construction puisqu' « en tant que représentation sociale, c'est-

22. « L'adjectif "normatif" correspond au substantif "norme" dans son acception la plus étroite, c'est-à-dire lorsqu'il définit, dans une perspective toujours prescriptive, des modèles et lorsqu'il hiérarchise des usages, à partir de la description des pratiques d'une élite censée représenter la norme. » (Cuq, 2003, p. 177)

à-dire reflétant la nature des règles et des liens sociaux, la représentation est *prescriptive* de comportements ou de pratiques obligés » (Abric, 2016, p. 23).

Dans un contexte académique où, bien que la diffusion des savoirs se déroule principalement à l'oral, la plupart des contrôles de connaissances ont lieu à l'écrit – de l'ordre de 80% des évaluations (Mangiante & Parpette, 2011a), il apparaît donc important de s'interroger sur la relation qu'entretiennent les acteurs du milieu universitaire (enseignants comme apprenants) avec la norme langagière. Ces interrogations sont d'autant plus essentielles que, l'écrit étant la forme privilégiée des modalités d'examens, il se trouve également être soumis à différents impératifs langagiers (disciplinaires, méthodologiques, discursifs, linguistiques) souvent méconnus (ou non encore maîtrisés) des étudiants.

1.1.2.3. Les pratiques langagières

À l'instar de toute structure sociale²³, l'environnement académique français constitue en lui-même une communauté²⁴ spécifique, tant du point de vue éducatif, culturel, professionnel que scientifique, au sein de laquelle ont cours codes, usages et pratiques propres. En tant que telle²⁵, l'université est composée de différents groupes et acteurs sociaux qui partagent (ou sont amenés à partager) de manière plus ou moins cohésive²⁶ une

23. « La structure sociale désigne le réseau complexe de relations sociales existant réellement et unissant des êtres humains individuels dans un certain environnement naturel. » (Radcliffe-Brown, 1968, p. 210)

24. Le terme « communauté », de par sa nature polysémique et sa dispersion (Guérin, 2004), nécessite un éclairage. Plusieurs définitions complémentaires peuvent en être données :

- a. « Cette notion de communauté, très controversée dans les sciences sociales, a longtemps été utilisée par la sociologie pour mieux comprendre la dialectique entre société et communauté. Quarante-deux définitions ont été relevées dans la littérature anglo-saxonne concernant le terme communauté et le dénominateur commun retient "une collectivité dont les membres sont liés par un fort sentiment de participation" » (Chapelain, 2006, p. 258) ;
- b. « D'abord considérée comme une totalité, une entité substantielle que F. Tönnies (1887) a opposé à la société, la communauté est aujourd'hui envisagée comme un ensemble de relations sociales complexes dont la nature et les orientations sont examinées dans des cadres spécifiques : religieux, économique, scientifique, etc. » (Valade, 2012, p. 36) ;
- c. « Ensemble de personnes unies par des liens d'intérêts, des habitudes communes, des opinions ou des caractères communs » (Larousse).

25. Plus généralement, l'expression « structure sociale » est employée comme synonyme d'*organisation sociale* : « ensemble des modalités d'organisation d'un groupe social et des types de relations existant à l'intérieur et entre les divers domaines de toute société (aussi bien au niveau de la parenté que de l'organisation économique et politique). Dans une perspective analytique, l'étude de la structure sociale d'une société cherche à rendre compte de son organisation et de son fonctionnement, de l'agencement de ses différentes parties (groupes et institutions), de sa cohérence interne, de ses divisions et contradictions, de son mouvement et de ses changements » (Chevalier, 2012, p. 229).

26. Certaines différences peuvent être observées au sein des disciplines universitaires.

même culture, ainsi que des normes et des valeurs analogues. Il est par conséquent courant d'y observer de multiples pratiques (sociales, éducatives, langagières), celles-ci pouvant être analysées, d'une part, au regard des réseaux de représentations sociales qui y sont véhiculées, et d'autre part, par les habitudes qui en découlent. À ce propos, Abric (2016) établit d'ailleurs :

Nous poserons qu'il n'existe pas *a priori* de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. Et c'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu ou le groupe la réalité même. Toute représentation est donc une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet. Cette représentation restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet, et de son système d'attitudes et de normes. (Abric, 2016, p. 17)

L'analyse des pratiques, et des représentations qui y sont liées, apparaît alors importante si l'on souhaite comprendre le fonctionnement du processus d'acculturation des étudiants à l'environnement académique.

Autrement dit, si l'on constate et l'on admet que les représentations déterminent les comportements, qu'en est-il de leur rôle dans l'élaboration des pratiques sociales effectives, c'est-à-dire dans les systèmes complexes d'actions socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminés ? Telle est la question fondamentale qui se pose – et encore aujourd'hui – à tous les chercheurs utilisant la notion de représentation sociale, question fondamentale parce qu'elle concerne les relations qu'entretiennent entre eux différents systèmes : système idéologique, système cognitif, système social et système économique, système matériel et technologique. L'étude des relations entre représentations et pratiques débouche sur le problème de l'articulation et de l'interaction entre les différents champs constitutifs de la réalité sociale. (Abric, 2016, p. 11-12)

Les pratiques langagières qui ont cours dans le Supérieur n'échappent pas à cette conception et s'avèrent de surcroît être au cœur des réflexions didactiques actuelles. Dans un numéro de la revue « Pratiques » consacré aux littéracies universitaires, Delcambre et Lahanier-Reuter énoncent ainsi parmi leurs interrogations :

3. Que pouvons-nous dire aujourd'hui des pratiques discursives à l'université ? Comment en décrire la diversité, tant du côté des enseignants, des chercheurs que des étudiants (pratiques d'écriture scientifique, pratiques d'accompagnement de l'écriture des étudiants, pratiques du cours magistral, pratiques numériques) ? (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012b, p. 4)

Avant d'ajouter plus loin que :

Interroger les pratiques de littéracies en contexte universitaire, c'est ainsi davantage mettre l'accent sur les dimensions culturelles, institutionnelles et historiques de l'écriture, liées aux communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1993). (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012b, p. 6)

Dans cette perspective, il semble donc fondamental de s'interroger sur les pratiques langagières au sein du milieu académique, et plus spécifiquement sur les pratiques scripturales. Au vu de la part importante que prend l'écrit dans l'enseignement supérieur, il apparaît essentiel de comprendre l'impact que ces dernières ont, tant d'un point de vue social que cognitif, sur le public universitaire (enseignants comme étudiants). Le champ des littéracies universitaires s'avère particulièrement intéressant pour cela. Bien que récemment érigé en domaine de recherches, il est aujourd'hui devenu un terrain d'études propice et prolifique.

À la question des conditions pour penser – et programmer – efficacement l'acculturation des étudiants aux discours universitaires, on peut répondre en évoquant un concept qui émerge des recherches dans le champ de la didactique du français dans l'enseignement supérieur : celui de « littéracies universitaires » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 ; Donahue, 2010).

[...] les fondements mêmes de cette notion (nécessaire contextualisation disciplinaire, reconnaissance de l'intrication entre pratiques scripturales et construction des savoirs, continuum dans les apprentissages en fonction de nouveaux supports et nouveaux besoins) permettent de reconsidérer la question de la maîtrise de la langue en l'élargissant à des genres discursifs et des caractéristiques scripturales spécifiques selon les domaines d'études voire professionnels. (Pollet & Delforge, 2011, p. 52)

Synthèse de chapitre

En définitive, l'environnement académique français s'institue comme une communauté où codes et pratiques sont fortement dépendants des constructions sociale et culturelle qui se sont établies dans le temps. L'université française se constitue donc comme un milieu éducatif à part, où normes et impératifs sont bien souvent méconnus des étudiants. Impulsées par l'accroissement de la mobilité étudiante et la massification des effectifs à l'entrée à l'université, de nombreuses recherches actuelles ont largement initié la remise en question des implicites du Supérieur français.

Ces « allants de soi » incontournables auxquels se heurtent les étudiants, tant au niveau des pratiques sociales, que langagières et pédagogiques, ont mené les chercheurs à s'interroger sur le fossé grandissant entre culture scolaire et culture académique. Ce sont

ainsi les comportements requis de la part des étudiants, tout comme les pratiques d'évaluation, qui ont intéressé les diverses recherches en éducation, autant d'ailleurs que la quantité de travail attendu ou encore les formes qu'il revêt. Par suite, ce sont également des travaux relatifs à la communication spécifique du milieu académique qui ont été menés, s'interrogeant sur la langue véhiculée et usitée dans ce contexte. Ayant trait à l'environnement dans lequel elle est en usage, les recherches ont montré que les caractéristiques propres à la langue académique (notamment en termes discursifs) nécessitaient une formation spécifique (dont l'université doit avoir la charge), d'autant que la maîtrise de cette dernière était un critère discriminant à la réussite.

Cette problématique prend d'ailleurs place dans un contexte où le discours dominant depuis quelques années est celui selon lequel « les étudiants ne savent plus écrire », imputant l'échec universitaire à la seule question de « mauvaise maîtrise de la langue ». Dans ce contexte, l'enjeu est alors de différencier ce qui relève des représentations des acteurs du Supérieur (issues des codes et des habitudes hérités et véhiculés au sein de ce milieu éducatif particulier), de ce qui relève de problèmes d'adéquation à des pratiques langagières et des normes sociales non nécessairement connues et partagées par les étudiants. Face à un certain « habitus langagier » implicite et à une forme de rupture discursive, les compétences langagières des étudiants sont mises à l'épreuve. De ce fait, la prise en compte des spécificités du contexte dans lequel les étudiants se trouvent plonger s'avère être une question nodale si l'on veut appréhender les réels besoins de ces derniers, ainsi que les compétences concrètement attendues par le cadre universitaire.

Par ailleurs, si la maîtrise du français n'est certainement pas l'unique déterminant de la réussite (ou de l'échec) académique, elle reste cependant un critère de différenciation. Elle fait en effet partie des nombreuses exigences implicites véhiculées dans le Supérieur, et à ce titre, elle s'instaure comme une forme de sélection tacite. Alors que le format écrit est celui qui domine dans les représentations de la langue chez les usagers français, le français standard est la norme langagière instaurée comme référence au sein du milieu universitaire. Assimilée au sein des représentations des acteurs de cet environnement éducatif comme un objet de pouvoir et de savoirs, son niveau de maîtrise pèse ainsi autant dans le rapport social que sur les pratiques scripturales en elle-même. Ce fonctionnement tient d'ailleurs au fait que le statut accordé à la langue française au sein de l'environnement éducatif est également défini dans une relation à la norme sociale, statut qui s'intègre dans les

représentations des usagers telle une construction prescriptive des comportements et des pratiques.

Dans la mesure où l'écrit est la forme privilégiée des examens à l'université, s'interroger sur les différentes exigences langagières (disciplinaires, discursives, méthodologiques, linguistiques) est donc une démarche essentielle, notamment dans la perspective de la formation des étudiants à des pratiques langagières et scripturales propres au milieu universitaire. Comprendre l'impact de ces nouvelles pratiques, tant au niveau social que cognitif, est ainsi un enjeu de taille pour le public étudiant, en particulier au regard de l'importance accordée à la norme langagière et à l'écrit dans le contexte académique. En cela, le domaine des littéracies universitaires s'avère donc particulièrement intéressant.

Chapitre 2.

LES LITTERACIES UNIVERSITAIRES, CHAMP DE RECHERCHE

Les avancées dans les différents domaines de recherche au cours des dernières années ont permis d'établir que la réussite universitaire ne se réduisait pas uniquement à une explication unifactorielle, mais au contraire, revêtait plusieurs facettes. Parmi elles se trouve la maîtrise de la langue française, et plus particulièrement de la langue écrite.

Dans tous les cas, la maîtrise de la production écrite s'avère déterminante dans la réussite scolaire et s'impose aujourd'hui, avec la généralisation des technologies de l'information et de la communication, comme l'un des critères de recrutement académique et professionnel. Les enjeux inhérents à l'apprentissage et à l'enseignement de la littéracie, et notamment de l'écriture, n'ont jamais été aussi importants et la pression sociale aussi forte. (Alamargot, 2015, p. 119)

Dans cette perspective, l'enjeu des recherches en littéracies semble d'envergure : la maîtrise langagière, plus spécifiquement scripturale, est non seulement un critère de sélection et de réussite (scolaire, universitaire, professionnelle), mais également de discrimination et d'insertion sociales. Par ailleurs, les littéracies se situent à un carrefour majeur : elles constituent à la fois un outil de communication socialement normé, un outil d'accès aux savoirs et un outil de formation intellectuelle.

Par conséquent, il apparaît que les travaux menés dans ce champ ont une importance non négligeable sur la compréhension des pratiques langagières (et plus spécifiquement scripturales) individuelles et collectives, à divers degrés (social, psychologique, éducatif, anthropologique, cognitif), mais aussi sur leurs implications dans l'apprentissage disciplinaire et les actes d'évaluation. Cette multiplicité de niveaux de lecture s'explique également dans l'intérêt que plusieurs domaines ont pu porter à ces études, ce qui s'est d'ailleurs traduit par un éclatement des recherches au sein de ces mêmes domaines avant de se retrouver rassemblées sous l'égide des littéracies universitaires (LU).

2.1. Histoire d'une notion : la littéracie

Les situations de production et de réception écrites à l'université ont, de longue date, interrogé différents champs scientifiques. De fait, elles sont un médium privilégié dans le monde académique (qu'il s'agisse des prises de notes, des manuels ou ouvrages scientifiques, des évaluations, etc.), notamment parce qu'elles constituent un vecteur de

savoirs qui n'est pas marqué par les conditions de temporalité²⁷ (à l'inverse des situations de transmission orale comme les cours magistraux). La dispersion des recherches sur les pratiques scripturales dans l'enseignement supérieur s'est vue progressivement centralisée sous la même appellation de « littéracies universitaires » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012b), champ qui, bien qu'originellement axé sur les usages de l'écrit, s'est peu à peu étendu aux autres pratiques universitaires (méthodologiques, oralo-visuelles, etc.).

À l'origine des réflexions contemporaines autour de l'écrit, on trouve les théories de l'anthropologue Jack Goody sur l'écriture (son histoire, sa diffusion) et sur la communication écrite (ses effets cognitifs), qu'il développe dans son célèbre ouvrage « La raison graphique » (1979). Il y élabore également les notions nodales de « technologies de l'intellect », notion pour laquelle il esquisse notamment l'idée que « [l]es nouveaux moyens de communication²⁸ transforment la nature même des processus de la connaissance » (Goody, 1979, p. 66), et de « littéracie »²⁹, qu'il oriente notamment autour de « - la relation lecture-écriture ; - l'incarnation au travers de pratiques et d'institutions ; - la fonctionnalité pour l'individu et la société ; - le continuum de son apprentissage et de sa maîtrise » (Reuter, 2006, p. 132). Les travaux de Goody revoient ainsi, d'une part, les anciennes conceptions du langage (ce dernier était perçu comme un exercice du *logos*) et appréhendent dès lors les *praxis* langagières, non plus comme des médiums de communication interchangeable (chaque outil étant équivalent), mais comme des moyens de s'exprimer qui sont spécifiques et relatifs au social et au cognitif. D'autre part, ses travaux introduisent la littéracie, non comme simple synonyme d'écrit, mais comme système à la fois symbolique, institutionnel et matériel, pour lequel Goody précise que « même si l'on ne peut raisonnablement pas réduire un message au moyen matériel de sa transmission, tout changement dans le système des communications a nécessairement d'importants effets sur les contenus transmis » et qu'« une étude de la technologie intellectuelle peut contribuer à nous éclairer

27. « *Verba volant, scripta manent* ». Alors qu'à l'oral, la quantité d'informations transmises est limitée par les capacités de réception de l'interlocuteur, le support écrit permet de véhiculer, virtuellement, un nombre infini de savoirs car il n'est pas cantonné dans le temps.

28. Expression à entendre dans son acception étendue, c'est-à-dire non dans le sens qu'elle porte actuellement (faisant référence aux TIC) mais celui plus large de l'écriture.

29. Nous choisissons, dès à présent, d'écrire le terme « littéracie » à l'anglo-saxonne, bien que de nombreux chercheurs le transcrivent de différentes manières (je reviendrai sur la question des graphies du terme). L'orthographe originelle des auteurs ne sera ainsi maintenue que dans les citations.

davantage sur la nature des développements dans le domaine de la pensée » (Goody, 1979, p. 46-48).

Quelle que soit l'orthographe choisie ou les adjectifs qui lui sont attribués, la littéracie a connu un succès international depuis son émergence ainsi que des développements très variés en fonction des contextes (nationaux, disciplinaires, etc.) dans lesquels elle s'inscrit. Née au départ d'un débat autour des capacités en lecture-écriture de la population, elle se veut à présent être un outil de la recherche scientifique qui s'abroge des débats politiques et des connotations liées aux concepts d'illettrisme et d'(an)alphabétisation. Pour autant, la littéracie n'est pas exempte de différends et de controverses au sein des différentes communautés de chercheurs, débats ayant par ailleurs mené à divers cheminements de la notion, en fonction des lieux et des courants où celle-ci a été questionnée. Nous verrons, à partir de cet historique, comment les littéracies universitaires ont émergé et se sont constituées en un champ scientifique bien particulier.

2.1.1. Trajectoires nationales

Originellement, l'émergence du terme littéracie se situe en Angleterre : il apparaît ainsi en 1883 dans le « *Chambers Dictionary* » dans un contexte de campagne de lutte contre l'analphabétisme (Fraenkel & Mbodj, 2010, p. 9) et serait utilisé pour la première fois dans le « *New England Journal of Education* » la même année (Jaffré, 2004, p. 24). Dans un second temps, c'est en 1957 que l'anthropologue Richard Hoggart, dans un ouvrage sur le style de vie des ouvriers anglais du Nord-est industriel, met en avant le fait que les capacités en lecture des classes populaires ne correspondent pas aux attentes scolaires de tradition lettrée. Il est suivi en 1958 par le médiéviste Herbert Grundmann qui retrace la construction du mot *literacy* et pointe les ambiguïtés étymologiques du terme. L'UNESCO contribue par la suite à diffuser le terme de littéracie dans les années 1950-60 : dans un contexte où un effort institutionnel est engagé pour initier des programmes de développement et d'éducation en vue d'une meilleure intégration sociale des individus et des groupes,

l'UNESCO choisit le terme de *functional literacy*³⁰ pour marquer la particularité des campagnes d'alphabétisation pour adultes.

À partir de ce moment-là, de multiples réflexions sont engagées sur les besoins de nombreux pays en littéracie et le courant des *Literacy Studies* se crée alors. Dans ce contexte, de nombreux travaux anglo-saxons en anthropologie et en ethnographie paraissent sur l'histoire de l'écriture, sa diffusion, sa signification, ses pratiques et usages, tels que ceux de Goody & Watt (1963), ceux très connus de Goody (1979) ou encore ceux (entre autres) de Basso (1974), de Swed (1981), de Heath (1983). Ils sont suivis par des travaux en psychologie, avec des chercheurs comme Scribner & Cole (1981) ou Olson (1996), qui cherchent à mettre en évidence les effets intellectuels de l'écriture (sur le raisonnement humain) et le développement d'aptitudes spécifiques (de type méta-, comme par exemple l'analyse du langage). On parle alors, dans le sillon de ces recherches en psychologie, de *practice of literacy*, une approche selon laquelle la technologie de l'écrit, la connaissance de cette dernière puis les savoir-faire particuliers développés ne sont pas d'emblée accessibles mais sont liés à des contextes précis d'usage et d'apprentissage.

La variété de ces recherches et de leurs propositions empiriques, ainsi que ses propres travaux³¹, ont amené l'anthropologue Brian Street (1984) à prôner une forme plurielle de la littéracie : pour lui, bien que la littéracie acquise dans un contexte puisse être réinvestie dans un autre, toutes formes sociales d'usage de l'écrit constituent autant de littéracies. Ainsi, Street s'oppose vivement à la vision prédictive des premiers travaux de Goody (1963) et aux programmes d'alphabétisation fonctionnelle. Il avance, pour sa part, que c'est une observation et une analyse des pratiques en contexte qui permet d'appréhender les usages littéraciques. C'est ainsi que les années 1980 voient l'émergence d'un nouveau courant, celui des *New Literacy Studies (NLS)*, d'après l'appellation proposée par Gee (1990, p. 49). Les travaux qui se développent dans ce champ se fondent dès lors sur de nouvelles bases théoriques et méthodologiques, dans la lignée des travaux de Street (1993, 1995). Les apports de Street se situent principalement dans son travail de cadrage méthodologique, basé sur une approche ethnographique (contextualisation des usages de l'écrit, fondements

30. "A person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group" (Gray, 1969, p. 24).

31. Travaux qui portaient sur l'anthropologie des usages de l'écrit en Iran dans les années 1970 et dont les résultats se rapprochaient de ceux de Scribner & Cole (1981).

culturels de l'autorité de l'écrit, organisation des savoirs entre oral et écrit, description minutieuse des manipulations d'écrits, de gestes d'écriture et de procédés de lecture, des documents utilisés).

L'effort de Street a consisté à proposer une synthèse de ces différents apports, dans un cadre méthodologique où l'enquête repose sur l'observation de « literacy events », au sein desquels le repérage de régularité permet de dégager des « literacy practices » (pratiques de l'écrit) récurrentes. (Fraenkel & Mbodj, 2010, p. 14)

Le courant des *NLS* connaît depuis lors un essor particulièrement fructueux, avec la création de diverses ramifications, telle par exemple celle des *Academic Literacies (AcLit)*, sur lesquelles nous reviendrons.

Au Québec, le terme de littéracie ne fait sa première entrée qu'en 1985, dans « la Revue internationale de psychologie appliquée » (Pierre, 2003, p. 123). Son arrivée s'inscrit dans un cadre spécifique de recherche au Canada où, dans les années 1990, les organisations internationales³² et les enquêtes de grande échelle³³ sur la littéracie diffusent le terme anglais de *literacy* (Hébert & Lépine, 2013, p. 29). Dans un contexte de mondialisation, les mondes économique et scolaire semblent alors plus liés, certains concepts circulant dans les deux univers. Au cours des années 2000, deux événements contribuent à l'essor de la notion de littéracie au Canada : d'une part, la notion de compétence (issue du monde du travail) est de plus en plus convoquée dans les réformes scolaires, avec une acquisition des savoirs qui doit s'effectuer en situation complexe et contextes variés (de préférence authentiques) afin de préparer les apprenants aux attentes et pratiques du monde professionnel ; d'autre part, les financements issus des programmes d'institutions internationales ont mené, entre 2003 et 2012, à la *Literacy decade*³⁴ qui a permis un essor des recherches canadiennes sur la littéracie. Désormais, considérée par les organisations internationales telle l'ONU comme un droit universel et un facteur de développement majeur (et donc, d'exclusion) pour les individus et les sociétés, les programmes québécois se sont en conséquence donné pour mission « d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves » (Hébert & Lépine, 2013, p. 29).

Ainsi, au Canada, le développement de la notion de littéracie est assuré par une assise institutionnelle, essor qui se réalise dans la conception de propositions pédagogiques, avec

32. Comme l'UNESCO ou l'ONU par exemple.

33. Celle de l'OCDE (*Littératie, économie et société*, 1995) ou encore celles de PISA (de 2000 à 2015).

34. Expression traduite en français par « décennie de l'alphabétisation ».

par exemple « l'existence d'un Secrétariat à la littératie et à la numératie dans la province de l'Ontario », « la parution de bulletins destinés à développer la littératie critique » ou encore « la littératie chez les garçons dont on a remarqué qu'ils avaient un moindre "rendement" que les filles » (Marquillo-Larruy, 2012, p. 50). Cependant, les débats sur la traduction du mot *literacy* ne sont pas étrangers à ce pays francophone, ayant lui aussi connu ambiguïtés, contradictions et conflits de terminologie. Jaffré écrit ainsi qu'« il est vrai que la traduction du terme *literacy* semble bien difficile à réaliser, comme le fait d'ailleurs remarquer Barton (1994) qui propose toutefois, sans grande conviction, *écriture*, *illettrisme* (sic) ou encore *analphabétisme*. Autant de termes qui ont déjà des significations propres » (Jaffré, 2004, p. 25). Collette (2013) explique à ce propos qu'au Québec (et dans le monde francophone), la notion de littéracie s'est heurtée à deux obstacles : celui d'ordre sémantique et celui d'ordre linguistique. Pour le premier, il se situe dans un contexte québécois où, sous couvert d'anglicisme, le terme traduit en *littératie* aurait été mal accueilli car jugé équivalent au concept d'alphabétisation fonctionnelle. Pour le second, il s'agirait d'une réticence des communautés francophones (française comprise) d'utiliser un néologisme. Dès lors, un débat s'instaure entre chacun des tenants, les défenseurs de la littéracie dénonçant pour leur part une vision réductrice du concept d'alphabétisation, celui-ci étant fondé sur un parti-pris théorique et idéologique discutable : l'alphabétisation est vue comme une réponse à un besoin, ce dernier étant cependant considéré comme un déficit à combler dans une société où l'individu doit posséder un ensemble de compétences (notamment en lecture-écriture) pour qu'il soit socioéconomiquement rentable. De ce fait, les discours autour de l'alphabétisation ont souvent véhiculé l'image de « fléau social » ou de « décrochage scolaire », mettant ainsi en avant une conception déficitaire des pratiques de lecture-écriture, souvent associée à la pauvreté socioéconomique, créant ainsi une « relation causale insidieuse » (Collette, 2013, p. 14-15).

C'est dire que les arrière-plans théoriques des études sur la lecture-écriture ne sont pas anodins ; c'est dire qu'ils préfigureraient même certaines perméabilités d'ordre idéologique dont les chercheurs doivent rendre compte, car ces discours cristallisent à notre avis les représentations des travaux et les résultats de recherches sur la lecture-écriture, simplifiés à outrance et véhiculés selon des enjeux médiatiques et politiques sélectifs. (Collette, 2013, p. 15)

De son côté, la France a connu une arrivée relativement tardive de la notion de littéracie. Alors même que l'UNESCO propose l'appellation française d'analphabétisme fonctionnel

dans les années 1960, dont la définition originelle³⁵ comportait une connotation plutôt négative, l'association française ATD³⁶-Quart Monde évince le terme dans les années 1970, au profit du mot *illettrisme*, dont ils s'expliquent dans leur rapport moral de 1979 :

Le Mouvement a choisi d'utiliser le terme d'« illettrisme », celui d'analphabetisme ayant une connotation très péjorative pour les adultes du Quart Monde. Par ailleurs, le terme « alphabétisation » a été abandonné, n'évoquant trop souvent que l'action entreprise avec les travailleurs immigrés. Une situation ignorée exige un vocabulaire nouveau, fût-ce au prix d'un barbarisme. (Cité par Lahire, 1999, p. 61)

Une évolution positive est tout de même observée dans l'utilisation faite par l'UNESCO, puisque le terme *alphabétisation* fait son apparition. La définition³⁷ comporte une connotation plus positive qu'auparavant, marquant de ce fait une évolution de point de vue, passant « d'une logique de fonctionnement dans la vie quotidienne à une logique de développement personnel et de vie sociale (prémisse peut-être d'une logique ultérieure d'insertion économique) » (Barré-De Miniac, 2003a, p. 113). Le rapport « Des illettrés en France », réalisé à la demande du gouvernement français et paru en 1984, abonde dans le sens de la revendication politique et militante de l'association, qui cherche à ce moment-là à ne pas stigmatiser certaines populations. Le mot illettrisme fait alors son entrée dans « Le Petit Robert » en 1985 (Lahire, 1999), mais son opposé *littérisme*³⁸ ne fait sa première apparition qu'en 2005, dans le journal officiel du 30 août (Chiss, 2008, p. 169). L'utilisation du terme illettrisme permet alors aux politiques d'afficher leur volonté de lutter contre ce phénomène, sans pour autant qu'un usage en soit fait au niveau didactique ou scientifique. Dans cette perspective, le concept d'illettrisme soulève de nombreuses controverses : outil efficace de détermination de la lutte au niveau politique, il comporte une connotation négative qui dérange la communauté scientifique, cette dernière pointant le fait qu'il existe

35. « En 1960 est fonctionnellement analphabète "toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref en rapport avec sa vie quotidienne" » (Barré-De Miniac, 2003a, p. 113).

36. ATD : Agir Tous pour la Dignité, association fondée en 1957 à Noisy-le-Grand, pour des familles qui vivent « dans une situation de précarité et d'isolement extrême » (ATD, 2017).

37. « En 1985 : "Est fonctionnellement alphabétisé toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire, et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté" » (Barré-De Miniac, 2003a, p. 113).

38. Défini comme la « capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante » (Marquillo-Larruy, 2012, p. 51).

déjà par ailleurs des termes plus positifs à l'époque³⁹. Frier (1997) montre pour sa part l'incohérence des chiffres et des discours sur l'illettrisme, tandis que Lahire (1999) parle « d'invention de l'illettrisme », mettant ainsi en lumière des mécanismes d'ordre commercial, avec une mise sur le marché des problèmes sociaux.

Les débats verbaux et de chiffres ne sont pas anodins. Car derrière les mots se cachent des idées et des débats d'idées, débats qui rendent nécessaires à un moment donné, l'emploi de formes verbales multiples et différenciées. Les débats relatifs à la maîtrise de l'écrit ont fait naître les vocables d'analphabétisme fonctionnel et d'illettrisme. Et c'est en réponse à ces deux vocables négatifs, dans un débat d'idée qui est aussi un débat de mots, rappelons-le, qu'est arrivé ce troisième terme qui nous intéresse ici : celui de littéracie. (Barré-De Miniac, 2003a, p. 112-113)

Suite à un conflit entre chercheurs, suscité par un article de Bentolila en 1997 qui associait illettrisme à autisme social et qui a provoqué l'indignation de la communauté scientifique, mais aussi aux débats médiatiques qui évoquaient de manière politisée et binaire les problèmes en lecture-écriture, un changement de terminologie s'est alors avéré nécessaire pour la recherche. Même si les termes d'analphabétisme fonctionnel puis alphabétisation existaient déjà, utilisés par l'UNESCO, les chercheurs ont préféré choisir un mot dont les connotations n'étaient ni négatives (analphabétisme et illettrisme) ni tiers-mondistes (alphabétisation). C'est la raison pour laquelle le terme littéracie a été adopté et a permis un changement de valeur sémantique.

L'irruption timide mais paraissant inévitable de ce terme, est à la mesure des enjeux: se servir de ce terme pour faire avancer la recherche dont on a besoin pour optimiser l'efficacité didactique en matière de maîtrise de l'écrit; sortir des cloisonnements et des spécialisations disciplinaires qui peuvent rendre compte du caractère limité de cette efficacité. (Barré-De Miniac, 2003a, p. 115)

Par ailleurs, le besoin de la notion de littéracie s'est également manifesté pour d'autres raisons que celles relatives aux connotations négatives et aux reprises politiques des termes jusqu'alors usités. En effet, dans une période qui connaît un accroissement des activités de lecture, mais surtout d'écriture avec l'essor du numérique, les déficits dans ces deux compétences se sont révélés très importants. Ces problèmes, en parallèle du développement de la technologie informatique, ont non seulement remis en question le statut de l'écrit, mais aussi son degré de difficulté et d'usage. Par ailleurs, plusieurs travaux

39. Tels « formation de base », « éducation populaire », « formation permanente », etc. (Barré-De Miniac, 2003a, p. 113).

en psycholinguistique, tels ceux de Frith (1980), ont pointé l'existence d'une coopération cognitive entre l'activité de lecture et celle d'écriture, leurs rôles étant donc complémentaires. La distinction nette entre les deux processus est, dans les faits, caduque puisqu'il s'agit d'une compétence complexe qui ne peut être résumée à l'une ou l'autre des activités de lecture-écriture. Le recours à la littéracie comme notion permettant de rendre compte des fonctionnements cognitifs et sociaux des pratiques de lecture-écriture des individus, ainsi que leurs inscriptions dans des contextes d'usage, a donc amené à un changement de paradigme dans l'approche des phénomènes d'apprentissage de l'écrit.

Cependant, bien qu'utile, l'introduction de la notion de littéracie a provoqué de nombreuses réactions au sein de la communauté scientifique française. Jaffré écrivait ainsi que :

Toutes ces raisons ont par conséquent rendu inéluctable, à mes yeux au moins, la création d'un terme – *littéracie* – qui fait aujourd'hui encore l'objet de réticences, et dont le présent ouvrage devra nous dire si elles sont fondées, ou si elles sont à mettre au compte de la sempiternelle phobie des Français pour les néologismes. (Jaffré, 2004, p. 23)

Ainsi, ce sont d'autres débats qui animent et rendent réticents les chercheurs français : l'étendue des champs de recherche concernés par la littéracie et le cloisonnement disciplinaire qui empêche de rendre opératoires les résultats issus des recherches sur la littéracie (Barré-De Miniac, 2003a, p. 116), les oppositions théoriques issues des courants anglo-saxons générant une crainte d'ambiguïté et de « dilution » du terme (Marquillo-Larruy, 2012, p. 55), une tradition lettrée et un rapport à la culture de l'écrit ainsi qu'à la textualité très marqué dans le contexte français (Chiss, 2008, p. 169), et enfin, la traduction (ainsi que la graphie) du mot en lui-même :

certains auteurs français se sont résolus à emprunter le terme anglo-saxon lui-même, en francisant sa graphie. Mais, comme toujours en France, ce genre d'initiative ne se fait pas aisément, les mots nouveaux provoquant très souvent des réactions épidermiques. Nina Catach trouvait ainsi que le mot *littéracie* ne « faisait pas français » et elle proposait à sa place *littéracité*. En intitulant l'un de ses billets « En pleine littéracie », Pierre Georges, le fameux billettiste du *Monde*, soulignait lui aussi, de façon plus ironique, la méfiance que lui inspirait le terme. (Jaffré, 2004, p. 25)

Ainsi, l'ensemble des débats qui ont sous-tendu l'entrée de la littéracie dans la recherche française a contribué à la défiance des divers champs scientifiques envers le concept. Encore récemment, la notion était peu usitée en France, comme le soulignent Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl :

Le terme *littéracie* est actuellement utilisé par une minorité de chercheurs français. Et, d'une certaine façon, cet ouvrage constitue aussi un plaidoyer pour son introduction franche dans le champ de la recherche française. (Barré-De Miniac, Brissaud, & Rispaïl, 2004, p. 7)

Situation qui, même si elle tend à s'améliorer⁴⁰, n'en reste pas moins préoccupante pour Rispaïl : cette dernière nous signale en effet que dans la recherche française, encore en 2011, « il semble que l'emploi de "littéracie" soit toujours aussi sporadique » (Rispaïl, 2011, p. 3). En ce sens, il est d'ailleurs assez éloquent que le terme de littéracie reste largement ignoré du grand public⁴¹.

Traduction ou adaptation du terme anglais *literacy* largement utilisé outre-Atlantique, y compris dans sa version française au Canada, il est loin d'être utilisé, ni même connu en France. Inconnu, incompris du grand public, il suscite même plutôt la méfiance des chercheurs si l'on en croit la rareté des publications et manifestations comportant le terme dans leur intitulé. (Barré-De Miniac, 2003a, p. 111)

On comprend dès lors les difficultés que l'on peut rencontrer lorsqu'il s'agit de mener des études à ce sujet auprès des usagers du français, mais aussi lorsqu'on souhaite diffuser la notion dans les pratiques ou encore lorsqu'on souhaite la conceptualiser. Bien que les contours de la littéracie soient encore flous et que les domaines concernés soient très divers, ce sont justement ces particularités qui constituent sa richesse.

Or précisément, et on va le voir à l'examen des travaux réalisés dans le domaine, les recherches menées au titre de la littéracie viennent d'horizons théoriques divers, hétérogènes: la psychologie, la psychosociologie, la sociologie, l'histoire, l'anthropologie, etc. Et c'est précisément cette rencontre des approches qui intéresse la didactique. Celle-ci a tout à gagner d'expérimenter, sur le terrain, des pistes d'investigation issues d'approches différentes.

Poser la littéracie comme notion donne donc une certaine liberté au chercheur en didactique d'explorer des pistes diverses. Mais cela ne le dispense pas de construire les concepts susceptibles de rendre compte de l'acquisition de la littéracie, de ses formes d'usages, de ses formes de transmission, etc. (Barré-De Miniac, 2003a, p. 115)

40. Kadi nous signale qu'une recherche Google « donne à lire pas moins de 124 370 occurrences pour l'entrée "Littéracie" dans ses différentes variantes orthographiques » (2009, p. 11).

41. Et ce, jusque dans les instances gouvernementales françaises, puisque le texte 57 du Journal Officiel de la République Française de janvier 2017 concernant le vocabulaire de l'éducation et de l'enseignement supérieur choisit de traduire d'une part le terme *literacy* par « lettrisme » (lorsqu'il est employé seul) et par « habileté » (lorsqu'il est accompagné d'un adjectif), puis d'autre part le terme *illiteracy* par « inhabileté » (MENESR, 2017).

2.1.2. La littéracie / les littéracies

La diversité des recherches menées sur la littéracie, que ce soit au sein des différentes disciplines (anthropologie, psychologie, éducation, didactique, etc.) ou des divers mondes scientifiques (anglo-saxons, québécois, français, etc.), a mené à ce que Legros et coll. appellent une « explosion conceptuelle de la notion de littéracie » (2009, p. 21). Cet éparpillement avait déjà été relevé par Jaffré, qui souligne au demeurant « l'ampleur de sa dispersion » (2004, p. 36) ainsi qu'un « concept à géométrie variable » (2004, p. 39). Pour sa part, Barré-de-Miniac préfère parler de *notion* de littéracie :

Une première condition pour que l'usage soit à la mesure des enjeux est d'accepter de reconnaître que ce terme désigne une notion et non un concept, et de ne pas opérer insidieusement le passage de l'un à l'autre. Que faut-il entendre par là?

Une notion est une idée, une forme de conceptualisation de la réalité ayant valeur heuristique, permettant de progresser dans la connaissance et l'analyse d'un certain nombre de réalités, par exemple l'observation de difficultés d'usage de l'écrit d'une certaine ou de certaines catégories de la population. Un concept, à la différence de la liberté permise à une notion, implique un objet aux contours étroitement circonscrits, objet abstrait, unidimensionnel, élément d'une construction d'un ensemble théorique susceptible d'expliquer une réalité complexe. Or [...] les recherches menées au titre de la littéracie viennent d'horizons théoriques divers, hétérogènes: la psychologie, la psychosociologie, la sociologie, l'histoire, l'anthropologie, etc. (Barré-De Miniac, 2003a, p. 115)

Actuellement, cette notion pourrait être schématisée, selon les principes théoriques émis par les différents courants, par un continuum formé de deux pôles : d'une part, la littéracie qui reprend la vision englobante de Goody, d'autre part, les littéracies selon la conception plurielle de Street (Marquillo-Larruy, 2012, p. 56). Sur ce continuum serait donc située une gamme de nuances fluctuant entre deux facettes d'une polarisation, avec d'un côté une vision emblématisée par le singulier du terme, recouvrant l'idée du processus d'écriture comme une technologie intellectuelle spécifique (l'appropriation des savoirs via l'écriture), et d'un autre côté, une forme plurielle du mot qui renvoie aux dimensions sociales et aux pratiques situées (l'écriture comme usages contextualisés).

La notion de littéracie possède donc une histoire prolifique, que ce soit par les débats qui ont animé son parcours, les domaines qu'elle concerne, le changement de paradigme qu'elle entraîne ou encore les théories qu'elle suscite. Il semble normal qu'en conséquence certaines ambiguïtés aient pu être engendrées ou que certaines ramifications aient pu voir le jour. De la sorte, on peut considérer que selon le point de vue adopté, la littéracie puisse être « tantôt traitée comme un ensemble de compétences en soi, modelant l'esprit, tantôt

comme un ensemble de pratiques replacées dans les contextes singuliers de ses usages sociaux » (Fraenkel & Mbodj, 2010, p. 10).

Ainsi, la vision⁴² de Goody est celle d'une écriture possédant un rôle dans l'organisation des sociétés humaines, mais également, par capillarité, dans le type de développement culturel, social et cognitif des individus qui les constituent. L'une des idées majeures de la pensée de Goody a été le fait que l'écriture, la plus grande invention de l'histoire de l'humanité selon lui, « a produit un *“changement radical dans la technologie de l'intellect”* et a influencé les organisations sociales de manière déterminante, même si les pratiques de littératie ont été, en tous points du monde, plus ou moins restrictives » (Privat & Kara, 2006, p. 3). Goody fait ainsi état de l'apport décisif représenté par l'avènement de la littéracie, ainsi que le rôle historiquement joué par cette dernière dans l'évolution des formes de pensée et les conséquences que cela a impliqué, tels notamment les processus complexes d'individuation pour les personnes dont les pratiques de l'écrit en production et en réception sont régulières (en rupture avec les postures des sociétés à culture orale), ce qui entraîne par exemple une réformation de la conception de transmission et d'héritage culturels (la conservation à l'identique des données permet ainsi de distinguer mythes et histoire, mais aussi d'avoir un regard critique sur les événements). Une autre idée développée par Goody a été celle de la prééminence de l'alphabet grec, en tant que forme la plus aboutie, sur les autres formes d'écriture. Cet argument lui a valu de nombreuses critiques, ce qui l'amènera à nuancer ses propos :

« nous pensions au début de nos travaux avec Watt que l'alphabet grec était vraiment supérieur aux autres, le stade le plus avancé dans l'évolution de l'écriture ; c'est un point de vue idéologique daté, un point de vue ethnocentrique sur le monde, car à la vérité les alphabets sémitiques n'étaient pas si différents. Dans la même perspective, je ne parlerais plus aujourd'hui de conséquences de la littératie : conséquences induit l'idée de processus et d'effets mécaniques » (Goody, 2007, p. 244).

L'approche de Goody est ainsi qualifiée « d'autonome », car elle est établie dans une perspective cognitiviste et technique de l'écriture. Dans cette idée, l'écriture (quel que soit le type de système) a produit des changements essentiels sur les sociétés humaines où elle a été introduite. L'accent est alors particulièrement mis sur « l'ensemble des transformations

42. Développée dans plusieurs de ses ouvrages, tels que « La Raison graphique » (1979), « La Logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines » (1986), « Entre l'oralité et l'écriture » (1994), « *Power of the Written Tradition* » (2000).

sociales, culturelles et institutionnelles dans lesquelles s'inscrivent ces modifications cognitives, sur les pratiques sociales et interactionnelles qui médiatisent l'usage de l'écrit et lui permettent de développer ces potentialités » (Nonnon, 2007, p. 124).

Les travaux de Goody ont été particulièrement influents en France où ils ont été une référence majeure pendant de nombreuses années et continuent d'avoir un fort impact. Ils ont cependant été étendus à d'autres dimensions – notamment sociale – par certains résultats obtenus grâce aux études en psychologie (ceux de Scribner et Cole notamment), avant d'être vivement critiqués par Street et le courant des *NLS*. De l'ensemble de l'œuvre de Goody, ces derniers ne retiennent que l'écrit comme technologie ayant partout les mêmes effets et s'y opposent de manière « directe et virulente » (Fraenkel & Mbodj, 2010, p. 13). Sur cette base, c'est donc le modèle de la perspective goodienne et son degré de généralité qui ont été pris à partie. À l'approche « autonome » de la littéracie (alors envisagée au singulier), les *NLS* opposent une vision « idéologique » et tentent de comprendre la manière dont l'écriture s'insère dans des rapports de pouvoir spécifiques et des contextes socioculturels particuliers. La volonté de ce modèle est à l'inverse de l'approche « autonome », c'est-à-dire non-généralisante sur les effets de l'écriture au niveau cognitif ou social, l'idée étant « d'opposer à Goody des contre-exemples à partir de situations où l'écrit n'a pas les effets pronostiqués en terme de progrès de l'esprit critique, de développement de la connaissance ou de rapports sociaux plus dépersonnalisés » (Fraenkel & Mbodj, 2010, p. 13). Pourtant, comme le signale Collette :

les développements conceptuels de la littératie ont de longue date explicitement ouvert le concept de *literacy* au-delà des frontières langagières : "*Literacy is not simply how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use*" (Scribner & Cole, 1981). [...] Par ailleurs, la perspective sociale des pratiques de littératie (Papen, 2005) s'inscrit dans une ambition de dépassement d'une perspective littéraire de la littératie et s'affranchit surtout d'une conception strictement cognitive et comportementale, "*the skills view of literacy*" (*ibidem*). (Collette, 2013, p. 15)

Pour leur part, ce n'est pas uniquement le cantonnement théorique des *Literacy Studies* que les *NLS* souhaitent réprover, mais également le concept de *restricted literacy*. En effet, les tenants de ce courant refusent de réduire les contextes de littéracie à des étapes intermédiaires et inachevées du processus d'alphabétisation. Ils considèrent plutôt qu'il existe une pluralité de procédés culturels et de configurations entre oralité et scripturalité

pour s'approprier l'écrit⁴³. Ainsi, la littéracie est socialement envisagée et s'élabore autour de pratiques diversifiées que les chercheurs tentent de décrire et de comprendre dans leurs rapports aux contextes sociaux et culturels au sein desquels ils sont inscrits. Les études des *NLS* accordent dès lors un intérêt aux différents rapports à la langue et à l'écriture, à l'observation des pratiques ainsi qu'aux motivations et repères socioculturels variés plutôt qu'à « l'idée de redressement individuel ou sociologiquement ciblé des compétences » (Collette, 2013, p. 16).

Dans cette mouvance conceptuelle, les littératies plurielles dévoilent leurs aspects : elles sont non seulement « multiples », mais « émergentes » ou encore (trans)générationnelles ; instables, elles fluctuent au gré des besoins et des conditions matérielles et socioaffectives d'exercice, comme des expériences dont elles se nourrissent. Les études qui se consacrent aux littératies poursuivent-elles aujourd'hui l'analyse des conditions d'exercice plutôt que l'évaluation de compétences linguistiques et cognitives des acteurs ? (Collette, 2013, p. 17)

Cependant, l'approche de Street et des *NLS* n'est pas sans susciter elle-même un certain nombre de critiques. En premier lieu, l'importance moindre accordée aux dimensions historiques de la littéracie pose le problème de l'ancrage théorique de certains concepts, comme par exemple celui de « pratiques » : terme central dans les *Literacy Studies*, il est souvent usité dans les travaux en *NLS* en tant que « schémas d'action », « séquences d'action », « effectuation d'actes (de lecture, d'écriture) », tout en ignorant les usages et leurs contextes en philosophie politique par exemple, ou encore en sociologie (Fraenkel & Mbodj, 2010, p. 17). Ces utilisations à spectre large de concepts rendent alors complexes les discussions avec d'autres disciplines instituées. En second lieu, le principe fondateur de pluralité des littéracies des *NLS* amène à ce que les travaux effectués dans ce domaine, bien qu'exhaustifs, soient peu transposables : ils constituent donc une énumération de pratiques situées dans des contextes sociaux précis que les chercheurs de ce courant tentent de rendre visibles et de décrire, mais demeurent toutefois un inventaire qui ne s'accompagne que peu d'avancées théoriques⁴⁴. Ce constat rejoint la critique formulée très rapidement envers les *NLS* : le privilège donné à l'approche ethnographique dans la méthodologie des *NLS* soulève la question de l'aspect localisé des recherches. En effet, les observations s'effectuent sur des contextes singuliers qui prennent en compte des logiques locales, mais

43. L'ouvrage « *Cross-cultural approaches to literacy* » (1993) de Street est, à ce titre, démonstratif de cette ligne de pensée.

44. Ces travaux s'apparentent, dans les faits, plus à une illustration de notions déjà connues.

ont par ailleurs tendance à ignorer des forces plus globales (comme les institutions ou les politiques), ce qu'ont fait remarquer les anthropologues de la globalisation tel Postill (2003). Enfin, en troisième lieu, les critiques se sont concentrées sur la notion de pouvoir développée par Street : malgré la volonté de ce dernier de placer au centre de son modèle les questions de rapports de pouvoir, les descriptions des littéracies en place n'en ont fourni qu'une vision superficielle. Cela a conduit à deux problèmes :

- en premier lieu, celui de rendre compte des littéracies minorées, en excluant la conception hiérarchisée des pratiques effectives, au risque de dissimuler les réalités de pouvoir et d'amoindrir les volontés de justice sociale de certains programmes pour la littéracie ;
- en conséquence, d'un point de vue théorique et scientifique, le confinement des travaux sous forme de microanalyses contextuelles des littéracies sans lien avec un environnement plus global amène à « une sorte de cloisonnement bibliographique » (Fraenkel & Mbodj, 2010, p. 18) et limite fortement les apports des *NLS*.

On comprend, à la lecture des antagonismes de ces deux courants, que ce sont les facteurs endogènes et exogènes susceptibles d'expliquer le fonctionnement de la littéracie qui caractérisent le débat de fond sur l'influence de l'environnement. Par conséquent, voir apparaître deux types de conclusion aux études menées au sujet de l'impact des modes d'intervention sur les compétences en littéracie n'est guère surprenant. Ainsi, bien que les chercheurs travaillant sur la littéracie aient trouvé un terrain d'entente concernant l'idée que le développement de la littéracie est probablement déterminé par les interactions entre « les types et les modes d'intervention des différentes instances intervenant dans le développement de l'enfant » (Barré-De Miniac, 2003a, p. 117), il n'en demeure pas moins qu'ils s'opposent sur les effets à long terme des dites interventions. En effet, là où certains pointent une décontextualisation des aptitudes en littéracie et un manque d'effet à long terme (donnant raison aux modèles socioculturels), d'autres avancent l'arrêt des effets à la cessation des interventions (abondant dans le sens des théories développementales).

Il en ressort que l'avancée de la recherche et la connaissance des déterminismes tient plus au développement d'études qualitatives et fines des pratiques de transmission et d'enseignement de l'écrit dans les différents contextes considérés ainsi qu'à l'analyse fine des tâches dites de littéracie, qu'à celui d'enquêtes quantitatives extensives. (Barré-De Miniac, 2003a, p. 117)

En définitive, les recherches en littéracie poursuivent deux perspectives : d'une part, celle des modèles généraux (la littéracie au singulier, courant « autonome ») qui sont liés aux approches cognitives des processus de lecture-écriture, et d'autre part, celle des théories locales (les littéracies au pluriel, courant « idéologique ») qui posent des microanalyses fines permettant de relier différents aspects du langage⁴⁵ et le développement de la littéracie. David (2015) expose pour sa part que, parallèlement au développement de l'écriture et des changements intra-humains⁴⁶ induits par ce processus, les aspects techniques (modes de communication, moyens de diffusion) et sociaux (relations inter-individus, pratiques) ont également pris leur essor. Dès lors,

ces questionnements couvrent une telle surface de données empiriques et théoriques qu'ils sont nécessairement appréhendés par différentes disciplines, souvent complémentaires. Si les sciences de l'homme et de la société ne peuvent ignorer cette référence aux écritures, qu'il s'agisse de leur naissance ou de leur développement, les sciences de la cognition les étudient également dans une perspective développementale, plus *ontogénétique*, entre les deux pôles extrêmes de la neuropsychologie et de la didactique des langues. Mais toutes ces disciplines n'abordent pas le continent « litéracie » avec les mêmes objectifs, les mêmes méthodologies et les mêmes modèles théoriques. (David, 2015, p. 10)

2.1.3. Quelle graphie ?

De ces divergences épistémologiques découlent, comme nous l'avons déjà mentionné, des désaccords sur la traduction du mot anglais « *literacy* », tout comme sur sa graphie lorsque la traduction littérale est conservée. Il n'est donc pas étonnant que Marquillo-Larruy relève le fait que « l'instabilité orthographique en français de "literacy" n'est peut-être qu'un signe avant-coureur – néanmoins symptomatique – des embarras de la migration en francophonie de ce concept britannique » (2012, p. 50-51).

45. Il s'agit souvent d'aspects sociaux et culturels, liés aux variations linguistiques contextuelles. Cependant, Barré-De Miniac (2003a, p. 118) y ajoute une dimension didactique en parlant par exemple des études sur les relations entre vocabulaire et lecture, ou encore entre acquisition de la syntaxe et développement des compétences discursives.

46. « La mise au point des écritures a démultiplié chez l'homme ses fonctions langagières, de sa pensée abstraite, ses capacités créatrices et jusqu'à ses fonctions cognitives, notamment mnésiques » (David, 2015, p. 9).

Alors que certains auteurs comme Barton (1994) rencontrent une certaine gêne à traduire le mot *literacy*⁴⁷, Barré-De Miniac avance que certaines traductions⁴⁸ ne sont pas retenues par la communauté de chercheurs pour des raisons à la fois idéologiques⁴⁹ (les termes choisis comportant des connotations négatives) mais aussi « d'économie linguistique (selon la règle tacite en traduction de rendre un mot pour un mot et non une expression pour un mot) » (2003a, p. 114). C'est pourquoi l'utilisation de la traduction stricte de *literacy* (emprunt de type calque) met un certain temps à s'imposer dans les communautés scientifiques francophones, que ce soit par refus d'un anglicisme (versant québécois) ou par résistance au néologisme (côté français).

Concernant plus précisément les différentes graphies du mot « littéracie », deux opérations orthographiques sont au cœur des débats : la formation du radical et l'écriture de la terminaison. Sur ces points, plusieurs auteurs présentent des arguments de construction différents. Jaffré écrit d'ailleurs ironiquement :

Le choix d'une forme graphique qui obéisse aux contraintes du français a fait l'objet de discussions diverses qui nous semblent aller au-delà de la simple anecdote et refléter des attitudes plus générales à l'égard de l'orthographe du français. Certains auteurs choisissent en effet d'écrire *litéracie*, quand d'autres préfèrent *littéracie*, ou *littératie*. Que l'on se rassure, personne n'a encore osé proposer *lythérhesci* ! (Jaffré, 2004, p. 26)

En premier lieu, le désaccord qui porte sur le radical est de deux ordres : d'une part, étymologique, puisqu'il est question de savoir lequel des emplois entre -t- et -tt- est correct en français, et d'autre part, dérivationnel, car le radical *lettr-* permettrait la construction de plusieurs mots différents. Dans le premier cas, Jaffré (2004) expose que la tendance à vouloir écrire le terme avec -tt-, se réfère au mot « lettre », mais qu'étymologiquement, la graphie « letre » a également existé au Moyen-âge (la forme avec -tt- étant plus tardive puisqu'elle date du 16^e siècle). Si l'on se tourne vers l'origine latine du terme lettre, il provient de *littera*,

47. Que les dictionnaires bilingues anglais-français, ou encore les traducteurs tels que Google traduction, traduisent par « alphabétisation », « fait de savoir lire et écrire », « degré d'alphabétisation », etc., et non par le mot littéracie (ni sa variante orthographique littératie).

48. Telles que « analphabétisme » (degré zéro de maîtrise de l'écrit) ou « illettrisme » (maîtrise non nulle mais insuffisante), ou encore celle d'« alphabétisme fonctionnel » (terme utilisé par l'UNESCO).

49. « Le processus qui a conduit à l'adoption du terme littéracie part de ce changement de valeur sémantique des termes illettrés et illettrisme. Sur ce changement de valeur sémantique se greffe le débat [...] qui a généré la nécessité d'un mot nouveau. Parce qu'il a été fortement médiatisé, et parce que les débats médiatiques sont volontiers de type binaire, faisant appel à des jeux d'opposition, ce débat a fait naître la nécessité d'un terme permettant : soit de nier le phénomène désigné par le mot illettrisme; soit d'évoquer son contraire » (Barré-De Miniac, 2003a, p. 114).

mais il existe également la variante (certes moins fréquente et plus ancienne) de *litera*. On remarque d'ailleurs que l'anglais, pour sa part, dispose du radical *liter-*. Ce ne sont donc pas, à priori, les arguments historiques qui prévalent dans le débat.

Si l'on s'intéresse au deuxième cas concernant l'aspect dérivationnel, il s'avère qu'il touche à plusieurs facettes des problématiques de fond. Ainsi, Barré-De Miniac signale que « si l'anglais dispose d'un seul radical (*liter*) à partir duquel sont forgés deux couples d'antonymes (*literacy/illiteracy* et *literate/illiterate*), le français, lui, dispose de deux radicaux (lettre et alphabet) » (2003a, p. 114). Elle explique également qu'en français, le terme illettrisme ne connaît pas de versant positif comme cela peut être le cas en anglais avec *illiterate / literate*. Dans cette idée, le mot « lettrisme » aurait pu être formé, à la fois pour fournir un pendant positif à l'illettrisme tout en conservant la base du radical *lettr-*. Cependant, l'existence du terme (désignant une école littéraire) a conduit à écarter cette option. De son côté, Rispaïl note que :

le terme *littéracie* se trouve être la traduction ou l'adaptation du terme anglo-saxon *literacy*, ou *litteracy*, dont les deux orthographes induisent, on s'en doute, des acceptions différentes : *literacy* s'opposant à *orality* et *litteracy* renvoyant, de façon dérivationnelle, à *litterature*, littérature.⁵⁰ (Rispaïl, 2011, p. 3)

Jaffré (2004) rejoint cette vision lorsqu'il explique que l'aspect synchronique et la relation dérivationnelle sont plus décisifs que les arguments historiques. Selon lui, le choix -tt- repose sur la dérivation du radical *lettr-*, mais également sur le rapprochement entre littéracie et littérature⁵¹. Il expose cependant que les partisans de la graphie -t- argumentent, au contraire, cette décision dans la perspective d'un écart sémantique, voulant différencier l'« usage esthétique du langage écrit » (la littérature) d'un « ensemble des productions intellectuelles qui se lisent, qui s'écoulent » (la littéracie), et dans celle d'une préservation de l'universalité de la notion en conservant la graphie du terme anglo-saxon (Jaffré, 2004, p. 27). David énonce à ce propos que :

50. Cette argumentation repose sur l'usage de deux variantes orthographiques (« *litteracy* » et « *litterature* ») qui ne figurent pas dans les dictionnaires de langue anglaise, faisant apparaître de manière intéressante une interférence des représentations françaises sur la graphie anglaise.

51. Sur cette lecture, Reuter (2006) et Chiss (2008) s'opposent : alors que le premier défend une réception favorable de la littéracie dans les milieux lettrés français (grâce à ses aspects modernes respectant toutefois la tradition lettrée de la culture écrite), le second objecte pour sa part une résistance des tenants de ces milieux (due aux critiques émises sur les aspects techniques et fonctionnels de la littéracie).

La tradition privilégie une orthographe étymologiquement « littéraire », avec deux « tt » dans *littéracie* ou *littératie* ; alors que les approches anthropologiques l'associent à une origine culturelle plus large, et préfèrent une orthographe proche de la forme anglaise *literacy*. Nous retiendrons cette seconde approche en adoptant la graphie *litéracie*. (David, 2015, p. 10)

En second lieu, la controverse porte sur la terminaison de *litéracie*, sur l'option entre -c- et -t-. Alors que les chercheurs québécois ont principalement choisi d'écrire le mot avec un « t » lors de l'adoption du terme (opération lexicale « faite comme à regret, et qui semble ne satisfaire personne »), la plupart des chercheurs français ont préféré la lettre « c », dans ce qui apparaît être une « logique de reconnaissance et d'acceptation de la variation linguistique » (Barré-De Miniac, 2003a, p. 114). Cependant, Fijalkow et Vogler (2000) notent que, dans le cas de la communauté scientifique québécoise, le choix de graphie peut s'interpréter comme une façon de sauvegarder un certain orgueil national, logique que Barré-De Miniac (2003a) reconnaît également dans le cas de l'adoption orthographique française. Ces explications font sens quand on sait que, sur l'unique base de la formation orthographique de la terminaison -cie- / -tie- en français, il ne semble pas possible de départager la préférence pour l'une ou l'autre graphie :

il faut bien reconnaître que les lois de bonne formation de l'orthographe du français ne permettent pas de trancher entre la série en « -cie » (« pharmacie », « éclaircie », « superficie... ») et la série en « -tie » (« démocratie », « aristocratie », « calvitie », etc.). Seul un argument de type dérivationnel (< *littérature*) pourrait à la rigueur faire pencher la balance en faveur de « t ». (Jaffré, 2004, p. 26)

Il apparaît donc qu'au-delà du débat essentiellement orienté sur des positions de principe, l'usage⁵² fasse montre d'une coexistence des différentes graphies. Dans cette idée, Jaffré explique que « [t]out bien pesé, la meilleure attitude n'est-elle pas, finalement, d'admettre la coexistence de variantes graphiques? » (2004, p. 27), tandis que Rispaill se positionne ainsi :

Si deux ou trois formes « *littératie* » (proche de *littérature*) et « *litéracie* », voire « *litéracie* », coexistent en français, c'est peut-être qu'on a du mal à trancher entre divers usages de l'écrit, ou, comme Jaffré en fait l'hypothèse, que la « sempiternelle phobie des Français pour les néologismes » est renforcée, « circonstance aggravante », par l'origine anglo-saxonne de celui-ci. Quoi qu'il en soit, c'est la version « *litéracie* » que nous avons décidé d'adopter dans ce texte, gardant le redoublement du -t- pour conserver une cohérence étymologique et le suffixe -cie pour faire explicitement le lien

52. Changeant, au fil des années : « La forme *litéracie* est cependant plus fréquente dans les années 80 [...] À partir des années 90, c'est *littératie* qui semble prendre le dessus » (Jaffré, 2004, p. 27).

avec sa forme anglaise. Admettons surtout que les variantes graphiques ne changent pas grand-chose au projet de ce texte. (Rispaïl, 2011, p. 3)

Dans cette perspective, nous avons fait le choix d'adopter la graphie « littéracie » pour des raisons similaires à celles évoquées par Rispaïl⁵³. En effet, à bien y regarder, les débats qui portent sur les variantes orthographiques « étymologiques » n'impactent finalement, ni le sens, ni le concept porté par le terme. Ils sont cependant instructifs car ils font état de réactions francophones caractéristiques : de nombreux questionnements et différends relèvent surtout de comportements nationaux emblématiques (refus de néologisme ou d'anglicisme) et de représentations (rapport à la littérature et à la culture de l'écrit)⁵⁴.

La question épistémologique porte toutefois plus particulièrement sur l'usage de la forme plurielle, ou non, de la notion. Barré-De Miniac (2009) signale ainsi que le terme de littéracie, généralement utilisé au singulier, recouvre une signification considérée comme communément admise, où même s'il peut s'envisager sous des angles et des niveaux différents, n'en demeurera cependant pas moins au singulier. Elle note tout particulièrement que :

l'un des débats théoriques reste sous-entendu. Ce débat, c'est celui lancé par B. Street (1995) avec la notion de « littéracies sociales ». Cette notion réfère à une définition de la littéracie comme une pratique sociale, et à la pluralité des littéracies à laquelle conduit nécessairement cette définition. [...] Mais si la littéracie est une pratique sociale, alors elle varie selon les contextes, et n'est pas tout à fait la même dans les différents contextes. D'où le concept de littéracies multiples, qui varient dans le temps et dans l'espace, et qui sont insérées dans des pratiques culturelles spécifiques. (Barré-De Miniac, 2009, p. 165)

Le -s- final de « littéracie(s) » s'envisage ainsi dans l'optique d'une reconnaissance de la multiplicité et de la variété des contextes qui constituent les champs d'application de cette dernière. Reconnaître cette pluralité (ou non) revient dès lors à adhérer à une thèse en particulier et à se positionner dans le sillage de l'un des deux courants théoriques constituant les recherches en littéracie(s). Dans le cas des recherches en littéracies universitaires, l'usage de la forme plurielle de la notion s'appuie pour sa part sur plusieurs éléments liés à la multiplicité des contextes : les pratiques scripturales à l'université sont

53. Option également prise par Delcambre et Lahanier-Reuter, qui expliquent que « l'orthographe choisie ici repose sur un compromis entre la dérivation française (lettre, littérature) en ce qui concerne les -tt- et sur une évocation du terme anglais en ce qui concerne le -c- final » (2010a, p. 19).

54. Dabène attire d'ailleurs l'attention sur le fait que l'équivalent français de la traduction de *literate* (« lettré ») ne convient pas car il n'évoque pas une personne sachant lire, comme dans le contexte anglo-saxon, mais une personne érudite et cultivée (2002, p. 35).

tout à la fois des pratiques sociales de type scolaire, disciplinaire, professionnel, culturel. Ainsi, dans l'introduction du numéro « Pratiques » (2012a) consacré à la notion, Delcambre écrit à propos de l'orthographe de l'expression que :

Les termes anglais *literacy/literacies* se traduisent orthographiquement de multiples manières. La graphie littéracies, retenue dans les recherches que nous menons, repose sur un compromis entre la dérivation française (voir « lettré », « littérature », etc.) en ce qui concerne les –tt– (le terme anglais s'écrit *literacies*) et une filiation avec le terme anglais en ce qui concerne le –c– final (bien que cette finale –cie ne soit pas inconnue en français, voir « superficie », « pharmacie »...). S'y ajoute le –s final dont la présence réfère à la diversité des pratiques désignées par ce terme (Lea, 2008) et des domaines de recherches concernés par l'analyse de ces pratiques : linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, ethnologie, didactique (Jaffré, 2004). Son absence ancrerait au contraire la notion dans une perspective généralisante. (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012b, p. 5)

De la sorte, elle positionne le champ des littéracies universitaires dans la droite ligne des travaux de Street et des *NLS*, voire pour partie des *AcLit*, sur la base de la reconnaissance dans ces études de l'inscription des pratiques de l'écrit (et leur analyse) dans des contextes situés (institutionnels, disciplinaires, professionnels et culturels). Toutefois, il est à noter que le milieu universitaire demeure un environnement scolaire qui, comme l'école, possède sa propre logique, et que la pluralité de contextes n'est pas exclusive d'une vision généralisante, ce que Barré-De Miniac expose également :

Même si on accuse celle-ci [l'école] de mettre en place des situations artificielles, les pratiques scolaires sont des pratiques sociales ayant leur logique en tant que telles. [...] Faut-il alors considérer que chaque population (ou sous-population) ou chaque culture (ou sous-culture) est caractérisée par une littéracie, ou une forme de littéracie, ou encore par un type de rapport à la littéracie? Non répondent des auteurs comme D.A. Wagner (in Wagner et al, 1999) : la pluralité n'est pas entre les littéracies, mais elle est une caractéristique propre à toutes les formes de littéracies. Ce débat est un débat non clos. (Barré-De Miniac, 2009, p. 165)

2.2. De multiples définitions

Les débats autour de la notion de littéracie sont, ainsi qu'on vient de le voir, très nombreux et contribuent à l'opacité qui peut régner autour de ce terme. Cette épaisseur épistémologique se retrouve d'ailleurs dans la difficulté à définir exactement ce qu'est la littéracie. Hébert et Lépine (2012, p. 89) relèvent d'ailleurs que :

Outre le problème de l'orthographe flottante du mot dans les recherches francophones, allant de littératie (Raynal & Rieunier, 2010), litéracie (Jaffré, 2004) à littéracie (Rispaill,

2011), nous avons pu constater que le mot est souvent utilisé sans être défini pour autant, comme s'il allait de soi (Reuter, 2003 ; Kara & Privat, 2006). Pourtant, cette notion polysémique apparaît parfois trop vaste et générale, ou encore trop restreinte pour réussir à être une notion opératoire selon Vanhulle et Schillings (2003). Cependant, malgré cette portée explicative encore faible (Thevenaz-Christen, 2011), les chercheurs francophones emblent lui accorder un immense potentiel en raison même de cet aspect multidimensionnel (Barre-De Miniac, 2003).

Dans leur travail de recension, ces chercheurs ont ainsi dénombré pas moins de 38 définitions⁵⁵ différentes. À partir de ces dernières, les auteurs ont cherché à déterminer quelle était la plus-value de la notion de littéracie, qu'ils ont pu décliner en dix valeurs ajoutées :

	Valeurs ajoutées
1	Pluri-objectifs, <i>une perspective plurielle, interdisciplinaire, sur les objectifs et enjeux personnels, professionnels, socioculturels liés à l'appropriation de l'écrit</i>
2	Ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture écrite (et à développer chez l'apprenant), <i>l'interrelation complexe de ces aspects affectifs, cognitifs et socioculturels dans l'enseignement-apprentissage</i>
3	Variété des textes (<i>académiques, sociaux</i>), genres, supports, discours, pratiques et technologies de l'information et de la communication (TIC) à considérer
4	Aspect dynamique, variable, situé, <i>lire-écrire sont un construit social qui varie dans le temps et l'espace</i>
5	Relations individu-société, <i>lire-écrire permet de développer l'identité individuelle, de favoriser l'intégration ou l'exclusion sociale</i>
6	Tâches réelles authentiques, extrascolaires et scolaires, <i>mesurer les habiletés en situations variées</i>
7	Concept positif et continuum, « <i>on ne part jamais de rien</i> », puis <i>évolution possible tout au long de la vie</i>
8	Interdépendance-interférence écrit-oral, <i>liens entre l'écrit et l'oral, en quoi l'un peut servir de levier ou non pour l'apprentissage de l'autre et vice-versa</i>
9	Influence de l'environnement <i>sur l'école et les apprentissages, mais aussi influence de l'écrit sur les structures sociales</i>
10	Visée émancipatrice, progressiste, humaniste, <i>développement intégral de la personne</i>

Tableau 1 : Tableau des valeurs ajoutées de la notion de littéracie dégagées par les définitions des chercheurs francophones (Hébert & Lépine, 2013, p. 35)

Cette étude se limite toutefois au seul terme de littéracie, laissant de côté autant les dérivés que le pluriel qui peuvent lui être associés. Les auteurs s'en expliquent en évoquant les difficultés rencontrées (haut degré d'exhaustivité de la recension, contournement des

55. Sur la base de 110 documents francophones publiés entre 1985 et 2011 (articles scientifiques, de dictionnaire, publications d'organisations internationales) dont le titre ou les mots-clés comprenaient le mot littéracie (et ses variantes orthographiques), et au sein desquels se trouvaient une définition du terme donnée par l'auteur (sans dérivés ou cooccurrences) ou la citation d'une définition issue d'un autre texte scientifique.

débats et conflits épistémologiques) mais, dans le même temps, interpellent sur l'éclatement préoccupant de la notion qu'ils jugent instable, au risque d'affecter sa dimension opératoire à force de la subdiviser (Hébert & Lépine, 2012, p. 96).

Cette complexité à définir la notion en a même amené certains à refuser de s'y essayer : « En dernier lieu, nous ne nous sommes pas livrés à un travail de définition tant les conceptions sont oscillatoires » (Privat & Kara, 2006, p. 6). Pourtant, dans l'un des premiers ouvrages français sur la question, « La littéracie - Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture » (2004), Brissaud et coll. défendaient déjà l'idée que :

Comprendre la complexité des pratiques d'écrit dans leur diversité et leurs interrelations. Comprendre comment s'articulent les différents usages, privés et sociaux, quotidiens et exceptionnels, intellectuels et artistiques de l'écrit. Comprendre aussi comment s'articulent les différentes compétences langagières liées à l'usage de l'écrit, de la lecture et de l'écriture. Il s'agit là de trois objectifs pour des recherches dont les résultats devraient permettre de mieux fonder les démarches de transmission des compétences et des usages de l'écrit. (Barré-De Miniac et coll., 2004, p. 7)

Dans cet ouvrage, Jaffré y propose d'ailleurs la définition suivante, fréquemment reprise et citée depuis dans les recherches sur la littéracie.

La littéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, et aussi dans le temps. (Jaffré, 2004, p. 31)

Cette définition pose ainsi les jalons de la notion en y exposant deux points forts : il s'agit du rapport entre l'homme et la technologie de l'écriture, plus précisément de l'impact que l'utilisation de cette dernière aura sur son développement (cognitif et social) ainsi que sur son fonctionnement (capacités motrices, intellectuelles, comportementales), mais aussi d'un rapport qui peut changer selon le contexte spatiotemporel. L'écrit n'est ainsi plus considéré sous le seul aspect technique de lecture-écriture, ni même dans le cadre d'une doxa sociale, celle de la tradition lettrée, mais selon un ensemble de compétences et pratiques situées qui traduisent la complexité des relations entre cognition, langue et culture.

Cette définition de Jaffré s'est ensuite vue complétée par d'autres, comme celle de Privat, qui y ajoute plusieurs dimensions supplémentaires, notamment en ce qui concerne les conceptions issues du rapport à l'écrit, le matériel nécessaire à sa transcription, l'influence des individus et des établissements dans le processus d'enseignement/apprentissage ainsi que la perspective des relations de pouvoir qui y existe.

On peut définir la littératie [...] comme l'ensemble des praxis et des représentations liées à l'écrit, depuis les conditions matérielles de sa réalisation effective (supports et outils techniques d'inscription) jusqu'aux objets intellectuels de sa production et aux habilités cognitives et culturelles de sa réception, sans oublier les agents et institutions de sa conservation et de sa transmission. (Privat, 2007, p. 10)

Pour sa part, en s'appuyant sur Scribner et Cole (1981) qui indiquent que le terme *literacy* est polysémique et n'est pas seulement lié aux concepts d'alphabétisation ou de lecture-écriture d'un système écrit donné, mais plutôt à un ensemble de pratiques situées relatives à l'écrit (avec contextes propres et finalités particulières), David (2015) s'appuie sur les deux acceptions suivantes :

la plupart des dictionnaires donnent deux définitions : l'une, minimaliste, qui désigne la capacité élémentaire à lire et à écrire (en rapport avec les apprentissages) ; l'autre, maximale, qui établit un rapport étroit entre l'écrit et l'ensemble des connaissances qu'il permet de construire. (David, 2015, p. 11)

Il établit ainsi un rapport entre ces définitions qui lui permet, d'une part, d'étudier les mécanismes en jeu au moment de la production écrite, tout en observant, d'autre part l'impact qu'a l'utilisation de l'écrit sur les environnements socioculturels, les pratiques situées, ainsi que sur les processus cognitifs individuels comme collectifs. Sur cette base, il mène une analyse en considérant à la fois les aspects psycholinguistiques et sociolinguistiques. La valeur ajoutée de son point de vue se trouve particulièrement dans la prise en compte des effets de l'usage de l'écriture sur les schèmes de pensées ainsi que sur le développement et l'architecture cognitifs, tout en n'excluant cependant pas l'influence des propriétés socioculturelles (valeurs, pratiques situées, enjeux politiques et socioéconomiques) et de l'habitus collectif sur cet usage.

De son côté, Dagenais (2012) met en relation des opinions originellement opposées afin de laisser entrevoir une optique plus avancée de la littéracie. Ainsi, en effectuant un rapprochement de visions antagonistes et de définitions usitées de manière antinomique jusque-là (« aspects individuels et cognitifs de la compréhension et de la production de textes écrits » vs « dimensions sociales des interactions adoptées autour de l'écriture et [des] fonctions attribuées à l'écrit dans différentes sociétés »), l'auteure met en avant le fait que « la littératie en contexte naturel et scolaire est fondamentalement un processus social de communication axé sur la construction de sens » (Dagenais, 2012, p. 18).

Cette vision est particulièrement intéressante lorsqu'on se place dans la perspective des habiletés attendues dans le contexte universitaire. En effet, alors que les définitions de la

littéracie ont établi les aspects d'une compétence scripturale effective et efficiente (tant du point de vue intellectuel que social), ce n'est bien souvent que le développement de cette dernière qui a été étudié, que ce soit sous l'angle de l'acquisition première chez les enfants ou de l'apprentissage tardif chez les adultes en situation d'alphabétisation. De leur côté, les travaux concernant la maîtrise de cette compétence, ou encore ceux portant sur son adaptation aux usages en contextes spécifiques, ont été moins foisonnants. Pourtant, d'un point de vue cognitif, technique, et même social, l'appropriation de la littéracie ne peut être ni réellement comparable, ni similairement transposable, dans la mesure où son développement et son adaptation sont deux stades distincts faisant appel à des mécanismes et dynamiques différents. Dans le premier cas de figure, il s'agit de l'élaboration d'une nouvelle compétence chez un individu, tandis que dans le second cas, la compétence est réorientée, réorganisée en fonction de l'émergence de nouveaux besoins en lien avec les usages du nouveau contexte auquel l'individu est exposé.

Alamargot (2015) fait quant à lui référence à ce qu'il appelle les *literacy skills*, qu'il présente comme un « ensemble des compétences et des habiletés sous-tendant l'appropriation et le développement de la lecture et de l'écriture » (2015, p. 116). Cependant, à l'instar de Scribner et Cole (1981), il dénote la polysémie et la généralité du terme qui, selon lui, permettent de questionner la démarche d'uniformisation occasionnée par l'exigence de définition. Il craint, dans cette logique, que l'apparent consensus quant à la définition du terme et la dispersion de son utilisation remettent en cause sa validité scientifique. Il reconnaît toutefois l'intérêt de la notion, notamment en ce qui concerne le niveau avancé en littéracie :

Est-ce à dire que la notion de littéracie est un concept vain ? Assurément non. Le concept de littéracie nous semble pertinent dès lors qu'il s'agit d'aborder : soit les premières acquisitions au cours desquelles la distinction entre la lecture et l'écriture n'a pas forcément encore de réalité et de sens établi pour l'élève (le concept de littéracie émergente ; voir le thème 1 de ce volume) ; soit l'appropriation experte des genres littéraires et textuels, pour laquelle les enjeux se situent au-delà des relations lecture-écriture et suppose l'intégration de dimensions pragmatiques et socioculturelles fortes (le concept de *new literacy studies* ; le thème 3 de ce volume). (Alamargot, 2015, p. 117)

Le risque d'éclatement et de dilution de la notion soulevé par Alamargot l'a également été par Hébert et Lépine (2012). Cependant, là où le premier remet en cause la valeur heuristique de la notion de littéracie, ces derniers y reconnaissent pour leur part un réel apport à travers l'instauration de liens entre aspects cognitifs et aspects socioculturels dans

les processus de lecture-écriture, mais aussi une plus grande distinction entre scripturalité et textualité ainsi qu'une identification des rapports entre pratiques (sociales, familiales, scolaires, professionnelles). Ils admettent néanmoins que la notion est « encore ouverte, dynamique et contextualisée, et qui ne peut être actuellement considérée comme un concept théorique stabilisé » (Hébert & Lépine, 2012, p. 96).

Sur cette base, et au vu des nombreuses évolutions concernant les réflexions et les conceptions de la littéracie, il nous apparaît que même si l'on peut postuler et débattre de deux théories divergentes pour ce qui est de l'émergence de la littéracie en tant que compétence, il semble que les positionnements épistémologiques invoqués puissent conjointement expliquer les phénomènes de littéracie avancée. Dans cette idée, nous souhaitons montrer, dans une perspective psychosociale, que la problématique de la littéracie avancée se fonde effectivement sur des processus individuels en termes de cognition, mais que ces derniers se réorganisent et se formalisent également lorsqu'ils font face à des questions de construction de sens (Dagenais, 2012), à des dimensions pragmatiques et socioculturelles (Alamargot, 2015) ainsi qu'à des habitus culturels (David, 2015). Il s'agit alors de saisir que l'enjeu des compétences littéraciques se situe dans leur adaptation au contexte car elles ont un impact sur la réussite et l'intégration sociale.

2.3. Un courant particulier

Originellement, le concept des littéracies universitaires est issu du monde anglo-saxon. Alors que l'intérêt pour l'écrit était jusque-là marqué par la grammaire et la rhétorique, avec une prééminence de l'analyse de textes en tant que modèles à reproduire (Schultz, 2006), la visée prescriptive de ce type d'enseignement a connu un virage décisif au courant des années 1970. À cette époque, les États-Unis connaissent de grands changements dans leur paysage académique : nombre croissant d'institutions, augmentation importante de la population étudiante et de la diversité des publics académiques (Nystrand, 2006). La massification des effectifs à l'entrée à l'université, couplée avec l'arrivée de publics issus de milieux défavorisés, a entraîné dans ce contexte une réflexion sur l'écriture qui est dès lors devenu un enjeu majeur. Ces changements ont donné lieu à une remise en question concernant les habiletés en écriture requises à l'université et, par ricochet, à une réflexion sur le format de l'enseignement à prodiguer. Les besoins du public ont ainsi été considérés

sous l'angle de la mise à niveau et de l'aide à fournir, les enseignants ayant été encouragés par les universités américaines à s'intéresser au domaine de la composition et à l'écriture de leurs étudiants (Russell, 2012).

2.3.1. Des WAC/WID aux AcLit

C'est dans ce contexte que sont nés aux États-Unis les courants de « *Composition Studies* »⁵⁶ puis de « *Writing Across the Curriculum* » (WAC) ou « *Writing In the Disciplines* » (WID)⁵⁷ au cours des décennies 1970-1980. Dès lors, plusieurs événements vont contribuer à faire évoluer les représentations et les modèles liés à l'écriture. Avec l'influence de disciplines comme la psycholinguistique et la psychologie cognitive, l'écriture est vue comme un processus et une tâche intellectuelle (Emig, 1971 ; Hayes & Flower, 1980 ; Bereiter & Scardamalia, 1987). Le contexte social reste toutefois négligé dans ce type d'études, ce qui conduit plusieurs chercheurs (Shaughnessy, 1979 ; B. V. Street, 1984) à soutenir que l'écriture est un procédé dynamique de signification qui doit être considéré comme un acte social, et non uniquement un système de langue. L'essor du courant des *NLS* à la fin des années 1980 (puis dans les années 1990) conduit à prendre en compte l'importance du contexte dans l'activité d'écriture, ainsi que les dimensions de représentations et de pratiques sociales. De ce fait, l'écriture devient une habileté complexe où se jouent processus de pensée des scripteurs et rapport social entre les membres d'une communauté située.

Tandis que *les Composition Studies*, constituées en champ de recherche, ont permis une évolution notable des perspectives et des approches concernant les processus sociaux et cognitifs en jeu dans l'écriture, les courants *WAC* et *WID* se sont établis en mouvements pédagogiques. Fondés sur l'idée qu'il existe un besoin des étudiants à écrire des textes fonctionnels dans leurs disciplines, mais aussi sur celle que l'écriture possède un pouvoir épistémique en permettant un accès au savoir et à sa construction (Britton, 1970), ces mouvements s'inscrivent dans la stratégie développée par les États-Unis qui visait à développer l'enseignement des particularités des genres discursifs à l'université et au sein

56. Pour une revue complète de l'émergence de ce courant, voir Donahue (2017).

57. Durst (2015) attribue à Britton (1970) l'origine de ces deux courants qui se sont distingués de celui des *Composition Studies*.

des disciplines. L'objectif était ainsi d'accompagner l'écriture et l'élaboration des contenus conceptuels dans le Supérieur, mais aussi de les intégrer (tout comme la lecture) comme des composantes à part entière de la formation universitaire.

Alors que la tradition américaine utilise la dénomination d'*Academic Writing*, le contexte britannique lui préfère celle d'*Academic Literacies*. Influencé plus directement par les études sur la littéracie, ce courant de recherche se déploie au Royaume Uni dans les années 1980. Originellement, les interrogations de ce domaine ont été soulevées par le champ didactique de l'*English for Academic Purposes (EAP)*⁵⁸, développé à partir des années 1960. Ce courant envisageait alors principalement les besoins des étudiants allophones en matière de mise à niveau linguistique ainsi que d'analyses des genres et conventions textuelles (Lillis & Scott, 2007). Bien que la démarche de l'*EAP* fût soutenue par une réflexion sociolinguistique, l'approche était cependant relativement normative et techniciste. Les *AcLit* se sont donc structurées « autour d'une critique ethnographique et socioculturelle des pratiques académiques dominantes et de la conception traditionnelle de l'écriture comme ensemble d'habilités techniques » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012b, p. 8).

Employé pour faire référence aux dispositifs mis en place par les institutions universitaires, les *AcLit* ont initialement deux objectifs : analyser les pratiques scripturales (transversales comme disciplinaires) à partir de la critique des conventions de l'écrit universitaire, ainsi que penser l'écriture comme mobilisatrice de constructions identitaires et de relations de pouvoir (Brereton et coll., 2009). À la différence des courants américains, les pratiques de lecture-écriture sont envisagées de manière bien plus enchevêtrée dans la dimension sociolinguistique du contexte. Le -s- du pluriel est d'ailleurs particulièrement revendiqué, pour rendre compte à la fois de la diversité des pratiques d'écriture et des relations de pouvoir qui y sont intégrées (Lea & Street, 1998), mais aussi pour marquer que ces pratiques sont avant tout sociales et culturelles, liées aux contextes, plutôt qu'individuelles et cognitives (Lea, 2008).

En cela, les *AcLit* s'inscrivent directement dans le prolongement du courant des *NLS* en concevant l'écriture comme un mode d'action sociale qui, plus qu'un simple mode de communication, construit l'individu dans une relation étroitement dépendante des cultures

58. L'*EAP* est au Royaume-Uni ce que sera plus tardivement le FOU en France. Son objet et son rapport aux LU seront discutés au [chapitre 3](#).

institutionnelles et disciplinaires (Russell, 1997). Lillis signale d'ailleurs que l'écriture exigée à l'université relève d'une « pratique institutionnelle du mystère » (Lillis, 2000, p. 144) : bien que les conceptions et attentes concernant l'écrit académique soient partagées par la communauté universitaire, elles ne sont pas explicites. Cette conjoncture occasionne des conditions défavorables à l'acculturation universitaire, dans la mesure où les étudiants sans antécédents académiques⁵⁹ ne sont pas familiers des conventions institutionnelles dominantes. Ils rencontrent alors des difficultés à comprendre et à user des pratiques discursives normées par le milieu académique. Cette situation entraîne un écart de cultures entre étudiants et enseignants qui devient par la suite source de conflit car les attentes des enseignants ne coïncident pas avec les productions des étudiants (B. V. Street, 2001), phénomène qui advient au détriment de ces derniers du fait qu'ils se trouvent dans une relation de pouvoir asymétrique (Lea & Street, 1999).

2.3.2. Les Littéracies Universitaires

De son côté, la constitution du champ des LU dans l'aire francophone (France, Belgique, Canada) est plus récente et s'inscrit dans des contextes (sociaux, intellectuels, scientifiques) différents de ceux de l'univers anglo-saxon. En France, le concept a commencé à faire son apparition à la fin des années 1990 et s'est établi en tant que champ de recherches au courant des années 2000, comme en témoignent les activités scientifiques à cette époque⁶⁰.

Toutefois, les interrogations concernant le contexte universitaire et les écrits qui y sont produits ne sont pas nouvelles. Quantités de recherches et d'enseignements existaient déjà auparavant, apparus à la suite des études de Bourdieu et Passeron (1964) au cours des décennies 1970-1980. De nombreux domaines se sont ainsi intéressés aux questions des pratiques d'études à l'université : la sociologie – la socialisation dans le milieu universitaire

59. Dont font partie les étudiants allophones, car même si certains d'entre eux ont pu poursuivre un parcours académique dans leurs pays d'origine, les codes culturels et éducatifs entre les différents milieux universitaires ne sont pas les mêmes (Lang & Gay, 2015).

60. Colloques, numéros de revues et ouvrages sont largement parus au cours de cette décennie. On retrouve notamment les numéros de revues de « Pratiques » (Laborde-Milaa et coll., 2004a ; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012a), « Diptyque » (Blaser & Pollet, 2010 ; Pollet, 2012), « Enjeux » (Pollet & Boch, 2002), « Lidil » (Derive & Fintz, 1998 ; Barré-De Miniac, 2003b ; Blanc & Varga, 2006 ; Meyer & Pellat, 2017), « Recherches et applications » (Parpette & Mangiante, 2010), « Spirale » (Delcambre & Jovenet, 2002 ; Delcambre & Pollet, 2014) ; les ouvrages de Pollet (2001), de Defays, Maréchal et Mélon (2000), de Defays & Englebert (2009) ; ou encore des colloques comme celui de Delcambre et Lahanier-Reuter (2010b).

(Coulon, 1997 ; Lahire, 2000) –, la psychologie – les opérations cognitives dans la construction des connaissances (Alava & Romainville, 2001) –, les sciences de l'éducation – le rôle de la métacognition dans la réussite (Romainville et coll., 1995) –, l'anthropologie – les relations de pouvoir (Pouzargue, 1998) –, etc. Du côté des Sciences du Langage et de la Didactique du français, ce sont des travaux sur l'écriture et ses relations aux constructions de savoirs, aux pratiques scripturales, aux modèles d'écriture et aux genres qui prennent notamment leur essor à partir des années 1980 (Barré-De Miniac, 1995). Ce dernier point marque d'ailleurs une spécificité du contexte français concernant l'émergence des LU, dans la mesure où les domaines qui s'intéressent à l'écriture académique ne constituent pas en soi une discipline où elle est objet d'apprentissage. Il est en effet important de signaler que les Sciences du Langage et la Didactique du français :

n'entrent pas dans le même type de relation avec le champ des littéracies universitaires. En effet, à la différence des Sciences du langage, l'université n'est pas un terrain naturel pour la didactique du français. La didactique de l'écriture, sous-domaine de la didactique du français qui s'est fortement développé depuis les années 1980 et qui a produit nombre de résultats et de concepts (Barre-de Miniac, 1995), tire sa cohérence de l'analyse et de la description de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture aux niveaux scolaires où l'écriture est un objet disciplinaire, référé à la discipline « français », c'est-à-dire les classes du collège, du lycée, ou de l'école primaire où, à côté de la *grammaire*, de l'*orthographe*, de la *lecture*, de la *littérature*, etc., se trouve un objet d'apprentissage qui a nom *écriture*⁶¹.

Or, une telle discipline n'existe pas à l'université. Les contenus de la discipline scolaire que l'on appelle le français sont construits par référence aux contenus de savoir élaborés par les disciplines universitaires que sont la littérature, les sciences du langage, la communication. (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010a, p. 12)

Ce contexte amène donc une différence notable avec l'aire anglo-saxonne des *Composition Studies* (ainsi que les *WAC/WID*) et des *AcLit* : il n'existe pas, à l'université française, de discipline spécifique qui enseigne le français comme langue académique. Il existait cependant déjà, dans les années 1970, un enseignement transversal de l'écriture dans le Supérieur qu'on appelait « techniques d'expression ». Ce modèle d'enseignement concevait toutefois les difficultés des étudiants comme un déficit langagier, proposant en ce sens des compensations ou de remédiations en écriture (sorte de mise à niveau centrée sur la maîtrise de la langue). Dans cette perspective, la maîtrise langagière était soumise à une vision techniciste et reposait sur une conception instrumentale de la langue – celle de

61. Nous soulignons afin de faciliter la lecture du passage.

« micro-habilités linguistiques » –, et sur des compétences d'écriture perçues comme transversales – notamment méthodologiques – (Laborde-Milaa et coll., 2004b, p. 6). Les travaux en LU ont par la suite récusé cette méthode et se sont érigés en réaction à cette vision réductrice des problématiques liées à l'écrit universitaire.

À l'origine de ces recherches s'est donc trouvée la question des difficultés rencontrées par les étudiants confrontés à de nouveaux savoirs et leur rapport avec l'acte scriptural de type académique (Derive & Fintz, 1998). En posant comme postulat que l'écriture devait faire l'objet d'un apprentissage continu à l'université, ces travaux ont mis en évidence le besoin de décrire les types de textes pratiqués dans le cadre académique afin d'en repérer les spécificités. L'idée était alors d'analyser ce qui posait le plus problème aux étudiants, en vue d'en faciliter l'appropriation. Ces études ont ainsi identifié que leurs difficultés étaient souvent liées à de nouvelles pratiques d'écriture, culturellement marquées, et pour lesquelles il existait un fort écart entre conduites apprenantes et attentes enseignantes (Delcambre & Jovenet, 2002). Ces recherches ont également déterminé que les problèmes des étudiants étaient dus à la découverte de genres discursifs nouveaux et à des caractéristiques typiques de l'écriture universitaire (polyphonie, citation, reformulation). À partir de ces résultats, le tournant épistémologique pris par ces travaux s'ancre et s'affirme en établissant que les pratiques d'écriture et les difficultés étudiantes doivent être analysées et pensées en relation avec les contextes dans lesquels elles prennent place.

En conséquence, ces recherches se voient regroupées sous l'égide des Littéracies Universitaires, produit de « la nécessité d'une nouvelle dénomination » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010a, p. 14) suite à la nouvelle orientation épistémologique empruntée, cette dernière ayant en effet eu deux corollaires sur la création des LU en tant que domaine de recherche. La première concerne le détachement de ces travaux des domaines connexes (sciences du langage, didactique du français, ethnologie de l'écriture, psycholinguistique, entre autres) pour s'inscrire dans un domaine propre, établi comme « nécessairement transdisciplinaire » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010a, p. 14) puisqu'il emprunte aux champs de recherche voisins en s'appuyant en partie sur leurs concepts et méthodologies (genres, analyse de discours, pratiques d'écriture, par exemple). La seconde est l'affiliation revendiquée au courant des *AcLit* (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010a, 2012b), ce dernier présentant deux aspects également défendus par les LU :

- la notion de littéracie, qui permet de considérer les apprentissages de l'écrit comme un continuum (depuis la littéracie émergente jusqu'aux usages épistémiques de la littéracie) ;
- le -s du pluriel associé à la notion, qui représente l'idéologie portée par le courant des *NLS* (considérer les pratiques comme situées et contextualisées, socialement et culturellement) et s'écarte d'une vision cognitive et individuelle des activités à l'écrit.

Il existe cependant quelques différences notables entre les *AcLit* et les LU (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010a). En premier lieu, l'objet des LU apparaît plus restreint que celui des *AcLit* dans la mesure où les LU ne s'intéressent principalement qu'aux discours universitaires écrits, ne prenant pas en charge l'étude des autres formes de communication écrite (telles que les courriers électroniques, l'apprentissage à distance médié par plateforme, etc.). En outre, les ancrages théoriques et les méthodes diffèrent entre les deux courants. Les *AcLit* prennent ainsi leurs racines dans divers domaines (anthropologie, sociologie, linguistique appliquée, ethnographie, sociolinguistique) et privilégient des approches de type micro-observations et analyses des pratiques. Les LU s'inspirent quant à elles des sciences du langage et de la didactique du français, disciplines au sein desquelles les méthodes pratiquées s'appuient sur des données quantitatives importantes (corpus de textes, notamment) et des analyses qualitatives de textes considérés comme représentatifs. Par ailleurs, bien que les LU revendiquent la reconnaissance des pratiques d'écriture comme situées et liées aux contextes, elles n'adhèrent pas au point de vue anglo-saxon concernant les questions d'autorité et de pouvoir en jeu dans les pratiques de l'écrit. Enfin, le champ des LU diffère de celui des *AcLit* en ce qu'il se constitue en tant que domaine de recherches, les questions d'enseignement-apprentissage y étant peu prises en compte⁶², contrairement à son pendant anglo-saxon qui se développe depuis longtemps à l'interface de la recherche et de ses applications pédagogiques (Lillis & Scott, 2007).

Les LU développent dès lors un cadre de recherche spécifique qui s'appuie sur un changement paradigmatique concernant l'écriture, remettant ainsi en question plusieurs

62. Il est à noter qu'il existe depuis quelques années deux mouvements pédagogiques qui tendent à accompagner les nouveaux étudiants et les étudiants étrangers concernant les problèmes que ces derniers rencontrent dans les pratiques spécifiques au milieu universitaire : la « Pédagogie Universitaire » (De Ketele, 2010) et le « Français sur Objectif Universitaire » (Mangiante & Parpette, 2011a).

conceptions dominantes jusque-là (Reuter, 2012). Dans un contexte imprégné par la tradition lettrée et la culture de l'écrit⁶³, les perceptions et représentations sont principalement issues des idées véhiculées par cette conjoncture. En ce sens, la lecture et l'écriture étaient considérées comme des techniques indépendantes et les savoirs comme abstraits, la socialisation et l'écriture universitaires comme des allants de soi, les difficultés comme héritées de la scolarité et concentrées autour d'un déficit linguistique. Les LU se proposent alors de revoir ces questions sous un angle plus pragmatique. L'idée est ainsi de penser l'écriture (et la lecture) à l'université comme des pratiques sociales (liées aux situations, aux contenus, aux communautés, aux enjeux, aux usages, etc.), ainsi que comme un mode d'entrée vers les savoirs (ces derniers formatant et structurant les contenus par des genres, des formes d'écrits, des pratiques). Les LU permettent également de considérer, avec un recul critique, ces fonctionnements comme n'ayant rien de naturel et engendrant des difficultés spécifiques au niveau académique. Dès lors, ces dernières peuvent être conçues comme dépendantes de l'environnement : il ne s'agit plus alors de rejeter les problèmes sur le milieu scolaire, ni sur une maîtrise linguistique jugée insuffisante, mais de les penser comme issus de la socialisation universitaire et de l'acculturation aux codes académiques.

L'objectif du domaine des LU est par conséquent de théoriser ce qui constitue la spécificité (ou la transversalité) des pratiques d'écriture académique, mais aussi de la formation, de l'enseignement et de la recherche. Le but de ces travaux est, *in fine*, de clarifier les dimensions liées à l'écrit universitaire (autres que seulement techniques et instrumentales), afin de développer l'expertise des étudiants en les formant aux pratiques d'écriture instituées dans les disciplines. Delcambre et Lahanier-Reuter expliquent à ce sujet que « les étudiants ont à comprendre les formes et les attentes concernant l'écriture pour entrer dans les disciplines. Leurs difficultés tiennent au moins autant aux dimensions spécifiquement disciplinaires qu'aux problèmes généraux que leur pose l'écriture » (2010a,

63. Marquillo-Larry expliquait, à propos de l'arrivée du concept de littéracie en France, que « les causes de cette réception délicate dans le contexte éducatif et culturel français, résultent d'un rapport à la textualité et à la culture lettrée très différent en France et dans le monde anglo-saxon. Trouble révélateur d'une dissociation nette entre lecture utilitaire et fonctionnelle et lecture cultivée qui ne peut être que littéraire. [...] Michel Dabène, qui s'est particulièrement intéressé aux rapports à l'écriture et à ses représentations chez des scripteurs de différents milieux sociaux à mis en avant la notion d'insécurité scripturale pour rendre compte du rapport sacralisé que les Français entretiennent avec l'écrit (et la norme) » (2012, p. 52-53).

p. 20). Dans cette perspective, les difficultés langagières des étudiants relèvent de difficultés éprouvées lorsque ces derniers ont à adopter les positions épistémologiques (et les genres) dictées par leurs disciplines dans la production des textes universitaires. Jusque-là, les étudiants avaient à se familiariser « sur le tas »⁶⁴ avec les genres de l'écrit universitaire, leurs difficultés étant perçues comme un déficit. En réalité, des recherches plus récentes ont fait apparaître l'existence d'un écart important entre les représentations des étudiants et celles des enseignants concernant les normes des discours académiques (Alava & Romainville, 2001).

Les difficultés d'écriture sont dès lors pensées en relation au contexte : l'écrit universitaire constitue une entrée dans un univers culturel nouveau, tout comme il est source et moyen de construction du savoir (Pollet & Boch, 2002). L'acculturation à l'écrit suppose donc que les genres discursifs soient identifiés, afin de pouvoir fonder l'enseignement sur une perception fine des caractéristiques des écrits que les étudiants ont à produire dans leurs disciplines. Les LU empruntent ainsi une approche sociolinguistique, accompagnée d'une démarche pragmatique, en visant non pas la transversalité des écrits mais plutôt leur spécificité. Elles cherchent par conséquent à décrire les usages langagiers et discursifs en fonction du contexte (tout comme les pratiques d'ailleurs), ainsi qu'à situer les besoins des étudiants comme étant en lien avec l'enseignement supérieur et les situations de communication spécifiques qui y prennent place. Il s'agit, en définitive, d'une démarche principalement analytique et descriptive, dont la finalité est d'orienter « l'analyse des difficultés des étudiants vers la prise en compte des dimensions épistémologiques de l'écriture, vers l'analyse à la fois de l'inscription disciplinaire des genres d'écrits auxquels ils sont confrontés et des spécificités des formes d'écrit produits et attendus dans le cadre de la formation » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010a, p. 17).

Ces recherches permettent ainsi de mieux cerner les difficultés que rencontrent les étudiants et d'analyser leur développement de l'écriture experte (compétences rédactionnelles générales, maîtrise des genres académiques, posture réflexive). Elles se sont toutefois principalement attachées à décrire les genres de discours et leur diversité,

64. Coulon spécifiait que la particularité du travail universitaire est de « savoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l'accomplir. Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites » (1997, p. 198).

soulignant en définitive la difficulté qu'il existe à les déterminer de manière précise et à les lier à un format textuel particulier – plus hypothétique que réellement attesté (Crahay, 2012, p. 66). Frier (2015) fait état de la complexité du champ des LU, ainsi que de la quantité foisonnante d'études sur le sujet depuis l'émergence du domaine. Elle remarque ainsi que de nombreux travaux se sont tournés vers les genres universitaires et les difficultés des étudiants qui y sont liées, ainsi que vers les façons d'y remédier, mais qu'il existe un certain nombre d'« angles morts ». Parmi ces derniers se situent les pratiques langagières de référence (celles des enseignants), les stratégies d'appropriation (les pratiques effectives des étudiants), mais aussi la faible articulation entre travaux théoriques en LU et formation à l'écrit universitaire.

Il apparaît ainsi que le champ des LU a particulièrement approfondi les questions liées à l'acculturation universitaire, notamment en termes de contextes et de savoirs disciplinaires. Ces travaux, dans la perspective paradigmatique sociolinguistique, ont donc permis d'identifier et d'établir un certain nombre de difficultés aux niveaux macro- (difficultés d'acculturation universitaire) et micro- (genres discursifs disciplinaires). Ces études demeurent cependant ancrées dans leur dimension théorique (peu d'applications concrètes ayant déjà été proposées), alors que peu d'entre elles se sont tournées vers les fonctionnements individuels qui constituent la jonction entre les deux niveaux sus-cités.

Synthèse de chapitre

En définitive, l'enjeu des recherches portant sur les LU (et plus largement sur la littéracie) est de taille : dans la mesure où la maîtrise langagière constitue un critère de sélection et de réussite à l'université, la compréhension des pratiques langagières et scripturales (à la fois individuelles et collectives) s'avère nodale car ces pratiques conditionnent autant l'accès aux savoirs que la formation intellectuelle ou encore le rapport social entretenu au sein du contexte académique.

Inscrites dans la lignée des travaux en littéracie(s), les recherches en LU ont logiquement hérité du bagage épistémologique important attaché à la notion de littéracie elle-même. Différends et controverses ont ainsi instauré ce champ scientifique particulier, dont l'origine se situe dans les travaux anglo-saxons en anthropologie et en ethnographie. Goody (1979) tout d'abord, sur l'histoire de l'écriture, sa diffusion, sa signification, ses pratiques et usages,

puis Scribner et Cole (1981) en psychologie, avec une approche qui considère l'écrit comme une technologie dont la connaissance et les savoir-faire sont liés à des contextes d'usage et d'apprentissage, et enfin Street (1984), qui défend le fait que toutes formes d'usage de l'écrit fondent autant de littéracies. Deux courants épistémologiques se constituent dès lors au sein des recherches en littéracie(s) : les *Literacy Studies*, approche « autonome » orientée vers une perspective individuelle et cognitiviste, et les *New Literacy Studies*, pendant « idéologique » de la littéracie qui milite pour une vision plurielle, culturelle et sociale des phénomènes littéraciques.

L'entrée de la notion dans le domaine français est, pour sa part, relativement tardive. Dans un contexte où les problématiques de lecture-écriture ont suscité de vifs débats sociaux et politiques, plusieurs terminologies ont circulé (analphabétisme fonctionnel, illettrisme, alphabétisation) avant de s'arrêter sur le terme de littéracie, que les chercheurs français ont adopté afin de se débarrasser des connotations négatives et des associations politiques attachées aux autres notions. Le recours à la littéracie comme notion a ainsi permis de rendre compte des fonctionnements cognitifs et sociaux des pratiques de lecture-écriture, ces derniers étant alors considérés dans leurs contextes d'usage. Ce sont cependant d'autres débats qui ont animé les communautés de chercheurs français, notamment en termes d'étendue et d'opérationnalité de la notion de littéracie, ce qui a instauré une forme de défiance à l'encontre du concept.

Toutefois, quels que soient le continent ou la communauté de chercheurs qui utilisent la notion de littéracie, deux courants majeurs demeurent : d'une part, celui d'un modèle autonome de la compétence en lecture-écriture (la littéracie au singulier, dont l'approche est plus cognitive), et d'autre part, celui d'une théorie plus sociale de cette même compétence (les littéracies au pluriel, dont l'idéologie est la prise en compte de la diversité des situations d'usage). De ces divergences épistémologiques découlent également des débats sur la traduction du mot littéracie – et de son orthographe –, et en dehors du -s- final qui relève de l'attachement à l'un ou l'autre des courants de pensée, les variantes orthographiques n'ont finalement aucun véritable impact sur le sens ou sur le concept porté par le terme « littéracie ». L'ensemble de ces controverses a par ailleurs eu pour effet de provoquer comme écueil majeur une difficulté accrue à proposer une définition stable et englobante de la notion de littéracie.

De leur côté, les LU se sont également appuyées sur un historique particulier puisque ces recherches trouvent leurs racines dans leur pendant anglo-saxon (*Academic Literacies*) et américain (*Academic Writing*). Traduction fidèle de l'anglais (*AcLit*), les LU conservent un -s-final qui positionne dès lors le champ dans la droite ligne des travaux en *NLS*, l'usage du pluriel s'appuyant sur la multiplicité des contextes à l'université (les pratiques scripturales en vigueur étant d'ordre culturel et social, elles sont alors aussi bien scolaires et disciplinaires que professionnelles et scientifiques). Cependant, la reconnaissance de la pluralité des contextes situés d'écriture à l'université n'est pas exclusive d'une vision généralisante dans la mesure où l'environnement académique demeure un contexte éducatif qui possède sa propre logique, à l'instar de l'école. Les LU proposent ainsi, dans une logique pragmatique, de penser l'écriture académique comme un ensemble de pratiques sociales et un mode d'entrée dans les savoirs, ces fonctionnements étant résolument dépendants de la socialisation universitaire et de l'acculturation aux normes universitaires et engendrant par conséquent des difficultés spécifiques.

L'objectif de ces recherches est, en définitive, d'appréhender les multiples dimensions liées aux pratiques d'écriture à l'université, dans la perspective de la formation des étudiants aux codes institués dans le milieu et les disciplines académiques. Sur cette base, les problèmes rencontrés par les étudiants sont pensés en termes de difficultés éprouvées à se conformer aux genres universitaires et disciplinaires, difficultés également liées au contexte (entrée dans un nouvel univers culturel, qui est à la fois source et moyen de construction du savoir). Principalement orientées vers l'analyse et la description des genres d'écrits auxquels sont confrontés les étudiants à l'université, ainsi que vers les difficultés qui en découlent, les LU ne traitent toutefois que peu (voire pas) certains phénomènes en relation avec les interrogations qu'elles soulèvent (comme, par exemple, les pratiques langagières des enseignants ou les stratégies d'appropriation des étudiants). Ces fonctionnements individuels, jonction entre niveaux macro- (difficultés d'acculturation) et micro- (genres discursifs), semblent d'ailleurs intéresser un autre domaine traitant des besoins linguistiques des étudiants à l'université : le Français sur Objectifs Universitaires.

Chapitre 3.
LITTERACIES UNIVERSITAIRES & FRANÇAIS SUR OBJECTIFS
UNIVERSITAIRES : POINT DE RENCONTRE ?

Les LU et le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) sont tous deux des champs de recherche ayant récemment émergés dans l'horizon scientifique de la DDL : apparus à l'aune des décennies 2000-2010, les premières sont issues des sciences du langage et de la didactique du français, tandis que le second s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE. Jusqu'à présent, bien que des chercheurs tels que Marquillo-Larruy (2012) aient relevé la proximité des deux champs, d'autres comme Barré-De Miniac soulignent que rapprocher l'apprentissage du FLE de celui de la littéracie pourrait être « préjudiciable à l'intérêt heuristique de la notion [de littéracie] » (2009, p. 165).

3.1. Quelle part de FOU dans les LU ?

Inscrit dans le domaine du Français Langue Étrangère (FLE) et issu du Français sur Objectifs Spécifiques⁶⁵, le FOU se propose, par sa méthodologie spécifique et tout en prenant en compte les réalités du terrain, de développer des programmes en adéquation avec les besoins ciblés du public étranger voulant poursuivre des études supérieures françaises⁶⁶.

Le FOU est ainsi destiné aux étudiants étrangers qui, plongés dans l'univers universitaire français, sont confrontés à plusieurs types de bouleversements. Ces changements sont induits par leur entrée dans ce nouvel environnement où différents contextes (culturel, institutionnel, éducatif, disciplinaire) prennent place, chacun se distinguant par une maîtrise langagière particulière et des discours spécifiques. Dans cette perspective, il est nécessaire d'effectuer une discrimination entre les différentes formes de français qu'un étudiant étranger rencontre à l'université. Plusieurs types de langue se côtoient en effet dans l'enseignement supérieur (Mourlhon-Dallies, 2011) : du Français Universitaire⁶⁷ (mêlant à la

65. « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (Cuq, 2003, p. 109).

66. Le versant anglo-saxon de ce type de démarche de formation étant le domaine de l'« *English for Academic Purposes* » (EAP).

67. Ainsi, le Français Universitaire (FU) est le français utilisé au sein du supérieur en tant qu'institution. Il s'agit du français nécessaire pour les démarches telles que les inscriptions universitaires, les recherches de logement, les formalités administratives (entre autres), mais également pour tout ce qui a trait à la culture et à la vie académiques, comme par exemple les travaux en groupe ou les relations enseignants-étudiants. Cette forme de français rejoint en conséquence les champs du Français Langue Seconde (FLS) et du Français pour l'Intégration Universitaire (FIU), qui partagent les mêmes préoccupations.

fois une forme de Français Langue Seconde et de Français pour l'Intégration Universitaire), du Français de Spécialité (l'un des dérivés du FOS⁶⁸) et du Français Académique⁶⁹ (une forme restreinte de FOU). Au cœur des interrogations du FOU se trouvent ainsi les besoins relatifs à la maîtrise de l'ensemble de ces formes langagières, compétence essentielle à la poursuite et à la réussite des études universitaires.

3.1.1. Les principes didactiques du FOU

Depuis quelques années, le FOU se développe dans de nombreuses universités françaises ainsi que dans plusieurs établissements à l'étranger. Établi dans une perspective pragmatique, il est défini par Mangiante et Parpette comme une déclinaison du FOS dont la visée est d'assurer « l'intégration des étudiants allophones dans le monde universitaire français ou francophone » (2010, p. 11) en vue de leur réussite en études supérieures. Pourtant, bien qu'il soit fondé sur les principes, la méthodologie et la démarche du FOS, Hilgert (2009) relève quelques différences entre les deux courants :

FS/FOS	FOU
- une seule spécialité	- hétérogénéité des spécialités
- contenu : le discours de la spécialité	- contenu : les formes et les procédures
- public ayant la même langue maternelle	- hétérogénéité des langues maternelles
- publics restreint et encadré	- public nombreux et généralement libre

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des principales différences entre FOS et FOU

Alors que son apparition semble liée à une motivation institutionnelle (Stoean, 2011), le FOU se veut être une forme de formation FLE à des fins universitaires qui se centre sur l'enseignement de type académique français. Il s'agit là de se concentrer sur les nouveaux

68. Cf. Mangiante & Parpette (2004).

69. De son côté, le Français Académique (FA) recouvre la langue transversale et les techniques nécessaires (comme la prise de notes, ou encore la rédaction de dissertations, commentaires, résumés, etc.) à la réalisation des tâches scolaires et évaluatives, tandis que le Français de Spécialité (FS) concerne le langage spécifique à chaque discipline.

besoins des étudiants qui doivent s'approprier les comportements et les modalités de travail d'un contexte institutionnel (Mangiante & Parpette, 2011b). Son concept recouvre ainsi un ensemble d'activités communicatives, allant des techniques méthodologiques aux habiletés langagières et discursives, en passant par les aspects de la situation de communication culturellement marqués. Épistémologiquement, le FOU repose sur une perception enchevêtrée de la notion de « situation » : celle-ci est en effet conçue en rapport avec la réalité complexe du contexte dans lequel se trouve l'apprenant, mais aussi selon son parcours et son évolution. Le FOU tente donc de combiner plusieurs dimensions, pour lesquelles Mangiante et Parpette parlent de « contextes emboîtés » :

Intégrer l'université suppose pour [les allophones] de se familiariser avec le cadre institutionnel (le mode d'organisation des enseignements et des validations), avec les données culturelles qui sous-tendent certains savoirs enseignés (en sciences humaines surtout), et avec les comportements de travail attendus. Cela suppose également d'accéder aux discours des enseignants, et d'acquérir une certaine autonomie de fonctionnement au sein de l'université. (Mangiante & Parpette, 2011a, p. 58)

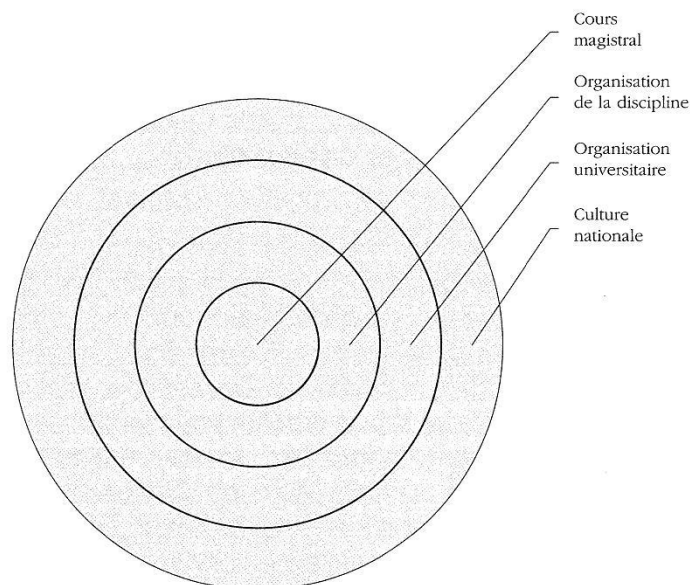


Figure 2. **Schéma des contextes emboîtés**

Par ailleurs, l'approche didactique du FOU amène à considérer que l'apprentissage en situation académique croise plusieurs champs didactiques (FLSco, FOS, etc.), combinant de

fait différents plans (à la fois langagiers⁷⁰, culturels et intellectuels⁷¹). Cette approche permet en conséquence une vision pluridimensionnelle de la réalité pour laquelle l'emboîtement rend possible la modélisation de la condition de l'étudiant allophone plongé dans le milieu universitaire français. Ce dernier apparaît ainsi être en contact avec :

- le monde des savoirs disciplinaires ;
- l'univers didactique (consignes, explications, définitions, entre autres) ;
- le système universitaire organisé socialement (sélectivité, structuration) ;
- son propre vécu (expériences, affects) ;
- les tâches à effectuer (son travail d'étudiant, comme prendre des notes par exemple) ;
- les politiques en matière d'éducation (système considéré comme performant ou décrié, notamment).

Ces strates, conjointement présentes à chaque moment, possèdent une égale importance dans le cadre contextuel de l'étudiant dans la mesure où ils pèsent tous sur les études universitaires à leur façon. Le FOU met ainsi en avant que les étudiants allophones ont affaire à plusieurs réalités et que celles-ci entrent toutes en ligne de compte quasi-simultanément. Insistant sur l'idée qu'« on ne saurait uniquement privilégier le volet académique qui implique une forte technicité langagière », Mourlhon-Daillies met en avant :

une modélisation du travail de conscientisation que l'étudiant doit opérer pour entrer dans cette complexité [qui] serait celle propre au calcul parallèle, pour lequel plusieurs tâches sont gérées en même temps sur plusieurs plans à des vitesses différentes. Ces tâches s'achèvent avec des délais différents, fournissant des résultats intermédiaires pouvant jouer sur le résultat final. [...] Dans notre discipline, il faudrait générer une sorte de prise de conscience de la complexité, qui serait formalisée par une ingénierie pédagogique à inventer. (Mourlhon-Daillies, 2011, p. 140)

Dès lors, le FOU permet de prendre conscience de la complexité des situations dans lesquelles les étudiants allophones sont amenés à évoluer. Pourtant, Mangiante et Parpette soulignent à ce propos que :

Si toutes les difficultés rencontrées par les étudiants ne sont pas imputables à la langue, celle-ci n'en constitue pas moins un facteur déterminant dans la réussite des études

70. Voir les différents types de langue (précédemment présentés et) identifiés par Mourlhon-Daillies (2011, p. 137).

71. Mangiante et Parpette signalent à ce sujet que « l'apprentissage de compétences langagières en langue étrangère implique autant les savoir-faire intellectuels eux-mêmes que la langue étrangère (apprendre à rédiger un mémoire en FLE signifie souvent apprendre à rédiger un mémoire tout court, c'est-à-dire développer une compétence différente de celles acquises en langue maternelle » (Mangiante & Parpette, 2010, p. 12).

universitaires. Les conditions matérielles (formalités administratives, logement, vie étudiante, transport, etc.) ont certes une influence notable sur le parcours académique et la réussite. Mais la dimension langagière constitue le paramètre incontournable des situations universitaires. (Mangiante & Parpette, 2011a, p. 18)

Par conséquent, même si l'appellation FOU recouvre une multitude de situations – qui mène d'ailleurs de nombreux chercheurs à envisager l'expression au pluriel « Français sur Objectifs Universitaires »⁷² (Hilgert, 2009 ; Lebeau-pin, 2011 ; Mourlhon-Dallies, 2011) –, elle désigne avant tout un récent champ didactique situé dans une démarche actionnelle. Le FOU se centre en effet sur l'apprenant allophone et se préoccupe de le préparer, au niveau langagier, à suivre des études universitaires en français. Dans cette perspective, le FOU « tend à élaborer ses propres démarches et notions en intégrant des contenus variés et en visant l'acquisition par les étudiants de compétences langagières, disciplinaires, culturelles, voire professionnelles » (Bouclet, 2011, p. 58).

3.1.2. Objectifs pédagogiques de la démarche

L'orientation pédagogique du FOU est par conséquent de développer les compétences de réceptions et de productions écrites et orales en vue de la maîtrise des discours universitaires et de la réalisation des tâches d'apprentissage attendues. Mangiante et Parpette soulignent d'ailleurs que, dans le prolongement de la démarche FOS, le FOU est une démarche didactique qui replace la réflexion « dans le contexte actuel de la préparation linguistique des étudiants étrangers à l'enseignement supérieur francophone » (2011a, p. 5) et qui intègre « l'étude des discours universitaires, insuffisamment impliquée dans la préparation des étudiants étrangers » (2011a, p. 6). Il s'agit donc de développer des compétences transversales (en réception et en production) qui puissent être adaptables par la suite aux domaines de spécialité, mais aussi la maîtrise des genres académiques qui est indispensable à la réussite universitaire (Stocean, 2011).

En outre, la particularité du FOU se trouve dans le fait qu'il se situe à l'intersection de différentes branches de français (FS, FA, FLScO, etc.), ayant pour résultante que « si les

72. Choix que nous opérons également, pour les mêmes raisons qu'évoquées par Mourlhon-Daillies : « afin d'insister sur la variété des situations d'enseignement/apprentissage à prendre en compte et de ne pas limiter les programmes de français sur objectifs universitaires à la seule méthodologie du Français sur Objectif Spécifique » (Mourlhon-Dallies, 2011, p. 137).

enseignements de FOU sont plutôt tournés vers le transversal, on ne peut exclure du FOU que ses enseignements prennent également en compte les domaines et les logiques d'appréhension et d'organisation de la pensée au cœur de chaque champ de connaissances » (Mourlhon-Dallies, 2011, p. 137). Cette fragmentation et cette juxtaposition apparaissent alors comme une problématique propre au FOU (au contraire des autres sous-domaines du FLE), ce qui caractérise également l'étendue des préoccupations qui l'animent et de ses buts. Pour autant, l'objectif prioritaire du FOU se fixe sur la réception orale des cours magistraux – format emblématique de l'univers académique français – et la production des différents écrits universitaires – principal format d'évaluation dans le Supérieur – (Mangiante & Parpette, 2011a ; Stoean, 2011).

Le FOU porte également une attention particulière à l'acquisition par la pratique des savoir-faire académiques (autant langagiers que socioculturels) et vise, dans cette optique, l'appropriation d'un agir communicationnel qui s'adapte en fonction des situations universitaires. Par ailleurs, l'originalité de la démarche se situe dans son approche méthodologique : la formation pédagogique est adaptée en fonction de l'étudiant, fondée sur l'analyse de ses besoins, se concentrant sur l'un ou l'autre aspect en fonction de l'importance et de l'urgence des problèmes soulevés. En définitive, le FOU considère que l'intégration et l'acculturation des allophones sont tous deux des processus délicats qui demandent aux étudiants d'être en mesure de s'adapter au système universitaire français, aux types d'enseignements et d'examens dispensés, tout en s'appropriant les codes langagiers nécessaires à leur réussite (Mangiante & Parpette, 2011). C'est pourquoi le champ du FOU cherche, dans cette logique, à accompagner les étudiants allophones à travers l'élaboration de référentiels, de dispositifs, ou encore de formations.

3.1.3. La conception des écrits universitaires

L'introduction du chapitre consacré aux écrits universitaires, dans l'ouvrage « Le français sur objectif universitaire » (2011a) de Mangiante et Parpette, établit comme base que les productions écrites à l'université forment l'aboutissement du travail académique dans la mesure où elles constituent l'essentiel de leur évaluation. Ces productions écrites doivent respecter un certain nombre de critères et de règles (bien souvent implicites), liés notamment à la méthodologie d'écriture et à la culture éducative française (normalement

initiée dans le secondaire). Sur ce point, le FOU fait le choix d'adopter une posture pédagogique qui se base sur l'analyse discursive des productions attendues (selon des critères linguistiques et méthodologiques).

Avec cette approche, les écrits à produire par les étudiants sont alors perçus comme un ensemble très diversifié qui doit répondre à « des exigences méthodologiques, à une codification d'écriture, à des règles de composition » (Mangiante & Parpette, 2011a, p. 123) à l'origine des divers genres textuels. Pour réussir à s'approprier et à utiliser ces normes de l'écrit universitaire, l'étudiant doit comprendre le lien, en tant que scripteur, qui s'établit entre le langage, la pensée, la discipline et les différentes formes discursives. Il lui faut en effet parvenir à maîtriser ces relations entre le système linguistique et terminologique, le savoir disciplinaire, mais aussi la méthodologie universitaire (Cavalla, 2007).

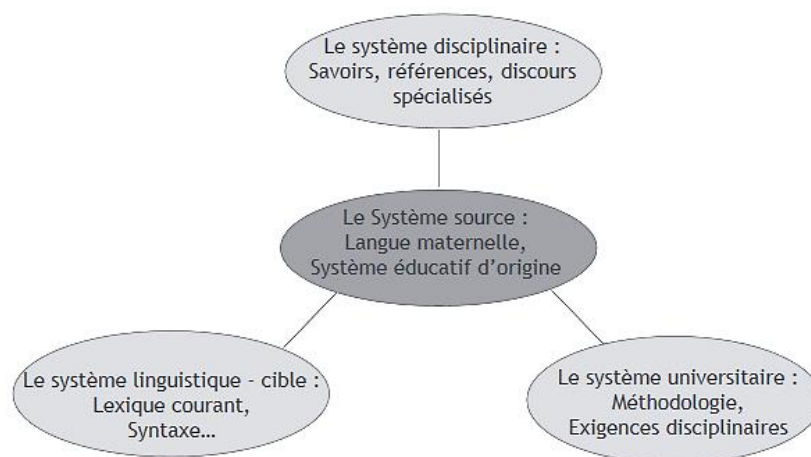


Figure 3. **Représentations des systèmes de données à mettre en relation par l'étudiant (Mangiante, 2009)**

Pour les étudiants ayant suivi un cycle dans le secondaire français, une initiation aux exigences universitaires est censée les préparer en partie à répondre aux attentes de l'écrit universitaire (rédactions, dissertations, synthèses de documents, définitions de cours, démonstrations mathématiques), bien que l'on puisse remarquer que la fonction de ces règles est rarement explicitée aux apprenants et que cette initiation semble loin d'être suffisante pour assurer la réussite académique. Du côté des étudiants allophones, étant issus de systèmes éducatifs différents, ces derniers n'ont pas eu l'occasion de bénéficier de telles

préparations. Pourtant, maîtriser ces normes académiques constitue un impératif en vue de la réussite universitaire.

La connaissance et l'assimilation de ces règles de production constituent une compétence à la fois culturelle et méthodologique nécessaire aux étudiants tout au long de leur parcours académique. Le non-respect de certaines règles ou principes méthodologiques, qui peut doubler une fragilité linguistique, est souvent source d'échecs. (Mangiante & Parpette, 2011a, p. 123)

À partir de là, il est possible de mieux comprendre les difficultés que les étudiants français⁷³ et allophones rencontrent dans le cadre de l'écrit académique. Alors que l'on suppose les aptitudes acquises à la fin des études secondaires pour les premiers (Goes & Mangiante, 2010) et suffisamment élevées (avec un niveau B2 requis) pour les seconds, il est possible de constater que les compétences requises dans l'écrit universitaire ne relèvent pas uniquement de la méthodologie inculquée dans le secondaire. Au contraire, il s'agit plus d'une mobilisation de différentes habiletés qui permet de répondre aux exigences et attentes évaluatives. Les productions écrites constituent « un espace communicatif institutionnel (universitaire) en répondant à des écrits injonctifs (les consignes d'examens⁷⁴) explicites (pas toujours explicitées) » et dépendent « de discours implicites ou censés être assimilés » (Mangiante & Parpette, 2011a, p. 129). L'étudiant doit ainsi être capable d'identifier le travail attendu (types de texte à produire, critères d'évaluation), sa forme (exigences méthodologiques et formes discursives) et son contenu (savoirs disciplinaires).

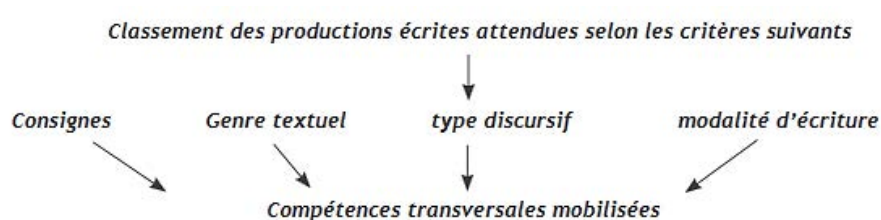


Figure 4. **Critères attendus dans la mobilisation des compétences étudiantes en vue de la production écrite (Mangiante, 2009)⁷⁵**

73. Constat particulièrement prégnant pour les étudiants néo-bacheliers (Dezutter & Thyron, 2002).

74. Mangiante et Parpette signalent que la consigne (et sa compréhension) « nécessite une compétence de lecture spécifique [qui] détermine bien souvent la réussite de l'activité de production » (2011a, p. 129).

75. Mangiante précise, à propos de « genre textuel » et « type discursif » : « nous nous référerons ici à la distinction selon J.-P. Bronckart entre genre textuel et type discursif. Par genre textuel, nous entendons catégoriser les textes selon une tradition d'écriture déterminée, celle de l'université, selon des critères de

Dans cette perspective, la démarche adoptée dans le champ du FOU a été de chercher à analyser les différents genres d'écrits demandés aux étudiants. L'idée était ensuite de les catégoriser afin de pouvoir en déduire les compétences linguistiques requises en fonction des types d'écrits. Devant l'ampleur de la tâche (diversité des écrits et éventail de disciplines), des recoupements entre genres textuels académiques ont été effectués (dans la mesure où certains sont transversaux). Sur la base de ce procédé, trois grandes catégories de productions écrites ont été dégagées comme communes aux différentes disciplines universitaires : restitutions de cours, commentaires et synthèses, études de cas et simulations (voir [annexe 1](#)).

Ces trois catégories s'avèrent transversales mais doivent tout de même s'actualiser par la suite dans les différents types d'écrits disciplinaires. Il n'en demeure pas moins qu'elles font appel à des compétences langagières et discursives générales qui peuvent être transférées et adaptées dans les diverses disciplines. Il est par ailleurs à noter que ces catégories sont complémentaires : elles correspondent globalement à la progression universitaire (Mangiante & Parpette, 2011a). Ainsi, en se focalisant sur les exigences communes aux différentes disciplines, Mangiante (2009) a pu identifier trois types de macro-tâches transversales : « re-produire (restituer) », « re-formuler », « re-lie (associer, apparier) ». La première suppose que l'étudiant identifie et nomme des notions et phénomènes étudiés en cours, en suivant une démarche analogique (l'énoncé lui permet normalement de retrouver les savoirs qu'il a acquis). La deuxième demande à l'étudiant de mobiliser plus de savoir-faire dans la mesure où il doit modifier la formulation de ses acquis disciplinaires en vue d'argumenter pour convaincre. Enfin, la troisième implique un certain niveau de réflexion et d'abstraction car cela demande à l'étudiant de réussir à contextualiser et relier des connaissances, des concepts qu'il a su repérer, dégager, interpréter et analyser.

En prenant en compte ces trois catégories de productions écrites et ces trois types de macro-tâches transversales, Mangiante (2009 ; 2010) dégage trois ensembles de macro-compétences transversales et transposables : reproduire-reconstituer, reformuler, relier-associer.

composition, d'enjeu de communication, de « tradition » disciplinaire, de règles ou de codes d'écriture... Les types discursifs renvoient aux travaux de J.-M. Adam et relèvent des caractéristiques linguistiques des discours en termes d'actes langagiers et d'intention de communication » (2009, p. 22).

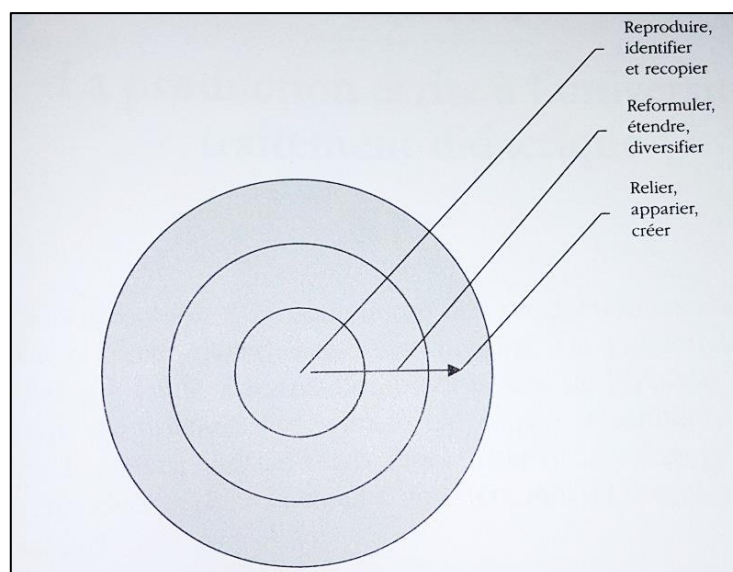


Figure 5. **Macro-compétences transversales – production écrite – (Mangiante, 2009)**

Ces trois ensembles de macro-compétences admettent trois types d'éléments linguistiques (Mangiante, 2009, p. 25) : hyperonymie-hyponymie (dans le premier cas), relations coréférentielles de type pronoms et anaphores (dans le deuxième), relations référentielles et coréférentielles (dans le troisième). Le cheminement de décomposition des différentes productions écrites universitaires a ainsi mené à une interrogation légitime quant à l'élaboration d'un référentiel de compétences langagières (voir [annexe 2](#)) en vue d'une préparation aux études supérieures et d'une formation linguistique à destination des étudiants allophones.

Étant donné que l'entrée dans l'écrit universitaire constitue, pour l'étudiant allophone, un défi à plusieurs niveaux (autant socioculturel, cognitif, que linguistique), sa confrontation avec la production écrite spécialisée peut donner lieu à diverses difficultés. Le point nodal des écrits universitaires s'ancre avant tout dans la question des genres discursifs attendus au sein des disciplines. Malgré la diversité et la complexité des discours universitaires, il est cependant possible d'établir trois types de compétences langagières nécessaires à la production écrite académique :

- compréhension des énoncés et consignes, mots-clés, notions, données contextuelles liées aux supports (compétence linguistique – réception écrite) ;
- connaissance des règles d'écriture, des types de textes attendus et requis (compétence méthodologique) ;

- appréhension de l'agencement interne des discours ainsi que compréhension de l'articulation intra- et inter-phrastiques (compétence discursive).

Ainsi, quelle que soit la production écrite à réaliser, l'étudiant doit pouvoir maîtriser ces trois dimensions en jeu dans l'acte scriptural académique. En effet, il lui faut percevoir l'enjeu de la communication écrite (compétence linguistique – réception écrite) qui le mène ensuite à la compréhension de l'écrit attendu (compétence méthodologique) et à adopter le positionnement discursif requis (compétence discursive), ce qui impacte en dernier lieu l'ordonnement – comme la progression et la cohésion – des énoncés textuels (compétence linguistique – production écrite). La compétence scripturale universitaire semble ainsi fonctionner tel un système qui repose sur un réseau d'autres compétences en interaction (cognitive, culturelle, méthodologique, discursive, linguistique, entre autres).

3.2. Une distinction fondamentale : publics FLM et FLE

L'une des différences essentielles entre LU et FOU se situe au niveau du public concerné par leurs recherches. Les premières concentrent en effet leurs études sur les étudiants de langue maternelle française tandis que le second cible le public allophone en contact avec les études supérieures « à la française » (Goes & Mangiante, 2010, p. 144). Certains travaux au sein des deux domaines s'aventurent à quelques comparaisons entre publics, sans pour autant réellement les rapprocher. On retrouve ainsi, parmi le champ des LU, des travaux comme ceux de Pollet (2010) qui mettent en parallèle les difficultés des francophones et des allophones face aux discours universitaires. Du côté des auteurs en FOU, Cavalla (2010) met pour sa part en avant les difficultés communes face à des écrits de type mémoire (de master, de thèse), tandis que Goes et Mangiante (2010) évoquent quant à eux les problèmes linguistiques et culturels que rencontrent les deux publics à leur arrivée à l'université.

Pourtant, s'il est possible que ces chercheurs concèdent des similitudes dans les difficultés des publics francophone et allophone, la plupart d'entre eux tendent tout de même à faire reconnaître la spécificité de chaque groupe. Certains arguments semblent cependant plus pertinents et plausibles que d'autres. Ainsi, si les arguments au sujet des différences de nature socioculturelle et psycholinguistique semblent légitimes, cela s'avère difficilement être le cas pour ce qui est d'une méconnaissance linguistique et d'une maîtrise moindre pour l'un des deux publics. Il est d'ailleurs assez intéressant de constater que les

chercheurs en FOU apparaissent plus tolérants et plus indulgents dans leurs comparaisons que leurs collègues en LU.

Les premiers évoquent ainsi, à propos des aspects culturels, des étudiants français « dans un espace national, une culture institutionnelle, et une langue qui sont les leurs » alors que les apprenants allophones sont en situation de « confrontation [qui] se fait au sein d'une culture et à travers une langue encore en cours d'acquisition » (Mangiante & Parpette, 2011a, p. 58). Plus précisément :

Il est donc clair qu'un étudiant néo-bachelier, même de langue maternelle française entre dans un autre monde linguistique et culturel, auquel il lui est demandé de s'adapter au plus vite. Tout comme l'étudiant néo-bachelier, l'étudiant allophone change d'univers. Ses difficultés sont cependant accentuées par le fait qu'il se trouve en immersion dans une langue étrangère et par le fait que, du point de vue culturel, c'est non seulement son contexte étudiantin mais la totalité de sa vie socioculturelle qui se trouve affectée. (Goes & Mangiante, 2010, p. 143-144)

Au-delà du changement socioculturel que subissent tous les étudiants, et en particulier les étudiants étrangers plongés dans un nouveau contexte (université) mais aussi un nouvel environnement (la France), l'attention se porte sur la dimension psycholinguistique de la langue. Là où l'étudiant français évolue dans sa langue maternelle, l'étudiant étranger doit opérer un passage par la langue étrangère. Outre la question de la poursuite de son développement⁷⁶ langagier, il s'agit de pointer l'opération cognitive supplémentaire qu'a à effectuer l'apprenant allophone. Cavalla le relève d'ailleurs lorsqu'elle exprime l'idée de vouloir « alléger la surcharge cognitive rencontrée par les étudiants étrangers lors de la rédaction d'écrits universitaires », ces apprenants ayant à « manipuler deux savoirs simultanément : la langue étrangère et le savoir scientifique dont ils ne sont pas encore experts » (2007, p. 39). Ces deux différences entre publics allophone et français n'écartent toutefois pas le fait qu'ils rencontrent par ailleurs des difficultés similaires :

Ainsi, pour rédiger un mémoire (master), une thèse (doctorat) ou des articles scientifiques (master et doctorat), les étudiants (LNN et LN⁷⁷ à des niveaux différents) ont-ils besoin de quatre types de savoirs : scientifique, méthodologique, terminologique et linguistique. [...] Rapidement, voici les contenus de ces dimensions qui valent – de notre point de vue – autant pour des étudiants LNN que LN mais à différents niveaux (pour les aspects linguistiques uniquement). (Cavalla, 2010, p. 154)

76. Le cas de l'étudiant allophone amène à penser son parcours acquisitionnel et son évolution langagière comme en continuel développement. Nous pensons, à l'instar de Reuter (2006), qu'il en va de même pour un usager de langue maternelle, dans une vision de la littéracie comme un continuum.

77. Abréviations de Locuteurs Non-Natifs et Locuteurs Natifs.

Fait intéressant, Cavalla (2010) indique des besoins identiques entre étudiants français et étrangers, excepté au niveau linguistique. Dans son article, basé sur des travaux portant sur l'élaboration d'un « référentiel-outil » méthodologique⁷⁸ à destination des étudiants allophones, il est ainsi relevé que les difficultés linguistiques sont attachées aux genres discursifs et aux structures langagières spécifiques qui y sont associées. L'auteure s'appuie pour cela sur plusieurs études en LU (Derive & Fintz, 1998 ; Pollet & Boch, 2002 ; Laborde-Milaa et coll., 2004a), avant de spécifier plus loin que les difficultés d'ordre linguistique des deux publics sont identiques, mais que celles des étrangers relèvent d'une « incapacité linguistique [...] par manque de compétences linguistiques spécifiques⁷⁹ » (Cavalla, 2010, p. 158). Elle souligne également que les structures langagières à appliquer dans les écrits universitaires comprennent des contraintes lexicales et syntaxiques qui rendent l'écriture discursivement codée et linguistiquement normée.

De son côté, Pollet (2010) aborde une posture sensiblement différente. Dans son article « L'acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ? », elle compare plus explicitement les deux publics. L'argumentation développée, qui se veut ancrée dans la perspective des travaux en LU (développés au chapitre 2.3.2), est particulièrement intéressante au regard des conceptions relatives aux difficultés des étudiants (qu'ils soient allophones ou francophones). Elle prend ainsi pour point de départ une situation paradoxale : d'une part, des études qui se développent sur les problématiques que rencontrent les deux publics, notamment en termes de compétences langagières ; d'autre part, les discours « puristes » qui affirment que les étudiants francophones ne maîtrisent guère mieux le français que les apprenants étrangers. Sur cette base, elle cherche alors à montrer que « contrairement aux idées reçues que véhiculent encore certains discours, on ne peut pas comparer les uns aux autres, leurs problèmes respectifs n'étant pas de même nature » (Pollet, 2010, p. 154). Elle esquisse ensuite, sur la base d'analyses de productions écrites allophones et francophones aux niveaux syntaxique et lexical, ainsi que du degré de maîtrise de la construction et de la cohésion du discours, une distinction qui ne convainc pas complètement. Elle établit en premier lieu que francophones et allophones ont des difficultés d'ordre lexical,

78. Méthodologique est à entendre, dans ce cadre, comme structurel et linguistique. S'y mêle des aspects phraséologiques, discursifs et organisationnels.

79. Spécifiques aux structures langagières attendues par les codes du genre discursif.

orthographique et syntaxique, mais pour des raisons différentes (2010, p. 154). Ensuite, elle expose ne pas ignorer ces problèmes « bien réels » des apprenants francophones, mais que d'autres pistes sont envisageables : il ne s'agit pas d'agir sur des « symptômes » en proposant des enseignements normatifs, mais de résoudre un « problème profond », suggérant qu'il faut intervenir sur « l'incompréhension des discours et du savoir » et non sur « les épiphénomènes qui la masquent ou qu'elle provoque » (2010, p. 156).

Au-delà des « fautes de français », on observe que les étudiants éprouvent essentiellement des difficultés relatives à la situation d'énonciation, aux genres de discours et à leur organisation, qu'il s'agisse de résumés, de prises de notes ou même de réponses à des questions d'examens. C'est cet obstacle qui nous semble le plus important dans l'acculturation des étudiants francophones aux discours universitaires, les fautes de langue étant des symptômes mais pouvant être rétablies facilement si les étudiants trouvent du sens à ce qu'ils lisent et écrivent. (Pollet, 2010, p. 156)

Pollet ajoute par ailleurs qu'il existe effectivement des problèmes d'ordre syntaxique, orthographique et lexical, mais que ce sont surtout des productions écrites caractérisées par « une absence totale de cohérence, comme si les étudiants n'avaient pas réfléchi à l'ancrage discursif des différentes données, ni au rapport qu'elles entretiennent, ni à leur visée » (2010, p. 156). À partir de ce constat, elle observe deux types de comportement chez les étudiants francophones : manque de cohésion (qui dénote tout de même une tentative de rapport aux connaissances issues du cours) ou hyper-structuration des productions (qui relève d'une conscience de la norme, mais non-maitrisée). S'agissant des étudiants allophones, aucune spécification de niveau n'est donnée : la seule information fournie est que ce sont des apprenants en échange Erasmus ayant suivi des cours de français dans leurs pays⁸⁰. Pollet expose simplement que, sur les mêmes exercices que les étudiants francophones, les allophones ont « sans surprise » une méconnaissance du système linguistique plus importante et qu'elle constitue le premier obstacle à leur appropriation des discours universitaires (signalant toutefois qu'il n'est pas nécessairement le seul). Elle relève ainsi que les apprenants étrangers ont « de nombreuses constructions syntaxiques incorrectes, un vocabulaire inadapté, un emploi malhabile de prépositions et conjonctions, des collocations incorrectes, une orthographe douteuse, particulièrement l'orthographe

80. Ce qui soulève deux problématiques à notre sens : leur niveau de français était-il réellement suffisant pour poursuivre des études universitaires ? Qu'en est-il de leurs parcours Erasmus : venaient-ils d'arriver à l'université ou y avaient-ils déjà passé un certain temps ? Ces deux éléments influencent le parcours d'appropriation de manière substantielle.

grammaticale » (2010, p. 158). Elle spécifie néanmoins que ces difficultés, bien que plus nombreuses chez les allophones, sont à priori de même nature et de même ordre que celles des francophones.

Le raisonnement de l'auteure concernant les allophones est relativement ambivalent. Elle semble reconnaître des comportements (et des causes à ces derniers) similaires entre les deux publics, mais imputer prioritairement la difficulté langagière des allophones à un problème de maîtrise linguistique. L'unique justification fournie pour appuyer son propos repose sur une perception négative de deux comportements scripturaux qui se manifestent chez les étudiants étrangers : une tendance à transposer des constructions syntaxiques et du lexique provenant de leur LM, ainsi qu'une tendance à « écrire de l'oral » (2010, p. 158). Elle conclut par la suite à des difficultés communes entre apprenants francophones et allophones, à des degrés différents cependant.

En effet, les difficultés des étudiants francophones reflètent davantage un rapport malaisé aux modes de construction du savoir qu'une simple méconnaissance du système linguistique. On peut même aller jusqu'à dire que ce sont ces difficultés à entrer dans ce type de communication, les difficultés à construire du sens, qui provoquent des résistances visibles sous la forme de « fautes de français » (Pollet, 2010, p. 159)

Elle défend ainsi l'idée que les étudiants francophones n'ont nul besoin d'exercices systématiques et normatifs mais que ces résistances qui se manifestent sous forme d'erreurs d'orthographe ou de syntaxe doivent être traitées en sensibilisant les étudiants à appréhender la langue comme norme sociale. Elle plaide par ailleurs pour une approche pragmatique de l'acculturation des discours universitaires, dans la mesure où la maîtrise des pratiques langagières en usage doit être envisagée, selon elle, comme un accompagnement des étudiants (dans la discipline et dans la construction des savoirs) et non comme le développement de micro-habiletés linguistiques. Elle conclut sur l'idée que, pour leur part, les étudiants allophones ont également besoin de ce type d'accompagnements, mais qu'il doit s'effectuer dans le cadre du FOU, renforcé par une part d'exercices linguistiques systématiques.

La démonstration n'apparaît en définitive pas totalement convaincante. En effet, bien que l'argumentation développée sur les difficultés liées aux genres discursifs des étudiants (français et allophones) s'ancrent dans les perspectives esquissées par les LU ainsi que le

FOU⁸¹, et que les problèmes linguistiques relevés auprès des deux publics semblent également correspondre à des constats effectués dans ces deux domaines, la déduction concernant une méconnaissance du système linguistique de la part des apprenants allophones apparaît toutefois être une position difficile à tenir et à justifier, surtout auprès d'apprenants censés être majoritairement d'un niveau avancé en langue française (suffisamment pour poursuivre des études supérieures françaises – autour de B2 et plus –).

S'il ne s'agit pas de soutenir que les étudiants français et étrangers sont des publics strictement identiques (la charge cognitive représentée par le traitement des informations dans une langue étrangère, ainsi que l'immersion dans une culture étrangère vécue par les étudiants allophones, représentent des circonstances supplémentaires indéniables), évoquer des problèmes de maîtrise linguistique comme cause principale des difficultés des apprenants allophones semble aussi peu réaliste que les discours normatifs qui pointent les problèmes de défaillances linguistiques des étudiants francophones.

3.2.1. Au détour du niveau B2 et de ses implications

Il est important de noter que les étudiants allophones scolarisés dans le Supérieur français doivent, normalement, être dotés d'un diplôme de type TCF/DELF de niveau B2⁸² pour y être admis – même si, comme le rappellent Mangiante et Parpette, « les universités sont libres de définir le niveau qu'elles veulent pour accepter des étudiants étrangers » (2011a, p. 208). Dans ce cadre, il apparaît intéressant d'observer de plus près les grilles de niveaux du « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues » (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) concernant les différentes compétences attendues dans l'acte scriptural (étant donné que la production écrite représente le principal mode d'évaluation à

81. Derive et Fintz relèvent que pour les étudiants français entrant à l'université, « ce serait davantage l'insuffisance des compétences de lecteur et de scripteur » (1998, p. 48) qui empêche l'accès au savoir, plus qu'un manque de culture scientifique. De leur côté, Goes et Mangiante rappellent que les étudiants étrangers « rencontreront les mêmes difficultés pour ce qui concerne la production écrite spécialisée, à laquelle ils n'ont pas été formés dans leur pays d'origine » et « qu'une partie des étudiants français de premier cycle n'a pas accès au savoir universitaire à cause de leurs difficultés linguistiques » (2010, p. 143-144).

82. Mangiante et Parpette précisent que « le niveau minimum requis pour l'accès au premier cycle universitaire dans le cadre de la procédure d'admission préalable est le niveau B2 du CECRL. En dehors de cette procédure et pour les autres cycles, les universités demandent généralement le niveau B2 pour les sciences humaines (économie, droit) avec le C1 pour les filières littéraires, et le B1 pour les filières scientifiques » (2011a, p. 207-208).

l'université). Cette analyse peut également permettre de mieux situer la problématique des étudiants allophones de niveau avancé face à l'écrit universitaire et aux implications des champs didactiques des LU et du FOU.

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	
C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.

Figure 6. Échelle de niveaux (B1-C2) du CECRL en production écrite (Conseil de l'Europe, 2001, p. 51)

Le niveau B2, en termes d'aptitudes pour la production écrite générique, fait état d'une capacité à rédiger un texte « clair et détaillé », sur la base d'une « synthèse d'informations et d'arguments » provenant de « sources diverses ». Les deux compétences convoquées dans cette description sont donc d'ordre méthodologique et discursif. Les niveaux C1 et C2 suivent ce même schéma : les compétences méthodologique (« structurés »/« structure logique », « de manière élaborée »/« élaborés ») et discursive (« soulignant les points pertinents les plus saillants »/« à remarquer les points importants », « intégration d'arguments secondaires », « de justifications et d'exemples pertinents », « style approprié ») sont détaillées en des termes plus précis.

Le CECRL propose par ailleurs une seconde échelle pour les types d'écrit tels que les rapports et les essais, genres de textes que l'on retrouve en partie à l'université. En dehors de quelques subtiles nuances quant aux verbes « écrire », « exposer » et « produire », les descriptions font état des mêmes aspects méthodologique et discursif, en des termes quasi-similaires à ceux de l'échelle précédente. Le niveau B2 a toutefois été scindé en deux, de manière à présenter des compétences plus générales au premier palier et plus ciblées au second. L'accent est ainsi plus particulièrement mis, dans cette échelle, sur la dimension structurelle et codifiée (« méthodique », « structurée », « problématique », « plan logique »).

ESSAIS ET RAPPORTS	
C2	Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.
C1	Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.
B2	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème.
	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options. Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.

Figure 7. Échelle de niveaux (B2-C2) du CECRL en production écrite (Conseil de l'Europe, 2001, p. 52)

En complément de ces deux échelles, le CECRL fournit également une spécification des attendus en termes de compétence discursive. Il précise que se trouvent, au sein de cette dernière, une « connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes », une « capacité à les maîtriser » (enchainements, thème/rhème, etc.), une « capacité de gérer et de structurer le discours » (organisation thématique/logique, cohérence/cohésion, style et registre, entre autres) et une « capacité à structurer le plan du texte » (c'est-à-dire respecter les conventions d'une communauté donnée concernant l'organisation des textes)⁸³. L'échelle présentée *infra* illustre ainsi « certains aspects de la compétence discursive » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 97), notamment ceux en lien avec les productions écrites.

83. Qui s'apparente à ce que nous entendons par « compétence méthodologique ».

SOUPLESSE	
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation d'idées en les présentant sous des formes linguistiques variées pour accentuer l'importance, marquer une différence selon la situation ou l'interlocuteur, ou lever une ambiguïté.
C1	Comme B2 +
B2	Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adapter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances. Peut s'adapter aux changements de sujet, de style et de ton rencontrés normalement dans une conversation. Peut varier la formulation de ce qu'il/elle souhaite dire.

DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	
C2	Comme C1
C1	Peut faire des descriptions et des récits compliqués, avec des thèmes secondaires et certains plus développés et arriver à une conclusion adéquate.
B2	Peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs.

COHÉRENCE ET COHÉSION	
C2	Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs.
C1	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.

Figure 8. Échelle de niveaux (B2-C2) du CECRL en termes de compétence discursive (Conseil de l'Europe, 2001, p. 97-98)

La « souplesse » et le « développement thématique » appuient ainsi les habiletés relatives à la prise en compte du contexte et de l'interlocuteur, tandis que la « cohérence et [la] cohésion » mettent en avant la capacité à se plier aux normes du genre en usage. Les termes de cette grille rejoignent ceux des deux précédentes, en y apportant quelques précisions. Il est ainsi possible d'observer, dans un premier temps, l'accentuation des expressions relatives à la logique discursive (« clair », « développant et argumentant », « significatifs », « points importants », « thèmes », « développés ») et à la structure textuelle (« liaison », « relations », « structuré »/« structuration », « articulation », « cohérent », « cohésif », « adéquates », etc.). Par ailleurs, on note l'introduction dans le deuxième cas de qualificatifs tels que « avec efficacité », « contrôlé », « de manière complète » et de dimensions linguistiques comme « moyens linguistiques », « mots de liaison », « variété d'articulateurs ». Dans un second temps, c'est l'ajout notable de la notion d'adaptation concernant les situations d'énonciation qu'il est possible de constater (« adapter », « façon », « situation », « circonstances », « convenant », « interlocuteur », « formelle »,

« souple »). Au-delà de la technicité qui peut être liée aux dimensions méthodologique, logique et structurelle, les habiletés discursives semblent donc résider dans la gestion fine des subtilités langagières.

En outre, dans l'optique de la production – dans notre cas, écrite –, les compétences langagières (dans leurs dimensions cognitive, sociale et linguistique) prennent appui sur des processus de production que le CECRL nomme « stratégies de production ». Celles-ci regroupent quatre opérations : la planification (localisation des ressources, adaptation de la tâche, prise en compte du destinataire, etc.), l'exécution (essai, compensation), l'évaluation (contrôle) et la remédiation (autocorrection). L'échelle présente ainsi les mécanismes attendus dans l'acte scriptural à partir du niveau B2 : anticipation et organisation de la tâche avec prise en compte du contexte et de l'interlocuteur ; stratégies d'évitement permettant de suppléer et compenser un manque ; et enfin, une palette de conduites de surveillance et de rectifications. Alors que les échelons des stratégies de planification et de compensation présentent peu de détails tout en affichant une importante similarité entre niveaux, la gradation des conduites de contrôle et de correction est de son côté plus fournie : l'apprenant doit ainsi être capable de passer d'une attitude explicite d'attention portée à ses erreurs vers une démarche plus tacite, intériorisée et procéduralisée.

	PLANIFICATION
C2	Comme B2
C1	Comme B2
B2	Peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s).

	COMPENSATION
C2	Peut substituer à un mot qui lui échappe un terme équivalent de manière si habile que l'on s'en rende à peine compte.
C1	Comme B2 +
B2	Peut utiliser des périphrases et des paraphrases pour dissimuler des lacunes lexicales et structurales.

	CONTRÔLE ET CORRECTION
C2	Peut revenir sur une difficulté et restructurer son propos de manière si habile que l'interlocuteur s'en rend à peine compte.
C1	Peut revenir sur une difficulté et reformuler ce qu'il/elle veut dire sans interrompre complètement le fil du discours.
B2	Peut généralement corriger lapsus et erreurs après en avoir pris conscience ou s'ils ont débouché sur un malentendu. Peut relever ses erreurs habituelles et surveiller consciemment son discours afin de les corriger.

Figure 9. Échelle de niveaux (B2-C2) du CECRL des stratégies de production (Conseil de l'Europe, 2001, p. 53-54)

Enfin, les précédents descripteurs de compétences évoquent des habiletés linguistiques que le CECRL développe également au sein d'échelles dédiées (« étendue linguistique générale », « correction grammaticale », « maîtrise orthographique », « étendue/maitrise du vocabulaire », « maîtrise du système phonologique »). De manière générale, le niveau B2 requiert une capacité langagière qui permet à l'apprenant de s'exprimer sans difficultés apparentes. Les niveaux C1/C2 sont complétés par une aptitude à moduler cette capacité linguistique en fonction des discours. En ce qui concerne les habiletés grammaticale et orthographique, le niveau B2 présente pour sa part une capacité à appliquer les règles et à ne produire que des erreurs occasionnelles. Les niveaux C1/C2, quant à eux, font état d'une aptitude à ne produire que de très rares erreurs, difficiles à détecter. Il est par ailleurs à noter que l'échelle de « correction grammaticale » fait mention (uniquement) au niveau C2 de l'aptitude à conserver un haut niveau de surveillance « même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre) » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 90).

ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE	
C2	Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire.
C1	Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.
B2	Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire. Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.

CORRECTION GRAMMATICALE	
C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
B2	A un bon contrôle grammatical ; des bévue occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus

MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE	
C2	Les écrits sont sans faute d'orthographe.
C1	La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus.
B2	Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suit les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exacts mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.

Figure 10. **Échelle de niveaux (B2-C2) du CECRL des stratégies de production (Conseil de l'Europe, 2001, p. 87-93)**

En définitive, à y regarder de plus près, on constate que les compétences indiquées à partir du niveau B2 semblent suffire à satisfaire l'exigence requise par le niveau universitaire, même si le niveau C1 permet une aisance accrue en ce qui concerne la gestion discursive. Sur cette base, il apparaît ainsi que les apprenants allophones disposent de compétences similaires à celles des étudiants français⁸⁴. Dans cette perspective, il semble permis de pouvoir s'interroger sur la légitimité d'une stricte séparation entre les champs des LU et du FOU, dans la mesure où les publics rencontrent les mêmes difficultés face à l'écrit universitaire et qu'ils possèdent des profils relativement proches.

3.3. Une approche similaire des deux domaines

Publics mis à part, les domaines des LU et du FOU apparaissent très analogues. Outre le fait que leurs champs d'études portent sur des interrogations semblables – l'écrit universitaire et l'acculturation des étudiants à ses conventions –, ce sont surtout leurs démarches qui sont similaires. En effet, les deux courants se situent dans un paradigme à dominante sociolinguistique⁸⁵ et adoptent une approche pragmatique du contexte d'enseignement et de la situation d'apprentissage. Les récentes études ont montré que les LU et le FOU accordaient une importance primordiale à la question des genres de discours, plus particulièrement universitaires et disciplinaires. Dans cette optique, la formation des étudiants est envisagée sous l'angle de la sensibilisation et de la préparation aux discours employés dans le Supérieur français, et plus particulièrement dans les disciplines. Les compétences langagières sont ainsi considérées sous l'angle de prérequis permettant la construction de ces discours.

Il est cependant possible d'observer une conception sensiblement différente dans la conduite des recherches effectuées. Au-delà du tournant sociolinguistique et pragmatique, les approches se différencient par le point d'ancrage qui constitue le départ des études menées. Dans le cas des travaux en LU, même si l'objectif est focalisé sur l'acculturation des étudiants aux discours universitaires, ce sont principalement les descriptions de ces genres

84. Toutes proportions gardées étant donné qu'il s'agit de publics de langue maternelle et de langue étrangère.

85. Cette orientation provient principalement d'une culture scientifique prépondérante dans le domaine de la DDL, que nous présentons au travers d'un historique et de l'évolution des courants épistémologiques au [chapitre 4](#).

en vigueur qui prédominent dans le champ et vers lesquelles l'intérêt s'orientent. Delcambre et Lahanier-Reuter (2010a) exposent en effet que, pour penser l'acculturation à l'écrit, il est nécessaire que soient identifiés les genres de discours, qui plus est en lien avec leurs contextes. Dans cette logique, les études à tendance essentiellement ethnolinguistique et énonciativiste se sont développées autour des pratiques et des différents genres universitaires (requis pour la validation des études et pour la recherche), en explorant les difficultés liées à certains problèmes particuliers des textes académiques (relatifs aux aspects méthodologiques, telles la problématique ou l'introduction, ou aux pratiques et aux dimensions discursives, comme la réécriture, ou encore la citation, la reformulation, la posture du scripteur, etc.).

Une part importante de ces recherches vise à préciser ce que l'on entend par écriture de recherche et quels sont les problèmes qu'elle pose aux étudiants en formation (Reuter, 1998 ; Reuter, 2004). L'obstacle de la transparence de l'écriture, le déni du travail stylistique, l'objectivité supposée de l'écriture de recherche, l'image de soi, etc., mettent en évidence une tension fondamentale entre position du chercheur et position de formé qui rend difficile le travail d'écriture des étudiants. [...] Les descriptions précises du genre et de ses variations ont une finalité formative (élucider pour les étudiants la rhétorique de l'écrit de recherche pour faciliter le travail d'écriture), empirique (éviter pour celui qui analyse les productions des étudiants d'être pris au piège de ses représentations), et théorique (interroger la façon dont l'écriture des étudiants, en ce qu'elle respecte plus ou moins les normes attendues, est également constitutive de l'écriture de recherche et peut la faire évoluer). (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010, p. 15-16)

Ces auteures insistent cependant sur l'idée que les LU, alors même qu'elles cherchent à décrire ces différents genres discursifs disciplinaires, ne le font pas dans une perspective générative et normative, au sens applicationniste, mais qu'il s'agit plutôt de penser le rapport en termes épistémologiques, c'est-à-dire dans la relation entre écriture, disciplines et construction des savoirs. L'état actuel des recherches en LU présente de ce fait encore peu de questions spécifiquement relatives à l'enseignement et s'établit plus comme un « projet de connaissance » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010a, p. 20) au sein duquel un certain nombre de dimensions liées à l'écriture académique (formes, attentes) nécessitent d'être clarifiées pour la formation des étudiants. Le point d'ancrage des LU s'institue par conséquent dans le fait qu'elles « décrivent les genres de discours universitaires (écrits académiques et de recherche) et les difficultés qu'ils posent aux étudiants, et prennent en charge les questions de formation [qui lui sont] corrélatives » (Frier, 2015, p. 37).

Comparativement, le FOU a pour sa part opté pour une démarche plus pédagogique. Bien qu'il s'intéresse aux questions des genres discursifs usités au sein des disciplines, son intérêt se porte plus particulièrement sur les types de discours et la structure discursive qui en est dépendante. Il vise en effet à la formation des étudiants aux discours universitaires, ce qui l'amène à choisir une approche moins théorique, plus technique et applicative. Ce sont ainsi les aspects linguistiques et les indices principalement phrastiques des discours qui sont étudiés. L'accent est mis sur la compréhension des différents niveaux de discours universitaires (institutionnel, enseignant, etc.): analyser et comprendre les espaces discursifs, leur construction, pour mieux les reproduire. L'approche est donc prioritairement ciblée sur l'analyse discursive et les besoins des étudiants en la matière, plaçant le FOU et les LU sur des extrémités différentes du triangle didactique.

En conséquence, les deux champs de recherche abordent le sujet des écrits académiques sous l'angle du même paradigme sociolinguistique, bien que leurs cheminements diffèrent. Les LU adoptent une perspective orientée vers la description du savoir et des formes qu'il prend, afin de permettre aux enseignants de sensibiliser les apprenants à mieux les appréhender. Le FOU emprunte quant à lui une démarche analytique et interventionniste afin de proposer aux étudiants les outils nécessaires leur permettant de s'adapter à leur nouvel environnement éducatif et de donner aux enseignants la possibilité de prendre en considération les difficultés que rencontrent ces derniers. Toutefois, il semble que les habiletés discursives et linguistiques continuent à être pensées relativement indépendamment, tout comme les aspects individuels et cognitifs apparaissent peu présents dans les considérations (excepté en ce qui concerne la dimension épistémique des constructions de savoirs). Ainsi, la volonté affichée de se démarquer du discours relatif au déficit langagier des étudiants a conduit à établir à l'inverse une séparation entre des dimensions contextuellement liées. Par ailleurs, le glissement d'une conception singulière de la littéracie vers une vision plurielle, dans la continuité des travaux sur les *AcLit*, a également mené à la mise à l'écart des aspects individuels. Pourtant, Chiss rappelait que :

les recherches fédérées autour de la littératie instaurent un lieu transdisciplinaire qui permet pour le moins l'énoncé d'un questionnement qu'on pourrait ainsi expliciter : quelles sont les formes que prend l'*individuation* d'un sujet depuis son appropriation du lire-écrire jusqu'aux dimensions les plus valorisées de l'expertise, face aux codifications éducatives et culturelles et aux contraintes techniques et cognitives? (2004, p. 52)

Nous pensons ainsi essentiel d'envisager les activités d'écriture universitaire comme un phénomène complexe⁸⁶ constitué d'un ensemble de dimensions (sociale, cognitive, culturelle, etc.) et d'adopter une approche qui concilie habiletés discursives et linguistiques dans une conception englobante⁸⁷ de l'acte langagier, et plus particulièrement scriptural. Allier champs des LU et du FOU permettrait, dans cette logique, de penser la production écrite d'un point de vue impliqué, c'est-à-dire centré sur la dynamique d'appropriation de l'apprenant dans le cadre des pratiques scripturales universitaires.

3.4. Focus sur l'apprenant : un point de vue interne des difficultés

À l'intersection des considérations des domaines des LU et du FOU se trouve donc celle de l'apprenant qui entre en contact, au travers de l'écrit académique, avec un nouvel environnement social, culturel et intellectuel. À l'instar de ce que Chiss (2004) expliquait pour le milieu scolaire⁸⁸, les écrits universitaires témoignent de dimensions autant sociales que cognitives, ainsi que d'une conception des actes scripturaux aussi bien scientifique et méthodologique que linguistique (Cavalla, 2010).

Tandis que les dimensions sociales ont particulièrement été approfondies dans le cadre des LU et de l'étude des genres universitaires, les aspects cognitifs ont surtout été étudiés sous l'angle de la construction des savoirs disciplinaires. La langue académique a par conséquent été principalement explorée dans l'optique de l'acculturation et de l'adaptation des étudiants aux codes et normes sociales. Frier (2015) rappelle que les travaux en LU s'intéressent aux genres académiques ainsi qu'aux difficultés qu'ils provoquent chez les étudiants, tout en réfléchissant aux manières d'y remédier. Elle explicite également une nouvelle perspective émergente dans le domaine des LU qui est celle, non pas de former les étudiants aux genres spécifiques, mais de favoriser « le développement de compétences transférables à des genres différents » (Frier, 2015, p. 38). Deux approches existent ainsi : une normative, qui vise la maîtrise de la langue et implique une remédiation de type

86. Notre posture épistémologique, en lien avec la pensée complexe, est présentée au [chapitre 4](#).

87. La conduite que nous adoptons à ce sujet est développée au [chapitre 5](#).

88. « La littératie scolaire, c'est la codification disciplinaire et la formalisation qui mettent en œuvre les fonctions représentative et symbolisatrice de l'écriture posant au passage la question de l'écart entre cette codification et les habitus, les schèmes pratiques qui sont au travail dans la production de textes par les élèves » (Chiss, 2004, p. 44).

traitement normatif des difficultés des étudiants ; une pragmatique qui envisage la compétence écrite comme une construction dans la durée. La première approche est celle évoquée par Pollet (2010), lorsqu'elle fait état des discours véhiculés sur le « handicap linguistique » des étudiants, tandis que la deuxième s'appuie sur la conception de Bourdieu (1977) qui évoque le langage comme *praxis*, dans un « dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux » (Dabène, 1991b, p. 10).

Sur cette base, la compétence langagière (et scripturale) est donc conçue comme un ensemble de savoirs à la fois linguistiques et sociaux, afin d'envisager une écriture en situation. Les connaissances linguistiques sont ainsi interrogées dans l'optique d'une utilisation propre au milieu académique, en relevant les spécificités des discours en contexte. L'approche privilégiée est ainsi celle qui reconnaît la diversité des écrits universitaires et qui propose aux étudiants des apprentissages ciblés afin « d'intégrer progressivement les normes de ces discours » (Frier, 2015, p. 39), démarche pragmatique englobant l'approche normative pour « une conception forte des compétences langagières à développer dans l'enseignement supérieur » (Pollet, 2012, p. 11). L'écriture est par conséquent envisagée, non plus uniquement comme un ensemble de techniques, mais de manière plus élargie comme une pratique sociale. Les enjeux linguistiques des écrits universitaires ne se résument donc pas simplement aux problèmes de genres textuels ou de structuration de l'écrit, mais s'étendent aux questions de nouvelles normes énonciatives, culturellement et contextuellement liées à la communication propre au milieu académique. Donahue rappelait d'ailleurs que « les disciplines enseignées à l'université fonctionnent bien comme des contextes qui spécifient en partie les pratiques d'écriture et les genres écrits produits par les étudiants ou attendus par les enseignants » (2012, p. 167).

En conséquence, ce sont des travaux autour des besoins langagiers produits par le contexte académique qui voient plus récemment le jour. Certains d'entre eux portent sur les besoins linguistiques, tels que ceux évoqués par Cavalla (2010) concernant les structures langagières (présent atemporel, effacement du sujet, tournures nominales et impersonnelles, collocations), ainsi que sur les besoins orthographiques et grammaticaux, entre autres les erreurs de langue, d'orthographe grammaticale et lexicale, ou encore de ponctuation (Boch & Buson, 2012). D'autres s'attachent aux questions de besoins énonciatifs, comme les études de Rinck et Sitri (2012) qui évoquent les problèmes de cohésion textuelle, positionnement énonciatif, reformulation. Enfin, d'autres encore

abordent les besoins relatifs aux aspects cognitifs – macro-compétences linguistiques en lien avec les opérations cognitives, telles que « relier », « reformuler », etc. – (Goes & Mangiante, 2010) et aux aspects métacognitifs – opération de planification, réflexion sur les représentations et pratiques – (Dezutter, 2015). L'ensemble de ces travaux révèlent ainsi que des compétences linguistiques spécifiques sont bien nécessaires dans l'acte scriptural de niveau académique.

Par conséquent, de nouveaux besoins scripturaux émergent car les étudiants se voient contraints de réorganiser leurs compétences linguistiques (principalement discursive, mais également orthographique et grammaticale) dans la perspective d'une langue universitaire de spécialité. Frier indique ainsi que faire « l'hypothèse que les difficultés des étudiants sont liées à la fois à l'appropriation de savoirs disciplinaires et au développement de compétences littéraciques » (2015, p. 40) est légitime car « le lien entre ces savoirs et [l]es pratiques [d'écriture] n'a rien de naturel, contrairement à ce que l'on pourrait penser spontanément » (2015, p. 39). Elle indique en effet que les deux objets sont indissociables étant donné que l'écrit est omniprésent à l'université (notamment parce qu'il constitue la forme privilégiée de l'évaluation du savoir) et que l'objet de l'écriture ne peut se séparer de l'écriture en elle-même. Ces difficultés affectent donc tout type de public scolarisé à l'université. S'intéresser à ces phénomènes avancés de littéracies, c'est ainsi se préoccuper à la fois des savoirs disciplinaires (objets d'apprentissage) et des genres discursifs au sein desquels ils prennent forme, mais aussi des pratiques langagières de référence (pratiques enseignantes) et des stratégies d'appropriation (pratiques étudiantes). Frier (2015) signale à ce propos que ces trois éléments représentent chacun l'un des pôles du triangle didactique et que seul le premier (les savoirs et genres de discours) ont fait l'objet de très nombreuses recherches. Les pratiques enseignantes et les stratégies d'appropriation des étudiants constituent donc « des angles morts » (Frier, 2015, p. 40) dans le champ des recherches en LU.

Il convient cependant de rappeler, à l'appui de la définition de Cuq, que la littéracie permet de penser les rapports entre processus cognitifs, pratiques sociales et construction individuelle :

L'influence de la lecture-écriture, d'un système d'écriture spécifique sur l'organisation intellectuelle des usagers et la transformation des rapports sociaux constitue un thème central des recherches sur la littératie en ouvrant un espace fécond de discussion entre psychologues, linguistes et théoriciens des cultures. Il est clair ici que la vocation

interdisciplinaire de ces travaux souvent d'origine anglo-saxonne a du mal à s'imposer dans un contexte français davantage marqué par les cloisonnements académiques et une culture du langage dominée par la référence à la littérature.

Pourtant, le potentiel didactique de la notion de littératie, instaurant une forme de continuité de la connaissance des systèmes d'écriture à la construction des discours, est loin d'être négligeable. Chercher les formes de relations entre les dimensions culturelles et cognitives dans les actes de lire et d'écrire, distinguer la scripturalité (les écrits) et la textualité (les textes), reprendre sur d'autres bases les dichotomies culture de l'écrit/culture de l'oral, articuler les travaux entre les pratiques scolaires et extrascolaires (familiales et sociales) constituent des chantiers qui concernent frontalement la didactique des langues. (Cuq, 2003, p. 158)

Il n'est guère surprenant, donc, de constater que dans le contexte académique français, il n'existe qu'une « faible articulation entre la recherche sur les littéracies universitaires et la formation à l'écrit dans le paysage institutionnel français » (Frier, 2015, p. 41). Pourtant, l'enjeu que représente la formation des étudiants aux normes et aux codes propres aux discours qui instituent les savoirs disciplinaires est de taille :

La question du rapport à la norme et au format intellectuel est en effet fondamentale en début de parcours universitaire parce qu'elle rend signifiants des usages du discours (heuristique et épistémique) peu maîtrisés des étudiants, hors desquels il n'existe aucun savoir scientifique. (Crahay, 2012, p. 75)

Donner du sens à ces normes et usages en LU s'avère primordial, dans la mesure surtout où l'écrit constitue pour l'étudiant une sorte de double détente (à la fois vecteur d'apprentissage du travail intellectuel, mais aussi format évaluatif). C'est pourquoi il semble crucial de s'intéresser aux processus d'appropriation des étudiants, jusque-là laissés de côté par les travaux des différents champs français⁸⁹. Prendre en compte le pôle apprenant dans les LU permettrait de mieux comprendre concrètement leurs besoins réels et d'envisager des réponses plus adaptées à ces derniers. Scheepers le signalait d'ailleurs, lorsqu'elle écrivait qu'il « semble en effet urgent que chercheurs et praticiens envisagent enfin les tentatives scripturales effectives des apprenants, afin de proposer une intervention éducative plus juste et plus efficace » (2012, p. 128). Dans cette logique, il apparaît essentiel d'accompagner l'écriture des étudiants à l'université, et ce, dans tous les aspects de la compétence scripturale des apprenants.

Boch et Frier (2015), dans leur ouvrage sur l'écrit dans l'enseignement supérieur, soulèvent d'ailleurs cette question de l'accompagnement des étudiants et de la forme qu'un

89. Les travaux autour des dimensions étudiantes ont été plus étayés en Belgique (se référer aux travaux de Vanhulle, 2005 ; Scheepers, 2012).

programme de formation pourrait prendre. Elles indiquent ainsi que ce type de formation devrait :

- a) prendre en compte l'ensemble des dimensions liées à l'écriture (de la grammaire aux genres discursifs) qui façonne l'écrit (en tant qu'objet et outil d'apprentissage) ;
- b) être conçu comme un fil conducteur entre univers académique, disciplinaire et professionnel ;
- c) être une formation à et par la recherche destinée à tous les étudiants.

L'élément central, dans ce cadre, semble être la question du transfert de compétences, avec l'idée qu'elle articule la transition entre acquis et acculturation, faisant ainsi appel à des processus d'appropriation et d'adaptation. Il est cependant important de prendre en considération que ce mécanisme de transfert « ne va pas de soi, car acquérir un genre signifie se familiariser avec une activité et apprendre à agir dans un contexte » (Frier, 2015, p. 43). Étudier l'apprenant-scripteur, observer son comportement face à l'écrit, permet d'appréhender sa trajectoire d'appropriation (difficultés, stratégies) de manière plus complexe et d'envisager l'évolution de sa compétence scripturale de façon plus impliquée.

Dans cette perspective se retrouvent d'une part les recherches en LU, qui ont dressé un portrait étendu des genres discursifs (universitaires et disciplinaires) ainsi que des normes et attentes académiques, et d'autre part les travaux en FOU, qui abordent les besoins immédiats des étudiants vis-à-vis de l'écrit universitaire à l'aide d'un inventaire représentatif de différents types d'écrits. Concilier ces deux approches permet donc d'envisager les obstacles langagiers que publics francophone et allophone affrontent tous deux de la même manière, tout en accordant la perspective contextuelle des LU ainsi que l'activité individuelle et cognitive du FOU afin de concevoir l'acte scriptural comme une démarche dynamique d'acculturation des étudiants.

3.5. L'écrit universitaire : un enjeu complexe

Avec l'émergence ces dernières années de la problématique de l'écrit universitaire dans le champ de la didactique du français (autant langue maternelle que langue étrangère), les concepts de LU (en tant qu'objet d'enseignement et domaine de recherche) et de FOU ont permis aux enseignants et chercheurs de s'intéresser plus spécifiquement aux questions de relations entre écriture académique et construction des savoirs, mais aussi de se pencher sur

les nombreuses difficultés rencontrées par les apprenants dans les nouvelles pratiques de lecture et d'écriture à l'université.

3.5.1. La compétence scripturale, au cœur des difficultés

Ces deux champs croisent en effet des interrogations communes, destinées à priori à tous les étudiants en formation universitaire. Leur principale perspective est, par conséquent, d'analyser les formes que peut prendre l'écrit à l'université et d'étudier les problèmes rencontrés par les étudiants, français comme allophones. Le constat des deux domaines fait ainsi état de difficultés liées aux genres de discours pratiqués dans l'enseignement supérieur en France, avec un public français qui se heurte principalement à des problèmes de réorientation de savoir-faire, ou encore d'objectivation et de posture (Rinck, 2011), et un public étranger qui s'efforce de s'approprier des procédés discursifs culturellement et formellement méconnus.

Ainsi, là où un étudiant français a surtout des difficultés à s'adapter et à appréhender la forme d'écrit exigée, l'étudiant étranger doit également travailler sur ses perceptions, ses représentations et ses conceptions initiales pour les faire correspondre aux attentes de la production écrite française. Entrent alors en jeu différentes dimensions de l'écrit, notamment linguistiques, cognitives, socioculturelles. Dans ce cadre, la question de l'acculturation universitaire des apprenants allophones en poursuite d'études en France amène à s'interroger sur les conditions qui y conduisent. Les étudiants étrangers entrant dans le système académique français rencontrent en effet, en avançant dans leur formation (quelle que soit leur filière), un ensemble de pratiques, de formes et de contraintes rédactionnelles nouvelles liées à la communication universitaire de haut niveau. Les LU deviennent de ce fait une exigence à laquelle l'étudiant étranger doit satisfaire autant qu'un autre. On remarque alors que la question de l'écrit universitaire devient d'autant plus complexe pour les apprenants allophones que demeure chez eux un fossé entre leur compétence langagière, même avancée, et les impératifs de cette production académique.

Cet état des lieux fait donc apparaître une situation paradoxale : de nombreuses recherches ont été menées autour de l'écriture universitaire, certains outils de formation et d'entraînement aux écrits académiques ont vu le jour (de plus en plus abondants et intéressants), sans pour autant qu'ils soient conçus sur la base d'une réflexion propre au cas

des apprenants avancés en FLE. La difficulté principale que rencontrent ces étudiants étrangers expérimentés est en effet de transformer leur compétence langagière, tournée vers un usage généraliste, en une communication universitaire spécialisée, à l'écrit comme à l'oral.

Toutefois, alors que l'oral est la dimension la plus prise en compte et abordée par le FOU (Frier, 2015, p. 49), l'écrit – et plus précisément la production écrite – demeure un aspect relativement peu traité. En d'autres termes, la problématique qui se dessine est celle d'une passerelle à construire entre les acquis linguistiques (particulièrement grammaticaux) des apprenants avancés et les besoins nouveaux de l'écriture universitaire auxquels ils sont confrontés. Ce fossé existant entre la compétence langagière générale et les contraintes de la spécialité académique se situe clairement dans la problématique des LU, et il est permis de penser que le cœur du problème consiste dans ce passage non maîtrisé entre savoirs grammaticaux et compétence scripturale.

3.5.2. Un phénomène aux multiples dimensions

L'avènement des LU a initialement généré l'idée qu'il existait un besoin de description des objets textuels et iconiques usités à l'université. Les études ont ainsi pointé les spécificités de ces objets de manière à repérer celles qui posent le plus de problèmes aux étudiants, notamment en ce qui concerne les genres discursifs nouveaux, les nouvelles pratiques d'écriture, les caractéristiques de l'écrit académique ou encore la distance entre la culture écrite de l'étudiant et les impératifs universitaires. Ces recherches ont également commencé à s'interroger sur la relation entre compétence scripturale et domaines disciplinaires universitaires, permettant ainsi de revoir la problématique de l'écrit académique et les difficultés rencontrées par les étudiants sous un autre angle que simplement celui des déficits en termes langagiers ou méthodologiques. À la suite de ces travaux, il est à présent possible de considérer les impératifs des écrits des domaines universitaires comme des genres de discours en contexte.

En parallèle de ces recherches en LU, les études sur la grammaire font leur retour depuis presque trois décennies. La constitution d'un domaine de recherches en didactique qui lui est propre contribue à approfondir les réflexions sur les processus d'acquisition des langues (maternelle(s), étrangère(s)) et les analyses de situations d'enseignement-apprentissage).

Avec l'émergence de la notion générale de littéracie et son association au domaine des compétences d'écriture académique (en tant qu'objectif transversal des études), la question de l'enseignement-apprentissage de la grammaire et du transfert de compétences fait à nouveau l'objet de nombreuses recherches (Lang, 2013, 2014). Toutefois, bien que la didactique de la grammaire creuse les problématiques d'appropriation des langues (Cuq, 1996), elle s'est progressivement scindée en deux courants : l'un tourné vers les langues maternelles et l'autre vers les langues étrangères, les chercheurs en acquisition ayant mis en avant le fait que les processus et modalités d'apprentissage étaient différents selon l'une ou l'autre des situations (Besse & Porquier, 1984). Du côté des recherches en acquisition des langues (RAL), la question du transfert cognitif apparaît également comme faisant partie des éléments importants à prendre en compte dans les processus d'apprentissage, et cela même s'il existe une différence avérée entre acquisition d'une langue maternelle et appropriation d'une langue étrangère (Véronique, 2009).

En outre, il est intéressant de prendre en considération le fait que de nombreuses différences d'expressions surviennent entre locuteurs avancés et locuteurs natifs, ces dernières pouvant être mises en relation avec la diversité des types de conceptualisation effectués dans la langue maternelle (Véronique, 2009). Tenir compte de ce facteur peut amener à mieux comprendre les divergences de production entre natifs et non-natifs expérimentés. Par ailleurs, les besoins grammaticaux des apprenants de type avancé (B2+/C1/C2) peuvent en partie se concentrer, notamment à leur niveau, sur la cohérence périphrastique. Dès lors, les processus mis en jeu en termes cognitifs sont relativement importants (modèle de Hayes & Flower, 1980), puisqu'ils nécessitent une gestion globale de plusieurs procédures usitées au moment de la production écrite (prise en compte de la consigne, production du texte avec planification, mise en texte puis révision/modification, ainsi que sollicitation de la mémoire à long terme). Dans ces conditions, une grammaire de la phrase (même complexe) devient insuffisante et il s'avère nécessaire d'entrer dans une grammaire textuelle avancée.

Repenser la place occupée par la grammaire provoque comme conséquences deux mouvements conjoints chez les didacticiens : d'une part, l'obligation de retourner vers les disciplines de référence ; d'autre part, la nécessité pour eux de répondre à la demande de grammaire chez les apprenants. S'intéresser aux représentations et aux besoins spécifiques des apprenants avancés en matière de grammaire dans le cadre des LU paraît ainsi

indispensable afin d'étudier la manière dont la grammaire elle-même intervient dans leur maîtrise des usages académiques.

3.5.3. Penser un accompagnement à l'appropriation des LU

Actuellement, un certain nombre de moyens et d'outils destinés à venir en aide aux étudiants existent. Ces ressources ont pour but d'assister les étudiants dans leur tâche de production écrite académique, mais aussi de les aider à gérer leurs difficultés en travaillant et en améliorant leur compétence scripturale. Plusieurs observations peuvent néanmoins être établies à ce sujet. Dans un premier temps, il est important de rappeler que chaque domaine de formation universitaire possède ses attentes et demandes propres en termes d'écriture académique. De nombreux ouvrages généraux et spécialisés ont ainsi été publiés⁹⁰ : il s'agit généralement de ressources et outils à visée pédagogique, destinés à l'apprentissage ou l'entraînement à l'écrit universitaire. Leurs formes peuvent être diverses, qu'il s'agisse de grammaires de référence ou d'apprentissage, de guides, de cours, de règles ou d'exercices d'écriture, de manuels d'entraînement à la structure de l'écrit universitaire (synthèse, dissertation, mémoire, thèse, etc.), ou encore d'ouvrages spécifiques à certains domaines académiques (langue spécialisée selon les cursus).

Dans un second temps, il est possible de faire le même genre de constat pour les ressources spécifiques au public FLE. Il existe de nombreux ouvrages : manuels, méthodes, grammaires (d'apprentissage, de références, etc.), outils de formation en langue, outils d'apprentissage et d'entraînement à l'écrit universitaire – dont une partie à l'intention particulière de certains domaines. Cependant, pour abondantes que soient ces ressources, elles sont pour la plupart créées à destination des apprenants de niveaux débutant ou intermédiaire et tournées vers la langue de communication standard plutôt que vers la langue spécialisée. Seulement quelques-unes d'entre elles⁹¹ sont prévues à l'attention des niveaux avancés (B2+/C1/C2) et, même dans ce cas, elles concernent surtout des questions

90. Frier (2015) en établit d'ailleurs un bref panorama dans le premier chapitre de l'ouvrage de Boch et coll. (2015).

91. On pense notamment à la série des « Réussir ses études » publiés chez PUG (Carras et coll., 2014 ; Parpette & Stauber, 2014 ; Gally et coll., 2017 ; Mangiante & Raviez, 2015).

de méthodologie de l'écrit universitaire, ne s'intéressant pas au passage entre savoirs langagiers et compétence scripturale.

Ceci dit, deux problèmes demeurent dans le cas des apprenants étrangers avancés. D'une part, une partie des outils est conçue pour tous types de publics, et non spécialement pour les apprenants allophones. D'autre part, lorsque c'est le cas, ces outils visent principalement une compétence de communication transversale, avec un accent mis sur les dimensions orales⁹² plutôt qu'écrites. Il semble ainsi nécessaire de s'interroger sur l'accompagnement de ces étudiants, dans un contexte où le concept des LU fait référence aux besoins des étudiants en matière de grammaire de texte et de discours, où le FOU pointe un besoin d'aide à l'appropriation des conventions linguistiques universitaires, et enfin, où didactique de la grammaire et RAL font état de mécanismes de transferts cognitifs dans les processus d'apprentissage.

Dans ce contexte spécifique et ses problématiques inhérentes apparaissent deux interrogations en particulier :

- comment l'apprenant organise-t-il ses acquis existants, que ce soit en termes grammaticaux ou en termes cognitifs et culturels, lorsqu'il se trouve confronté aux impératifs universitaires ?
- comment ses représentations et conceptualisations, issues de son parcours personnel d'apprentissage (sa langue, sa culture et sa formation premières), le préparent-elles à la construction et au développement de savoirs scientifiques en langue cible au travers de la maîtrise de la langue de communication académique ?

Notre hypothèse est que, pour acquérir les compétences scripturales spécialisées de la communication universitaire, les étudiants étrangers de niveau avancé ont besoin d'un accompagnement et d'outils spécifiques, tournés vers la langue et la production de niveau académique, dont une grammaire avancée de FLE pourrait faire partie. En effet, aborder ces questions sous l'angle des exigences qui gouvernent les écrits universitaires en France permet d'interroger un possible enseignement avancé de la grammaire qui intégrerait les apprentissages formels permettant la maîtrise de ces impératifs. Ceci implique que l'on pose les bases théoriques, didactiques et méthodologiques d'une grammaire avancée du FLE qui

92. Notamment celles qui sont relatives aux discours oraux et aux cours magistraux, à la prise de note.

soit appropriée aux besoins des apprenants étrangers en formation universitaire de haut niveau.

En conservant l'idée que les fondements théoriques d'une telle grammaire ne sont pas tout à fait les mêmes que ceux du FLM, nous montrerons que ceux-ci s'inspirent fortement des notions d'énonciation, de linguistique textuelle et de grammaire cognitive. Nous expliciterons en outre la manière dont les savoirs grammaticaux sont mobilisés dans le projet d'écriture, notamment lorsque la tâche de production doit mettre en œuvre une langue de type scientifique. Dans cette perspective, nous nous intéressons principalement aux modalités d'apprentissage, différentes entre L1 et LE, mais également aux besoins particuliers et aux prérequis qui doivent être soigneusement distingués et analysés au regard des LU. Par ailleurs, nous soutenons que les bases didactiques et les contenus d'une telle grammaire doivent résulter d'une transposition didactique tournée aussi bien vers les actes et les usages langagiers, que vers la structuration de textes longs et complexes.

Synthèse de chapitre

Au croisement des recherches sur l'écrit académique se retrouvent les LU et le FOU, deux domaines qui, bien que distincts, apportent chacun un éclairage sur une situation complexe d'acculturation des étudiants. Alors que les LU proviennent des sciences du langage et de la didactique du français langue maternelle, le FOU est quant à lui issu du domaine de la didactique du FLE. Ce sont ainsi deux publics différents – et bien souvent différenciés – qui préoccupent chacun des deux champs scientifiques. Le FOU se destine pour sa part en particulier aux étudiants étrangers qui, à l'université française, se retrouvent confrontés à de nombreux bouleversements.

Les travaux dans ce domaine cherchent ainsi à établir une méthode qui facilite l'intégration et la réussite de ces étudiants dans l'environnement académique français. Ce domaine de recherches met également en avant le fait que les étudiants allophones ont affaire à plusieurs réalités (savoirs disciplinaires, univers didactiques, système universitaire, etc.) et que ces dernières entrent toutes en jeu lors de leur immersion dans l'environnement académique français. Situé dans une démarche actionnelle, la démarche appliquée par le FOU se centre alors sur les étudiants allophones et se préoccupe de les préparer, au niveau langagier, à suivre des études universitaires en français. Le FOU adopte en conséquence une

orientation pédagogique en cherchant à développer les compétences des étudiants étrangers en réception et en production écrites et orales dans la perspective de la maîtrise des discours universitaires et de la réalisation des tâches d'apprentissage attendues. Il porte également une considération particulière à l'acquisition par la pratique des savoir-faire langagiers et socioculturels du supérieur et vise l'appropriation d'un agir communicationnel qui s'adapte en fonction des situations rencontrées dans le milieu académique.

En outre, dans la mesure où l'écrit universitaire est établi comme le format d'évaluation principal à l'université, et qu'en conséquence, un certain nombre de critères et de règles existent, le FOU adopte une posture pédagogique en se basant sur l'analyse discursive des productions attendues. Les écrits sont alors perçus comme un ensemble très diversifié qui doit répondre à des exigences, codes et normes spécifiques à l'environnement académique et aux genres disciplinaires. La perspective empruntée par le FOU est ainsi celle de l'appropriation par l'étudiant allophone des normes en usage, ainsi que la compréhension en tant que scripteur du lien entre langue, pensée, discipline et formes discursives. L'entrée dans l'écrit universitaire constitue de ce fait une épreuve (culturelle, sociale, cognitive, linguistique, entre autres) pour les étudiants étrangers, ce qui peut mener à diverses difficultés lors de leur confrontation avec la production écrite spécialisée. La compétence scripturale au niveau universitaire semble donc fonctionner comme un système en réseau et en interaction avec d'autres compétences (culturelle, cognitive, discursive, linguistique, méthodologique, etc.).

Ainsi, même si les publics ciblés par les recherches en LU (public FLM) et en FOU (public FLE) diffèrent, il n'en demeure pas moins qu'ils rencontrent tous deux des situations et des difficultés similaires qu'on ne peut pas simplement relier à des défaillances linguistiques ou à un défaut de maîtrise langagière. D'autant que, dans le cas des apprenants allophones, le diplôme de langue (TCF/DELF) exigé à l'entrée de l'université française est celui de niveau B2 et que ce dernier procure aux étudiants étrangers des compétences quasi-équivalentes à celles des étudiants français. Il semble ainsi permis de rapprocher les deux publics étant donné qu'ils rencontrent des difficultés similaires face à l'écrit universitaire et, par conséquent, de croiser les champs des LU et du FOU. À plus forte raison, cette perspective s'envisage dans la mesure où les approches de ces deux domaines sont compatibles et complémentaires, l'un travaillant à la description des genres de discours en vigueur dans le milieu académique, l'autre empruntant une démarche analytique des situations

d'enseignement-apprentissage à l'université pour préparer les étudiants à leur nouvel environnement éducatif et donner la possibilité aux enseignants de comprendre les difficultés rencontrées par leurs apprenants.

Dans cette logique, acculturation aux discours universitaires et difficultés langagières apparaissent être des dimensions contextuellement liées qu'il est essentiel d'envisager de concert. Les activités d'écriture universitaire sont dès lors des phénomènes complexes composés de plusieurs dimensions (sociale, cognitive, culturelle, etc.) interreliées et les penser tel un système dynamique en interaction permet de concevoir l'acte langagier d'un point de vue impliqué où habiletés discursives et linguistiques sont interdépendantes. Par conséquent, la compétence langagière et scripturale est alors conçue comme une écriture en situation qui fait appel à des connaissances à la fois sociales et linguistiques, les savoirs linguistiques étant pour leur part considérés selon une utilisation située propre au milieu universitaire. L'écriture académique est par conséquent envisagée comme une pratique sociale contextualisée, laquelle crée par suite des besoins langagiers inédits chez les étudiants. De ce fait, notre interrogation se porte sur le passage non maîtrisé entre acquis linguistiques (en particulier, les savoir-faire grammaticaux) et adaptation de la compétence scripturale aux nouveaux usages universitaires et besoins discursifs.

Chapitre 4.
POSITIONNEMENTS EPISTEMOLOGIQUES

Historiquement, le domaine de la Didactique des Langues (DDL) a connu de nombreux différends sur l'orientation épistémologique à adopter (Véronique, 2010). Comme il s'agit d'un domaine lié à de nombreux facteurs en lien avec l'activité langagière humaine, les postures théoriques et leurs argumentations peuvent reposer sur des positions radicalement opposées. Il est ainsi tout autant possible de soutenir que les langues et leur appropriation se fondent de prime abord sur la relation à autrui, sur les perceptions et expériences du monde ainsi que sur la « diversité existentielle, culturelle, sociale » (Castellotti, 2017), que de postuler d'une capacité innée dans une perspective nativiste et déterministe telle qu'envisagée par l'hypothèse générativiste de Chomsky (1965).

Par sa multi-dimensionnalité, le domaine de la DDL est à la fois pluri- et transdisciplinaire (Chiss, 1989 ; Carlo, 2015), dans la mesure où il soulève plusieurs interrogations et préoccupations relative à l'humain (Castellotti, 2017). Celles-ci peuvent alors autant porter (Narcy-Combes, 2005) :

- sur la nature de l'homme et de sa pensée, ou sur celle du langage ;
- sur les composantes biologiques et physiologiques impliquées dans la cognition et leurs rôles dans la conscience et la communication humaines ;
- sur les perceptions du monde, les expériences qui en sont faites, les représentations qu'elles engendrent et les interprétations qui en sont induites ;
- sur l'impact qu'ont les relations avec autrui sur l'individu et son développement ;
- sur les aspects contextuels (qu'ils soient culturels, sociaux, psychologiques, etc.) et leur influence sur la construction des savoirs.

Il ne s'agit bien entendu que de quelques exemples de questionnements qui intéressent le domaine de la DDL. Ils permettent cependant d'appréhender les rapports qui existent entre la DDL et plusieurs disciplines connexes telles que la sociologie, l'anthropologie, la philosophie, la psychologie, les Recherches en Acquisition des Langues (RAL) ou encore la linguistique, entre autres. Ces domaines ne sont eux-mêmes pas exempts de débats similaires en leur sein, ce qui entraîne par ruissèlement des différends au sein de la DDL (et des champs qui s'y rattachent) dans la mesure où sa dimension transdisciplinaire l'amène en effet à être alimentée par ces oppositions théoriques.

4.1. Rétrospective historique

Sans retracer l'histoire de la DDL et l'ensemble des controverses qu'elle a connues, il apparaît toutefois important d'évoquer certains de ces débats afin de situer le contexte dans lequel se positionnent les champs des LU et du FOU, mais aussi dans quel cadre épistémologique se trouve le paradigme dans lequel nous nous plaçons. Dans cette logique, il convient de revenir sur les différentes évolutions théoriques et sur les oppositions saillantes qui se sont cristallisées au cours des décennies 1970-1980, puis plus tardivement sur les changements conceptuels qui se sont opérés pendant les années 1990-2000.

4.1.1. Le conflit fondateur

La « décennie fondatrice », comme Matthey & Véronique (2004) la nomment, s'inscrit dans un contexte didactique qui connaît alors un pivot majeur au niveau des méthodologies d'enseignement/apprentissage, en passant des méthodologies MAO-SGAV⁹³ à la nouvelle « approche communicative » (AC). Cette situation survient alors qu'un certain nombre d'antagonismes épistémologiques se jouent au sein des RAL. Trois courants majeurs aux postulats fondamentalement différents se confrontent les uns aux autres à cette époque : le béhaviorisme porté par Skinner, l'innéisme soutenu par Chomsky et le constructivisme défendu par Piaget. Le premier s'appuie sur des théories comportementalistes, dans une perspective empiriste et fonctionnelle. Le langage y est perçu comme un comportement social, répondant aux mêmes règles que les autres comportements, à l'exception près qu'il ne peut être modifié par un stimulus physique. Sa caractéristique sociale déplace le conditionnement direct physique vers un conditionnement indirect social : considéré comme un moyen d'obtenir / d'éviter une conséquence et donc de modifier son environnement, le langage est régulé par le comportement des autres (des interlocuteurs). Du point de vue de la linguistique, ces théories ont marqué le courant structuraliste en développant l'approche distributionnaliste (dont Bloomfield est la figure dominante).

Ces théories ont été par la suite ébranlées par la pensée chomskyenne (Véronique, 2010) qui a postulé deux éléments : le *Language Acquisition Device (LAD)* et la Grammaire Universelle (GU). Selon cette approche, le LAD serait une sorte de « module » cérébral

93. Méthodes audioorale et structuroglobale audiovisuelle.

spécifiquement dédié au langage et à sa construction. Cette capacité supposée innée permettrait ainsi à l'espèce humaine de comprendre et produire une infinité de structures langagières complexes. Le développement de cette aptitude (autrement dit, la faculté d'apprentissage du langage) est défendu par ce mouvement théorique comme étant un processus structuré et peu soumis à variation entre individus. Cela présume donc, pour eux, d'un système de cognition, qui plus est universel. C'est sur cette base que s'appuie la thèse de la GU : une vision nativiste rendant compte d'une première acquisition grammaticale se déroulant en un temps court et sur un fond de données limitées, justifiant une prédisposition universelle à l'apprentissage des règles d'une langue. Cette conception donne d'ailleurs lieu à la création de la linguistique générative, fondée notamment sur la théorie de la grammaire générative et transformationnelle. Cette dernière se situe dans une perspective explicative, et non descriptive telle que l'était les démarches béhavioriste et distributionnelle : elle cherche ainsi à comprendre la structuration et l'organisation de la cognition dédiée au langage, ainsi que les mécanismes cognitifs (hypothèse de la *compétence*) qui mènent à la production langagière (hypothèse de la *performance*).

Cette théorie est à son tour réfutée par les arguments que lui opposent Piaget, et avec lui, le courant du constructivisme (Cuq, 2003). Même s'il rejette l'idée selon laquelle la pensée humaine serait construite sur de simples sensations (provenant du monde et donc extérieures à l'individu), le constructivisme ne s'inscrit pas pour autant dans la vision nativiste de l'intellect, tel que le considère l'innéisme. Bien qu'il s'agisse d'un courant qui demeure dans un prolongement de la pensée mentaliste, il s'oriente plutôt vers une conception tournée vers la cognition. En effet, Piaget perçoit l'intelligence comme le résultat de l'application des lois biologiques (sous l'angle évolutionniste), c'est-à-dire que la structure interne dont est doté tout individu va tendre à s'adapter à son environnement. Piaget s'appuie pour cela sur les aptitudes humaines de logique et de raisonnement : pour lui, l'activité intellectuelle d'un individu se fonde sur ses capacités et sur le fait que l'esprit humain cherche à donner du sens au monde qui l'entoure. Ainsi, les connaissances d'un individu supposent qu'il n'ait pas simplement reproduit exactement la réalité, mais plutôt qu'il l'ait reconstruite. Il s'agit dans ce cas du principe de construction d'une représentation de la réalité que les expériences viennent conforter (hypothèse de l'*assimilation*) ou infirmer et modifier (hypothèse de l'*accommodation*). Cette construction des représentations de la réalité est le concept de *schème* développé par Piaget et constitue pour lui l'unité de base de

l'activité intelligente. En linguistique, c'est le courant fonctionnaliste qui s'appuie sur les théories constructivistes, en étudiant les contextes d'appropriation langagière et le développement de la compétence linguistique en fonction de ces contextes, mais aussi en développant l'idée de *fonctions* de langage (sémantique, syntaxique, pragmatique).

Le désaccord de ces trois approches se situe fondamentalement sur des prises de position épistémologique divergentes. L'appréhension du fonctionnement humain, de son esprit et du langage est vue de manière antagoniste : les behavioristes, de tradition empiriste, se sont élevés au début du XX^{ème} siècle contre la conception mentaliste de Saussure. De son côté, l'approche innéiste de Chomsky, bien que basée sur une tradition mentaliste et rationaliste, se trouve à l'origine d'une vision renouvelée de l'esprit humain : il n'est ainsi plus question d'étudier les manifestations de la pensée et de la conscience mais plutôt d'examiner les capacités intellectuelles de l'humain, c'est-à-dire le fonctionnement de la cognition. Enfin, le courant constructiviste s'inscrit également dans la continuité des traditions rationaliste et mentaliste, mais se place toutefois lui aussi dans le prolongement de l'évolution de la conception de l'esprit humain (non plus sous l'angle de la pensée, mais de l'intelligence). Il réfute cependant la vision nativiste de l'innéisme concernant le langage en prenant en compte l'environnement comme facteur de développement de cette intelligence.

4.1.2. La prise en compte de la dimension sociale

En parallèle de cette controverse au sein des RAL, les sciences du langage (et par extension, la DDL également) connaissent la création d'un autre courant de pensée : celui de la sociolinguistique, incarnée par Labov. Bien qu'il représente par la suite le mouvement variationniste de ce courant, il en fut le pionnier et fondateur. Ancrée dans une dimension empiriste (Pierozak et coll., 2013), cette approche adopte une démarche qui tend à analyser les faits linguistiques au regard des faits sociaux, à comprendre les constructions identitaires au travers des usages langagiers et à appréhender, dans une perspective humboldtienne, les langues comme des expériences du monde et de l'altérité (Castellotti, 2017). Elle représente en France, dans les années 1970, une alternative à la « linguistique de l'acquisition » d'orientation générativiste (Coste, 1992 ; Py, 1994) vers laquelle se tourne à ce moment-là la DDL.

L'apparition de la sociolinguistique et l'intérêt qu'y porte alors la DDL mènent à plus de deux décennies de négligence pour les travaux en psycholinguistique, assimilés de facto à la grammaire générative ou au constructivisme piagétien (Hilton, 2014). Ainsi, bien que peu influentes en DDL jusqu'à la fin des années 1990, les avancées en sciences cognitives n'échappent pas à la branche des RAL qui étudie les phénomènes d'acquisition langagière sous l'angle de la cognition. On voit donc apparaître le courant du cognitivisme (représenté, entre autres, par Fodor (1975) ou encore Krashen (1981)), dont le socle conceptuel prend appui sur les travaux de Chomsky (tout en remettant en cause, pour certains, sa conception nativiste et déterministe du langage). Cependant, ce courant ne s'intéresse pas uniquement à la dimension acquisitionnelle du langage, mais également au fonctionnement du cerveau et de la cognition plus généralement : les structures de la mémoire, le traitement de l'information, les stratégies employées pour l'assimilation des connaissances, les mécanismes et processus mentaux. Ce sont donc des études orientées sur une « linguistique du système » (Matthey & Véronique, 2004) qui tentent de déterminer la nature des connaissances linguistiques, leurs conditions de mise en œuvre, etc.

Dans le même temps, plusieurs autres approches se sont développées. Tout d'abord, c'est le développement du constructivisme et son association aux travaux de Vygotsky qui donnent lieu à l'évolution du courant vers la branche socioconstructiviste. En effet, la contribution de ses recherches (notamment de sa théorie de la *zone proximale de développement*) permet d'envisager une part plus décisive de la dimension sociale dans la construction de l'individu. Là où Piaget, bien que réfutant des capacités strictement innées ou acquises, reconnaît une construction progressive de la connaissance dans un processus alliant expérience du monde environnant et maturation interne (en vue du développement langagier), Vygotsky avance la construction d'un savoir personnel lié au cadre social au sein duquel évolue l'individu. Le contexte et le milieu social agissent ainsi comme facteurs de cette construction interne mais également comme régulateurs de cette élaboration et du développement cognitif. L'approche socioconstructiviste de Vygotsky admet d'ailleurs, en sus de l'aspect social, l'impact des dimensions historique et culturelle. On passe ainsi d'un contact avec l'environnement essentiellement physique et symbolique chez Piaget à un contact au monde qui se situe dans la relation humaine chez Vygotsky.

De son côté, le cognitivisme connaît lui aussi une bifurcation vers une branche plus sociale de ses conceptions : le sociocognitivisme. Plus tardif que le socioconstructivisme, ce

mouvement est initialement porté par les travaux de Bandura. Son approche allie elle aussi facteurs internes et externes dans l'élaboration de la connaissance individuelle : il convient ainsi que l'environnement physique, le milieu social et l'individu agissent de concert et influencent mutuellement les comportements et le développement du savoir. Il privilégie cependant les aspects cognitifs qui ont, pour lui, une place prépondérante dans cette dynamique car pouvant influencer autant sur les comportements (individuels et sociaux) que sur la perception de l'environnement. Plus récemment, ce sont les thèses de Tomasello, dont celle de l'existence d'une infrastructure sociocognitive humaine universelle, qui ont contribué à faire évoluer le mouvement du sociocognitivism.

Les conceptions du socioconstructivisme et du sociocognitivism sont fondamentalement très proches, et le fait que leurs théories portent des appellations similaires mais non synonymes épistémologiquement parlant (leurs principes étant différents) prête à confusion. C'est le cas notamment des concepts de *conflit sociocognitif* (CSC) de Doise et Mugny (1981) et de *théorie sociale cognitive* (TSC) de Bandura (1986). Alors que la théorie du CSC prolonge les travaux de Piaget et de Vygotsky en reposant sur l'idée que la confrontation de conceptions divergentes dans l'interaction entre pairs est constructive et source de développement cognitif⁹⁴, la TSC postule qu'une interaction réciproque entre différents facteurs (environnement, comportement et processus cognitifs) sur la base d'une cognition active permet la construction de la réalité individuelle⁹⁵. Cette proximité, à la fois terminologique mais aussi réflexive, conduit à ce que certains regroupent l'ensemble de ces travaux sous la même étiquette, souvent celle du socioconstructivisme. De cette tendance à l'association de notions divergentes résulte une forme de malentendu et de méprise

94. Cette thèse était l'hypothèse selon laquelle l'interaction de l'apprenant avec d'autres introduit deux types de déséquilibres (inter- et intra- individuel). Ainsi, l'apprenant est tout d'abord confronté à des points de vue différents du sien, ce qui le mène à un premier déséquilibre (interindividuel). S'en suit ensuite un second déséquilibre (intra individuel) basé sur la reconsidération de ses propres avis et représentations en fonction de ceux des autres, l'amenant ainsi à construire un nouveau savoir.

95. Cette théorie s'appuie sur une pensée en double détente : d'une part, c'est l'interaction des différents facteurs (externe – environnement –, externe/interne – comportement –, interne – processus cognitifs –) qui régule l'élaboration de la connaissance et, d'autre part, la cognition est une force active centrale car elle sélectionne les informations et choisit les comportements à adopter en fonction de l'environnement. La notion de réciprocité est nodale dans la mesure où elle explique que chaque facteur est produit et producteur dans l'interaction, mais la cognition demeure cependant le premier médiateur du comportement. Ainsi, même si le comportement est régulé par des normes sociales (par l'intermédiaire de sanctions sociales ou d'auto sanctions, dans une optique anticipatoire des conséquences), les processus cognitifs évolués d'attention (observation, modelage, imitation) affectent le comportement adopté, et par voie de conséquence, la manière d'expérimenter l'environnement.

conceptuelle, car bien que tacites, les postures épistémologiques n'en sont pas moins incompatibles. La nuance de leur positionnement paradigmatique initial se retrouve cependant clairement dans une plus récente opposition entre les théories sociocognitives⁹⁶ de Tomasello (2004, 2008) et celles socioconstructivistes⁹⁷ de Maturana (1994).

Ces deux mouvements ont pourtant été à l'origine d'une mutation importante dans l'évolution des paradigmes : la prise en considération de la notion d'interaction. D'abord entendue dans une acception large, cette conception s'est, au fur et à mesure du temps et des champs au sein desquels elle a fait l'objet, affinée. C'est ainsi que l'on passe d'une interaction pensée en termes génériques, telle qu'une interaction d'éléments (de l'enfant avec le monde environnant chez Piaget), de dimensions (culturelle, historique, sociale véhiculées par les adultes chez Vygotsky) ou encore de facteurs (interrelation des constituants internes et externes chez Bandura), à une interaction conçue comme essentiellement relationnelle et interindividuelle. Déjà esquissée par Vygotsky, puis par le courant socioconstructiviste par la suite, cette perspective – originellement connexe au sein des théories – finit par devenir centrale et se retrouver au cœur d'une nouvelle approche : l'interactionnisme.

4.1.3. La conception de l'interaction

La genèse de ce courant se trouve toutefois du côté de la sociologie, principalement nord-américaine. Initialement, le mouvement interactionniste se base sur les travaux de

96. Tomasello, contredisant la théorie nativiste de Chomsky, soutient que le langage ne relève pas d'une structuration innée, mais s'acquiert grâce à une infrastructure cognitive et une séquence sociale de développement. Selon lui, l'humain serait doté d'un universel anthropologique observable, l'attention conjointe. Celle-ci reposerait sur trois mécanismes cognitifs : l'imitation, le « partage d'attention » (la capacité de reconnaître qu'autrui porte la même attention que soi sur un item) et la gestuelle (tel que le pointage, par exemple). Ils seraient complétés par différentes aptitudes sociales (comme la lecture des intentions communicatives d'autrui). Ainsi, l'attention conjointe serait une capacité sociocognitive « héritée biologiquement, et qui permet à tous les humains de créer et d'utiliser les conventions et des symboles sociaux » (Tomasello, 2004, p. 203), à la base de l'interaction sociale (dont relève également l'activité langagière).

97. L'École de Santiago défend, pour sa part, l'idée que la réalité est une construction continue, commune et négociée. Cette construction dépendrait d'une matrice opérationnelle qui s'appuie sur l'opération cognitive de l'individu en interaction. En d'autres termes, le langage est un processus inscrit dans l'opération de l'organisme en coordination : le système se produit lui-même en permanence, en interaction avec son milieu, afin de maintenir son organisation malgré les changements de structures internes induits par les perturbations externes (principe d'autopoïèse).

l'interactionnisme symbolique⁹⁸, tradition qui « amène à concevoir le monde social sous l'angle des interactions » (Morrissette, 2010) et qui est portée à cette époque par deux figures dominantes : Gregory Bateson (de l'École de Palo Alto) et George Herbert Mead (de l'École de Chicago). Cependant, l'interactionnisme en tant que courant de pensée à part entière ne prend forme que quelques années plus tard, lorsque les chercheurs de l'École de Chicago⁹⁹ établissent une nouvelle méthode d'investigation, l'*observation participante*. À partir de cette dernière, ils comprennent que les situations sociales dépendent des acteurs sociaux qui les créent et fondent ainsi l'idée que le changement social est la résultante d'une interaction constante entre réalité sociale objective et conscience individuelle. Ces chercheurs postulent donc que l'individu se construit dans ses contacts avec son environnement (humain, affectif, social, matériel, etc.) et qu'il est le produit en constante transformation des multiples interactions liées aux relations interindividuelles.

Cette séparation théorique relève, elle aussi, d'un écart épistémologique entre les deux courants. En effet, l'interactionnisme symbolique met un accent particulier sur les interactions entre individus en situation, dans une réalité intersubjective qui repose sur un « univers des significations [qui] émerge[nt] d'un processus de coopération et d'adaptation mutuelle au sein du groupe social » (De Queiroz & Ziolkowski, 1994, p. 31). C'est ainsi la notion de relation, dans une approche anthroposociale, qui est considérée comme constitutive de toute forme de communication et qui est au centre de ce courant. Ce point de vue est perpétué par la suite par les chercheurs de l'École de Palo Alto¹⁰⁰ dans les années 1970, et nourrit également les travaux en sociolinguistique, tels que ceux de Hymes, Gumperz ou Hall. De son côté, l'interactionnisme se situe dans une perspective plus psychosociale. Ainsi, Goffman (l'une des figures dominantes du courant interactionniste)

98. Cette tradition de recherche a mené à l'apparition d'un nouveau cadre théorique. En rupture théorique avec le béhaviorisme dominant de l'époque, Mead développe une approche qui postule un accès au sens de la réalité par la cognition et au travers de la seule interprétation, elle-même basée sur des processus dynamiques d'interaction entre individus.

99. Il s'agit ici des chercheurs dits de « la seconde École », ou encore de « la seconde génération », en référence à la période des années 1940 et à leurs principaux représentants (Everett Hughes, Herbert Blumer, Erving Goffmann, Howard Becker, Anselm Strauss, notamment).

100. Cette école de pensée a été fondée par Gregory Bateson et des chercheurs tels que Donald Jackson ou encore Paul Watzlawick en ont fait partie. Sur la base de la notion d'interaction, et dans la lignée des thèses développées par l'interactionnisme symbolique, leurs travaux se centrent sur l'idée que la personnalité d'un individu ne peut se définir que comme un comportement interpersonnel. Selon eux, il serait impossible de faire abstraction de la complexité des relations interpersonnelles vécues par un individu et qui participent à sa construction. En cela, l'École de Palo Alto contribue au constructivisme, qui devient progressivement un de ses fondements.

caractérise l'interaction comme étant un ensemble d'influences mutuelles qui s'exécutent dans une situation de face-à-face, telle que le dialogue ou la conversation, par exemple. Il établit également que les notions de figuration et de face sont à l'origine des interactions en situation de communication. Il s'agirait selon lui de « rôles » (conduites verbales et comportementales) endossés par l'individu dans les échanges et qui seraient intériorisés. Ils fonctionneraient donc comme un répertoire d'images de soi possibles et disponibles, à sélectionner en fonction des situations, afin de ne pas perdre la face dans l'échange. Goffmann (1973) se base ainsi sur la « métaphore théâtrale », en distinguant la « scène » (la situation d'interaction où se jouent la figuration, la face, etc.) des « coulisses » (les dimensions internes et les processus individuels). L'interactionnisme se place par conséquent dans une perspective où la compréhension des actes des individus dépend de l'accès à leurs interactions sociales car c'est de ces interactions que découlent leurs pratiques, mais aussi la réalité intrinsèque des échanges entre processus mentaux et relations sociales.

Principalement développé comme un courant de pensée sociologique, l'interactionnisme s'étend pourtant à de nombreux domaines d'études, tels que la psychologie, l'anthropologie, la linguistique, la didactique, etc. De ce fait, bien qu'ils se développent majoritairement sur le continent américain, les travaux sur la notion d'interaction prennent également leur essor en Europe et en Russie. Précurseur de la sociolinguistique, longtemps peu connu des recherches américaines et européennes, Bakhtine est à l'origine d'une nouvelle orientation en linguistique : s'appuyant sur le postulat selon lequel l'interaction verbale interindividuelle représente la réalité fondamentale du langage (1929), il contredit le courant saussurien dominant qui établit jusque-là la langue en tant que système. Il prend ainsi l'interaction verbale et l'énonciation comme objet, et non l'énoncé, fondant ensuite les premiers travaux sur le discours et les genres. Ces théories sont d'ailleurs par la suite reprises par le courant de la linguistique énonciative (Benveniste, Ducrot, Culioli).

Au sein des RAL, l'interactionnisme fait son apparition dans les années 1980 et prend son plein essor dans les années 1990. Au départ intéressées par les interactions en classe de langue, les recherches interactionnistes se sont progressivement orientées vers des notions telles que l'*input*, les stratégies de communication et d'apprentissage, les contextes, la socialisation langagière, entres autres. Cette dernière notion constitue d'ailleurs le point central du courant interactionniste, puisque les processus de socialisation en langue

étrangère deviennent par la suite l'enjeu majeur de ces recherches. Le mouvement adopte ainsi une posture d'analyse qui considère que la cognition ne peut être examinée qu'en lien avec l'activité sociale, dans la mesure où l'action n'est pas interne à l'individu mais bien dans son interaction avec autrui. L'interactionnisme postule, dans cette logique, que l'individu entre dans des activités langagières, non pour acquérir le langage, mais pour intégrer à terme différentes communautés sociales (Matthey & Véronique, 2004). Les chercheurs de ce courant positionnent par conséquent la communication comme primordiale dans l'acte langagier et s'intéressent aux faits de langue en se centrant sur la co-construction du sens et du discours, dans une conception dialogique de la grammaire.

4.1.4. Nouvelle approche, nouvelle perspective

Du côté de la DDL, le passage à l'AC s'est déroulé en deux temps particuliers : une première période entre 1970-1980 et une seconde entre 1980-2000. Si ces deux périodes sont bien distinctes, c'est notamment parce qu'elles sont caractérisées par des soubassements théoriques différents. La première période emprunte en effet principalement aux courants constructiviste et fonctionnaliste, la langue y étant conçue dans une optique utilitariste et la place de l'apprenant reconsidérée (ce dernier étant dès lors placé au centre de son action d'apprentissage). L'accent est également mis sur certaines caractéristiques du développement cognitif de la connaissance, en particulier sur les stratégies individuelles. La vision de la progression demeure cependant très linéaire, les situations de communication étant étudiées successivement les unes après les autres (Bourguignon, 2006, p. 59), ce qui mène d'ailleurs à certaines critiques concernant une inspiration béhavioriste de cette conception (Puren, 1994, p. 33). La seconde période fait davantage appel, pour sa part, aux conceptions socioconstructivistes et sociolinguistiques (Hilton, 2014). Les aspects communicatifs sont davantage développés, tout comme les notions d'objectifs, de savoir-faire et de compétences communicatives. Les dimensions pragmatique et culturelle, perçues comme connexes pendant la première période, s'imposent de manière plus légitimée : s'appuyant sur des travaux en sociolinguistique, tels

que ceux de Hymes ou Gumperz, la DDL opère un virage concernant son objet¹⁰¹, passant dès lors de l'unique langue à la langue-culture (au sens humboldtien). Cependant, l'approche didactique demeure inchangée, ancrée dans une conception de l'apprentissage vue comme individuelle et individualiste (Bourguignon, 2006, p. 60).

L'avènement des années 2000 voit se produire un nouveau bouleversement dans le domaine de la DDL, avec l'arrivée de la perspective actionnelle (PA). Certaines notions, comme celles de tâche ou de savoir-être¹⁰² font leur entrée : l'usage est désormais davantage pris en compte et la communication est conçue dans sa dimension interactive (Puren, 2006, p. 37). Un glissement s'est alors opéré d'un paradigme de la connaissance vers celui de l'action. Le renouveau de cette nouvelle démarche se trouve principalement dans un renversement épistémologique, évolution attendue mais non réalisée telle qu'escomptée dans l'AC (Bourguignon, 2006, p. 62-63). La PA prend d'ailleurs ses sources dans deux courants particuliers : elle s'inspire toujours, d'une part, de l'épistémè sociolinguistique, mais prend appui d'autre part sur les principes des théories interactionnistes. En conséquence, l'orientation (socio-)constructiviste de l'AC et sa conception individualiste du processus d'apprentissage est revue dans une perspective plus collective et sociale. Par ailleurs, le statut de l'apprenant lui-même passe d'« actif » à « acteur social », dénotant ainsi la transition entre une autonomie conçue comme individuelle à un rapport plus étroit à la société et à l'altérité dans l'interaction¹⁰³.

Pourtant, malgré ces avancées, plusieurs critiques sont encore formulées. Il apparaît notamment deux points d'achoppement : le premier se situe dans les jalons théoriques de la PA ; le second dans l'application concrète des préconisations du CECRL¹⁰⁴. À l'image des débats qui ont opposé les courants épistémologiques, et plus particulièrement

101. Ce virage au sein de la DDL transparait également dans de nombreux champs qui en dépendent. C'est le cas notamment pour les LU, fondées sur les principes du courant des *NLS* qui empruntent pour leur part à la perspective socioconstructiviste de Vygotsky et à la tradition sociolinguistique de Hymes, ou encore Gumperz (Fraenkel & Mbodj, 2010).

102. La notion de « savoir-être » est actuellement source de discussions, se référer aux travaux d'Antier à ce sujet (2016, 2017).

103. En ce qui concerne le champ du FOU, ce dernier se trouve être plus récent que celui des LU, ce qui explique leurs quelques divergences : se plaçant dans la continuité de la PA, le FOU conserve ainsi une posture sociolinguistique mais privilégie des aspects centrés en priorité sur l'étudiant-acteur dans une conception plus formative.

104. Le « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues » est un document-outil conçu comme un ensemble de préconisations pour l'enseignement-apprentissage des langues en Europe. Bien que les auteurs affirment ne pas favoriser une approche, l'orientation du CECRL se situe toutefois indéniablement dans la logique de la PA (Bento, 2013, p. 88).

l'interactionnisme et l'interactionnisme symbolique, la PA se retrouve aux prises avec deux postures théoriques divergentes. Ainsi, même si l'objectif visé est le même (l'apprentissage de la langue en vue de l'interaction langagière), la conception originelle de l'interaction diffère entre les théories sociolinguistiques et celles interactionnistes. Dans les faits, cela se traduit par une attention différente prêtée aux aspects individuels (cognitifs notamment, telles que les opérations mentales, etc.) et aux dimensions socioculturelles (l'interculturel, la médiation ou encore la variation linguistique). Cette opposition a par ailleurs été confortée par les institutions, les instructions officielles et certaines pratiques enseignantes effectives. En effet, alors que le CECRL se revendique comme un outil qui n'a pas « pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110), l'un des phénomènes constatés a été l'utilisation concrète qui en avait été faite : un usage du Cadre selon une démarche applicationniste. Finalement, l'outil qui devait au départ contribuer à revoir la conception de l'action et de l'interaction dans une perspective plus socioculturelle, s'est heurté à une vision utilitariste de la langue et à des habitudes scolaires où la langue-instrument est apprise dans sa dimension intellectuelle, cloisonnée à l'environnement-classe. En ce sens, la PA n'a pas représenté la rupture conceptuelle espérée et attendue, celle d'une conception complexe et dialogique de l'action à visée sociale (Bourguignon, 2006, p. 61-63).

4.1.5. De la complexité de la réalité

Cette modalité de la complexité a par ailleurs été soulevée par plusieurs chercheurs tels que Puren (1994), Blanchet (1998, 2012) ou encore de Robillard (2003), chercheurs d'orientation sociolinguistique. Dans le prolongement des principes établis par Morin¹⁰⁵ (1986, 1990a), ces chercheurs veulent pouvoir concevoir les situations didactiques d'enseignement-apprentissage dans toute la complexité de leurs configurations spécifiques, c'est-à-dire sous-tendues par des faisceaux étendus de facteurs qui impactent les contextes.

105. Morin, s'appuyant sur la pensée de Bachelard qui « avait découvert que le simple n'existe pas : il n'y a que du simplifié » (1990a, p. 24), conçoit la complexité comme suit : « Au premier abord, la complexité est un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal » (1990a, p. 21).

C'est dans cette perspective que l'on voit naître des démarches telles que celle de Puren et d'autres (Bourguignon et Bento, notamment) lorsqu'ils revendiquent une perspective « communic-actionnelle ». Réagissant à la mise en œuvre de la PA, ils avancent que malgré une volonté initiale de changement épistémologique, cette dernière se retrouve dans une impasse (Bourguignon, 2006, p. 70). Pour eux, les situations d'enseignement-apprentissage donnent majoritairement lieu à une utilisation du CECRL en tant qu'instrument évaluateur, un cadre pratique à appliquer qui n'est pas nécessairement accompagné de la réflexion conceptuelle qui devrait l'accompagner. La notion de tâche n'est pas envisagée dans sa dimension située, ancrée dans la réalité sociale, mais telle qu'une tâche scolaire. Le problème que soulève cette optique est que l'apprentissage est conçu comme une fin en soi et, en définitive, comme une démarche individuelle, allant ainsi à l'encontre des réflexions originelles qui ont mené à la PA et ses préconisations. Cet état de fait mène alors à un cloisonnement entre apprentissage et usage, avec une langue étudiée comme un objet, les aspects collectif et interculturel de l'action et de l'interaction, de la relation à l'autre, étant omis¹⁰⁶.

À la même période, un débat anime les domaines de la psychologie et des RAL : les courants innéiste et émergentiste s'opposent sur la vision de la cognition, le premier l'interprétant comme symbolique alors que le deuxième la considère sous l'angle sub-symbolique du connexionnisme. Ce débat se place dans un contexte¹⁰⁷ où, à la fin des années 1990, les approches cognitivistes sont remises en cause par les approches socioculturelles, entre autres sociolinguistique et interactionniste, ces dernières voulant rendre compte « de la multi-dimensionnalité de la socialisation en L2, et remett[re] en cause des études centrées sur la cognition individuelle plutôt que sur une cognition socialement située et partagée. » (Véronique, 2017). Parmi ces approches apparaît également la nouvelle

106. « Si nous disons qu'avec la perspective actionnelle doit s'engager une "rupture épistémologique", c'est que dans ce cadre, la didactique des langues-cultures a besoin de se positionner par rapport à l'épistémologie dominante aujourd'hui dans les divers domaines de recherche, à savoir une épistémologie positiviste. Accepter que la didactique des langues-cultures relève d'une "épistémologie de la complexité" signifie rompre avec la représentation traditionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues qui disjoint apprentissage et usage, apprenant et usager et donc objet et sujet. C'est aussi accepter qu'aucune méthodologie ne puisse être appliquée directement. De manière générale, la réalité d'enseignement/apprentissage est une réalité complexe mais plus encore lorsqu'il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue en raison même du lien entre apprentissage et usage mais aussi langue/communication/action » (Bourguignon, 2006, p. 65).

107. Pour un panorama plus exhaustif du contexte en RAL, se référer à Véronique (2017).

théorie de l'émergentisme. Celle-ci se fonde sur les modèles de la complexité (Larsen-Freeman & Cameron, 2008) dans l'optique d'étudier l'acquisition des langues dans ses dimensions sociale et culturelle incarnées. Dans ce cadre, les relations entre apprenant et environnement social sont alors « envisagées en termes de relations de pouvoir, d'enjeux identitaires et de communautés de pratiques » (Véronique, 2017). L'apprenant doit ainsi être considéré comme un acteur social impliqué dans une action qui elle-même doit être pensée tel un accomplissement social.

Il est intéressant de constater que des interrogations similaires entre approches socioculturelles en RAL et sociolinguistiques en DDL ont parallèlement pris forme. Cela témoigne de l'apparition de réflexions conjointes et de préoccupations communes qui convergent vers deux modalités en particulier : l'action sociale et la complexité. Ces démarches sont d'autant plus fécondes que les deux aspects évoqués occupent une place importante dans le cadre des études sur l'écrit et les processus d'écriture. De fait, les dimensions communicative et sociale s'inscrivent dans le cadre des réflexions menées par les recherches en littéracie(s), tandis que la vision de la complexité apporte aux travaux sur les processus scripturaux (Plane, 2004). Les conceptions émergentistes offrent en conséquence un cadre intéressant à explorer, notamment en ce qui concerne la pensée complexe, les systèmes adaptatifs et la modularité (notions déjà évoquées dans certains travaux linguistiques et psycholinguistiques, mais envisagées cependant dans une optique plus holiste par les théories émergentistes).

4.2. L'émergentisme

L'émergence est originellement une notion philosophique développée par Mill (1889). Cependant, son apparition dans le domaine des RAL¹⁰⁸ en tant que théorie (l'émergence du langage) ne date que d'un peu plus d'un quart de siècle (Hilton, 2017). Son utilisation dans le domaine des RAL, ainsi que par touches plus diffuses en DDL, ne s'opère quant à elle qu'à partir des années 2000 (Véronique, 2017). Se fondant sur des notions déjà existantes dans différents champs scientifiques, telles que le connexionnisme et le *modèle de compétition* (MacWhinney & Bates, 1989), les théories du chaos et des systèmes dynamiques et

108. Pour une revue historique plus détaillée, voir Hilton (2017).

adaptatifs complexes (Larsen-Freeman & Cameron, 2008), les grammaires de construction (Langacker, 1987 ; Fillmore & Kay, 1993), ou encore l'approche *usage-based*¹⁰⁹ (Tomasello, 2003 ; MacWhinney, 2006), l'émergentisme se présente comme une alternative à la vision cognitiviste et nativiste concurrente pour laquelle elle manifeste une forme de défiance quant à ses positions ancrées dans un paradigme positiviste et rationaliste.

4.2.1. L'émergence d'un nouveau modèle

Portée notamment par les études d'Ellis (1998) sur l'émergence des compétences langagières des bébés et les travaux de Tomasello (2003) sur les compétences sociocognitives à caractère universalisant dans le développement langagier, considéré par ailleurs comme les précurseurs du courant, la perspective émergentiste s'est constituée sur la base de recherches en acquisition dont les données infirmaient les théories innéistes. Le courant émergentiste développe dès lors une position épistémologique divergente de l'approche strictement cognitiviste. Reprenant des éléments de cadrage ainsi que des bases théoriques des courants interactionniste, sociocognitif et socioconstructiviste, l'émergentisme se situe dans une démarche socioculturelle proche de la sociolinguistique. S'appuyant en partie sur les travaux connexionnistes (comme par exemple, ceux de McWhinney et Bates) qui étudient notamment les aspects pragmatiques, contextuels et sociaux de la communication, la perspective émergentiste s'est par la suite enrichie à l'aide des avancées en neuroimagerie et en sciences cognitives. Ces dernières établissent entre autre le concept d'*embodied cognition*¹¹⁰ : « les structures cognitives se développent dans la perception et dans l'action » (Pecher & Zwaan, 2005), signifiant par-là que la cognition humaine est ancrée dans les interactions qu'elle entretient avec l'environnement social et physique.

Bien que cette conception de la cognition située intéresse les branches socioconstructiviste et sociolinguistique, celles-ci n'admettent pas pour autant les dimensions cognitivistes (Mondada & Pekarek Doehler, 2000 ; Atkinson, 2010). Selon elles, le

109. Traduit par Hilton (2017) par l'expression « traitement des informations contextualisées ».

110. Que l'on peut traduire par « cognition située » ou encore « cognition incarnée ».

« cognitif (et incarné) est fondamentalement culturel »¹¹¹ (Gibbs, 1999, p. 156), les processus mentaux et cognitifs consistant en un apprentissage conceptuel de comportements sociaux sur la base d'activités et d'interactions sociales ancrées dans des contextes culturels et institutionnels. À contrario, la branche cognitiviste admet une interaction à chaque niveau, autant cognitif que social (Ellis, 1998 ; Lowie, 2017), mais elle reconnaît également que « s'il y a une partie conceptuelle dans l'acquisition d'une langue, il y a aussi de très nombreuses informations "de bas niveau" (les connaissances et habiletés formelles – prosodiques, phonologiques, lexicales, grammaticales) à acquérir » (Hilton, 2017). Ainsi, bien que l'émergentisme propose une nouvelle orientation épistémologique, les branches qui le constituent n'échappent pas à une ancienne querelle liée à leurs positions paradigmatiques divergentes. Néanmoins, il convient de se rappeler que, même si ce qui est cognitif est à priori culturel, il n'en demeure pas moins que le cognitif existe.

De ce fait, la conception émergentiste se veut plus évolutive et ancrée dans une conduite fortement transdisciplinaire¹¹². En ce sens, certains chercheurs tels que Hulstijn (Hulstijn et coll., 2014) défendent « la possibilité que ces approches ne soient pas irréconciliables et que, dans les faits, les chercheurs d'orientation cognitiviste et ceux d'orientation sociale puissent bénéficier des connaissances et des méthodes reconnues des uns et des autres »¹¹³. Les recherches émergentistes, dont le Douglas Fir Group (2016), ont alors commencé à s'intéresser à une vision plus holiste des situations d'appropriation langagière, afin d'adopter une perception plus authentique de la réalité. La vision émergentiste pourrait être synthétisée comme suit :

Il est possible alors d'avancer que ce qui « émerge » sont des pratiques qu'on ne saurait qualifier simplement de langagières, en particulier du point de vue de leur production. Elles se réalisent et sont observables sous la forme de comportements, relevant d'un système émotionnel, qui conduit à des informations et à de la communication certes, mais aussi à la construction et à la perception de soi, avec une variabilité qui mérite

111. (Notre traduction de) *"Recognizing that what is cognitive (and embodied) is inherently cultural should be a fundamental part of how we do our work as cognitive psychologists, linguists, and anthropologists"* (Gibbs, 1999, p. 156).

112. Ellis (1998) établit que l'émergentisme en RAL, dans une perspective transdisciplinaire, s'appuie sur le connexionnisme, la sociolinguistique, la neurobiologie, le constructivisme piagétien, la linguistique de corpus et la linguistique cognitive.

113. (Notre traduction de) *"[Collectively, the nine contributions advance] the possibility that the approaches are not irreconcilable and that, in fact, cognitive researchers and social researchers will benefit by acknowledging insights and methods from one another"* (Hulstijn et coll., 2014, p. 362).

d'être prise en compte et qui dépend du contexte, de l'histoire, etc. (Narcy-Combes, 2017, p. 4)

4.2.2. Les principaux apports de l'émergentisme

Alors que les théories pragmatiques avaient mis en avant le fait que le langage émerge des interactions sociales et cognitives, les théories émergentistes proposent une modélisation des processus langagiers intégrant les dimensions itérative et affective. Elles postulent notamment que, chez l'enfant, l'émergence du langage serait le fruit des interactions entre ses capacités cognitives et sociales d'une part, et d'autre part des comportements des individus évoluant dans son environnement et des caractéristiques de la langue avec laquelle il est en contact.

Remettant en question la posture nativiste des cognitivistes, le courant émergentiste avance qu'aucun module spécifique n'est nécessaire pour l'acquisition du langage (au contraire de la théorie du *LAD* de Chomsky). Il dépasse ainsi une vision déterministe de l'appropriation langagière, en affirmant que l'émergence du langage serait fondée sur un fonctionnement sociocognitif impliqué dans toute forme d'apprentissage et partagé par l'ensemble de l'espèce humaine. Hulstijn affirme d'ailleurs que les comportements humains et les formes cognitives élaborées (dites aussi de haut niveau) émergent de capacités et de traitements plus fondamentaux :

In the connectionist view it is not necessary to postulate that children are endowed with language-specific knowledge at birth. For learning and induction to take place, it suffices to postulate that children are born with the non-domain-specific capability to perceive stimuli as being similar and store them as such in memory. That is, the brain of the newborn is wired in such a way as to be able to encode and store stimulus information in its most rudimentary form. Connectionism shares this rejection of domain-specific nativism with child development theories such as dynamic system theory (Thelen and Smith, 1994), constructivism (Piaget, 1955; Karmiloff-Smith, 1994) and, more recently, emergentism (Elman, 1999; MacWhinney, 1999). According to these schools of thought, higher forms of cognition and functioning grow out of lower forms through the interaction of subsystems such as visual perception, body control and language (Elman et al., 1996).¹¹⁴ (Hulstijn, 2002, p. 200)

114. (Nous traduisons) « Du point de vue connexionniste, il n'est pas nécessaire de postuler que les enfants sont dotés d'un savoir spécifique lié au langage à la naissance. Pour que l'apprentissage et l'induction aient lieu, il suffit de postuler que les enfants naissent avec une capacité générale (non-spécifique à tel ou tel domaine) à percevoir les ressemblances entre stimulus et à les garder en mémoire. Autrement dit, le cerveau d'un nouveau-né est câblé de telle sorte qu'il est capable d'encoder et de stocker les informations

De son côté, Tomasello (2004) s'oppose lui aussi à la vision de l'universel du langage tel qu'envisagé par le courant générativiste et postule plutôt, pour sa part, un universel anthropologique issu de la cognition et des interactions humaines. Il avance également que la langue peut s'apprendre à partir de l'*input* résultant des interactions communicatives, sur la base de capacités sociocognitives universelles (qui sont, selon lui, une infrastructure cognitive et une séquence sociale de développement). Tomasello (2003) formule alors la théorie de l'« attention conjointe », pour laquelle il s'agit d'après lui de capacités qu'a l'enfant : i) de suivre, de partager et de diriger la portée attentionnelle des autres (« le partage d'attention ») ; ii) de comprendre les intentions d'autrui (« lecture des intentions ») ; iii) d'imiter et d'apprendre des actes intentionnels (« l'imitation »). S'enjoint à ces aptitudes sociocognitives quatre séries de processus impliqués dans le développement langagier en langue première (Tomasello, 2003, p. 295-297), sachant que ces derniers peuvent être de types différents (Hilton, 2009) : explicites et conscients (imitation, lecture des intentions, apprentissages culturels), ou implicites et inconscients (émergence des catégories et abstractions sur la base de renforcements itératifs, de schématisation, d'analyses distributionnelles). Hilton les synthétise de la manière suivante :

[i] la lecture des intentions qui, combinée avec notre capacité pour les apprentissages culturels, rend possible les apprentissages symboliques ; [ii] les processus (statistiques et implicites) de schématisation et [d]'analogie, qui nous permettent d'extraire – [à partir] des échantillons concrets du langage entendu – des abstractions de type grammatical (patrons de phrases, généralisations morphologiques) ; [iii] la « solidification » de [l'enracinement cognitif] (*entrenchment*) et la compétition entre ces formes dans le discours social, qui contraignent les abstractions grammaticales selon les conventions de notre communauté linguistique ; [iv] et finalement l'analyse distributionnelle contextualisée (également statistique et implicite), qui rend possible l'émergence des catégories sémantiques et phonologiques des composantes linguistiques du discours. (Hilton, 2017, p. 4)

L'ensemble de ces travaux, complétés par les théories basées sur l'usage, contribuent dès lors à former le socle conceptuel de la perspective émergentiste. Plus récemment, la théorie des Systèmes Dynamiques Complexes (SDC) a permis d'apporter une nouvelle orientation à

des stimulus dans leurs formes les plus rudimentaires. Le connexionnisme partage par ailleurs ce rejet d'un module inné avec les théories de la psychologie développementale telles que celles des systèmes dynamiques complexes (Thelen & Smith, 1994), du constructivisme piagétien (Piaget, 1955; Karmiloff-Smith, 1994) et, plus récemment, de l'émergentisme (Elman, 1999; MacWhinney, 1999). En effet, selon ces écoles de pensées, les formes supérieures de la cognition émergent de formes plus fondamentales, par l'interaction de sous-systèmes, tels que la perception visuelle, le contrôle corporel et le langage (Elman et al., 1996). »

l'émergentisme. Alors que les approches fondées sur l'usage (*usage-based*) conçoivent l'acquisition langagière comme s'effectuant à travers l'*input* et l'interaction communicative, en émergeant grâce aux capacités cognitives d'attention métalinguistique (*noticing*) et de catégorisation (*categorization*), les théories des SDC insistent sur les dimensions et démarches individuelles de chaque apprentissage, ainsi que sur leur variabilité (Véronique, 2017). Dans cette logique, elles contestent les représentations lissées de l'acquisition linguistique qui éclipsent les régressions ainsi que les variations et qui favorisent, au contraire, les modélisations plus précises des phases de changement. Ayant eu une influence d'envergure dans la théorie émergentiste, les principes et apports des SDC font l'objet d'une étude plus approfondie dans la sous-partie 4.3.

Une autre approche, également présente au sein du courant sociolinguistique, a elle aussi contribué à faire évoluer la perspective émergentiste. Sur la base de l'œuvre de Laborit, pionnier du nouveau paradigme de la complexité, Morin introduit la notion de « pensée complexe » (1982). Dans un contexte scientifique où les principes cartésiens sont fortement critiqués pour la fragmentation des disciplines qu'ils ont entraînée, ainsi que pour la vision réductionniste et la simplification des connaissances scientifiques qui en découlent, Morin formule alors ce qu'il appelle « un principe de complexité » :

De toutes parts surgit le besoin d'un principe d'explication plus riche que le principe de simplification (disjonction/réduction) et que l'on peut appeler le principe de complexité. Celui-ci, certes, se fonde sur la nécessité de distinguer et d'analyser, comme le précédent. Mais il cherche de plus à établir la communication entre ce qui est distingué : l'objet et l'environnement, la chose observée et son observateur. Il s'efforce non pas de sacrifier le tout à la partie, la partie au tout, mais de concevoir la difficile problématique de l'organisation, où, comme disait Pascal, « il est impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties ».

Il s'efforce d'ouvrir et de développer partout le dialogue entre ordre, désordre et organisation pour concevoir, dans leur spécificité, à chacun de leurs niveaux, les phénomènes physiques, biologiques et humains. Il s'efforce à la vision poly-oculaire ou poly-scopique où, par exemple, les dimensions physiques, biologiques, spirituelles, culturelles, sociologiques, historiques de ce qui est humain cessent d'être incommunicables. (Morin, 1990, p. 29)

Il revendique ainsi une connexion entre les connaissances qu'il est nécessaire de relier et non de séparer. Il utilise pour cela la métaphore de la boucle, en expliquant que cette dernière effectue en fait un retour sur elle-même ; elle est donc autoproduite. Selon lui, le monde et le domaine du vivant se trouvent dans une mécanique similaire, ce qui nécessite que la connaissance soit armée de concepts et d'instruments qui ne fragmentent pas, mais

au contraire permettent de relier. Il développe alors une pensée complexe, en réaction à une pensée « simple » (aussi appelée « raison simplificatrice » (Puren, 1994, p. 81)), reposant sur trois modes de pensée : critique (basée sur la raison, des critères, des procédures), créative (heuristique, inspirée par les contextes et les résultats) et responsable (dialogique, ouverte aux changements et à la communication avec les points de vue divergents).

Le paradigme de la complexité que Morin (1986, 1990a) établit par la suite s'appuie sur plusieurs principes : la théorie de l'information (l'ordre et le désordre), la cybernétique (la récursivité), la théorie des systèmes (l'hologrammatique), l'environnement (l'auto-organisation), et enfin l'incertitude (le dialogique). Dans ce courant épistémologique, l'objet de la recherche est étudié tel un système complexe, soumis à divers paramètres, au sein duquel différentes opérations prennent part : récursivité, non-linéarité, rétroaction, inertie, retard, émergence, auto-organisation, seuil, influences mutuelles de variables, etc. Le système est ainsi considéré en lien avec son milieu, en constante interaction, dans une dynamique de récursion organisationnelle.

Ainsi, bien qu'issu de deux sources différentes, les SDC et l'épistémologie complexe élaborée par Morin se rejoignent sur la notion nodale de « complexité », contribuant par conséquent à une vision plus holiste et transdisciplinaire des phénomènes langagiers étudiés par les RAL et la DDL.

4.2.3. Un champ émergent en RAL et DDL : un cadre discutable

Alors que l'émergentisme tend à se construire une place importante au sein du domaine des RAL, il semble que son entrée dans le champ de la DDL soit bien plus récent¹¹⁵. Bien que les principes liés au concept de « complexité » (SDC et épistémologie complexe), ainsi que les méthodes qui en découlent et qui sous-tendent à priori la conception du courant émergentiste, aient déjà alimenté certains travaux en DDL auparavant (notamment ceux liés à l'AIAL¹¹⁶ pour les SDC, ainsi que ceux en sociolinguistique¹¹⁷ pour l'épistémologie

115. À ce titre, le numéro 14-1 de la revue « Recherches en Didactique des Langues et des Cultures – Les cahiers de l'Acedle – » (Grégory Miras, 2017) fournit une première synthèse de la question.

116. Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne, se référer notamment aux travaux de Sockett (2012 ; 2013), Toffoli (2012 ; 2015) ou encore Kussyk (2015) à ce sujet.

117. Voir entre autres Puren (1994), Bourguignon (2006) ou encore Bento (2013).

complexe), la perspective émergentiste demeure tout de même en marge du domaine de la DDL.

Cette position peut s'expliquer par différents types d'attitude parmi la communauté scientifique des RAL et de la DDL. Ainsi, partant du postulat qu' « une propriété émergente est propre au système, et non pas à telle composante du système »¹¹⁸, certains chercheurs tels que Hilton y voient l'opportunité de ne plus considérer les apprentissages (ou les contextes) sous le seul angle d'un unique aspect étudié, mais bien de concevoir que « [c]e ne sont pas les composantes qui nous intéressent, individuellement (quelle que soit la richesse de telle composante, comme celle des interactions en classe, par exemple), mais les effets enchevêtrés des composantes, les unes sur les autres » (2017, p. 10). Elle considère ainsi que l'apport de la perspective émergentiste permet d'analyser des situations variées d'acquisition et d'apprentissage (en L1 ou LE ; en milieu immersif, scolaire ou institutionnel) :

Cette théorie [de l'émergentisme] postule l'émergence des compétences linguistiques et sociales d'un ensemble complexe de facteurs en interaction, sans l'apport de « modules » spécifiquement dédiés à ce processus dans le cerveau ; elle fait un inventaire très complet des éléments et processus impliquées aussi bien dans l'apprentissage que dans l'utilisation du langage, et espère ne négliger aucun aspect (cognitif, social, conceptuel, culturel). Le paradigme des systèmes dynamiques complexes propose que la RAL étudie toutes ces interactions et toute cette complexité, ainsi que le comportement du « système » au fil du temps. Autrement dit, l'émergence du langage est l'objet de nos études scientifiques, le paradigme SDC nous guide dans nos analyses de cet objet. (Hilton, 2017, p. 8)

Étant donné le récent avènement du courant émergentiste, il est toutefois plus courant d'observer des travaux qui utilisent les méthodes et outils issus du paradigme des SDC (Larsen-Freeman & Cameron, 2008 ; de Bot et coll., 2013 ; Dörnyei, 2009, 2017), que le cadre épistémologique de l'émergentisme à proprement parler.

Véronique avertit d'ailleurs de qu'il pense être un effet de rapprochement qui « relève davantage de la métaphore séduisante, voire séductrice, plutôt que de l'avancée scientifique » (2017, p. 8). Il explique ainsi que l'approche émergentiste en RAL, dont la perspective est proche de celle des travaux à orientation socioculturelle, permet davantage de rapprochements avec le domaine de la DDL, qui a lui-même connu un « tournant

118. (Notre traduction de) *“An emergent property is defined as a property possessed by a system but not by its components”* (Bunge, 1977, p. 501).

social »¹¹⁹. Véronique reconnaît volontiers que l'émergentisme puisse apparaître comme un « bon candidat » pouvant constituer la passerelle entre préoccupations de recherche en DDL et en RAL, notamment en ce qui concerne les études sur la socialisation en langue étrangère. Ce courant peut donc sembler plus accessible à la DDL dans la mesure où il peut permettre d'aider à expliquer les progrès des apprenants et qu'il adhère à une vision complexe des situations didactiques¹²⁰. Il met cependant en garde car « des proximités conceptuelles, philosophiques, voire épistémologiques dans la recherche sur l'acquisition linguistique et dans les recherches en DLE ne sauraient justifier à elles seules, la mise en avant d'une "didactique émergentiste" » (Véronique, 2017, p. 8), invitant de ce fait à la prudence dans la transposition du courant émergentiste en DDL.

Cette mise en garde, MacWhinney l'exposait déjà ainsi :

First, emergentism is not just an alternative to UG. It is a method that is basic to all of science, because nature is full of emergent processes. This means that we must apply emergentist thinking widely and often. However, and this is my second point, it is easy enough to come up with emergentist accounts that are appealing, but wrong. By itself, emergentism is no magic bullet. We must apply it with caution and discipline. Emergentist thinking provides general guidelines for studying the mechanisms generating complex phenomena. It is the responsibility of the individual researcher to apply these guidelines to specific cases. Thirdly, and this may be the most important point, the elaboration of emergentist thinking and experimentation will depend increasingly on powerful new advances in computation and complexity theory. In order to tease apart the generators of complexity, will need to continue studying corpora, multimedia databases, neural networks, individual subject growth curves, online language learning, and the details of cognitive neuroscience.¹²¹ (MacWhinney, 2006, p. 738-739)

119. « Cela tient précisément au tournant social qui a conduit ces théories de la socialisation en LE à se détourner des approches formalistes en sciences du langage, et à privilégier l'ethnographie de la communication, l'analyse conversationnelle ou encore discursive dans leur conceptualisation des activités langagières en LE » (Véronique, 2017, p. 7).

120. « On conçoit volontiers que des valeurs et des thèses que partagent les émergentistes, et au-delà les approches socioculturelles en RAL, puissent intéresser la DLE (Larsen-Freeman & Cameron, 2008). En effet, la nature praxéologique de cette dernière discipline devrait la rendre sensible à la complexité de la socialisation en langue étrangère » (Véronique, 2017, p. 8).

121. (Nous traduisons) « En premier lieu, l'émergence n'est pas simplement une alternative à la Grammaire Universelle. C'est une méthode qui est fondamentale pour l'ensemble de la science, parce que la nature est pleine de processus émergents. Cela veut dire que l'on doit appliquer souvent et largement la pensée émergentiste. Toutefois, et là est mon second point, il est assez facile de trouver des explications émergentistes qui sont attrayantes, mais erronées. En soi, l'émergence n'est pas une recette miracle. Nous devons l'appliquer avec prudence et rigueur. La pensée émergentiste fournit des lignes directrices globales pour l'étude des mécanismes qui génèrent des phénomènes complexes. Il incombe à chaque chercheur d'appliquer ces lignes directrices à des situations précises. Troisièmement, et ce doit être le point le plus important, l'élaboration de la pensée et de l'expérimentation émergentistes dépendra de plus en plus de nouvelles et puissantes avancées en matière de calcul et de la théorie de la complexité. Afin de comprendre

Il est par conséquent légitime de prendre en considération le contexte théorique, sujet à controverse, dans lequel se situe le nouveau paradigme émergentiste. Dans la mesure où ce cadre épistémologique étudie principalement les phénomènes d'acquisition des langues (L1, L2), mais que peu de travaux ont été réalisés au sujet de l'appropriation langagière de haut niveau, nous nous contenterons de nous intéresser principalement à la théorie des SDC dont les principes nous paraissent être profitables à notre contexte de recherche.

4.3. La théorie des Systèmes Dynamiques Complexes

Comme le soulignent certains auteurs, tels que Hilton (2017) ou encore Véronique (2017), la théorie des SDC ne fait que tardivement son entrée dans les domaines de l'étude du langage, et son association à l'émergentisme n'est elle aussi que très récente, tant et si bien que ces mêmes auteurs préfèrent présenter et analyser séparément les deux approches.

4.3.1. Le paradigme analytique des SDC

Ainsi, l'une des caractéristiques principales des SDC est de reposer sur le concept d'holisme (en réaction à la vision réductionniste) et de chercher à comprendre le fonctionnement d'un système dont il faut étudier, non pas chaque composant isolément, mais, de manière simultanée, l'ensemble des composants en interaction¹²². La SDC appliquée aux études sur le langage conçoit donc le développement langagier comme un processus dynamique, au sein duquel se trouvent reliés et en interaction plusieurs autres systèmes. Ce processus se déroule dans le temps et chaque phase de l'évolution du système linguistique dépend de la précédente. La théorie des SDC s'est cependant originellement développée dans un champ scientifique spécifique et se fonde sur plusieurs autres théories qu'il convient d'examiner.

les générateurs de complexité, nous devons continuer à étudier les corpus, les bases de données multimédia, les réseaux neuronaux, les courbes de croissance des individus, l'apprentissage des langues en ligne et les détails des neurosciences cognitives. »

122. Approche que nous privilégions également et que nous présentons en détails au sein du chapitre 5.1.2.

4.3.1.1. La théorie du chaos

Henri Poincaré est le précurseur de la théorie du chaos, conception mathématique de la fin du 19^{ème} siècle concernant la mécanique des corps célestes. La théorie sera ensuite complétée dans les années 1960-1970, notamment par les travaux de Lorenz sur les propriétés chaotiques d'un système dynamique d'équations non linéaires. La théorie du chaos établit ainsi que les trajectoires des systèmes convergent généralement vers des zones appelées « attracteur » (sorte d'état stationnaire du système), sachant qu'un même système peut avoir un ou plusieurs attracteurs. Les attracteurs sont de ce fait importants puisqu'ils représentent l'ensemble des possibilités d'évolution d'un système.

Il est également établi dans cette théorie que chaque attracteur se trouve dans ce qui est appelé un « bassin d'attraction », ce qui se traduit par l'idée que toute trajectoire d'un système qui se situe dans un bassin d'attraction converge vers l'attracteur de ce bassin. Le système peut toutefois se trouver à un point de bifurcation entre deux bassins. Dans ce cas, si une cause telle que la modification d'une variable survient, il peut alors basculer vers l'un ou l'autre des deux bassins d'attraction, et par conséquent vers l'un ou l'autre des deux attracteurs.

Les apports de la théorie du chaos à la conception des SDC a été de prendre conscience de la sensibilité des dynamiques au sein des systèmes mais également de s'interroger quant aux variables à étudier pour comprendre le comportement (les trajectoires) du système.

4.3.1.2. La théorie des systèmes complexes

La théorie des systèmes complexes demeure une conception scientifique relativement récente et elle a fait l'objet de nombreux travaux de recherche dans diverses disciplines (mathématiques, physique, biologie, écologie, économie, sociologie, etc.). Cet essor a d'ailleurs été rendu possible dans la mesure où le contexte scientifique développe en parallèle une conscience de la complexité. Plusieurs théories ont ainsi contribué à l'émergence des principes des systèmes complexes, tels que la théorie du chaos, la cybernétique, ou encore la systémique.

La définition la plus commune donnée¹²³ pour un système dynamique complexe est celle d'un système constitué d'agents¹²⁴ qui interagissent entre eux, avec leur environnement et avec les phénomènes émergents créés par ces interactions.

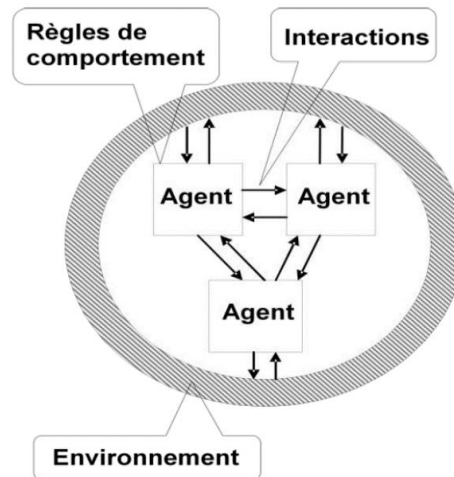


Figure 11. Représentation du principe de système complexe

Un agent se comporte en fonction des stimulus qu'il reçoit de son environnement et des autres agents, ce qui l'amène à produire lui-même des stimulus qu'il émet vers les autres agents et l'environnement (Georgé et coll., 2003, p. 595). Ces interactions définissent alors des règles de comportement, celles-ci étant évolutives en fonction du vécu de l'agent (stimulus émis et reçus). Georgé et coll. détaillent par ailleurs ce qu'ils définissent comme les composantes d'un comportement d'agent :

123. « [U]n système complexe – qui en ce sens renvoie à l'interconnectivité entre variables plutôt qu'à la notion de 'compliqué' – se compose au minimum de deux variables interagissant les unes avec les autres, et sa nature dynamique ressort de son analyse au fil du temps » (Kusyk, 2015, p. 22).

124. Selon Ferber (1995, p. 13), un agent est une entité virtuelle ou réelle qui est capable d'agir sur son environnement, qui possède des moyens de perception et de représentation partielle de son environnement, qui est capable de communiquer avec d'autres agents et qui est autonome dans sa prise de décision.

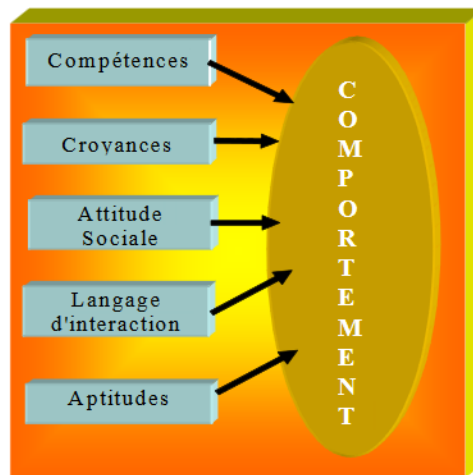


Figure 12. Composantes d'un comportement d'agent

1. Les compétences sont des connaissances d'un domaine particulier qui permettent à l'agent de réaliser la fonction partielle qui lui est assignée [...].
2. La représentation de lui-même, des autres agents et de l'environnement confère à l'agent une croyance sur ce que l'agent sait de lui-même, des autres et son environnement. Les croyances peuvent être implicites ou explicites.
3. L'attitude sociale appelée la coopération permet de définir des critères locaux qui vont permettre à l'agent de décider de son comportement et de se réorganiser avec les autres agents, c'est-à-dire modifier ses liens avec les autres agents. [...]
4. Les agents ont un langage d'interaction qui leur permet de communiquer soit directement [...] soit indirectement par l'environnement.
5. Les aptitudes sont les capacités qu'un agent possède pour raisonner sur ses représentations et sa connaissance. (Georgé et coll., 2003, p. 598)

Dans cette conception théorique, l'émergence est une propriété importante des systèmes complexes car elle est considérée comme un processus de création de phénomènes par les interactions des agents (entre eux et avec l'environnement). Ces phénomènes émergents peuvent être de natures variées (comme par exemple, l'apparition d'un nouvel agent ou d'une modification de l'environnement, etc.). Il est à noter que les phénomènes émergents ne sont ni planifiés, ni pilotés par une autorité qui aurait une vue d'ensemble du système, ce qui signifie qu'ils peuvent être surprenants et défier l'intuition.

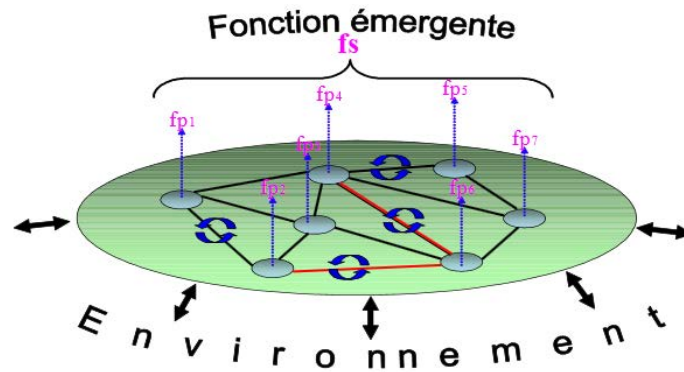


Figure 13. Émergence au sein d'un système complexe

Les phénomènes émergents créés par les systèmes complexes présentent alors des capacités d'évolution et d'adaptation à leur environnement pouvant prendre des formes variées :

- évolution des caractéristiques des agents, de leurs règles de comportement ;
- regroupement de plusieurs agents, auto-organisation avec spécialisation des agents, création de structures hiérarchiques à plusieurs niveaux ;
- coévolution de deux ou plusieurs types d'agents ;
- création de nouveaux types d'agents.

Avec les systèmes complexes, on considère que les variables environnementales et individuelles exercent une influence sur le comportement global du système. Il s'agit là de leur caractère dynamique. Cependant, ces mêmes variables effectuent de manière récursive une influence sur elles-mêmes. De ce fait, le système est constamment en train d'évoluer et de s'adapter : il est alors question de système complexe adaptatif.

4.3.1.3. Les propriétés des systèmes dynamiques complexes adaptatifs

Dans une modélisation dynamique où les agents et l'environnement interagissent, un agent peut émettre des stimulus qui influencent le comportement d'un autre agent. Il est toutefois nécessaire de prendre en compte que ce dernier est également en capacité d'émettre en retour des stimulus vers l'agent initialement émetteur. Il y a ainsi rétroaction lorsqu'un agent reçoit des stimulus influencés par les stimulus qu'il a lui-même émis. De cette manière, il est possible de voir se tisser un réseau de liens entre les agents qui comporte de nombreuses boucles de rétroaction. Les capacités d'adaptation des systèmes

dynamiques complexes tiennent alors aux rétroactions qui font évoluer les règles de comportement de leurs agents en fonction de leur expérience.

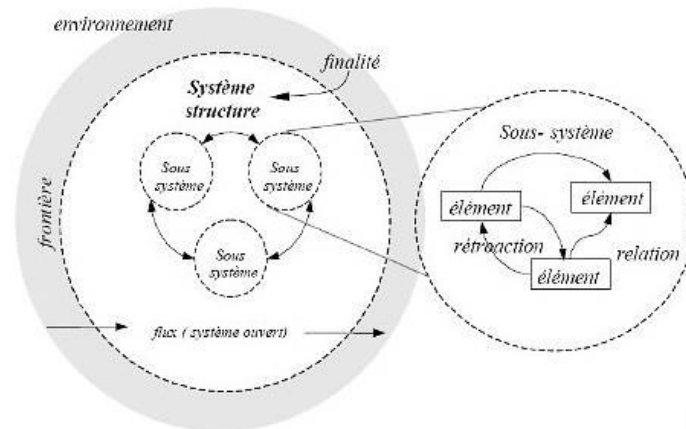


Figure 14. **Boucle de rétroaction**

Ainsi, alors que la théorie du chaos apporte l'idée d'évolution non-linéaire et de condition dynamique d'un système, la cybernétique introduit la notion d'interactions et de rétroactions tandis que la systémique conduit au concept de complexité, avec ses propriétés de non-prédictibilité et d'émergence. Ces apports peuvent être récapitulés comme suit :

- sensibilité aux conditions initiales et aux modifications, convergence vers des attracteurs (avec bifurcations et points de bascule) dans une perspective dynamique (théorie du chaos) ;
- multiplicité des interactions donnant lieu à des réseaux bouclés avec rétroactions positives et négatives (cybernétique) ;
- phénomènes émergents non-prédictibles : évolution, auto-organisation, coévolution, adaptation, reproduction (création de nouveaux agents), création d'organisation gigogne (sous-systèmes dans les systèmes) ;
- débouchant sur une conception holiste car il est nécessaire de considérer un système dans son ensemble, agents et interactions, pour étudier son fonctionnement.

4.3.2. Les SDC appliqués à la RAL et à la DDL

En parallèle des développements du paradigme de la complexité et de la théorie des SDC dans les domaines des sciences formelles et du vivant, puis plus récemment des sciences humaines et sociales, la question s'est posée de savoir s'il était possible, heuristiquement parlant, de pouvoir appliquer ces conceptions au développement humain. Hopkins et Butterworth (1997) avancent que l'être humain, en tant qu'organisme vivant, connaît lui aussi une relation d'échange avec son environnement. À l'inverse de la pensée rationaliste d'Aristote (*orektion vs logistikon*) ou de Descartes (dualisme corps/âme), ces chercheurs considèrent que l'action et la perception ne peuvent être séparées, et dans la lignée de la pensée de Piaget, que le mouvement est un marqueur de développement. En cela, la théorie des SDC apparaît donc selon eux comme applicable au langage.

4.3.2.1. Une nouvelle appréhension pour les théories du langage

Sauvage établit ainsi que « [c]onsidérer le langage comme système complexe (Elman, 1995) revient à considérer le langage de façon globale, organisé et en interaction avec d'autres systèmes complexes comme les dimensions mentales (cognition, conscience) et physique (cerveau) » (2014, p. 40). Tel que formulé, tout porte à croire que le paradigme des SDC est principalement orientée vers les aspects cognitifs du langage. Cependant, Hilton (2017) rappelle que le cadre des SDC n'est, en soi, qu'un outil d'analyse, tandis que la posture épistémologique relève avant tout de la perspective dans laquelle se situe le courant de pensée que l'on emprunte.

De son côté, Dewaele compare cette « toute jeune » science que sont celles du « chaos et de la complexité » (2001, p. 77) à la révolution amenée en linguistique par la pensée structuraliste de Saussure (1916) qui influença en son temps l'anthropologie, la psychanalyse, la psychologie, la sociologie. Selon lui, le cadre de la théorie du chaos et de la complexité pourrait permettre de concilier la perspective individuelle et cognitive (les cognitivistes) et l'approche sociale de l'acquisition et de l'usage (les socio-interactionnistes) en offrant un cadre suffisamment large pour intégrer les deux dimensions. En considérant qu'un individu est en état de flux permanent entre ses systèmes internes (plus ou moins stables) et son environnement, la performance d'un apprenant en LE peut être envisagée

comme variable car reflétant visiblement des phases chaotiques qui se manifestent lors de la réorganisation interne du savoir langagier.

À partir du principe de l'« effet papillon », que Gleick caractérise de « légères différences dans l'*input* [qui] peuvent rapidement prendre un effet majeur dans l'*output* »¹²⁵, il est possible d'appréhender la position de Lowie lorsqu'il postule que « la variabilité est le résultat de l'adaptation de l'apprenant à son environnement et de la tendance de l'apprenant à essayer de nouvelles structures »¹²⁶. Cela corrobore la vision qu'a Sauvage (2014) de l'évolution d'un système. Pour lui, le langage est constitué d'éléments en interaction (chaque élément pouvant lui aussi être un sous-système formé d'éléments), sachant que le langage est lui-même un sous-système en interaction avec d'autres (cognition notamment). La résultante en est que, dans le temps, ces systèmes évoluent selon une succession de déséquilibres-rééquilibres, créant ainsi des dynamiques non-linéaires. Dans cette idée, c'est en « étudiant l'évolution du désordre considéré comme *effet* [que l']on peut alors faire des déductions sur ses *causes* » (Sauvage, 2014, p. 43), notamment parce que le processus d'évolution d'un système est caractérisé par l'attraction vers le nouvel état (ou modèle) stable.

Ce phénomène d'attraction d'un état stable vers un autre, qui provoque en conséquence une période de désordre, est un processus d'équilibration du système suite à la survenue d'une perturbation (qui peut être d'ordre endogène ou exogène au système). Dans ce cas, le système cherche à atteindre une nouvelle stabilité, en équilibrant son entropie positive¹²⁷ et son entropie négative¹²⁸ (Prigogine & Stengers, 1984). Le processus d'évolution du système au fil du temps se caractérise ainsi par une décroissance du désordre, ce qui permet de retrouver un nouvel état stable (mais modifié). L'entropie positive du système amenée par la perturbation ne mène ainsi qu'à un déséquilibre momentané, mais qui peut être perçu par l'observateur comme un développement chaotique. Pourtant, cette apparente

125. (Notre traduction de) "*Tiny differences in input could quickly become overwhelming differences in output*" (Gleick, 1987, p. 8)

126. (Notre traduction de) "*First, variability is the result of the learner's adaptation to the environment and the learner's tendency to try out new structures*" (Lowie, 2017, p. 3).

127. L'entropie est la notion de « processus de transformation », en lien avec le facteur « temps » : « Tout système en corrélation avec le facteur "temps" passe de l'entropie à la néguentropie, et *vice versa*. Ceci est à l'origine de la transformation des unités composant le monde du vivant » (Martin, 2016, p. 83). L'entropie positive est donc le degré de désorganisation (ou d'imprédictibilité) d'un système.

128. Aussi appelée *néguentropie* (ou *dysentropie* dans le cadre des systèmes dynamiques), l'entropie négative caractérise le facteur d'organisation d'un système.

désorganisation n'est qu'une restructuration du système en fonction des contraintes et des perturbations subies. Ainsi, bien que le développement puisse être imprévisible et apparaisse sans logique interne ou externe, il n'est que la caractéristique du changement d'un système qui élabore de nouvelles propriétés afin d'atteindre le nouveau point d'équilibre, ce nouvel état stable caractérisé d'« attracteur ». Dans cette perspective, c'est le facteur « temps » vu comme une linéarité immuable (Prigogine, 1993) qui devient un paramètre essentiel.

Ainsi, l'intérêt de la théorie des SDC est que, dans une conception d'un système perçu comme complexe, dynamique et non-linéaire, l'accent est mis sur le devenir et le procès¹²⁹ plutôt que sur l'état. Par ailleurs, cette conception permet d'appréhender un phénomène comme étant une synthèse d'ensemble qui se dégage de l'étude des interactions des composantes entre elles, et non plus comme une analyse individuelle des composantes qui constituent le système. Cette considération est particulièrement importante car elle signifie qu'il n'est pas possible d'anticiper une réaction du système en fonction de l'analyse de l'une de ses composantes. En effet, le système ne peut être considéré comme une simple partie centrale qui dirige les composantes, ni même comme le résultat de l'addition de chacune de ses composantes : il est plutôt la résultante des actions, réactions et interactions entre l'ensemble de ses composantes entre elles et l'environnement¹³⁰. Dewaele écrit à ce sujet que :

[I]a perspective de la Théorie du Chaos et de la Complexité nous force à rejeter le réductionnisme en faveur du holisme (Cooper, 1999). Il serait en effet impossible suivant la TCC de comprendre quelque chose en le décomposant en trouvant des micro-explications, avant de raccorder les explications partielles dans une explication d'ensemble. En outre, les parties sont connectées. Si une partie est affectée, les autres le seront aussi, quoique pas nécessairement de façon prévisible. (Dewaele, 2001, p. 82)

Cet angle de recherche permet ainsi d'éviter les dichotomies simplificatrices (Larsen-Freeman, 2000) et le dualisme cartésien en cherchant prioritairement à établir les interconnexions des différentes dimensions : quels liens entre les divers niveaux du système, entre dynamisme (procès) et modèle (attracteur), entre niveau micro (individu) et

129. Cet aspect nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de l'appropriation des pratiques scripturales académiques. Nous l'approfondirons aux chapitres [9](#), [10](#) et [11](#).

130. Cette conception alimente notre posture méthodologique dans la mesure où nous faisons le choix, en conséquence, d'étudier les dimensions autant sociales (chapitres [6](#), [7](#) et [8](#)) que cognitives (chapitres [9](#) et [10](#)) et leurs interactions (chapitre [11](#)).

macro (société), entre cognitif et social ? La théorie des SDC offre ainsi « une perspective plus large pour la RAL et la linguistique en général où il y a de la place pour procès et produit, usage et acquisition, flexibilité et stabilité » (Dewaele, 2001, p. 84). Ce changement de paradigme, Larsen-Freeman (2013, p. 370) le synthétise dans le tableau suivant :

Paradigme de la Simplicité	Paradigme de la Complexité
Adhère au principe de l'universalité	Sans renier l'universalité, adopte également le principe complémentaire selon lequel l'individuel et le local sont compréhensibles en eux-mêmes
Cherche à réduire le tout à ses simples constituants	Intègre les éléments dans leurs ensembles ou dans leurs complexités
Cherche les principes d'ordre	Recherche l'auto-organisation
Assume le déterminisme et la causalité linéaire	Recherche les relations
Sépare le sujet de l'objet et l'observateur de l'observé	Met l'observateur au sein de la situation expérimentale
Traite les contradictions comme des erreurs	Considère les contradictions comme des paradoxes... et comme des indices d'une réalité plus profonde
Pense de façon monologique	Pense de façon dialogique et, en conséquence, relie les concepts contraires d'une manière complémentaire

Tableau 3 : Les paradigmes de la simplicité et de la complexité¹³¹

4.3.2.2. Une autre conceptualisation de l'appropriation langagière

Certains auteurs, comme Larsen-Freeman (2013), pensent que la théorie des SDC possède le potentiel d'unifier des processus à la fois ontogénétique et phylogénétique tels que le développement du langage, son apprentissage, son évolution, son usage ou encore ses variations. Pour elle, de nombreuses approches en RAL ont échoué à comprendre la variation, souvent considérée comme des erreurs de mesure, du bruit résiduel ou encore comme des cas particuliers. Par ailleurs, elle estime que ces approches n'ont pas réussi à saisir la dynamique des processus développementaux : en relayant les contextes à l'arrière-plan de l'action, les recherches sur le développement langagier ont fini par donner l'impression d'une succession de moments fixés et figés dans le temps.

131. Il s'agit de notre traduction. Le tableau original est disponible en [annexe 3](#).

Dans la perspective des SDC, l'appropriation langagière est une évolution constante du système linguistique, où chaque étape de cette évolution dépend de l'état stable antérieur, mais également des très nombreux autres systèmes reliés à ce dernier et avec lequel ils sont en interaction dynamique. Ainsi, Sauvage notait que :

[c]onsidérer les langues, le langage, leurs usages et leur évolution d'un point de vue systémique pose la question des rapports (réciproques ou non) entre leurs éléments, entre ces systèmes eux-mêmes, mais également entre ces systèmes et d'autres systèmes qui ne nous intéressent pas directement mais qui leur attribuent non plus une fonction de système en tant que telle mais une fonction de simple élément inclus dans une réalité organisée bien plus vaste. C'est en cela qu'il devient possible de parler de *complexité*. (Sauvage, 2014, p. 45)

En conséquence, se placer dans le paradigme de la complexité et dans une posture compréhensive pour envisager l'appropriation langagière permet de l'examiner dans sa dimension impliquée, c'est-à-dire tel un processus qui s'incarne dans l'usage en contexte, dans la cognition située (mais aussi dans le corps – l'action, le vécu, l'affect – et dans le monde). Ce constat implique que l'apprentissage est un procès complexe d'interactions entre différents systèmes et sous-systèmes qui changent dans le temps, ce qui corrobore l'idée qu'il s'agit d'un processus hautement individuel¹³² (Lowie, 2017). Cette vision permettrait d'imaginer qu'il n'y a pas de mécanismes précis d'apprentissage, spécifiquement dédiés et déterminés, mais plutôt un réseau de différents systèmes (cognitifs, sociaux, physiques, etc.) en interaction qui élabore conjointement de nouvelles constructions. Dans ce cadre, la variabilité dans les parcours d'apprentissage ne serait plus perçue comme un échec indésirable du processus d'appropriation, mais comme une caractéristique cruciale et nécessaire pour l'apprentissage (Lowie, 2017). Cette perspective est d'autant plus importante qu'elle a des implications fortes dans les conceptions enseignantes.

132. Lowie expliquait à ce propos, s'agissant des relations et des interactions de variables qui affectent l'apprentissage à un instant donné, que les études de groupes et la généralisation des résultats observés sont possibles. Cependant, pour ce qui est lié spécifiquement aux processus d'apprentissage, il est préférable de suivre le développement individuel dans le temps car *“human development in the time dimension is an iterative process in the individual history of all subsystems that determines the complex state of the system. Language development is not predetermined, but emerges from the complex history of all affecting factors, which include communication and input”* (Lowie, 2017, p. 5).

(Nous traduisons) « Le développement humain dans le temps est un processus itératif dans l'histoire individuelle de tous les sous-systèmes qui détermine l'état complexe du système. Le développement langagier n'est pas prédéterminé, mais émerge de l'histoire complexe de tous les facteurs qui interviennent, incluant la communication et l'*input*. »

Étudier l'apprentissage du point de vue des SDC, c'est ainsi accepter qu'un apprenant qui tente d'acquérir une autre langue est engagé dans un processus dynamique, ce qui nécessite de ses différents sous-systèmes linguistiques une constante attention, sollicitation et un constant contrôle. Par ailleurs, il ne faut pas négliger que ces différents sous-systèmes impliqués dans l'appropriation langagière interagissent et dépendent conjointement des ressources disponibles (de Bot et coll., 2013). Ces ressources incluent des facteurs autant cognitifs – aptitude, niveau de compétence actuel, capacité attentionnelle – que sociaux – environnement linguistique, dont niveau d'éducation et d'exposition à la langue, utilisation significative de cette dernière – (de Bot & Larsen-Freeman, 2011). Verspoor et coll. (2017) relèvent également que ces ressources sont limitées et peuvent avoir à être réparties durant le développement entre les différents sous-systèmes, ce qui entraîne une possible concurrence entre eux. Ils signalent en outre qu'une fois certains sous-systèmes contrôlés et automatisés, une période d'auto-organisation survient, notamment car les différents sous-systèmes auparavant en compétition se coordonnent, affichant alors un changement manifeste en modifiant par conséquent la configuration de l'ensemble du système.

Cette auto-organisation du système langagier, par le biais de la réorganisation d'un ou de plusieurs des sous-systèmes, est ainsi conduite par une forte perturbation qui amène l'apprenant à sortir de son état de stabilité pour l'attirer vers un nouvel état stable¹³³. Il en résulte alors une augmentation de la variabilité pouvant être interprétée comme un signal d'apprentissage (Lowie, 2017). Étant donné que les ressources disponibles de l'apprenant sont limitées (l'attention et la concentration notamment) mais aussi que l'assimilation de la perturbation sollicite l'ensemble du système, le développement saillant de l'un des sous-systèmes est de ce fait en mesure d'affecter les autres sous-systèmes, ce qui se répercute avec l'accroissement observable de variations¹³⁴. En d'autres termes, le taux de variabilité se recoupe avec les évolutions et la progression dans le développement : un taux de variation

133. Lowie écrivait à ce sujet : *“Second, variability is the result of the self-organizing principle that is characteristic of any dynamic system due to the interaction of subsystems. Learning is a dynamic process of adaptation and self-organization (Kelso, 1995). The combination of changing and interacting subsystems will lead to the emergence of attractor states that the system tends to develop towards”* (2017, p. 4).

(Nous traduisons) « En second lieu, la variabilité est le résultat du principe d'auto-organisation qui est caractéristique de n'importe quel système dynamique qui résulte de l'interaction de sous-systèmes. L'apprentissage est un processus dynamique d'adaptation et d'auto-organisation. La combinaison de sous-systèmes en changement et en interaction va conduire à l'émergence d'états attracteurs vers lesquels le système tend à se développer. »

134. Phénomène que nous analysons en particulier au chapitre [9](#).

élevé indique ainsi que le processus d'apprentissage est en cours, tandis qu'un taux de variation limité informe qu'aucun changement majeur n'advient car le système linguistique est stable¹³⁵.

Lowie (2017) fait tout de même remarquer que même si l'état du système linguistique apparaît stable, avec peu de variations (ou seulement relatives), une partie des sous-systèmes continue de se modifier et ce, quel que soit le niveau de compétence d'un apprenant. Cela signifie ainsi que, dans la perspective des SDC, il n'existe pas de stade final d'apprentissage, mais aussi qu'il est nécessaire de renverser les représentations enseignantes et apprenantes :

Variability is another important lead to learning. In spite of the teacher's impatience and frustration that a learner still has not learned the correct forms even after many exercises and explanations, variability is a necessary condition for learning. Variability should therefore be acknowledged, aroused and enthused.¹³⁶ (Lowie, 2017, p. 6)

4.4. Penser la complexité

De nombreux points de convergence existent entre les principes du paradigme de la complexité établis par Morin et ceux de la théorie des SDC. Toutefois, l'intérêt principal de la théorie des SDC se trouve dans la conceptualisation qu'elle propose de la modélisation complexe des interactions entre agents et environnement, qui permet ainsi de se représenter les dynamiques d'un système. Choisir de se placer dans ces paradigmes, c'est s'intéresser non pas à l'explication d'un système (dans une démarche analytique et cartésienne) mais à la compréhension du système complexe dont le chercheur n'est que l'observateur (Le Moigne, 1999).

135. Principe que nous explorons aux chapitres [10](#) et [11](#).

136. (Nous traduisons) « La variabilité est une autre piste à explorer pour l'apprentissage. En dépit de l'impatience et de la frustration de l'enseignant lorsqu'un apprenant n'a toujours pas acquis les formes langagières correctes, même après de nombreux exercices et explications, la variabilité est une condition nécessaire à l'apprentissage. La variabilité doit donc être reconnue, stimulée et encouragée. »

La modélisation	
Analytique	Systémique
Objet	Projet ou Processus
Élément	Unité active
Ensemble	Système
Analyse	Conception
Disjonction (ou découpe)	Conjonction (ou articulation)
Structure	Organisation
Optimisation	Adéquation
Contrôle	Intelligence
Efficacité	Effectivité
Application	Projection
Evidence	Pertinence
Explication causale	Compréhension

Tableau 4 : La modélisation d'un problème selon deux approches épistémologiques distinctes

Le système complexe est ainsi conçu comme un système actif, intelligent et autonome, qui s'(auto-)organise et réagit de manière dépendante et solidaire à son environnement et aux informations qu'il reçoit. Son évolution (adaptabilité et émergence) n'est alors pas prévisible (au regard de l'observateur) : il n'est pas possible de savoir exactement « quel comportement va en émerger car l'impact des interactions entre variables ne peut être calculé de manière à ce qu'une prédiction précise soit possible. Par conséquent on ne peut pas non plus attribuer un comportement quelconque à l'influence d'une seule variable » (Kusyk, 2015, p. 22). C'est pourquoi les chercheurs qui se placent dans cette approche se concentrent surtout sur l'appréhension de l'évolution du système dans le temps et étudient les divers comportements à différents moments¹³⁷.

Les apports des SDC à une nouvelle forme de conceptualisation épistémologique se concentrent autour de six axes majeurs, dont certains sont en partie partagés avec le paradigme de la complexité :

1. l'**holisme** : afin de pouvoir étudier un système complexe, il faut pouvoir considérer simultanément l'ensemble de ses composants (sous-systèmes, environnement, mais aussi interactions) ;
2. la **pluridisciplinarité** : pour couvrir l'ensemble des facettes d'un système étudié, il faut pouvoir utiliser toutes les compétences pluridisciplinaires possibles (afin de ne pas étudier isolément, mais au contraire conjointement, les propriétés) ;

137. Posture que nous précisons pour notre part au chapitre 5.

3. **l'incertitude** : il n'est pas plausible de déterminer la seule et unique cause d'une situation observée (perturbation, changements, etc.) dans un système puisque cette situation est le plus souvent due à de multiples causes ;
4. **l'imprévisibilité** : les évolutions d'un système complexe sont imprévisibles car il n'est pas possible de déterminer précisément l'ensemble des variables et des actions qui les influencent ;
5. **l'attraction** : l'avènement d'une perturbation (forte ou minime) provoque la déstabilisation du système, qui cherche alors à évoluer de son ancien état stable vers un nouvel état stable agissant comme un « attracteur », ce qui mène à des évolutions et changements du système en profondeur ;
6. **l'ascendance** : les systèmes complexes fonctionnent du bas vers le haut, avec un environnement ainsi que des entités (agents ou sous-systèmes) qui agissent, réagissent et interagissent, produisant en conséquence des phénomènes émergents.

Sur cette base, les SDC (et le paradigme de la complexité) visent différents objectifs, tels que comprendre le fonctionnement d'un système (ou d'une situation) appréhendé comme complexe, envisager ses possibles évolutions, ou encore définir les interventions afin de pouvoir assister les évolutions dans le sens souhaité. En effet, bien que ce soit principalement le caractère ascendant qui prédomine dans la théorie des SDC¹³⁸, il existe également une forme de descendance dans la mesure où il est possible d'orienter et de moduler les facteurs extérieurs afin de créer, par exemple, des conditions favorables à l'émergence des phénomènes recherchés.

4.5. Une nécessaire transdisciplinarité pour une démarche impliquée

L'ensemble des postures épistémologiques exposées se présente comme un réseau de ramifications qui permettrait de dépeindre une sorte d'échelle des paradigmes. Il y a certes des oppositions théoriques exclusives (le rationalisme et l'empirisme par exemple), mais il existe également une palette complète de nuances. Celles-ci constituent alors une représentation des différentes positions existantes qui pourrait justifier que certaines idées

138. Principe que l'on retrouve également dans la théorie émergentiste. Cependant, cette approche lui est partiellement reprochée : « un des défauts majeurs de l'émergentisme a été de traiter majoritairement des processus ascendants sans y intégrer de manière concrète ceux descendants » (Miras, 2014, p. 60).

soient très proches dans leurs finalités et propositions concrètes, tout en ayant pourtant un point de départ conceptuel différent. La question se cristallise ainsi, en RAL et en DDL, sur la façon dont on envisage le langage, sur la place que l'on accorde à la relation humaine ou aux capacités cognitives, à l'antériorité de l'un sur l'autre. Si ce type de questionnements peut se justifier dans le cadre de l'acquisition première de la langue, cela nous apparaît plus discutable lorsqu'il s'agit de l'appropriation ou de la maîtrise langagière. Il nous semble en effet plus difficile, à ce niveau précis, de dissocier les phénomènes d'appropriation des phénomènes de socialisation, et inversement. Dewaele notait à ce sujet que « [c]e qui ressort de ce débat, c'est que tant qu'on considère l'apport de la psycholinguistique et [de la] sociolinguistique en termes dichotomiques, il y aura un désaccord concernant l'équilibre. Dire que le social ou le psychologique prime ne fera pas avancer le débat » (2001, p. 79).

Bien que le cadre de la recherche (notamment théorique) en DDL puisse donner lieu à un positionnement épistémologique, il ne semble pas nécessairement pertinent d'adopter une posture paradigmatique ferme dans l'optique d'une « didactique de terrain », où l'objectif est prioritairement de résoudre un problème identifié. Il ne s'agit pas de nier l'existence des dimensions (pragmatique, cognitive, etc.) ou des débats, mais de les penser en interrelation constante et dans un rapport d'interdépendance qui crée ainsi une dynamique complexe. Plutôt que de mobiliser une posture analytique et explicative basée sur la simplification¹³⁹, ainsi que sur une vision partielle et réductionniste d'un phénomène, il semble au contraire important de laisser la place à une vision plus compréhensive et holiste, démarche s'inscrivant dans la perspective de la complexité¹⁴⁰.

Dans cette optique, trois principes du paradigme de la complexité nous semblent constituer un véritable apport à l'appréhension des phénomènes complexes et fondamentaux dans la compréhension des interactions qui les composent :

139. Dans le sens employé par Morin : « [l]a simplification : a) sélectionne ce qui présente de l'intérêt pour le connaissant et élimine tout ce qui est étranger à ses finalités ; b) compute le stable, le déterminé, le certain, et évite l'incertain et l'ambigu ; c) produit une connaissance qui peut être aisément traitée pour et par l'action » (1990a, p. 97).

140. Morin écrivait à ce propos que « [l]a complexité n'a pas de méthodologie, mais elle peut avoir sa méthode [...]. La méthode de la complexité nous demande de ne jamais clore les concepts, de briser les sphères closes, de rétablir les articulations entre ce qui est disjoint, d'essayer de comprendre la multi-dimensionnalité, de penser avec la singularité, avec la localité, avec la temporalité, de ne jamais oublier les totalités organisatrices » (1990b, p. 178).

1. le principe dialogique qui consiste à « faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres » (Morin, 1994, p. 325) ;
2. le principe récursif qui établit que « les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit » (Morin, 1990a, p. 99) ;
3. le principe hologrammatique qui affirme que « [n]on seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie » (Morin, 1990a, p. 100).

Le principe dialogique permet ainsi de penser une situation dans sa dimension objective, c'est-à-dire considéré dans sa réalité concrète qui associe à la fois des aspects internes (cognitifs, affectifs, etc.) et externes (sociaux, environnementaux, etc.). Le principe récursif permet pour sa part de rompre avec l'idée linéaire d'une cause/conséquence pour imaginer plutôt un cycle qui est auto-organisateur et auto-producteur. Enfin, le principe hologrammatique permet de prendre en considération que les connaissances que l'on développe sur les caractéristiques de l'ensemble d'une situation découle sur celles des parties, et inversement.

La présente recherche se situant dans l'exploration de phénomènes émergents inattendus (erreurs grammaticales habituellement de niveaux inférieurs), il ne nous semble pas pertinent d'adopter un positionnement épistémologique catégorique. Au contraire, il apparaît nécessaire de combiner différentes perspectives afin de conserver toute la dimension complexe de la situation. Dans cette idée, nous estimons que privilégier une approche holiste dans une démarche compréhensive nous permet de mieux appréhender phénomènes et évolutions, dans l'objectif de proposer des interventions didactiques adaptées et appropriées.

En définitive, cette posture nous paraît s'inscrire dans la dynamique actuelle des RAL et de la DDL qui tentent de dépasser les frontières de leurs champs scientifiques respectifs en vue d'une conduite plus transdisciplinaire. Récemment encore, dans le volume de la revue *Studies in Second Language Acquisition* consacré à la passerelle entre approches cognitives et sociales en RAL, Ellis rappelait que :

So each of us, whatever our theoretical background, shares a fascination with language, and we try to understand it. We ask our questions, so many of them, and so interesting.

We do our research. Our diverse questions require different methods.¹⁴¹ (Ellis, 2014, p. 397-398)

Synthèse de chapitre

De nombreux débats et positions épistémologiques ont traversé les RAL et la DDL au cours du dernier siècle. Principalement orientés sur l'appréhension du fonctionnement humain et langagier, les différents courants de pensée se sont opposés sur les fondements de l'avènement du langage (caractère inné, conditionné, construit, etc.). À l'origine de ces désaccords, les partis pris relatifs à des positions plutôt cognitivistes des manifestations humaines ou, au contraire, socioculturelles. Plus récemment, l'implémentation de la notion d'interaction au sein de divers (sous-)courants (constructivisme, socioconstructivisme, etc.) a mené à la création d'une nouvelle approche, celle de l'interactionnisme. Dans ce courant, la communication est considérée comme primordiale dans l'acte langagier, l'individu usant des activités langagières pour intégrer une – voire plusieurs – communauté(s) sociale(s).

La perspective actionnelle, actuellement préconisée par le CECRL, se fonde d'ailleurs en partie sur les théories interactionnistes (ainsi que sur celles sociolinguistiques). Cette double allégeance mène cependant à quelques controverses, notamment au sujet de l'attention prêtée aux aspects individuels (notamment cognitifs) ou aux dimensions socioculturelles (telles que l'interculturel, par exemple). Cette opposition est ainsi particulièrement marquée dans les critiques émises envers le CECRL, taxé d'être un outil employé de manière utilitariste alors qu'il était originellement conçu dans une perspective plus socioculturelle de l'action et de l'interaction. Parallèlement, des réflexions similaires ont pris forme entre approches socioculturelles en RAL et sociolinguistiques en DDL et ont abouti à s'interroger sur deux points en particulier : l'action sociale et la complexité. Ces deux aspects intéressent particulièrement le très récent courant de l'émergentisme. Dans leur optique, approches cognitives et sociales ne sont pas incompatibles mais, au contraire, complémentaires. Les chercheurs de ce courant poursuivent ainsi une vision plus holiste des situations

141. (Nous traduisons) « Ainsi, quel que soit son arrière-plan théorique, chacun d'entre nous partage une fascination pour le langage et tente de le comprendre. Nous posons nos questions, si nombreuses et si intéressantes. Puis, nous menons nos recherches, tout en sachant que ces diverses questions requièrent des méthodes différentes. »

d'appropriation langagière, leur but étant d'atteindre une perception plus authentique de la réalité. Par conséquent, l'émergentisme se veut être une alternative plus évolutive et ancrée dans une conduite fortement transdisciplinaire, dont la notion centrale est celle de la « complexité ».

Cette question de la « complexité » se retrouve par ailleurs dans la théorie des Systèmes Dynamiques Complexes (sur laquelle se base l'émergentisme) et dans le paradigme de la complexité élaboré par Edgar Morin. La première repose sur le concept d'holisme et cherche à comprendre le fonctionnement d'un système en examinant simultanément l'ensemble de ses composants en interaction. Les variables individuelles et environnementales possèdent également une influence sur le comportement global du système, à l'origine de son aspect dynamique. En conséquence, les systèmes complexes affichent des capacités d'évolution et d'adaptation à leur environnement, c'est pourquoi ils sont également qualifiés d'adaptatifs, le mouvement étant considéré comme un marqueur de développement. Le système langagier, du point de vue des SDC, est donc considéré comme un phénomène complexe dynamique et adaptatif qui nécessite un certain nombre de ressources (cognitives et sociales) qui peuvent devenir insuffisantes ou être amenées à être en concurrence lors de l'appropriation langagière. Dans ce cas, de fortes perturbations amènent l'apprenant à sortir d'un état de stabilité, qui s'ensuit alors d'une période de déstabilisation/rééquilibrage (réorganisation d'un ou de plusieurs des sous-systèmes), pour finir par être attiré vers un nouvel état stable. La variation dans l'appropriation langagière est ainsi synonyme d'évolution et de progression dans le développement du système, indiquant que le processus d'apprentissage est en cours. De son côté, le paradigme de la complexité de Morin s'appuie sur plusieurs principes (ordre et désordre, récursivité, hologrammatique, organisation, dialogique) et son principe se base sur l'étude du langage comme système complexe soumis à divers paramètres, en lien avec son milieu et en constante interaction. Ce paradigme revendique par ailleurs une connexion entre les connaissances (et non une séparation), les trois principes fondamentaux de cette approche considérant qu'il est possible d'associer des concepts antagonistes, que parties et ensemble sont interdépendants, et que produits et effets sont auto-producteurs.

Choisir de combiner ces différents paradigmes permet dès lors d'examiner toute la dimension complexe d'une situation, dans une perspective transdisciplinaire. L'idée privilégiée est ainsi de se placer dans une démarche compréhensive et holiste afin

d'appréhender les phénomènes émergents, leurs évolutions possibles et les interventions appropriées, l'objectif étant de fournir les conditions favorables au développement du système langagier. Nous souhaitons ainsi montrer que, dans une perspective psychosociale, la problématique de l'adaptation de la compétence scripturale – qui relève de la littéracie avancée – se fonde sur des processus individuels au niveau cognitif, mais aussi – et surtout – que, confrontés au contexte inédit que constitue l'entrée à l'université, ces derniers se réorganisent au moment de faire face aux dimensions pragmatiques et socioculturelles présentes dans les habitus et pratiques d'écriture académique.

Chapitre 5.
L'ECRIT(URE) UNIVERSITAIRE, UN CONTINUUM

Alors que le présent travail se rattache – de par les divers éléments de son cadre – à plusieurs champs de recherches (en LU, en FOU, en RAL, etc.), il se veut toutefois activement ancré dans une démarche de recherche appliquée située en DDL, et plus particulièrement en LU. Ce choix peut sembler en contradiction avec le fait que la plupart des recherches concernant les compétences universitaires du public d'étudiants étrangers en France ont été menées dans le domaine du FOU, ce qui pourrait donc porter à croire que, dans notre cas, ce domaine serait le plus à propos comme cadre théorique. Cependant, ce type de raisonnement s'appuie essentiellement sur une logique de différenciation des publics en fonction de leur rapport à la langue française : d'un côté, la didactique du français en tant que LM, de l'autre, la didactique du français en tant que LE.

Pourtant, il ne nous semble pas, dans le cas des étudiants étrangers de niveau avancé, que cette distinction soit pertinente (voir [chapitre 3](#) à ce sujet), en tout cas en ce qui concerne l'écriture universitaire. En effet, les publics d'étudiants français comme étrangers font tous deux face à une situation similaire : ils abordent l'un comme l'autre un environnement nouveau qui nécessite que leurs compétences en français – notamment à l'écrit – soient réorientées d'un emploi majoritairement standard¹⁴² vers une utilisation adaptée au milieu académique, spécifiquement ciblée vers les attentes de ce dernier.

5.1. Cadre analytique : l'écriture universitaire comme objet complexe

Comme nous l'avons évoqué au [chapitre 3](#), les champs de recherche du FOU et des LU se sont construits autour d'un objet commun, celui des discours universitaires qui posent problème aux étudiants entrant à l'université. Ils s'inscrivent d'ailleurs tous deux dans une approche principalement sociolinguistique, bien que leurs publics et démarches diffèrent. Alors que le premier s'inscrit dans le courant de la DFLE et emprunte une démarche applicative centrée sur l'expérience de l'apprenant, les seconds sont principalement orientés vers la DFLM, dans un paradigme de recherche plus fondamental autour des questions de genres académique et disciplinaires, ainsi que de leur appropriation.

142. Standard dans ses usages scolaires pour les étudiants français, mais aussi dans le cadre des apprentissages des niveaux débutants et intermédiaires pour les apprenants étrangers.

Dès lors, si l'on s'intéresse au cadrage conceptuel de ces deux champs de recherche, on constate que celui des LU a été développé de manière plus étendue que celui du FOU (ce contraste est d'ailleurs détaillé aux [chapitres 2](#) et [3](#)). Explorant diverses dimensions (autant anthropologique, ethnologique que sociodiscursive, notamment)¹⁴³, les LU bénéficient d'un contexte scientifique prolixe et d'un historique de recherches important, car il s'appuie à la fois sur les travaux anglo-saxons et francophones, mais également sur les études antérieures menées au sujet de la littéracie (et ce, au sein de nombreux domaines de recherche). De son côté, bien qu'il existe des travaux anglo-saxons similaires portant sur l'anglais universitaire (EAP), le FOU s'est pour sa part constitué comme un champ distinct découlant des réflexions menées dans la continuité du FOS (les travaux dans ce cadre s'articulant principalement autour des problématiques d'analyse de discours) et couplées aux besoins émergeant du développement de la mobilité internationale.

Dans cette perspective, même si les positionnements épistémologiques adoptés par les LU et le FOU apparaissent similaires¹⁴⁴, on observe que cette différence dans les cadres conceptuels empruntés conduit les premiers à plus se situer dans une démarche de théorisation tandis que le second s'inscrit prioritairement dans une conduite de réponses pédagogiques à des besoins immédiats. Les approches méthodologiques sont ainsi divergentes : là où les LU cherchent à identifier les codes discursifs en vigueur dans les écrits universitaires français et à en expliquer le fonctionnement, avec pour objectif d'en faciliter l'appropriation, le FOU travaille à proposer des solutions didactiques adaptées aux différentes problématiques rencontrées par les étudiants étrangers scolarisés dans des environnements académiques francophones, dans le but de préparer et d'accompagner leur intégration et leur acculturation universitaires. *In fine*, même si les LU entreprennent plus une démarche de théorisation que d'application, ces recherches se concentrent sur les phénomènes liés à l'écrit(ure) universitaire en tant que phénomène scriptural de haut niveau, alors que pour sa part, le FOU suit plus concrètement une méthodologie d'accompagnement en langue française des publics étrangers, ces travaux visant des préoccupations plus vastes (autant linguistiques que culturelles), des besoins plus généraux (à l'écrit comme à l'oral) et pour des niveaux plus variés (à partir du niveau A2-B1).

143. Les détails concernant ces dimensions ont été exposés au sein du [chapitre 2](#).

144. Les explications à ce propos ont été développées au [chapitre 3](#).

Dans le cas de figure des sujets de notre étude, bien que ces étudiants soient de nationalité étrangère, leur niveau avancé (B2+, C1 et C2) en langue française s'avère suffisamment élevé pour qu'ils puissent poursuivre leurs études en contexte universitaire français sans grandes difficultés apparentes. Dès lors, considérer leurs besoins comme relatifs à leur origine et non au regard de leur condition effective nous semble contestable et peu compatible avec la réalité de la situation concrète à laquelle ils font face. À l'instar des étudiants français qui se trouvent confrontés à de nouveaux codes socio-discursifs, les apprenants allophones de niveau avancé sont eux aussi mis en présence de normes langagières inédites. Il apparaît donc naturel que ces nouvelles normes ne soient maîtrisées ni par les étudiants français, ni par les apprenants étrangers, sans pour autant que l'on impute en conséquence cette méconnaissance à des problématiques de compétences en langue française. En tout état de cause, qu'il s'agisse des publics français ou étranger de niveau avancé, leurs besoins se définissent en termes de réorganisation des savoirs linguistiques et d'adaptation des savoir-faire langagiers au nouvel environnement socio-discursif, situant ainsi les exigences en matière d'écriture clairement au niveau des LU.

Il est toutefois nécessaire de souligner que cette réorientation s'effectue sur deux plans distincts (mais interreliés) : à l'échelle sociolinguistique puisque les normes des genres employés par les disciplines sont socialement codées, mais également à l'échelle psycholinguistique dans la mesure où la réorganisation et l'adaptation de la compétence langagière (et plus particulièrement scripturale) s'effectue avant tout au niveau de l'individu. Nous optons ainsi pour notre part pour une posture qui cherche à intégrer davantage les aspects individuels et cognitifs qui, jusqu'à présent, ont peu fait l'objet d'une attention particulière dans les recherches menées en LU et en FOU (celles-ci adoptant plus fréquemment des points de vue à dominante sociolinguistique et pragmatique). Cette vision de la situation nécessite donc, à notre sens, d'être complétée par un regard qui se centre davantage sur des aspects plus individuels, propres aux circonstances rencontrées par les apprenants lorsqu'ils font face aux écrits et à l'écriture universitaires.

C'est la raison pour laquelle nous cherchons à dépasser le seul paradigme sociolinguistique en empruntant une démarche qui se veut plus transdisciplinaire. Avant tout axée sur le plan individuel, notre position tend à s'orienter autour de l'expérience vécue

par les étudiants étrangers lorsqu'ils sont confrontés aux exigences du milieu académique français, tant d'un point de vue sociopsychologique¹⁴⁵ que psychosocial¹⁴⁶ et cognitif. En l'occurrence, il s'agit de pouvoir tenir compte d'une part des dimensions sociopsychologiques, constituées comme l'observation de l'influence de la société et l'étude de l'impact qu'elle produit sur les individus, et d'autre part des aspects psychosociaux, qui relèvent quant à eux de la façon dont les pensées et les comportements des individus sont influencés par la présence (réelle, imaginaire ou implicite) d'autres individus ainsi que par les normes culturelles et les représentations sociales auxquelles ils sont subordonnés dans le contexte social au sein duquel ils évoluent. Cette perspective permet ainsi d'étudier autant l'impact de l'environnement social (représentations collectives, normes, usages) que la réaction des individus qui y sont soumis (représentations personnelles, ajustement des attitudes, assimilation des codes) et l'adaptation individuelle qui en découle (réorientation des compétences, réorganisation des habiletés, modification du comportement scriptural).

5.1.1. Intégration et apport des SDC

C'est d'ailleurs dans ce cadre que nous souhaitons intégrer les apports des théories des SDC. À notre sens, celles-ci permettent de concevoir le problème de l'écrit(ure) universitaire de manière englobante dans la mesure où le paradigme des SDC admet qu'un phénomène puisse être complexe et constitué lui-même d'objets construits complexes, ce qui fait particulièrement sens dans le cas des études réalisées au sein des sciences humaines et sociales, notamment dans un domaine comme celui de la DDL. Point de vue défendu par Bertin lorsqu'il explique que traiter la complexité en DDL :

145. Au sens développé par Lahire lorsqu'il explique qu'« [e]n l'occurrence, il s'agit de montrer que les réalités individuelles sont socialement produites, et ce, jusqu'en leurs plis les plus singuliers. [...] Théoriquement raisonnée, la saisie des réalités les plus individuelles ne renvoie ni à la singularité irréductible des destinées individuelles, ni à une illusoire liberté de choix d'individus sans attache ni racine (et délestés de tous déterminants sociaux), mais bien au contraire à la structure d'ensemble des sociétés qui les ont engendrées » (Lahire, 2005, p. 155-156).

146. Adjectif pris selon son acception de « relatif à la psychologie sociale », domaine qu'Allport (1924, p. 12) définit comme « *the science which studies the behavior of the individual in so far as his behavior stimulates other individuals, or is itself a reaction to their behavior; and which describes the consciousness of the individual in so far as it is a consciousness of social objects and social reactions* » (traduit et résumé par Fischer (2015, p. 19) comme « la psychologie sociale a pour objet l'étude des relations réelles ou imaginées de personne à personne dans un contexte social donné, en tant qu'elles affectent les personnes impliquées dans cette situation »).

se justifie dans la mesure où ses principaux objets (la langue, l'apprenant, l'enseignant) ainsi que le processus (l'acquisition/apprentissage de la langue) autour duquel le système s'organise, sont eux-mêmes des objets construits complexes :

- la nature du langage (Simondon 1989) et les relations transductives qui le définissent (Narcy-Combes 2005) ; la nature déstructurée du discours, changeant, insaisissable et adaptatif selon les conditions de l'acte énonciatif (Ellis et al. 2009 : « *Language is a Complex Adaptive System* ») ;
- les processus d'acquisition d'une langue étrangère, dont aucune théorie ne constitue à elle seule un paradigme totalement satisfaisant, rendant nécessaire le recours à des théories différentes selon les phénomènes étudiés, dont les rapports sont eux-mêmes source de complexité ;
- les perspectives diverses par lesquelles il convient donc d'aborder les rôles des acteurs en présence, y compris institutionnels (Bertin, 2011, p. 252).

En poursuivant ce raisonnement, les SDC permettent donc de prendre en compte plusieurs séries de facteurs et de variables, en interaction les unes avec les autres, intervenant alors autant au point de vue collectif et social (ici, les écrits académiques étant des produits normés régis par des attentes et des impératifs particuliers) qu'au niveau individuel et cognitif (l'écriture universitaire faisant intervenir un ensemble de processus et de procédures spécifiques à ce type de production). C'est pourquoi il nous semble que, dans une perspective de la complexité, les recherches relatives à l'écrit et à l'écriture universitaires peuvent être menées sur la base d'une posture plus transdisciplinaire. Par conséquent, nous pensons que considérer l'écrit(ure) universitaire telle une dynamique conciliant de multiples facettes permet d'envisager l'acte et le produit dans toute sa complexité (aussi bien linguistique, que sociale, cognitive, culturelle, ou encore affective¹⁴⁷). Pour traiter cette problématique de l'écrit(ure) universitaire, nous optons donc pour une approche systémique et nous nous appuyons sur les caractéristiques énoncées par Bertin concernant les systèmes dynamiques :

Rappelons brièvement, tout d'abord, que tout système apparaît lorsque les caractéristiques suivantes sont rassemblées :

- Un système s'oriente autour d'un processus central (dans notre cas, l'acquisition/apprentissage des langues).
- Ce processus implique plusieurs acteurs aux rôles distincts ou complémentaires, selon le cas, qui constituent les composantes du système, ou les pôles autour desquels il s'organise.
- La troisième caractéristique d'un système est la présence d'interactions entre ces acteurs. Les raisons pour lesquelles ces interactions se développent sont liées à la mise en œuvre du processus.

147. Cette dimension, bien qu'à prendre en compte dans le cadre d'une approche systémique, ne sera traitée que de façon connexe dans notre travail.

– Enfin, ce qui caractérise un système est l'apparition de rétroactions qui modifient la nature initiale de chacune des composantes du système. (Bertin, 2011, p. 251-252)

En choisissant d'adopter cette perspective, il est dès lors possible d'envisager les problèmes d'appropriation du processus scriptural universitaire comme un agrégat de divers mécanismes qui, par effet d'imbrication dans l'engrenage de l'écriture académique, deviennent alors interdépendants des rouages dont ce dernier est constitué. Cependant, il est important de prendre en considération que ces rouages, les « acteurs » du système au sens de Bertin, sont eux aussi des construits complexes. Cette perspective entraîne donc l'idée que chacun de ces construits complexes constitue en lui-même un système propre, qualifié de sous-système¹⁴⁸ du système. En croisant cette idée avec l'approche des agents avancée par Georgé et coll. (2003)¹⁴⁹, il en résulte d'une part que ces sous-systèmes du système possèdent chacun un comportement spécifique (via leurs règles de comportement), et d'autre part qu'ils sont pourvus d'interactions internes particulières (de par leur statut de système propre en tant que construit complexe). En conséquence, l'ensemble de ces composants est de nature à influencer le fonctionnement du système, contribuant ainsi à l'imprévisibilité de son comportement global et rendant son évolution non linéaire. Dans cette optique, le principe des SDC selon lequel le système est « plus riche que la simple somme des parties » et qu'il « se comporte de manière caractérisable, que la connaissance des composants individuels ne suffit toutefois pas à décrire » (Bertin, 2011, p. 253) se justifie tout particulièrement car il permet d'appréhender le fait qu'à un certain niveau de complexité, le système entier évolue par le biais d'une organisation nouvelle, sans agent organisateur déterminé cependant.

Adopter le point de vue de la complexité en DDL permet ainsi de bénéficier d'une description plus éémique, c'est-à-dire plus focalisée sur l'apprenant et son développement, mais aussi de concevoir l'apprentissage comme une adaptation constante de ses ressources

148. Terme employé dans le cadre de la théorie des SDC par Sauvage (2014) et Lowie (2017), également nommé « acteurs » par Bertin (2011) ou encore « agents » par Georgé et coll. (2003) (voir 4.3.1.2.).

149. Rappelons qu'un agent (ou sous-système) a pour caractéristique de se comporter en fonction des interactions qu'il développe avec l'environnement du système ainsi qu'avec les autres sous-systèmes. S'établissent alors sur cette base des règles de comportement (de nature évolutive) propres à chaque sous-système. Pour plus de précisions, se reporter au cadre développé au sein du chapitre 4.3.1.2, p. [142](#).

linguistiques¹⁵⁰ (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, p. 153). Cette perception fait d'ailleurs particulièrement sens lorsque l'on se place du point de vue de notre objet d'étude car :

- les étudiants étrangers de niveau avancé en langue française (B2 et plus) inscrits dans l'enseignement supérieur font face à des problèmes scripturaux qui se jouent précisément à leur échelle, la nouvelle situation de communication impliquant l'appropriation de codes et de techniques spécifiques à l'écrit(ure) universitaire ;
- et, dans ces conditions, il leur est nécessaire d'adapter leurs ressources linguistiques et compétences langagières en fonction de cette nouvelle situation de communication.

Considérer les problèmes d'écrit(ure) universitaire sous cet angle permet dès lors de changer de perspective : il ne s'agit plus d'envisager la question sous le prisme des exigences académiques, ni de penser le fossé entre les attentes institutionnelles et les habiletés des étudiants comme un déficit de compétences de leur part, mais bien de se concentrer sur leur vécu d'apprenant, en particulier sur leur développement et leur adaptation au contact de ce nouvel environnement langagier. Cela permet d'une part de ne plus considérer les écueils des étudiants à l'écrit comme une simple méconnaissance des conventions sociolinguistiques régissant les productions académiques, et d'autre part, d'envisager ces difficultés comme concomitantes aux ajustements de leurs processus scripturaux. La focalisation ne se fait ainsi plus sur l'objet « écrits universitaires », mais en priorité sur les procédures à l'œuvre dans l'appropriation de ce type de productions.

5.1.2. Conceptualisation de l'objet complexe de recherche

S'attacher à observer le parcours des étudiants, à comprendre de quelle manière ils s'adaptent à leur nouvel environnement, nécessite de prendre en considération plusieurs paramètres étroitement liés à la situation de communication. Cette nécessité s'appuie sur le fait que, pour appréhender le cheminement des étudiants, il faut réussir à concevoir les circonstances dans lesquelles ils se trouvent. Ainsi, même si l'on s'attache à analyser les problématiques d'écriture académique à partir de l'expérience des étudiants, leurs

150. Les auteures précisent par ailleurs que les ressources linguistiques des apprenants réagissent aux spécificités de chaque situation de communication, quand celle-ci est elle-même influencée par la capacité des apprenants à s'y adapter.

conditions individuelles demeurent également dépendantes de variables externes. Ces variables (ou comportements des acteurs) ont en effet une importance notable dans la dynamique du système car elles régulent les interactions entre les acteurs, influant par là-même les trajectoires empruntées par les étudiants.

Concrètement, analyser la situation effective des étudiants étrangers de niveau avancé dans le cadre de la théorie des SDC nous amène à déterminer que le système dynamique en lui-même se situe au niveau des pratiques scripturales. Ce choix se justifie par le fait qu'à leur arrivée dans l'enseignement supérieur français, les étudiants possèdent déjà des pratiques scripturales qui résultent de leur historique d'apprentissage personnel (un construit individuel qui demeure toutefois lié à leur culture éducative). Lorsque les apprenants intègrent le milieu universitaire, leurs pratiques scripturales doivent alors s'accommoder aux nouvelles pratiques langagières en vigueur dans le contexte académique car du respect de ces conventions dépend la réussite de leurs études. En accord avec le principe d'attraction¹⁵¹, les pratiques scripturales des étudiants avant leur entrée à l'université constituent donc l'ancien état stable du système, leur fréquentation du milieu académique se caractérisant comme la perturbation qui mène à la déstabilisation du système, tandis que le nouvel état stable (l'attracteur) s'établit pour sa part dans l'assimilation des pratiques scripturales académiques. Sur cette base, il apparaît plus aisé de saisir la configuration dans laquelle se trouvent les apprenants, c'est-à-dire celle d'une situation où pratiques étudiantes novices et pratiques universitaires expertes, mises en présence les unes des autres, se confrontent.

Afin de mieux appréhender les conditions de cette rencontre, il nous semble intéressant d'en identifier les caractéristiques systémiques¹⁵² puis de la modéliser. Dans cette idée, rappelons tout d'abord que le système dynamique s'élabore selon nous à partir des pratiques scripturales. Précisons également que ce système en vient à évoluer au sein d'un nouvel environnement, celui du milieu universitaire, qui est à l'origine de sa déstabilisation. Mentionnons par ailleurs le fait que cet environnement impacte le comportement des acteurs du système puisque des interactions existent entre eux et lui. Ensuite, l'attribut

151. Principe développé au sein de la théorie du chaos (4.3.1.1.) et repris comme axiome de la théorie des SDC (4.4.).

152. Sur la base de la théorie des SDC (développée en 4.3.1.2.) et des caractéristiques énoncées supra par Bertin (Bertin, 2011, p. 251-252).

primordial – qui attire d’ailleurs particulièrement notre attention – est celui du processus nodal autour duquel s’établit le système, caractérisé dans la situation ci-présente par l’appropriation des pratiques scripturales académiques. En effet, au sein du fonctionnement de ce système, l’organisation essentielle se fonde sur la nécessaire adaptation des compétences scripturales en place en vue de convenir aux normes d’écriture universitaire.

Ce processus central repose qui plus est sur la présence de plusieurs acteurs qui y tiennent chacun un rôle, soit en tant que composante du système, soit comme pôle autour duquel le processus gravite. Dans notre optique, il s’agit des étudiants, des enseignants et des écrits universitaires. Cette conception s’appuie sur le fait que, dans le cadre des pratiques scripturales et du processus d’adaptation à l’écriture universitaire, ces construits complexes s’instaurent comme les éléments déterminants de l’organisation du système. En effet, du point de vue des apprenants, c’est la rencontre de leurs pratiques scripturales existantes avec le nouvel environnement social constitué par l’université qui remet en jeu leurs savoir-faire scripturaux. Les étudiants représentent donc une composante du système, tandis que les enseignants et les écrits universitaires forment pour leur part deux pôles autour desquels le système (les pratiques scripturales) s’oriente. Cette idée se justifie par le fait que les enseignants sont à la fois un produit du milieu universitaire et un agent régulateur au sein de ce dernier. De par leur parcours, ils ont eux-mêmes été amenés à intégrer les normes scripturales académiques ; de par leur posture d’évaluateurs, ils deviennent finalement les garants du respect des impératifs qui pèsent sur les écrits universitaires¹⁵³. De leur côté, ces écrits s’instituent comme un lieu au sein duquel sont ancrés des usages caractéristiques du milieu académique, ainsi que comme un objet porteur de normes langagières et d’exigences socioculturelles fortes. En définitive, enseignants et écrits universitaires représentent ensemble les agents fondamentaux qui véhiculent, chacun à leur manière, les pratiques scripturales académiques.

En sus de ces caractéristiques systémiques se développent des interactions entre les acteurs dues à la mise en œuvre du processus central. Il s’agit plus précisément, dans notre cas, de liens qui s’établissent entre les étudiants, les enseignants et les écrits universitaires dans le cadre de l’appropriation des pratiques scripturales académiques. En nous centrant

153. Pour une plus ample compréhension de ce phénomène, se reporter au [chapitre 1](#).

en particulier sur la situation des étudiants¹⁵⁴, il est possible d'envisager leurs interactions¹⁵⁵ :

- a) avec le milieu universitaire en matière de rapport qui s'établit aux contraintes contextuelles (notamment en termes de format des examens) ;
- b) avec les enseignants comme une relation d'autorité où les évaluations sont conçues pour jauger de l'adéquation de leurs pratiques au regard des attentes et exigences académiques ;
- c) avec les écrits universitaires en termes d'acculturation aux normes et conventions régissant ce type de productions. Il apparaît néanmoins important de spécifier que les acteurs du système réagissent aux interactions selon des règles de comportement, de nature diverse pour chacun d'entre eux¹⁵⁶.

Cela implique de prendre en considération deux corollaires : d'une part, les interactions entre les acteurs mènent progressivement à une évolution de leurs règles de comportement ; d'autre part, quel que soit le degré de modélisation du système global, chaque trajectoire se comporte de manière individuelle et unique¹⁵⁷. Toujours est-il qu'au-delà de ces précisions, toutes ces interactions tiennent en définitive un rôle essentiel dans l'appropriation des pratiques scripturales académiques puisque, même si elles s'intensifient avec la mise en œuvre du processus central, ce dernier dépend par rétroaction de leur mise en place.

En outre, ces interactions entre étudiants, enseignants et écrits universitaires assument également une autre fonction, celle d'orienter et de réguler les pratiques scripturales des étudiants. En effet, la dernière propriété qui caractérise un système dynamique complexe est celle de l'apparition de rétroactions qui viennent modifier l'état initial de ses

154. Il existe bien entendu des interactions entre les enseignants et les écrits académiques, tout comme des interactions entre ces deux pôles et l'environnement universitaire ont également lieu. Nous ne les détaillerons pas ici et préférons renvoyer le lecteur vers le chapitre [1](#).

155. Il s'agit là d'une liste non-exhaustive, où ne figurent que les interactions les plus manifestes.

156. Sans être exhaustive, il est possible de citer les questions de représentations collectives et individuelles, de cultures éducatives, de compétences, mais aussi celles d'attentes et de standards (de réussite, notamment) pour les enseignants, ou encore pour les étudiants celles des caractéristiques personnelles telles que la langue maternelle ou les stratégies employées. En ce qui concerne les écrits universitaires, ces « règles de comportement » peuvent s'envisager comme l'ensemble des normes (méthodologiques, discursives, etc.) et des codes (sociaux et culturels, entre autres) qui les caractérisent.

157. Sockett (2012) explique à ce propos que « chacun évolue donc dans son développement langagier avec une expérience unique de la langue cible, selon ses caractéristiques personnelles (styles et stratégies d'apprentissage, motivations, etc.), ce qui conduit également à des profils uniques et imprévisibles de développement ».

composantes. Dans notre conception des pratiques scripturales en tant que système, la composante principale se trouve être les savoir-faire scripturaux des étudiants. À la suite de leur déstabilisation, les interactions avec les enseignants et les écrits universitaires contribuent à aiguiller ces savoir-faire et à contrôler leur adéquation aux conventions académiques. Par rétroactions, les compétences et pratiques scripturales des étudiants vont alors s'adapter par réorganisation¹⁵⁸ afin de coïncider avec les pratiques scripturales en vigueur dans le milieu universitaire (mise en place de l'expertise rédactionnelle).

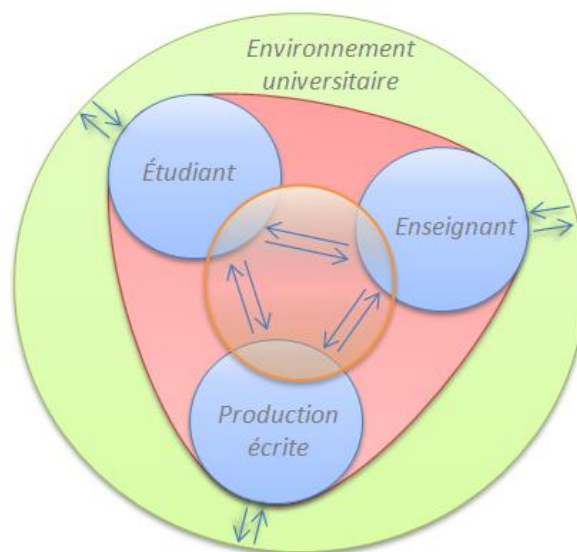


Figure 15. **Modélisation de la situation des pratiques scripturales académiques en tant que SDC**

Tout en gardant à l'esprit l'aspect imprévisible de l'évolution d'un système¹⁵⁹, autant que son caractère individuel, observer l'organisation qui s'opère entre les différents acteurs peut ainsi fournir des informations révélatrices concernant les réelles difficultés des étudiants, mais aussi sur l'orientation vers laquelle tendent leurs trajectoires d'appropriation ainsi que sur les stratégies d'ajustement auxquelles ils font appel. Si chaque expérience d'apprenant demeure unique, il est néanmoins possible d'analyser les éléments qui impactent les choix

158. Principe d'auto-organisation du système qui mène à sa nouvelle organisation, donc son évolution vers le nouvel état stable.

159. Les explications à ce sujet sont développées plus en détails au sein du chapitre 4.4.

réalisés par les étudiants tout au long de leurs parcours, au premier rang desquels se trouvent leurs interactions avec l'environnement universitaire et les acteurs du système en présence. Cette perspective nous pousse donc à écarter les phénomènes traditionnellement pris en compte comme facteurs d'influence, tels que la LM par exemple, car les difficultés rencontrées par les étudiants avancés relèvent de problèmes que l'on peut qualifier de transversaux, c'est-à-dire ne se limitant pas à un public particulier. Comme nous l'avons vu au [chapitre 1](#), ce sont en effet des problématiques que l'on retrouve également chez les étudiants natifs, ce qui nous amène à penser que les écueils ne se cantonnent pas à des questions de LM, ni même aux classiques difficultés de maîtrise langagière des étudiants allophones¹⁶⁰, mais se situent du côté de la réorientation des savoirs et savoir-faire scripturaux.

Ce sont ainsi trois pistes de recherche qui nous intéressent tout particulièrement : la question des représentations des acteurs composant le milieu académique, celle concernant les phénomènes grammaticaux émergeant de manière inattendue dans les écrits universitaires, et enfin, celle des processus individuels à l'œuvre dans l'appropriation des pratiques scripturales académiques. L'idée de cette approche est ainsi d'emprunter une perspective collective afin de pouvoir appréhender le contexte dans lequel sont plongés les étudiants et de comprendre les sources d'influence auxquelles ils sont soumis, pour ensuite se diriger vers une analyse affinée, recentrée sur les conditions des apprenants et les choix qui les amènent à emprunter leurs trajectoires individuelles. En définitive, il s'agit pour cette recherche de s'intéresser à la mise en œuvre du processus central (l'appropriation des pratiques scripturales académiques) selon une démarche holiste et compréhensive, c'est-à-dire au travers d'une étude contextuelle (influence de l'environnement, interactions avec les enseignants) puis d'une exploration axée sur l'échelle individuelle (phénomènes émergents fortuits, stratégies adoptées et cheminements d'adaptation).

5.1.3. Objectifs de la recherche

Dans l'optique de réussir à mieux appréhender les problèmes auxquels se heurtent concrètement les étudiants en situation de production écrite à l'université, nous cherchons à

160. Sur ce point, se reporter à notre explication au chapitre 3.2.

établir dans quelles conditions ces derniers évoluent lorsqu'ils se retrouvent face aux exigences scripturales académiques. Ainsi, d'un point de vue systémique, il nous semble pour cela nécessaire d'envisager un certain nombre de paramètres contextuellement liés tels que :

- les représentations collectives des acteurs du milieu universitaire et leur impact ;
- les postures enseignantes lors de l'évaluation et leur influence sur les démarches étudiantes d'appropriation ;
- les productions attendues au niveau académique et leurs contraintes ;
- et enfin, les différents processus individuels mis en œuvre par les étudiants dans l'acte scriptural.

L'idée est en effet d'étudier la situation dans son ensemble afin de mesurer l'impact qu'elle opère au niveau individuel. Cette posture permet ainsi de considérer les démarches individuelles comme contextualisées, les choix des étudiants n'étant pas fantaisistes mais intrinsèquement liés à leur environnement. L'enjeu est donc de percevoir les facteurs d'influence qui orientent les trajectoires individuelles des étudiants. C'est pourquoi la question des représentations¹⁶¹ (collectives en particulier) apparaît essentielle dans le cadre de l'étude des phénomènes liés aux écrits universitaires. Notion transversale à plusieurs domaines des sciences humaines, elle a suffisamment pris d'ampleur dans le champ de la DDL pour être aujourd'hui incontournable et elle nous sert dans la mesure où la situation d'acculturation aux pratiques scripturales académiques fait entrer en contact deux groupes sociaux¹⁶² distincts (étudiants et enseignants) au sein d'un milieu qui possède – et diffuse – ses propres codes¹⁶³ et normes¹⁶⁴.

L'étude des représentations collectives a ainsi pour objectif de chercher à mettre au jour les perceptions des acteurs (étudiants et enseignants) concernant leur rapport à la langue

161. La question est particulièrement traitée au sein du [chapitre 1](#), tandis que sa définition est fournie en 1.1.2.3. à la page [34](#).

162. Maisonneuve pose que les groupes sociaux s'élaborent comme des lieux à la fois d'apprentissage et de contrôle social où interagissent des individus qui y assument un statut et un rôle. Il insiste d'ailleurs sur l'importance des processus d'interaction dans la mesure où les actions des uns constituent les stimulus aux réactions des autres, et inversement. Il ajoute également que les groupes existent grâce à une structure interne qui administre les interactions, cette dernière donnant consistance au groupe, contribuant à son fonctionnement et son maintien, mais permettant aussi la persistance des normes de conduites. Il définit ainsi que peut être qualifiée de groupe social « toute unité sociale possédant à la fois une structure consistante et résistante et un ensemble de normes suffisamment stables » (2017, p. 55).

163. Ce point est développé plus en détails tout au long du [chapitre 1](#).

164. Ce sujet est lui aussi étayé au [chapitre 1](#), en particulier au point 1.1.2.2. (page [32](#)) où la notion est définie.

française, notamment dans le cadre des relations qui unissent leurs systèmes idéologique, social et cognitif. L'autre attrait de cette démarche consiste à découvrir quelles sont les normes implicites qui ont été intégrées par les étudiants, ainsi qu'à mettre en lumière les attentes que possèdent les enseignants en matière de respect des normes langagières. Enfin, l'exploration des représentations collectives a également pour but d'examiner l'impact que celles-ci opèrent sur la détermination des comportements étudiants, mais aussi d'analyser en quoi les attitudes¹⁶⁵ des enseignants peuvent avoir une incidence sur les modèles de conduite¹⁶⁶ des étudiants. Ces deux orientations constituent assurément l'une des charnières dans l'élaboration des pratiques scripturales académiques dans la mesure où elles agissent comme un réseau d'actions socialement investies, soumises à des enjeux socialement déterminés. De cette façon, les étudiants entrent dans un processus social effectif d'assimilation : ils s'approprient progressivement les codes du groupe social de référence (les enseignants), intègrent dans leur système de valeurs les normes et les attitudes indiquées par le contexte social et finissent par reconstruire dans leur système cognitif les conduites à adopter.

L'ensemble de ce processus se matérialise pour le reste concrètement au sein des écrits universitaires. En tant que modèles normés, ces productions s'instaurent en effet comme la source des attentes enseignantes¹⁶⁷, de la même manière qu'elles s'instituent également comme un objet à la fois de formation et d'évaluation. En outre, comme nous l'avons vu aux [chapitres 2](#) et [3](#), les écrits universitaires sont des exercices académiques qui font appel autant à des savoirs (disciplinaires, entre autres) qu'à des savoir-faire (discursifs,

165. Selon Maisonneuve, « l'attitude consiste en une position (plus ou moins cristallisée) d'un agent (individuel ou collectif) envers un objet (personne, groupe, situation, valeur) ; elle s'exprime plus ou moins ouvertement à travers divers symptômes ou indicateurs (parole, ton, geste, acte, choix – ou leur absence) ; elle exerce une fonction à la fois cognitive, affective et régulatrice sur les conduites qu'elle sous-tend » (2017, p. 65).

166. Maisonneuve explique dans « la Psychologie Sociale » (2017) que les concepts de normes et modèles de conduite ont largement été étudiés en anthropologie et en psychosociologie, mais qu'il est parfois difficile de les distinguer. Après avoir rappelé que ces deux concepts s'appuient sur le fait qu'un groupe social suit très largement une conduite-type qui, si elle n'est pas respectée, est assortie de sanctions, Maisonneuve définit que « le terme *modèle [de conduite]* souligne davantage l'aspect de stéréotypie et d'apprentissage du comportement, celui de norme son aspect de régularité et d'obligation chez les participants d'une même culture » (2017, p. 51). Il ajoute par ailleurs que l'étude des modèles réclame une multiplicité de perspectives : soit de façon statique (analyse des cadres socioculturels comme la perception, la sociabilité, etc.), soit de façon génétique et dynamique (notamment par l'examen des processus d'éducation, de socialisation, d'acculturation).

167. Pour rappel, ces attentes découlent des rapports que les enseignants entretiennent avec les diverses formes d'écrits universitaires mais aussi des représentations qu'ils en ont intégrées.

méthodologiques, etc.) et à des savoir-être (sociolinguistiques notamment). Ce type d'écrits doit donc respecter les différentes exigences d'un milieu éducatif aux caractéristiques spécifiques, en étant notamment en conformité avec les normes en vigueur au sein de ce dernier. Ces normes, socialement – et implicitement – convenues, régissent alors plusieurs aspects, dont langagiers (standards discursifs, impératifs méthodologiques, correction grammaticale).

Soumis à de nombreuses contraintes, les écrits universitaires requièrent ainsi des compétences particulières dont l'appropriation sera nécessairement progressive, quel que soit le public¹⁶⁸. Bien que cette appropriation s'effectue à l'échelle individuelle, le cadre social est un facteur tacite déterminant dans le fonctionnement de ce processus : comprendre les exigences qui pèsent sur les écrits universitaires est en effet essentiel pour les apprenants s'ils veulent pouvoir convenablement adapter leurs pratiques scripturales. Les contraintes qui influencent ces productions académiques sont de ce fait nombreuses et diverses, ce qui amène les étudiants à ressentir un écart entre leurs pratiques scripturales propres et celles requises par le nouveau milieu socioculturel dans lequel ils se trouvent. Les écrits universitaires constituent par conséquent le lieu qui cristallise les tensions vécues par les apprenants dans la mesure où s'y rencontrent leurs compétences effectives ainsi que les normes langagières et les exigences socioculturelles imposées par le milieu académique, en particulier lorsque leurs pratiques scripturales se confrontent aux attitudes évaluatives enseignantes. Ces tensions, liées à l'écart ressenti par les étudiants entre leurs compétences actuelles et le niveau qu'ils doivent atteindre, les poussent à le vouloir réduire de manière à convenir à ce qui est attendu d'eux.

En cherchant ainsi à se conformer aux pratiques scripturales académiques, ils entreprennent dès lors une démarche qui enclenche les mécanismes¹⁶⁹ du processus¹⁷⁰ d'appropriation de ces dernières. Toutefois, cette démarche requiert un certain nombre de ressources dont les apprenants ne disposent pas nécessairement. Il faut préciser de surcroît

168. Les études de Romainville, évoquées au [chapitre 1](#), éclairent d'ailleurs sur la situation de l'étudiant primo-arrivant dans l'univers académique et du parcours d'acculturation qui l'attend.

169. « Combinaison des éléments constitutifs d'un processus psychologique, saisi dans son fonctionnement » (Coste & Galisson, 1976).

170. Selon Cuq, le terme processus renvoie à deux sens différents en psychologie : un premier, synonyme de mécanisme, fait référence à « une opération élémentaire d'une fonction cognitive », tandis que le second désigne « une activité mentale complexe, constituée d'opérations en chaîne ordonnées dans le temps et orientées vers un état final » (Cuq, 2003, p. 202). Nous retiendrons la deuxième acception.

que plus l'écart entre leurs compétences réelles et le seuil ciblé est grand, plus le processus d'appropriation exige de ressources cognitives¹⁷¹. Cette sollicitation supplémentaire de ressources a, dans ces conditions, pour effet d'augmenter la charge cognitive¹⁷² et risque de provoquer plusieurs perturbations au sein de la gestion mentale des apprenants. L'étude des écrits universitaires produits par les étudiants a donc pour objectif de repérer les perturbations qui s'y manifestent et de les analyser *in situ*, de manière à déceler ce qui provoque ces anomalies. Découvrir la source de ces irrégularités, en particulier sur des points censés être maîtrisés depuis longtemps, sert deux finalités : la première est, en prenant en considération l'environnement socioculturel, de comprendre quels facteurs externes (spatiotemporel, discursif, méthodologique, entre autres) influent sur la résurgence des phénomènes d'erreurs singulières ; la seconde est de chercher à montrer que ces erreurs sont relatives à un effort cognitif¹⁷³ accru lors de la réalisation de la tâche¹⁷⁴ scripturale, témoignant d'une part du cout cognitif¹⁷⁵ additionnel lié à la gestion de ces divers facteurs, et d'autre part de la restructuration ayant cours au sein du système langagier des apprenants.

En dernier lieu, c'est aux démarches entreprises par les étudiants qu'il convient de s'intéresser. En effet, lorsque ces derniers constatent qu'il existe une distance entre les attentes des enseignants et leurs compétences actuelles, ils sont amenés à ressentir une

171. Pour Barrouillet (1996), l'expression « ressources cognitives » renvoie à l'énergie mentale disponible pour un traitement particulier (ou un ensemble de traitements) chez un individu et à un instant donné.

172. Pour Tricot & Chanquoy, « la charge mentale est au premier abord facile à définir : elle mesure la quantité de ressources mentales mobilisées par un sujet lors de la réalisation d'une tâche. Elle est donc fonction des difficultés de traitement imposées par la tâche et des ressources mentales que le sujet alloue à la réalisation de cette tâche » (1996, p. 314). Chanquoy, Tricot & Sweller ajoutent par ailleurs que « la charge mentale s'organise autour de trois pôles principaux : l'individu, la tâche qu'il doit réaliser et son environnement » (2007, p. 12).

173. Pour Paas (1992), la question de l'effort mental est dépendante de la charge imposée par les paramètres d'une tâche. En conséquence, l'effort cognitif correspond aux ressources mentales allouées par l'individu en fonction de la tâche.

174. Selon Chanquoy, Tricot & Sweller, « la réalisation d'une tâche d'apprentissage implique chez l'élève la mobilisation de ressources cognitives, qui, quand elles sont toutes attribuées pour simplement réaliser la tâche requise, ne sont alors plus disponibles pour mettre en œuvre les mécanismes liés à l'apprentissage » (2007, p. 8).

175. Pour Barrouillet (1996), la notion de cout cognitif est liée à celle de charge cognitive. Selon lui, dans la mesure où la charge cognitive n'est pas une propriété de l'individu mais bien de la tâche à réaliser, le cout cognitif représente la quantité de ressources nécessaire à la réalisation d'une tâche donnée. En outre, il souligne que ce cout ne dépend pas exclusivement de la tâche elle-même, mais également de quatre autres paramètres : le niveau d'expertise de l'individu, son niveau de développement, la stratégie qu'il adopte pour résoudre la tâche, ainsi que son état général au moment de cette résolution (seuil de vigilance, niveau de fatigue, niveau émotionnel – stress –, niveau de concentration, état physique – faim, soif, etc. –).

forme d'urgence à réduire cet écart. Pour y remédier, ils entreprennent alors une série d'actions (conscientes ou non) qui donnent lieu à la mise en œuvre de plusieurs processus et stratégies d'ajustement de manière à réussir à convenir aux impératifs imposés par l'institution universitaire. Contrairement aux idées reçues, ces processus d'apparence chaotique ne le sont en réalité pas, mais répondent dans les faits à une régulation émanant du milieu dans lequel les étudiants sont plongés. Cette pression ainsi exercée sur leurs systèmes langagiers les encourage en définitive à chercher un nouvel état stable, celui des pratiques scripturales académiques socialement valorisées par le contexte universitaire. Dans ce cadre, étudier les diverses démarches empruntées par les étudiants au regard des éléments contextuels qui les influencent, de manière à comprendre leur fonctionnement et leur organisation, paraît alors être un axe d'étude particulièrement porteur.

Même si ces processus de transformation et ces stratégies d'ajustement s'exécutent à un niveau individuel (toute démarche étant propre à chaque étudiant), il n'en demeure pas moins qu'ils s'opèrent en fonction de dimensions autant sociales (compréhension des attentes socioculturelles) que cognitives (adaptation des mécanismes internes de production). L'objectif est, par conséquent, de découvrir quels cheminements dans l'adaptation de leurs pratiques scripturales sont privilégiés par les étudiants, ainsi que les raisons qui les conduisent à les favoriser. Observer leurs divers comportements scripturaux, analyser les stratégies usitées et les processus engagés dans leurs procédés scripturaux, explorer leurs fonctionnements préférentiels et ce qui justifie leurs choix, sont autant de pistes à approfondir pour appréhender le processus central du système dynamique : l'appropriation des pratiques scripturales académiques. Cette vision holiste permet, *in fine*, de comprendre comment s'élaborent les évolutions de systèmes, l'optique étant à terme de pouvoir aiguiller les trajectoires pour faciliter l'appropriation.

5.2. Stratégie méthodologique

Les recherches en LU et en FOU ayant été principalement orientées autour de l'objet « écrit universitaire » et du contexte socioculturel spécifique de l'enseignement supérieur, ainsi que sur les besoins étudiants en matière de discours académiques¹⁷⁶, nous envisageons

176. Voir [chapitre 3](#) à ce sujet.

pour notre part de nous centrer sur l'expérience vécue par l'apprenant lorsqu'il est confronté à ces exigences institutionnelles. Nous voulons en effet nous attacher à observer comment se comportent les trajectoires d'appropriation pour appréhender les variables qui les impactent et pour comprendre comment s'articulent les parcours étudiants. Cette démarche nous a amenée à choisir le cadre analytique des SDC afin d'appréhender, d'une part, les questions d'appropriation des pratiques d'écriture académiques de manière holiste, et d'autre part, le comportement évolutif et adaptatif du système scriptural des étudiants. L'autre intérêt de ce cadre se trouve dans le fait que, quand bien même les dynamiques apprenantes poursuivent des trajectoires similaires, chaque parcours d'étudiant demeure unique. Cette perspective permet ainsi de se concentrer sur l'évolution du système dans le temps, de se pencher sur ses différents comportements à des moments divers – notamment sur la variabilité intra-apprenant comme indicateur des instabilités du système langagier liées à son adaptation –, mais aussi de ne pas adopter une posture prescriptive. Ce choix épistémologique se répercute dès lors sur notre stratégie méthodologique dans la mesure où il conditionne les différentes méthodes employées, la récolte des données et la constitution des corpus d'études.

5.2.1. Méthodes d'analyse et outils de traitement

Il convient de rappeler, dans le cadre des SDC, l'importance primordiale du principe de multi-causalité, ainsi que le besoin de prendre en considération une multitude de variables et de facteurs susceptibles d'avoir un impact sur le système. Inhérent au caractère dynamique et adaptatif d'un système complexe, ces deux aspects conduisent à ne pas réduire le comportement du système à une seule variable causale, mais à chercher à observer son développement micro autant que macro. Pour demeurer en cohérence avec ce cadre, nous avons choisi d'adopter une démarche méthodologique mixte, en employant notamment des méthodes d'investigation quantitatives¹⁷⁷ au service d'analyses qualitatives (Sockett, 2012 ; Dörnyei et coll., 2014 ; Kussyk, 2015). Dans son ensemble, notre méthodologie correspond ainsi au format de l'étude de cas : employée pour étudier un événement dans un phénomène complexe, elle consiste à rapporter l'évènement en

177. Les statistiques issues de ce type d'investigation ayant avant tout vocation à être descriptives.

question à son contexte et à le considérer sous cet angle afin d'observer comment il s'y manifeste et s'y développe (Hamel, 1997). Le cas constituant une unité d'analyse, il est alors considéré comme un évènement situé, compris comme un système intégré et en fonctionnement (Leplat, 2002), qui requiert diverses méthodes d'analyse (observations, entretiens, analyses du contenu, etc.) afin de croiser les perspectives d'étude et de mieux mettre en relief la situation examinée au travers des données recueillies.

Ainsi, pour traiter du milieu universitaire vécu par les apprenants comme un nouvel environnement socioéducatif source de déséquilibres et de changements, nous avons pris le parti d'étudier les représentations collectives des acteurs (étudiants et enseignants) concernant leur rapport à la langue française, ainsi que l'impact que ce rapport opérait au niveau individuel sur les apprenants. Toutefois, avant d'aborder les méthodes employées, nous souhaitons indiquer que les notions de régulation sociale des conduites¹⁷⁸ et d'urgence ressentie¹⁷⁹ par les acteurs (ici, les étudiants) nous ont particulièrement éclairée sur les dynamiques sociales à l'œuvre lorsqu'un groupe d'individus entre en contact avec un environnement et un groupe socioculturels différents. La notion de *régulation sociale*, tout d'abord, permet d'une part de mettre en lumière l'un des mécanismes implicitement à l'œuvre dans l'acculturation aux pratiques scripturales académiques et les répercussions qui en découlent (notamment l'existence de tensions dans l'espace social) ; d'autre part, elle sert à appréhender les modalités de maîtrise de ces tensions, contribuant en cela à l'évolution et au fonctionnement du système langagier des apprenants. Le concept

178. Concept familier aux domaines des sciences humaines tels que les sciences sociales, les sciences économiques, l'anthropologie, l'ethnologie ou encore la psychologie sociale, la notion de régulation sociale est sujette à controverse entre les différents théoriciens de ces disciplines. Son approche se base sur les principes du systémisme : « [la régulation sociale] suppose des normes, des règles, des lois, des conventions, etc. qui régissent les relations humaines en société, qui organisent les rapports des individus entre eux et entre ceux-ci et les institutions mises en place pour les porter » (Iconzi, 2005, p. 5). Fondée sur l'idée que l'organisation sociale repose sur des normes auxquelles doivent se conformer les individus, la régulation sociale est donc le processus qui tend à ordonner les comportements en fonction de ces règles afin que le système social puisse continuer à se reproduire.

179. Dans la représentation systémique, la principale image renvoyée est celle d'un système qui se régule de lui-même à la suite d'une situation ayant mené à son déséquilibre. L'autre facette de cette conception se situe du côté des acteurs du système, pour qui la perturbation extérieure se constitue comme une source de tensions externes qui les poussent alors à chercher à se réguler et à rééquilibrer leur fonctionnement interne afin de s'adapter. Maisonneuve explique à ce propos que « toute conduite (action ou perception) apparaît plus ou moins régulée et sélective en termes d'analyse objective ; or, cela correspond (subjectivement) à une tension vécue comme une urgence : attente, attrait, crainte... Inversement, toute urgence ressentie suscite effectivement, à partir d'un certain seuil, des conduites de caractère irruptif ou structurant, conformiste ou déviant. L'expérimentation parle en termes de cognition, d'attribution, de processus d'influence, de norme, d'équilibration » (2017, p. 24).

d'urgence ressentie permet, pour sa part, de mettre l'accent sur l'impact créé par les tensions liées à la régulation sociale, en particulier dans la mesure où elles génèrent un sentiment de malaise – à des degrés variables, en fonction du seuil de tolérance de chaque individu – relatif à la situation de déséquilibre du système.

Pour notre premier volet d'analyse, nous avons donc opté pour une première étude en contexte social naturel, à partir de sujets semblables à ceux devant constituer le noyau de nos travaux ultérieurs. En effet, s'intéresser aux représentations des étudiants est une manière de dégager des indicateurs comportementaux dont l'objectif est de contribuer à nous renseigner sur leurs attitudes vis-à-vis de la norme langagière et sur leur rapport aux écarts linguistiques. Pour cela, nous avons conçu une étude quantitative transversale au travers d'une enquête par sondage sur la base d'un échantillon représentatif de la population étudiante. Celle-ci vise spécifiquement à identifier l'influence socioculturelle opérée par le milieu universitaire sur les représentations des acteurs étudiants, notamment en ce qui concerne la langue française (enseignement-apprentissage, maîtrise, usage, compétences). Pour traiter les réponses obtenues au questionnaire, nous procéderons à une analyse statistique des données issues des questions fermées, dont une partie permettra d'effectuer un profilage en fonction de certaines caractéristiques telles que la langue maternelle, la filière, le cursus, ou encore l'avenir professionnel. Pour ce qui est des réponses aux questions ouvertes, elles seront traitées dans une optique d'analyse du discours à l'aide du logiciel Tropes¹⁸⁰, puis affinées manuellement au moyen d'un travail d'inventaire en vue d'extraire les champs sémantiques majoritairement utilisés par les répondants.

Pour compléter notre perception de l'environnement social auquel sont confrontés les étudiants, nous avons élaboré une seconde étude qui consiste en une mise en situation des enseignants. Contrairement à l'enquête transversale précédente, cette étude est tournée vers les pratiques évaluatives dans la mesure où ces dernières sont à la fois le lieu de confrontation des pratiques scripturales étudiantes et des attentes enseignantes (dans leur

180. Conçu par Pierre Molette et Agnès Landré en 1994, *Tropes* est un logiciel d'analyse sémantique des textes, constitué de divers outils et fonctions (éditeur d'ontologies, classification arborescente de la référence, diagnostic du style du texte, catégorisation des mots-outils, extraction terminologique, etc.). Utilisant des techniques de classification sémantique, il s'appuie sur une analyse morphosyntaxique, un lexique et un réseau sémantique pour catégoriser des textes.

rôle de représentants de l'Institution), mais aussi parce qu'elles sont révélatrices des représentations qu'ils ont intégrées (en tant que groupe social de référence) et qu'ils continuent à diffuser au travers d'elles. Afin d'observer les représentations enseignantes relatives aux exigences de maîtrise linguistique, la mise en situation repose sur une expérimentation dont le matériel est en partie manipulé. En effet, une moitié des expériences d'évaluation est conçue sur la base de productions écrites authentiques tandis que l'autre moitié se fonde sur les mêmes copies, rectifiées au niveau morphosyntaxique cependant. Concrètement, la mise en situation est organisée de façon longitudinale : sur quatre sessions distinctes, effectuée à plusieurs mois d'intervalle, une sélection d'enseignants a pour consigne d'évaluer une série de copies composées par des étudiants inscrits à l'université (en Licence 1 et 3). Pour ces évaluations, il leur est demandé de noter les productions écrites et de fournir les commentaires rétroactifs qu'ils livreraient en retour aux étudiants. En sus, un questionnaire informatif (de type semi-directif) accompagne chaque session d'évaluation afin que les enseignants y verbalisent leurs méthodes, démarches et procédures de correction. L'analyse des données recueillies nécessitera donc un traitement en plusieurs étapes : une partie de la mise en situation permettra une extraction de données en vue d'une analyse quantitative (différence de notations et de moyenne par copie) ; une majeure partie sera en revanche étudiée de manière qualitative (analyse de discours, de comportements évaluatifs, etc.).

Procéder par observation indirecte (sondage, questionnaire, mise en situation) permet ainsi d'explorer les représentations sociales et l'attitude des acteurs envers l'exigence de maîtrise de la norme langagière au sein du milieu universitaire. Alors que les études évoquées au [chapitre 1](#) concernant les questions de réussite au sein de l'enseignement supérieur mettaient l'accent sur l'importance du français principalement dans l'optique de la maîtrise des discours universitaires, notre démarche s'inspire pour sa part des principes de la démarche socioclinique et se situe dans une perspective compréhensive. Nous cherchons en effet à rendre compte du phénomène d'acculturation universitaire, en particulier en ce qui concerne l'adaptation des pratiques et des compétences scripturales, au travers de l'analyse du sujet étudiant et de sa façon de construire une identité adaptée au nouvel environnement socioéducatif. En ce sens, nous souhaitons appréhender cette question autant dans sa dimension individuelle que collective et sociale, c'est-à-dire la manière dont l'ensemble des acteurs du milieu académique vivent ce phénomène et se le représentent,

l'assimilent, mais aussi le reproduisent (le plus souvent inconsciemment). Analyser rationnellement le poids de la structure institutionnelle sur le fonctionnement des individus et de leurs conduites permet ainsi de comprendre les comportements et les réactions des étudiants aux prises avec la situation académique. Examiner les interactions au sein de cet environnement permet en outre de saisir la réalité vécue par les apprenants, mais aussi celle véhiculée par les implicites liés aux représentations collectives. Ainsi, s'attarder non pas sur les questions de maîtrise des discours mais sur l'exigence de correction langagière (cristallisée autour du respect de la norme grammaticale) permet d'utiliser ce point précis comme repère et de nous éclairer sur les processus inconscients de régulation sociale dont les enjeux sont aussi bien collectifs qu'individuels.

Cette conception systémique permet par conséquent d'appréhender l'urgence ressentie par les étudiants qui les pousse à chercher à convenir aux impératifs imposés par le milieu universitaire. Cette perception de la conjoncture sociale permet également de comprendre les attitudes que les apprenants adoptent, à la fois dans leur sélectivité et leur directivité, mais aussi dans leur persistance, les trajectoires qu'ils empruntent étant liées à leurs expériences passées (historique personnel) et actuelle (situation vécue). Il est par ailleurs nécessaire de prendre en considération que les conduites des étudiants sont influencées par les attitudes des enseignants dans un principe d'attraction entre individus. En effet, la régulation sociale repose sur une dynamique selon laquelle un individu, confronté à un nouvel environnement social, tend à prendre pour modèle le groupe social de référence dans l'optique de réussir à s'intégrer dans ce milieu. Se crée alors une relation entre l'individu et le groupe de référence où l'individu cherche à réduire l'écart entre son attitude et celle des individus constituant les modèles à suivre. C'est d'ailleurs cet écart qui est à l'origine du sentiment de malaise chez l'individu et se traduit par l'urgence qu'il ressent à assimiler les conventions sociales modèles. Le comportement des enseignants est donc une référence à double titre : d'une part parce qu'il constitue un modèle vis-à-vis de l'attitude qu'ils adoptent envers les écrits universitaires ; d'autre part parce que leurs pratiques évaluatives sont modélisantes des attitudes apprenantes par l'orientation qu'elles infléchissent. Les conduites des étudiants, dans ce cadre, ne sont aucunement des dynamiques aléatoires, mais correspondent au contraire au processus d'adaptation sociale qui repose entre autres sur le maintien des gratifications au sein des relations sociales (Maisonneuve, 2017, p. 74).

Alors que le premier volet de nos travaux s'intéresse à la compréhension des variables d'influence qui sont issues de l'environnement social et qui impactent les conduites apprenantes, le second volet se concentre pour sa part sur les événements liés au processus d'adaptation des compétences scripturales des étudiants. Centrées sur l'échelle individuelle, ces études cherchent à appréhender les dynamiques à l'œuvre dans l'appropriation des pratiques scripturales académiques et les trajectoires qui construisent le parcours des étudiants. Comme point de départ, nous avons choisi les écrits universitaires produits par les étudiants novices étant donné que ces productions s'instaurent comme le lieu où leurs conceptions et leurs compétences sont bousculées par les nouvelles normes académiques (discursives en particulier, mais aussi méthodologiques). Dans ces circonstances, il convient de chercher les signes qui témoignent des perturbations liées aux difficultés rencontrées par les étudiants dans leur acculturation aux discours et codes universitaires. Nous avons pour cela souhaité nous centrer sur les écarts grammaticaux dans la mesure où ils constituent un non-respect particulièrement ostensible de l'une des conventions sociales communément partagée, tout en attestant par ailleurs des problèmes de gestion auxquels se confrontent les étudiants et qui se traduisent par la survenue d'erreurs singulières non-représentatives de leur niveau rédactionnel habituel. Dans cette optique, nous avons décidé de mener une étude exploratoire qui se déroule en deux phases.

Étude exploratoire, phase 1

Dans un premier temps, il s'agit de chercher au sein des productions écrites étudiantes, sur la base d'une observation systématique¹⁸¹, les points d'achoppement en ce qui concerne la dimension grammaticale. Loin de se préoccuper de points qui relèvent d'une acquisition avancée, telles que les collocations par exemple, nous souhaitons nous focaliser sur des traces qui témoignent de troubles plus anciens et qui sont censés être maîtrisés au niveau B2 et plus. Se concentrer sur ces traces qui apparaissent non cohérentes et non adéquates à un niveau avancé de maîtrise langagière permet de les examiner comme des témoins de l'instabilité actuelle du système (et, par extension, de la déstabilisation en cours), mais aussi de les considérer comme des indicateurs des difficultés contextuelles. De cette manière,

181. « L'observation systématique peut également être utilisée à des fins prédictives. Lorsque les mêmes observations sont recueillies auprès d'un grand nombre d'individus, leur comportement ainsi repéré prend un caractère normatif. » (Benedetto, 2007, p. 28)

nous nous attacherons à identifier les erreurs pouvant être considérées comme anormales au niveau de production requis et particulièrement saillantes au regard de la norme grammaticale. À partir du relevé systématique de ces erreurs symptomatiques, nous appliquerons une démarche qualitative au travers d'un traitement manuel des données afin de pouvoir observer le contexte d'apparition de leur survenue et tenter d'appréhender leur spécificité.

Étude exploratoire, phase 2

Dans un second temps, sur la base de l'identification de ces erreurs jugées anormales¹⁸² au niveau avancé, nous projetons de mener une étude longitudinale auprès d'un groupe d'étudiants qui nous permettent d'approfondir les circonstances de l'émergence de ce phénomène. Cette étude prévoit d'allier une démarche expérimentale, avec la mise en place d'un recueil de données sur une année et demie, ainsi que des observations directes et indirectes complémentaires.

Expérimentation longitudinale, étape 1

Il s'agit ainsi, pour la première étape de cette expérimentation, d'utiliser les principales contraintes qui pèsent sur les écrits universitaires comme variables à contrôler, puis de mettre en place des expériences de productions écrites où ces diverses contraintes sont alternativement manipulées. De cette manière, l'analyse des productions donnera l'occasion d'observer le comportement des erreurs anormales et si leur taux varie en fonction des contraintes mesurées. Pour cela, nous souhaitons nous appuyer sur le logiciel Analec¹⁸³, qui nous permet d'annoter manuellement les productions récoltées et d'en extraire par la suite des résultats statistiques. Cette approche quantitative du phénomène d'erreurs permet ainsi de tester les compétences scripturales des étudiants au sein de différentes configurations

182. Nous nous focaliserons sur deux types de difficultés en particulier, à savoir les problèmes survenant sur les chaînes d'accord ainsi que ceux intervenant sur les chaînes de référence. Ces difficultés peuvent en effet être considérées comme des résistances dans la mesure où il s'agit de problèmes anciens datant des débuts de l'apprentissage de la langue. Elles apparaissent donc « anormales » pour des étudiants avancés, d'autant plus qu'elles se produisent dans des textes bien construits (en syntaxe, en rhétorique) et lexicalement fournis.

183. Il s'agit d'un programme d'annotation textuelle, développé par Bernard Victorri au sein du laboratoire Lattice (Université Paris III). À partir des fonctionnalités disponibles, nous avons créé nos propres schémas d'annotation, c'est-à-dire une architecture d'analyse relative aux erreurs grammaticales relevées (voir [annexe 4](#) et [annexe 5](#)).

d'écrits et de déterminer s'il existe un lien possible entre les situations d'écriture à fortes contraintes et la survenue de ces erreurs spécifiques. Par ailleurs, la comparaison des taux d'erreurs en regard des contraintes imposées peut permettre d'établir une corrélation entre certaines situations d'écriture particulières et la déstabilisation du système linguistique des étudiants.

Expérimentation longitudinale, étape 2

La deuxième étape de l'étude longitudinale se focalise pour sa part sur l'examen de l'activité de relecture des apprenants. En nous appuyant sur les productions écrites à contraintes variables préalablement rédigées par les étudiants, nous avons par la suite ajouté un procédé d'investigation qui consiste à faire reprendre aux apprenants leurs écrits en trois temps :

- tout d'abord, une phase de correction personnelle où l'étudiant est invité à relire son travail à l'aide d'une grille de correction¹⁸⁴ et à corriger les erreurs qu'il relève lui-même ;
- dans un deuxième temps, une phase de correction où l'étudiant reprend son travail sur la base d'un pointage¹⁸⁵ de l'enseignant ;
- pour finir, une phase où l'étudiant intervertit sa production avec celle de son binôme ; ils se relisent ensuite mutuellement et s'entraident dans leur travail de correction.

À l'aide d'un code couleur¹⁸⁶ associé à chaque phase de relecture, il est ainsi possible d'avoir un suivi sur l'évolution du relevé d'erreurs effectué par l'étudiant et d'étudier son comportement de révision. Il est dès lors possible, une fois l'annotation exécutée avec Analec, d'extraire les différents taux d'erreurs par production et par phase de relecture. Cette démarche permet alors de comparer, statistiquement, les effets de chaque relecture. Par ailleurs, en combinant les deux approches quantitatives des étapes de productions à

184. Cette grille de relecture (disponible en [annexe 6](#)) a été conjointement élaborée avec les étudiants sujets de l'étude, sur la base des éléments qu'ils estiment devoir surveiller. Elle est utilisée comme support pour les trois phases de correction.

185. Le pointage de l'enseignant consiste à rendre leurs productions aux étudiants avec, indiqué dans la marge par une croix, les lignes où se trouvent des erreurs.

186. Le vert correspondant à la correction personnelle (CP), le rouge à la correction consécutive au marquage de l'enseignant (CME) et le bleu à la correction en binôme (CB).

contraintes manipulées et de relecture, nous comptons établir une typologie affinée des erreurs grammaticales produites par les étudiants et identifier les zones sensibles dans l'élaboration scripturale, c'est-à-dire les lieux probables d'instabilité.

Expérimentation longitudinale, étape 3

La troisième étape de l'étude longitudinale, quant à elle, est dirigée sur l'observation des procédures scripturales empruntées par les étudiants. À partir de l'identification des zones sensibles, nous nous attachons dans un premier temps à relever les traces de révision laissées par les étudiants au sein de leurs productions. Notre démarche est ainsi d'observer les différentes marques de révision afin de les utiliser comme témoins supplémentaires de l'instabilité du système linguistique des étudiants. Il s'agit ensuite de les passer en revue dans l'optique d'analyser les points d'incertitudes qui ont conduit à ce qu'une erreur soit produite en premier lieu, avant d'être ensuite corrigée en second lieu. Ces indications peuvent en outre nous éclairer sur les comportements à cibler et à inspecter pour les observations directes que nous souhaitons effectuer. En ce qui concerne ces observations directes, elles viennent compléter les données récoltées jusque-là en ajoutant une dimension plus spécifiquement centrée sur le point de vue de l'étudiant. Pour cela, les participants de l'étude ont été enregistrés en action, c'est-à-dire en pleine activité de production de texte, à l'aide de caméras d'une part et du logiciel BBFlashback¹⁸⁷ d'autre part. Nous avons prévu de procéder à une analyse qualitative pour le traitement de ces vidéos afin d'observer en contexte les situations de survenue des erreurs, ainsi que l'organisation et les processus qui sont appliqués par chacun des étudiants. Nous en profitons également pour étudier la façon dont les apprenants, alors qu'ils sont en situation de production, procèdent en ce qui concerne la relecture de leurs textes. Enfin, les étudiants ont été directement interrogés après ces observations afin qu'ils verbalisent, via une série d'entretiens directifs¹⁸⁸ et semi-directifs sur la base de leurs expériences de production, leurs impressions (difficultés, problèmes rencontrés, procédures suivies) et explicitent les stratégies dont ils usent lors de la rédaction. Là aussi, nous privilégions un traitement

187. BBFlashBack est un logiciel qui permet d'effectuer des captures vidéo d'un écran d'ordinateur. Il enregistre simultanément les informations présentes à l'écran, mais également toute interaction avec l'ordinateur, telle que l'usage de la souris ou du clavier. Il est ainsi possible d'avoir accès, seconde par seconde, à toutes les informations numériques et physiques liées à l'enregistrement.

188. Les questions des entretiens directifs sont consultables en [annexe 7](#).

qualitatif des données d'entretiens, que nous combinons avec les résultats de l'ensemble de l'étude longitudinale, en vue d'établir les profils de parcours des étudiants.

5.2.2. Univers de données : une vision globalisante

Compte tenu de notre approche épistémologique et méthodologique, nous avons fait le choix d'une récolte de données qui puisse être représentative de l'ensemble des aspects présentés en 5.1.2 et 5.1.3 de ce chapitre, c'est-à-dire autant collectifs et sociaux (comme les représentations, par exemple) qu'individuels et cognitifs (processus scripturaux, entre autres). Sans prétendre à l'exhaustivité¹⁸⁹, nous avons procédé en conséquence à une récupération étendue des données, constituant de cette manière un univers de données de type *multisériel*, c'est-à-dire composé de plusieurs lots de données distincts. Les données recueillies sont en effet de différentes sortes : il s'agit aussi bien de productions écrites rédigées par des étudiants que d'évaluations de textes réalisées par des enseignants, de questionnaires-sondages soumis aux étudiants concernant la langue française que d'enregistrements vidéo de l'acte scriptural ainsi qu'audio pour les entretiens qui ont suivi avec les scripteurs.

La récolte de données a ainsi été principalement dirigée par un principe de démarche empirique de manière à fournir une vision holiste et multidimensionnelle de la situation dans laquelle se trouve l'étudiant étranger avancé lorsqu'il intègre le milieu universitaire français. Dans cette perspective, il nous a donc semblé essentiel d'identifier les principaux facteurs qui entrent en interaction avec la réalisation de la tâche scripturale et de les examiner comme autant de paramètres qui influencent l'apprenant précisément au moment de l'acte en lui-même. Afin d'obtenir un panorama du contexte le plus réaliste possible dans lequel se trouve l'apprenant en position de scripteur, nous avons choisi d'explorer la piste des représentations (des usagers, des évaluateurs, des scripteurs), des exigences académiques (codes, contraintes, attentes), des processus cognitifs (fonctionnements, opérations, stratégies).

189. Bien que le cadre des SDC cherche à analyser de manière holiste une situation, nous nous sommes attachée à inspecter les éléments raisonnablement abordables dans le cadre limité de ce travail de thèse.

5.2.2.1. Les représentations des acteurs du milieu académique

En premier lieu, étudier les phénomènes de difficultés langagières à l'université, au-delà des aspects purement discursifs, nécessite de s'interroger sur les rapports que les acteurs de l'enseignement supérieur entretiennent avec la langue française. Pour cela, deux volets ont été explorés pour l'univers de données « représentations » : d'une part les représentations des étudiants en tant qu'utilisateurs de la langue, et d'autre part les représentations des enseignants en tant qu'évaluateurs et représentants de l'institution dont ils font partie.

Étude des représentations étudiantes

Ainsi, dans un premier temps, une enquête de type sondage a été conçue pour recueillir les perceptions des étudiants quant à l'usage de la langue française au sein des milieux scolaire et universitaire. La conception de cette enquête s'est orientée autour de trois axes principaux : le rapport à la langue des étudiants, la place de cette dernière dans le système éducatif français, et enfin la définition du concept de littéracie. Le questionnaire a donc été découpé en quatre rubriques : « le français et vous », « le français à l'école et à l'université », « littératie/littéracie », « quelques éléments pour vous situer ». Les questions¹⁹⁰ portaient en particulier :

- sur la maîtrise et l'enseignement-apprentissage du français, ainsi qu'aux difficultés que les étudiants identifiaient comme liées à ces deux dimensions ;
- sur les impressions des étudiants concernant leur condition d'utilisateur et l'usage de la langue ;
- sur la place du français dans les systèmes scolaire et universitaire, ainsi que les compétences qui y sont attendues ;
- sur la connaissance du terme « littéracie », sa définition, sa graphie ;
- sur le profil des étudiants, leur parcours actuel et leur perspective professionnelle.

Cette enquête a ainsi été adressée aux étudiants depuis la licence jusqu'au master, avec quelques rares cas de personnes inscrites en diplôme universitaire ou en doctorat. Diffusée

190. L'ensemble des questions est par ailleurs disponible en [annexe 8](#).

auprès d'environ 3500 étudiants¹⁹¹ de l'Université de Strasbourg, aucune restriction de filière n'a été souhaitée. Le sondage s'est fait sous le format d'un questionnaire de 22 questions, dont 15 étaient fermées (à choix unique ou multiples) et 7 ouvertes. Conçu en ligne via l'outil de Google (*Googleforms*)¹⁹², le questionnaire a été laissé disponible sur une durée de 38 jours.

Cette étude permet donc tout d'abord de comprendre le rapport qu'entretiennent les usagers (dans notre cas, les étudiants) à la langue française, langue qui constitue leur interface actuelle avec les savoirs et l'univers académique en général. En sus, nous avons souhaité identifier le rapport entretenu par les usagers qui se projettent dans la posture future d'enseignants (en LM comme en LE). Nous avons ainsi voulu établir les représentations que les étudiants se font de la langue de communication universitaire, et si ce rapport est prioritairement normatif (notamment dans le cas des futurs enseignants). En second lieu, la prise de renseignement concernant la littéracie a pour visée d'établir si le concept est connu de la population étudiante, et d'en obtenir les représentations liées. L'idée, en outre, est de repérer les compétences qui sont identifiées comme nécessaires par les étudiants dans le cadre de l'écrit académique. Confronter à la fois les perceptions des difficultés de la langue et les conceptions liées à la littéracie permet d'interroger les représentations véhiculées par les étudiants usagers de la langue, pour certains futurs enseignants. Enquêter sur les ambivalences, entre défiance et exigences du français, permet d'analyser les tensions qui existent dans les rapports à la langue et les injonctions qu'elle impose à ces usagers, dans un milieu où elle constitue une norme sociale mais aussi un critère de réussite.

Étude des représentations enseignantes

Dans un second temps, c'est une étude auprès d'évaluateurs ayant poursuivi un cursus dans le milieu académique qui a été réalisée, afin d'observer l'influence que la culture éducative universitaire peut opérer sur leurs représentations, notamment celles liées à la norme langagière. Nous avons également souhaité examiner les procédures d'évaluation en

191. Grâce aux listes de diffusion à notre disposition, qui comprenaient : la faculté des lettres, des langues, des sciences de l'éducation, de l'ESPÉ, des sciences de la vie, des arts, d'histoire, de psychologie, de philosophie, ainsi que l'école d'orthophonie.

192. Consultable à l'adresse suivante : <https://goo.gl/forms/PWmXLbzBERqRhOLQ2>

fonction des contextes d'enseignement, de manière à pouvoir étudier quel était l'impact des critères langagiers normatifs (linguistiques) et culturels (discursifs). Dans la mesure où l'évaluation dans le milieu académique se déroule principalement à l'écrit (tel que nous le rappelions au chapitre 2.2), il nous semble important de nous pencher sur les processus évaluatifs et les représentations des enseignants. En effet, nous pensons qu'il est nécessaire de ne pas négliger le poids de ces représentations dans l'acte évaluatif car elles y interviennent, même involontairement, implicitement, ou inconsciemment. Il est donc nécessaire de prendre en considération que, par retours, elles affectent l'apprenant. Pour cela, nous avons sélectionné huit évaluateurs-témoins volontaires¹⁹³ pour constituer notre panel d'étude, tous ayant comme critère commun d'avoir été formés dans le Supérieur français pour l'ensemble de leurs études. Nous avons ainsi pensé une expérimentation autour de l'évaluation de productions identifiées comme représentatives des types d'écrits requis à l'université¹⁹⁴. Nous avons ainsi sélectionné des résumés ainsi que des restitutions de cours¹⁹⁵. Par ailleurs, nous avons également fait le choix de retenir des productions de niveau Licence dans le but de confronter les enseignants-évaluateurs aux difficultés linguistiques que rencontrent les étudiants qui sont en posture de scripteurs non-initiés¹⁹⁶ aux normes académiques. Cette configuration permet en effet d'observer le comportement évaluatif adopté par les enseignants en fonction des divers problèmes rencontrés par les étudiants à l'écrit, qu'il s'agisse de difficultés méthodologiques, discursives ou encore linguistiques.

Dans la continuité des travaux en LU et en FOU évoqués aux [chapitres 2](#) et [3](#), étudier les difficultés discursives des apprenants et leurs conséquences sur la maîtrise linguistique est un enjeu pour la réussite étudiante. Il est par ailleurs important de rappeler que le contexte universitaire fait intervenir une situation dont la complexité tient aux nombreuses dimensions qui la constituent. Ce ne sont donc plus seulement les questions d'acquisition des genres discursifs, ni celles de leurs effets sur le système linguistique des étudiants qui apparaissent importantes, mais également la perception des enseignants-évaluateurs de ces différents niveaux de problèmes. Ainsi, si l'on sait que les difficultés à convenir aux genres

193. Leurs profils sont disponibles en [annexe 9](#).

194. Évoqués au chapitre 2.3.

195. Ces productions sont issues du groupe LM et de celui de LM-LVE présentés *infra*.

196. Pour plus de détails, voir chapitre 1.1. et chapitre 2.3.

disciplinaires sont explicitement un facteur d'échec, la question des exigences universitaires – dont la norme linguistique fait implicitement partie (voir chapitre 1) – nécessite qu'on s'interroge sur le rapport que les enseignants-évaluateurs entretiennent à ces différents aspects des attentes et des standards langagiers académiques. Il s'agit alors de se demander si la norme linguistique, et plus précisément grammaticale, peut devenir une forme de sanction implicite au sein de l'évaluation dans la mesure où elle viendrait impacter la réception des productions écrites. De ce fait, l'expérimentation sur l'évaluation des productions écrites intègre pour partie des copies authentiques et pour partie révisées¹⁹⁷. L'idée de cette démarche est de pouvoir observer l'influence et la hiérarchisation des problèmes scripturaux des étudiants dans l'évaluation des enseignants, de comprendre quels sont les mécanismes conscientisés ou tacites, et de comparer si les problèmes de type linguistiques (et plus spécifiquement grammaticaux) ont un impact dans le processus évaluatif. Il s'agit ainsi d'esquisser l'importance que revêt la norme linguistique, même implicitement, dans les perceptions et représentations des enseignants-évaluateurs, et de prendre en considération que cette norme possède une incidence notable dans le cadre des LU. L'expérimentation est donc conçue en cinq phases différentes.

Expérimentation, phase 1 : questionnaires préalables

Une première, préliminaire aux évaluations, consiste à collecter les informations relatives aux pratiques évaluatives des enseignants qui participent à l'étude. Il s'agit notamment de savoir s'ils utilisent, par exemple, des grilles d'évaluation (si oui, de quelle manière sont-elles construites, quels sont les critères les plus importants, etc.) et quels sont leurs procédés d'évaluation habituels. Un questionnaire préalable (QP)¹⁹⁸ a donc été soumis en ligne¹⁹⁹ aux enseignants participant à cette expérimentation²⁰⁰ afin de nous permettre d'établir quels points attirent explicitement leur attention de correcteur (et de le comparer, ensuite, à leurs pratiques effectives).

197. Les copies authentiques et révisées sont disponibles dans le [corpus RE](#).

198. Disponible en [annexe 10](#).

199. Via l'outil *Google Forms*, à l'adresse suivante : <https://goo.gl/forms/Q0a5ozsA2OPJC9si1>

200. Que l'on nommera, à présent, évaluateurs-témoins (É-T.).

Expérimentation, phases 2 à 5 : expériences d'évaluation

En sus de QP, quatre expériences (E1 à E4) ont été pratiquées à intervalles variés. Chacune de ces expériences, créées autour de l'évaluation de productions écrites, a ainsi constitué l'une des quatre phases de l'expérimentation. Chaque expérience se fonde sur le procédé suivant : remise d'un lot de textes et des consignes aux évaluateurs-témoins, correction individuelle des copies d'étudiants (avec attribution de notes et de retours par commentaires pour chacune des productions) puis, une fois le travail d'évaluation terminé, explicitation par chaque correcteur de leurs pratiques évaluatives au travers d'un questionnaire post-évaluation²⁰¹. Il est à noter que cette procédure d'expérience a été strictement respectée pour chaque passation, afin d'assurer une stabilité intra-correcteur. Ainsi, pour chaque expérience, les évaluateurs-témoins ont reçu par mail un lot de copies (8 restitutions de cours pour E1 et E3, 6 résumés pour E2 et E4) avec les consignes d'examen qui avaient été fournies aux étudiants (résumé de 200 mots et réponse argumentée de 150 à 200 mots pour les restitutions). Leur ont également été indiquées les instructions suivantes : « Selon votre méthode habituelle, vous évaluez les différentes copies. Dans un document Word à part, vous veillerez à indiquer une note ainsi qu'un commentaire pour chaque production. Une fois le travail terminé, vous nous renverrez votre document par mail et vous remplirez un questionnaire à l'adresse suivante²⁰² ».

Par ailleurs, les deux lots d'écrits authentiques utilisés pour les expériences E1 et E2 ont ensuite été révisés²⁰³ pour les besoins de l'expérimentation évaluative. Les productions soumises aux évaluateurs-témoins pour les expériences E3 et E4 sont donc ces mêmes copies d'étudiants mais rectifiées (tableau des révisions effectuées disponible en [annexe 12](#)). En ce qui concerne l'expérience E3, 6 textes sur 8 ont été revus : les modifications ont été effectuées sur des copies présentant des difficultés langagières importantes, et opérées

201. Abrégé QPÉ, ces questionnaires sont tous modélisés sur le même format (disponible en [annexe 11](#)). Les évaluateurs sont invités à exprimer de quelle manière ils ont procédé pour évaluer, quels ont été les critères jugés, ce qu'ils ont corrigé prioritairement, quels sont les éléments auxquels ils ont été particulièrement attentifs, quels éléments ont-ils estimé réhibitoires pour une production écrite de type universitaire, etc.

202. Les quatre questionnaires post-évaluations (QPÉ1 à QPÉ4) ont été diffusés en ligne via l'outil *Google Forms*. Un exemple (celui de QPÉ1) est disponible à l'adresse suivante : <https://goo.gl/forms/5x113xK5sX3slnRy1>

203. Nous avons en conséquence deux sortes de copies (authentiques, utilisées pour E1 et E2 ; révisées, employées pour E3 et E4) ainsi que deux couples d'expériences (restitutions de cours pour E1-E3 et résumés pour E2-E4, chaque couple s'appuyant sur un binôme de copies authentiques et copies rectifiées).

uniquement au niveau morphosyntaxique. Nous avons ainsi procédé, à des degrés divers, à la suppression des erreurs d'accord, à un travail sur les connecteurs et sur les reprises anaphoriques, ainsi qu'à une modification de la ponctuation. Concernant l'expérience E4, ce sont 4 textes sur 6 qui ont, quant à eux, été rectifiés. Les modifications apportées n'ont cependant ciblé que les erreurs propres à chaque copie : une révision visant en priorité des problèmes morphosyntaxiques identifiés comme récurrents (erreurs d'accord, reprises, connecteurs, ponctuation) a ainsi été menée, ainsi que certains ajustements spécifiques (typographie, mise en page, lexic). L'objectif de ces deux révisions est ainsi de pouvoir observer l'influence supposée de la présence d'erreurs linguistiques courantes dans l'évaluation des écrits universitaires.

Ce processus permet ainsi de récolter trois types de données. Dans un premier temps, la collecte des notes attribuées par les évaluateurs-témoins à chaque copie permet d'établir si des variations de notation intra-correcteur existent sur une même copie et d'identifier si elles sont possiblement en lien avec la rectification linguistique (production authentique vs révisée). Dans un deuxième temps, les commentaires laissés par les évaluateurs-témoins pour chaque production à chaque expérience (dénommés conséquemment C1, C2, C3, C4) permet d'observer si certaines remarques varient en fonction des modifications apportées aux copies. Dans un dernier temps, les questionnaires post-évaluation (QPÉ1 à QPÉ4) ont pour objectif de vérifier si les évaluateurs-témoins restent fidèles aux pratiques annoncées dans QP, mais aussi d'observer si un changement survient dans les explications fournies pouvant être lié aux modifications linguistiques opérées sur les copies.

5.2.2.2. Les erreurs qui émergent en contexte

Dans la perspective des LU et des questions de besoins linguistiques des étudiants (notamment en grammaire avancée), nous pensons important de pouvoir déterminer quelles sont les erreurs les plus fréquemment produites au sein des écrits universitaires, mais aussi celles qui sont les plus discriminantes lors de la réception de ces écrits. L'idée, dans notre cas, est de réussir à identifier les erreurs spécifiques aux tâches scripturales de type académique, c'est-à-dire liées au contexte universitaire et à certaines contraintes qui lui sont caractéristiques (notamment l'acquisition des discours disciplinaires), et dont la singularité à ce niveau d'écriture impacte l'appréciation de productions écrites à fonctions

formative et certificative. Dans cette logique, nous avons choisi de récolter l'univers de données « erreurs en contexte », constitué de copies authentiques produites par des étudiants de l'enseignement supérieur (de l'université de Strasbourg, de l'université de Haute-Alsace et de l'université d'Artois), et dont l'une des caractéristiques est la possibilité de le décliner en plusieurs corpus exploitables en lots selon les besoins des études réalisées. Ce sont ainsi plusieurs critères qui ont présidé à la constitution des univers de données :

- le public-cible (nationalité, niveau, discipline, cursus) ;
- le(s) type(s) d'écrits.

Le premier critère à avoir retenu notre attention a été le choix du public-cible. Outre le contexte universitaire français comme point de départ et point commun des étudiants, tous étant en études dans un cadre académique où il leur est nécessaire de rédiger selon les normes et discours universitaires, plusieurs dimensions participant à la sélection des productions écrites ont dû être définies. Dans un premier temps, l'interrogation principale s'est portée sur le choix du type de public, à savoir s'il fallait constituer un univers de d'écrits uniquement produits par des locuteurs non-natifs du français, ou si élaborer un univers mixte intégrant des productions d'étudiants français pouvait se révéler intéressant. Nous avons donc pris le parti de constituer un univers de données majoritairement composé de productions écrites d'étudiants étrangers (toutes nationalités confondues), auquel nous avons également incorporé quelques écrits d'étudiants français afin de pouvoir procéder, pour certaines études spécifiques, à des comparatifs entre les deux publics. Concernant les apprenants étrangers, les conditions de sélection se sont orientées sur leurs niveaux de langue : nous n'avons retenu les productions d'étudiants qu'à partir du niveau B2, correspondant au niveau requis pour poursuivre des études dans le Supérieur en France (voir [chapitre 3](#) à ce sujet). Précisons au demeurant que nous n'avons procédé à aucune distinction relative à la LM des étudiants car nous estimons, à leur niveau de maîtrise langagière en LE, que les possibles interférences avec leur LM ou autres transferts relèvent de phénomènes contrôlés²⁰⁴, voire isolés lorsqu'ils surviennent. Outre ces deux conditions s'est posée la question des filières et cursus à cibler : tout d'abord, la multiplicité des disciplines et des discours leur étant associés soulève l'interrogation de la représentativité

204. Les divers descripteurs du CECRL (2001) fournissent suffisamment de détails sur les compétences requises à partir du niveau B2, et tous explicitent que les erreurs en général sont occasionnelles et non systématiques.

des écrits récoltés, tandis que la fréquentation des cursus influence les exigences des enseignants (attentes en fonction de l'année d'inscription) mais aussi le niveau d'expérience des étudiants en ce qui concerne les pratiques scripturales en vigueur. Dans la mesure où nous ne nous intéressons pas spécifiquement à l'acquisition des discours disciplinaires en tant que tels, mais que nous cherchons à comprendre le fonctionnement du processus d'appropriation des pratiques scripturales académiques, les écrits universitaires récoltés ont été produits par des étudiants inscrits au sein de différents cursus et disciplines universitaires, sans restriction ni spécification aucune afin d'obtenir un univers le plus varié possible. La seule limite à laquelle nous nous sommes tenue a été de prendre en compte le temps de fréquentation du milieu académique par les étudiants : ils devaient en effet être inscrits depuis moins de deux ans à l'université.

Groupes ²⁰⁵	Public	Contexte de production
CRL	FLE	Perfectionnement FLE
DDL	FLE	FLE Universitaire
IBM-1	FLM + FLE	Économie
IBM-2	FLE	Formation C1
IIEF	FLE	Formation C1
LM	FLM*	Grammaire-orthographe
LM-LVE	FLM*	Théories de l'acquisition du langage
SV	FLM	Préparation au concours CRPE

Tableau 5 : Caractéristiques principales des groupes constituant l'univers « erreurs en contexte »

Enfin, le second critère après le profil du public-cible a été celui du type d'écrits à retenir. À l'instar des profils d'étudiants, les écrits sélectionnés l'ont été en fonction de plusieurs conditions. Tout d'abord, les productions devaient être issues d'exercices effectués en situation réelle pour que les étudiants aient été soumis aux contraintes « naturelles » des travaux qui leur étaient demandé de fournir. Ainsi, chaque lot de copies issu d'un même groupe et d'une même commande répond à une même consigne, donc à une forme (norme discursive, méthodologique, etc.) et à des conditions de production identiques. Ensuite, nous avons sélectionné des exercices dont la nature, bien que différente, est représentative des types d'écrits attendus à l'université et faisant appel à des compétences scripturales variées (logique argumentative, médiatisation, etc.) : écrits narratifs (présentation), écrits

205. Les groupes d'étudiants et leurs spécificités sont détaillés en [annexe 12](#).

argumentatifs (dissertation, restitution de cours²⁰⁶, réécriture, problématique) et écrits de synthèse (fiche de lecture, résumé, compte rendu, synthèse). En tout état de cause, ce sont des types d'écrits majoritairement connus et normalement maîtrisés par les étudiants (qu'ils soient français ou étrangers) mais qui sont ici redéployés dans le cadre universitaire et disciplinaire. Cette réorientation des écrits à produire dans la perspective académique et ses conséquences sur la maîtrise linguistique des apprenants sont ainsi spécifiquement les situations que nous souhaitons observer et analyser. Ce sont finalement 352 productions d'étudiants qui composent l'univers de données « erreurs en contexte », dont le détail (types de texte, nombre de copies, groupe producteur) apparaît dans le tableau suivant :

Groupes	Types d'écrits produits	Nombre de copies
CRL	Narratifs & argumentatifs	36 narrations, 47 argumentations
DDL	Argumentatifs & de synthèse	20 argumentations (test de placement), 9 fiches de lecture, 11 résumés, 14 problématiques, 64 exercices de repérage et de reformulation, 17 réécritures (examen)
IBM-1	Argumentatifs	18 restitutions de cours
IBM-2	Argumentatifs	12 argumentations, 12 dissertations
IIEF	De synthèse	12 comptes rendus
LM	De synthèse	6 résumés
LM-LVE	Argumentatifs	16 restitutions de cours
SV	De synthèse	36 résumés, 22 synthèses

Tableau 6 : Composition de l'univers « erreurs en contexte » en fonction des groupes

Une spécificité concerne cependant le groupe DDL : en effet, ces étudiants constituent le groupe-sujet ayant participé à l'étude longitudinale décrite au point 5.2.1. Les productions

206. Les restitutions de cours sont des écrits généralement classés dans le type explicatif (Mangiante & Parpette, 2011a, p. 134-136). Nous nous appuyons cependant sur le raisonnement de Royer (2018) lorsqu'elle expose que « ces catégories sont plus complexes et [qu']il arrive que l'explicatif s'entremêle au discours argumentatif et que "des séquences argumentatives peuvent survenir dans le processus explicatif" (Plantin, 2016 : 271) ». Cela est d'ailleurs corroboré par l'analyse Tropes concernant les restitutions de cours qui font partie de notre univers de données, celle-ci révélant que le type dominant dans ces textes est un « style plutôt argumentatif ».

écrites qu'ils ont réalisées et qui font partie de l'univers « erreurs en contexte » ont ainsi été l'objet d'une expérience sur la manipulation des contraintes scripturales. En outre, les écrits qu'ils ont produits dans le cadre des expérimentations ont donné lieu par ailleurs à un univers de données supplémentaire : celui des « procédures » appliquées par les étudiants.

5.2.2.3. Les procédures appliquées par les étudiants

Lorsque l'on s'intéresse aux erreurs produites en contexte universitaire, ce ne sont pas uniquement les dimensions sociopragmatiques y conduisant qui attirent notre attention, mais également les modalités de leur survenue. Les phénomènes d'erreurs sont ainsi à traiter en lien avec les mécanismes individuels engagés dans le processus d'adaptation des compétences écrites. En poursuivant cette logique, ce sont donc les procédures scripturales des étudiants qui font l'objet de cet univers de données, depuis les phases de relecture jusqu'aux phases de production en elle-même. Pour cela, les étudiants du groupe DDL²⁰⁷, qui avaient déjà produits une dizaine d'écrits différents en six mois, ont été suivis une année supplémentaire en participant :

- dans un premier temps, à un dispositif de remédiation sur quatre mois où ils ont rédigé sept comptes rendus et une problématique de recherche qu'ils retravaillaient mensuellement ;
- puis dans un second temps, à des observations directes et indirectes sur six mois suivants où ils ont eu à produire cinq résumés en étant filmés et interviewés ensuite.

Écrits produits	Type d'écrits	Dispositif d'étude	Types de données connexes
CR1-7	De synthèse	Relecture	Écrits annotés (corrections)
PBQ1-4	Argumentatifs	Relecture	Écrits annotés (corrections) Amélioration du texte
Résumés 1-5	De synthèse	Observations processus Verbalisations démarches	Vidéos Enregistrements audios Entretiens écrits

Tableau 7 : Types de données récoltées sur une année

207. Pour rappel, les détails concernant le groupe DDL et son contexte sont disponibles en [annexe 12](#).

Ainsi, concernant le dispositif de remédiation²⁰⁸, ce dernier a été conçu afin de pouvoir observer les procédures appliquées par les étudiants DDL en ce qui concerne l'étape de relecture. L'idée à ce sujet a été double : d'une part, déterminer si les apprenants sont capables de détecter leurs erreurs en relisant leurs productions écrites ; d'autre part, chercher à savoir si leur relecture seule est suffisante pour réduire le nombre d'erreurs. De manière corrélée, ce dispositif a servi à rendre les étudiants plus attentifs à l'étape de relecture et aux mécanismes qu'ils utilisent afin de la rendre plus efficace. Au total, ce sont 97 comptes rendus et 46 versions de problématique de recherche qui ont été récoltées, accompagnés également de 56 et 39 productions corrigées ainsi que 58 et 41 grilles de relecture.

Par la suite, les étudiants DDL ont été invités à poursuivre les expériences en participant pendant six mois à des observations directes de leur activité scripturale. Pour cette partie de l'étude des procédures appliquées par les apprenants, nous avons cherché à observer si ces derniers procédaient de la même manière lorsqu'ils produisaient des textes dans un cadre contraint et non contraint. En outre, nous avons voulu savoir si les méthodes de rédaction utilisées étaient similaires lorsqu'ils écrivaient de manière manuscrite et numérique. Pour cela, les étudiants ont donc produit deux résumés manuscrits et deux résumés numériques, les premiers étant filmés via caméra et les seconds à l'aide du logiciel BBFlashback. Dans les deux cas, le premier des deux résumés était réalisé en temps et lieu contraints (en une heure, en classe), le second de façon totalement libre (pas de limite de temps, chez eux). À la fin de chaque production, les apprenants remplissaient un questionnaire d'entretien où ils étaient interrogés sur leurs impressions, démarches et procédures. Enfin, pour clore l'étude, une dernière expérience leur a été soumise où ils devaient également rédiger un résumé de manière manuscrite en étant filmés, en temps et lieu contraints, mais qui a cette fois-là été suivie d'un entretien oral enregistré par magnétophone. Dans le cadre de cette étude, 45 résumés ont été produits, 35 entretiens écrits ont été récupérés, 36h07 d'enregistrements vidéos ont été effectués et 2h26 d'entretiens oraux ont été menés.

208. Ce dispositif correspond à la deuxième étape de l'étude longitudinale. Les détails à ce sujet sont présentés au point 5.2.1.

Données récoltées	Nombre	Détails
Comptes rendus	97	/
Corrections de comptes rendus	56	+ 58 grilles de relecture
Problématiques de recherche	46	/
Corrections de problématiques	39	+ 41 grilles de relecture
Résumés	45	
Enregistrements vidéo (écriture manuscrite)	27	Entre 29 minutes et 1 heure 37 minutes
Enregistrements vidéo (écriture numérique)	17	Entre 30 minutes et 2 heures 16 minutes
Entretiens directifs écrits	35	/
Entretiens semis-directifs audio	9	Entre 13 et 28 minutes par étudiant

Tableau 8 : Composition de l'univers « procédures »

5.2.3. Constitution des échantillons d'analyse : création des corpus

Dans la mesure où notre objet de recherche s'étend sur plusieurs niveaux (collectif et individuel) et que le phénomène étudié fait appel à différentes dimensions contextuelles (sociale comme cognitive), il apparaît nécessaire pour le traiter d'opérer une sélection des sujets d'étude (enseignants et groupes étudiants), mais aussi des données au sein des univers, en fonction des objectifs fixés. Dans cette logique, nous avons fait le choix de constituer plusieurs corpus d'étude selon les besoins de nos analyses à partir de « lots » issus des différents univers de données. Pour cela, une mise en œuvre explicite de divers critères a servi à définir et élaborer chacun de ces corpus d'étude, de manière à ce que la sélection des données soit structurée et représentative des aspects examinés.

5.2.3.1. Le corpus *Représentations des Usagers*

Afin d'obtenir des résultats significatifs à la question des représentations des étudiants fréquentant l'environnement académique au sujet de l'usage de la langue française, nous avons décidé d'exploiter l'ensemble des données obtenues à l'enquête décrite en 5.2.2.1., de nommer le corpus « Représentations des Usagers » (abrégé RU) et de l'analyser au sein du [chapitre 6](#). Au total, ce sont 727 réponses qui ont été obtenues à ce sondage, auprès d'un

public majoritairement inscrit en licence (62,6%), en partie en master (31,5%) et une faible part en DU ou en doctorat (5,9%).

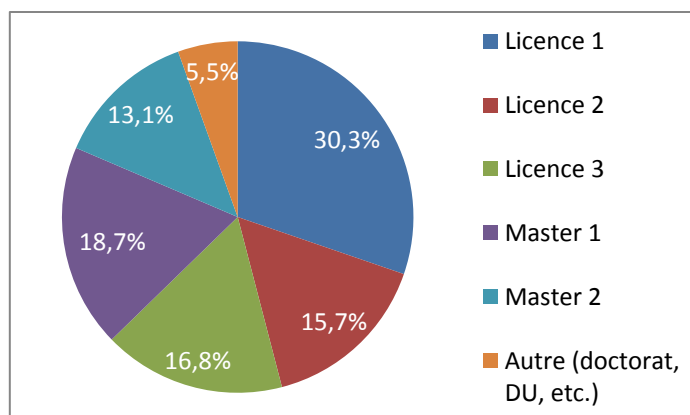


Figure 16. Répartition des cursus des étudiants-répondants

En ce qui concerne les disciplines dont sont issus les participants à l'enquête, les plus représentées sont ainsi celles des Sciences de la Vie (117 répondants, soit 16,1% de l'effectif total), des Langues et cultures étrangères (112 étudiants, 15,4%), des Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (98 individus, 13,5%) et de Psychologie (81 personnes, 11,1%). Viennent ensuite plus modérément les Arts (55 étudiants, 7,6%), les Langues Étrangères Appliquées (54 enquêtés, 7,4%), les Lettres Modernes (45 participants, 6,2%) puis l'Histoire (43 personnes, 5,9%). La synthèse des disciplines représentées au sein de l'enquête est par ailleurs visualisable au travers du graphique ci-après :

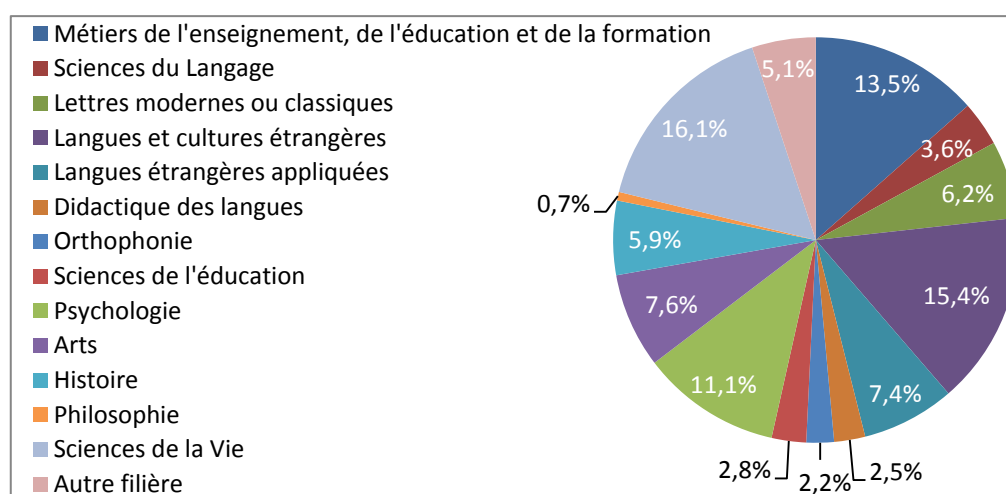


Figure 17. Profils des étudiants-répondants (disciplines)

Il est également à noter qu'avec le corpus RU, nous procédons à une sélection des réponses en fonction des profils des étudiants-répondants, que nous exploitons au [chapitre 7](#). Nous avons ainsi dissocié de la population totale les apprenants étrangers (9,8%) et les étudiants envisageant le métier d'enseignant (44%) afin d'analyser les différents rapports qu'entretiennent ces profils spécifiques à la langue française. En outre, en raison d'approches différentes, nous avons également isolé de ce dernier groupe deux portraits particuliers qui concernent les étudiants d'ores et déjà dans une démarche de formation aux carrières de l'enseignement :

- celui des enquêtés inscrits en filière MEEF, parcours professionnalisant de préparation aux concours de l'Éducation Nationale (93 répondants : 2 en L3, 44 en M1, 26 en M2 et 21 en DU) ;
- celui des participants inscrits en DDL, filière de formation à l'enseignement des langues étrangères, y compris le FLE (16 individus : 8 en M1, 5 en M2 et 3 « autres »).

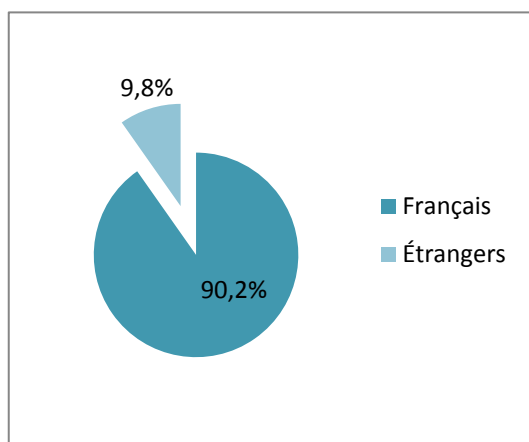


Figure 18. Population étudiante

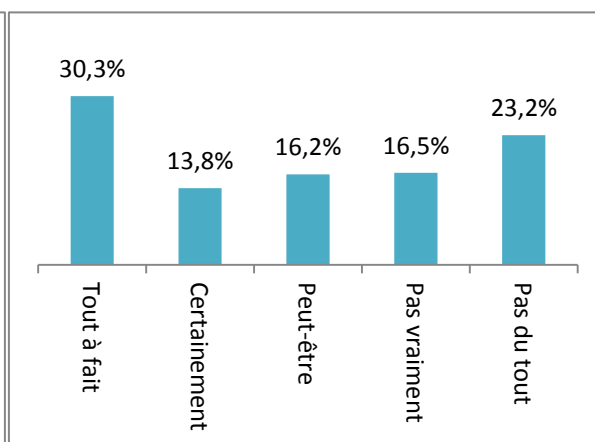


Figure 19. Carrière d'enseignant

5.2.3.2. Le corpus Représentations des Évaluateurs

Concernant les représentations des enseignants, considérés rappelés comme des représentants de l'institution de par leur condition d'évaluateurs, nous avons là aussi conservé l'ensemble des résultats à l'expérimentation décrite en 5.2.2.1. Le corpus qui est en issu est ainsi appelé « Représentations des Évaluateurs » (abrégé RE) et utilisé aux [chapitres 8](#), [9](#) et [11](#). Nous souhaitons cependant préciser quelques détails au sujet de

l'expérimentation, notamment en ce qui concerne les productions écrites sujettes à l'évaluation des enseignants participants. Issus de l'univers de données « erreurs en contexte », les résumés sélectionnés ont été effectués par les six étudiantes du groupe LM (première année de licence) à partir d'un article du journal *Le Monde* du 17 janvier 2016 (texte et consigne disponibles en [annexe 14](#)), alors que les restitutions de cours (sujet et consigne en [annexe 15](#)) ont été produites par les huit étudiants du groupe LM-LVE (troisième année de licence). Si notre choix du type de productions s'est en particulier porté sur le résumé et la restitution de cours, c'est pour deux raisons précises : la forme attendue de ces écrits et leur transversalité.

En ce qui concerne la forme de ces écrits, l'exercice du résumé requiert un certain nombre de compétences méthodologiques alors que la restitution de cours repose en grande partie sur la prise de notes effectuée durant le semestre. Dans le premier cas, la méthodologie est plus prescriptive, ce qui peut en conséquence se traduire par des attentes et attitudes plus normatives de la part des enseignants. Il faut cependant rappeler que, pour produire ce type d'écrits, une compétence méthodologique n'est évidemment pas suffisante : des compétences en lecture s'avèrent également nécessaires. Dans le second cas, la restitution de cours demande que les étudiants soient capables de fournir des définitions de concepts disciplinaires, de mobiliser ces concepts dans une courte présentation, mais aussi de répondre à des questions qui impliquent une mobilisation des connaissances vues en cours. Dans les deux cas, les enseignants-évaluateurs peuvent considérer que ces types d'écrits sont aisément abordables, donc rapidement maîtrisés. Toutefois, deux points sont souvent négligés : d'une part, dans le cas d'un écrit de type résumé, l'étudiant est considéré comme un lecteur confirmé, capable de comprendre des textes complexes, de sélectionner les informations importantes et de confronter des points de vue ; d'autre part, dans une production de type question de cours, rien n'est envisagé comme nouveau pour l'étudiant car toutes les réponses attendues par l'enseignant sont censées avoir été traitées en classe. Pourtant, dans un cas comme dans l'autre, il est possible d'occulter des difficultés liées à des compétences transversales considérées comme acquises, telles que l'identification et la sélection d'informations requises, par exemple (que ce soit en lecture pour le résumé, ou encore en synthèse dans le cas de la restitution de cours).

La seconde raison se trouve dans l'intérêt que présentent ces deux écrits-types : il s'agit de productions transversales et d'exercices communs aux différents cursus de licence, dont les codes sont plus ou moins explicites. En se basant sur cette logique, notre panel d'enseignants-évaluateurs, de par leurs diverses formations, a nécessairement été amené à rencontrer ces deux formes d'écrits académiques (notamment pour les restitutions de cours). Ces écrits ont par ailleurs l'avantage de présenter des exigences qui ne paraissent pas toujours aussi normées que pour d'autres exercices (la dissertation, par exemple, est un exercice dont le cadre méthodologique est souvent plus explicité que celui des restitutions de cours). En d'autres termes, les attentes évaluatives sont plus tacites dans le cas des deux types d'écrits sélectionnés, ce qui donne la possibilité aux enseignants-évaluateurs et à leurs représentations de plus facilement s'exprimer.

Enfin, une dernière indication doit être présentée à propos de l'expérimentation : parmi les copies du groupe LM, deux des six scripteurs sont des apprenantes étrangères (une Erasmus et une en cursus régulier), tandis que pour les productions du groupe LM-LVE, une apprenante sur les huit scripteurs est étudiante Erasmus. Précisons également qu'elles ont composé leurs écrits selon les mêmes modalités que leurs camarades français. Nous avons donc inclus leurs copies dans la sélection opérée puis intégré deux questions au sein des QPÉ portant sur la catégorisation des productions qu'effectuent les évaluateurs et les raisons qui les y conduisent. Par ce biais, nous cherchons dans un premier temps à savoir si les enseignants réalisent une différence dans leurs évaluations en fonction de la L1 des étudiants, et dans un second temps à observer quels éléments de leurs représentations leur permettent – explicitement et implicitement – de classer un écrit comme relevant d'une production d'apprenant FLM ou FLE.

Ainsi, le corpus RE est constitué de 8 questionnaires QP portant sur les pratiques évaluatives habituelles des enseignants participant à l'expérimentation, ainsi que de 29 questionnaires post-expérience d'évaluation QPÉ²⁰⁹ explicitant les méthodes de correction employées par les évaluateurs-témoins pour chaque lot de copies. Enfin, ce sont 204

209. À savoir que l'un des questionnaires QPÉ, celui de l'É-T.4 à QPÉ1, a dû être écarté pour l'analyse de l'étude car l'évaluateur-témoin en question n'a participé que partiellement à l'expérimentation (uniquement à E1). Dans cette optique, afin de constituer une base équitable de comparaison, nous avons choisi de ne pas conserver sa participation aux expériences (tout en maintenant toutefois ses réponses à QP).

commentaires de productions d'étudiants (authentiques et révisées)²¹⁰ produits par les évaluateurs-témoins qui ont pu être recueillis dans le cadre des expériences menées. Une dernière donnée à justifier concerne le temps d'espacement entre les expériences. Pour des raisons liées aux différents types de paramètres d'évaluation (variations possibles de notations, verbalisation des discours évaluatifs, fatigue), nous avons opté pour une modulation de certains de ces paramètres en effectuant d'une part des mesures transversales (copies corrigées sur un intervalle court), et d'autre part des mesures longitudinales (productions évaluées avec une interruption longue). L'ensemble de l'expérimentation s'est ainsi déroulée sur une durée de sept mois. En pratique, E1 et E3 ont donc été effectuées à six mois d'intervalle, tandis qu'E2 et E4 ont été menées avec seulement deux semaines d'écart. La synthèse des données de l'expérimentation est présentée dans le tableau suivant :

	QP	E1	E2	E3	E4
Date de l'expérience	Mai 2016	Juin 2016	Décembre 2017	Janvier 2017	Février 2017
Type de production	–	Question de cours	Résumé	Question de cours	Résumé
Nombre de copies	–	8 (P1 à P8)	6 (P9 à P14)	8 (P15 à P22)	6 (P23 à P28)
Modifications apportées aux copies	–	Copies authentiques	Copies authentiques	Copies révisées	Copies révisées
Nombre d'évaluateurs-témoins	8	8	7	7	7
Données complémentaires	–	C1 + QPÉ1	C2 + QPÉ2	C3 + QPÉ3	C4 + QPÉ4

Tableau 9 : Tableau récapitulatif de l'expérimentation sur l'évaluation des productions écrites

5.2.3.3. Le corpus Étologie

Dans le cadre des recherches liées au milieu académique, et plus particulièrement de l'écrit universitaire, plusieurs alternatives de public-cible peuvent être envisagées. Dans la mesure où les études en LU et FOU font état de nombreuses problématiques liées à la

210. Même remarque que précédemment : É-T.4 ayant effectué uniquement E1, 8 copies commentées par ce dernier ont été récoltées, mais que nous avons retirées de l'analyse pour les raisons évoquées *supra*.

langue française et aux besoins linguistiques des étudiants (notamment dans la perspective des difficultés rencontrées par les publics français autant qu'allophones), nous nous intéressons aux erreurs qui sont produites par les deux publics et qui apparaissent comme non conventionnelles à ce niveau d'études et d'écriture. Ainsi, même si notre recherche est plus spécifiquement orientée vers les besoins et problèmes rencontrés par les étudiants étrangers, des points de comparaison sont volontairement testés afin d'approfondir certains lieux communs véhiculés au sein de l'environnement académique, en partie repris par la littérature scientifique.

Ainsi, sur la base de l'univers de données « erreurs en contexte », nous avons sélectionné un lot de 202 productions écrites effectuées par des étudiants inscrits dans différents cursus, disciplines et établissements supérieurs. Majoritairement composés par des apprenants étrangers avancés (134), ces écrits ont également issu de travaux de rédaction réalisés par des étudiants français (68). Le point commun des étudiants de cet échantillon réside ainsi dans le fait qu'ils sont tous en études supérieures, dans un cadre au sein duquel on requiert d'eux des productions respectant normes et discours universitaires. En cela, étudiants français et étrangers de niveau avancé sont donc sur un même pied d'égalité dans la mesure où les deux publics font face à une même situation scripturale et risquent de rencontrer des problèmes similaires. Le corpus ainsi constitué est appelé « Étologie » et exploité au [chapitre 9](#), son intérêt se situant principalement dans sa variété de profils étudiants (français/étrangers, spécialistes/non spécialistes, tutorat/classe, apprentissage de/par l'écrit) et de types d'exercices (objectifs, contraintes, formats, etc.).

Groupes	Nombre de copies
CRL	36 narrations, 47 argumentations
DDL	20 argumentations (test de placement), 11 résumés
IBM-1	18 restitutions de cours
IIEF	12 comptes rendus
SV	36 résumés, 22 synthèses

Tableau 10 : Composition du corpus Étologie

5.2.3.4. *Le corpus Contraintes*

Dans le même ordre d'idée que pour le corpus Étiologie, nous cherchons à analyser dans quelle mesure la maîtrise grammaticale des étudiants se heurte aux difficultés de gestion des tâches scripturales universitaires. À partir des erreurs identifiées comme anormales au regard du niveau langagier élevé de ces étudiants, nous voulons identifier l'effet que produisent les différentes contraintes qui pèsent sur les écrits universitaires, notamment sur l'émergence et la fréquence des erreurs en question. Pour cela, nous nous sommes focalisée sur les productions écrites du groupe DDL²¹¹ qui ont été réalisées dans le cadre de l'étude longitudinale et pour lesquelles contraintes scripturales ont été manipulées. Nous avons de ce fait emprunté les données des univers « erreurs en contexte » et « procédures » et ciblé les productions des étudiants réguliers sur les deux univers²¹² (au nombre de onze) ainsi que les écrits les plus développés²¹³. Précisons en outre que les différentes contraintes auxquelles ont été soumises ces productions sont, de manière variable, les suivantes :

- spatiotemporelle : temps limité, production en classe ;
- cognitives :
 - d'ordre méthodologique, avec de nouvelles formes de texte à produire ;
 - d'ordre discursif, faisant appel à de nouveaux savoir-faire disciplinaires ;
 - d'ordre réflexif, requérant la gestion de nouveaux concepts ;
 - d'ordre textuel, c'est-à-dire fonction de la longueur de l'écrit à rédiger.

La manipulation de ces contraintes a ainsi pour but de mener à l'observation du contexte scriptural au moment de la survenue des erreurs, ainsi qu'à la mesure de ces dernières afin de déterminer si les contraintes ont pour effet de stimuler la production de ces erreurs. Nommé en conséquence « Contraintes » et analysé au sein du [chapitre 11](#), ce corpus regroupe les productions écrites du tableau ci-dessous :

211. Outre le fait que ces étudiants aient été suivis sur une longue période, il est à noter qu'ils sont formés à devenir de futurs enseignants de FLE. Leur double étiquette « apprenant/futur enseignant » apporte une spécificité importante : ils possèdent en effet un recul différent sur la langue car elle deviendra l'objet de leur enseignement. Ils sont de ce fait plus sensibilisés aux questions de normes et de maîtrise linguistique.

212. En particulier sur les deux périodes de récoltes de l'étude longitudinale présentée en 5.2.1.

213. Par « développés », nous entendons les écrits dont le format est méthodologiquement normé (ce qui exclut les exercices de repérage et de reformulation) et où les étudiants rédigent des textes complets (ce qui n'est pas le cas de la fiche de lecture, par exemple).

Groupe	Univers de données	Nombre de copies	Contraintes
DDL	Erreurs en contexte	10 argumentations (test de placement)	Spatiotemporelle
		9 résumés	Discursive
		11 problématiques	Réflexive
		11 réécritures (examen)	Discursive, méthodologique, réflexive, spatiotemporelle
	Procédures	11 CR1	Discursive, méthodologique, textuelle
		11 CR2	Discursive, textuelle
		11 CR4	Discursive, spatiotemporelle, textuelle
		11 CR4 recopié	Discursive

Tableau 11 : Composition du corpus Contraintes

5.2.3.5. Le corpus Inventaire

Dans la continuité des analyses effectuées à l'aide du corpus Étiologie, nous souhaitons élaborer une typologie des erreurs singulières qui y sont relevées. Pour cela, nous avons choisi d'utiliser une partie des écrits produits par le groupe DDL dans la mesure où ils proviennent de l'étude longitudinale où les contraintes scripturales ont été manipulées. Cette spécificité permet alors d'observer la résurgence des erreurs recherchées en fonction de ces contraintes, mais aussi d'analyser leur persistance à moyen terme. L'idée est ainsi de déterminer ce qui relève réellement d'une méconnaissance linguistique de ce qui est en revanche relatif à la complexité de la situation scripturale. De ce fait, ce sont les données des univers « erreurs en contexte » et « procédures » relatives au groupe DDL qui ont été utilisées, plus spécifiquement les productions²¹⁴ des onze étudiants réguliers sur les deux premières périodes de l'étude longitudinale. Intitulé « Inventaire » et utilisé au [chapitre 9](#), ce corpus est composé de 74 productions dont le détail est le suivant :

214. À l'instar de la sélection de copies opérées pour le corpus Contraintes, nous n'avons retenu que les productions longues et normées. Par ailleurs, n'ont été retenus que les premiers CR réalisés car nous souhaitons observer le comportement des erreurs dans le contexte de la non-maitrise des normes académiques.

Groupe	Univers de données	Nombre de copies
DDL	Erreurs en contexte	10 argumentations (test de placement), 9 résumés, 11 problématiques, 11 réécritures (examen)
	Procédures	11 CR1 11 CR2 11 CR4

Tableau 12 : Composition du corpus Inventaire

5.2.3.6. Le corpus Geste

Le dernier volet d'analyses envisagées concerne les procédures appliquées par les scripteurs lorsqu'ils écrivent. Dans un premier temps, après avoir repéré les erreurs anormales et leur contexte de survenue au sein des productions, nous cherchons à observer quels gestes effectuent les étudiants quand ils ont besoin de corriger ces erreurs. Ces démarches constituent en effet autant des indications sur les processus de révision que sur les premières versions réalisées. Dans cette idée, des productions effectuées de manière manuscrite sont nécessaires afin de pouvoir analyser les marques et traces laissées lors de la correction des erreurs par les étudiants. Qui plus est, de la même manière que notre intérêt se porte sur la possible similitude des erreurs produites par les publics français et étranger, nous voulons déterminer si les procédures utilisées par les apprenants étrangers et celles usitées par les étudiants français sont les mêmes. Pour cela, nous devons procéder à une étude comparative sur la base d'un même exercice rédactionnel (résumé d'article en temps limité et produit en classe), réalisé par des publics aux profils proches (futurs professeurs des écoles et futurs enseignants de FLE). Nous avons donc choisi de sélectionner les 36 résumés produits par le groupe SV et faisant partie de l'univers de données « erreurs en contexte », ainsi que les 27 résumés issus de l'univers « procédures » et réalisés par neufs des apprenants du groupe DDL (soit ceux ayant participé à la troisième phase de l'étude longitudinale). Intitulé « Geste », ce corpus est exploité au [chapitre 10](#).

Groupes	Univers de données	Nombre de copies
SV	Erreurs en contexte	36 résumés
DDL	Procédures	9 résumés-1 9 résumés-2 9 résumés-5

Tableau 13 : Composition du corpus Geste

5.2.3.7. Le corpus Relecture

Afin de poursuivre les investigations menées à l'aide du corpus Geste et portant sur le comportement correctif des scripteurs, nous nous sommes penchée sur les démarches de relecture des étudiants. Nous nous sommes ainsi intéressée aux erreurs que les apprenants sont capables de rectifier seuls lors d'une relecture personnelle, avant de nécessiter une intervention extérieure (indices fournis par l'enseignant quant à la localisation des erreurs ou aide d'un binôme). Nous cherchons ainsi à déterminer si une diminution des erreurs est observée grâce à la relecture, mais aussi si la correction effectuée par les étudiants est plutôt consécutive de la relecture individuelle ou assistée, ou encore si l'on constate une évolution de ces tendances entre les différentes expériences de relecture.

Pour cela, nous n'avons sélectionné qu'une partie des écrits de l'univers de données « Procédures ». D'une part, nous avons exclu les problématiques de recherche effectuées par les apprenants dans la mesure où ces productions ont été constamment revues et révisées à partir d'un même texte originel qu'il s'agissait d'améliorer. Nous nous sommes donc concentrée sur un même exercice, celui du compte rendu, réalisé dans différentes conditions sur plusieurs mois. D'autre part, sur les sept comptes rendus produits, nous avons tout d'abord écarté le CR6 car il ne portait pas sur un article académique comme les autres, mais sur les impressions des étudiants concernant leur expérience du dispositif de relecture. Nous avons ensuite laissé de côté les CR3-5-7 et n'avons finalement conservé que les CR1-2-4 afin d'analyser les productions des étudiants placés dans des circonstances de non-maitrise des normes scripturales, de manière à observer leurs différents comportements en situation d'instabilité. Ce sont donc ces trois comptes rendus et leurs diverses corrections, réalisés au rythme d'un par mois sur trois mois, qui constituent le corpus « Relecture », dont le détail apparaît dans le tableau suivant :

Groupe	Nombre de copies	Nombre de CP	Nombre de CME	Nombre de CB
DDL	11 CR1	11 CR1 « vert »	11 CR1 « rouge »	11 CR1 « bleu »
	11 CR2	11 CR2 « vert »	11 CR2 « rouge »	11 CR2 « bleu »
	11 CR4	11 CR4 « vert »	11 CR4 « rouge »	11 CR4 « bleu »

Tableau 14 : Composition du corpus Relecture

5.2.3.8. Le corpus Processus & Stratégies

Pour finir notre tour d’horizon des procédures appliquées par les étudiants, ce sont leurs processus en action qui nous ont intéressée. Après le profilage des différentes traces de révision et l’étude des procédures de relecture, nous souhaitons analyser le comportement de rédaction des apprenants et observer en direct la survenue des phénomènes d’erreurs anormales. L’idée est, en ce sens, de pouvoir examiner les réactions des étudiants en temps réel, ainsi qu’à postériori lorsqu’ils sont interrogés au sujet de ces erreurs. Cette comparaison des différentes images mentales (lors de la mise en texte) et figurales (pendant la révision) se fonde sur l’hypothèse que les erreurs sont des signes iconiques et indiciaires – des indices concomitants en quelque sorte – de l’insécurité scripturale²¹⁵ ressentie par les apprenants. En cela, elles doivent particulièrement attirer notre attention car elles sont symptomatiques de difficultés plus vastes qu’une « simple » méconnaissance grammaticale.

Dans cette perspective, les phénomènes d’hésitations et de correction (immédiate ou consécutive), ainsi que la manière dont les étudiants procèdent à leur étape de relecture, sont les comportements spécifiques que nous souhaitons décortiquer. En sus, nous pensons que les entretiens effectués avec les étudiants peuvent apporter un éclairage supplémentaire essentiel pour comprendre les cheminements qu’ils arpentent (stratégies et procédures mises en œuvre en particulier). Pour cela, nous avons donc employé une partie des données de l’univers « Procédures », plus précisément celles récoltées lors de la troisième phase de l’étude longitudinale. Ce sont donc les cinq résumés, produits par les neuf étudiants du groupe DDL ayant participé aux dernières expériences de productions, ainsi que les enregistrements et entretiens attenants qui constituent le corpus « Processus & Stratégies » (abrégé P&S) utilisé au sein des [chapitres 10](#) et [11](#), le détail étant résumé dans le tableau ci-après :

215. Au sens employé par Dabène (1991b).

	Résumé 1	Résumé 2	Résumé 3	Résumé 4	Résumé 5
Format de la production	Écriture manuscrite	Écriture manuscrite	Écriture numérique	Écriture numérique	Écriture manuscrite
Format de l'observation	Vidéo	Vidéo	BBFlashback	BBFlashback	Vidéo
Type d'entretiens	Directif	Directif	Directif	Directif	Semi-directif
Format d'entretiens	Écrit	Écrit	Écrit	Écrit	Oral

Tableau 15 : Composition du corpus Processus & Stratégies

Synthèse de chapitre

La perspective dans laquelle se situe le présent travail se veut résolument transdisciplinaire en empruntant à plusieurs champs de recherches différents, chacun apportant son propre éclairage sur les divers aspects de notre problématique. Il n'en demeure pas moins que nous nous ancrions activement dans une démarche de recherche appliquée, en DDL et dans la perspective des LU. Ce choix théorique est appuyé par le fait que les LU ont bénéficié d'un contexte et d'un historique scientifiques prolixes, de multiples domaines et traditions de recherche ayant contribué à développer la notion de littéracie. À cela, nous voulons ajouter une conception englobante des phénomènes d'adaptation des compétences scripturales des étudiants aux pratiques académiques. Nous appuyant sur le cadre analytique des SDC, nous cherchons à dépasser les dichotomies épistémologiques entre thèse goodienne (perspective individuelle et cognitive) et approche plurielle des NLS (vision collective et socioculturelle) en optant pour une vision holiste des problèmes problème d'écrit(ure) universitaire.

Ainsi, ce sont les parcours des étudiants, leurs trajectoires individuelles d'appropriation en fonction des paramètres contextuels et leur appréhension des variables environnementales externes, auxquels nous nous attachons pour traiter la question des difficultés rencontrées par les apprenants face à la tâche scripturale universitaire. En définitive, nous cherchons à comprendre les conditions et les exigences auxquelles les étudiants font face au sein du contexte académique. Dans cette optique, nous tentons de découvrir les éléments qui contribuent aux différentes évolutions dont font montre les apprenants en milieu universitaire, en envisageant prioritairement quatre axes de

recherche : l'impact des représentations collectives, l'influence des postures enseignantes, les contraintes des écrits universitaires, les différents processus individuels mis en œuvre dans l'écriture. C'est pour cette raison que nous nous centrons, non sur les écrits ou les discours universitaires en tant qu'unité d'analyse, mais sur les effets de la confrontation des exigences institutionnelles et du bagage personnel de l'étudiant (compétences, pratiques et connaissances). Notre intérêt se porte donc tout particulièrement sur l'expérience vécue par l'apprenant, notamment car nous souhaitons saisir de quelle manière s'articulent leurs parcours d'appropriation des compétences scripturales académiques. Dès lors, considérer la situation des étudiants au sein de l'environnement universitaire comme source de déséquilibres de leurs compétences et de changements dans leurs pratiques nous amène à traiter la question sous deux angles, celui de la régulation sociale (attitudes collectives) et de l'urgence ressentie à s'adapter (conduites individuelles).

C'est la raison pour laquelle nous avons procédé à une récupération étendue des données, dans l'optique d'obtenir du matériau qui puisse être représentatif des circonstances concrètes dans lesquelles se trouvent les étudiants en tant que scripteurs. Novices dans le domaine des pratiques scripturales académiques, ces étudiants font en effet face aux représentations des différents acteurs du milieu ainsi qu'aux diverses exigences et contraintes universitaires, ce qui les conduit à adapter leurs fonctionnements et procédures cognitifs ainsi qu'à adopter des stratégies pour y arriver. Nous avons donc constitué trois univers de données en lien avec l'identification des principaux paramètres d'influence de la situation sur les compétences scripturales étudiantes. Il s'agit tout d'abord d'un univers relatif aux rapports entretenus par les acteurs (représentations étudiantes et enseignantes) avec le français et la norme langagière, puis d'un univers portant sur les erreurs de langue les plus fréquemment produites et les plus discriminantes au sein des écrits universitaires, et enfin, d'un univers focalisé sur les mécanismes individuels engagés par les étudiants en vue de l'adaptation de leur compétence scripturale. À partir de ces trois univers de données, huit corpus d'étude ont ensuite été constitués sur la base de différents critères, cela en vue de procéder à des analyses correspondant aux divers aspects intervenant dans le processus d'adaptation de la compétence scripturale des étudiants.

Chapitre 6.

DU RAPPORT DES USAGERS A LA LITTERACIE

En France, l’emprise des humanités classiques, de la culture lettrée et des concours tels que l’agrégation a, sans nul doute, influencé la vision que les scripteurs pouvaient avoir de l’écrit (Chiss, 2004), influence d’autant plus forte au sein du milieu académique qu’elle véhicule une certaine conception de l’élitisme (Bourdieu & Passeron, 1964). Dans ce contexte, la prise de conscience de certaines mutations a été plus tardive dans le paysage français que dans d’autres pays développés (tels que les États-Unis, le Royaume-Uni, le Canada ou encore la Belgique), notamment en ce qui concerne les besoins à l’écrit des « nouveaux » publics arrivant à l’université avec le phénomène de massification. Alors que le concept de littéracie, défini à partir de 1980 comme la capacité à faire usage de l’écrit dans toutes les situations de la vie quotidienne, fait une entrée discrète dans les champs de recherches français, il se heurte cependant à une réception difficile dans les domaines éducatif et culturel (Chiss, 2008). Les enquêtes internationales sur la lecture soulèvent ainsi un « trouble révélateur d’une dissociation nette entre lecture utilitaire et fonctionnelle et lecture cultivée qui ne peut être que littéraire » (Marquillo-Larruy, 2012, p. 53).

6.1. Le rapport des usagers à la littéracie

Réelle contrainte qui se traduit également dans les supports d’apprentissage dictés par l’institution scolaire²¹⁶, ce rapport à la culture lettrée amène les scripteurs de différents milieux à entretenir une relation sacralisée à l’écriture et à développer des représentations qui l’établissent comme modèle (Dabène, 1987). Dabène (1991b) met d’ailleurs en avant la notion d’insécurité scripturale pour faire état du rapport qui peut être entretenu par les usagers avec l’écrit et la norme. Il développe, dans son modèle de compétence scripturale, l’idée que les représentations ne « se surajoutent pas aux compétences qui auraient une existence indépendante d’elles, mais qu’elles font partie de la compétence » (Barré-De Miniac, 2000, p. 68). La compétence scripturale est ainsi constituée de trois composantes (savoirs, savoir-faire, attitudes/représentations) dont la complexité s’inscrit dans la dynamique des interactions entre ces dernières. Selon Dabène, ces constituants de la compétence scripturale peuvent « s’analyser en composantes hétérogènes » et sont des

216. En raison d’obligations moins fortes, « la laïcisation de l’écrit par rapport à la littérature » plaidée par Dabène (1977) prend forme au sein du domaine du FLE sous l’appellation de documents authentiques.

éléments « dont il faut faire l'hypothèse si l'on veut rendre compte de la diversité observable » (1987, p. 65).

Cette diversité observable à laquelle se réfère Dabène concerne les différences de niveaux en termes de compétence à l'écrit que l'on retrouve chez les scripteurs. Cette conception d'un modèle complexe de la compétence scripturale, qui comprend autant les connaissances, les techniques et les pratiques tout en intégrant le rapport à l'écrit sous l'angle des représentations, est particulièrement intéressante dans le cadre des LU. En effet, le fait que la notion de littéracie se soit non seulement élargie aux autres domaines de la compétence communicative, mais également spécialisée dans des formes discursives identifiées comme expertes (les LU), pose la question des formes de travail à l'université aujourd'hui et de leur réception par les étudiants. Derrière les visions déficitaires, les besoins et compétences préalables du public ont effectivement changé, tout comme les attentes académiques et les genres de discours à produire se sont également fortement transformés. Ces changements s'accompagnent par ailleurs d'une conception rénovée de l'écriture et de la compétence scripturale, sous l'impulsion des travaux regroupés sous la bannière de la littéracie (voir [chapitre 2](#)).

6.2. Les perceptions des étudiants en situation universitaire

La notion de littéracie étant relativement récente et encore discutée dans le domaine scientifique, nous nous sommes intéressée au rapport que pouvaient entretenir les usagers avec cette dernière. Nous situant dans le cadre des LU, nous avons prioritairement ciblé les étudiants pour cette enquête (les enseignants ayant fait l'objet, pour leur part, d'une étude distincte sur leur rapport à la norme). Nous avons donc, pour cela, constitué et étudié le corpus « Représentations des Usagers » (RU), dont les détails méthodologiques se trouvent au chapitre 5.2.3.1.

Afin de pouvoir envisager de manière plus complète les représentations des étudiants, nous nous sommes concentrée sur un ensemble de dimensions liées à la langue française. Nous avons ainsi interrogé les apprenants sur leurs perceptions concernant la langue française (maîtrise, enseignement-apprentissage, usages) et sur ce qu'était, pour eux, la littéracie (connaissance du terme, appréhension du concept). Sur la base d'un questionnaire à 22 questions (15 fermées et 7 ouvertes) orientées sur trois axes principaux (rapport à la

langue des usagers, place du français dans le système éducatif, littéracie), 727 réponses ont pu être récoltées.

6.2.1. Une relation à la langue française équivoque

Interrogés sur leurs conceptions de la langue française, de sa maîtrise et de son enseignement-apprentissage, les étudiants-usagers ont été amenés à se positionner quant à ces deux dernières dimensions, et en particulier sur les difficultés qu'ils considèrent y être inhérentes. Deux duos de questions ont ainsi été présentés aux participants : Q1 et Q3, des questions fermées de type choix multiples à réponse unique, portent sur les jugements des étudiants à propos de la difficulté estimée du français. Q2 et Q4, quant à elles, sont des questions ouvertes pour lesquelles les étudiants ont été invités à préciser les raisons des choix qu'ils ont émis à Q1 et Q3.

6.2.1.1. La maîtrise du français

En ce qui concerne la maîtrise du français (Q1), les participants estiment pour 78,7% d'entre eux qu'il s'agit d'une langue difficile à maîtriser (contre 21,3% seulement qui pensent le contraire).

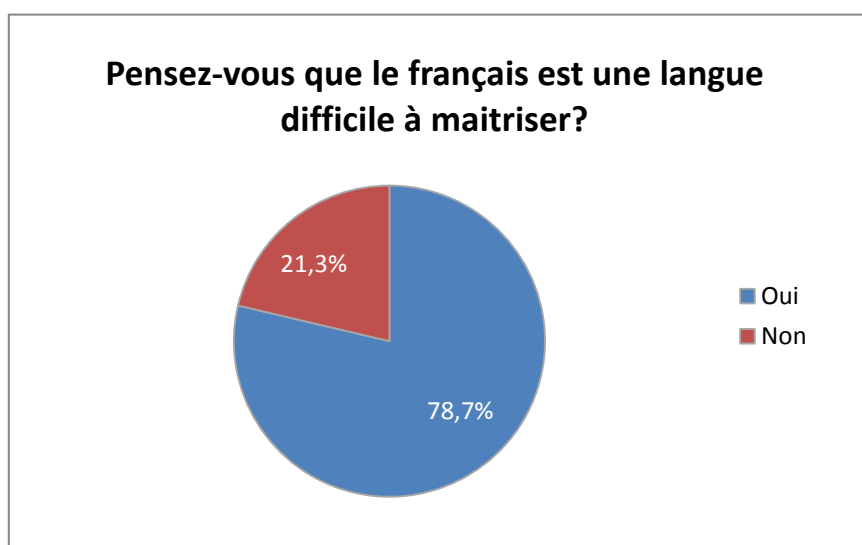


Figure 20. Le français, une langue difficile à maîtriser

Les raisons qu'ils invoquent (Q2) sont principalement descriptives et ancrées dans le contexte immédiat. Les deux univers de référence évoqués sont la *langue* (753 occurrences) et la *grammaire* (558 occurrences). On retrouve plusieurs substantifs en lien avec ces derniers : « grammaire » (219), « conjugaison » (147), « exception » (129), « orthographe » (122), « règle » (96), « langue » (65), « français » (43), « mot » (33), « temps » (32), « prononciation » (31), « accord » (28), « vocabulaire » (27), « lettre » (25), « syntaxe » (19), « verbe » (19), « irrégularité » (16), « écrit » (15).

Par ailleurs, les réponses fournies par les participants font état de certaines relations privilégiées entre certains mots trouvés ensemble, dans une même proposition et dans un même ordre. On observe ainsi que la « grammaire » est régulièrement associée, en pré- et en postposée²¹⁷, à la « conjugaison » (respectivement 85 et 49 fois), mais aussi aux « exceptions » (58 et 50), à l'« orthographe » (54 et 42) et aux « règles » (41 et 52). Les autres relations notables concernent les « exceptions » qui se trouvent regroupées avec la « conjugaison » (32 et 43), les « règles » (29 et 27) et l'« orthographe » (23 et 24), ainsi que les « règles » qui sont également combinées avec la « conjugaison » (24 et 24) et l'« orthographe » (21 et 20). Il subsiste enfin la relation entre « conjugaison » et « orthographe » (33 et 25). Le « vocabulaire » n'est, quant à lui, que peu évoqué et en lien avec la « grammaire » (13 et 14). La maîtrise du français semble ainsi être principalement associée à des aspects grammaticaux dans les représentations des étudiants.

Au sein de ces réponses apparaissent également certaines catégories privilégiées de mots (verbes, adjectifs, pronoms, connecteurs et modalisateurs). En premier lieu, les verbes se présentent majoritairement comme statifs (195) et factifs (171), représentant respectivement 43,1% et 37,8% des verbes. Les 19% restant sont de type déclaratif. Les verbes les plus utilisés sont « être » (104), « avoir » (42), « maîtriser » (20), « pouvoir » (18), « prononcer » (17), « apprendre » (16), « utiliser » (11). Ensuite, les adjectifs employés exposent une tendance à l'emploi subjectif (256, soit 56,2% d'entre eux), tandis que la part des adjectifs objectifs est de 41,2% (186), complétée par 2,7% d'adjectifs numéraux. Les adjectifs les plus usités sont « nombreux » (47), « difficile » (47), « complexe » (40), « différent » (28), « grammatical » (25), « certain » (19), « écrit » (12) et « muet » (11). En

217. Ce qui correspond à l'ordre de présentation des chiffres que nous respecterons lorsque nous évoquons les relations.

outre, les pronoms font état d'emplois principaux de pronoms personnels (93 occurrences, soit 80,2% des pronoms), à dominante indéfinie et impersonnelle avec les pronoms « on » (28) et « il » (24) – soit 24,1 et 20,7%. Les pronoms personnels impliqués, tels que « je » et « nous », représentent quant à eux 14,7% (17 occurrences) et 8,6% (10 occurrences), soit un total de 23,3%. Enfin, les connecteurs font surtout apparaître des liens pour la plupart d'addition – « et » par exemple – (250 occurrences, soit 69,8%), accompagnés de quelques oppositions – « mais » – (9,5%) et disjonctions – « ou » – (8,4%), tandis que les modalisateurs (adverbes) indiquent majoritairement l'intensité à 56,4% (« beaucoup », « trop », « très », etc.), la négation à 15,6% (« aucune », « jamais », entre autres) et le temps à 11,2% (« parfois », « souvent », « toujours », notamment). Les réponses des étudiants font ici apparaître une certaine mise à distance des qualités nécessaires à la maîtrise du français par leur emploi des pronoms impersonnels. Elles font également montre d'une certaine subjectivité que l'on retrouve dans les adjectifs utilisés, ces derniers traduisant une vision de la maîtrise langagière jugée complexe.

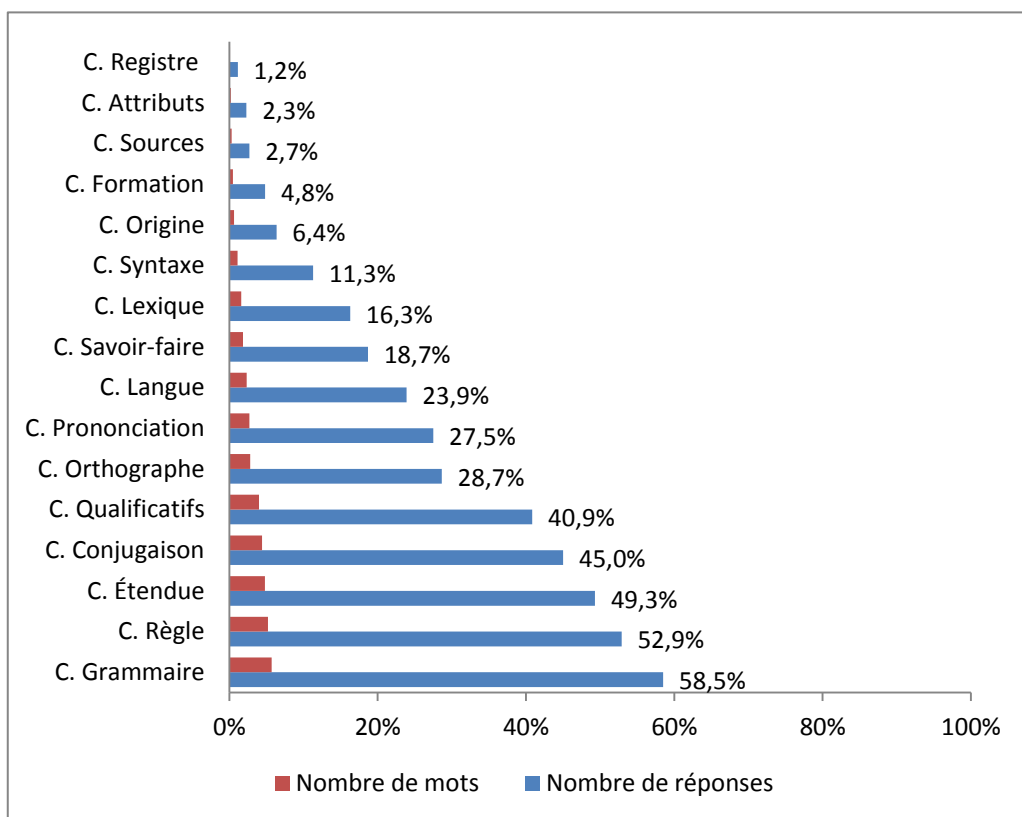


Figure 21. Les aspects du français perçus comme difficiles à maîtriser

De ces 519 réponses ouvertes se dégagent également des champs sémantiques ([figure 21](#)), que nous avons regroupés en fonction de la parenté de sens et en fonction des associations opérées par les participants dans les segments de mots employés (le tableau des relevés est disponible en [annexe 16](#)). Ce sont ainsi 16 champs qui ont été formés, dont plus de la moitié est relative aux aspects linguistiques. Le premier champ concerne – sans surprise – la « grammaire », qui totalise à lui seul 304 occurrences (58,5% des réponses, 5,7% des mots employés)²¹⁸. Y sont classés les mots²¹⁹ comme « -gramm- (247) / grammaire (219), grammatical (26) », « accord » (30), « masculin » (7), « genre » (7), ou encore « féminin » (5). Le champ des « règles » lui emboîte le pas, avec 275 occurrences (52,9% ; 5,2%). On y trouve en nombre les noms « exception(s) » (132) et « règle(s) » (104), puis les mots « -ir/régul- / irrégularité, irrégulier, régulier » (24), « -particul- / particularité, particulier » (12) et « usage » (3). Le troisième champ ne concerne pas, à l'inverse des deux précédents, un aspect linguistique. Ce dernier est lié à l'intensité et à la quantité : il s'agit de l'« étendue », qui représente 256 occurrences (49,3% ; 4,8%). Principalement constitués d'adverbes comme « beaucoup (de) » (69), « -nombr- / nombreux » (57) ou encore « très » (34), on y trouve également des adjectifs tels que « -tou- / toutes » (31), « -multi- / multiple » (15), « -vari- / varié » (14) et « -spéci- / spécifique » (9).

Vient ensuite le champ de la « conjugaison » (234 occurrences, 45% ; 4,4%), avec notamment des mots comme « -conjug- / conjugaison, conjuguer » (156), « temps » (34), « verbe » (20), « terminaison » (9). Ce regroupement est suivi de près par celui des « qualificatifs », qui associe l'ensemble des mots qui caractérisent la langue française et ses aspects. Au nombre de 212 occurrences (40,9% ; 4%), les mots les plus représentés sont « -compl- / complexe » (91), « diffi- / difficile » (61), « -rich- / richesse » (22) et « -log- / logique » (10). Un sixième champ est axé sur l'« orthographe » (149 occurrences, 28,7% ; 2,8%), avec les dérivés « -orth- / orthographe » (132) et « -graph- / graphie » (17).

S'ensuit le champ de la « prononciation », avec 143 occurrences (27,5% ; 2,7%). Les principaux emplois sont ceux de « -pronon- / prononciation » (52), « lettre – muette – » (25), « -phon- / phonétique » (21) et « -son- / son » (19). Un huitième champ tourne, quant à lui,

218. Les pourcentages présentés entre parenthèses respecteront cet ordre (réponses ; mots employés) pour l'ensemble de cette analyse.

219. Nous n'exposons ici que quelques exemples issus du relevé effectué. D'autres sont disponibles dans le tableau en [annexe 16](#).

autour de la « langue » (30,8% ; 3%) : 124 occurrences font partie de cette classe, dont 78 ont été identifiées sur la racine -lang- (dont les noms « langue » et « langage », 64 et 4 occurrences). Entrent également dans ce champ les mots tels que « français » (36), « écrit » (24) et « oral » (16). Le neuvième champ relève des « savoir-faire » (97 occurrences, 18,7% ; 1,8%). S’y trouvent principalement des verbes comme « -maitr- / maîtriser » (35), « -écri- / écrire » (17), « -util- / utiliser » (13), « -parl- / parler » (10).

Le « lexique » apparaît en dixième position (85 occurrences, 16,3% ; 1,6%) : « mot » (34), « vocabulaire » (37) et « expressions » (15) sont les termes les plus évoqués. La « syntaxe » arrive ensuite avec 59 occurrences (11,3% ; 1,1%). Les mots construits sur les racines « -syntax- / syntaxe » (24) et « -phras- / phrase » (15) sont les plus représentés. Les questions de nationalités apparaissent avec le douzième champ, l’« origine » : 33 occurrences (6,4% ; 0,6%), pour lequel les termes « langue maternelle » (13) et « étranger » (12) sont les plus énoncés. Les dimensions relatives à la « formation » apparaissent en treizième place (25 occurrences, 4,8% ; 0,5%) avec « -appr- / apprendre » (20) et « -ensei- / enseigner » (5).

Le quatorzième champ concerne les « sources » (14 occurrences, 2,7% ; 0,3%) – « -hist- / histoire » (7), « origine » (3), « étymologie » (3). L’avant-dernier champ est celui des « attributs » (6 occurrences, 2,3% ; 0,2%), qui concerne l’ensemble du vocable relatif au rapport que les participants établissent entre eux et une expression. Les mots y étant classés sont les possessifs « notre » (6), « ma » (5) et « mes » (1). Enfin, la dernière place est occupée par le champ lié au « registre » (6 occurrences, 1,2% ; 0,1%), avec les termes « soutenu » (2), « courant » (2), « littéraire » (2).

Les champs sémantiques ainsi dégagés présentent un rapport très marqué aux dimensions linguistiques, particulièrement morphosyntaxiques (grammaire, orthographe, règles, conjugaison, syntaxe). Les caractéristiques quantitatives (étendue) et qualitatives (qualificatifs) représentent également une part importante des réponses tandis que les aspects liés à l’individu semblent être moins sollicités (compétences, formation, langue, origine). Par ailleurs, si l’on s’intéresse aux termes les plus évoqués par les participants, reviennent ainsi régulièrement :

- les items construits autour du radical -gram- (52,9% ; 4,7%) ;
- les items construits autour du radical -conjug- (30% ; 2,9%) ;
- les « exceptions » (25,4% ; 2,5%) ;
- les items construits autour du radical -ortho- (24,4% ; 2,5%) ;

- les « règles » (20% ; 2%) ;
- les items construits autour du radical -compl- (17,5% ; 1,5%) ;
- les items construits autour du radical -lang- (15% ; 1,5%) ;
- l'adverbe « beaucoup » (13,3% ; 1,3%) ;
- les items construits autour du radical -diffic- (11,7% ; 1,2%) ;
- les items construits autour du radical -nombr- (11% ; 1,1%) ;
- les items construits autour du radical -pronon- (10% ; 1%) ;

On constate, à la vue des champs sémantiques et des termes les plus employés, que la dimension grammaticale est la catégorie la plus représentée. Les participants estiment ainsi que les aspects les plus difficiles à maîtriser en langue française relèvent des savoirs. Leurs discours sont d'ailleurs intéressants en ce qu'ils témoignent d'un rapport malaisé à la maîtrise langagière. Sur 519 réponses de [l'ensemble 1](#), près de la moitié (251) présente des explications à connotation négative. Ainsi que le témoignent les exemples (RU-176), (RU-175) et (RU-511), la raison la plus souvent invoquée comme problématique est celle des règles et exceptions qui sont perçues par les participants comme un obstacle considérable et projetées dans leurs représentations comme « innombrables ».

(RU-176) Les règles ont des exceptions, et les exceptions ont-elles mêmes des exceptions. De plus, la langue française comporte beaucoup de variations subtiles qui souvent n'ont pas tant de sens que cela, il peut donc être difficile de maîtriser l'ensemble des formes de chaque verbe, par exemple.²²⁰

(RU-175) Les règles grammaticales, la formation des phrases, les innombrables exceptions... etc sont difficiles à maîtriser. Pour nous, français, c'est un milieu dans lequel on vit depuis toujours donc on a de la chance, mais pour les étrangers qui apprennent notre langue c'est vraiment très difficile.

(RU-511) Elle est ma langue maternelle mais je pense qu'elle est difficile à maîtriser dans le sens où elle est composée de beaucoup d'exceptions aux multiples règles qu'on nous enseigne. Nous la maîtrisons dans notre vie de tous les jours, car nous l'avons apprise depuis notre plus jeune âge mais dès lors qu'il est nécessaire de la comprendre dans sa totalité, de comprendre toutes les classes, les fonctions, les sous-types, on remarque que c'est une langue que je pense difficile à maîtriser dans sa totalité.

Les exemples (RU-175) et (RU-511) sont particulièrement intéressants du point de vue de la projection que se font les répondants d'un rapport entre maîtrise et contact prolongé avec

220. Les exemples sont des extraits fidèles des réponses au questionnaire. Les erreurs de langue sont donc celles des participants.

la langue. Ces réponses témoignent en effet de l'idée selon laquelle la difficulté, déjà inhérente au français – et principalement en raison de ses aspects grammaticaux –, serait accrue pour une personne qui n'aurait pas été en contact permanent (« depuis [le] plus jeune âge ») avec la langue. Cet argument se retrouve par ailleurs en filigrane dans l'exemple (RU-418), auquel s'ajoute la perception de différentes « couches » de français. Les exemples (RU-418) et (RU-228) posent ainsi les questions des rapports entre oral et écrit, mais aussi des modifications historiques successives. Ces diverses couches apparaissent alors, aux yeux des participants, comme une spécificité du français qui le rendrait plus difficile à maîtriser que d'autres langues.

(RU-418) nombreuses conjugaisons irrégulières, beaucoup de temps utilisés, beaucoup d'éléments historiques propres au français et difficiles à intégrer pour un étranger, français oral différent du français écrit.

(RU-228) Le français peut se percevoir du point de vue de la grammaire ou du point de vue de la linguistique. À l'inverse d'autres langues européennes, sa grammaire est marquée par des siècles d'histoire et par les passages de peuples qui lui ont laissé une trace. Du point de vue linguistique, la langue évolue perpétuellement (cf. Nouvelle orthographe rectifiée de 1990, par exemple). Ces deux aspects - notamment - rendent, d'après moi, sa maîtrise difficile.

Des réponses plus neutres ont été fournies par 227 participants, inventoriant simplement des points particuliers identifiés comme des difficultés – cas des exemples (RU-430), (RU-421) et (RU-237). Certains exemples – (RU-346) et (RU-280) – s'avèrent plus développés en comparaison du listage présenté dans les exemples précédents et explicitent de cette manière les problèmes posés par certains aspects de la langue, sans pour autant y associer d'appréciations.

(RU-430) Dans l'écrit surtout : l'orthographe, la différence graphie-phonie

(RU-421) Grammaire (conjugaison et règles d'orthographe) et prononciation

(RU-237) conjugaison, irrégularités, déterminant (féminin ou masculin?)

(RU-346) Les différentes conjugaisons, dont certaines sont très peu utilisées à l'orale, voit plus. La différence entre l'orthographe d'un mot et sa prononciation (beaucoup de lettres silencieuses).

(RU-280) La conjugaison, les accords avec l'auxiliaire avoir, les mots qui se ressemblent (à l'écrit et à l'oral) mais qui n'ont pas la même signification, les accents graves et aigu, l'orthographe...

Enfin, deux types de réponses peuvent encore être isolés : les remarques inclassables (23) et les réponses aux jugements positifs (18). Les premières concernent des réponses qui présentent un caractère ambivalent – exemple (RU-256) – car la réponse peut tout aussi

bien être positive, neutre ou négative (l'emploi de certains termes ne permet pas d'en déterminer le sens et l'intention exacts exprimés), mais aussi des réponses qui ne s'interprètent pas dans le cadre des difficultés – s'agissant surtout d'explications relatives au vécu personnel, comme dans le cas (RU-440). Enfin, l'exemple (RU-111) fait état d'une touche d'ironie manipulée par certains répondants, pointant des difficultés considérées comme relatives.

(RU-256) l'étendue du vocabulaire, la polysémie des mots, l'abondance d'expressions intraduisibles, la variabilité des formes syntaxiques et des phonèmes

(RU-440) Le français de la vie de tous les jours l'est moins que le français attendu par les institutions. Ce dernier prend du temps pour être maîtrisé de manière satisfaisante

(RU-111) Il l'est sans doute à l'écrit à cause des charmants caprices de son orthographe, comme le prouve votre «maîtriser» mal orthographié!

Le dernier type de réponses témoigne d'une vision positive de la langue : est ainsi souvent évoquée la « richesse » de cette dernière – cas (RU-382) –, de ses « origines », de ses expressions et de son vocabulaire, de ses règles – exemple (RU-259). Mais aussi sa beauté et son raffinement – exemples (RU-382) et (RU-123).

(RU-382) La langue française est riche, toute en nuances et exceptions. Ses règles sont multiples, et sa beauté réside dans sa difficulté. Pour un novice, cela peut être déroutant et compliqué.

(RU-259) La richesse des règles grammaticales, par exemple.

(RU-123) Son raffinement.

Au regard des données extraites au sujet de la maîtrise du français, il semble que les étudiants envisagent la question prioritairement sous l'angle des savoirs et des dimensions linguistiques. Le rapport se situe ainsi dans une représentation de la compétence langagière comme une habileté principalement orientée autour de la morphosyntaxe, et plus particulièrement de la grammaire. Les savoir-faire apparaissent moins importants et la dimension communicative n'est pas évoquée en tant que telle par les participants. C'est ainsi une vision normative dont témoignent les étudiants, à priori liée à une conception de la maîtrise langagière héritée de la tradition scolaire. Il est à noter par ailleurs qu'une grande majorité des participants en retient un sentiment, au mieux neutre, sinon négatif.

6.2.1.2. L'enseignement-apprentissage du français

Lorsqu'on les interroge sur l'enseignement-apprentissage du français (Q3), les étudiants déterminent majoritairement qu'il s'agit d'une langue difficile à apprendre et à enseigner. Seuls 10,9% estiment le contraire. Pour les presque 89% restants, 37,8% pensent qu'il s'agit à la fois d'une langue compliquée à apprendre et à enseigner, quand 36,9% affirment qu'elle est plus difficile à apprendre contre 14,4% qui la déclarent complexe à enseigner.

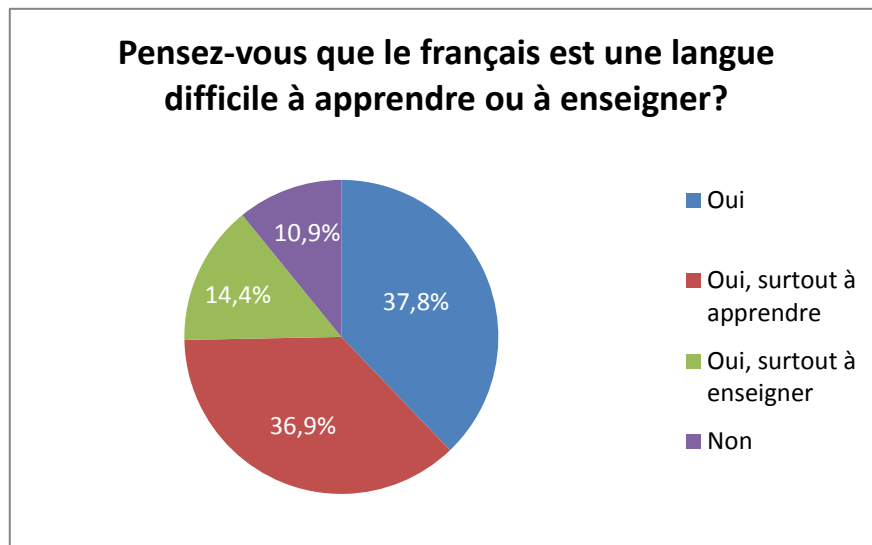


Figure 22. **Le français, une langue difficile à apprendre et à enseigner**

Le style adopté dans les 468 réponses ouvertes (Q4) est à dominante argumentative, avec une implication du participant plus marquée qu'à la précédente question ouverte. Les deux univers de référence invoqués sont, là encore, la *langue* (565 occurrences) et la *grammaire* (346 occurrences), en des proportions moindres toutefois qu'auparavant. Les substantifs liés les plus utilisés sont par conséquent : « grammaire » (137), « règle » (123), « exception » (114), « langue » (110), « conjugaison » (96), « français » (78), « orthographe » (66), « mot » (33), « prononciation » (32), « lettre » (28), « temps » (27), « vocabulaire » (18) et « accord » (17). Il est important de relever par ailleurs que des dimensions non-langagières remontent dans le classement : c'est le cas du terme « étranger », évoqué 13 fois à la question précédente pour 27 à la question présente, pour le tandem « difficulté-problème » qui passe de 17 items à 26, pour le mot « apprentissage », utilisé tout d'abord 3 fois pour 24 fois dans

la deuxième question, et enfin, le vocable « élève » qui n'apparaissait pas au départ et est sollicité 15 fois dans ce lot.

En ce qui concerne les relations privilégiées entretenues entre les termes, elles sont majoritairement orientées autour des dimensions morphosyntaxiques. Ainsi, le mot « règle » est associé prioritairement à « exception » (25 et 32), « grammaire » (32 et 12), « conjugaison » (16 et 9), « orthographe » (14 et 4) ainsi que « langue » (12 et 11). Ensuite, vient le terme « grammaire » qui entretient des relations avec « orthographe » (30 et 17), « conjugaison » (25 et 24), « exception » (22 et 18) et « langue » (8 et 8). « Exception » est également liée pour sa part à « conjugaison » (10 et 9), « orthographe » (10 et 7) puis « langue » (8 et 8). Enfin, la « conjugaison » est elle aussi reliée à l'« orthographe » (15 et 8). On constate que les réponses à cette question conservent des relations privilégiées entre les mêmes termes qu'à la question (Q2) ouverte précédente, à l'exception de « vocabulaire » qui disparaît au profit de « langue ».

En outre, certaines catégories lexicales ont pu être identifiées comme fréquemment utilisées. C'est le cas pour les verbes de type statifs (355), factifs (341) et déclaratifs (246), qui représentent respectivement 37,7%, 36,2% et 26,1% des verbes employés dans les réponses. Les verbes les plus usités au sein de cette réponse demeurent « être » (188) et « avoir » (77), suivis par « apprendre » (60), « enseigner » (40), « pouvoir » (35), « devoir » (20), « falloir » (18), « prononcer » (18), « maîtriser » (16), « compliquer » (16), « expliquer » (15), « comprendre » (15) et « savoir » (11). Les adjectifs font état de leur côté d'une dominante subjective avec 334 items, représentant 61,8% des adjectifs utilisés, contre 35,9% d'adjectifs objectifs (200 items) et 2,3% de numériques (13 occurrences). Les adjectifs les plus employés sont « difficile » (78), « complexe » (39), « nombreux » (34), « différent » (27), « certain » (26) ainsi que « grammatical » (23). Les pronoms, pour leur part, sont pour la plupart des pronoms personnels sujets (83,4%), composés principalement de pronoms à la première personne (au total, 28,3%) : « je » revient 49 fois (22,7%) et « nous » 12 fois (5,6%). Le pronom indéfini « on » est, quant à lui, utilisé 46 fois (21,3%), tandis que le pronom impersonnel « il » est employé 60 fois (27,8%). Les connecteurs affichent une majorité d'addition avec 249 occurrences pour « et » (56,3%), mais aussi la cause « car » (11,1%), l'opposition « mais » (9,5%) et la disjonction « ou » (7,9%). Enfin, les adverbes affichent particulièrement une modalité d'intensité (406 items, 53%) avec des termes comme

« beaucoup », « trop », « très », « tou.t.e.s », ainsi que des modalités de négation (16,8%) et de temps (12,8%).

Les réponses à la question ouverte Q4 font ainsi apparaître quelques variations par rapport à celles de Q2 sur la maîtrise. Bien que l'on retrouve des pourcentages sensiblement similaires entre les catégories lexicales, avec un pattern globalement respecté dans l'ordre d'apparition des sous-catégories, l'analyse du nombre d'items et leur ordonnancement permet de faire apparaître des variations entre les perceptions relatives à la maîtrise et celles liées à l'enseignement-apprentissage. Le [tableau 16](#) permet d'ailleurs de les visualiser plus clairement.

	Question 2 : maîtrise	Question 4 : enseignement
Substantifs	Grammaire (219), conjugaison (147), exception (129), orthographe (122), règle (96), langue (65), français (43), mot (33), temps (32), prononciation (31), accord (28), vocabulaire (27), lettre (25), syntaxe (19), verbe (19), irrégularité (16), écrit (15)	Grammaire (137), règle (123), exception (114), langue (110), conjugaison (96), français (78), orthographe (66), mot (33), prononciation (32), lettre (28), temps (27), vocabulaire (18) et accord (17)
Verbes	Être (104), avoir (42), maîtriser (20), pouvoir (18), prononcer (17), apprendre (16), utiliser (11)	Être (188), avoir (77), apprendre (60), enseigner (40), pouvoir (35), devoir (20), falloir (18), prononcer (18), maîtriser (16), compliquer (16), expliquer (15), comprendre (15), savoir (11)
Adjectifs	Nombreux (47), difficile (47), complexe (40), différent (28), grammatical (25), certain (19), écrit (12), muet (11)	Difficile (78), complexe (39), nombreux (34), différent (27), certain (26), grammatical (23)
Pronoms	On (28), il (24), je (17), nous (10)	Il (60), je (49), on (46), nous (12)
Connecteurs	Addition (250), opposition (34), disjonction (30)	Addition (249), cause (49), opposition (42), disjonction (35)
Adverbes	Intensité (56,4%), négation (15,6%), temps (11,2%).	Intensité (53%), négation (16,8%), temps (12,8%).

Tableau 16 : Comparaison des catégories lexicales et des principaux items entre Q2 et Q4

Ainsi, la grammaire demeure la notion la plus sollicitée, quel que soit l'aspect à considérer. Les règles prennent davantage d'importance dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, ainsi que la langue. Les exceptions restent stables, tout comme la prononciation. Ce sont cependant la conjugaison et l'orthographe qui sont reléguées à des places secondaires, tandis que la syntaxe disparaît du classement. Il semble que, au niveau des substantifs, les représentations se resserrent autour du noyau « grammaire – règle – exception – langue » en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage.

En parallèle, le [tableau 16](#) met en avant une accentuation de l'utilisation des verbes « être », « avoir », « apprendre » et « pouvoir », ainsi que l'apparition des verbes « enseigner », « devoir », « falloir », « compliquer » (être compliqué), « expliquer », « comprendre » et « savoir ». Les verbes relatifs à la maîtrise et à la prononciation ont été employés un nombre de fois constant entre les deux questions, tandis que le verbe « utiliser » n'apparaît plus. Dans la mesure où la question Q4 portait sur l'enseignement-apprentissage, il n'est pas surprenant de voir augmenter l'emploi du verbe « apprendre » ni d'observer l'utilisation de verbe relatif à l'enseignement (« enseigner », « expliquer », « comprendre », « savoir »). C'est toutefois l'usage des verbes comme « devoir », « falloir », « compliquer » qui interpelle, témoignant d'une perception contrainte et complexe de l'enseignement-apprentissage de la langue française. Cela semble se confirmer avec les changements qui s'opèrent au niveau des adjectifs : l'ensemble des termes employés demeure stable, à l'exception de « nombreux » (qui semble moins utilisé) et surtout de « difficile » (qui passe de 47 occurrences à 78).

Enfin, deux phénomènes attirent l'attention. D'une part, malgré un accroissement de l'utilisation du « il » impersonnel, on observe que les pronoms personnels impliqués sont notablement plus usités. C'est le cas notamment pour « je », mais également pour « on » indéfini qui couvre ici une dimension inclusive. D'autre part, les connecteurs font apparaître des relations de « cause » qui appuient les avis émis par les participants et le lien qu'ils établissent entre points de difficultés de la langue et de son enseignement-apprentissage (exemples (RU-566), (RU-665) ou encore (RU-728) de [l'ensemble 2](#)).

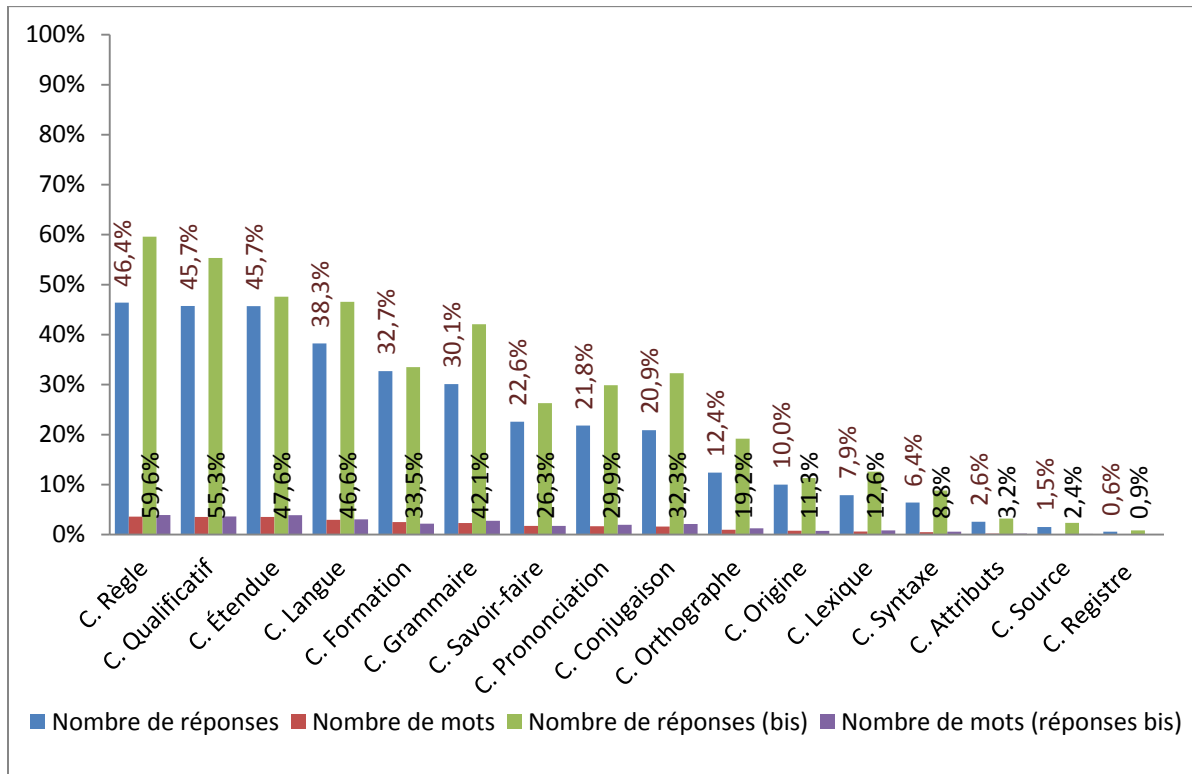


Figure 23. Les dimensions complexes de l'enseignement-apprentissage

Les 468 réponses fournies à Q4 permettent de dégager les mêmes champs sémantiques ([annexe 17](#)) que ceux obtenus pour Q2. Cependant, leur fréquence et leur classement diffèrent. Par ailleurs, deux séries de statistiques peuvent être isolées : les fréquences basées sur les seules réponses à Q4 d'une part, les fréquences fondées sur les réponses à Q4 intégrant les réponses issues de Q2 d'autre part. En effet, un certain nombre de participants ont répondu à Q4 en faisant mention de la réponse qu'ils ont fournie à Q2, avec des réponses telles que (529) « Idem », (530) « Mêmes raisons que précédemment » ou encore (561) « Pour les raisons mentionnées ci-dessus. ». Nous avons donc pris en compte les deux versions afin d'observer si certaines variations pouvaient être détectées.

Le champ sémantique qui apparaît ainsi le plus concernant l'enseignement-apprentissage concerne les règles. Avec 217 occurrences (279 pour Q4'), le champ « Règle » représente 46,4% des réponses initiales pour un total de 3,59% des mots employés (59,6% des réponses *bis*²²¹, soit 3,92% des mots *bis*). Les termes les plus usités sont « règle » (111/135),

221. *Bis* correspond aux réponses telles qu'« idem » et qui renvoient aux explications fournies à Q2 (également invoquées à Q4). Les chiffres indiqués en italique correspondent ainsi à ces réponses *bis* (Q4').

« exception » (81/108), « -irrég- / irrégularité » (11/22) et « -particul- / particularité » (12). En deuxième position se trouvent les « qualificatifs », avec 214 (259) occurrences. Avec 45,73% (55,34%) des réponses et 3,54% (3,64%) des mots, ce champ se compose des items « diffi- / difficile » (84/100), « -compl- / complexe » (74/91), « -log- / logique » (17/19), « -rich- / richesse » (10/15) et « -sub- / subtilité » (10/12). Il est suivi de très près par l'« étendue » avec 214 (276) occurrences, 45,7% (47,6%) des réponses et 3,54% (3,88%) des mots. On retrouve en majorité les adverbes et adjectifs tels que « beaucoup (de) » (63/80), « -tou- / toutes » (48/53), « -nombr- / nombreux » (32/47) ou encore « très » (30/35).

En quatrième place arrive la « langue » (179/218), avec des noms tels que « -lang- / langue » (102/119), « français » (60/69), « oral » (5/9) et « écrit » (4/11). Cela représente 38,25% des réponses et 2,96% des mots employés (pour Q4', 46,58% ; 3,06%). À partir des cinquième et sixième places, le classement varie selon si l'on ne considère qu'exclusivement les réponses à Q4 ou si l'on intègre celles qui renvoient vers Q2. Ainsi, sur la seule base de Q4, la cinquième position est occupée par la « formation » avec 153 occurrences, 32,7% des réponses et 2,5% des mots, tandis que la grammaire se positionne en sixième place (141 occurrences, 30,1% ; 2,33%). À l'inverse, si l'on considère les réponses *bis* (Q4'), la « grammaire » est cinquième (197, 42,1% ; 2,77%) et la « formation » (157, 33,5% ; 2,2%) sixième. Cela se comprend lorsque l'on étudie les termes employés : pour Q4, les participants usent de nombreuses fois des items basés sur les racines « -appr- / apprendre, apprentissage » (92) et « -enseig- / enseigner, enseignement » (61), tandis que le champ « grammaire » se fonde surtout sur « -gramm- / grammaire, grammatical » (114) et « accord » (18). Il faut cependant se rappeler que pour Q2, la « grammaire » était le champ le plus sollicité (247 occurrences). Il semble ainsi que les participants ayant effectué des renvois vers Q2 fournissaient principalement des réponses en lien avec des éléments grammaticaux. Dans cette idée, on comprend mieux cette variation des données, avec une « formation » qui n'obtient que 4 occurrences supplémentaires avec « -appr- / apprendre, apprentissage » (96) alors que la « grammaire » gagne 56 occurrences, 47 provenant de « -gramm- / grammaire, grammatical » (161) et 1 d'« accord » (19).

La même situation se reproduit avec la septième et la neuvième place. Originellement, le champ des « savoir-faire » occupe la septième position avec Q4 : 106 occurrences (22,6% ; 1,75%) avec principalement des verbes comme « -compr- / comprendre » (26), « -maitr- / maîtriser » (24), « -util- / utiliser » (13), « -écri- / écrire » (11). Celui de la « conjugaison »,

pour sa part, campe la neuvième place (98 occurrences, 20,9% ; 1,62%) avec notamment « -conjug- / conjugaison » (68), « temps » (21). L'ordre s'inverse cependant dans Q4', avec une augmentation notable de « -conjug- / conjugaison » (101), faisant passer le champ « conjugaison » de 98 à 151 occurrences (32,3% ; 2,12%), tandis que les « savoir-faire » ne s'accroissent que de 17 occurrences, qui sont réparties entre plusieurs items (« maîtriser », « écrire », etc.). Le champ s'élève alors à 123 occurrences, avec un score final de 26,3% des réponses (1,73% des mots). La huitième position, quant à elle, reste occupée – pour Q4 comme Q4' – par la « prononciation » (102/140) avec 21,8% (29,9%) des réponses et 1,69% (1,97%) des mots. Les items principalement usités sont « -pronon- / prononciation » (38/53), « -son- / son » (15/21), « -phon- / phonétique » (10/13).

À la dixième place s'établit le champ de l'« orthographe » (58/90) avec 12,4% (19,2%) des réponses et 0,96% (1,26%) des lexies employées. Les deux groupes les plus utilisés sont dérivés d'« -orth- / orthographe » (49/78) et de « -graph- / graphie » (9/12). Les onzième et douzième positions s'intervertissent suivant si l'on considère Q4 ou Q4'. Au sein de Q4, l'« origine » s'établit en onzième place avec 47 occurrences (10% ; 0,77%) et le « lexique » en douzième (37, 7,9% ; 0,61%). Au contraire, le champ du « lexique » se positionne onzième dans Q4' (59, 12,6% ; 0,83%) tandis que l'« origine » s'instaure douzième (53, 11,3% ; 0,74%). Les principaux termes usités sont « étrangers » (22), « langue maternelle » (11), « français » (8) pour l'« origine » et « mot » (24) ainsi que « vocabulaire » (9) pour le « lexique ». Alors que les premiers ne sont utilisés que 6 fois de plus dans Q4', les seconds le sont pour leur part 21 fois.

Enfin, les dernières places sont occupées par la « syntaxe » (13^{ème}), les « attributs » (14^{ème}), les « sources » (15^{ème}) et le « registre » (16^{ème}). Le champ de la « syntaxe » comprend 30 items (41) dont « phrase » (10/12) et « -syntax- / syntaxe » (8/10), représentant 6,4% (8,8%) des réponses et 0,5% (0,6%) des mots employés par les participants. Le suivant concernant les « attributs » (12/15 occurrences) représente 2,56% (3,2%) des réponses et 0,2% des mots, avec les items « ma » (3), « mon » (3), « notre » (2/5) et « mes » (1). Les « sources » (7/11 occurrences) sont formées de « -hist- / histoire » (3/6), « racine » (2), « origine » (1), « étymologie » (1/2). Ce champ cumule 1,5% (2,35%) des réponses, et 0,11% (0,15%) des items utilisés. Enfin, le « registre » ne représente que 3 (4) items pour 0,6% (0,85%) des réponses et 0,05% (0,06%) des mots employés.

	Classement Q2	Classement Q4	Classement Q4'
Attributs	15 ^e	14 ^e	14 ^e
Conjugaison	4 ^e	9 ^e	7 ^e
Étendue	3 ^e	3 ^e	3 ^e
Formation	13 ^e	5 ^e	6 ^e
Grammaire	1 ^{er}	6 ^e	5 ^e
Langue	8 ^e	4 ^e	4 ^e
Lexique	10 ^e	12 ^e	11 ^e
Origine	12 ^e	11 ^e	12 ^e
Orthographe	6 ^e	10 ^e	10 ^e
Prononciation	7 ^e	8 ^e	8 ^e
Qualificatifs	5 ^e	2 ^e	2 ^e
Registre	16 ^e	16 ^e	16 ^e
Règle	2 ^e	1 ^{er}	1 ^{er}
Savoir-faire	9 ^e	7 ^e	9 ^e
Source	14 ^e	15 ^e	15 ^e
Syntaxe	11 ^e	13 ^e	13 ^e

Tableau 17 : Ordre de classement des champs sémantiques

Plusieurs constats peuvent être faits à la vue des classements des champs sémantiques. On remarque ainsi que, alors que les participants mettaient l'accent sur les aspects morphosyntaxiques dans le cadre de la maîtrise langagière, la tendance semble s'estomper dans la mesure où ces mêmes critères sont relégués à des rangs plus bas dans le classement. Pour autant, les trois premiers champs à la question 4 demeurent marqués par une vision stéréotypée d'une langue française dont l'enseignement-apprentissage représente une démarche complexe et orientée vers les règles. Cela s'observe particulièrement lorsque l'on s'intéresse de plus près au classement des termes prioritairement utilisés pour Q4 :

- les items construits autour du radical -gram- (24,4% ; 1,9% / 34,4% ; 2,3%) ;
- les « règles » (23,7% ; 1,8% / 28,9% ; 1,9%) ;
- les items construits autour du radical -lang- (21,8% ; 1,7% / 25,4% ; 1,7%) ;
- les items construits autour du radical -appr- (19,7% ; 1,5% / 20,5% ; 1,4%) ;
- les items construits autour du radical -diffic- (18% ; 1,4% / 21,4% ; 1,4%) ;
- les « exceptions » (17,3% ; 1,3% / 23,1% ; 1,5%) ;
- les items construits autour du radical -compl- (15,8% ; 1,2% / 19,4% ; 1,3%) ;
- les items construits autour du radical -conjug- (14,5% ; 1,1% / 21,6% ; 1,4%) ;
- l'adverbe « beaucoup » (13,5% ; 1% / 17,1% ; 1,1%) ;

- les items construits autour du radical -ensei- (13% ; 1%) ;
- le « français » (12,8% ; 1% / 14,7% ; 1%) ;
- les items construits autour du radical -ortho- (10,5% ; 0,8% / 16,7% ; 1,1%) ;
- les items construits autour du radical -tout- (10,3% ; 0,8% / 11,3% ; 0,7%) ;

Ainsi, le trio « grammaire – conjugaison – orthographe » reste au cœur des préoccupations des participants, associé aux règles et exceptions, et à une conception d'un enseignement-apprentissage jugé difficile au vu de la quantité de normes linguistiques liées à la langue française. Néanmoins, il apparaît important de prendre en considération l'accroissement des champs liés à la « formation », aux « savoir-faire » et à l'« origine », qui remontent dans le classement des champs sémantiques prioritairement utilisés. Cela permet d'établir que les participants associent, d'une part, une différence entre apprenants de LM et de LE, et d'autre part, que l'enseignement-apprentissage n'est pas exclusivement pensé en termes de critères linguistiques mais que les questions de compétences sont également envisagées. Qui plus est, un dernier constat peut être effectué : étant donné les variations de classement entre Q4 et Q4', il semble que les participants ayant pris le temps de répondre à Q4 présentent à priori un intérêt plus fort pour les critères individuels (formation, savoir-faire, origine), tandis que ceux ayant fourni des réponses renvoyant vers Q2 apparaissent plus attachés à des aspects morphosyntaxiques. Les exemples issus de [l'ensemble 2](#), (RU-527) et (RU-557), en témoignent :

(RU-527) difficile à enseigner et à apprendre. Il faut faire comprendre l'utilité et l'utilisation des conjugaisons.

(RU-557) Reponse au dessus // Trop d'accord (conjugaison pluriel). Grammaire complexe. Orthographe difficile à comprendre et illogique (1 ans pour savoir LIRE le francais à l'école : a et n font le son "an", on ne lit pas le t dans "chant" ...)

Enfin, les discours des 468 réponses fournies pour Q4 (et Q4') ont également pu être analysées en termes de polarité (positive, neutre, négative et « indéterminée »). Plus de la moitié de ces derniers présentent une perception à tendance négative (282 réponses), comme le montrent notamment les exemples (RU-881), (RU-534) et (RU-541). L'empan des remarques se situe des reproches pouvant être faits à la langue (manque de logique, règles trop nombreuses et perçues comme incohérentes, écart entre oral et écrit) jusqu'à la conscience d'une langue « compliquée » (du point de vue de l'enseignement-apprentissage).

- (RU-881) Il n'y a aucune raison pour beaucoup de règles, il faut juste apprendre par coeur, donc que ce soit élève ou professeur c'est difficile de le comprendre et de le faire comprendre
- (RU-534) Contrairement à beaucoup de langues, le français a «deux langues » : on ne parle jamais comme on écrit !
- (RU-541) J'ai enseigné le français à une petite Lettone de 14 ans quand j'étais en service civique en Allemagne, j'ai pu prendre conscience de ma langue et à quel point ça peut être compliqué pour un étranger d'intégrer des exceptions, accents, sons ...

Ce dernier exemple (RU-541) se rapproche d'ailleurs d'une posture un peu plus neutre, adoptée par 160 participants et que l'on retrouve au sein de l'exemple (RU-553). Les difficultés de l'enseignement-apprentissage sont ainsi envisagées au regard de certains critères (linguistiques – la grammaire (RU-553), les graphies (RU-745) – ou humains – l'action enseignante –) et points (lettres muettes (RU-834), ponctuation (RU-850)) problématiques. L'inquiétude semble alors se porter sur des éléments de la langue que les participants ont identifiés comme possiblement problématiques à apprendre et/ou à enseigner. Les cas (RU-745) et (RU-850) apportent encore une dimension supplémentaire en ce qu'ils affichent une image quelque peu candide de la situation (le fameux « instinct » de la langue maternelle, certaines particularités de la langue qui ne seraient pas enseignées – mais acquises on ne sait comment... –).

- (RU-553) Le plus difficile pour les élèves est l'apprentissage de la grammaire, je pense. Pour les enseignants il est difficile de rendre cet apprentissage attractif, afin d'en simplifier l'acquisition
- (RU-745) Par rapport à toutes les graphies existantes et des lettres qui ne se prononcent pas toujours, mais dans certains cas si,... Les personnes apprenant le français n'ont pas la capacité instinctive de savoir comme nous l'avons sans réfléchir puisque "c'est normal pour nous".
- (RU-834) Les lettres muettes, les mots qui s'écrivent à l'identique mais se prononcent différemment, tout cela est difficile à enseigner et à apprendre.
- (RU-850) Le français courant est simple à apprendre et assez facile à enseigner avec des phrases simples et un vocabulaire basique, mais beaucoup de règles concernant les virgules, la place de l'adjectif, etc. sont difficilement maîtrisées, d'autant plus que nous ne les apprenons pas à l'école.

En ce qui concerne les attitudes positives face à l'enseignement-apprentissage de la langue française, seuls 10 participants en font état, comme dans l'exemple (RU-875) ci-dessous.

- (RU-875) Les nombreuses règles qui font certes le charme de la langue française mais qui peuvent être déroutantes au départ

Les réponses pour lesquelles il n'a pas été possible de déterminer un positionnement clair sont au nombre de 16. Il s'agit, dans la plupart des cas, de participants qui ont pris le temps de présenter une réponse argumentée, parfois même distanciée. On constate ainsi que certains étudiants peuvent entretenir des propos très stéréotypés (cas (RU-601)) en véhiculant une vision très conservatrice, comme celle selon laquelle la difficulté de l'enseignement résiderait dans le type de public auquel l'enseignant se confronte, opposant un public idéal impliqué, travailleur et rigoureux, face à un public de jeunes peu investis. D'autres étudiants, à l'inverse, exposent des propos plus nuancés (exemple (RU-587)), en s'interrogeant sur la position de l'enseignant (ici, supposé natif) et la façon de contourner certaines difficultés.

(RU-587) Raisons énoncées précédemment.// L'écrit qui diffère de la prononciation. Devoir apprendre par cœur les noms masculins et féminin. Les terminaisons des verbes aux différents temps, les 3 groupes de verbe... // De plus, l'enseignant doit absolument avoir du recul sur sa langue maternelle pour pouvoir enseigner cette langue si familière pour lui autrement et surtout avec légèreté pour ôter l'image de difficulté liée à la langue.

(RU-601) Elle peut être plus simple à enseigner je pense, mais cela dépend du public que l'on a en face de soi : des étudiants qui choisissent d'apprendre la langue seront plus rigoureux, attentifs, et sujets à apprendre correctement et retenir, mais des élèves (de collège et/ou lycée) auront moins de capacités à se concentrer et faire le nécessaire pour avoir un niveau correct. Pour ce qui est de l'enseignement, je pense qu'il en est de même ! C'est-à-dire que cela dépend du public que vous avez en face de vous et à qui vous apprenez la langue française.

À l'image des résultats issus des analyses lexicales et sémantiques, les positions adoptées par les participants font montre d'un léger déplacement des perceptions globales. Ainsi, bien que la plupart des répondants semblent conserver (à l'instar des conceptions sur la maîtrise langagière) une vision normative de l'enseignement-apprentissage de la langue française, d'autres l'envisagent également dans une perspective plus individuelle non centrée sur des savoirs, mais pensée en termes de démarche d'enseignement-apprentissage (qualité, besoins, difficultés, etc.). On remarque cependant que les représentations de l'enseignement-apprentissage demeurent majoritairement orientées vers les dimensions linguistiques et une difficulté jugée inhérente à ces dernières, pour lesquelles les participants ont par ailleurs une perception relativement négative.

6.2.2. Le bon usage(r) du français

Il a paru intéressant, après l'analyse des représentations concernant les difficultés liées à la maîtrise et à l'enseignement-apprentissage du français, d'interroger les participants sur les perceptions de leur propre compétence en langue française et sur ce qui serait, selon eux, une bonne utilisation de cette dernière. Pour ces deux points, il leur a ainsi été demandé de se situer sur une échelle de Lickert, en estimant s'ils étaient de bons usagers (1) ou, au contraire, pas du tout (5). Ils ont ensuite été questionnés sur ce qui leur semblait être un bon usage de la langue française, avec l'opportunité de choisir (de façon multiple) parmi 9 critères. Ils avaient par ailleurs la possibilité de compléter leurs deux réponses dans les questions ouvertes qui les suivaient (Q6 et Q8), où ils pouvaient alors préciser la vision qu'ils se faisaient de leur compétence et ajouter d'autres utilisations de la langue française qu'ils auraient envisagées.

6.2.2.1. Le sentiment langagier ou l'image de sa propre compétence

Les résultats concernant l'image que se font les participants de leur compétence en langue française (Q5) font apparaître dans l'ensemble que la plupart d'entre eux s'estiment être de bons usagers du français. En effet, trois quarts d'entre eux (75,9%) se jugent de bons (42,5%) et très bons (33,4%) usagers, un peu moins d'un sixième se placent dans la moyenne (15,5%) tandis que seuls 8,4% se situent comme de mauvais utilisateurs (dont seulement 0,4% de très mauvais).

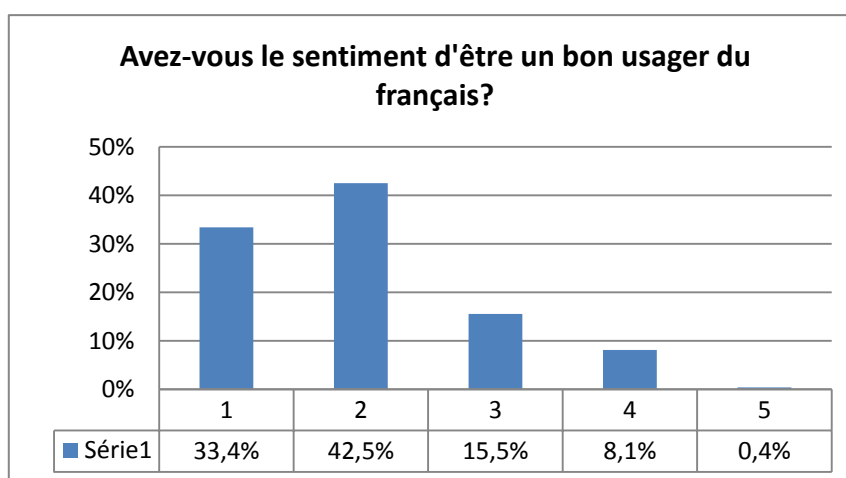


Figure 24. Positionnement des usagers

Sur les 727 répondants à l'enquête, 181 ont tenu à préciser leurs perceptions (Q6). Dans un style argumentatif et pris en charge par le narrateur, les réponses affichent toujours et encore deux univers de référence marqués par la *langue* (190 occurrences) et la *grammaire* (83 occurrences). Cependant, les proportions de substantifs utilisés varient : en tête passe le « français » (61), suivi de plus loin par la « langue » (37). Apparaissent ensuite les « fautes » (32), les « mots » (25), le « vocabulaire » (23), l'« orthographe » (22), la « langue maternelle » (21), la « grammaire » (15), l'« oral » (13), l'« écrit » (12), les « erreurs » (11) et enfin la « conjugaison » (11). Même si certains critères tels que la grammaire, l'orthographe et la conjugaison demeurent sollicités, on constate que le nombre d'occurrences qu'ils représentent a radicalement chuté (comparativement aux résultats de Q2 et Q4). Le vocabulaire fait son retour et semble gagner en importance, tandis que les notions de fautes et d'erreurs font leur apparition. Enfin, ce sont les dimensions de l'écrit et de l'oral, ainsi que de la langue maternelle, qui prennent une part plus conséquente dans les items employés.

Les relations pouvant être établies de manière privilégiées entre certains termes sont bien moins nombreuses pour Q6 que pour Q2 et Q4. Ainsi, on relève surtout de petits nombres, à l'image du binôme qui se classe en tête « français »/« langage » (qui contient également la langue maternelle) et qui ne représente que 5 et 2 relations. De l'ensemble des relations, seuls deux termes rassemblent finalement le plus de liens avec d'autres : le « français » et les « erreurs ». Le « français » se trouve donc préposé aux items « langue » (3), « bonne » (2), « manière » (2) et en postposé de « langue » (5), « mot » (3), « niveau » (3), « usager » (3), « grammaire » (2), « problème » (2), « professeur » (2). De son côté, la classe « erreur » (composée des termes « erreur » et « faute ») est préposée à « français » (4), « accord » (2), « gens » (2), « syntaxe » (2), « écrit » (2), ainsi que postposée à « écrit » (2).

Les catégories de mots fréquemment utilisés affichent également un changement dans leur répartition (en comparaison des résultats à Q2 et Q4). Les verbes sont ainsi prioritairement factifs (287), soit 47% de ceux employés. Ils sont complétés par les verbes statifs (190), déclaratifs (131) et performatifs (2), qui représentent respectivement 31,1%, 21,5% et 0,3%. Outre « être » (94) et « avoir » (58), les verbes les plus usités sont « faire » (55), « penser » (23), « parler » (20), « utiliser » (19), « écrire » (18), « essayer » (16), « maîtriser » (15), « arriver » (15), « pouvoir » (12) et « aimer » (10). De leur côté, les adjectifs sont moins employés que dans les précédentes questions, mais continuent

d'exposer une orientation majoritairement subjective (123), représentant 62,1% des adjectifs – contre 33,8% d'adjectifs objectifs (67) et 4% de numériques (8). Les adjectifs les plus utilisés sont « bon » (17), « certain » (13), « correct » (7), « écrit » (5), « grand » (5), « conscient » (4), « soutenu » (4), « oral » (4), « mauvais » (4), « natif » (4), « possible » (4), « nouveau » (4) et « courant » (4). Concernant les pronoms, près de 9 sur dix d'entre eux s'avèrent être des pronoms personnels sujets. La question Q6 étant tournée autour du sentiment de compétence en langue française des participants, il n'est pas étonnant de voir surgir une augmentation de l'emploi du pronom personnel « je », qui capitalise ainsi 86,4% des emplois (324 items). Le pronom impersonnel « il » et le pronom indéfini « on » ne représentent, pour leur part, que 6,9% (26) et 3,2% (12) des mots utilisés.

Les deux dernières classes (connecteurs et modalisateurs) font elles aussi montre de quelques variations. Les connecteurs présentent toujours un fort pourcentage d'addition (37,7%, dont 92 « et »), cependant moindre qu'auparavant. Les autres connexions sont donc plus sollicitées : 25,8% d'opposition tels que « mais » (52), 10,3% de disjonction (26 fois « ou »), 9,1% de cause (« donc », « car » notamment), 7,1% de temps (« quand », « lorsque »), 4,8% de comparaison (« comme », « en tant que ») ainsi que 4,4% de condition (9 fois « si »). Les concernant, les adverbes conservent une part importante de modalité d'intensité (185 occurrences, 48,6%) avec des mots comme « beaucoup », « très », « quelques », « assez ». La deuxième modalité la plus employée est celle du temps (17,3%) – « toujours », « souvent », « parfois » –, suivi de la négation (14,2%) et de la manière (9,2%). Ces changements dans les adverbes et les connecteurs sont intéressants car ils fournissent autant d'indications que ceux des verbes (ou même des adjectifs) sur le revirement dans les points de vue exprimés. L'accent est ainsi mis sur deux grandes catégories de posture chez les répondants : ceux qui établissent une compétence élevée, qu'ils lient à leur origine, à leur formation ou encore au soin qu'ils accordent à la langue (exemples (RU-1052), (RU-1123) et (RU-1010) de [l'ensemble 3](#)) ; ceux qui reconnaissent rencontrer des difficultés (plus ou moins importantes) avec le français (cas (RU-1045) et (RU-1142) de [l'ensemble 3](#), par exemple).

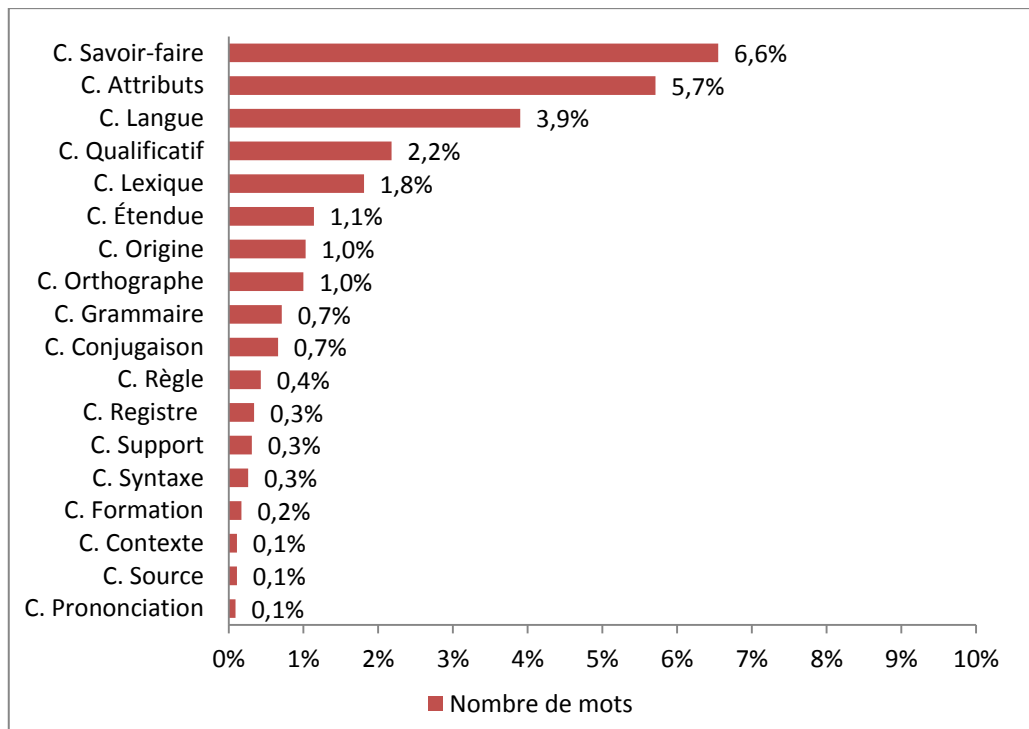


Figure 25. Les champs prioritairement sollicités par les usagers

Afin de justifier leur sentiment de compétences en langue française, 181 participants ont souhaité compléter leur position en répondant à la question 6. Ces réponses ont ainsi permis de mettre au jour les mêmes champs sémantiques ([annexe 18](#)) que Q2 et Q4, avec un classement cependant nettement différent. Le premier champ que font apparaître leurs explications s'attache aux « savoir-faire », avec 228 occurrences (6,55% des mots employés). Le terme qui revient le plus souvent dans ce groupement est celui de « faute » (41 items). Sont également fréquemment sollicités « -maitr- / maitriser » (22), « -écri- / écrire » (21), « -util- / utiliser » (21), « parler » (21), « -conna- / connaître » (13), « erreur » (11). Le deuxième champ concerne les « attributs » (199 occurrences, 5,71% des lexies usitées), dont les principaux items sont les possessifs « ma » (28), « mes » (21) et « mon » (19), les mots construits sur les racines « -pens- / penser » (27) et « -parfait- / parfaitement » (10), l'adjectif « bon » (20), le nom « niveau » (12) et le verbe « aimer » (10). En troisième position se trouve la « langue » (136 mots, 3,9% de l'ensemble utilisé), avec les items « français » (57), « -lang- / langue » (43), « écrit(e) » (19) et « oral(e) » (17).

Se situent en quatrième place les « qualificatifs » (76 occurrences, soit 2,18% des mots), qui sont principalement représentés par les mots construits sur les radicaux « -attent- / attention » (10), « -correc- / correct » (10) et « -diffi- / difficulté » (7). Le « lexique » (63

items, 1,81%) apparaît en cinquième position avec « mots » (26), « vocabulaire » (23) ainsi qu'« expression » (10). S'ensuit l'« étendue » (49 mots, 1,14%) composée de « beaucoup (de) » (28), « certain.e.s » (18), « très » (15) et « (un) peu (de) » (12). La septième place est occupée par l'« origine » (36 occurrences, 1,03%), la « langue maternelle » (22) étant l'expression la plus usitée. Ensuite vient le champ de l'« orthographe » (35 items, 1%) majoritairement de lexies composées sur le radical « -ortho- / orthographe » (33). La « grammaire » (25 mots, 0,71%) se place en neuvième position, avec « -gram- / grammaire » (18) et « accord » (7), tandis que la « conjugaison » (23 items, 0,66%) occupe la dixième avec notamment « -conjug- / conjugaison » (13) et « -berb- / verbe » (4).

Les « règles » (15 occurrences, 0,43%) arrivent à la onzième place – « règle » (10) et « usage » (5) –, suivi du « registre » (12 mots, 0,34%) avec « soutenu » (6), « courant » (4) et « familier » (2). Un nouveau champ fait son apparition en treizième place et concerne les « supports » (11 items, 0,31%) dont font partie des termes tels que « livre » (3) ou encore « dictionnaire » (1), « internet » (1), « magazine » (1). La « syntaxe » constitue le quatorzième champ (9 mots, 0,26%) avec notamment « syntaxe » (4) et « phrase » (4). La « formation » arrive ensuite en quinzième position (6 mots, 0,17%). Les « sources » se placent en seizième avec 4 occurrences (0,11% de l'ensemble des mots employés), suivi d'un autre champ émergent, celui du « contexte » (4 items, 0,11%) avec « situation » (3) et « public » (1). En dernière position se situe la « prononciation » (3 occurrences, 0,09%).

Les champs sémantiques ainsi exprimés placent clairement en tête les dimensions relatives aux individus : sont en conséquence prioritairement évoqués les éléments qui concernent les « savoir-faire », auxquelles sont associés les « attributs », l'« étendue » et les « qualificatifs », ainsi que la « langue » et l'« origine ». Cette combinaison traduit une conscience relativement stable des participants quant à leur propre compétence en langue française. Cette perception assurée semble être corroborée par le « lexique », premier champ de type linguistique évoqué, qui est une raison régulièrement invoquée pour justifier d'un certain niveau en langue (comme en témoigne l'exemple (1168)). Par ailleurs, les termes les plus sollicités (disponibles en [annexe 19](#)) au sein de ces réponses abondent en ce sens : la plupart des mots employés sont relatifs à des préconceptions de la compétence envisagées comme positives (« langue maternelle », « maîtriser », « bon », « niveau », etc.), tandis que les expressions potentiellement négatives, telles que « erreurs », « fautes » ou « orthographe » sont régulièrement associées à des modalisateurs de négation comme

« peu de », « pas », etc. Seules la « conjugaison » et les « règles » apparaissent utilisées comme argument à double tranchant (valorisant/dévalorisant), alors que la « grammaire » demeure un critère jugé discriminant.

L'analyse des 181 réponses a également pu être faite au regard du positionnement adopté par les participants. Dans cette idée, leurs discours ont été classés sur une échelle de représentations de leur propre compétence (perception haute, péjorative ou dans la moyenne). Près de la moitié des réponses ont ainsi fait état d'une perception haute de leur maîtrise langagière (89), près d'un cinquième (34) pense se situer dans la moyenne, tandis que plus d'un quart (52) estime avoir une compétence instable. Enfin, 7 réponses n'ont pu être répertoriées dans aucune de ces classes. Lorsque l'on s'intéresse de plus près aux explications fournies, plusieurs types de justifications se profilent en fonction des catégories.

Dans le cas des perceptions « hautes », l'un des premiers arguments régulièrement invoqué est celui de la langue maternelle (exemples (RU-1148) présenté ci-dessous, (RU-990) ou encore (RU-1045) de [l'ensemble 3](#)). Les participants qui y font référence l'utilisent la plupart du temps de manière péremptoire (cas (RU-990)), comme si la qualité de natif de la langue suffisait à justifier d'un haut niveau de maîtrise de cette dernière. Le deuxième argument développé est celui de la formation (souvent universitaire), comme dans l'exemple (RU-1103) ci-dessous – ou encore (RU-1081), (RU-1105), (RU-1121). À priori, cette justification paraît surtout sollicitée par des étudiants de filières en lien avec la langue et son enseignement (MEEF, lettres modernes ou classiques, orthophonie notamment), cursus au sein desquels le soin porté à la langue est plus explicitement attendu.

(RU-1148) C'est ma langue maternelle et j'ai depuis toujours mis un point d'honneur à la maîtriser en tout point alors...

(RU-1103) Formation universitaire oblige ! Estime également qu'en tant que Français, la moindre des choses est de maîtriser sa propre langue.

La troisième forme d'explication lie l'attention à la correction linguistique à l'importance accordée par les usagers à la langue. Il s'agit d'une posture qui témoigne d'un attachement et d'un intérêt particulier à la langue française (cas (RU-1106) *infra*, ainsi que (RU-1000), (RU-1002), (RU-1100), (RU-1122)). Enfin, il semble que certains usagers soient moins catégoriques vis-à-vis de la langue que les trois profils précédents. Sans pour autant entretenir une relation spécifique avec le français, ces étudiants se positionnent tout de même dans la « tranche haute » des usagers en usant pour cela de comparaison avec

d'autres qu'ils considèrent moins compétents (procédé qui leur permet par conséquent de se valoriser – exemples (RU-1034) ci-dessous, (RU-1057) et (RU-1093)).

(RU-1006) Par passion, par mes études j'ai toujours adoré la langue française,
son étude et sa manière de fonctionner
(RU-1034) je fais bien moins de fautes que la plupart des gens que je connais

Certaines positions peuvent par ailleurs être considérées comme « relativistes », c'est-à-dire que les usagers reconnaissent ne pas être des utilisateurs experts de la langue. Dans cette catégorie se découpent deux postures parmi les répondants : ceux établissant tout de même posséder un niveau convenable en français (cas (RU-1099) *infra*, mais aussi (RU-1016) et (RU-1041)) et ceux présentant une incertitude concernant leur compétence langagière (liée à des standards d'usages représentés comme supérieurs, tel qu'en témoigne l'exemple (RU-1142) ci-dessous, ainsi que les (RU-1033) et (RU-1115)).

(RU-1099) Je pense ne pas faire beaucoup de fautes à l'écrit ainsi qu'à l'oral,
et j'essaie d'utiliser de variés mes mots le plus possibles.
(RU-1142) Je pense utiliser un langage correct et adapté, mais je suis loin de
connaître tout le vocabulaire et j'utilise peu de synonymes dans le langage
courant.

Cette dernière attitude se classe ainsi dans la catégorie des usagers se considérant « dans la moyenne ». Pour ces participants, le rapport à la langue s'envisage sous l'angle d'un idéal normatif d'expertise auquel ils comparent leur usage, les amenant à considérer leur propre compétence langagière comme imparfaite. Dans leurs cas, la norme linguistique représente alors une forme intégrée de critère de discrimination à l'origine d'un sentiment dépréciatif. Cette posture se manifeste de différentes manières : un rapport institué entre richesse de vocabulaire et utilisation peu variée de lexique (exemples (RU-1142) *supra* et (RU-1070) *infra*) ; de nombreuses règles (grammaticales, pour la plupart) et une connaissance incomplète de ces dernières (cas (RU-1051) ci-dessous, (RU-1017) et (RU-1065) de [l'ensemble 3](#)) ; une langue orale naturelle face à une langue écrite aux multiples difficultés (exemples (RU-1109), ainsi que (RU-993) et (RU-1023)) ; une maîtrise attendue mais des résurgences d'erreurs involontaires (cas (RU-1125), tout comme (RU-1095) et (RU-1163)).

(RU-1070) Le Français est une langue qui permet d'être précis dans le langage,
notamment car elle possède un vocabulaire très riche. Mais, dans la vie
de tout les jours malheureusement, notre langage est très restreint et pas
très précis c'est pour cela que j'ai le sentiment d'être un usager "moyen"
de cette langue.

- (RU-1051) Je me fais parfaitement comprendre mais j'imagine que je n'applique pas toutes les règles de la grammaire française et que selon l'Académie Française j'utiliserais beaucoup d'expressions à mauvais escient.
- (RU-1109) Des hésitations pour l'écriture de certains mots notamment pour les lettres doublées :pp -mm -ll.
- (RU-1125) Je m'efforce de corriger des fautes que la grande majorité des français commettent mais il m'arrive d'en commettre également quelques unes...

Ce type de positionnements se retrouve également du côté des participants ayant une perception plus critique de leur compétence. À la différence des usagers à la posture « relativiste », ces derniers affichent des propos à tendance péjorative. Leur usage et leur maîtrise leur apparaissent insuffisants, voire lacunaires. On remarque ainsi que l'exemple (RU-1116) *infra* s'appuie sur un constat similaire aux exemples (RU-1142) et (RU-1070) *supra*, en évoquant cependant un « manque ». Cette vision déficitaire conduit ces participants à s'estimer en termes de défaut (cas (RU-1068)) ou de défaillance (cas (RU-1035)), non face à une langue conçue comme un médium de communication, mais en comparaison à un français standardisé et normatif (exemple (RU-1133)).

- (RU-1116) Je remarque moi-même que je n'ai pas toujours le mot adéquat suite à un manque de vocabulaire qui pourrait être lié à un manque de lecture.
- (RU-1068) Je parle et écris français sans connaître beaucoup de règles de grammaire et certains usages de conjugaisons que j'ai oubliés ou que je n'ai pas appris.
- (RU-1035) Mais uniquement à l'oral, mon français écrit est une catastrophe au niveau de l'orthographe.
- (RU-1133) Je sais globalement tout ce qu'il faut faire et ne pas faire, mais il m'arrive souvent de faire des fautes.

Il semble d'ailleurs que cette perception se ressente particulièrement auprès du public allophone, mais également auprès de participants qui pratiquent une langue régionale (exemples (RU-1098) et (RU-1086)).

- (RU-1098) Je viens de l'île de la Réunion, je parlais plus souvent créole que français. Depuis que je suis ici, je ne parle désormais qu'en français mais parfois j'ai du mal. J'ai souvent de petites expressions créoles qui ressortent.
- (RU-1086) Je suis alsacien et traduis certaines expressions non correctes en français

Interroger les participants sur leur sentiment de compétence en tant qu'usagers du français a permis de faire émerger une situation paradoxale : alors qu'aux questions relatives

à la maîtrise et à l'enseignement-apprentissage du français, de nombreux enquêtés affichent un sentiment très marqué par les difficultés de la langue (orienté principalement vers une perception linguistique et normative de la langue), il apparaît qu'une majorité d'entre eux possède pourtant une conscience stable de leur propre compétence.

6.2.2.2. Un juste emploi de la langue

En outre, les étudiants ont eu à préciser quelle(s) étai(en)t, selon eux, la ou les bonne(s) utilisation(s) de la langue française (Q7). Une liste non exhaustive de neuf propositions leur a été soumise, avec l'opportunité d'en sélectionner plusieurs, qu'ils pouvaient par ailleurs compléter avec leurs suggestions à la question ouverte Q8.

Dans la continuité des données obtenues aux questions précédentes, le critère pour lequel les étudiants ont prioritairement opté est celui relatif à l'orthographe et à la grammaire : 82% des sondés ont ainsi estimé que « faire peu ou très peu d'erreurs d'orthographe ou de grammaire » est une bonne utilisation du français, suivi de près par l'idée que « posséder un vocabulaire riche et varié » (79,2%) en est une également. Ces deux choix majoritaires rejoignent les deux axes qui ont jusque-là émergé des questions portant sur la maîtrise et l'enseignement-apprentissage (axés sur les dimensions grammaticales), ainsi que sur l'usage (axé sur la richesse du lexique). Se placent ensuite au coude à coude les aspects liés à l'aisance (« Être aussi à l'aise à l'oral qu'à l'écrit », 65,5%) et à la contextualisation (« Savoir l'utiliser de manière adaptée au contexte de communication », 65,1%). Les critères relatifs à la cohérence (44,7%) et au registre (40,7%) ne sont sollicités, pour leur part, que par moins de la moitié des enquêtés. Enfin, les dimensions liées au raffinement de la langue apparaissent être les moins retenues par les participants : le style a été choisi par 31,6% des usagers, l'éloquence par 31,4% et le contact aisé avec autrui par 31,1%.

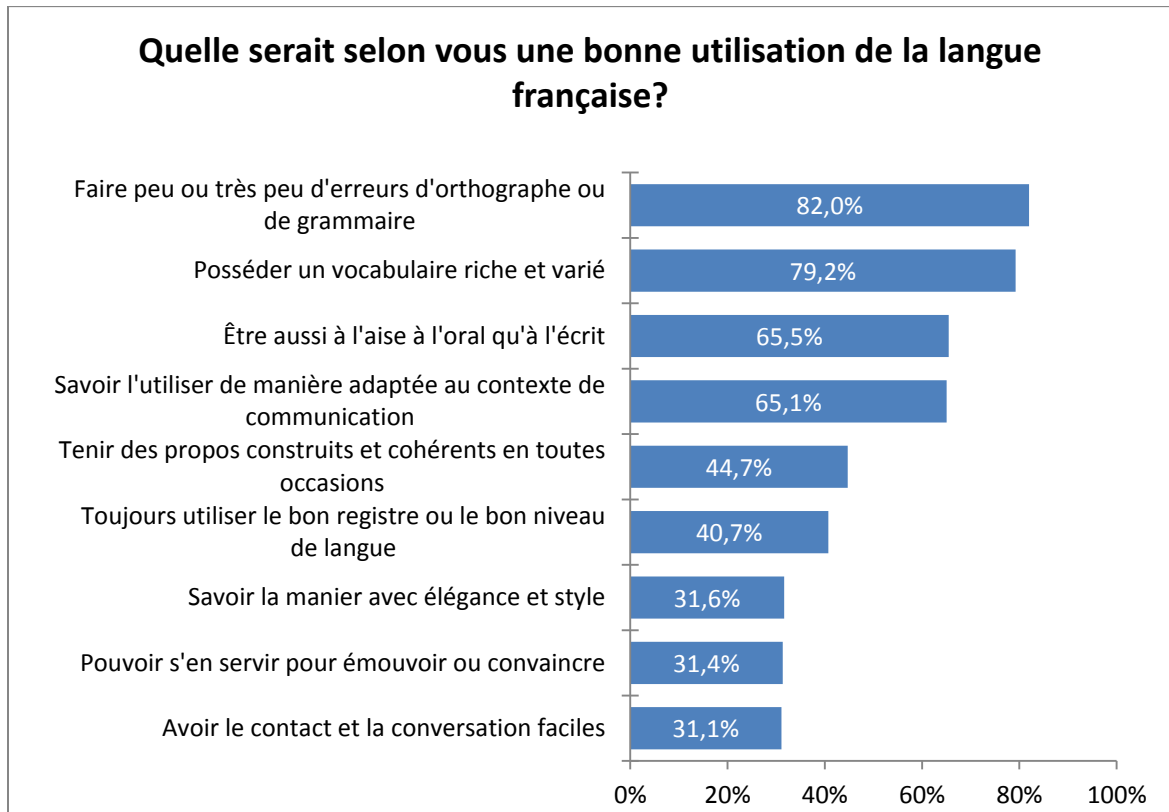


Figure 26. **Les utilisations considérées comme adaptées au bon usage par les étudiants**

En complément, seuls 41 participants ont souhaité ajouter des utilisations à celles qui leur étaient proposées. Dans un style argumentatif où le discours est pris en charge par le narrateur, l'univers de référence est celui de la *langue* (27 occurrences). Avec seulement 690 mots utilisés (pour l'ensemble des réponses), l'analyse Tropes ne permet pas de révéler de réelles saillances dans les discours des étudiants. Ainsi, en dehors des trois termes de la question « langue » (11), « français » (10) et « utilisation » (5), seuls les substantifs « mots » (5), « étranger » (3) et « usage » (3) semblent être réitérés. Les relations privilégiées ne concernent, pour leur part, que les « personnes » et leur origine (« étranger » (3) et « langue maternelle » (2)).

Les catégories font apparaître des verbes principalement factifs (59, soit 46,9%), puis déclaratifs (35, 27,6%) et statifs (33, 26%). On constate par ailleurs un usage répété des verbes « être » (14), « faire » (10), « utiliser » (6), « exprimer » (6), « parler » (5), « comprendre » (5), « connaître » (4), « vouloir » (4), « pouvoir » (4), « savoir » (4), « avoir » (4), « communiquer » (4), « réussir » (3) ainsi que « se faire comprendre » (3). Les adjectifs sont surtout à tendance subjective (72,2%, 26 occurrences), avec 5 utilisations de « bon » et

3 de « mauvais ». C'est cependant l'usage des connecteurs qui varie quelque peu au sein de ces réponses : l'addition demeure en tête (20 items, 43,5%), suivi par l'opposition et la cause (chacun 15,2%, soit 7 occurrences), puis la comparaison (5 utilisations, 10,9%). La disjonction et le temps ne représentent que 6,5%, le but 2,2%. Les modalisateurs employés sont prioritairement d'intensité (61,7%), principalement au travers de l'utilisation de l'adverbe « tout ». Les modalisateurs de négation (17%) et de manière (10,6%) sont également sollicités.

Disponible en [annexe 20](#), le recensement des champs sémantiques au sein des réponses à la question Q8 fait apparaître des champs similaires aux précédentes questions, en nombre plus restreint cependant. Le champ le plus évoqué est, à l'instar de Q6, les « savoir-faire » avec 11,45% du total des mots employés (79 occurrences). Reviennent le plus régulièrement les items « -util- / utiliser » (11), « faire » (10), « comprendre » (8), « -conn- / connaître » (6), « savoir » (6), « (s')exprimer » (6), « parler » (5), « -comm- / communiquer » (4), « faute » (4), « pouvoir » (4). S'ensuit le champ des « qualificatifs » (36 occurrences, 5,22% des mots) pour lequel reviennent les lemmes « bon » (6), « -cla- / clair » (4), « mauvais » (3), « compréhensible » (2), « esthétique » (2), « profond » (2), « -préc- / précis » (2) et « -vari- / varié » (2), mais aussi de nombreux adjectifs ou expressions tels que « outil », « concision », « cohérent », « bonne plume », etc. Se place en troisième position la « langue » (35 items, 5,07%) avec « -lang- / langue » (15) et « français » (10), mais aussi « jeux de / jouer avec les mots » (2), « actes de parole » (1), « correction » (1), « classique » (1), « moderne » (1), « standard » (1) entre autres. Ce champ est suivi par celui des « attributs » (11 occurrences, 1,6% des items) avec des locutions telles que « idée » (2), « biaisé » (2), « pas d'accord » (1), « imposé » (1) par exemple.

Les autres champs représentent de très faibles pourcentages : en cinquième place, le « lexique » (7 mots, 1,01%), suivi par la « formation » (6 items, 0,89%), l'« origine » (4 occurrences, 0,58%) *ex aequo* avec les « sources ». À égalité à la huitième position, l'« orthographe » (3 mots, 0,43%) et les « règles », puis la « grammaire » et le « registre », tous deux en neuvième position (2 items, 0,29%), avant de finir avec la « syntaxe » (1 occurrence, 0,1%).

Les discours des réponses ([ensemble 4](#)) font apparaître, pour une bonne partie d'entre eux, des positionnements majoritairement positifs (23 sur 41), mettant en avant les capacités (« savoir », « pouvoir », « avoir », « faire », « réussir », par exemple). Il est

cependant à noter que les aspects sur lesquels les sondés mettent un accent supplémentaire s'orientent principalement autour des subtilités de langage (« argot », « finesse », « sous-entendus », etc.). Deux postures se dégagent alors : celle plutôt portée sur l'action (cas (RU-1172) et (RU-1192) par exemple) et celle qui se focalise sur une dimension plus pragmatique (exemples (RU-1181) et (RU-1197) notamment).

(RU-1172) pouvoir se faire comprendre

(RU-1192) Pouvoir s'exprimer sans trop chercher ses mots et sans trop de difficultés.

(RU-1181) Savoir utiliser ses expressions et comprendre ses jeux de mots ; en comprendre l'étymologie (ce qui aide à moins faire d'erreurs d'orthographe)

(RU-1197) Connaître un bon nombre de locutions/images/tics de langues/fautes, même, que les natifs utilisent

D'autres positions peuvent être entrevues au sein des réponses : certaines (8) plus neutres (comme dans les cas (RU-1169) ou (RU-1196)), d'autres (5) plus axées sur des dimensions connotées négativement (exemples (RU-1170) et (RU-1203) notamment).

(RU-1169) Comme toute langue : la parler dans le but de communiquer.

(RU-1196) Clarté, concision et précision

(RU-1170) Même si je ne suis pas complètement d'accord avec ces propositions, je dirai que lorsqu'elles sont combinées, c'est plutôt convenable.... Selon moi cela ne veut pas dire grand-chose

(RU-1203) Le monde change : tout dépend la définition de "bonne" utilisation. Est-ce qu'on peut encore attendre les mêmes exigences aujourd'hui, avec des réformes pédagogiques imposées et biaisées ?

Il existe, par ailleurs, un certain nombre de réponses (5) qui sortent du cadre strictement orienté vers les usages mais qui, à la place, donnent un avis plus élargi (voire hors-cadre). On retrouve ainsi des explications fournies quant à certaines distinctions à opérer vis-à-vis de l'usage (correction/appropriation dans le cas (RU-1207), L1/LE liées à des fonctionnements inconscients vs conscients dans l'exemple (RU-1173)). Enfin, la réponse (RU-1184) affiche un désaccord avec la question fermée Q7, ce qui l'amène à user de la question ouverte Q8 pour s'exprimer, quitte à la détourner et à en ignorer l'interrogation initiale.

(RU-1207) Il faut tout de même distinguer la correction de la langue et sa pleine appropriation en tant que langage... ce qui impliquerait de tout cocher.

(RU-1173) Pour moi, quand une personne dont la langue maternelle est le français, on ne réfléchit quand on parle et la façon de s'exprimer est instinctive. Pour les autres, ils feront plus attention aux erreurs de syntaxe et grammaire qu'ils peuvent faire. Je n'aurai donc pas grand chose à ajouter.

(RU-1184) question biaisée, il n'y a pas de bon ou mauvais usage d'une langue...

Alors même que certains aspects tels que l'esthétique de la langue, ses subtilités ou sa dimension performative, ont été évoqués comme une bonne manière d'utiliser la langue française, ces ensembles d'attributs ne prévalent pas pour autant sur les deux dimensions déjà esquissées au sein des précédentes questions. En effet, ce sont principalement les caractéristiques liées à la grammaire, à l'orthographe et au vocabulaire qui dominent les conceptions relatives au bon usage de la langue française. À celles-ci s'ajoutent par ailleurs l'aisance et l'adéquation. Les représentations des participants affichent donc en premier lieu une association entre bonne utilisation du français et correction langagière, qui s'inscrit dans la logique d'une conception normative héritée de la tradition scolaire. En second lieu, c'est un lien entre bon usage et dimensions épilinguistiques qui est effectué, cette connexion relevant de présupposés collectifs relatifs à la compétence idéalisée en langue maternelle (notamment en ce qui concerne les phénomènes inconscients comparés à l'instinct, tels que l'amplitude du répertoire lexical, l'aisance langagière, la pertinence dans l'échange, etc.).

6.2.3. Les compétences en langue française

Après avoir étudié les représentations des étudiants concernant leur appréhension de la langue française en termes d'enseignement-apprentissage, de maîtrise et d'usage, examiner leurs perceptions au sujet des compétences qu'ils jugent nécessaires dans les cadres scolaire et académique peut fournir un indicateur quant à leur positionnement vis-à-vis de l'écrit à l'université. Par ailleurs, interroger les étudiants sur leur connaissance du concept de littéracie permet d'approfondir les associations qu'ils effectuent entre l'écrit et certains aspects particuliers de la langue.

6.2.3.1. Le français en situation scolaire et universitaire

Questionnés sur la place du français à l'école, au collège et au lycée (Q9), mais aussi au sein de l'environnement académique (Q10), les participants ont eu l'opportunité de choisir plusieurs réponses parmi celles proposées. Les résultats font apparaître un ordre quasi-similaire entre les différents critères, à l'exception de la proposition « être la langue de la formation ». La [figure 27](#) ci-dessous permet d'obtenir un aperçu du classement.

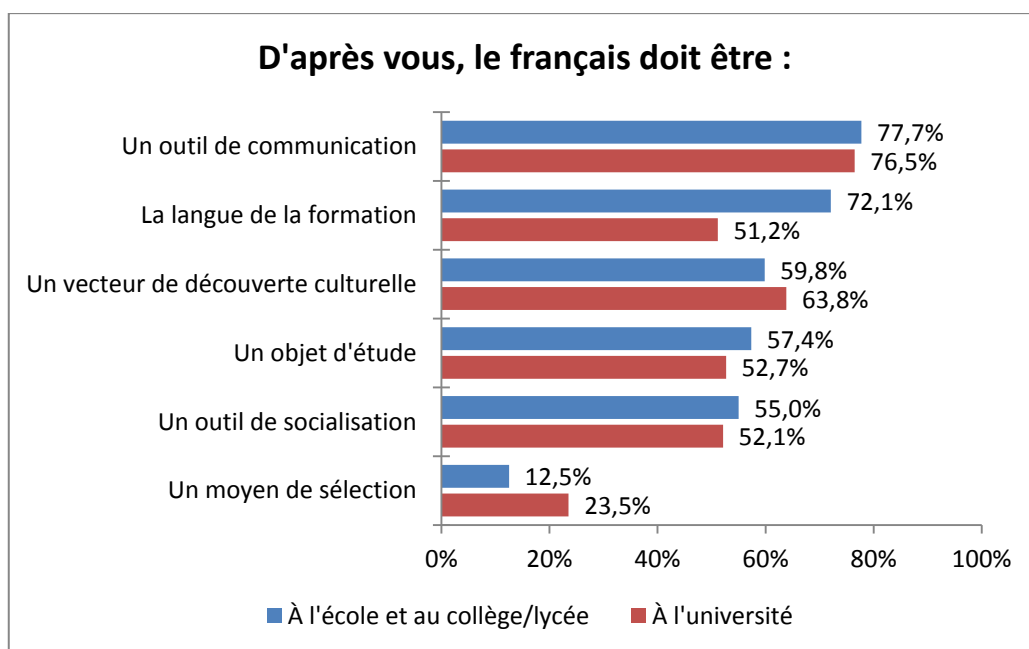


Figure 27. **La place du français en milieux scolaire et universitaire**

Les résultats obtenus aux deux questions montrent que, pour les étudiants, le français doit être en priorité un outil de communication, quel que soit le contexte d'enseignement-apprentissage (77,7% pour le milieu scolaire, 76,5% pour l'université). Au regard des pourcentages obtenus pour chaque critère, on se rend compte que la plupart des critères obtiennent des résultats très proches, hormis pour « être la langue de la formation » et « être un moyen de sélection ». Le premier de ces deux critères n'a d'ailleurs pas la même place dans le classement selon le contexte envisagé : considérée comme la deuxième caractéristique (72,1%) à privilégier dans le cadre scolaire, elle se place en avant-dernière position (51,2%) des champs à considérer au sein du milieu académique. Si l'on s'intéresse par ailleurs aux critères qui apparaissent plus importants à l'université qu'à l'école ou au collège/lycée, deux des six propositions se dégagent du lot (tout en conservant leurs places dans le classement) : « être un moyen de sélection », qui passe de 12,5% en contexte scolaire à 23,5% pour l'environnement académique, et « être un vecteur de découverte culturelle », avec 59,8% contre 63,8%.

Les résultats indiquent donc des perceptions de la place du français dans les contextes d'enseignement-apprentissage globalement similaires, signe de représentations stables et à priori intégrées au fil de la scolarité. Il est cependant intéressant de noter que les changements s'opérant dans la sélection de trois des critères traduisent le passage qui

s'effectue entre les milieux scolaire et académique. En effet, le français en tant que langue de formation est une réalité scolaire plus qu'universitaire (l'anglais est, par exemple, la langue des formations internationales). Ensuite, la présence plus importante d'apprenants allophones dans le milieu académique peut possiblement inciter les étudiants à concevoir de manière plus saillante le français comme vecteur de découverte culturelle. Enfin, une variation qui attire particulièrement notre attention est celle relative à la langue comme moyen de sélection. Même si ce critère demeure le moins sollicité de tous (quel que soit le contexte), l'importance que les étudiants lui portent conduit à presque doubler sa part entre les niveaux scolaires (12,5%) et universitaire (23,5%). L'une des pistes d'explication de ce phénomène pourrait être que l'environnement académique et son attachement à la norme langagière ait modifié les perceptions des étudiants à ce sujet.

Lorsqu'on les interroge en outre sur la principale compétence attendue dans les milieux scolaire et universitaire (choix exclusif entre quatre propositions), il s'avère que deux options semblent stables, tandis que deux varient selon le contexte au sein duquel se trouve l'apprenant. Ces deux choix qui oscillent sont d'ailleurs ceux qui représentent, aux yeux des étudiants, les compétences la plus et la moins attendues dans les situations scolaire et universitaire, alors que les deux stationnaires occupent les deuxième et troisième places. C'est ainsi qu'une moitié des participants conserve sensiblement le même avis. On constate, sur cette base, qu'un peu plus d'un quart des participants estiment que « communiquer (à l'oral et à l'écrit) avec correction et style » est la compétence attendue dans les milieux scolaire (26,8%) et universitaire (26%). À peu près la même proportion pense que cette compétence doit être « maîtriser (à l'oral et à l'écrit) les normes de communication » des disciplines enseignées – pour les niveaux scolaires (21%) – et de sa discipline – pour l'université (25%). L'autre moitié des participants présente une vision fluctuante : alors qu'ils sont 42,8% à affirmer que la compétence principale au primaire et au secondaire est « communiquer (à l'oral et à l'écrit) avec correction et style », seuls 17,5% maintiennent leur avis pour le milieu académique. À l'inverse, ce ne sont que 9,4% des étudiants qui considèrent que « maîtriser (à l'oral et à l'écrit) le lexique spécifique des disciplines enseignées » à l'école et au collège/lycée est la compétence attendue, contre 31,5% en ce qui concerne ce critère appliqué à la discipline universitaire.

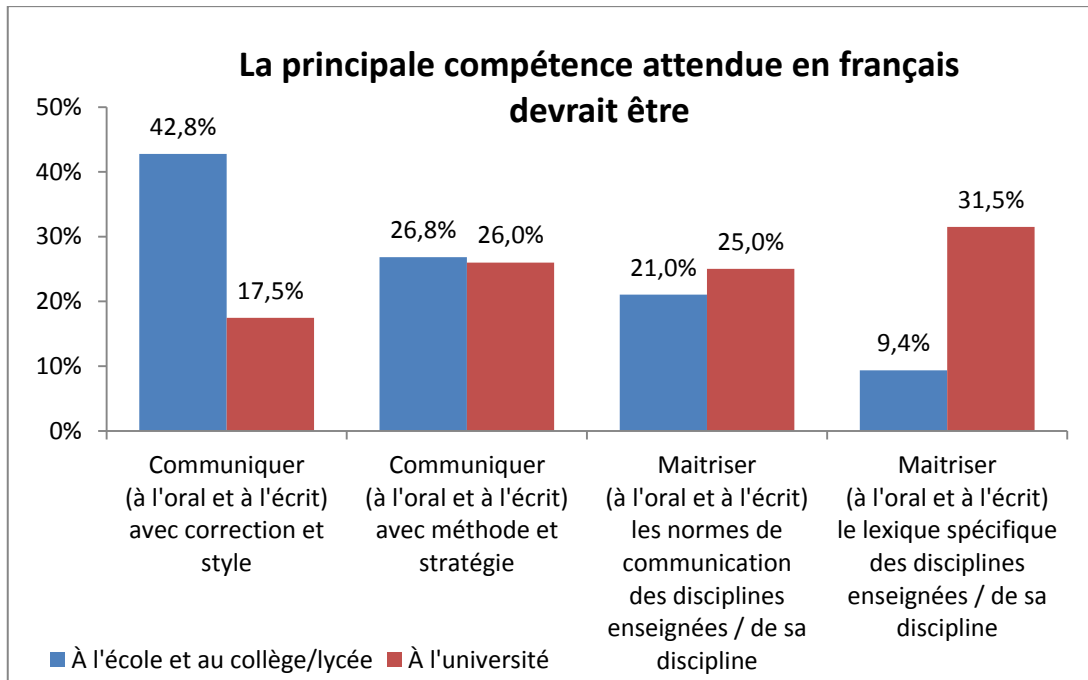


Figure 28. **La compétence identifiée comme prioritaire en milieux scolaire et universitaire**

Lorsque l'on compare ces deux changements, il apparaît que l'importance accordée à la correction langagière est dument identifiée pour le cadre scolaire (cette attention est d'ailleurs exacerbée par le fait que la tradition scolaire y porte un intérêt tout particulier) alors que la situation universitaire amène les étudiants à identifier le lexique de leur discipline comme primordial. Il semble ainsi que les participants aient intégré les attendus explicites des contextes d'enseignement-apprentissage, critères prioritairement ciblés comme constituant la norme à laquelle se conformer. En outre, mettre en regard ces remarques avec la question de la reconnaissance du français comme moyen de sélection à l'université permet de distinguer une forme d'injonction à la norme, à la fois linguistique et discursive. Même si la norme discursive semble avoir été plus conscientisée que la norme linguistique dans leurs représentations des exigences liées au milieu universitaire, cette dernière demeure ancrée dans les préconceptions que les participants ont héritées de la tradition scolaire. Cette norme linguistique ayant, de fait, été assimilée au cours de leur historique scolaire, on comprend mieux que ces étudiants puissent l'associer à un moyen de sélection. Dans cette perspective, la norme linguistique peut ainsi être perçue comme une composante implicitement intégrée à l'évaluation, alors que la norme discursive est au contraire prise en compte explicitement car elle relève de la formation disciplinaire actuellement poursuivie par les étudiants.

6.2.3.2. La littéracie : une notion encore peu connue

Interrogés sur la notion de littéracie, plus de trois quarts des étudiants (75,8%) affirment ne pas connaître le concept. Plus précisément, ce sont exactement 551 participants qui ignorent le sens de ce terme, contre 176 qui en ont connaissance. Lorsqu'il leur est demandé de tenter de définir le terme (question ouverte Q14), ils sont 258 à fournir une explication.

Dans un style argumentatif impliqué, l'analyse des discours de réponses révèle des épisodes de doutes, témoignant d'une incertitude quant au sens de la notion. Les deux univers de référence évoqués sont la *langue* (118 occurrences) et la *littérature* (63). Plusieurs univers employés sont ainsi en lien avec ces deux derniers : *écrit* (95), *cognition* (90), *éducation* (43), *intelligence* (40), *connaissance* (37), *communication* (35), *enseignement* (34), *texte* (33), *lecture* (27), *mot* (26), *vie* (23), *langage* (23), *information* (21). Les substantifs les plus sollicités sont, quant à eux, les suivants : « langue » (59), « littérature » (49), « aptitude » – dont « capacité » (37), « l'écrit » (47), « lecture » – dont « lire » – (27), « mot » (26), « connaissance » (23), « vie » (22), « information » (21), « pouvoir » (18), « base » (16), « langage » (16), « apprentissage » (14), « savoir » (14), « compétence » (13), « écriture » (12), « oral » (11), « usage » (10).

Les relations privilégiées entre certains termes sont, à l'instar de la question ouverte Q8, peu nombreuses et peu récurrentes. Celui auquel semble se rattacher une partie des termes est « langue ». On le trouve ainsi préposé à « français » (8) et « situation » (4), en postposé « maîtrise » (5) et « connaissance » (5), en pré- et postposé à « aptitude » (7 et 5). C'est ensuite le mot « littérature » qui entretient des relations avec « mot » (4 et 5), « rapport » (5 et 2) ainsi que « étude » (4 et 2), tandis que l'« aptitude » est liée en pré- et postposé à « vie » (5 et 2), « information » (4 et 2), « langage » (4 et 2), ainsi qu'en préposé à « texte » (4), « situation » (3) et « savoir » (3). D'autres relations se dégagent également, de manière moins saillante cependant.

Les mots les plus fréquemment utilisés se déclinent en plusieurs catégories. Les verbes sont partagés entre verbes factifs (199 occurrences ; 40,5%) et statifs (189 ; 38,5%), ainsi que déclaratifs (102 ; 20,8%). Les principaux représentants en sont « être » (82), « comprendre » (46), « utiliser » (42), « écrire » (25), « avoir » (24), « pouvoir » (14), « dire » (14), « connaître » (14), « communiquer » (13), « lire » (13), « savoir » (11) et « apprendre » (10). Les adjectifs sont, pour leur part, à dominante objective (100 ; 64,5%), même si une part

importante demeure cependant subjective (55 ; 35,5%). Ceux qui sont le plus sollicités sont « écrit » (21), « littéraire » (12), « fondamental » (11), « courant » (8), « personnel » (6), « quotidien » (5). Les pronoms personnels sujets employés sont majoritairement à la première personne : « je » totalise 43,1% (44 occurrences), « nous » 1% (1 item). Les pronoms indéfini « on » et impersonnel « il » représentent tous deux 13,7% (14 occurrences chacun). De leur côté, les connecteurs principalement utilisés sont des additions (87 ; 60,4%), des disjonctions (21 ; 14,6%) et des comparaisons – « comme » – (15 ; 10,4%). Enfin, les modalisateurs font état d'un usage équilibré entre intensité (46 ; 32,9%) – « tou.t.e.s », « surtout », « à bon escient » par exemple –, négation (30 ; 21,4%), manière (25 ; 17,9%) – « correctement », « plutôt » –, temps (20 ; 14,3%) – « au quotidien » notamment –, lieu (10 ; 7,1%), doute (7 ; 5%) et affirmation (2 ; 1,4%).

Concernant les champs sémantiques qui se distinguent au sein des réponses à Q14²²², il apparaît que ces derniers diffèrent de ceux précédemment identifiés. Les champs des « savoir-faire » et de la « formation » demeurent, tandis que le reste a laissé la place à sept nouveaux champs.

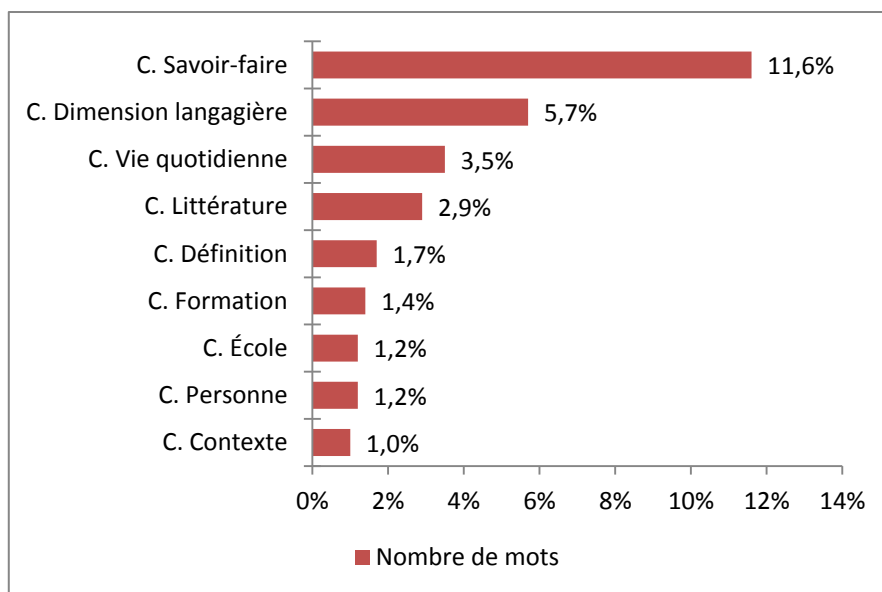


Figure 29. Part des champs sémantiques en fonction du nombre total de mots

222. Le tableau des relevés est disponible en [annexe 21](#).

Le champ des « savoir-faire » se place ainsi en première position avec 11,6% des mots employés au sein des 258 réponses. On y trouve principalement les items « -util- / utiliser » (52), « -compr- / comprendre » (50), « -connai- / connaissance » (39), « -capa- / capacité » (38), « -écri- / écrire » (31), « pouvoir » (23), « -commu- / communiquer » (21), « lire » (20), « savoir » (19), « -maitr- / maîtrise » (15), « compétence » (13). En deuxième position se trouve le champ « dimension langagière » (171 occurrences ; 5,7%), auquel se rapporte l'ensemble des aspects liés à la langue en tant qu'outil de communication. Des mots tels que « -lang- / langue » (73), « écrit » (56), « oral » (15), « français » (12), « linguistique » (3), « texte » (3), « -gram- / grammaire » (2) en font partie. C'est ensuite le champ de la « vie quotidienne » qui émerge avec 105 occurrences (3,5%) et des termes tels que « vie » (24), « information » (21), « -bas- / base » (18), « quotidien » (14), « fondamental » (12), « courant » (8) ou encore « tous les jours » (5). À la quatrième place arrive la « littérature » (86 ; 2,9%), avec « -litt- / littérature, littéraire » (68), « culture » (5), « art » (5), « œuvre » (4) et « -lettr- / lettre, lettré » (3).

Bien que l'exercice de la question était de fournir une « définition », seuls 52 items (1,7% des mots) s'y rattachent avec « -lit- / littératie, littéracie (etc.) » (27), « étude » (7), « -scien- / science » (6), « système » (4), « discipline » (3), « domaine » (3) et « concept » (2). La « formation » apparaît en sixième place (43 ; 1,4%), avec les mots « -appr- / apprentissage, apprendre » (24), « -ensei- / enseigner » (13), « -édu- / éduquer » (4), « alphabétisation » (1) ainsi que « analphabétisme » (1). *Ex aequo* en septième position, les champs de la « personne » et de l'« école » (tous deux 37 items ; 1,2% des mots employés). Au sein du premier se trouvent notamment les termes « personnel » (7), « but » (7), « individu » (5), et parmi le second « lecture » (16), « calcul » (8), « élève » (6), entre autres. Le dernier champ est celui du « contexte » (31 ; 1%) composé des mots « société » (6), « contexte » (6), « situation » (6), « sphère » (3), « milieu » (3), « travail » (3), « maison » (2) et « monde » (2).

Les discours des réponses à la question Q14 font par ailleurs état d'une grande diversité dans les commentaires fournis. Sur les 258 répondants, 24 avouent ne pas être en mesure de fournir une définition (notamment les exemples (RU-1211) et (RU-1262) de [l'ensemble 5](#)), 61 évoquent un lien avec la littérature (cas (RU-1241) *infra*, mais aussi (RU-1277), (RU-1306) ou encore (RU-1332)), tandis que 5 d'entre eux relient la notion à l'étude de la littérature, voire de la langue française (extrait (RU-1279) ci-dessous).

(RU-1241) Un mot en rapport avec la littérature
(RU-1279) etude de la langue française

D'autres établissent des connexions avec l'univers de l'école, comme dans l'exemple (RU-1232) – ainsi que (RU-1255), (RU-1302) et (RU-1322), mais aussi avec les compétences à l'écrit, tels les cas (RU-1291) ci-dessous ainsi que (RU-1256), (RU-1337) et (RU-1386) de [l'ensemble 5](#).

(RU-1232) La littératie est l'ensemble des connaissances fondamentales apprises à un élève, qu'elles soient du calcul, du numérique, de la littérature, des sciences, ect. Pour lui permettre d'être à l'aise, mieux communiquer et s'épanouir dans la société.
(RU-1291) La capacité à s'exprimer à l'écrit et à comprendre une information écrite.

D'autres encore lient la notion avec ce qui leur semble être des capacités en langue (exemples (RU-1214) *infra*, mais aussi (RU-1231), (RU-1237) ou (RU-1272)), considérées pour certains comme fondamentales (cas (RU-1364) ci-dessous, (RU-1249), (RU-1343) et (RU-1382)), ou comme relatives à la vie quotidienne pour d'autres (extraits (RU-1284) ainsi que (RU-1216), (RU-1233) et (RU-1273)).

(RU-1214) Compétences dans la langue
(RU-1364) Savoir fondamental et absolument nécessaire (sinon vital !) en ce qui concerne l'écriture et la lecture.
(RU-1284) La capacité à utiliser un langage (avant tout la langue même, mais également d'autres langages: mathématiques, etc.) dans sa vie de manière à communiquer, s'épanouir, être en interaction dans ce monde.

Enfin, quelques-unes des réponses mettent en lumière des avis péjoratifs (exemple (RU-1252)), parfois humoristiques (cas (RU-1253) et (RU-1463)), voire sarcastiques (extrait (RU-1376)).

(RU-1252) Comme le fait que l'on doit maîtriser le français pour ne pas passer pour un idiot ?
(RU-1007) Comme la littérature est l'art de faire des récits à l'écrit, la littéracie pourrait être l'art de faire des récits à l'oral.
(RU-1463) une littérature un peu racie. ou peut être un peu radicale, voire au lit, le minimum du langage, diminué.
(RU-1376) Encore du jargon de technocrate qui nuit gravement à la langue française...

Au-delà de la méconnaissance de la notion, il apparaît ainsi que les participants se font une représentation de la littéracie très éparpillée : les diverses réponses présentent de nombreux doutes et une incapacité à définir clairement la notion. Une partie des étudiants

rattache le concept à la littérature, tandis qu'une autre la relie à diverses dimensions telles que l'école ou les savoir-faire fondamentaux de l'écrit (lecture, écriture, calcul) en fonction des situations (vie quotidienne, travail). Mais, même si cette part d'étudiants semble réussir à cibler certains aspects de la littéracie, très peu d'entre eux sont réellement capables de fournir une définition stable et assurée du terme.

De manière corrélée, les chiffres de la question Q15 sur l'orthographe du mot « littéracie » présentent toujours et encore une grande méconnaissance du terme. Bien qu'originellement 75,8% des étudiants ont affirmé ne pas connaître le concept de littéracie, il semble que certains aient tout de même eu l'occasion de rencontrer le terme : ils ne sont, en effet, que 69,1% à déclarer ne l'avoir jamais croisé. Sur les 30,9% restants, 8,4% assurent connaître les deux orthographes associées à la notion, alors que 16,1% révèlent n'avoir rencontré que la graphie -tie- contre 6,5% pour -cie-. Questionnés ensuite sur leurs préférences concernant l'orthographe du mot (Q16), ils ne sont que 16,4% à n'en avoir aucune. Parmi les autres (83,6%), la tendance majoritaire se place du côté de la graphie -t- (à 47,9%, contre 35,7% pour la graphie -c-).

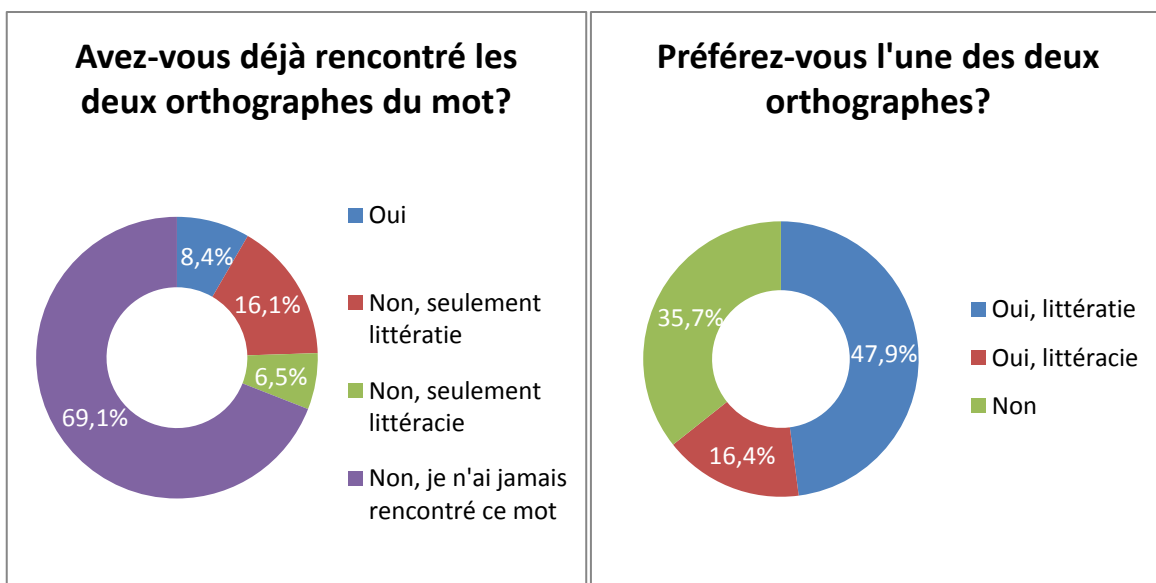


Figure 30. La littéracie et son orthographe

Figure 31. La littéracie est préférée avec un T

Ils sont, en outre, 339 participants à avoir fourni une explication pour cette préférence (question ouverte Q17). À l'instar de la question Q14, le style est argumentatif et impliqué, présentant également des épisodes de doute. Les deux univers de référence sont également

la *langue* (172) et la *littérature* (106). Les substantifs les plus employés sont les items « mot » (105), « littérature » (100), la lettre « -t- » (49), « orthographe » (32), « français » (28), « prononciation » (23), « anglais » (18), « racine » (14), la lettre « -c- » (13), « démocratie » (11), « terme » (11), « langue » (11), « logique » (9), « étymologie » (8) et « habitude » (8). Les relations qui sont le plus souvent effectuées s'établissent en premier lieu entre le terme « mot » et « littérature » (28 et 5), « français » (7 et 3), « -t- » (6 et 7), « -tie- » (6 et 3), « orthographe » (5 et 4), « prononciation » (2 et 4), « rapport » (3 et 2), « anglais » (4 en préposé), « racine » (7 en postposé), « origine » (4 en postposé), « habitude » (3 en postposé) et « lien » (3 en postposé). En second lieu, ce sont des relations privilégiées qui s'opèrent à partir du terme « littérature », avec les items « -t- » (7 et 14), « orthographe » (4 et 7), « terme » (5 et 3), « littératie » (4 et 2), « anglais » (5 en préposé), « *literacy* » (4 en préposé), « français » (3 en préposé), « racine » (3 en préposé), « étymologie » (2 en préposé).

Au sein de ces 339 réponses, ce sont principalement des verbes statifs (259 occurrences ; 45,9%) et factifs (181 ; 32,1%) qui ont été utilisés, bien que les verbes déclaratifs représentent une part non négligeable (124 ; 22%). Les emplois les plus récurrents sont « être » (117), « sembler » (43), « avoir » (31), « écrire » (25), « faire » (25), « trouver » (22), « penser » (19), « prononcer » (11), « correspondre » (10), « paraître » (10), « rencontrer » (9), « ressembler » (9), « savoir » (9), « voir » (8) et « rapprocher » (8). Les adjectifs présentent une tendance majoritairement subjective (à 69,1% contre 27,8% d'adjectifs objectifs et 3% de numériques), avec des items tels que « logique » (18), « joli » (16), « proche » (14), « simple » (10), « intuitif » (8), « latin » (8), « simple » (7), « esthétique » (7), « beau » (7), « juste » (6), « littéraire » (5) et « visuel » (5). Les pronoms sont pour plus de moitié des pronoms personnels sujets à la première personne (« je » à 55% et « nous » à 1,4%), tandis que les pronoms indéfini « on » et impersonnel « il » sont utilisés respectivement à hauteur de 10% et 19,3%. De leur côté, les connecteurs affichent – pour la première fois parmi les questions traitées – un usage dominant de la cause (33,3%). Ils sont suivis par 25,5% de connecteurs d'addition, 15,1% de comparaison et 13,5% d'opposition. Les connecteurs de condition et de disjonction sont utilisés à 5,2%, ceux de temps à 1,6% et de but à 0,5%. Enfin, comme pour les autres questions ouvertes, les modalisateurs sont surtout des adverbes d'intensité (65,2%), ainsi que de manière (12,8%) et

de négation (9,9%). On ne trouve ainsi que quelques modalisations de lieu (5,3%), de temps (3,1%) et de doute (1,7%).

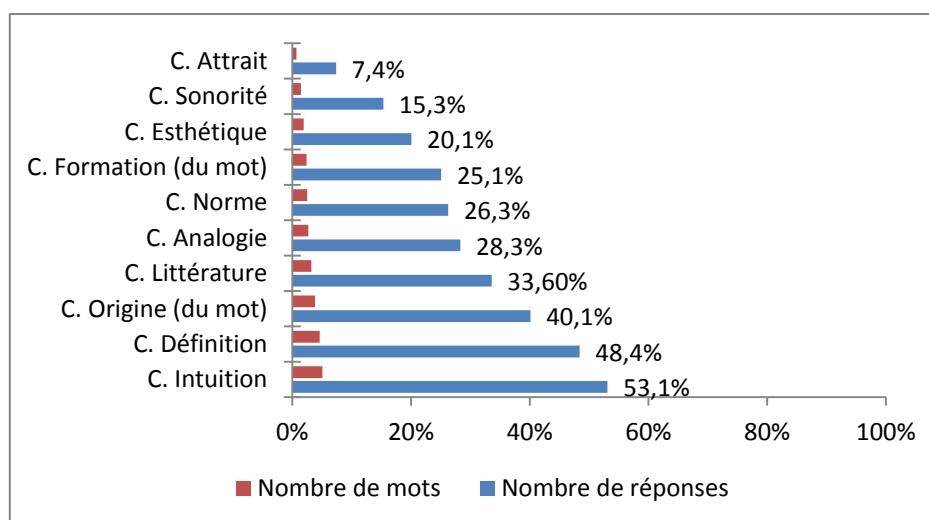


Figure 32. Les connexions établies avec l'orthographe du mot « littéracie »

Les champs sémantiques qui se distinguent au sein de ces 339 réponses ne conservent des précédentes questions que les champs « littérature » et « définition » qui avaient émergé à la question Q14. Les relevés de Q17 ([annexe 22](#)) dévoilent ainsi un premier champ consacré à l'« intuition » et qui représente 53,1% des réponses (ou encore 180 occurrences, soit 5,1% de l'ensemble des mots utilisés). On y trouve les items « -semb- / sembler » (53), « logique » (24), « paraître » (16), « juste » (12), « -simpl- / simple » (12), « -faci- / facile » (10), « intuitif » (8) ou « -natu- / naturel » (8), entre autres. Vient ensuite le champ « définition » (48,4% ; 4,6%), qui comprend les lemmes « mot » (105), « terme » (11), « -litte- / littératie » (35) et « -lite- / literacy » (13). Se place en troisième position le champ de l'« origine » (mais il s'agit cette fois-ci de l'origine du mot). Avec 136 occurrences, ce champ est utilisé en moyenne par 40,1% des réponses et représente 3,8% des mots utilisés au sein des réponses à Q17. Les lexies qui le composent sont « -fran- / français » (29), « anglais » (20), « racine » (14), « -éty- / étymologie » (13), « origine » (9), « -vien- / vient, provient » (9), « latin » (8), « -rapp- / rapport » (8), « famille » (6) ou encore « lien » (4).

En quatrième vient le champ de la « littérature » évoqué à 114 reprises (33,6% des réponses ; 3,2% des mots), dont les termes sont issus de la racine « -litt- » : « littérature » (100), « littéraire » (8), « littérat- » (5) et « littéracure » (1). S'ensuit le champ de

l'« analogie » (96 items, 28,3% ; 2,7%) avec principalement « proche » (27), « (faire) penser » (13), « -habi- / habitude » (12), « correspondre » (10), « rencontrer » (9), « rapprocher » (9), « forme » (7), « rappeler » (6) et « -simi- / similaire » (3). Le sixième champ est celui de la « norme » (89 mots, 26,3% ; 2,5%) qui regroupe des termes relatifs à une conformité ressentie par rapport à des standards : « -ortho- / orthographe » (39), « -écri- / écrire » (35), « correct » (3), « en accord » (2), « traditionnel » (2), « règle » (2), « courant » (2), « fidélité » (1), « modèle » (1), « authentique » (1) et « conforme » (1). Le champ de la « formation » (qui concerne, à l'instar du champ de l'« origine », la formation du mot) représente 25,1% des réponses avec 85 occurrences (2,4% des mots employés). Sont évoqués les lettres « -t- » (17) et « -c- » (3), les terminaisons « -tie- » (15) et « -cie- » (10), les racines « -dém- / démocratie » (13) et « -termi- / terminer » (10), ainsi que les lemmes « lettre » (6), « finir » (5), « dérivé » (4) ou encore « morphologie » (2).

Le huitième champ concerne l'« esthétique » (68 occurrences, 20,1% ; 1,9%) et rassemble des termes tels que « joli » (16), « esthétique » (13), « -visu- / visuel » (10), « beau » (9), « élégant » (6), « clair » (4), etc. L'avant-dernier champ s'oriente autour de la « sonorité » (52 items, 15,3% ; 1,5%), dont font partie les lexies comme « -pronon- / prononciation » (36), « -son- / son » (12), « -phon- / phonétique » (4). Enfin, le dernier champ porte sur les dimensions liées aux choix personnels, tout ce qui est relatif à l'« attrait ». Avec 25 occurrences, ce champ représente 7,4% des réponses et 0,7% des termes employés dans les justifications des étudiants. Les principaux items sont « -préf- / préférence » (12), « -util- / utiliser » (8), « retenir » (4) et « souvenir » (1).

Les discours exprimés au sein des 339 réponses ([ensemble 6](#)) font eux aussi montre d'une grande diversité dans les raisons invoquées. De nombreuses réponses invoquent des critères étymologiques (cas (RU-1537)) ou esthétiques (exemple (RU-1593)), mais aussi des choix opérés sur la base d'une habitude (extrait (RU-1532)), d'une logique (cas (RU-1475)), d'une déduction (exemple (RU-1629)) ou d'un instinct lié à l'intuition épilinguistique (extrait (RU-1659)).

(RU-1537) Même si le mot est un barbarisme emprunté à l'anglais, je préfère l'orthographe « littératie » qui est respectueuse de son étymologie latine.

(RU-1593) J'aime la spécificité française à se compliquer la vie pour trouver une orthographe plus jolie mais plus "tirée par les cheveux", c'est ce qui fait son charme.

- (RU-1532) Sûrement l'habitude, mais aussi ça laisse au français son côté compliqué qui rend la langue si belle et qui entraîne l'admiration pour ceux qui la maîtrisent ;)
- (RU-1475) Cela semble logique avec la langue comme pour le mot "homotétie"
- (RU-1629) Vu la définition, l'orthographe me paraît plus adaptée.
- (RU-1659) C'est celle qui me viendra le plus naturellement si je devais l'écrire

D'autres discours sont rattachés à des ressemblances qu'établissent les étudiants. C'est ainsi que l'on constate des comparaisons avec une terminaison jugée plus fréquemment rencontrée (cas (RU-1604)), mais aussi avec l'orthographe de « démocratie » par exemple (extrait (RU-1549)) ou avec celle de « littérature » (exemple (RU-1496)). Certains vont plus loin en voyant dans « littératie » une dérivation du mot « littérature » (extrait (RU-1655)).

- (RU-1604) On retrouve le radical (littérat) dans plusieurs mots, tel qu'allitération ou encore littérature. L'orthographe est donc plus simple à retenir car on l'assimile à des mots fréquemment employés ou rencontrés.
- (RU-1549) On écrit démocratie pas démocracie
- (RU-1496) Cela rappelle plus le mot "littérature" avec la permanence du t
- (RU-1655) Comme littérature s'écrit avec un "t" il va de soit que Littératie s'écrit avec un "t" également

Plusieurs étudiants font également un rapprochement entre une graphie en particulier et la prononciation, mais deux postures s'en dégagent : ceux qui pensent que le -c- est plus logiquement prononcé -s- (exemple (RU-1657)), et ceux qui revendiquent le -t- prononcé -s- comme une spécificité française malgré la difficulté supplémentaire que cela peut engendrer (extrait (RU-1775)).

- (RU-1657) Visuellement on associe le c avec son propre son alors que le t est plus lourd et ne correspond pas du tout à son son.
- (RU-1775) En plus de seoir à l'œil, cette graphie conforte l'idée d'irrégularité de la langue, car en préférant le T au C pour donner le son [s], non seulement on reste fidèle à son étymologie, mais en plus effectivement on reste fidèle à nous-mêmes en tant que Français.

D'autres étudiants, quant à eux, observent le rapport à l'emprunt anglais, mais envisagent également deux points de vue différents. Ainsi que le dénotent notamment les cas (RU-1500) et (RU-1773), une partie revendique la graphie -c- pour maintenir la ressemblance avec le terme anglais (premier exemple), tandis que l'autre partie évoque cette ressemblance comme un argument inverse (second exemple) et choisit la graphie -t- qui correspond ainsi plus à l'image d'une identité française – que l'on retrouve par ailleurs dans l'erreur commise avec une orthographe du terme anglais avec -tt- d'origine française.

- (RU-1500) Ressemble à literacy en anglais
 (RU-1773) Litteracy est un terme anglais

Enfin, un certain nombre de commentaires attirent l'attention car ils témoignent d'une variété de raisonnements liée à diverses sensibilités graphiques. Les extraits (RU-1760) et (RU-1670) laissent entrevoir un sentiment de construction artificielle. Les cas (RU-1671) et (RU-1510), sur une note humoristique, évoquent également cette sensibilité relative à une logique et une esthétique d'élaboration orthographique française. Les exemples (RU-1590) et (RU-1603) exposent aussi cette injonction graphique, même si (RU-1590) différencie l'argument esthétique du raisonnement dérivationnel. Finalement, le dernier extrait (RU-1636) s'appuie sur ce qui lui paraît être un argument d'autorité en citant la source « Wikipédia ».

- (RU-1760) Littéracie fait très mot inventé
 (RU-1670) Cela paraît plus "propre" et paraît plus être un "vrai mot"
 (RU-1008) Ça sonne plus français et logique, dans la mesure où on parle de littérature et non pas de littéracure (même si c'est drôle)
 (RU-1510) Cette forme me semble plus esthétique. Et je préfère le thé, moins dangereux pour la santé.
 (RU-1590) Trop de "t" tue le "t". Trois "t" est trop redondant, quoique moins "élégant" avec littéracie. A mon sens, on risque avec "littératie" de confondre vite avec "littérature".
 (RU-1603) pour une question d'esthétique : avec "c" le mot commence par des lettres hautes et finit avec des petites lettres, ça donne l'impression visuelle que le mot s'écrase.
 (RU-1636) Wikipédia l'écrit comme ça

Les inclinations des étudiants en termes d'orthographe pour le terme littéracie vont donc préférentiellement vers la version avec la finale en -t-. Les raisons évoquées sont principalement orientées vers celles que l'on trouve également au sein de la recherche : logique de l'orthographe à la française, étymologie, rapprochement avec la littérature notamment. Les représentations des étudiants présentent ainsi ce même rapport particulier à l'identité française de la notion, tout comme une relation marquée à la culture de l'écrit corrélée à la littérature (98 des 339 réponses, soit près d'un tiers, se réfèrent en effet à cette dernière).

Synthèse de partie

L'enquête présentée dans ce chapitre, et les résultats qui en découlent, montre que les étudiants ont de manière générale une vision normative de la maîtrise de la compétence langagière, en partie restreinte à la grammaire et héritée de la tradition scolaire. De la même façon, leurs représentations de l'enseignement-apprentissage, même si elles s'affinent vers des aspects plus individuels, demeurent orientées vers des dimensions prioritairement linguistiques et porteuses d'un sentiment dépréciatif à leur égard. Sûrs de leur propre compétence en français, les étudiants soulignent néanmoins la difficulté de la langue, toujours conscients du caractère normatif attaché à cette dernière et dans une conception relative au bon usage. Un lien s'opère ainsi chez ces derniers entre bonne utilisation du français, correction langagière et compétence idéalisée en langue maternelle.

Par conséquent, les étudiants reconnaissent l'importance que revêt la correction langagière dans les contextes d'enseignement-apprentissage : particulièrement attentifs à cette attente de l'Institution, ces derniers ont en effet fait montre d'une conscience des exigences normatives de l'université. Les étudiants ont ainsi bien compris que les impératifs académiques se portent tout autant sur la norme discursive explicitement attendue, que sur la norme linguistique socialement convenue. En définitive, l'ensemble de ces réponses fait ainsi émerger plusieurs types de représentations, concentrées pour la plupart sur les aspects normatifs et prescriptifs de la langue, en particulier sur les dimensions linguistiques (voire grammaticales). Le lien entre correction langagière et norme sociale de l'usage semble donc bien établi dans les représentations des étudiants.

Pour finir, les résultats concernant la littéracie montrent que la notion demeure globalement méconnue par des étudiants. Le concept apparaît particulièrement flou pour les participants à l'enquête, la plupart étant incapables d'en fournir une explication (et encore moins une définition) claire. Les quelques tentatives de définition rédigées par les étudiants s'axent, quant à elles, autour de deux orientations : d'une part, les liens opérés avec la littérature et, d'autre part, les relations établies avec les savoir-faire fondamentaux (lecture, écriture, calcul) et leur environnement (école, travail, vie quotidienne). Bien que ce deuxième axe corresponde en grande partie aux critères assignés à la notion de littéracie, il faut néanmoins relever que les étudiants y ayant fait référence ne paraissent pas eux-mêmes convaincus des éléments qu'ils avancent. Leur perception de la littéracie s'avère

donc instable, ce que l'on retrouve également en ce qui concerne l'orthographe du terme. Les préférences étant concentrées sur la graphie -t- (logique d'orthographe, étymologie, rapport à la littérature), c'est donc surtout la prééminence de l'identité française et du rapport à la culture lettrée qui domine manifestement les représentations des étudiants.

Chapitre 7.

AUX PROFILS SPECIFIQUES D'USAGE DE LA LANGUE

Alors que les étudiants qui entrent à l'université, qu'ils soient français ou allophones, ne présentent de toute évidence aucun problème de déficit langagier, accepter que leurs difficultés linguistiques relèvent de l'adaptation aux écrits universitaires permet d'envisager que les pratiques d'écriture académique ne vont pas de soi. Les raisons en sont, d'une part, que la compétence écrite n'est pas aboutie au moment d'entrer à l'université (cette dernière continuant par ailleurs à évoluer tout au long de la vie), et d'autre part, car les étudiants intégrant l'environnement académique sont confrontés à des usages nouveaux et plus complexes de la langue écrite (Boch & Frier, 2015, p. 34).

Dans cette configuration, ces étudiants se trouvent plongés dans un nouvel univers qui n'a rien d'anodin. En effet, les écrits académiques constituent pour eux un phénomène inédit dans la mesure où ces exercices scripturaux sont exclusifs à l'environnement universitaire (de par les exigences, impératifs, codes et normes auxquels ils sont soumis). L'apprentissage de l'écriture universitaire est donc pensé en termes d'acculturation et la question que posent actuellement de nombreuses études n'est plus celle des compétences disponibles, mais celle de leur adaptation aux formes d'écrits académiques attendues (Pollet, 2001 ; Chiss & David, 2012). L'enjeu est d'autant plus important que ces écrits constituent à la fois « des écrits d'examen et des écrits qui accompagnent leur formation intellectuelle » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010a, p. 24-25).

7.1. L'intériorisation des codes

Bien souvent méconnus des étudiants primo-entrants, les codes académiques font partie de ces normes implicites dans le Supérieur (Lahire, 2000) qui sont considérées par les acteurs du milieu universitaire comme des « allants de soi » (Coulon, 1997). Parmi ces standards, on retrouve notamment les questions de normes langagières (discursives et méthodologiques, entre autres), mais aussi plus particulièrement celle de la norme grammaticale²²³. Alors qu'elle a longtemps été la cible de critiques (accusée par exemple d'être la source de l'échec des étudiants à l'université), la « langue » – au sens de norme grammaticale prescriptive et de correction langagière – constitue un critère tacite de

223. « Grammatical » étant entendu ici dans l'acception englobante de « norme linguistique », c'est-à-dire de tout aspect ayant trait à l'usage de la langue française (en tant qu'outil de communication) jugé au regard des dimensions prescriptives de la langue (application et respect des règles).

différenciation, véhiculé par ailleurs au sein des représentations des acteurs du contexte académique. Dans cette perspective, les représentations sociales reflètent alors la nature des règles en usage dans un rapport communautaire où il apparaît que « la représentation est *prescriptive* de comportements ou de pratiques obligés » (Abric, 2016, p. 23).

Suivant cette logique, les étudiants qui intègrent l'université vont avoir à comprendre et à s'imprégner de ces codes académiques s'ils veulent pouvoir réussir leurs études supérieures (voir chapitre [1](#) à ce sujet). L'écrit universitaire n'est pas étranger à ce processus puisque, dans un contexte où la plupart des évaluations se passent à l'écrit (Mangiante & Parpette, 2011a, p. 122), il sera d'autant plus nécessaire que les étudiants aient acquis ces normes et puissent les appliquer de manière adéquate dans leurs productions écrites. Cependant, qu'il s'agisse des enseignants ou des étudiants, tout individu est porteur de représentations qui sont issues d'une société et d'une culture et, plus spécifiquement, d'une culture éducative dans le cas présent. Cela se traduit par le fait que chaque acteur de cette situation est porteur d'un rapport personnel aux normes, en particulier à la norme grammaticale héritée de la tradition scolaire (pour les étudiants) et véhiculée dans l'environnement universitaire (pour les enseignants).

Dans ce cadre, il semble intéressant de s'interroger sur le rôle des représentations sociales et collectives des acteurs du Supérieur dans la mesure où elles se constituent comme autant des dispositions impactant à la fois production et réception dans les échanges sociaux (ici réalisés au travers des écrits académiques). Abric interrogeait justement, au sujet des représentations sociales, le fait que :

si l'on constate et l'on admet que les représentations déterminent les comportements, qu'en est-il de leur rôle dans l'élaboration des pratiques sociales effectives, c'est-à-dire dans les systèmes complexes d'actions socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminés ? (Abric, 2016, p. 11)

Dans la situation de l'écrit(ure) universitaire, ce questionnement relatif à l'élaboration des pratiques et du rôle des représentations fait également sens car il s'inscrit dans un processus en tension où prennent place représentations des étudiants et représentations des enseignants, dans une situation où les projections et attentes enseignantes (des apprenants ayant nécessairement un bon niveau de langue puisqu'ils arrivent à l'université) se confrontent aux compétences réelles des étudiants et à leur besoin d'adaptation au nouvel environnement éducatif auquel ils sont confrontés. Un fossé existe donc entre ces deux

types d'acteurs et leurs représentations, relevant d'un écart entre réalité des compétences effectives et conception idéalisée du public entrant à l'université, amenant ainsi à ce que les attentes soient supérieures aux aptitudes concrètes.

Afin d'appréhender ce fossé, il semble essentiel d'interroger non pas les compétences disponibles des étudiants à l'entrée dans le Supérieur, ces dernières nécessitant un temps d'adaptation pour s'accommoder au nouveau contexte auquel les apprenants font face ainsi qu'aux nouvelles formes d'écrit et d'exigences, mais l'image que les étudiants se font de la langue et de sa place dans l'environnement éducatif.

7.2. La particularité du rapport au français des étudiants étrangers

Au sein de l'ensemble des participants de l'enquête sur la littéracie, 9,8% des étudiants (soit 71 individus) ont répondu être d'origine étrangère et ne pas posséder le français comme langue maternelle (question Q21). Dans l'idée que ces étudiants sont issus de diverses cultures éducatives et ont connu un parcours d'apprentissage de la langue différent des apprenants natifs, isoler leurs données permet d'obtenir une comparaison de leurs représentations avec celles de l'ensemble de la population des usagers interrogés (traitées au [chapitre 6](#)).

7.2.1. Une vision de la maîtrise et de l'enseignement-apprentissage objectivée

Ainsi, tandis que 78,7% de la population globale estime que la langue française est difficile à maîtriser, les étudiants étrangers ne sont pour leur part que 71,8% à l'affirmer. Les étudiants étrangers sont ensuite 44 à répondre à Q2 dans un style plutôt argumentatif, mais avec des univers de référence qui correspondent à ceux de l'ensemble des réponses (à la différence des substantifs prioritairement utilisés). Bien que la « grammaire » reste la plus sollicitée (13 occurrences), elle est suivie pour cette population par « prononciation » (9), « langue » (8), « orthographe » (7), « exception » (6), « règle » (5), « accent » (4), « expression » (4), « écrit » (4), « langue maternelle » (4), « syntaxe » (3) et « écriture » (3). Par ailleurs, les relations relevées par Tropes n'apparaissent que peu pertinentes dans la mesure où elles sont dispersées en de petits nombres non significatifs.

Au sein des catégories de mots, les verbes sont utilisés de manière quasi-similaire (avec une proportion légèrement supérieure d'emploi de verbes statifs – 53,8% au lieu de 43,1% – chez les étudiants étrangers), tout comme les modalisateurs (à l'exception de la manière, qui représente 17,2% des adverbess employés par les allophones contre 7,7% dans l'ensemble). Quelques variations se retrouvent également dans l'usage des pronoms (une part plus importante des pronoms « il » – 66,7% – et « nous » – 16,7% –, moindre pour « on » et nulle pour « je ») et des connecteurs, qui font apparaître un usage accru de la comparaison et de la cause (chacun 10,7%) mais moindre de l'addition (53,6% contre 69,8%). Cependant, ce qui attire plus particulièrement l'attention concerne la classe des adjectifs : majoritairement employés de manière subjective (56,2%) par la population de l'étude, les étrangers affichent pour leur part une tendance inverse avec une utilisation plus objective (57,7%).

Par ailleurs, les champs sémantiques présentent des taux, et en conséquence, un ordonnancement différents de celui de la population globale. Dans un premier temps, il est à noter que les champs du « registre » et des « sources » n'apparaissent pas dans leurs discours, ce qui n'en laisse que 14 sur 16. Bien que la « grammaire » (50% des réponses et 5,2% des mots employés) soit importante dans leurs réponses, elle n'arrive qu'en second, après la « langue » (59,1% ; 6,1%). La « prononciation » et l'« origine » prennent également une part plus grande en se positionnant à *ex aequo* en troisième place (45,5% ; 4,7%). Les « règles » n'arrivent qu'après avec 34,1% des réponses (3,5% des mots), à l'instar du champ des « savoir-faire ». Ce sont ensuite les « qualificatifs » (25% ; 2,6%) et l'« étendue » (22,7% ; 2,4%) qui se placent en cinquième et sixième position, suivis par l'« orthographe » et la « syntaxe » avec 20,5% des réponses (2,1% des items). En fin de classement se situent le « lexique » (15,9% ; 1,7%), la « conjugaison » (11,4% ; 1,2%), les « attributs » (6,8% ; 0,7%) et la « formation » (2,3% ; 0,2%).

Pour appuyer cette tendance à une plus grande objectivité de la part des étudiants étrangers, les polarités relevées dans leurs discours révèlent qu'une moitié des réponses ne comporte pas de connotation (23), contre un peu plus d'un tiers qui en présente une négative (17). Une seule réponse affiche un avis positif et trois n'ont pu être classées. Les réponses à polarité neutre sont ainsi plus factuelles (exemples (RU-245) ou encore (RU-277) de [l'ensemble 1](#)), alors que celles plutôt péjoratives mettent en avant des difficultés principalement liées à l'écrit (cas (RU-243) et (RU-333) notamment).

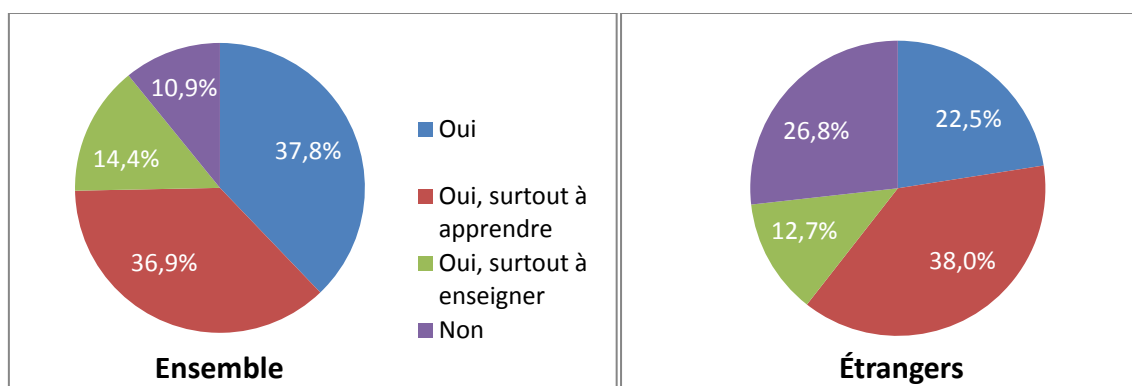


Figure 33. Comparatif des résultats entre l'ensemble et le public étranger pour Q3

À l'instar des résultats concernant la maîtrise du français, les étudiants étrangers présentent des proportions sensiblement différentes. Ils sont en effet seulement 22,5% à penser que la langue française est difficile à apprendre et à enseigner, contre 37,8% originels. À l'inverse, ils sont 26,8% à ne la trouver ni spécialement difficile à apprendre, ni à enseigner (au lieu des 10,9% à l'origine). Enfin, 38% estiment qu'elle l'est uniquement pour l'apprentissage et 12,7% pour l'enseignement (chiffres proches de ceux de l'ensemble, qui présentent des taux respectifs de 36,8% et 14,4%).

À la question Q4, les étudiants étrangers sont 29 à compléter leurs réponses. Le style correspond à celui employé par l'ensemble des participants, ainsi que les univers de référence (*langue* et *grammaire*). Les substantifs prioritairement utilisés ne sont cependant pas tout à fait les mêmes. Ainsi, celui qui est le plus sollicité par les apprenants allophones est la « prononciation » (11), puis le « français » (7), suivi par la « grammaire » (6), la « langue » (5), les « règles » (5), l'« accent » (3), l'« orthographe » (3), les « exceptions » (3), les « cours » (3), l'« apprentissage » (3) et le « temps » (2). On constate donc que, même si les critères morphosyntaxiques sont également sollicités par les étudiants étrangers, il semble que les dimensions liées à l'oral soient particulièrement problématiques pour eux.

En ce qui concerne les catégories lexicales utilisées, il apparaît que les pourcentages sont sensiblement les mêmes pour l'ensemble des classes (les variations de chiffres sur certaines sous-catégories étant relativement minimes), à l'exception manifeste des pronoms. En effet, l'ensemble de l'échantillon d'étude présentait une utilisation majoritaire des pronoms personnels sujets à la première personne (28,3%), accompagnés des pronoms impersonnel « il » (27,8%) et indéfini « on » (21,3%). Chez les étudiants étrangers, les proportions sont toutes autres : aucun emploi des pronoms « je » ou « nous », un usage moindre du pronom

« on » (16,7%), mais une utilisation prépondérante du pronom personnel sujet « il » (83,3%). Il semble ainsi que les apprenants allophones marquent une mise à distance de leurs propos et de leurs expériences.

Les champs sémantiques issus des réponses fournies par les étudiants étrangers présentent par ailleurs un classement différent de celui de l'ensemble des participants. Premièrement, les champs du « lexique », du « registre » et des « attributs » n'apparaissent pas dans les explications des apprenants allophones. En second lieu, même si certains pourcentages restent quasi-identiques, d'autres varient considérablement. Ainsi, en dehors de la « grammaire » (31%), des « savoir-faire » (20,7%), de l'« origine » (10,3%), de la « syntaxe » (6,9%) et de la « source » (3,4%) qui affichent des taux similaires – moins de 2% d'écart – à ceux de l'ensemble, ce sont également l'« étendue » (34,5%), la « formation » (27,6%), la « conjugaison » (13,8%) et l'« orthographe » (6,9%) qui observent des changements – de l'ordre de 5 à 15%. Les écarts les plus conséquents sont ceux de la « prononciation » (62,1%), la « langue » (55,2%), les « règles » (27,6%) ainsi que les « qualificatifs » (17,2%), avec des variations entre 15 et plus de 40%.

Au final, il n'y a que l'« étendue », la « formation » et l'« orthographe » qui ont conservé leurs positions dans le classement (respectivement troisième, cinquième et dixième à *ex aequo*), même si leurs taux ont changé. Si l'on se réfère cependant à un champ qui obtient un pourcentage presque identique entre les deux échantillons, on constate que à la « grammaire » passe de la sixième place pour l'ensemble des participants à la quatrième pour les étrangers. Comparativement, ce sont deux champs qui déclinent dans le classement (« règles », de premier à cinquième *ex aequo* ; « qualificatifs », de deuxième à septième), contre huit qui grimpent (la « langue » passe de quatrième à deuxième ; la « grammaire » de sixième à quatrième ; les « savoir-faire », de septième à sixième ; la « prononciation » de huitième à première ; la « conjugaison », de neuvième à huitième ; l'« origine » de onzième à neuvième ; la « syntaxe » de treizième à dixième *ex aequo* ; la « source » de quinzième à onzième). Il est par ailleurs à noter que la prise en compte des réponses à Q4 qui font appel à celles de Q2 (celles renommées Q4') ne font pas varier le classement, à l'exception des « règles » qui passent devant la « formation » alors qu'ils étaient à *ex aequo*.

La question de l'enseignement-apprentissage du français est, semble-t-il, sujette à plus de fluctuations chez les étudiants étrangers. Même s'ils sont plus nombreux à estimer que la langue française n'est pas nécessairement difficile à apprendre ni à enseigner et que les

propos exposés apparaissent plus distanciés, l'agencement des champs sémantiques et la polarisation des discours affichent une autre posture. Ainsi, si l'on compare le classement des participants dans leur ensemble et celui des étudiants étrangers ([annexe 23](#)), les règles et les qualificatifs perdent quelques positions, tandis que les dimensions linguistiques (particulièrement la prononciation) et les compétences en gagnent. Dans la perspective de l'enseignement-apprentissage, ce rapport témoigne d'une vision orientée vers les aspects généraux faisant partie de la formation en langue. Cependant, la comparaison entre l'agencement des champs chez les étudiants entre Q2 et Q4 fournit quelques indices supplémentaires : même si les critères linguistiques sont plus évoqués que par l'ensemble des participants, ils le sont moins qu'à la question portant sur la maîtrise. À la place, ce sont les champs de la « formation », de l'« étendue » et de la « prononciation » qui prennent plus d'importance. Le premier peut être corrélé avec l'intitulé de la question, mais les deux autres traduisent des points de crispation pour les apprenants allophones (« prononciation » (11), « accent » (3), « trop » (3), « beaucoup » (2), « très » (2), etc.). Il semble donc que l'objectivation des propos des étudiants étrangers ne soit qu'apparente, ce qui est également étayé par la polarisation des discours qui présente autant de connotations neutres (13) que négatives (12).

7.2.2. Un autre usage(r) de la langue française

Contrairement aux étudiants en général qui s'estiment être de bons (33,4%) et de très bons usagers (42,5%), les apprenants allophones affirment pour leur part être des utilisateurs du français plutôt moyens (38%). Les étudiants étrangers ne sont ainsi que 15,5% à se dire très bons et 31% à se penser bons. Ils sont par ailleurs 14,1% à s'évaluer en tant que mauvais usagers et 1,4% comme très mauvais. Les tendances diffèrent donc très largement entre les deux échantillons.

Étant donné qu'ils ne sont que 18 à avoir répondu à Q6, l'analyse Tropes est difficilement exhaustive et représentative. Le style respecte celui employé par l'ensemble des participants, mais les univers de référence se différencient puisque ceux des étudiants étrangers ne sont plus la *langue* et la *grammaire*, mais le *français*. Les substantifs qui reviennent le plus sont « français » (6) et « fautes » (3). Une relation privilégiée ressort entre « français » et « langue maternelle » (2), dans des propositions qui établissent que le français

n'est pas la L1 des étudiants. Les catégories lexicales présentent des résultats globalement proches (les adjectifs sont à tendance subjective, les pronoms concentrés sur l'utilisation du « je » – à 93%), à l'exception de quelques légères variations pour les verbes, les connecteurs et les modalisateurs. En effet, les verbes sont plutôt statifs que factifs chez les étudiants étrangers (à l'inverse de l'ensemble du panel), avec une utilisation marquée pour « être » (10), « faire » (5) et « avoir » (3). Les connecteurs sont plus orientés sur l'opposition (35,7%) et la comparaison (14,3%) que dans l'échantillon d'étude (respectivement 25,8% et 4,8%). Enfin, les modalisateurs témoignent d'une intensité moindre (37,1% au lieu des 48,6% de l'ensemble), mais sont plus marqués par le temps et la négation (25,7% pour les deux, contre 17,3% et 14,2% originels).

Les champs sémantiques, de leur côté, se réduisent de 18 à 10 pour les étudiants étrangers. Même si le classement n'est pas identique entre l'ensemble et celui des apprenants allophones, l'ordre est globalement similaire. Le trio de tête reste le même, avec des « savoir-faire » placés en premier (8,6% des mots, soit 2% de plus par rapport à l'ensemble), mais les « attributs » passent troisième (5,2%) et la « langue » deuxième (3,8%). L'« origine » passe, quant à elle, de septième dans le panel global à quatrième pour les étudiants étrangers, l'« étendue » de sixième à cinquième, puis les « qualificatifs » et le « lexique » de quatrième et cinquième à sixième *ex aequo*. Ensuite, ce sont le « registre », « la formation » et la « prononciation » qui se placent tous trois septième. Il est à noter qu'aucune autre dimension langagière (« grammaire », « orthographe », etc.) n'est évoquée par les apprenants allophones.

À l'instar des participants de l'étude, les étudiants étrangers exposent une prise en compte des aspects individuels plus que des dimensions linguistiques (quasi-inexistantes chez eux). Cependant, il est intéressant de remarquer que leur rapport à la langue en tant qu'usagers est inversé : en effet, là où la moitié des participants fournissaient des discours faisant état d'une perception haute de leur compétence, ils ne sont qu'un tiers (6) à en faire de même pour les apprenants allophones. Réciproquement, ces derniers sont plus de la moitié (10) à avoir une perception péjorative de leur usage du français, alors que seul un quart de l'ensemble arbore cette posture. On constate d'ailleurs qu'à usage presque similaire des champs sémantiques, ce sont les modalisateurs qui en font varier l'orientation : là où les participants usent par exemple de l'« origine » (« français », « langue maternelle »,

etc.) comme un argument à visée positive, les étudiants étrangers les emploient dans leurs versions défavorables (entre autres, exemples (RU-1090) et (RU-1145) *infra*).

(RU-1090) Je suis japonais et je n'ai jamais pensé que je maîtrise bien cette langue.

(RU-1145) Je suis à l'aise avec la langue mais je me sens toujours en compétition avec d'autres non-natifs et je remarque que je fais toujours des erreurs

Au-delà d'une appréhension différente de leur propre compétence en langue française, ce sont également des divergences concernant les usages qui démarquent les étudiants étrangers des participants à l'étude. Même si certains critères de la question Q8 obtiennent des pourcentages similaires, il s'avère que leurs agencements diffèrent. On remarque ainsi que cinq critères sur neuf (le vocabulaire, l'adaptation au contexte, la cohérence, le registre et l'éloquence) obtiennent des résultats proches – moins de 3% d'écart –, mais que seuls deux d'entre eux (« Tenir des propos construits et cohérents en toutes occasions » et « Pouvoir s'en servir pour émouvoir ou convaincre ») conservent une place identique dans les deux classements.

Classement	Usages définis par l'ensemble	Usages définis par les étudiants étrangers
1	Faire peu ou très peu d'erreurs d'orthographe ou de grammaire (82%)	Posséder un vocabulaire riche et varié (76,1%)
2	Posséder un vocabulaire riche et varié (79,2%)	Être aussi à l'aise à l'oral qu'à l'écrit (71,8%)
3	Être aussi à l'aise à l'oral qu'à l'écrit (65,5%)	Savoir l'utiliser de manière adaptée au contexte de communication (62%)
4	Savoir l'utiliser de manière adaptée au contexte de communication (65,1%)	Faire peu ou très peu d'erreurs d'orthographe ou de grammaire (57,7%)
5	Tenir des propos construits et cohérents en toutes occasions (44,7%)	Tenir des propos construits et cohérents en toutes occasions (45,1%)
6	Toujours utiliser le bon registre ou le bon niveau de langue (40,7%)	Avoir le contact et la conversation faciles (45,1%)
7	Savoir la manier avec élégance et style (31,6%)	Toujours utiliser le bon registre ou le bon niveau de langue (39,4%)
8	Pouvoir s'en servir pour émouvoir ou convaincre (31,4%)	Pouvoir s'en servir pour émouvoir ou convaincre (31%)
9	Avoir le contact et la conversation faciles (31,1%)	Savoir la manier avec élégance et style (25,4%)

Tableau 18 : Comparaison des usages identifiés en fonction des échantillons d'utilisateurs

À partir du [tableau 18](#), plusieurs observations peuvent être faites. Tout d'abord, les quatre critères en tête de classement sont les mêmes pour les deux échantillons, mais ils ne sont pas tout à fait répertoriés dans le même ordre : la correction grammaticale, critère plébiscité par l'ensemble de l'échantillon (82%), ne se situe qu'en quatrième position pour les apprenants allophones (57,7%). Ensuite, l'aisance conversationnelle est priorisée par les étudiants étrangers (45,1%) – au même niveau que l'adéquation du registre de langue –, alors qu'elle est le critère le moins sollicité par l'ensemble des usagers (31,1%). Enfin, l'esthétique de la langue est l'une des utilisations les moins empruntées par les apprenants allophones (25,4%), contrairement au panel général qui la place septième (31,6%).

Par ailleurs, seuls trois étudiants étrangers ont souhaité compléter leurs choix au sein de Q8. Ces réponses sont toutefois remarquables en ce qu'elles témoignent chacune d'un positionnement différent (à vision déficitaire, neutre ou idéalisée).

(RU-1175) Ne pas commettre de fautes d'orthographe ou de grammaire par ignorance de leurs règles.

(RU-1185) Maitriser un manimum d'actes de parole

(RU-1208) connaître ces racines étymologiques des mots ainsi que les auteurs et les oeuvres littéraires qui lui ont donné ces lettres de noblesse. Connaître donc le Français Classique aussi bien que le moderne

La perception que se font les étudiants étrangers des usages rejoint par conséquent les représentations qui se sont dégagées de leurs postures en tant qu'usagers. Ils s'avèrent plus modestes dans leur autoévaluation en langue, mettant en avant des critères plus objectivés mais se plaçant également dans une perspective plus utilitariste que les participants dans leur ensemble.

7.2.3. Une perception pourtant similaire des compétences en français

Lorsque l'on observe les données des étudiants étrangers issues des réponses à Q9 et Q10, on se rend compte (en les comparant avec celles du panel global) que les résultats recueillis sont semblables à ceux de l'ensemble des participants concernant la place du français dans les milieux scolaire et universitaire. Les variations observées sont relativement minimales, comme en témoigne la [figure 34](#) ci-dessous.

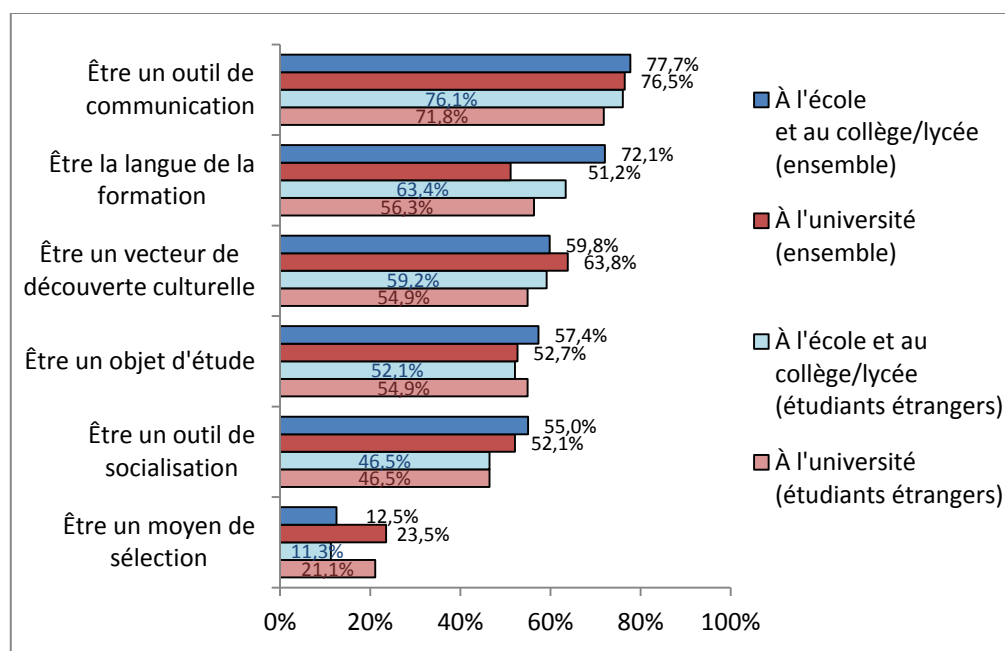


Figure 34. Comparaison des résultats entre public global et public étranger

Le premier constat que l'on peut établir est que les critères proposés au sein des deux questions sont sollicités de la même manière pour les deux publics. Ils observent en conséquence un même ordre dans le classement, tout comme des pourcentages proches. Le second constat est que les écarts de résultats entre milieux scolaire et universitaire sont pour moitié semblables entre les deux échantillons, et seulement pour un tiers inverse. En effet, les étudiants étrangers jugent, à l'instar de l'ensemble des participants, que le français doit prioritairement être un outil de communication et une langue de formation à l'école et au collège/lycée, ainsi qu'un moyen de sélection à l'université. Toutefois, ils estiment que la place de la langue française en tant que vecteur de découverte culturelle est au contraire plus importante dans l'environnement scolaire (plutôt qu'universitaire), et que le français en tant qu'objet d'étude l'est d'autant plus à l'université qu'à l'école et au collège/lycée. Ils affirment par ailleurs que la langue doit être un outil de socialisation de même ordre pour les deux contextes d'enseignement-apprentissage.

Les résultats peuvent s'interpréter au regard de la situation dans laquelle se trouvent les étudiants étrangers, actuellement scolarisés dans le milieu universitaire français, notamment en ce qui concerne la langue de formation et le français en tant qu'objet d'étude. En effet, dans leur cas, étudier en français est un choix de parcours, ce qui justifie que la proportion allouée pour sa place au sein de l'université soit plus importante que celle

des étudiants français. Cette réflexion s'étend également au français en tant qu'objet d'étude dans la mesure où le français n'est pas leur L1 mais la langue de formation et qu'ils peuvent ressentir le besoin d'un soutien en la matière, surtout qu'elle est clairement identifiée comme un moyen de sélection à l'université.

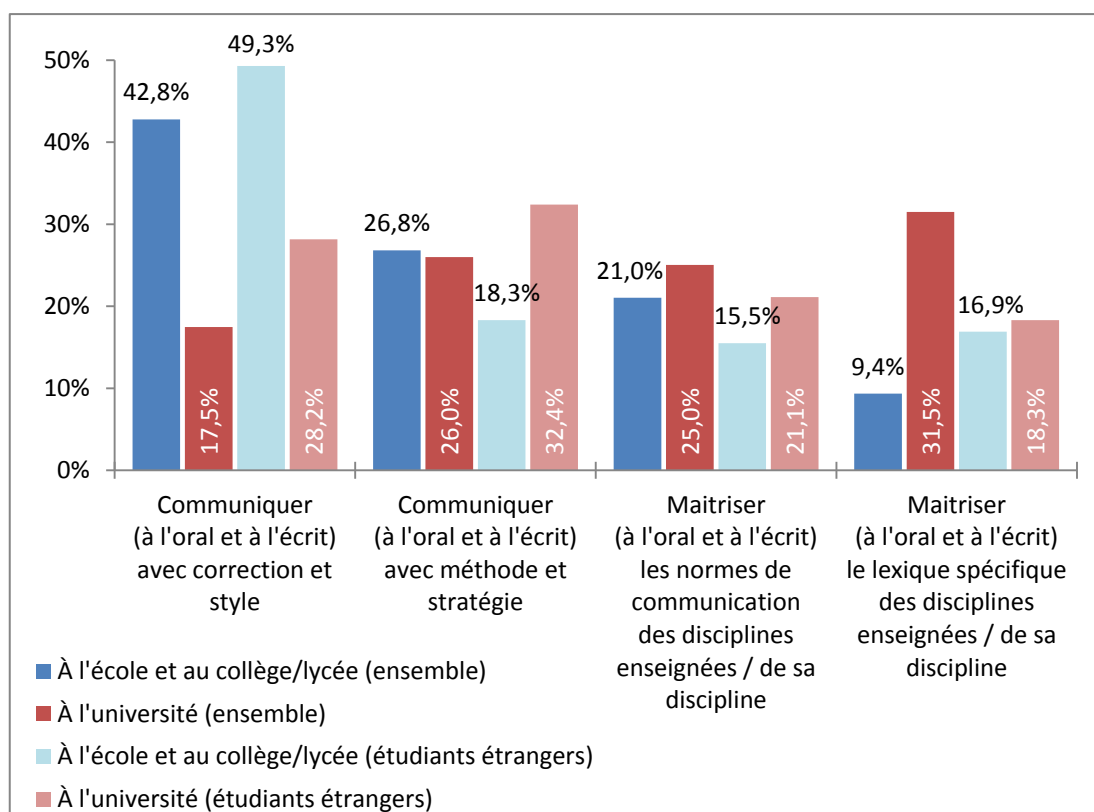


Figure 35. Comparaison des compétences identifiées par les participants et les allophones

Par ailleurs, les compétences attendues dans les milieux scolaire et universitaire identifiées par les étudiants étrangers correspondent majoritairement aux tendances présentées par l'ensemble du panel, à l'exception du critère méthodologique. On constate ainsi que la correction langagière est légèrement favorisée par les apprenants allophones (même si la tendance et l'écart restent sensiblement les mêmes) et qu'elle est plus sollicitée pour l'environnement académique. La maîtrise des normes et du lexique des disciplines suivent eux aussi une même tendance entre les deux publics, mais est moins privilégiée par les étudiants étrangers que par les participants en général. Il est d'ailleurs intéressant de noter que le lexique de spécialité à l'université avait attiré l'attention des étudiants de l'échantillon global, alors que ce critère ne se démarque pas particulièrement dans le cas des

allophones. Finalement, c'est le critère de la méthode qui crée la distinction la plus flagrante : les étudiants étrangers l'identifient clairement comme la compétence la plus importante à l'université, bien plus qu'en milieu scolaire.

Deux évènements liés sont à considérer dans ces réponses. D'une part, les participants établissent qu'à l'université, les compétences attendues sont (par ordre de priorité) le lexique de discipline, la méthodologie, les normes puis la correction langagière. Chez les étudiants étrangers, l'ordre change pour s'organiser de la sorte : la méthodologie, la correction langagière, les normes puis le lexique. D'autre part, l'accent est clairement mis sur le lexique pour les étudiants français, alors qu'il l'est sur la méthodologie chez les étrangers. Ces phénomènes nous indiquent ainsi une divergence dans les représentations des deux publics qui est spécifique au milieu académique. Alors que l'attention des étudiants français est attirée, en entrant à l'université, sur les aspects lexicaux et méthodologiques qui peuvent être sources de difficultés (en comparaison du contexte scolaire), l'accent est mis chez les étudiants étrangers sur les critères méthodologiques et linguistiques de par les changements entraînés par leur arrivée dans un nouvel environnement culturel et éducatif. Par conséquent, même si la langue (et ses normes) est assimilée à un moyen de sélection à ce niveau, les considérations explicites se portent sur des aspects reconnus comme problématiques.

7.3. La spécificité des futurs enseignants

La dernière question de l'enquête (Q22) a porté sur les perspectives des participants en termes d'orientation professionnelle. Plus précisément, il leur a été demandé de se situer sur une échelle de Lickert (de 1 à 5) afin de déterminer si certains d'entre eux se destinent à une carrière dans l'enseignement. Sur les 727 répondants, 320 ont signalé envisager assurément le métier d'enseignant (grades 1 et 2 de l'échelle), soit 44% de l'échantillon global.

7.3.1. Les étudiants qui envisagent le métier d'enseignant

Contrairement aux étudiants étrangers, qui sont moins nombreux que l'ensemble des participants à penser que la langue française est difficile à maîtriser, les étudiants futurs

enseignants sont pour leur part plus enclins à s’imaginer le contraire. Ils sont ainsi 80,9% à trouver cette maîtrise complexe (au lieu des 78,7% du panel complet).

Les raisons évoquées (Q2) par les 242 répondants de cet échantillon usent d’un style argumentatif et d’une posture plus impliquée (le narrateur est davantage sollicité au travers du « je »). Les explications fournies conservent les mêmes univers de référence (*langue* et *grammaire*), dont les parts sont cependant proportionnellement plus importantes que celles des résultats d’ensemble pour la *grammaire* (257 occurrences au sein des 242 réponses, au lieu de 558 items utilisés dans 519 réponses). Les réponses tournent ainsi principalement autour de la « grammaire » (substantif utilisé 95 fois) et des « exceptions » (70), suivies par la « conjugaison » (70), l’« orthographe » (64) et les « règles » (46). Les principales relations privilégiées s’orientent également autour de ces éléments : « grammaire » se combine avec « conjugaison » (38 et 21), « orthographe » (26 et 21), « exceptions » (19 et 19), « règles » (15 et 23) ; « exceptions » avec « conjugaison » (15 et 22), « orthographe » (12 et 15), « règles » (18 et 13) ; « règles » avec « conjugaison » (14 et 9) et « orthographe » (9 et 16).

Par ailleurs, les champs sémantiques de leurs réponses correspondent dans l’ensemble à ceux du panel des participants. Les seules variations notables concernent l’« étendue » et les « règles », ainsi que la « langue » et l’« orthographe », dont l’ordre change dans le classement (les premiers échangent les deuxième et troisième places, les seconds les sixième et huitième). De plus, les légères différences de pourcentages de chaque champ, notamment l’augmentation de certains d’entre eux, sont autant d’indicateurs de l’intérêt premier des futurs enseignants. On constate ainsi les changements suivants :

- la « grammaire » a gagné 1,3% (en passant de 58,6% à 59,9% des réponses) ;
- l’« étendue », 6,9% (de 49,3% à 56,2%) ;
- les « règles », 2,5% (de 52,9% à 55,4%) ;
- les « qualificatifs », 1,7% (de 40,9% à 42,6%) ;
- la « langue », 10,8% (de 23,9% à 34,7%) ;
- la « prononciation », 6% (de 27,5% à 33,5%) ;
- l’« orthographe », 3,1% (de 28,7% à 31,8%) ;
- les « savoir-faire », 3,6% (de 18,7% à 22,3%).

En dernier lieu, il semble utile de préciser que les polarisations des réponses des futurs enseignants font état d’une majorité de perceptions négatives (134 sur 242), d’un tiers de visions globalement neutres (87) et seulement de 8 remarques positives (les remarques

« indéterminées » sont d'ailleurs au nombre de 13 dans cette population). On remarque, en conséquence, que les notions liées à l'individu et à l'enseignement-apprentissage (« langue » et « savoir-faire » notamment) sont un peu plus sollicitées que par la moyenne des usagers, mais que cela est également vrai pour les dimensions normatives et prescriptives (« grammaire », « règles », « orthographe »).

En ce qui concerne les résultats liés aux difficultés de l'enseignement-apprentissage du français, les scores à Q3 sont quasi-identiques entre le panel global et le présent échantillon. Ils sont ensuite 224 futurs enseignants à en avoir évoqué les raisons, dans un style et des univers de référence similaires à ceux de l'ensemble des participants. Les substantifs utilisés sont également sollicités de la même manière, à l'exception de la « prononciation » et du « vocabulaire » qui sont remplacés par « apprentissage » et « étrangers ». Les catégories lexicales sont employées de façon analogue, même si l'on observe une part de subjectivité et d'intensité légèrement supérieure à la moyenne. Les champs sémantiques exposent une variation quelque peu plus élevée que celle relevée pour les raisons invoquées quant aux difficultés de maîtrise du français. On remarque ainsi que le classement reste le même entre le panel global et l'échantillon des futurs enseignants (à l'exception de l'« origine », qui grimpe de la douzième place vers la neuvième place), mais que neuf des champs modifient leurs scores :

- les « règles » gagnent respectivement 4% (Q4) et 1,6% (Q4')²²⁴ ;
- les « qualificatifs » : 0,3% (Q4) et 1,4% (Q4') ;
- l'« étendue » perd 5,1% (Q4) mais en gagne ensuite 8,7% (Q4') ;
- la « langue » : 1,1% (Q4) et 3% (Q4') ;
- la « formation » : 1,2% (Q4) et 2,7% (Q4') ;
- les « savoir-faire » : 6% (Q4) et 8,5% (Q4') ;
- la « prononciation » gagne 1,4% (Q4) mais en perd ensuite 3,6% (Q4') ;
- l'« origine » : 13,2% (Q4) et 16,4% (Q4') ;
- les « attributs » : 1,9% (Q4).

Ces variations dans l'usage des champs sémantiques présentent ainsi un intérêt accru pour les dimensions liées à l'enseignement-apprentissage comme les « savoir-faire » et

224. Pour rappel, les participants avaient usé de réponses de type « idem » au sein de la question Q4 pour se référer à celles fournies à la question Q2. Nous avons donc étudié les mots employés strictement au sein de Q4, puis ensuite ceux qui font appel à la question précédente (Q4').

l'« origine » par exemple (ce qui correspond à leur positionnement de futurs enseignants), tout en conservant également une posture prescriptive (avec une augmentation de la part des « règles »). Enfin, les polarités des réponses nous indiquent que ces futurs enseignants ont une vision sensiblement plus tranchée, dans la mesure où ils sont plus nombreux à avoir des discours péjoratifs (138, soit proportionnellement 1,4% de plus que l'ensemble) ou positifs (8, soit +1,4% qu'au sein du panel global), et bien moins nombreux à présenter un discours neutre (69, soit 3,4% de moins que les participants en général). Il demeure que 61,6% des discours portent une connotation négative, ce qui traduit une certaine circonspection dans leurs représentations de la tâche d'enseignement-apprentissage.

Concernant la perception que ces étudiants se font de leur propre compétence en langue, il s'avère qu'ils sont à peu près autant à se considérer comme de très bons usagers (33,8%), mais qu'ils sont surtout plus nombreux à s'estimer être de bons utilisateurs (47,8%). En conséquence, ils sont donc moins nombreux à se trouver moyens (12,5%) ou mauvais (5,6%) en tant qu'usagers. L'analyse Tropes de leurs réponses indique que les résultats pour le style, les univers de référence, les relations privilégiées et les catégories lexicales sont similaires entre le panel global et l'échantillon des futurs enseignants. La seule variation apparente se trouve dans un ordre de fréquence d'utilisation différent entre les deux publics concernant les substantifs et les verbes. On remarque ainsi que l'« orthographe », les « erreurs », l'« oral » et la « conjugaison » sont proportionnellement plus sollicités, tandis que les « fautes », la « langue maternelle » et la « grammaire » le sont moins (les « règles » ne le sont d'ailleurs plus du tout). Les verbes, quant à eux, exposent un emploi accru des verbes « faire », « écrire » et « pouvoir ».

Pour leur part, les champs sémantiques utilisés dévoilent quelques changements également. D'une manière générale, les champs de la « langue », des « qualificatifs », de l'« étendue », du « lexique », de l'« orthographe » et de la « syntaxe » présentent des pourcentages plus élevés d'emploi chez les futurs enseignants que par le panel global des participants. En revanche, il n'y en a qu'une partie dont la position se modifie dans le classement. Les champs de la « langue », de l'« étendue », de l'« orthographe », de la « syntaxe » et de la « formation » gagnent ainsi des places, alors que les « attributs », le « lexique », l'« origine » et les « règles » en perdent. Par ailleurs, le « contexte » n'est pas sollicité par le public de cet échantillon. Enfin, l'échelle des perceptions montre que les 80 étudiants futurs enseignants suivent la tendance générale : 37 ont une haute perception de

leur propre compétence (3% de moins que l'ensemble), 16 s'estiment dans la moyenne (2% de plus), 23 pensent avoir une maîtrise instable de la langue et 4 présentent des explications (1% de plus) qui ne permettent pas d'identifier leurs positionnements.

Concernant ce que cette population de futurs enseignants identifie comme une bonne utilisation de la langue française, le classement des critères est identique à celui établi par l'ensemble des participants, à l'exception de « Savoir la manier avec élégance et style » et « Avoir le contact et la conversation faciles » qui inter-changent leurs positions (septième et neuvième places). Les taux sont, quant à eux, tous supérieurs à ceux obtenus avec le panel global des participants, sauf pour les critères « Savoir la manier avec élégance et style », « Toujours utiliser le bon registre ou le bon niveau de langue » et « Pouvoir s'en servir pour émouvoir ou convaincre » (qui perdent respectivement 5,3% 2,6% et 2,3%). Les autres critères gagnent entre 0,5% et 5,8% ([annexe 24](#)). Ils sont par ailleurs 20 étudiants à avoir complété leurs réponses concernant des utilisations supplémentaires (Q8). L'analyse Tropes ne relève de différences que concernant des sous-catégories lexicales : les connecteurs de disjonction, d'opposition et de comparaison sont plus utilisés que par l'ensemble des participants (entre 3,5 et 5% supplémentaires), le modalisateur d'intensité l'est plus de 9% et le pronom personnel « je » l'est également de 8%, tandis que les verbes principalement employés sont « parler », « comprendre », « utiliser » et « pouvoir ».

Les champs sémantiques identifiés sont exempts de ceux de l'« origine », du « registre » et de la « syntaxe ». Le classement observe quelques changements, notamment avec la « langue » priorisée sur les « qualificatifs », ou encore avec la remontée de la « formation », de l'« orthographe », des « règles » et de la « grammaire ». Il est néanmoins à noter que les variations statistiques sont minimales, avec des augmentations comprises entre 0,2% et 0,6% pour la plupart de ces critères, hormis pour la « langue » qui gagne 1,3% supplémentaire. Les discours présentent, quant à eux, une majorité de visions neutres (7) et positives (6) ainsi que quelques explications plutôt négatives (4) et des commentaires hors-propos (2).

Les futurs enseignants semblent donc afficher une conception un peu plus utilitariste de la langue que l'ensemble des participants. Ils font montre d'une vision plus modérée de leur propre compétence en langue ainsi que d'une implication accrue de leur personne au sein des discours, mettent en avant des aspects relatifs à des items d'enseignement-apprentissage tout en faisant également usage de plus de verbes d'action liés à la pratique de la langue (« pouvoir », « faire », « utiliser », etc.), et enfin, priorisent des critères à la fois

normatifs (correction langagière, richesse de vocabulaire) et adaptatifs (aisance, situations de communication).

En outre, pour ce qui est de la place du français dans les environnements scolaire et universitaire, les étudiants futurs enseignants produisent un ordre d'importance similaire au panel global, à l'exception du critère de découverte culturelle qu'ils placent en quatrième position en l'inter-changeant avec celui de la langue comme objet d'étude (ce dernier passant troisième). Les tendances des écarts entre milieux scolaire et académique restent dans l'ensemble analogues, sauf (à nouveau) pour le critère de découverte culturelle, qui est identifié comme plus important à l'école et au collège/lycée par ce public. Enfin, les taux obtenus pour chaque critère sont pour la plupart supérieurs à ceux de la population totale, excepté pour la langue française comme moyen de sélection dans le contexte scolaire, ainsi que pour le français en tant que découverte culturelle et outil de socialisation à l'université.

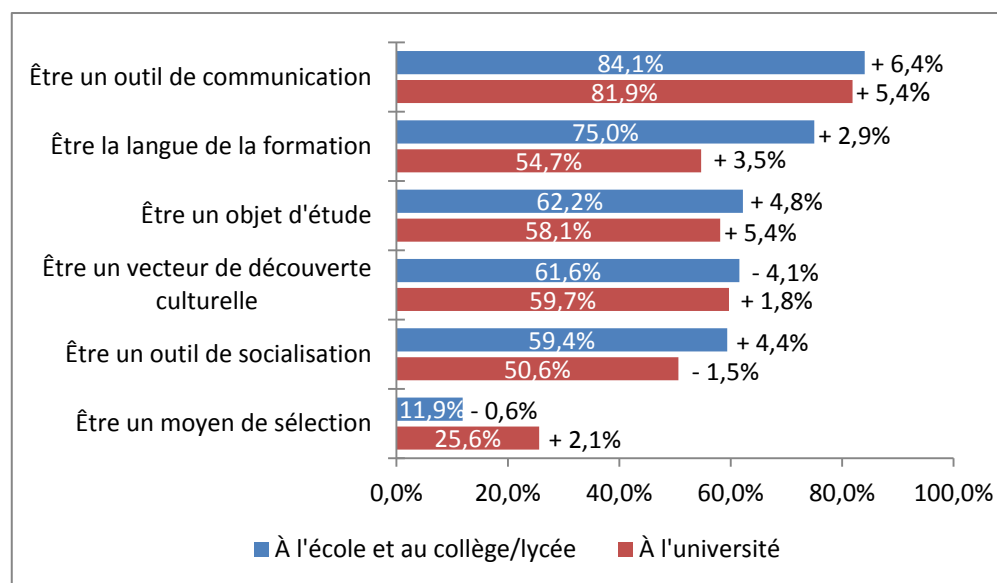


Figure 36. Les places du français selon les étudiants se destinant à l'enseignement

Pour finir, les étudiants qui envisagent de devenir enseignants arborent des chiffres semblables à ceux annoncés par l'échantillon global au sujet de la principale compétence attendue en français dans les milieux scolaire et universitaire. La correction langagière reste ainsi la principale compétence attendue dans l'environnement scolaire, tandis que la maîtrise du lexique de spécialité est celle requise au niveau académique. Ces tendances correspondent à priori à leurs perceptions des usages puisque la place du français est

orientée vers des critères de formation et les compétences attendues vers des aspects plus linguistiques.

Il est cependant important de soulever l'existence de différences entre les étudiants qui se projettent comme futurs enseignants et ceux qui se placent d'ores et déjà dans une position concrète, à l'instar des étudiants des filières MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) et DDL (didactique des langues). En effet, les étudiants de ces filières sont pour la plupart de niveau master, dans une situation où ils expérimentent déjà la carrière d'enseignant. Il faut néanmoins signaler que des divergences ont été relevées en fonction des profils de ces futurs enseignants.

7.3.2. Les étudiants MEEF (futurs enseignants du 1^{er} et 2nd degré)

Dans un premier temps, il apparaît que les 98 étudiants MEEF estiment que la maîtrise de la langue française est particulièrement difficile : ils sont en effet 86,7% à l'affirmer, contre le 78,7% du panel global et les 80,9% de l'échantillon des étudiants se destinant à enseigner. L'analyse Tropes des réponses ouvertes de Q2 inscrit les résultats obtenus dans la lignée de ceux esquissés par l'échantillon des futurs enseignants (style, univers, catégories, substantifs). La particularité de l'échantillon des étudiants MEEF se trouve cependant dans un usage accru des verbes déclaratifs (31,3%, contre 19% pour l'ensemble et 20,5% pour les futurs enseignants) et des adjectifs plus objectivants (52,6%, contre 41,2% et 45%), ainsi que dans une utilisation moindre du pronom « je » (5,9%, contre 14,7% et 10,9%). Les étudiants en MEEF semblent donc adopter une position plus distanciée avec la langue que la moyenne des autres échantillons.

Les champs sémantiques se placent dans cette perspective puisque l'on remarque que le champ des « attributs » n'est plus du tout sollicité, mais aussi car celui des « qualificatifs » fait partie des champs moins utilisés par les étudiants MEEF (à l'instar de la plupart des champs d'ailleurs), en passant de la cinquième position dans le classement initial à la huitième dans le cas présent. Les seuls champs à être plus employés que la moyenne par les étudiants MEEF sont ceux des « règles », de l'« orthographe », de la « prononciation », de la

« langue » et des « sources »²²⁵, qui deviennent respectivement au classement premier, quatrième, cinquième, septième et douzième. Par ailleurs, les discours de ces 82 réponses affichent une majorité de perceptions à caractère négatif (47), ainsi qu'une part importante de commentaires neutres (30). L'analyse fine des réponses ouvertes corrobore ainsi cette prise de recul dans les positions adoptées par les étudiants MEEF, mais aussi l'idée que leurs représentations s'orientent vers des aspects prescriptifs (« règles », « orthographe », « prononciation »).

Concernant l'enseignement-apprentissage de la langue française, les étudiants MEEF affichent des résultats forts différents de ceux du panel global et de l'échantillon plus large des étudiants se destinant à l'enseignement. En effet, ils affirment à 51% que le français est une langue difficile à apprendre et à enseigner, témoignant ainsi d'une certaine crispation sur la question.

Une langue difficile	Oui	Non	Surtout à apprendre	Surtout à enseigner
Ensemble	37,8%	10,9%	36,9%	14,4%
Futurs enseignants	38,4%	11,3%	34,7%	15,6%
MEEF	51%	7,1%	28,6%	13,3%

Tableau 19 : Comparatif entre population globale, futurs enseignants et étudiants MEEF

Leurs 82 réponses à Q4 correspondent cependant, à l'analyse Tropes, aux tendances des échantillons des futurs enseignants et de la totalité des participants : le style, les univers de référence et les relations sont les mêmes, tandis que les catégories lexicales sont similaires, à l'exception des verbes déclaratifs en plus grand nombre (32%), d'une moindre utilisation de « je » (14,6%), et d'une objectivation légèrement supérieure (45% des adjectifs). Les substantifs sont analogues avec « règles » (24), « exceptions » (21), « conjugaison » (14), « grammaire » (13), « langue » (12), « orthographe » (10) – même on voit également apparaître le terme « élèves » (5) –. Les adjectifs s'orientent eux aussi autour de « complexe » (10), « difficile » (9), « différent » (6), « nombreux » (5), « muette » (4), « grammatical » (4), « orthographique » (3) et « multiple » (3) et les verbes priorisent

225. Il est nécessaire de préciser que ces cinq champs ont été plus usités qu'au sein des deux populations du panel global et des étudiants futurs enseignants, excepté pour la « langue » dont l'usage a été identique entre étudiants futurs enseignants et étudiants MEEF.

« être » (19), « apprendre » (9), « avoir » (9), « enseigner » (7), « prononcer » (6), « pouvoir » (5), « falloir » (5) et « écrire » (4).

Les champs sémantiques présentent pour leur part quelques variations. Bien que les « règles » demeurent en première position, les « qualificatifs » et l'« étendue » échangent leurs deuxième et troisième places, tandis que la « formation » remonte en quatrième position, la « prononciation » en cinquième, la « conjugaison » en sixième *ex aequo* et l'« orthographe » en septième. Les « attributs », les « sources » et le « registre » ne font pas partie des champs employés par les étudiants MEEF. Enfin, la « langue » et les « savoir-faire » descendent dans le classement (en sixième et huitième *ex aequo*). Toutefois, seules les « règles » et la « langue » subissent d'importants changements de taux : les premières passent de 3,6% des mots employés à Q4²²⁶ pour le panel d'ensemble et 3,8% pour les étudiants futurs enseignants à 5,7% pour les étudiants MEEF, tandis que la seconde diminue de 3% à 1,7%.

Il semble par ailleurs que la polarisation respecte les tendances présentées par les deux publics d'ensemble et de futurs enseignants, avec une perception péjorative dominante. Les taux sont néanmoins moins opposés que ceux des autres publics : seuls 52,4% (43 réponses) sont à connotation négative, contre 36,5% de discours neutres (30) et 1,2% d'explication positive (1). Les réponses de ces étudiants en MEEF font ainsi apparaître un sentiment linguistique particulier : ils se représentent plus concrètement le travail à accomplir et adopte en conséquence un rapport plus distancié, mais ils prennent également en compte l'envergure de la tâche et des difficultés, ce qui les amène à faire montre de certaines réticences.

Au sujet de leur propre compétence en langue, les étudiants MEEF avancent un rapport plus assuré que la moyenne ([annexe 25](#)) : 37,8% estiment être de très bons usagers, 46,9% de bons usagers, contre seulement 8,2% d'utilisateurs moyens, 6,1% de mauvais et 1% de très mauvais. Ce sont ensuite 22 étudiants MEEF qui ont complété leurs avis au sein de Q6, dans un style différent des autres populations : plutôt narratif, le style employé présente une mise en scène dans une dynamique d'action avec implication forte du narrateur. Les univers de référence restent cependant les mêmes (*langue* et *grammaire*) et le peu de réponses

226. Les taux sont similaires pour Q4' puisque les premiers varient de 3,9% pour le panel global et 3,7% pour les futurs enseignants à 5,4% pour les étudiants MEEF, puis de 3% et 3,1% pour les seconds à 1,7%.

n'exposent aucune relation privilégiée. Les catégories lexicales sont utilisées de la même façon, à l'exception des verbes factifs plus employés que par les publics de futurs enseignants et d'ensemble (diminuant la part des verbes déclaratifs) ainsi que les adjectifs numériques (les parts d'adjectifs subjectifs restent similaires, mais celles des adjectifs objectifs diminuent). Au sein des verbes, la particularité des étudiants MEEF est d'user de manière accrue, proportionnellement, des verbes « utiliser » (4) et « aimer » (4). Les substantifs sont par ailleurs très différents de ceux des autres publics, puisqu'ils se présentent de la sorte : « mot » (5), « langue » (5), « oral » (3) et « (faculté de) lettres » (2).

Les champs sémantiques des réponses à Q6 font état de quelques variations de classement, notamment en ce qui concerne les champs en queue de peloton. Il est cependant à noter que cet effet est principalement dû à des champs mieux classés qui se placent *ex aequo*. Les principaux changements résident ainsi dans une utilisation préférentielle des champs des « attributs », de l'« étendue » et de l'« orthographe », qui sont employés plus fréquemment qu'au sein des réponses du panel global et de celui des futurs enseignants. Le classement initial varie alors de la façon suivante :

- le champ des « attributs » se place premier, les « savoir-faire » deuxième ;
- le champ de l'« étendue » passe quatrième, celui des « qualificatifs » cinquième *ex aequo* ;
- le champ de l'« orthographe » se positionne sixième, tandis que les « règles » et la « syntaxe » prennent tous deux la huitième place.

Il faut par ailleurs relever que les champs de la « conjugaison », du « registre », du « support », des « sources », du « contexte » et de la « prononciation » ne sont pas utilisés par les étudiants MEEF. Enfin, les positions adoptées dans leurs discours montrent que ces étudiants ont une perception bien plus haute de leur compétence en français que les autres publics (pour 54,5% d'entre eux, tandis que 18,2% se pensent dans la moyenne et 27,3% estiment connaître quelques difficultés).

En ce qui concerne ce que les étudiants MEEF identifient comme de bonnes utilisations de la langue française, le classement des critères correspond à l'identique à celui esquissé par l'ensemble des participants. Seuls les taux varient : les cinq premiers critères gagnent entre 1,2 et 5,9%, les quatre derniers perdent entre 8,1 et 8,7%. La plus grande perte concerne le critère du contact conversationnel, tandis que le gain le plus conséquent concerne l'aisance à l'oral et à l'écrit, suivi par l'adéquation au contexte d'utilisation. Ils ne sont ensuite que 4

étudiants à préciser d'autres usages, deux évoquant le fait de se faire comprendre et un de s'exprimer sans difficultés apparentes.

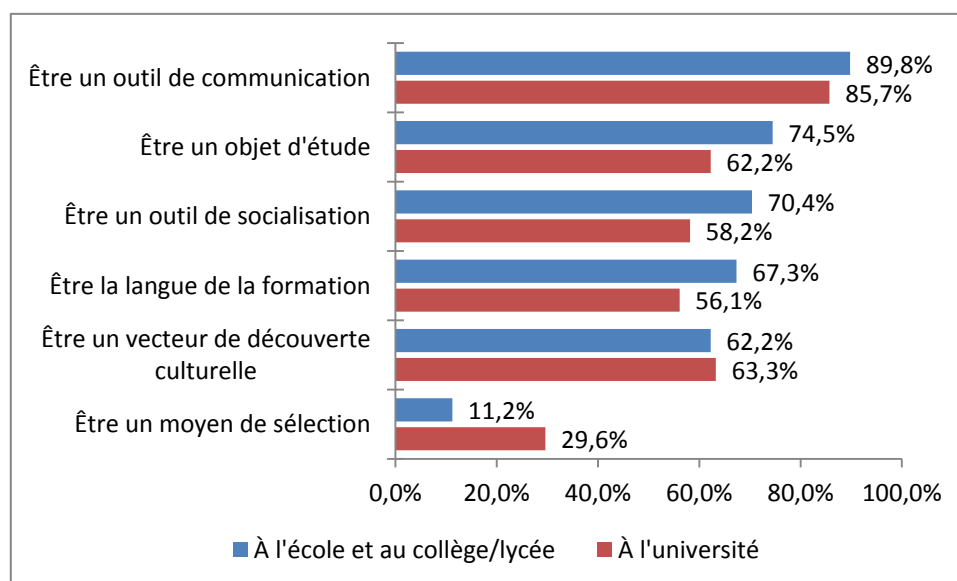


Figure 37. Les places du français selon les étudiants MEEF

Alors que les étudiants se destinant à l'enseignement ne présentent qu'une seule variation (l'échange de places entre deux critères), les étudiants MEEF affichent des représentations de la place du français dans les milieux scolaire et universitaire radicalement différentes des autres publics. En effet, à l'exception de la langue vue comme outil de communication et comme moyen de sélection, tous les autres critères se présentent dans un ordre complètement autre. Ces étudiants pensent ainsi que le français doit avant tout être un objet d'étude et un outil de socialisation, puis la langue de la formation et un vecteur de découverte culturelle. En déterminant que le français est un outil de communication et un objet d'étude avant d'être la langue de la formation (autant pour le milieu scolaire qu'académique), un paradoxe apparaît : on s'aperçoit que la langue est identifiée comme médium de communication, tout en n'étant pas nécessairement la langue de la formation (même aux niveaux scolaires). Par ailleurs, elle se constitue prioritairement comme un objet à étudier pour ces étudiants, dont ils reconnaissent en parallèle le pouvoir socialisant, mais sa valeur formatrice et culturelle n'est apparemment que secondaire pour eux. En outre, même si le classement des critères se montre transformé, les chiffres présentés sont pour la

plupart supérieurs à ceux des autres classements (à l'exception de trois taux²²⁷). Les étudiants MEEF accordent donc une place bien plus importante au français que les autres échantillons, et ce quel que soit le contexte éducatif ou les critères considérés. On remarque, enfin, que ces étudiants ont un rapport ambivalent à la langue comme moyen de sélection : ils présentent le plus bas taux pour l'environnement scolaire, mais également le plus haut pour l'environnement universitaire.

Cette position singulière est par ailleurs maintenue lorsque les étudiants MEEF sont interrogés sur la principale compétence attendue dans les milieux scolaire et universitaire. Ces derniers conservent en effet un rapport équivalent à celui esquissé par les échantillons de futurs enseignants et de l'ensemble des participants au sujet des compétences prioritaires, c'est-à-dire une priorisation de la maîtrise du lexique de spécialité (avec un taux légèrement supérieur aux autres). Ils exposent toutefois une toute autre tendance pour la compétence attendue en français au sein des niveaux scolaires : contrairement aux autres échantillons, les étudiants MEEF ne placent pas la correction langagière en tête mais exactement au même niveau que la méthode (38,8% tous deux). Les représentations de ce public semblent donc se situer entre injonction normative et conscience pédagogique.

7.3.3. Les étudiants DDL (futurs enseignants de FLE)

À l'inverse des étudiants MEEF (et des étudiants futurs enseignants), les 18 étudiants DDL (dont un tiers est d'origine étrangère) présentent un rapport beaucoup plus serein à la maîtrise langagière en n'étant que 61,1% à penser que le français est une langue complexe. Ils sont ensuite 11 étudiants à avoir répondu à Q2 pour expliquer leurs points de vue. L'analyse Tropes²²⁸ révèle que le style utilisé dans les réponses est identique à celui des futurs enseignants, mais est moins impliqué (plus ancré dans le réel). Il n'y également qu'un univers de référence, celui de la *langue*. Les trois mots qui reviennent le plus souvent sont

227. Les étudiants MEEF affichent un des taux les plus bas concernant le français comme langue de la formation aux niveaux scolaires, juste après les étudiants étrangers, et alors même que la population des futurs enseignants possède le plus haut taux. En outre, les étudiants MEEF ne sont pas loin d'être pourvus du plus haut taux pour les critères de langue de la formation en milieu académique (ils sont devancés de peu par les étudiants étrangers) et de langue en tant que vecteur de découverte culturelle à l'université (devancés cette fois-ci par le panel global des participants).

228. Cette analyse est à considérer au regard du nombre de réponses traitées, soit seulement 11. Les résultats sont en conséquence plus indicatifs que statistiquement probants.

les substantifs « langue » (7), « exception » (5) et « orthographe » (4), ainsi que l'adjectif « nombreux » (3). Les relations privilégiées ne sont pas concluantes sur un si petit échantillon, et les changements au sein des catégories sont indicatifs : aucune utilisation n'est faite des verbes déclaratifs (ce sont les verbes statifs qui sont majoritairement employés – 60% –), un usage plus important de modalisateurs de temps est à noter (18,8%) et les adjectifs sont usités de manière nettement plus subjective (72,7%, contre seulement 27,3% d'adjectifs objectifs).

Plusieurs champs sémantiques ne sont pas employés par les étudiants DDL (« formation », « sources », « attributs », « registre ») et les autres connaissent des variations de taux et de classement importantes. Par conséquent, on constate que les champs des « règles », de l'« orthographe », de la « langue » et de l'« origine » présentent des taux supérieurs à ceux des autres échantillons en particulier celui de la « langue » (9,1% des mots, contre 3,2% au maximum pour les étudiants MEEF) et des « règles » (6,5% des mots, contre 5,6% pour les MEEF). Le champ de la « langue » se place ainsi premier au classement, les « règles » demeurent au deuxième rang, tandis que l'« orthographe » grimpe en troisième position. Les autres champs conservent globalement un ordre similaire, aucun changement notable n'ayant été relevé (exceptée la « grammaire », qui perd 5 places).

Les positionnements au sein des discours de réponses exposent une répartition semblable à celle des étudiants MEEF, c'est-à-dire que plus de la moitié sont à connotation négative (6) et un peu plus d'un quart le sont à tendance neutre (3). Ces résultats convergent dans le sens d'étudiants au profil relativement spécifique. Ils sont pour certains d'origine étrangère, ce qui leur confère un vécu d'apprentissage du français différent, étant donné qu'il s'agit pour eux d'une LE. Ils sont par ailleurs tous dans la position concrète de futurs enseignants de LE²²⁹, dont une bonne partie se destine au FLE. Ainsi, le fait que la langue et les items linguistiques soient plus considérés par ces étudiants que par ceux des autres échantillons est logique et cohérente au vu de leur posture enseignante, même si l'on constate qu'il existe un rapport malaisé concernant certaines difficultés.

De plus, il apparaît que le regard des étudiants DDL au sujet de l'enseignement-apprentissage du français est lui aussi assez spécifique, dans la mesure où les résultats qu'ils présentent sont parmi les plus hauts et les plus bas taux obtenus à Q3. Comparés aux quatre

229. Dès le premier semestre du Master 1, les étudiants DDL débutent un stage d'enseignement.

autres échantillons (ensemble, étrangers, futurs enseignants, MEEF), les étudiants DDL estiment à seulement 22,2% que la langue française est difficile à apprendre et à enseigner. Ils sont par contre 44,4% à penser que c'est une langue complexe à apprendre et 16,7% qu'elle l'est à enseigner (contre un taux identique qui indique pour sa part le contraire). Ils sont ensuite 10 étudiants à répondre à Q4, dans un style argumentatif (à l'instar des autres échantillons), mais plus ancré dans le concret. Les univers de référence sont la *langue* et *l'enseignement*, le second n'étant présent que dans le cas de cet échantillon.

En outre, le pronom « je » n'est pas employé par les étudiants DDL et quelques particularités dans les catégories lexicales surgissent. On remarque ainsi que les verbes statifs sont plus utilisés (60%), tout comme les connecteurs de cause (25%) et de disjonction (20%) et les modalisateurs de temps (21,9%). Enfin, l'emploi des adjectifs est similaire à celui du public MEEF, avec 50% d'adjectifs subjectifs et près de 45% d'adjectifs objectifs. Les champs sémantiques, pour leur part, présentent des taux et un ordre changés :

- les « règles » demeurent en première place, avec 2,9% des mots (le plus petit taux, à l'exception de l'échantillon des étudiants étrangers) ;
- l'« étendue » se place en deuxième position *ex aequo* avec les « savoir-faire » (2,6% des mots, le plus bas taux pour le premier et le plus haut pour le second, tous publics confondus) ;
- la « langue » et la « formation » se situent à la troisième place avec 2,2% ;
- la « grammaire » occupe la quatrième position avec 1,8% ;
- la « conjugaison » est cinquième avec 1,5% et l'« origine » sixième (1,1%) ;
- la « prononciation » et l'« orthographe » sont septièmes *ex aequo* (0,7%) ;
- les « qualificatifs » arrivent huitième et dernier (0,4%).

L'analyse des positionnements adoptés dans les réponses montre également que les étudiants DDL possèdent en très grande part une vision péjorative des difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de la langue (8 sur 10). En cause : les nombreuses exceptions relatives à la dimension grammaticale, principalement. Ainsi, bien que les étudiants DDL semblent adopter une posture plus objectivante et plus orientée vers des dimensions pédagogiques (notamment au travers d'un regard plus porté sur l'apprentissage), leurs discours continuent d'être marqués par un rapport crispé aux aspects normatifs.

Par ailleurs, les étudiants DDL font partie (avec les étudiants étrangers) des participants qui s'estiment le moins être de très bons usagers (22,2%). À l'inverse, ils sont les plus

nombreux à penser qu'ils sont de bons usagers (61,1%), affichant une certaine relativité quant à leur maîtrise langagière. Aucun n'indique un très mauvais usager et ils sont peu à se trouver mauvais (5,6%) ou dans la moyenne (11,1%). Sur les 18 étudiants DDL de l'échantillon, 6 ont complété leurs réponses. En considérant qu'une analyse Tropes est plus indicative que représentative, on constate tout de même que les univers de référence sont pour partie changés : *langue* (11) demeure, mais apparaît aussi *erreur* (5). Les substantifs qui reviennent le plus sont « langue » (5) et « orthographe » (3), tandis que les verbes les plus utilisés sont « être » (5), « pouvoir » (3) et « faire » (3). Quelques changements s'observent aussi dans l'utilisation des verbes (plus déclaratifs et moins statifs que pour les autres échantillons), des connecteurs de cause (qui représentent 21,1% pour les étudiants DDL), les modalisateurs de négation (en augmentation, avec 25% des usages) et un équilibre des adjectifs (53,3% de subjectifs, 46,7% d'objectifs).

Concernant les champs sémantiques, certains disparaissent à l'instar de l'« origine », de la « conjugaison », des « règles », du « support », de la « formation », du « contexte » et de la « prononciation », mais ceux qui restent conservent le même ordre que celui établi par le panel global, avec des « savoir-faire » (6,3% des mots) qui gardent leur première place. Il n'y a que l'« étendue » (2,4%), l'« orthographe » (1,9%) et la « grammaire » (1%) qui gagnent deux à trois positions au classement. On constate par ailleurs que les discours de ces réponses sont partagés, ce qui corrobore un rapport différencié à la maîtrise langagière : 2 sont à vision déficitaire, 2 à vision positive et 2 à se placer dans la moyenne. Ainsi, malgré une position qui semble s'orienter vers des considérations individuelles (« savoir-faire », « pouvoir », « faire »), il apparaît que les étudiants DDL entretiennent là encore un rapport à la norme langagière teinté d'anxiété.

	Ensemble	Étrangers	Futurs enseignants	MEEF	DDL
Faire peu ou très peu d'erreurs d'orthographe ou de grammaire	82,0%	57,7%	85,6%	83,7%	66,7%
Posséder un vocabulaire riche et varié	79,2%	76,1%	80,0%	82,7%	77,8%
Être aussi à l'aise à l'oral qu'à l'écrit	65,5%	71,8%	71,3%	71,4%	61,1%
Savoir l'utiliser de manière adaptée au contexte de communication	65,1%	62,0%	65,6%	70,4%	88,9%

Tenir des propos construits et cohérents en toutes occasions	44,7%	45,1%	45,3%	45,9%	66,7%
Toujours utiliser le bon registre ou le bon niveau de langue	40,7%	39,4%	38,1%	35,7%	50,0%
Savoir la manier avec élégance et style	31,6%	25,4%	26,3%	23,5%	27,8%
Pouvoir s'en servir pour émouvoir ou convaincre	31,4%	31,0%	29,1%	23,5%	38,9%
Avoir le contact et la conversation faciles	31,1%	45,1%	34,4%	22,4%	55,6%

Tableau 20 : Comparaison des bonnes utilisations déterminées par chaque public

Lorsque l'on observe les résultats obtenus concernant les utilisations du français, on remarque que les étudiants DDL sont ceux qui présentent le plus de variations dans leurs choix (en comparaison des autres publics). Alors que les participants ont pour la plupart déterminé que la correction langagière était la priorité dans les usages, les étudiants DDL ne la considèrent qu'en troisième *ex aequo* dans leurs sélections, au même titre que la cohérence (ils se rapprochent en cela des étudiants étrangers qui la placent eux aussi à cette position). À la place, ils déterminent que l'utilisation première du français se situe dans un usage de la langue en adéquation avec le contexte de communication. Ils établissent ensuite que la richesse de vocabulaire est le second critère à prioriser, à l'instar des autres publics (excepté les étrangers, qui l'estiment première). L'aisance à l'oral et à l'écrit arrive en quatrième, suivie par le contact et la conversation faciles. Ce sont enfin les critères de registre, d'éloquence puis de style qui sont le moins sollicités. Les choix des étudiants DDL reflètent ainsi, comme pour la question de la maîtrise langagière, une logique liée à leur profil spécifique de futurs enseignants de LE, pour certains eux-mêmes apprenants de FLE.

Sur la place du français dans les contextes scolaire et universitaire, les étudiants DDL présentent également une posture en bonne partie différente. Sur douze taux (six pour le scolaire, six pour l'académique), cinq sont les plus élevés de tous les échantillons confondus ([annexe 26](#)). Il s'agit du français comme « objet d'étude » à l'université (72,2%), mais aussi comme « vecteur de découverte culturelle » (88,9% et 66,7%) et comme « outil de socialisation » (72,2% et 66,7%) au sein des environnements à la fois scolaire et académique. Ils sont par ailleurs les moins nombreux à estimer que le français est une langue de formation (quel que soit le milieu, scolaire (50%) ou universitaire (44,4%)), tout comme ils ne

considèrent pas que la langue doive être un « moyen de sélection » pour les niveaux scolaire (5,6%). Malgré tout, ils font partie des étudiants qui présentent les taux les plus hauts (juste après les étudiants MEEF) concernant le français comme « objet d'étude » à l'école et au collège/lycée (66,7%), comme « outil de communication » au sein des deux contextes (88,9% et 83,3%) et comme « moyen de sélection » à l'université (27,8%). De ce fait, la langue comme « outil de communication » conserve sa première place, et comme « moyen de sélection », la dernière. Les quatre autres critères se voient affecter une autre distribution : le français comme « vecteur de découverte culturelle » se situe en deuxième position, comme « outil de socialisation » en troisième, comme « objet d'étude » en quatrième et, finalement, comme « langue de la formation » en cinquième place.

Enfin, pour ce qui est des compétences attendues dans les milieux scolaire et universitaire, les étudiants DDL manifestent là aussi une conduite nouvelle en comparaison des autres publics. On remarque en effet que dans le cadre de l'environnement scolaire, où la compétence attendue était jusque-là identifiée par les autres échantillons comme la capacité à « communiquer (à l'oral et à l'écrit) avec correction et style » (avec la spécificité du public MEEF qui l'a sélectionnée pour même part avec le critère de méthode), les étudiants DDL choisissent quant à eux l'aptitude à « communiquer (à l'oral et à l'écrit) avec méthode et stratégie » pour 61,1% d'entre eux. Même constat pour l'environnement universitaire, où l'habileté à « maîtriser (à l'oral et à l'écrit) le lexique spécifique de sa discipline » était sollicitée en priorité par l'ensemble des publics (à l'exception des étudiants étrangers, qui favorisaient la méthodologie), alors que les étudiants DDL distinguent clairement la capacité à « maîtriser (à l'oral et à l'écrit) les normes de communication de sa discipline » comme primordiale (72,2%).

Les autres critères ne sont, en conséquence, pas réellement pris en considération par le public des étudiants DDL, ce qui se remarque dans les taux particulièrement bas présentés par cet échantillon (les plus bas de l'ensemble des publics, hormis pour le critère du lexique au sein de l'environnement scolaire). Leur comportement vis-à-vis des usages et compétences en français semble ainsi relativement marginal par rapport aux autres types de public, mais cette vision s'explique par leur profil de futurs enseignants de (F)LE, leurs parcours et formation y contribuant fortement. En effet, certains d'entre eux sont des apprenants de FLE, d'autres ont pour la plupart au moins été apprenants de LE en licence. Ils sont par ailleurs actuellement tous scolarisés en didactique des langues étrangères et

enseignants-stagiaires, pour grande partie se destinant à devenir enseignants de (F)LE ou amenés à travailler dans le domaine de la formation en LE.

Synthèse de partie

On constate ainsi que des différences émergent en fonction des profils des répondants à l'enquête : étudiants étrangers et futurs enseignants (dont certains en situation préprofessionnelle, tels que les étudiants MEEF et DDL) présentent quelques variations de comportements vis-à-vis de la langue française. On remarque, par exemple, que les étudiants étrangers mettent plus à distance leur rapport à la langue (notamment à sa maîtrise) mais que certains items langagiers comme la prononciation ou l'écrit concentrent leurs préoccupations. La perception que se font les étudiants étrangers des usages rejoint en conséquence les représentations qui se dégagent de leurs postures d'utilisateurs, c'est-à-dire située dans une perspective utilitariste (différence de représentations qui s'explique d'ailleurs par leur parcours d'étudiants étrangers – autres cultures éducatives, choix d'étudier en immersion dans un pays étranger, etc. –).

D'autres conduites encore sont affichées par les futurs enseignants qui, même s'ils portent une attention particulière aux savoir-faire, adoptent pour leur part une posture normative et prescriptive vis-à-vis de la maîtrise langagière et de l'enseignement-apprentissage. Leurs réponses traduisent d'ailleurs un certain malaise, comme une forme d'embarras, relatif à leur position d'enseignants placés entre les injonctions de la norme linguistique et leur appréhension des difficultés inhérentes à l'enseignement de cette dernière. Paradoxalement, s'ils se montrent conscients de leurs propres compétences en langue française, leur position apparaît plus modérée. Ils affichent ainsi une conception quelque peu plus utilitariste que la moyenne, mettant en avant des éléments liés à la pratique de la langue. Cependant, bien qu'ils accordent une place aux capacités d'adaptation, il n'en demeure pas moins qu'ils priorisent des critères normatifs.

Une nuance est toutefois à apporter, car le panel des futurs enseignants est composé de deux types de public aux postures spécifiques : d'une part, des étudiants qui se projettent dans la carrière d'enseignants (deux tiers du panel) et, d'autre part, les étudiants d'ores et déjà en formation professionnelle au métier de l'enseignement (dernier tiers du panel). Sur cette base, bien que les étudiants MEEF affichent eux aussi une vision normative et

prescriptive de la maîtrise langagière, à l'instar de la plupart des participants (futurs enseignants compris), il apparaît cependant qu'ils opèrent une mise à distance liée à leur posture effective d'enseignants. Dans cette même ligne de conduite, on remarque donc également qu'ils appréhendent plus concrètement le travail à accomplir, tout en présentant quelques réticences face aux difficultés liées à la tâche d'enseignement (et ce, malgré la grande confiance qu'ils arborent en leurs compétences en français). Il s'avère ainsi que les représentations des étudiants MEEF se trouvent tiraillées entre démarche didactique et exigences institutionnelles en matière de correction langagière.

De leur côté, les étudiants DDL présentent un profil sensiblement différent. Affichant un rapport plus serein à la maîtrise langagière et une posture plus pédagogue concernant l'enseignement-apprentissage, il semble pourtant subsister chez eux un rapport malaisé à certaines difficultés langagières. Au regard de leur profil spécifique (en partie non-natifs du français, futurs enseignants de LE et sensibilisés à l'enseignement-apprentissage du FLE de par leur formation), on comprend que leur position engendre des représentations paradoxales, qui cristallisent tensions vis-à-vis de la norme langagière (notamment prescriptive) et attitudes didactiques objectivantes. Enfin, cette particularité de profil et de parcours les amène également à s'orienter vers des usages différents de ceux établis par les autres publics. Les étudiants DDL envisagent ainsi l'usage de la langue française comme lié au contexte et priorisent en conséquence les aspects communicatifs (non la correction langagière). Par ailleurs, ils affichent une véritable conscience du besoin de conformité au cadre institutionnel en mettant l'accent sur le respect des conventions de communication des différents environnements éducatifs.

À partir de ces constats, il apparaît que, chez les futurs enseignants, trois types de profils spécifiques se distinguent. Fondés en premier lieu sur trois postures différentes, on remarque alors qu'il subsiste une distinction entre les étudiants qui envisagent de s'orienter vers le métier d'enseignant, ceux qui se préparent à l'intégrer dans le milieu scolaire – au sein de diverses matières – et ceux qui vont l'incorporer dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. De fait, les étudiants futurs enseignants affichent des représentations et attitudes très proches de celles esquissées par les usagers en général, à cela près que cette population est plus prescriptive que la moyenne. Leur profil est ainsi celui d'enseignants plutôt normatifs. Les étudiants MEEF, pour leur part, avancent une conduite normative et prescriptive correspondant à la norme véhiculée au sein de

l'institution éducative, mais adoptent cependant une approche plus didactique de cette conduite. Leur profil correspond ainsi plus à celui d'enseignants d'orientation pédagogue. Quant aux étudiants DDL, ils exposent un discernement qui porte autant sur la conscience des difficultés liées à la langue que sur la prise en compte des impératifs institutionnels. Leur profil est donc celui d'enseignants plus réalistes et en phase avec les situations effectives d'usage de la langue.

Chapitre 8.

LES CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS-EVALUATEURS

Alors que l'enquête sur les représentations des étudiants ([chapitres 6](#) et [7](#)) a révélé que leurs perceptions relatives à l'utilisation, à la maîtrise et à l'enseignement-apprentissage de la langue française sont principalement normatives et prescriptives, en partie issues de la tradition scolaire, il s'est également avéré que les futurs enseignants présentent des profils différents en fonction de leurs situations et formations respectives. Il nous apparaît donc opportun d'envisager les questions de représentations au sujet des compétences et des usages en LU également du point de vue des enseignants en fonction, notamment parce que ces derniers sont aussi en position d'évaluateurs – et par là-même de certificateurs. En particulier, ce sont les approches des enseignants du Supérieur qui attirent notre attention, dans la mesure où ils sont les garants du respect et de l'adéquation aux normes et aux attentes universitaires en matière d'écrit académique, mais aussi parce qu'ils sont, comme tout individu, « produit[s] du processus de reproduction et reproducteur[s], et la société est produite par les interactions entre les individus, mais, une fois produite, [elle] rétroagit sur les individus et les produit » (Morin, 1990a, p. 99-100).

8.1. Les attentes et la norme : quelle influence sur la réception des écrits ?

Les étudiants ont des difficultés d'écriture. Cela sonne comme une évidence. Cet énoncé rencontre tous les autres qui déroulent dès le début du cursus scolaire le même type de constats ou de déplorations, liés à la nature même de la formation scolaire ou académique, dont un des objectifs globaux est de faire entrer dans l'univers de l'écrit des élèves ou des étudiants qui en sont plus ou moins éloignés, selon les cas. (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010a, p. 11)

Tel est le constat qu'établissent Delcambre et Lahanier-Reuter à propos des discours formulés par les enseignants du Supérieur au sujet des compétences à l'écrit des étudiants qui entrent à l'université. Malgré tout, les récentes recherches de Boch & Buson (2012) mettent en avant que, depuis les années 2000, une prise de conscience émerge à propos de la compétence scripturale des étudiants. Les universitaires se rendent en effet compte que leurs étudiants ne sont de toute évidence pas des illettrés (Frier, 2015), mais que la compétence écrite de ces derniers est inachevée lorsqu'ils intègrent le milieu académique. Cependant, ces enseignants étant peu formés à l'enseignement de l'écrit, ils ont tendance à considérer que cette formation n'est pas du ressort de l'université, mais de celui de l'école. Pourtant, les étudiants qui arrivent à l'université « sont supposés dès le lycée maîtriser l'écrit dans tous ses composantes dont, en premier lieu, les aspects formels (orthographe,

grammaire) » (Boch & Frier, 2015, p. 34). De leur côté, les étudiants sont soudain « très surpris du poids tout à coup accordé à la dimension linguistique dans leurs études, et de la nécessité impérieuse de relever leur niveau » (Boch & Buson, 2012, p. 32). Ils se heurtent en effet à un discours et à des représentations souvent fermement ancrés chez les enseignants universitaires, cette contrainte de la norme linguistique (en particulier, grammaticale) sur la réception de leurs travaux ne leur échappant pas (David, 2014). Parmi les nombreuses attentes qui pèsent sur ces étudiants qui incorporent un nouvel environnement éducatif vient également s'ajouter celle de la réflexivité :

[Les étudiants] découvrent aussi un autre rapport au savoir et d'autres pratiques pédagogiques, nécessitant une plus grande autonomie intellectuelle. Dans les évaluations, par exemple, il s'agira désormais d'être capable d'adopter un point de vue distancié, de mettre en œuvre des stratégies réflexives, de « penser via l'écrit ». On ne leur demandera pas uniquement de bien maîtriser la langue écrite (d'un point de vue orthographique et syntaxique), mais également de savoir utiliser de multiples savoir-faire discursifs (insertion du discours d'autrui, positionnement énonciatif, gestion de la polyphonie, capacité à résumer, reformuler, se distancier, etc.) qui sont au cœur de l'élaboration des connaissances à l'université. (Boch & Frier, 2015, p. 36)

Dans cette optique, on comprend que l'écriture est effectivement une pratique sociale qui n'est pas neutre, Barré-De Miniac (1992) expliquant à ce propos que « les enseignants, en tant que membres d'une société et d'une culture, entretiennent une certaine relation que "l'univers didactique" (Chevallard, 1985) aurait tort d'oublier ». Dans cette logique, Delcambre (2012) défend la légitimité des difficultés rencontrées par les étudiants dans le milieu académique, qu'elle estime « normales et traitables ». Elle ajoute par ailleurs que « l'accompagnement de l'écriture des étudiants ne peut viser l'efficacité sans analyser les pratiques propres à l'université et les représentations qu'en ont les acteurs » (Delcambre, 2012, p. 33). Elle précise par ailleurs que les enseignants semblent adopter trois types de rapport face à la norme linguistique :

une attitude normative qui dénonce le manque de connaissances linguistiques des étudiants, une attitude « réaliste » qui prend la mesure de ce qui est acceptable ou non, une attitude « pédagogue » qui considère que ce type d'apprentissages n'est pas achevé et qui dénote une certaine confiance dans le développement des étudiants. (Delcambre, 2016)

Dans cette perspective, nous avons souhaité comparer les perceptions des enseignants en tant qu'évaluateurs (en fonction de leurs parcours étudiants et professionnels) afin de

rendre compte des différences qui peuvent exister dans leurs représentations (Beillet & Lang, 2017). Dans le cadre de cette étude²³⁰, notre choix de format d'évaluation s'est par conséquent porté vers des productions universitaires transversales (écrits de type restitutions de cours, travail de synthèse). Ces types d'écrits présentent en effet plusieurs avantages : qu'il s'agisse du résumé ou de la question de cours, ces deux formats sont autant pratiqués dans le secondaire que dans le supérieur (même si les formes et attentes s'avèrent en partie différentes d'un environnement éducatif à l'autre). Il n'en demeure pas moins que ces deux exercices sont présents dès la première année de licence à l'université, et ce, dans la plupart des disciplines académiques (voir chapitre 3.1.3. à ce sujet).

Par conséquent, nos évaluateurs-témoins ont nécessairement rencontré ces deux types d'écrits, au moins durant leur formation universitaire. Ces deux exercices présentent l'avantage de nous permettre de comparer les méthodes employées par les enseignants pour les évaluer, d'observer les procédés usités en fonction des profils (formations et expériences professionnelles) mais aussi d'examiner l'impact du milieu universitaire sur les représentations et les postures des évaluateurs. De plus, le résumé et la question ouverte d'examen sont deux formats de productions écrites qui nous paraissent particulièrement pertinents dans la mesure où les codes – non nécessairement explicites – qui les régissent peuvent les laisser transparaître comme plus ou moins normés²³¹, ce qui nous donne l'opportunité d'inspecter les intervalles dans les corrections des enseignants-évaluateurs où peuvent se jouer les allants de soi académiques.

8.2. Les procédés évaluatifs énoncés

L'expérimentation menée²³² auprès des enseignants-évaluateurs a ciblé plusieurs aspects du processus d'évaluation, parmi lesquels l'application consciente et explicite de certaines démarches et pratiques évaluatives. Faire verbaliser aux évaluateurs-témoins leurs

230. Cette étude repose sur le corpus « Représentations des Évaluateurs » (RE), les détails méthodologiques le concernant étant présentés au chapitre 5.2.3.2.

231. Bien que le résumé et la restitution de cours soient des formes connues depuis le collège par les étudiants, ces exercices se complexifient et évoluent à mesure de l'avancement du cursus scolaire puis universitaire. Les exigences liées à ces écrits ne sont alors plus les mêmes entre le début de la scolarité secondaire et l'environnement académique, les attentes étant plus fortes au niveau universitaire (sans pour autant être explicitées).

232. La procédure à son sujet étant décrite au chapitre 5.2.2.1.

méthodes et conduites permet d'établir une base pour comparer par la suite leurs discours et leurs procédés effectifs. Nous les avons ainsi interrogés au commencement de l'expérimentation (avant de débiter les expériences) sur leurs démarches habituelles d'évaluation, puis en fin de chaque expérience de correction, afin qu'ils précisent les conduites employées pour chaque lot de copies.

8.2.1. La projection des démarches évaluatives

Les huit évaluateurs-témoins ont ainsi rempli, préalablement aux expériences, le questionnaire QP ([annexe 10](#)) sur leurs pratiques évaluatives ordinaires. Interrogés dans un premier temps sur leur utilisation d'une grille d'évaluation (Q2), tous indiquent y avoir recours.

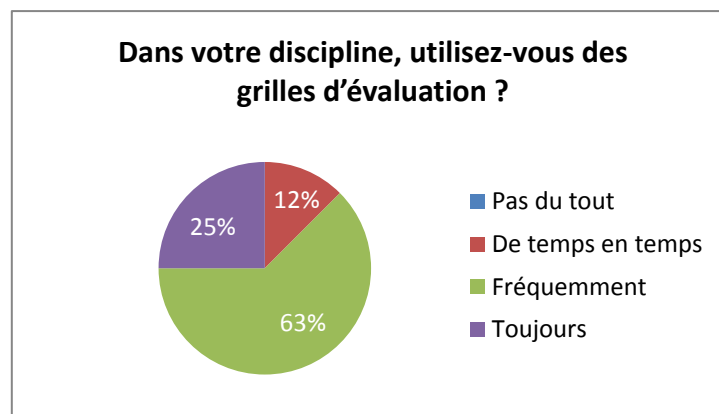


Figure 38. Utilisation de grille d'évaluation

On remarque cependant que la fréquence d'usage de ces grilles est variable : 1 évaluateur (É-T.3) indique en effet n'y avoir recours que « de temps en temps », alors que 2 autres évaluateurs (É-T.7 & É-T.8) spécifient qu'ils en utilisent « toujours ». Ils sont néanmoins 5 évaluateurs sur 8 à annoncer une utilisation fréquente de grilles d'évaluation. On constate par ailleurs que l'utilisation de ces grilles peut être fonction des types d'évaluation effectués (Q3) : même si une moitié des évaluateurs énonce faire usage d'une

grille en toutes circonstances²³³, un quart (É-T.2 & É-T.3) n’y a recours que pour les examens finaux et un autre quart (É-T.5 & É-T.6) ne les utilise qu’en cas de contrôles continus.

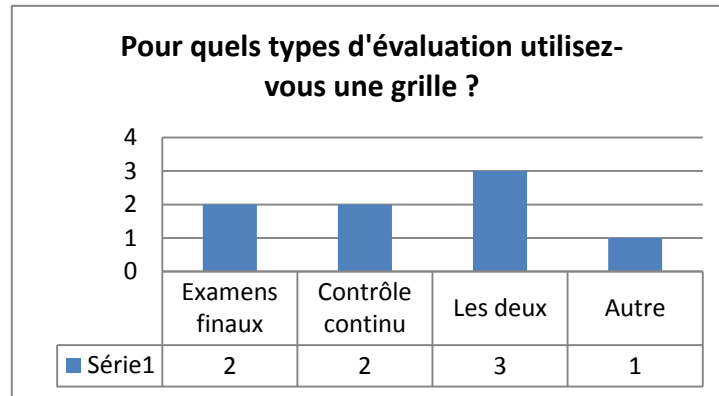


Figure 39. **Types d'examens et utilisation de grilles d'évaluation**

Interrogés sur les critères de construction de ces grilles (Q4), les évaluateurs-témoins présentent deux catégories de fonctionnement : les évaluateurs possédant un cadre de grille fixe et ceux indiquant élaborer leurs grilles en fonction d'objectifs. Ils sont ainsi 4 évaluateurs sur 8 à endosser explicitement l'un ou l'autre des procédés (2 pour chaque catégorie), comme en témoignent les exemples²³⁴ suivants :

(É-T.2) deux parties : tâches/langues, chacune subdivisée en items vu en cours

(É-T.6) Une partie compétences (savoir-être, savoir-agir), une partie connaissances (orthographe, connaissances théoriques) et je mets des échelons.

(É-T.4) d'abord en identifiant ce que je veux évaluer (objectif d'apprentissage) puis en essayant d'éviter les "usines à gaz" (grilles extrêmement détaillées ne laissant aucune place à la subjectivité de l'évaluateur ou introduisant des distinctions au 1/4 de point près). J'essaie de ne garder que quelques critères, généraux mais appropriés. La grille doit être une aide, pas une contrainte ou un casse-tête.

(É-T.5) Je la construis en fonction des objectifs visés par l'évaluation.

Même si les attitudes de l'autre moitié des évaluateurs-témoins pourraient également être classées dans l'une de ces deux catégories, leurs positions affichent toutefois plus de

233. É-T.8 indique en particulier y avoir recours pour les « examens sur table et dossiers de tous types », tandis que É-T.4 précise les utiliser en sus des contrôles continus et examens finaux, pour « des exercices d'entraînement non notés ».

234. Les exemples présentés sont des extraits *verbatim* des réponses fournies par les évaluateurs-témoins. L'ensemble de ces réponses est disponible au sein du [corpus RE](#).

nuances. On constate ainsi que deux conduites intermédiaires se dégagent : les évaluateurs ayant une « grille fixe » qu'ils adaptent en fonction de l'évaluation, et ceux qui construisent une grille par rapport à des attentes précises liées au test en lui-même. Là aussi, les évaluateurs se répartissent deux par deux :

- (É-T.1) contenu, méthodologie, orthographe (grammaire et style) sont les trois piliers, puis cela dépend du cours et de la modalité d'évaluation (dossier, réponses, types de réponses etc.)
- (É-T.7) En accordant le barème à la difficulté supposée des questions et exercices.
- (É-T.3) Je construis ma grille par réponse attendue, avec les critères et les points de notation.
- (É-T.8) Je choisis les critères en fonction du format demandé, du contenu, du sujet et de la consigne. Il y a en général une dizaine de critères. J'attribue ensuite les points pour chaque critère en fonction de l'importance que je leur accorde. Je garde en général un ou deux points pour le sérieux / la qualité / l'originalité si c'est un dossier à rendre.

Concernant les critères qu'ils considèrent les plus importants au sein d'une grille d'évaluation (Q5), une moitié des évaluateurs-témoins fait part qu'une grille bien construite se doit de coïncider avec l'objectif de l'évaluation (cas pour É-T.4 & É-T.7) et de permettre d'estimer l'adéquation des réponses (exemples de É-T.3 & É-T.8). En parallèle, un quart des évaluateurs-témoins (É-T.5 & É-T.6) estime nécessaire qu'une grille mette en avant les compétences développées dans le cadre de l'évaluation, tandis qu'un autre quart (É-T.1 & É-T.2) détermine que la qualité primordiale d'une grille est d'être bien échelonnée.

- (É-T.4) Je pense qu'il n'y a pas de critères plus importants que d'autres "per se". L'importance d'un critère est celle qu'on lui accorde : elle est relative à l'objectif visé. Tout dépend de ce que l'on cherche à évaluer.
- (É-T.7) Son adéquation avec ce que l'on souhaite évaluer, pour qu'elle permette aux apprenants de savoir s'ils ont compris.
- (É-T.3) A mes yeux, les critères les plus importants dans une grille sont la pertinence et l'exactitude.
- (É-T.8) Respect du sujet et de la consigne, pertinence du contenu, prise de distance réflexive avec le cours ou la pratique
- (É-T.5) Ceux liés aux compétences que les élèves ont dû acquérir pour l'évaluation.
- (É-T.6) La distinction entre les compétences et les connaissances. Il est important pour moi de valoriser l'apprenant sur ce qu'il sait faire et non de le sanctionner sur ce qu'il ne sait pas faire.
- (É-T.1) la granularité d'échellonage
- (É-T.2) clarté et exhaustivité des points testés (avec des nuances par palier)

Ces réponses, croisées à celles obtenues à Q4, permettent par ailleurs de voir émerger trois types d'étiquettes concernant les critères que les évaluateurs-témoins considèrent comme importants et qu'une grille d'évaluation devrait contenir selon eux : le « contenu », la « langue » et enfin la « méthodologie ». Le « contenu », envisagé ici dans une acception large, comprend tout ce qui englobe les objectifs purement disciplinaires, que l'on retrouve dans des exemples tels que :

- (É-T.1, Q4) contenu
- (É-T.3, Q4) réponse attendue
- (É-T.6, Q4) connaissances théoriques
- (É-T.8, Q4) du contenu, du sujet

Ce critère s'avère évoqué par l'ensemble des huit évaluateurs-témoins. De son côté, la « langue », entendue dans un sens normatif, concerne les aspects linguistiques (principalement de type morphosyntaxique). Ils sont quatre évaluateurs-témoins à prendre en compte ce critère dans leurs grilles d'évaluation :

- (É-T.1, Q4) orthographe (grammaire et style)
- (É-T.2, Q4) langues
- (É-T.6, Q4) orthographes
- (É-T.8, Q4) la qualité

Enfin, la « méthodologie », vue comme une caractéristique structurelle, est un critère qui relève autant d'une dimension formelle (structuration, cohérence/cohésion) que technique (méthode). Ils sont deux évaluateurs-témoins à l'évoquer :

- (É-T.1, Q4) méthodologie
- (É-T.6, Q4) savoir-agir

Les pratiques évaluatives ordinaires des évaluateurs-témoins font donc état d'une utilisation de grilles d'évaluation fréquente, avec un usage variable en fonction du type d'évaluation et dont les critères de construction sont établis de manière variée (critères fixes ou adaptés aux objectifs d'évaluation). De même, on remarque que les critères qu'ils considèrent comme primordiaux oscillent d'un évaluateur-témoin à l'autre (objectifs d'évaluation, adéquation, compétences développées, pondération), mais aussi qu'en croisant les pratiques annoncées avec celles effectivement appliquées au moment des expériences, trois catégories de critères d'évaluation émergent (« contenu », « méthodologie », « langue »).

8.2.2. L'explicitation des pratiques évaluatives

Au cours de l'expérimentation, les évaluateurs-témoins²³⁵ ont dû remplir – lors de chaque expérience – des questionnaires post-évaluation (tous construits sur le même modèle, consultable en [annexe 11](#)). À cette occasion, plusieurs questions leur ont été posées concernant leurs procédés d'évaluation et, en tout premier lieu, celle de décrire les processus de correction employés pour chaque évaluation (question Q2 des questionnaires QPÉ1 à QPÉ4). À l'appui des réponses fournies à chaque Q2, nous avons pu comparer plusieurs éléments :

- si les pratiques étaient identiques entre toutes les expériences ;
- si les processus étaient strictement les mêmes entre les couples d'expériences (E1-E3 ; E2-E4) ;
- si la démarche annoncée (expliquée dans QP) était respectée.

L'idée est ainsi d'observer si les évaluateurs-témoins appliquent un même schéma d'évaluation²³⁶. Il s'agit d'analyser leurs différents processus afin de déterminer si les étapes de leurs démarches d'évaluation correspondent entre elles et si les façons d'attribuer une note (voire un commentaire) sont similaires pour chacun des lots de productions écrites.

Dans un premier temps, l'analyse des explications apportées par les évaluateurs-témoins concernant leurs processus évaluatifs au cours des expériences (Q2 des QPÉ) nous a permis de constater que, même si les évaluateurs-témoins présentent tous globalement une régularité de fonctionnement dans leurs procédés, seuls deux d'entre eux (É-T.1 & É-T.8) exposent un schéma d'évaluation identique pour les quatre expériences.

(É-T.1, QPÉ1) Je décortique la question et je détermine mon barème, puis je fais une lecture rapide de l'ensemble des copies avant de procéder à une lecture/évaluation de copie par copie.

(É-T.1, QPÉ3) 1. Prendre connaissance avec la consigne / 2. Etablir un barème en fonction / 3. Corriger les copies en fonction

(É-T.1, QPÉ2) Lecture du texte d'origine / Etablir un barème de notation / lecture copie par copie / lecture de chaque copie + correction / dernière lecture en diagonale de la copie + note

235. Originellement, ce sont huit évaluateurs-témoins qui ont accepté de participer aux expériences. Cependant, ils n'ont été que sept à effectuer l'expérimentation complète, É-T.4 ayant dû se retirer au cours de l'étude. Nous avons donc écarté ses résultats aux expériences, de manière à mener un comparatif sur une même base constante.

236. À noter que, pour un même évaluateur et alors même que le sujet reste identique, il est possible que le processus d'évaluation appliqué soit différent d'une correction à l'autre (ce qui peut expliquer certaines variations intra-correcteur).

(É-T.1, QPÉ4) prise de connaissance du texte et de la consigne / établissement de barème / lecture des 6 copies / lecture+ correction

Quant aux autres évaluateurs-témoins, trois d'entre eux (É-T.2, É-T.3 & É-T.6) semblent adopter des démarches d'évaluation relativement stables (voir les cas à disposition dans le [corpus RE](#)), à l'exception de l'une ou l'autre variation en partie liées à des descriptions plus ou moins détaillées (ou ordonnées), comme par exemple :

(É-T.6, QPÉ1) Je lis une première fois la copie, structure argumentative, orthographe, clarté. J'harmonise à la fin.

(É-T.6, QPÉ3) A) Première lecture de toutes les copies B) La réponse est-elle bien argumentée et répond t-elle à la question posée ? C) Syntaxe et orthographe D) Fausse réponse ? E) Harmonisation en fonction des autres copies

(É-T.6, QPÉ2) A) Première lecture B) Le résumé est-il cohérent avec la consigne ? C) Le résumé respecte t-il la méthodologie ? D) La syntaxe et l'orthographe

(É-T.6, QPÉ4) A) Première lecture B) Correspondance avec la consigne C) Orthographe et syntaxe D) Harmonisation en fonction des autres copies

À contrario, deux évaluateurs-témoins (É-T.5 & É-T.7) énoncent des processus qui apparaissent moins structurés et moins réguliers que ceux des autres correcteurs. On remarque alors que, même si l'on retrouve des éléments similaires dans leurs démarches, les explications qu'ils fournissent s'avèrent moins claires tandis que les critères se révèlent plus opaques :

(É-T.7, QPÉ1) orthographe/grammaire, recherche des mots clefs attendus, logique globale, réponse à la question

(É-T.7, QPÉ3) Lectures concernant le sujet, lecture de toutes les copies, évaluation.

(É-T.7, QPÉ2) Lecture de l'article d'origine, lecture de toutes les copies, création des axes d'évaluation,

(É-T.7, QPÉ4) Relire le texte, lire toutes les copies.

Dans un second temps, lorsque l'on s'intéresse aux binômes formés par les expériences E1-E3 et E2-E4, on remarque qu'une différence apparaît entre les deux expériences, cette dernière permettant par ailleurs de relever de légères variations dans les processus énoncés. On constate en effet que les expériences E2-E4, basées sur un travail de résumé, font apparaître une démarche supplémentaire : celle de la lecture du texte à résumer par l'évaluateur-témoin. Cette étape est ainsi apparue chez 4 évaluateurs (É-T.1, É-T.3, É-T.5 & É-T.7) sur les 7 participants à l'expérimentation :

(É-T.7, QPÉ2) Lecture de l'article d'origine

(É-T.7, QPÉ4) Relire le texte

Une différence semble donc émerger, due au type d'exercice proposé : alors que E1-E3 sont des évaluations basées sur des restitutions de cours, E2-E4 reposent sur des résumés, ce qui implique que les processus diffèrent sensiblement. Dans le cadre de l'évaluation d'un résumé, il est en effet nécessaire de prendre connaissance du texte original pour pouvoir déterminer l'adéquation entre l'écrit rendu et la fidélité à l'écrit initial. Dans le cas d'une restitution de cours, il faut bien évidemment prendre connaissance du sujet, mais il semble que la rigidité de l'exercice de résumé, en termes de méthodologie, pousse les évaluateurs-témoins à adopter une démarche qui apparaît plus implicite pour la restitution de cours :

(É-T.1, QPÉ2) Lecture du texte d'origine

(É-T.1, QPÉ4) prise de connaissance du texte et de la consigne

C'est en observant l'exemple fourni par l'évaluateur-témoin É-T.1 pour l'expérience E4, avec l'indication « *et de la consigne* », que notre attention a été attirée sur cette différenciation. Alors que pour les expériences E2-E4, quatre évaluateurs-témoins affirment lire le texte à résumer (comme indiqué *supra*) et qu'un cinquième (É-T.5) indique le faire également (mais uniquement pour E2), É-T.1 est le seul évaluateur-témoin à spécifier s'intéresser aussi à la consigne. En se penchant sur E1-E3, on constate une plus grande disparité dans les processus : là encore, seul É-T.1 indique prendre connaissance de la consigne (pour E1 & E3). Cependant, il s'avère que les autres évaluateurs-témoins (à l'exception de É-T.6) expliquent – de diverses façons – prendre connaissance du sujet :

(É-T.1, QPÉ1) Je décortique la question

(É-T.2, QPÉ1) réflexion sur le sujet

(É-T.3, QPÉ1) J'ai établi une grille d'évaluation en fonction de l'énoncé

(É-T.8, QPÉ3) Lecture du sujet

Cette démarche apparaît toutefois moins claire pour les évaluateurs-témoins que celle relative à la lecture du texte à résumer, élément que l'on remarque à la disparité des termes employés dans leurs discours (« *décortique* », « *réflexion* », « *fonction de* », etc.). En outre, la mise en place de cette démarche en amont des processus évaluatifs semble elle aussi moins stable pour les évaluateurs-témoins dans la mesure où, même si elle est évoquée par la plupart d'entre eux (6 sur 7), elle n'est en l'occurrence énoncée qu'une fois par évaluateur-témoin au cours des deux expériences (É-T.1, É-T.2, É-T.3 et É-T.5 l'annoncent pour E1, É-T.7 et É-T.8 pour E3). De ce fait, bien que les processus décrits soient globalement réguliers

entre binômes d'expériences tout comme pour l'ensemble de l'expérimentation, on note tout de même une différence de traitement entre exercice de résumé et écrit de restitution de connaissances.

Dans un troisième temps, ce sont les démarches évaluatives annoncées et leur respect qui nous ont intéressée. En comparant les explications fournies dans QP par les évaluateurs-témoins à propos de leurs méthodes habituelles de correction avec les verbalisations des processus employés au cours des expériences (Q2 des QPÉ), on remarque que les démarches sont globalement similaires pour la plupart des évaluateurs-témoins (5 sur 7). En effet, alors que les réponses à Q2 (QP) font état d'une utilisation fréquente de grille d'évaluation (pour la plupart des évaluateurs-témoins), les témoignages à Q4 (QP) établissent deux catégories de grille (et deux sous-catégories) employées par les évaluateurs-témoins telles que suit :

- É-T.2 et É-T.6 utilisent des grilles dites « fixes » ;
- É-T.4 et É-T.5 fabriquent des grilles en fonction des objectifs ;
- É-T.1 et É-T.7 déclinent des grilles fixes selon les évaluations ;
- É-T.3 et É-T.8 construisent leurs grilles sur la base des attentes évaluatives.

Les explicitations apportées par les évaluateurs-témoins au cours des expériences E1 à E4 (Q2 des QPÉ) nous ont permis de contrôler si ces démarches correspondent effectivement à celles qu'ils ont initialement annoncées (QP). Ainsi, on constate que dans les cas de É-T.3 et É-T.8, les processus sont strictement identiques (É-T.3, E1 : « *J'ai établi une grille d'évaluation en fonction de l'énoncé* » ; É-T.8, E3 : « *Lecture du sujet, élaboration d'une grille* »). De son côté, É-T.1 applique lui aussi une démarche analogue (« *Je décortique la question et je détermine mon barème* »), tandis que pour leur part, É-T.2 et É-T.6 présentent un respect général de leurs méthodes, même si les précisions concernant leurs démarches sont plus évasives :

(É-T.2, QP) [Grille d'évaluation fréquemment utilisée pour les examens finaux, construction telle que] deux parties : tâches/langues, chacune subdivisée en items vu en cours

(É-T.2, QPÉ2-4) grille d'évaluation

(É-T.6, QP) [Grille d'évaluation fréquemment utilisée pour les contrôles continus, construction telle que] Une partie compétences (savoir-être, savoir-agir), une partie connaissances (orthographe, connaissances théoriques) et je mets des échelons.

(É-T.6, QPÉ2) A) Première lecture B) Le résumé est-il cohérent avec la consigne ? C) Le résumé respecte-t-il la méthodologie ? D) La syntaxe et l'orthographe

Enfin, les explications fournies par deux des évaluateurs-témoins (É-T.5 et É-T.7) ne permettent pas réellement de déterminer s'il s'agit dans leurs cas d'un non-respect évident des démarches annoncées ou de simples imprécisions (ou omissions) concernant l'utilisation d'une grille :

(É-T.5, QPÉ1) J'ai établi des critères à partir de la lecture du sujet, puis lu les 8 copies d'un coup, puis commencé à comparer les copies avec les critères.

(É-T.5, QPÉ3) Première lecture de toutes les copies, classement par ordre de pertinence, commentaire puis notation

(É-T.5, QPÉ2) J'ai lu l'article, puis lu l'ensemble des 6 copies. Je les ai ensuite classées du résumé le plus pertinent au moins pertinent à mon sens.

(É-T.7, QPÉ1) orthographe/grammaire, recherche des mots clefs attendus, logique globale, réponse à la question

(É-T.7, QPÉ3) Lectures concernant le sujet, lecture de toutes les copies, évaluation.

(É-T.7, QPÉ2) Lecture de l'article d'origine, lecture de toutes les copies, création des axes d'évaluation

Ainsi, à la lecture des verbalisations de ces évaluateurs-témoins, il semble que même s'ils ont eu recours à l'utilisation d'une grille d'évaluation, les fonctionnements qu'ils explicitent s'avèrent opaques. En l'état, ces démarches apparaissent donc peu exploitables par autrui (dû à la partialité des critères usités, tels que « *ordre de pertinence* » ou « *logique globale* »), ce qui laisse à penser que de telles procédures peuvent prêter à une plus grande subjectivité, et donc variabilité. Cela nous entraîne dès lors à examiner les processus employés en termes de déploiement et de transparence, ainsi qu'à observer les zones de fluctuations.

8.3. L'évaluation effective

En parallèle des explicitations au sujet de leurs démarches, l'analyse des notes et des commentaires attribués aux copies permet d'étudier des phénomènes plus implicites et inconscients chez nos évaluateurs-témoins. L'idée des expériences menées était donc de créer des conditions qui permettent d'examiner des « lieux à risques », c'est-à-dire des intervalles dans l'évaluation où peuvent potentiellement se jouer une plus grande subjectivité, qui influencerait indirectement l'objectif initialement ciblé (comme le contenu, par exemple). En nous basant sur les questions de normes académiques évoquées par les recherches en LU et en FOU (et plus spécifiquement sur la problématique de la maîtrise

langagière comme « allant de soi »), nous avons opté pour une expérimentation fondée sur des copies à la fois authentiques et révisées. L'idée de cette action est ainsi d'isoler le facteur « langue » – et plus précisément « linguistique » – afin d'en mesurer l'impact dans l'évaluation des productions écrites (l'ensemble des modifications opérées sur les copies est consultable en [annexe 15](#)).

8.3.1. Les variations de notes

Bien que les évaluateurs-témoins indiquent utiliser une grille d'évaluation pour leurs corrections, l'analyse des notes attribuées à chaque copie révèle pour sa part un certain nombre de variations. L'une des premières explications présumée est celle d'un écart de notation dû à une variation intra-correcteur, écart qui serait d'autant plus visible que les expériences E1 et E3 sont éloignées dans le temps. Cependant, l'usage d'une grille de correction – que les expériences d'évaluation soient étalées dans le temps ou rapprochées –, devrait en toute vraisemblance éviter (ou tout du moins réduire) ce type d'écarts évaluatifs.

L'explication est alors plus à étudier du côté des modifications apportées aux copies authentiques, ces dernières participant de leur influence sur les notes accordées par les évaluateurs-témoins. En effet, en comparant les notes octroyées aux copies entre chaque passation (disponibles, avec les commentaires, dans le [corpus RE](#)), on constate que des écarts apparaissent entre évaluation des copies authentiques et évaluation des copies révisées. Ces écarts se matérialisent dans la fluctuation des notes (revues à la hausse, à la baisse ou demeurées identiques) ainsi que, de manière plus flagrante, dans les variations de moyennes obtenues – sur la base des notes attribuées par chacun des sept évaluateurs-témoins – pour chaque copie ([annexe 29](#) et [annexe 30](#)).

	<i>Copie 1</i>	<i>Copie 2</i>	<i>Copie 3</i>	<i>Copie 4</i>	<i>Copie 5</i>	<i>Copie 6</i>	<i>Copie 7</i>	<i>Copie 8</i>
Entre E1 et E3	- 1,08	+ 0,8	+ 2,36	+ 2,56	+ 0,85	+ 1,82	+ 0,22	- 0,88

Tableau 21 : Synthèse des variations de moyennes entre E1 et E3

Ainsi, on note qu'entre les expériences E1 et E3, six copies sur huit ont vu leurs moyennes augmenter (entre 0,8 point et 2,56 points de plus), tandis que deux autres ont été réévaluées en négatif (entre 0,88 et 1,08 point en moins). Même si les copies se sont toutes vues réattribuer des notes différentes (détails en [annexe 27](#)), il est à noter que la moitié

d'entre elles ont été mieux notées par plus de la moitié des évaluateurs. En effet, cinq évaluateurs-témoins sur les sept ont accordé une meilleure note aux copies 3 et 6, tandis que quatre sur sept en ont fait de même pour les copies 4 et 7. Un tiers des copies (1, 2 et 5) ont, quant à elles, été autant réévaluées de manière positive que négative. Seule la copie 8 a été revue négativement (par trois évaluateurs-témoins sur sept).

Cependant, il semble important de relever que ce n'est pas le ratio de hausses ou de baisses des notes attribuées aux copies qui fait véritablement varier les moyennes, mais plutôt les écarts de notes attribuées. L'exemple le plus flagrant concerne la copie 1 : alors que trois évaluateurs-témoins revoient leur note à la hausse, trois autres la diminuent, quand un dernier lui accorde une note identique. Dans ce cas de figure, les réévaluations sont à l'équilibre mais la moyenne de cette copie chute tout de même de 1,08 point. Cela tient au fait que deux des évaluateurs-témoins qui dévaluent la copie lui suppriment respectivement 9 et 7 points, alors que les deux augmentant sa note ne lui accordent que 4,5 et 6 points supplémentaires. Il apparaît toutefois que le nombre de hausses des notes est en partie indicateur d'une attention particulière portée par les évaluateurs-témoins à certains changements. Du côté des écarts de notation, on remarque que certaines copies y ont été plus particulièrement soumises que d'autres. Les empans de notes se segmentent ainsi en trois parties : une moitié des copies (1 et 3 à 5) présentent un écart entre -9 et +10 points, un tiers entre -5 et +4,5 points (6 à 8), et une dernière (2) entre -2 et +2 points.

La combinaison de ces informations ne permet toutefois pas de réellement pouvoir déterminer de schémas particuliers dans les variations observées. À l'inverse, l'analyse des variations de moyenne, croisée aux modifications opérées sur les copies authentiques, apporte un meilleur éclairage sur les raisons implicites de ces conduites évaluatives. On constate ainsi que les copies 1 et 7, demeurées identiques, n'ont subi que peu de variation (+0,22 point dans le cas de la copie 7) ou d'une réévaluation négative (-1,08 point dans le cas la copie 1). Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les copies non révisées ont été soumises à un « effet de moyenne », c'est-à-dire qu'étant donné que certaines copies rectifiées – faisant partie d'un même lot – sont réévaluées positivement, les copies restées inchangées vont – au mieux – voir leurs notes stagner (exemple de la copie 7), mais peuvent également les voir diminuer (cas de la copie 1).

De leur côté, les quatre copies (2, 5, 6 et 8) ayant été révisées au niveau de la ponctuation exposent des variations de moyenne entre -0,88 point et +1,82 point. Trois copies (2, 5 et 8)

présentent seulement de légères variations (moins d'un point d'écart) tandis que la troisième (6) affiche une augmentation plus importante (avec près de deux points d'écart). En analysant les modifications opérées sur les copies au regard des variations observées dans les moyennes, on remarque que les différences au sein des écarts peuvent s'expliquer par l'importance des rectifications apportées aux copies. En effet, les copies 2 et 8 n'ont fait l'objet que de légères corrections de ponctuation (ajouts de 5 et de 6 virgules), ne faisant ainsi varier leurs moyennes que de respectivement +0,8 point et -0,88 point²³⁷. Pour ce qui est de la copie 6, cette dernière a été revue de manière plus approfondie (10 signes de ponctuation ont été modifiés, dont 7 virgules transformées en points), ce qui a contribué à améliorer la lisibilité du texte et à élever sa moyenne (+1,82 point). Quant à la copie 5, les améliorations effectuées ont concerné – en sus de quelques éléments de ponctuation – la cohésion textuelle au travers des connecteurs logiques et des pronoms (dont relatifs). Cependant, le fait que les retouches aient été menées avec parcimonie sur des aspects linguistiques plus variés (voir le détail en [annexe 15](#)) et que la variation de moyenne ne soit que de +0,85 point laissent à penser que, si les corrections linguistiques interviennent sur des difficultés moins ciblées, alors les évaluateurs-témoins semblent y accorder une moindre importance car les erreurs peuvent apparaître comme moins flagrantes et récurrentes.

Enfin, en ce qui concerne les copies 3 et 4, elles ont été rectifiées au niveau de leurs nombreuses erreurs d'accord. Les variations de leurs moyennes sont, pour leur part, de plus de deux points (+2,36 points pour la copie 3 et +2,56 points pour la copie 4). Une sensible différence apparaît dans les variations de moyenne entre ces deux copies, qui peut probablement s'expliquer par le fait que la copie 4 présentait également originellement de nombreuses erreurs d'orthographe. Il s'avère donc que les erreurs de langue influent sur les attributions de notes, influence que l'on constate au travers des variations de moyenne et qui semble se corrélérer avec les modifications linguistiques effectuées au sein des copies. En outre, il apparaît également que le type de rectifications impacte directement les taux de variation des moyennes, puisque l'on remarque qu'en fonction des erreurs corrigées, les amplitudes d'écarts augmentent.

237. Concernant cette baisse de moyenne, nous faisons l'hypothèse d'une diminution liée elle aussi à un « effet de moyenne » dans la mesure où il s'agit de la dernière copie du lot et que les rectifications pouvaient paraître trop minimales aux évaluateurs-témoins pour présenter une incidence notable dans leurs appréciations.

	<i>Copie 9</i>	<i>Copie 10</i>	<i>Copie 11</i>	<i>Copie 12</i>	<i>Copie 13</i>	<i>Copie 14</i>
Entre E2 et E4	=	+ 0,15	+ 0,64	+ 2,29	+ 0,36	+ 1,71

Tableau 22 : Synthèse des variations de moyennes entre E1 et E3

En ce qui concerne E2 et E4, on constate également que des fluctuations dans l'attribution des notes aux copies (détails disponibles en [annexe 28](#)) et qu'un certain nombre de variations dans les moyennes peuvent s'observer. Comparativement aux expériences E1 et E3, ces variations présentent des écarts globalement moins importants, ce qui peut s'expliquer par le fait que les évaluations effectuées pour E2-E4 étaient plus rapprochées dans le temps (environ un mois entre les deux expériences, contre six pour E1-E3). Concernant les modifications opérées sur les productions écrites, les mêmes types d'erreurs ont été ciblés pour E2-E4 que pour E1-E3, à la différence près que certaines copies affichent des difficultés de gestion de la chaîne de référence plus prégnantes à E2-E4 – elles ne sont présentes que de façon périphérique dans E1-E3 –.

On remarque ainsi que cinq copies sur les six soumises aux expériences ont été réévaluées positivement, tandis que l'une d'entre elles a conservé une même moyenne. Il apparaît, dans un premier temps, que les productions écrites demeurées inchangées (9 et 13) se sont maintenues à des moyennes globalement similaires. À l'instar des copies 1 et 7, leurs positions dans le lot de correction semblent avoir influencé l'attribution des notes, menant par conséquent aux minimales variations de moyenne observées. Cela expliquerait en effet que la copie 9 garde une moyenne strictement identique aux deux expériences (E2 et E4 étant suffisamment rapprochées dans le temps pour que les notations ne fluctuent pas de manière trop importante) et que la copie 13 voit sa moyenne s'élever de +0,36 point (positionnée entre des copies modifiées et en avant-dernière dans le lot, elle a pu bénéficier d'un ajustement lié à un « effet de moyenne »).

Du côté des erreurs rectifiées, notamment celles qui avaient été ciblées et révisées au sein des expériences E1 et E3 (cohésion et orthographe), elles ont fait l'objet pour E2-E4 d'une correction parmi toutes les copies qui ont été harmonisées au niveau de la langue. Elles étaient toutefois plus particulièrement présentes dans les copies 10 (où cinq signes de ponctuation ont été modifiés) et 11 (où quatre erreurs d'accord ont été corrigées). Les modifications apportées ont entraîné l'augmentation des moyennes de +0,15 point pour la copie 10 et de +0,64 point pour la copie 11. Les faibles variations observées sur leurs

moyennes peuvent elles aussi s'expliquer par la proximité temporelle des expériences menées, tout comme par le fait que d'autres erreurs de langue ont également été rectifiées (détails en [annexe 15](#)), ce qui a pu influencer sur la perception des évaluateurs-témoins (à l'image des constats établis pour la copie 5). On s'aperçoit néanmoins qu'un écart dans les réévaluations de moyenne persiste en fonction des types de révision (ponctuation vs erreurs d'accord), à l'instar des bilans tirés pour les expériences E1-E3.

Enfin, les modifications apportées aux copies 12 et 14 nous ont permis d'analyser l'impact d'un autre type d'erreurs. Également présentes dans les copies authentiques des expériences E1-E3 (mais uniquement revues de façon secondaire et accessoire), les anaphores ont fait l'objet d'une attention plus spécifique dans les expériences E2-E4. En effet, deux copies présentant principalement ce type de difficultés ont été sélectionnées pour E2 et ont ensuite donné lieu à une rectification au sein de E4 : sept reprises anaphoriques ont dû être corrigées pour la copie 12 contre six pour la copie 14. On constate alors que les moyennes se sont respectivement élevées de +2,29 points pour la copie 12, et de +1,71 point pour la copie 14. Concernant l'écart existant entre les deux variations de moyenne, il peut s'expliquer par le fait que la copie 14 présente des variations langagières (dans les tournures syntaxiques notamment) de nature géographique, dans la mesure où il s'agit d'un écrit produit par une étudiante allophone, et que ces dernières ne sont possiblement pas apparues comme légitimes au regard des évaluateurs-témoins. Malgré tout, ces changements témoignent de l'intérêt que portent les évaluateurs-témoins à certains types d'erreurs, dont ceux de la cohérence font partie (au travers ici des chaînes de référence).

	Cohérence	Orthographe	Cohésion	Identique
Révisions	<i>Anaphores</i>	<i>Accords ; orthographe</i>	<i>Ponctuation ; connecteurs</i>	-
Copies	12 ; 14	3 ; 4 ; 11	2 ; 5 ; 6 ; 8 ; 10	1 ; 7 ; 9 ; 13
Écarts de moyenne	→ + 2,29 → + 1,71	→ + 2,36 → + 2,56 → + 0,64	→ + 0,8 → + 0,85 → + 1,82 → - 0,88 → + 0,15	→ - 1,08 → + 0,22 → = → + 0,36
Moyenne des écarts	→ + 2	→ + 1,85	→ + 0,55	→ - 0,17

Tableau 23 : Synthèse des variations de moyenne par type d'erreurs

En définitive, lorsque l'on s'attarde sur les modifications intervenues sur chaque copie, on remarque que les fluctuations de moyennes sont corrélées aux rectifications grammaticales apportées aux copies. On constate par ailleurs que ces variations sont imputables de manière graduelle aux différents types de révisions linguistiques qui ont été effectuées (ponctuation, connecteurs, accords, reprises). Sur cette base, on relève que les erreurs survenues sur les éléments de cohésion²³⁸ attirent moins l'attention des évaluateurs-témoins que les erreurs d'accord ou de référence. Ce phénomène peut s'expliquer, d'une part, par le fait que les erreurs de référence portent atteinte à la cohérence du texte produit (et donc, par conséquent, à sa compréhension), puis d'autre part, par le fait que les erreurs d'accord heurtent la norme orthographique, et par ricochet l'un des standards attendus à l'écrit (en particulier lorsqu'il s'agit d'écrits académiques). Ainsi, bien que les évaluateurs-témoins indiquent explicitement utiliser des grilles de correction et se fonder sur des critères précis, l'analyse des notes attribuées et des variations de moyennes montre que les rectifications grammaticales opérées sur les copies entre les expériences impactent implicitement les réceptions des productions écrites. Ces résultats établissent ainsi que les évaluateurs-témoins sont soumis à l'influence tacite de la langue, phénomène d'autant plus prégnant que la quantité d'un type d'erreurs de langue est particulièrement marquée dans une copie.

8.3.2. Commentaires rétroactifs et portraits d'évaluateurs

En parallèle des évolutions de moyennes entre expériences, nous avons observé les comportements adoptés par les évaluateurs-témoins au travers des commentaires rétroactifs attribués à chaque copie (disponibles dans le [corpus RE](#)), afin de déterminer si ces attitudes peuvent être liées à leurs différents profils. En effet, nous cherchons à examiner si les représentations des normes véhiculées par le milieu universitaire (avec lesquelles les évaluateurs-témoins ont été en contact au cours de leur formation initiale ou le sont encore dans le cadre de leur emploi) influencent leurs démarches et attentes évaluatives, et si tel

238. Il faut toutefois préciser que ces erreurs apparaissent moins flagrantes aux évaluateurs-témoins dans la mesure où elles ne gênent pas la lisibilité du texte. Dès lors que les erreurs deviennent trop importantes (comme par exemple un manque de points, tel que ce fut le cas pour la copie 6), la fluidité de la lecture est engagée, ce qui demande un effort supplémentaire de la part du correcteur (qui peut alors être sanctionné par une attribution de note moins élevée).

est le cas, de quelle manière. Nous avons donc, dans cette optique, analysé le discours de chaque évaluateur-témoin au travers des commentaires rétroactifs fournis pour chaque copie dans l'optique d'observer l'impact des critères relatifs aux normes langagières.

Pour cela, nous nous sommes basée sur les catégories dégagées par les évaluateurs-témoins à Q4 (QP) concernant les critères considérés comme importants dans une grille de correction (« contenu », « méthodologie », « langue »), en ne retenant que ceux liés à la langue : la « méthodologie », dans la mesure où cet aspect allie des dimensions autant techniques que linguistiques, ainsi que la « langue ». À partir de ces deux étiquettes, tous les aspects dans les commentaires des évaluateurs-témoins y étant liés ont été dégagés, ce qui a par ailleurs permis d'extraire quatre sous-catégories à l'étiquette « langue ». Cinq rubriques ont donc servi à classer les différents commentaires des évaluateurs-témoins (« méthodologie », ainsi que « registre », « syntaxe », « orthographe-grammaire », « lexique »), tandis qu'une polarité (positive ou négative) leur a également été attribuée. Enfin, les résultats obtenus ont été répertoriés, d'une part, en fonction des contextes d'enseignement des évaluateurs-témoins et, d'autre part, en fonction de la discipline qu'ils enseignent.

Spécialité	Méthodologie	Langue			
		Registre	Syntaxe	Orthographe-grammaire	Lexique
SCIENCES DU LANGAGE (supérieur)	47 (31 négatifs / 16 positifs)	11 (7 négatifs / 4 positifs)	12 (7 négatifs / 5 positifs)	24 (17 négatifs / 7 positifs)	2 (2 négatifs)
		soit 49 (33 négatifs / 15 positifs)			
DIDACTIQUE DU FLE (supérieur)	52 (34 négatifs / 18 positifs)	6 (6 négatifs)	26 (13 négatifs / 13 positifs)	0	0
		soit 32 (19 négatifs / 13 positifs)			
FRANÇAIS / ANGLAIS (secondaire)	73 (49 négatifs / 24 positifs)	1 (1 négatif)	23 (10 négatifs / 13 positifs)	1 (1 négatif)	4 (4 négatifs)
		soit 29 (16 négatifs / 13 positifs)			

Tableau 24 : Répartition des commentaires selon les rubriques

Les résultats de cette analyse font ainsi apparaître que les évaluateurs-témoins portent leur attention sur des critères aussi bien méthodologiques que linguistiques, comme en témoignent les exemples suivants :

- (É-T.3, C2, P14) Résumé trop brouillon, revoir la structure et la construction de la production.
- (É-T.6, C3, P19) La réponse à la question est amenée de manière claire. Les références ne sont pas toujours précises. La syntaxe est claire.
- (É-T.7, C4, P25) Un peu court. Peu de fautes. Pas de citation de la source des chiffres. Jugement moral. Fin très confuse sur la question d'étymologie.

En observant les chiffres obtenus pour la « méthodologie », on s'aperçoit que ce critère est à priori proportionnellement sollicité par les évaluateurs-témoins. En effet, étant donné que ces derniers sont trois à être issus du secondaire tandis qu'ils sont quatre à l'être du supérieur (eux-mêmes subdivisés en deux), la moyenne de sollicitation du critère apparaît être de plus ou moins 25 fois par évaluateur-témoin. Il semble donc que la « méthodologie » soit le critère principalement évoqué et ce, quel que soit le profil des évaluateurs-témoins. On remarque toutefois que, de son côté, la répartition des commentaires concernant la « langue » varie en fonction des profils d'évaluateurs-témoins. On relève par exemple que les évaluateurs-témoins du secondaire ne se préoccupent visiblement pas du « registre », alors que ceux du supérieur semblent lui accorder une place plus importante :

- (É-T.8, C2, P9) Attention à la langue, trop orale, qui imite le ton de l'article, alors que votre production est un écrit académique. Pensez également à structurer votre propos.

De la même manière, on constate que les évaluateurs-témoins dont les spécialités sont tournées vers l'enseignement-apprentissage de la langue (en tant que LM ou LE) se centrent, pour leur part, plus particulièrement sur la « syntaxe » (26 commentaires pour la Didactique du FLE, 23 pour le Français et l'Anglais, contre 12 pour les Sciences du Langage) :

- (É-T.6, C3, P15) La syntaxe est claire et fluide.
- (É-T.3, C3, P18) Argumentation structurée et fluide.

À l'inverse, les évaluateurs-témoins dont la discipline est orientée vers la langue comme objet d'étude affichent, quant à eux, une attitude plus normative en prêtant une part très importante à la grammaire et à l'orthographe :

- (É-T.1, C1, P3) Fautes d'orthographe. Style/expressions maladroités.
- (É-T.7, C2, P13) Manque de précision. Un peu court, dommage. Quelques fautes. Pas de jugement moral perso.

On observe en effet que ces évaluateurs-témoins évoquent 24 fois le critère de « grammaire-orthographe », ce qui représente plus que le cumul des commentaires des rubriques « registre » et « syntaxe » (23), alors que les évaluateurs-témoins des autres disciplines exposent, eux, des chiffres nuls ou quasi-nuls.

En analysant les chiffres cumulés des sous-rubriques de la « langue », on constate que les évaluateurs-témoins de Sciences du Langage ne sont pas les seuls à prêter une attention particulière à ce critère (49 commentaires). Les évaluateurs-témoins de Didactique du FLE présentent, eux aussi, un nombre élevé d'occurrences pour cette étiquette (32), alors que les évaluateurs-témoins du secondaire sont ceux qui exposent le chiffre le plus bas (29). Il apparaît donc que les enseignants du supérieur accordent une importance plus conséquente à la langue que ceux du secondaire, et tout particulièrement ceux de Sciences du Langage. En mettant ces résultats face à ceux de l'étiquette « méthodologie », on se rend ainsi compte que l'attention portée à l'un ou l'autre des deux critères de « méthodologie » et de « langue » varie en fonction des profils des évaluateurs-témoins :

- ceux de Sciences du Langage accordent une part tout aussi importante à la « méthodologie » qu'à la « langue », soit proportionnellement 49% et 51 % des commentaires ;
- ceux de Didactique du FLE favorisent le critère méthodologique (62%) mais conservent un rapport étroit aux dimensions linguistiques (38%) ;
- ceux du secondaire (Français & Anglais) privilégient pour leur part très nettement la « méthodologie » (71,5%), la « langue » ne représentant dans leur cas qu'une part minime (28,5%).

Il faut toutefois relever un possible biais résidant dans le fait que, bien que conscients de participer à une recherche pour laquelle leur implication revêtait de l'importance, les évaluateurs-témoins avaient conscience du caractère factice de leurs démarches (en particulier pour les commentaires, ces derniers n'allant pas être fournis aux étudiants).

8.4. Les schémas évaluatifs émergents

Enfin, après avoir évalué les productions écrites des expériences E1 à E4, les évaluateurs-témoins ont été interrogés (au sein des QPÉ) sur leurs critères d'évaluation. L'objectif de ces questions était qu'ils exposent tout d'abord leurs démarches conscientes, celles qui leur

paraissent évidentes de prime abord, puis par la suite de les amener progressivement à verbaliser l'ensemble des critères qu'ils prennent en compte dans leurs évaluations. L'idée est d'observer si des différences notables apparaissent entre méthodes annoncées, démarches explicites et réalité des procédures employées. Par ailleurs, le recouplement des données issues des questionnaires (QP, QPÉ) et des évaluations effectives permettent d'examiner un certain nombre de mécanismes chez les évaluateurs-témoins qui, rapprochés, esquissent le cadre de trajectoires similaires, ce qui laisse alors à penser qu'il existe des schémas évaluatifs pouvant être dégagés.

8.4.1. Les critères d'évaluation verbalisés

Ainsi, nous nous sommes intéressée aux verbalisations des évaluateurs-témoins concernant leurs pratiques d'évaluations pour les expériences E1 à E4, transmises via leurs réponses aux QPÉ. Plusieurs questions leur ont été posées, notamment concernant les critères qu'ils ciblaient au cours de leurs procédures d'évaluation. De cette manière, ils ont indiqué quels éléments ils avaient noté (Q3), ceux qu'ils avaient observés en premier lieu (Q4), tout comme ceux auxquels ils avaient porté une attention particulière (Q5). Ils ont également spécifié quels étaient les éléments qui leur paraissaient rédhibitoires pour des productions de type académique (Q6).

En nous appuyant sur ces explicitations (disponibles dans le [corpus RE](#)), plusieurs critères sur lesquels les évaluateurs-témoins se focalisent ont ainsi pu être dégagés. Nous avons choisi, là aussi, de classer les verbalisations en fonction des trois étiquettes qui ont été extraites des réponses fournies à QP (« contenu », « méthodologie », « langue ») car ces dernières nous permettent de mieux comparer les démarches et procédures des évaluateurs-témoins sur l'ensemble de l'expérimentation. Dans le cas présent, on remarque que l'explicitation des pratiques des évaluateurs-témoins fait apparaître une évolution dans leurs comportements, qui mène par ailleurs à l'observation d'un glissement à priori inconscient dans leurs démarches de correction. Ce phénomène s'observe particulièrement lorsque l'on compare la progression des différentes répartitions de verbalisations entre les trois étiquettes au fil des questions qu'ont renseignées les évaluateurs. En outre, il est à noter que les discours des évaluateurs-témoins peuvent présenter des réponses en deux

temps, avec certains critères évoqués de prime abord et d'autres seulement mentionnés par la suite dans les réponses.

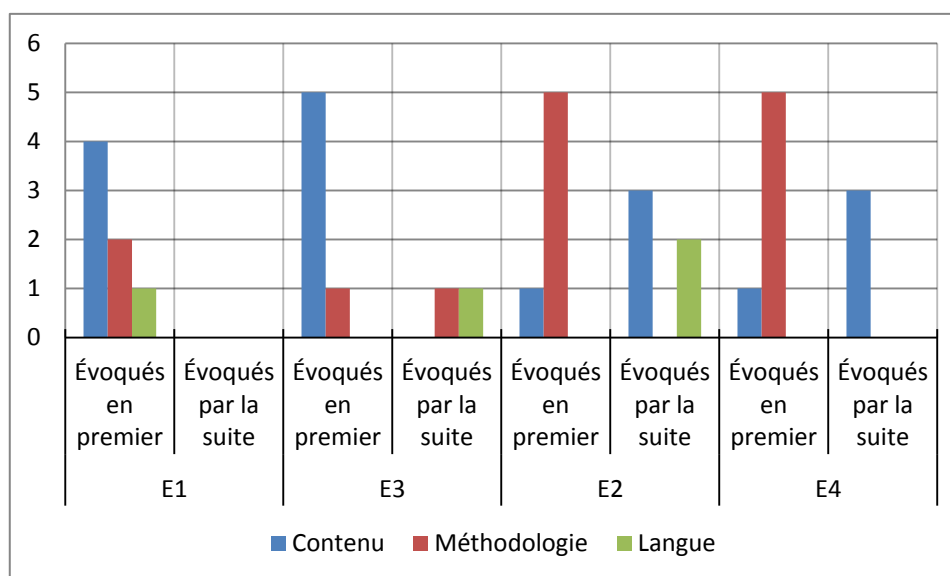


Figure 40. Points prioritairement ciblés par les évaluateurs-témoins dans l'évaluation

Ainsi, concernant les critères indiqués comme prioritairement évalués (Q3) par les évaluateurs-témoins, on constate que ceux-ci diffèrent suivant qu'il s'agisse des expériences E1-E3 ou E2-E4. Il semble que ces résultats puissent d'ailleurs être liés au type d'écrit attendu (restitution de cours ou résumé). Dans le cas des questions de cours, ce sont ainsi quatre évaluateurs-témoins sur sept qui affirment à QPÉ1 corriger tout d'abord le « contenu » (É-T.1, QPÉ1, Q3 : « *Le contenu (à savoir s'il y a une vraie réponse à la question ou est-ce qu'on est dans le HS)* »). Deux évaluateurs-témoins évoquent, quant à eux, la « méthodologie » (É-T.5, QPÉ1, Q3 : « *Je me suis d'abord concentré sur la structure de l'argumentation dans chacune des copies.* »), alors qu'un seul indique évaluer « la langue » (É-T.7, QPÉ1, Q3 : « *orthographe* »). Après rectifications des copies, ils sont cinq évaluateurs-témoins sur sept à confirmer à QPÉ3 qu'ils évaluent le « contenu » (É-T.2, QPÉ3, Q3 : « *Le rapport avec le sujet* ») et un à dire qu'il corrige la « méthodologie » (É-T.6, QPÉ3, Q3 : « *La compréhension de la consigne* »). Deux évènements sont toutefois à relever :

- un évaluateur-témoin fournit une réponse non-exploitable (É-T.5, QPÉ3, Q3 : « *La copie la plus pertinente* ») ;

- un évaluateur-témoin évoque en second lieu la « langue » (É-T.3, QPÉ3, Q3 : « *Le sens de la réflexion et les éventuelles fautes d'orthographe/grammaire/conjugaison* »).

Du côté des résumés, il s'avère que les répartitions des réponses par rubrique sont similaires entre QPÉ2 et QPÉ4 en ce qui concerne les critères évoqués de prime abord. Ainsi, cinq évaluateurs-témoins attestent corriger en premier lieu la « méthodologie » (par exemple, É-T.3, QPÉ2, Q3 : « *Le nombre de mots par copie* » / QPÉ4, Q3 : « *Le nombre de mots* »). Un évaluateur-témoin indique, lui, évaluer tout d'abord le « contenu » (É-T.2, QPÉ2, Q3 : « *le sens global du résumé et sa cohérence avec le texte original* » / QPÉ4, Q3 : « *la compréhension globale du texte* »), tandis qu'un autre évaluateur-témoin fournit – à l'instar de sa réponse à QPÉ3 – des indications non-exploitable (É-T.5, QPÉ2, Q3 : « *La copie qui me semblait la moins pertinente (la numéro 1)* » / QPÉ4, Q3 : « *Copie numéro 6* »). On remarque cependant que certains évaluateurs-témoins mentionnent d'autres critères supplémentaires, phénomène qui apparaît d'ailleurs plus prégnant pour les expériences E2-E4 (5 et 3 fois) que pour E1-E3 (1 fois). C'est donc majoritairement le critère de « contenu » qui est évoqué en second lieu, par trois évaluateurs-témoins (É-T.7, QPÉ2, Q3 : « *La longueur des résumés, puis le respect du contenu* » / É-T.8, QPÉ4, Q3 : « *Respect du nombre de mots puis respect du contenu de l'article* »), à QPÉ2 comme QPÉ4. À ceux-là s'ajoutent deux évaluateurs-témoins à QPÉ2 qui indiquent s'intéresser par ailleurs à la « langue » :

- (É-T.1, QPÉ2, Q3) je corrige tout en même temps mais dans l'ordre d'importance:
si consigne de mots pas respectée, je corrige pas
puis voir dans quelle mesure le résumé est fidèle aux texte d'origine
style (synthèse, etc.)
ortographe
- (É-T.6, QPÉ2, Q3) La correspondance avec la consigne et ensuite la syntaxe et l'orthographe

Au regard des résultats obtenus à Q3, il apparaît donc que les évaluateurs-témoins s'orientent en premier lieu vers l'évaluation du « contenu » pour ce qui est de la restitution de cours et de la « méthodologie » en ce qui concerne le résumé. On remarque également que, même si la « méthodologie » est évoquée en première dans les explicitations au sujet des expériences relatives au résumé, le « contenu » n'en est pas exclu pour autant, ce dernier s'avérant invoqué par la suite dans les verbalisations. On constate cependant que la « langue » est quasi absente des remarques des évaluateurs-témoins. Elle n'apparaît en effet

qu'une fois pour les critères prioritairement évalués (E1), ainsi qu'une (E3) et deux fois (E2) pour les critères évoqués en second lieu²³⁹.

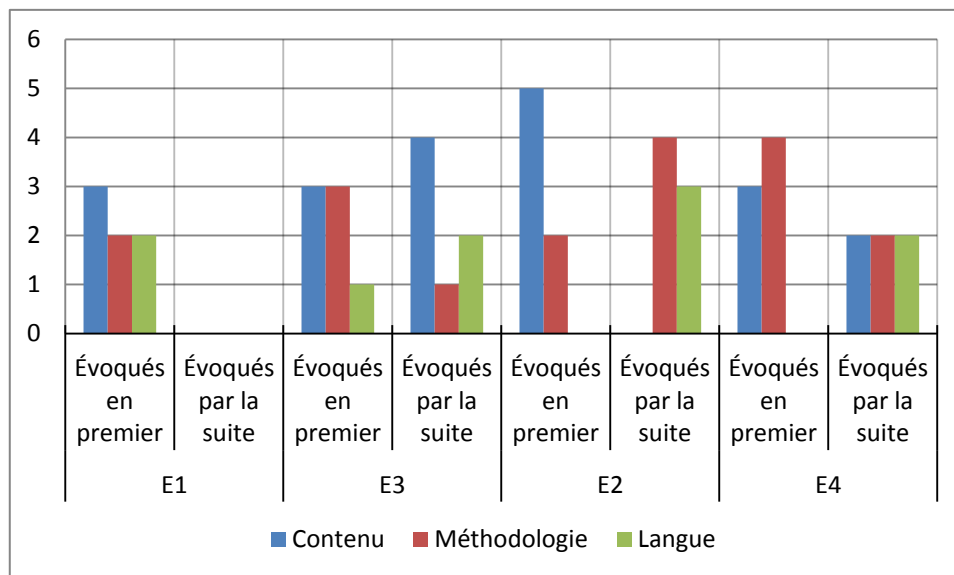


Figure 41. Critères auxquels les évaluateurs-témoins ont indiqué être attentifs

Ainsi, bien que le critère de « langue » soit globalement absent des processus d'évaluation explicités, et alors même que les évaluateurs-témoins indiquent évaluer prioritairement le « contenu » (pour la question de cours) et la « méthodologie » (pour le résumé), il semble que la « langue » tende à se manifester en second lieu dans les critères auxquels ils prêtent tout de même une attention particulière (Q4). Leurs réponses à cette question dévoilent en effet deux dynamiques : une première qui semble rééquilibrer quelque peu les disparités entre critères de « contenu » et de « méthodologie », et une seconde qui dessine une place plus notable à la « langue ». On relève ainsi que le « contenu » prioritairement évalué pour les expériences E1-E3 est toujours autant sollicité, mais que la part de la « méthodologie » augmente légèrement pour E3, où trois évaluateurs-témoins la sollicitent (É-T.8, QPÉ3, Q4 : « *La qualité des arguments et le format argumentatif* »). Pour ce qui est de E2-E4, on remarque là aussi que le critère de « méthodologie » est invoqué, mais de manière plus disparate, tandis que le « contenu » est

239. Le fait que la « langue » soit évoquée dans les critères évalués de prime abord aux expériences E1 et E2, mais peu (E3) ou pas (E4) ensuite, pourrait être lié aux interventions qui ont été menées au niveau orthographique pour E3-E4 sur les copies authentiques de E1-E2.

plus souvent convoqué dans les discours des évaluateurs-témoins (É-T.5, QPÉ4, Q4 : « à la structure du texte, à la présence des éléments essentiels du texte »). Pourtant, ce qui nous intéresse particulièrement dans les présents résultats est le traitement accordé à la « langue » : alors que le critère était précédemment quasi inexistant dans le discours des évaluateurs-témoins (Q3), il apparaît plus manifeste dans l'attention spécifiquement portée par les correcteurs. La « langue » est ainsi un critère dont se soucient deux évaluateurs-témoins à E1 (É-T.6, QPÉ1, Q4 : « La clarté ») et trois à E3 (É-T.7, QPÉ3, Q4 : « Clarté et logique globale du propos », en premier lieu / É-T.6, QPÉ3, Q4 : « la syntaxe et l'orthographe », en second lieu). Il en va de même pour E2, où trois évaluateurs-témoins spécifient en seconde partie de leurs discours qu'ils portent une attention particulière à la « langue » (É-T.5, QPÉ2, Q4 : « son expression »), quand deux l'indiquent pour E4 (É-T.6, QPÉ3, Q4 : « l'orthographe et la syntaxe »).

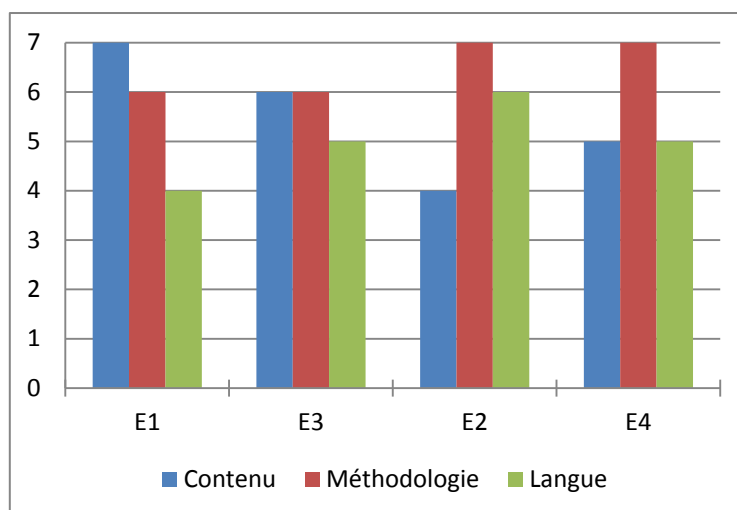


Figure 42. Ensemble des critères évalués

Après avoir énoncé les critères qu'ils évaluaient en premier lieu et ceux auxquels ils étaient particulièrement attentifs, les évaluateurs-témoins ont précisé quels étaient les critères qu'ils avaient évalués pour chaque expérience et quelles en étaient les raisons (Q5). Les résultats obtenus affichent toujours une prépondérance du « contenu » pour E1-E3 et de la « méthodologie » pour E2-E4, même si les résultats semblent plus modérés qu'à Q3 (notamment pour E1-E3). Le changement le plus apparent entre les réponses apportées à Q3-Q4 et celles fournies à Q5 concerne le critère de la « langue ». On remarque en effet que

cette dimension prend une part bien plus importante dans les critères d'évaluation énoncés par les évaluateurs-témoins, se plaçant à un niveau quasi-similaire à celui des critères de « contenu » et de « méthodologie ». La « langue » est ainsi évoquée par quatre évaluateurs-témoins sur sept pour E1 (le « contenu » étant indiqué par les sept, la « méthodologie » par six d'entre eux), puis ensuite par cinq évaluateurs-témoins pour E3 (les autres critères ayant été sollicités, pour leur part, par six des sept correcteurs). Du côté de E2, la « langue » est citée par six évaluateurs-témoins (contre sept pour la « méthodologie » et quatre pour le « contenu »), tandis qu'ils sont cinq à y faire référence pour E4 (alors qu'ils sont sept à parler de la « méthodologie » et cinq à mentionner le « contenu »). On constate par conséquent que la « langue » est systématiquement examinée par au moins la moitié des évaluateurs-témoins, attestant d'une place plus conséquente accordée à ce critère au sein de l'évaluation. Ce résultat demeure cependant cohérent avec les réponses fournies par les évaluateurs-témoins à QP, dans la mesure où la « langue » apparaît comme l'un des critères retenus dans les grilles d'évaluation.

En outre, la « langue » apparaît être un critère plus évalué dans le cas des productions écrites de type résumé (E2-E4) que pour les restitutions de cours (E1-E3). Cette conception semblerait correspondre à la perception d'un exercice plus normé (le résumé ayant un cadre méthodologique fort), les exigences au niveau langagier pouvant s'avérer en conséquence elles aussi plus normatives. Toutefois, les résultats sur les variations de moyenne présentent une autre version puisque les écarts les plus importants concernant les copies révisées ont été relevés sur les écrits de restitution de cours. La même remarque peut être faite à propos des expériences E1-E3 : alors que l'on observe que les évaluateurs-témoins sont plus nombreux à spécifier qu'ils corrigent la « langue » à E3 qu'à E1, les résultats issus des notations exposent pourtant que ce sont les copies authentiques de E1 qui ont été sanctionnées au niveau de la « langue » (leurs moyennes étant plus faibles que celles de E3). Les représentations des évaluateurs-témoins semblent ainsi être contredites par leurs pratiques effectives, signe que certaines influences implicites viennent altérer les démarches qu'ils imaginent appliquer. De plus, le taux bien plus élevé²⁴⁰ d'évaluateurs-témoins

240. Ils sont entre quatre et six à indiquer la « langue » comme critère aux expériences E1 à E4. Ils n'étaient, pour rappel, que quatre évaluateurs-témoins à la mentionner dans leurs grilles d'évaluation (QP). Ils n'étaient ensuite qu'un ou deux à la corriger en premier lieu (Q3), puis deux ou trois seulement à y prêter une attention particulière (Q4).

indiquant avoir également comme critère d'évaluation la « langue » apparaît compatible avec les résultats obtenus à Q4 : même s'ils affirment ne pas prioritairement évaluer ce critère (ce dernier n'étant pas l'objet même de l'évaluation), le fait qu'ils y accordent tout de même une attention particulière (le plus souvent évoquée en second lieu) correspond à cette ambivalence entre objectif initial de l'évaluation (contenu) et respect des impératifs normatifs (méthodologie et langue).

Il est par ailleurs intéressant de constater que les réponses à Q5 ne présentent, dans la plupart des cas, que des justifications concernant les critères de « contenu » et de « méthodologie », mais peu (voire pas) d'explications pour celui de la « langue ». On note par exemple²⁴¹ :

(É-T.1, QPÉ1, Q5) Au niveau du contenu : il s'agit de restituer des connaissances (mise en tension de deux courants et l'enjeu qui en résulte) qui sont ou non appuyés par des éléments factuels (appellations des courants, personnalités scientifiques, e tc.), l'orthographe, la structure de la réponse

(É-T.7, QPÉ4, Q5) Respect de la consigne : longueur du texte et teneur du texte. Un résumé ne demande à priori pas de jugement personnel de son auteur, surtout quand on a que 200 mots. Un résumé devrait contenir les informations de toutes les parties du texte d'origine, en essayant de maintenir une logique quantitative : si 100 mots sont consacrés à trois phrases du texte d'origine, les proportions sont mauvaises. Qualité de l'expression : logique, syntaxe, grammaire et orthographe.

Il semble ainsi, au vu des discours des évaluateurs-témoins, qu'il soit à priori plus aisé de justifier les critères de « contenu » et de « méthodologie » dans la mesure où, d'une part, l'un est l'objet de l'évaluation et l'autre une norme explicitement attendue de l'université et, d'autre part, que ces deux critères s'appuient sur des instructions précises (« *restituer des connaissances (mise en tension de deux courants et l'enjeu qui en résulte)* », « *longueur du texte et teneur du texte* »). De son côté, la « langue » fait figure de code plus implicite, d'exigence considérée comme un allant de soi :

(É-T.5, QPÉ3, Q5) Trois séries de critères:
-Connaissances théoriques (notions, définitions): car elles font l'objet d'une partie de l'évaluation.
-Connaissances techniques (savoir mettre en place une argumentation, présence d'arguments, respect de l'objectivité): compétence qu'un étudiant de L3 doit savoir maîtriser.

241. L'ensemble des réponses (Q5) est disponible et consultable sous les onglets E1 à E4 du [corpus RE](#).

-Expression correcte en langue française : nécessaire à une argumentation pertinente.

La « langue » apparaît donc, au travers des verbalisations des évaluateurs-témoins, comme un prérequis implicite du niveau universitaire.

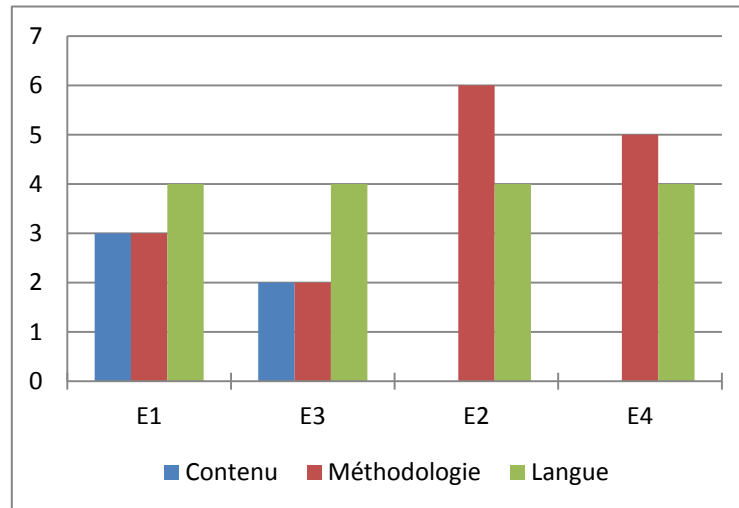


Figure 43. **Éléments jugés rédhitoires par les évaluateurs-témoins**

Cette exigence que constitue la « langue » se retrouve également dans les résultats qui se dégagent de Q6. Alors interrogés sur les éléments qui leur paraissent rédhitoires dans une production écrite de type universitaire, les évaluateurs-témoins indiquent en majorité que la « langue » est un critère pénalisant pour eux :

(É-T.5, QPÉ2, Q6) Des lourdeurs stylistiques, de trop nombreuses fautes.

(É-T.3, QPÉ3, Q6) Des fautes d'utilisation de la langue française récurrentes et le hors-sujet.

Cette donnée corrobore par ailleurs les constats établis à Q5 puisque l'on remarque en effet que quatre des sept évaluateurs-témoins estiment que la « langue » est un aspect attendu du niveau universitaire, qui peut amener à ce qu'une production écrite soit sanctionnée (et cela, en dépit de la qualité des autres critères). Dans ce même ordre d'idée, on relève notamment que les évaluateurs-témoins sont moins de la moitié (trois dans le cas de E1, deux pour E3) à penser que le « contenu » et la « méthodologie » sont des critères pénalisants dans l'évaluation des restitutions de cours, alors qu'il s'agit pourtant de critères qu'ils considèrent comme en lien avec l'objectif de l'évaluation. Il est d'ailleurs intéressant

de relever que le critère de « méthodologie » est indiqué par les évaluateurs-témoins comme pénalisant au même titre que le « contenu » (É-T.6, QPÉ1, Q6 : « *Le manque de structure dans une réponse, car ces connaissances sont sensées être acquises au niveau universitaire* »), alors même qu'il s'agit d'un critère qui peut souvent apparaître comme peu explicite²⁴² (et donc, moins normé) pour les étudiants, contrairement à d'autres types d'écrits tels que le résumé par exemple.

Du côté du résumé, le critère annoncé comme le plus pénalisant par les évaluateurs-témoins est, sans grande surprise, la « méthodologie ». Il est toutefois surprenant de constater que le « contenu » n'est sollicité par aucun évaluateur-témoin (ni à E2, ni à E4). Cela peut s'expliquer par le fait que les étudiants ne sont pas à l'origine du texte originel dont le contenu provient, mais que leur travail porte sur la restitution fidèle de ce « contenu ». Ils n'ont ainsi qu'à sélectionner et relayer l'essentiel des informations, ce qui s'apparente alors plus à de la « méthodologie ». Dans cette logique, le critère de « contenu » est considéré comme dépendant de celui de « méthodologie » :

(É-T.2, QPÉ2, Q6) La reprise point à point d'éléments sans reformulation, car il s'agit alors juste de découpage et pas de résumé.

Le résumé doit également en être un et ne pas devenir une dissertation sur le sujet avec des prises de position.

Il est tolérable mais assez peu probant pour une production universitaire de reprendre chaque élément dans l'ordre et de le synthétiser afin de réduire simplement le volume de l'article sans le remanier.

Dans cette conjoncture, la « langue » est donc naturellement moins évoquée que la « méthodologie », cette dernière constituant l'attente principale de ce type d'écrit. La « langue » est toutefois le second critère discriminatoire, ce qui semble être relatif à l'aspect plus normatif de l'exercice de résumé et aux attentes liées à sa forme²⁴³ (qui explique, par ailleurs, l'absence du critère de « contenu »). Pourtant, là encore, les résultats obtenus lors des notations viennent relativiser les indications fournies par les évaluateurs-témoins. Alors que l'on pourrait penser que, dans la mesure où le résumé est un exercice plus normatif – et

242. Comme le mentionnent Mangiante et Parpette (2011a, p. 129), les productions écrites universitaires sont soumises à des injonctions (consignes) qui, même si elles sont explicites, ne sont pas nécessairement explicitées. On attend alors implicitement que l'étudiant sache identifier le travail attendu, sa forme et son contenu, sans pour autant que tout cela ne lui ait été explicité.

243. Deux évaluateur-témoins (É-T.2 et É-T.8) l'expriment d'ailleurs : « *la langue (car elle est ici un des outils principaux, même si elle n'est pas le centre de l'exercice)* » / « *Langue et forme car le résumé doit aussi respecter un certain cahier des charges* » (Q5, QPÉ2).

normé – que la restitution de cours, les attentes seraient plus élevées en matière de « langue » (surtout car celles-ci peuvent paraître plus explicites), ce sont pourtant les restitutions de cours qui ont été les plus pénalisées à ce niveau. Ce phénomène semble pouvoir s'expliquer par le fait que, à bien y regarder, la « langue » est le critère jugé comme le plus discriminant pour les restitutions de cours (E1-E3), là où il n'est que le deuxième pour le résumé (E2-E4), ce qui pourrait justifier que les écarts observés dans les variations de moyenne soient plus importants pour E1-E3 que pour E2-E4.

Enfin, le fait que le critère de « langue » soit indiqué comme rédhibitoire aux quatre expériences par plus de la moitié des évaluateurs-témoins correspond à des associations plus ou moins implicites qui peuvent être faites par ces derniers entre niveau d'études, niveau de réflexion et niveau de maîtrise orthographique :

(É-T.8, QPÉ4, Q6) Le non respect de la méthodologie et de la langue académique, même si mon intolérance est progressive, car ce sont des aspects qui s'acquièrent au cours de la formation universitaire.

(É-T.1, QPÉ1, Q6) le hors sujet me semble une évidence d'emblée, mais aussi la subjectivité (en fait les deux éléments sont liés parce que quand on sait pas quoi répondre, on présente un avis personnel), l'ortographe (maîtriser l'ortographe est un signe d'un certain niveau d'abstraction et d'analyse) et l'aisance rédactionnel (structuraïton argumentative, etc.)

Il semble, au vu des résultats, que la « langue » occupe une place implicite dans les évaluations des écrits universitaires, notamment parce qu'elle relève des représentations des évaluateurs-témoins mais aussi d'un univers normatif communément partagé qui adjoint qualité de la réflexion et respect de la forme à une nécessaire maîtrise grammaticale.

En définitive, ce sont donc deux éléments qui émergent des discours post-évaluatifs tenus par nos évaluateurs-témoins : d'une part, en fonction des formes d'écrits attendues, le contenu n'est pas nécessairement le critère prioritairement ciblé ni évalué (même s'il est l'objectif de l'évaluation) ; d'autre part, la langue peut prévaloir sur les autres critères si elle est imparfaitement maîtrisée (au regard des réponses fournies dans les questionnaires post-évaluation par les évaluateurs-témoins). Les analyses nous portent ainsi à croire que, bien que l'objectif de l'évaluation soit centré sur des aspects disciplinaires (connaissances) autant que méthodologiques (format attendu), et ce malgré le respect explicite des démarches d'évaluation (utilisation de grilles, critères établis, etc.), l'importance que revêt la langue – et

plus particulièrement, la correction langagière – dans les représentations des évaluateurs-témoins influence implicitement (et en partie inconsciemment) la réception des productions écrites étudiantes.

8.4.2. Des trajectoires relatives aux profils des évaluateurs-témoins

Au regard des données qui ont pu être extraites des verbalisations (QP et QPÉ) ainsi que des évaluations (notes et commentaires) fournies par nos évaluateurs-témoins, plusieurs dynamiques et trajectoires sont apparues, nous permettant – en les recroisant – d’observer l’émergence d’un certain nombre de schémas évaluatifs. L’ensemble des données de synthèse se trouvent de l’[annexe 29](#) à l’[annexe 32](#).

Dans un premier temps, des différences entre les expériences E1-E3 et E2-E4 peuvent être observées en ce qui concerne les résultats obtenus aux différentes évaluations des copies. En partie probablement imputables au temps écoulé entre chaque expérience (six mois dans le cas de E1-E3, un dans le cas de E2-E4), ces écarts semblent également relever des types d’écrits produits et des attentes évaluatives qui pèsent sur ces derniers. On remarque ainsi que pour les restitutions de cours (E1-E3), les variations de moyenne sont effectivement plus importantes (de -1,08 à +2,56) que pour les résumés (de 0 à +2,29), tandis que les écarts de notation sont également plus conséquents pour les premiers (de -9 à +10) que pour les seconds (de -3 à +5,5). Les changements dans les polarités de commentaires sont, pour leur part, relativement identiques (entre +6 commentaires positifs supplémentaires à +4 et -7 commentaires négatifs pour E1-E3 ; entre -2 et +4 commentaires positifs à +2 et -8 commentaires négatifs pour E2-E4). Par ailleurs, si l’on s’attarde sur les écarts de notation par évaluateur-témoin, on se rend compte que ceux relatifs aux restitutions de cours sont plus élevés que ceux des résumés (les variations entre E1-E3 vont d’écarts de 4 à 17 points, celles pour E2-E4 sont comprises entre 3 et 6,5).

Dans un second temps, les différences se trouvent être entre les divers évaluateurs-témoins. On constate ainsi que les plus grands écarts de notation sont, pour les restitutions de cours, du fait des évaluateurs-témoins de Sciences du Langage (pour E1-E3) : là où É-T.1 dévalue la copie 1 de neuf points et augmente la copie 4 de huit points, É-T.7 revalorise les copies 3 et 5 de dix points et ampute la copie 8 de cinq points. De leur côté, les évaluateurs-témoins du secondaire exposent des écarts de notations médians, É-T.2 étant celui qui

dévoile le plus grand empan (-1,5 à +5). É-T.3 et É-T.5 semblent sur une trajectoire plus proche, avec respectivement -1,5 à +4,5 pour le premier, et -2 à +4 pour le second. Enfin, les évaluateurs-témoins de Didactique du FLE affichent des écarts moindres : É-T.6 présente une variation de notation comprise entre -5 et +1, tandis que É-T.8 en affiche une entre -3 et +1. Concernant les notations des résumés, les écarts apparaissent moins conséquents. Les évaluateurs-témoins de Sciences du Langage annoncent peu de variations, celles de É-T.1 étant comprises entre -2 à +4,5, tandis que É-T.7 n'a attribué que des notes strictement identiques à toutes les copies²⁴⁴. Pour leur part, les évaluateurs-témoins du secondaire exposent des variations relativement faibles pour É-T.2 (-1 à +2), légèrement plus élevées pour É-T.3 (-3 à +1) et É-T.5 (0 à +5). Les évaluateurs-témoins de Didactique du FLE, quant à eux, présentent des écarts médians : É-T.6 observe des changements de -1 à +4 sur ces notes, É-T.8 de -1 à +5,5.

Au regard de ces écarts de notation, il est possible de relever deux dynamiques différentes. Dans le premier cas, les évaluateurs-témoins de Sciences du Langage sont les correcteurs qui présentent les plus grands écarts, en particulier sur les copies révisées au niveau orthographique. Ils sont ensuite suivis par les évaluateurs-témoins du secondaire, lesquels semblent plus attentifs aux révisions au niveau de la cohésion, puis par les évaluateurs-témoins de Didactique du FLE, qui apparaissent eux plus tournés vers les rectifications menées en termes de cohérence. Il faut par ailleurs noter que les intervalles sont plus dispersés pour les restitutions de cours que pour les résumés. Dans le second cas, on relève que les évaluateurs-témoins de Sciences du Langage sont les correcteurs à présenter les plus grandes variations en négatif (jusque -9) comme en positif (jusque +10). Pour les autres profils, les plus importantes réévaluations (+5) ont été opérées par les évaluateurs-témoins du secondaire (même si l'on remarque qu'un correcteur de Didactique du FLE les surpasse exceptionnellement – +5,5 – dans le cas des évaluations de résumés), tandis que les dévaluations les plus conséquentes sont du fait d'un correcteur du secondaire (-7) et de l'un de Didactique du FLE (-5).

Sur cette base, on remarque alors que des trajectoires différentes s'esquissent en fonction des profils des évaluateurs-témoins. Dans l'ensemble, les correcteurs du secondaire

244. À ce propos, il apparaît que É-T.7 avait reconnu les copies fournies et les avaient identifiées comme similaires, ce qui a biaisé son processus d'évaluation (qu'il a reproduit à partir de la même base).

adoptent une attitude plus tolérante à l'encontre des écarts morphologiques des étudiants. Leurs attributions de notes sont plus stables dans le cadre des résumés que des restitutions de cours²⁴⁵ (seules deux notes sont identiques sur 24 entre E1-E3, alors qu'il y en a six sur 18 pour E2-E4), tandis que leurs écarts de notes restent médians (avec des écarts compris entre -7 et +5 pour les questions de cours, et de -3 à +5 pour les résumés). Ce sont par ailleurs des évaluateurs-témoins qui présentent plutôt une tendance à la réévaluation de notes (notamment pour les questions de cours, où 18 notes sur 24 sont revues à la hausse). Au niveau individuel, les écarts de notation sont là encore relativement resserrés pour E2-E4, avec des intervalles de trois, quatre ou cinq points selon les correcteurs, alors qu'ils sont quelque peu plus élevés pour E1-E3, allant de six points pour deux des évaluateurs-témoins à onze points pour le dernier. En s'intéressant aux modifications ayant suscité le plus de variation chez ces évaluateurs-témoins, on se rend compte qu'ils ont été plus sensibles aux rectifications de type cohésif. On constate en effet que les copies modifiées au niveau de la ponctuation et des connecteurs sont celles qui ont principalement vu leurs notes rehaussées, ce qui apparaît cohérent avec le fait que les évaluateurs-témoins du secondaire sont ceux qui attribuent le moins de commentaires négatifs aux copies en ce qui concerne la « langue » (au nombre de 16) et qui semble être corroboré par certains de leurs discours post-évaluatifs :

(É-T.5, Q6, QPÉ 1) [Élément rédhibitoire] Le manque de structure dans une réponse, car ces connaissances sont sensées être acquises au niveau universitaire

(É-T.5, Q4, QPÉ2) [Attention particulière] Si l'étudiant à dégager les axes principaux du texte, la structure de son résumé, son expression

De leur côté, les évaluateurs-témoins du Supérieur en Didactique du FLE démontrent une posture plus pragmatique envers les écarts morphosyntaxiques des étudiants qu'ils ne considèrent pas comme une source de sanction en soi. Cependant, ces évaluateurs-témoins prêtent tout de même une attention particulière à ces aspects, dans la mesure où ils ont conscience que la correction langagière constitue contextuellement l'un des codes des écrits académiques. Cette attitude se dessine d'ailleurs dans leurs schémas de notation, pour lesquels on s'aperçoit que leurs écarts de notes demeurent globalement stables (entre -5 et

245. Ce qui peut s'expliquer par le fait que la nature des exercices : le sujet de restitution de cours portait sur un point de spécialité, alors que le résumé se basait sur un article de journal. Il est possible que leur aisance de correction n'ait pas été la même en fonction de ces paramètres.

+1 pour les restitutions de cours, entre -1 et +5,5 pour les résumés), tout comme leurs écarts de notation (entre cinq et six points pour É-T.6, entre quatre et six points pour É-T.8) ou encore leurs attributions de notes (sept notes sur seize restent identiques entre E1 et E3, contre néanmoins seulement deux sur douze pour E2-E4). Ce sont ainsi les évaluateurs-témoins qui présentent le plus de stabilité dans leurs évaluations. On relève toutefois que, lorsqu'il y a variations de notes, elles ont tendance à se faire à la baisse pour les restitutions de cours, et à la hausse pour les résumés. Cela semble correspondre aux objectifs d'évaluation (en lien également avec les formes des écrits) : en effet, là où les questions de cours visent à évaluer un raisonnement et des arguments (contenu), le résumé évalue le respect d'une forme textuelle précise (méthodologie). Ainsi, même si les évaluateurs-témoins de Didactique du FLE prennent en considération le poids de la norme académique que représente la correction langagière, ils en relativisent l'importance dans le cadre des restitutions de cours, où elle n'apparaît pas l'élément primordial dans l'évaluation.

(É-T.8, Q4, QPÉ3) [Attention particulière] La qualité des arguments et le format argumentatif

(É-T.8, Q5, QPÉ3) [Critères corrigés] 1/ Respect de la consigne car il y a un nombre de mots indiqué 2/ Pertinence des arguments en lien avec le cours car c'est un sujet argumentatif 3/ Respect du format argumentatif car il s'agit d'un écrit académique qu'ils sont censés maîtriser à ce niveau 4/ Langue adaptée au type d'écrit

À l'inverse, l'exercice de résumé étant plus normatif, les attentes au niveau langagier apparaissent légitimement plus fortes, justifiant alors de sanctionner les copies qui ne prêtent pas l'attention nécessaire à cette dimension.

(É-T.6, Q4, QPÉ4) [Attention particulière] La correspondance avec la consigne et le texte, l'orthographe et la syntaxe

(É-T.6, Q5, QPÉ2) [Critères corrigés] - Correspondance avec la consigne / orthographe et syntaxe / compréhension du texte

Enfin, il semble que les évaluateurs-témoins de Didactique du FLE soient plus attentifs aux écarts relatifs à la cohérence (erreurs de reprises anaphoriques) et, quelque peu, à l'orthographe (erreurs d'accord) qu'aux problèmes de cohésion. Cela se remarque particulièrement aux réévaluations des notes, les erreurs de référence affichant des hausses plus importantes (de +1,5 à +5,5) que les erreurs d'accord (de +1 à +3). Cela peut s'expliquer par le fait que les erreurs de reprises anaphoriques peuvent amener des problèmes de compréhension :

(É-T.8, Q6, QPÉ2) [Élément rédhibitoire] Je m'attends à ce que la production respecte un format et une langue académique. Les erreurs de langue et l'orthographe ne sont pas rédhibitoires pour moi (sauf si cela pose des problèmes de compréhension). Par contre, l'écrit doit être objectif (dans le cas du résumé) et reformulé.

Pour finir, les évaluateurs-témoins du Supérieur en Sciences du Langage font montre, quant à eux, d'un comportement plus formaliste au sujet de la norme grammaticale. Ce sont en effet les évaluateurs-témoins qui exposent les plus importantes variations : ils affichent peu de stabilité dans leurs attributions de notes (seules deux notes sur seize sont identiques entre E1-E3, six sur douze à E2-E4 – mais relatives au fait que É-T.7 ait identifié les copies de E2-E4 comme similaires –), présentent des écarts de notes très élevés (entre -9 et +10 pour les restitutions de cours, entre -2 et +4,5 pour les résumés). Il en va de même pour leurs écarts de notations à titre individuel (de 15 points pour É.-T7 à E1-E3, de 17 points à E1-E3 et de 6,5 points à E2-E4 pour É-T.1), tout comme pour leurs variations de notes (ce sont les évaluateurs-témoins qui ont les plus importantes réévaluations, en positif comme en négatif). En ce qui concerne les types de rectifications auxquels ces correcteurs semblent être les plus vigilants, il apparaît que les modifications orthographiques (erreurs d'accord principalement) sont celles qui concentrent le plus leur attention, mais que ces derniers sont également sensibles aux changements au niveau de la cohérence (erreurs de référence). On remarque ainsi que les copies révisées au niveau orthographique sont celles qui, pour les restitutions de cours, sont le plus revues à la hausse (+5, +10 ; +8). Concernant les résumés, bien que la copie de laquelle les erreurs d'accord ont été supprimées affiche une revalorisation de +1,5, ce sont les travaux où les erreurs de référence ont été corrigées qui voient leurs notes les plus rehaussées (+3 ; +4,5). Cependant, peu de conclusions peuvent réellement être tirées des résultats portant sur les résumés dans la mesure où seules les évaluations de É-T.1 ont pu être prises en compte (celles de É-T.7 ayant dû être écartées du fait de sa mémoire des copies). Enfin, les évaluateurs-témoins de Sciences du Langage sont ceux qui exposent le plus grand nombre de commentaires à propos de la « langue » (49), chiffre supérieur au nombre de commentaires attribués à la « méthodologie ». Leur posture normative est d'ailleurs corroborée par le nombre de commentaires négatifs relatifs à la « langue » (33), mais aussi par leurs discours :

(É-T.7, Q3, QPÉ1) [Évalué en premier] orthographe

(É-T.1, Q6, QPÉ4) [Élément rédhibitoire] oui, savoir écrire correctement

À partir de ces schémas évaluatifs, ce sont donc trois types de profils d'évaluateurs qui émergent vis-à-vis de la norme langagière : des évaluateurs-témoins au comportement relativement tolérant au sujet des écarts morphosyntaxiques des étudiants, tels que les enseignants du secondaire ; des évaluateurs-témoins qui adoptent une attitude plus pragmatique envers la correction langagière, en ne portant une attention particulière à ces aspects que de manière contextualisée et relative aux formats des écrits, comme en témoignent les enseignants du Supérieur en Didactique du FLE ; des évaluateurs-témoins dont la posture apparaît plus formaliste à l'encontre de la norme grammaticale, à l'instar des enseignants du Supérieur en Sciences du Langage.

Synthèse de chapitre

Alors que l'enquête auprès des étudiants a permis de révéler une vision de la langue majoritairement normative et prescriptive, certains comportements particuliers (liés aux profils des futurs enseignants) ont également pu être dégagés. De son côté, l'étude menée auprès d'enseignants en activité a donné l'occasion d'isoler un rapport à la langue spécifique, puis de mettre en avant l'influence de plusieurs démarches implicites et procédés inconscients qui s'opèrent sur les pratiques évaluatives des enseignants. Les expériences auxquelles se sont soumis les enseignants ont en effet donné lieu à plusieurs séries de résultats (respect des démarches d'évaluation présumées, variations dans les notations, etc.), ces résultats ayant tous pour convergence les représentations des dits enseignants, ainsi que leurs profils.

De manière plus approfondie, ce sont quatre séries de résultats qui ont fourni des indications sur les procédés d'évaluation des enseignants (leurs méthodes, leurs démarches, leurs processus, leurs discours). Dès lors, les méthodes annoncées par les enseignants ont permis d'élaborer un socle de référence afin de comparer les démarches préconçues des enseignants et leurs pratiques effectives. À partir des habitudes évaluatives énoncées, deux paramètres se sont ainsi manifestés : d'une part, tous les enseignants utilisent une grille d'évaluation (même si les manières d'en faire usage diffèrent), et d'autre part, trois catégories de critères retiennent l'attention des enseignants (le contenu, la méthodologie, la langue).

Pour leur part, les démarches explicitement suivies par les enseignants montrent que les enseignants présentent tous une régularité et une stabilité de fonctionnement, que ce soit au niveau inter-expérience ou en intra-évaluateur. Une différence a pu toutefois être notée entre les binômes d'expériences, celle-ci étant liée au type d'écrit évalué (le résumé nécessitant une lecture du texte original). À ce propos, il s'avère également qu'un écart existe dans les façons d'évaluer entre exercice de résumé et écrit de restitution de connaissances, celui-ci étant relatif à une variation dans la prise de connaissance de la consigne. Il n'en demeure pas moins que les démarches explicites des enseignants correspondent effectivement aux méthodes qu'ils ont initialement annoncées.

En outre, concernant les pratiques effectives d'évaluation, l'analyse des notes attribuées a, quant à elle, révélé un certain nombre de fluctuations. Des écarts apparaissent en effet dans les évaluations entre copies authentiques et copies révisées, ceux-ci se matérialisant indéniablement dans les variations de moyennes obtenues. Les écarts observés se dévoilent d'ailleurs sur certaines copies en particulier, celles ayant été révisées de manière importante au niveau linguistique exposant les plus vastes variations. Il s'avère ainsi que les erreurs de langue influent les attributions de notes, en particulier lorsque celles-ci portent sur des erreurs d'accord ou de référence. Par ailleurs, les premiers éléments de différenciation – relatifs aux profils des enseignants – se manifestent à l'analyse des commentaires de copies, où l'on relève que la part accordée à la langue varie en fonction du contexte d'enseignement-apprentissage dans lequel exercent les enseignants (secondaire ou supérieur) et de la discipline enseignée (Français/Anglais, Didactique du FLE, Sciences du Langage).

Enfin, l'étude des discours post-évaluatifs a permis de faire émerger que, en termes d'attentes et de critères correctifs, la langue n'est que peu mentionnée dans les démarches que les enseignants appliquent explicitement. Cependant, l'analyse de ces mêmes discours expose tout de même le rôle prégnant de la maîtrise langagière, ainsi que l'importance implicite qui lui est accordée. Les résultats révèlent ainsi deux points saillants : d'une part, en fonction du type d'écrit évalué, le contenu n'est pas nécessairement le critère prioritairement examiné ; d'autre part, la langue peut prévaloir sur les autres critères si elle est imparfaitement maîtrisée. Les analyses montrent d'ailleurs que, bien que l'objectif évaluatif puisse être centré sur des aspects disciplinaires (connaissances) et méthodologiques (format attendu), la correction langagière fait néanmoins l'objet d'une

considération particulière dans les représentations des enseignants, ce qui influence implicitement la réception des écrits étudiants.

Pour finir, à partir de l'ensemble de ces résultats, plusieurs schémas évaluatifs ont pu être esquissés et mènent à l'émergence de trois types de profils d'enseignants. Le rapport à la norme langagière des enseignants donne ainsi lieu à des comportements plutôt tolérants envers les erreurs morphosyntaxiques des étudiants de la part des enseignants du secondaire ; une attitude pragmatique au sujet de la correction langagière de la part des enseignants du supérieur en Didactique du FLE ; et enfin, une posture plus formaliste à l'encontre de la norme grammaticale de la part des enseignants du supérieur en Sciences du Langage. Ces profils s'inscrivent d'ailleurs dans le prolongement de ceux dégagés pour les futurs enseignants issus de l'enquête sur les perceptions de la langue française, et rejoignent également les attitudes – normative, réaliste, pédagogue – relevées par Delcambre (2016).

Chapitre 9.

LES ERREURS, TEMOINS D'UN PROCESSUS EN COURS ?

Les études concernant les représentations des étudiants ([chapitres 6 et 7](#)) ayant mis en avant que ces derniers possèdent une conception fortement normative et grammaticalisée de la langue française, mais aussi qu'ils sont conscients de la dimension prescriptive relative au bon usage et aux attentes des institutions éducatives (et en particulier, académiques), donnent lieu à un certain nombre d'interrogations. En effet, si les étudiants ont compris l'importance que revêt la langue dans le cadre universitaire, il est très intrigant de retrouver au sein de leurs écrits des erreurs qui amènent par suite à ce que les enseignants formulent des discours sur le déficit linguistique du public étudiant. De ce fait, dans la lignée des travaux s'intéressant aux obstacles linguistiques rencontrés par les scripteurs (Galatanu et coll., 2010 ; Boch & Buson, 2012 ; David, 2014), nous avons souhaité nous intéresser aux problèmes grammaticaux que rencontrent les étudiants à l'université. Nous nous sommes en particulier focalisée sur deux types de difficultés, à savoir la chaîne d'accord – à l'intérieur du syntagme nominal (SN), mais aussi dans sa relation avec le syntagme verbal (SV) – ainsi que la chaîne de référence – au sein de la phrase, notamment au niveau des reprises anaphoriques de type pronominal. Si notre intérêt s'est tourné vers ces deux types de chaînes, c'est d'une part parce qu'elles attirent particulièrement l'attention des enseignants-évaluateurs (au point d'être pénalisantes dans la notation, voir [chapitre 8](#) à ce sujet), et d'autre part, parce qu'elles peuvent être considérées comme persistantes, voire comme des résistances de longue date. En effet, les difficultés auxquelles font face les étudiants en matière de chaînes d'accord et de chaînes de référence relèvent souvent de problèmes anciens, datant des débuts de leur apprentissage du français et ont de quoi surprendre à leur niveau de maîtrise, d'autant plus dans un contexte d'études supérieures.

9.1. La gestion textuelle, entre constance et ruptures

Écrire, que l'on en soit conscient ou non, est une activité mentale coûteuse qui nécessite un grand nombre de ressources cognitives²⁴⁶. Le texte écrit n'est en effet que le produit fini d'un processus qui est en réalité une construction où s'organisent simultanément plusieurs niveaux et dimensions (mots, phrases, texte, discours). La gestion de l'ensemble de ces

246. Favart et Olive précisent à ce propos que « pour des adultes, la rédaction d'un texte engage plus de ressources cognitives que la lecture, l'apprentissage incident, ou le jeu d'échecs (Kellogg, 1994) ou encore que la prise de notes (Piolat et al., 2005) » (2005, p. 278).

aspects implique une répartition des ressources cognitives entre chacun d'eux. Cependant, lorsque la limite des capacités cognitives est atteinte, certains aspects de la mise en texte peuvent être entravés²⁴⁷.

Parmi ces dimensions, on compte les aspects morphologiques (orthographe grammaticale, notamment) : quand l'attention est divisée conséquemment à certaines tâches substantielles (telles que la textualisation), la gestion de certains sous-systèmes pâtit d'un déficit de ressources cognitives disponibles (Alamargot & Chanquoy, 2002). En conséquence, les erreurs qui surviennent au niveau des chaînes d'accord et de référence apparaissent comme remarquables : elles témoignent en effet de difficultés anciennes, censées être surmontées et contrôlées, cette « récurrence » intervenant par ailleurs dans des textes bien construits (en syntaxe comme en rhétorique), appuyés sur un lexique fourni et précis. Trouver un nombre aussi important de ce type d'erreurs dans les productions de scripteurs avancés est ainsi un phénomène qui paraît à priori illogique et incongru (Lang & Meyer, 2015). Erreurs d'autant plus anormales qu'elles se manifestent chez des étudiants qui, même s'ils font face à des difficultés nouvelles (liées aux normes sociales et discursives), ne sont pas des individus éloignés des habitudes scripturales.

Ces premiers constats nous ont ainsi amenée à nous arrêter sur ces erreurs anormales et apparemment non-cohérentes au regard du niveau avancé des étudiants (qu'ils soient français ou étrangers). En restreignant les analyses aux phénomènes morphosyntaxiques et morphosémantiques situés au sein des chaînes de mots, l'idée est de comprendre ce qui se joue au niveau micro- et mésotextuel²⁴⁸ lorsque les étudiants font face à une réorganisation de leurs habiletés scripturales dans l'optique de convenir aux nouveaux impératifs discursifs (niveau macrotextuel). En effet, dans la mesure où l'activité rédactionnelle exige d'importantes ressources cognitives (Piolat, 2004), à la fois en termes de mémoire (fonctions exécutives) et d'attention (aussi appelées ressources attentionnelles), la restructuration amenée par l'adaptation aux nouveaux genres discursifs (qui se joue au niveau de la gestion macrotextuelle) entraîne une charge cognitive supplémentaire qui peut alors impacter les bas niveaux (micro- et méso-) censés être automatisés.

247. Fayol et Heurley (1995) ont d'ailleurs corrélé, à ce sujet, que le maintien en mémoire d'une liste de mots faisait augmenter la fréquence d'erreurs d'accord au sein la relation SN-SV. La segmentation de l'attention entraîne ainsi des défaillances de concentration, dans ce cas précis, au niveau de l'orthographe grammaticale.

248. Selon la typologie établie par Adam (2017).

Parmi ces niveaux automatisés se trouvent les phénomènes microtextuels d'articulation intraphrastique de type chaînes d'accord et chaînes de référence (ces dernières opérant également au niveau interphrastique et mésotextuel). En ce qui concerne les chaînes d'accord, ce sont les travaux de Jaffré et Bessonnat (1993, 1996) – menés auprès d'enfants du primaire (des apprentis scripteurs) – qui ont examiné les problèmes posés par ces suites de mots. Dans leurs études, les deux auteurs montrent que même si les chaînes d'accord « entretiennent une solidarité morphologique » (Jaffré & Bessonnat, 1993, p. 28), elles sont pourtant composées de sous-segments dont la solidité est très variable. Ils avancent ainsi l'hypothèse selon laquelle :

les erreurs d'accord sont déterminées soit par un facteur de dynamique (les mots placés à droite des pivots sont plus faciles à accorder) ; soit par un facteur de position (les mots les plus proches des pivots sont plus faciles à accorder) ; soit par un facteur de rupture (toute rupture dans la chaîne introduit une difficulté supplémentaire). (Jaffré & Bessonnat, 1993, p. 29)

Ils ajoutent également que ce qui tient lieu de « pivots » sont des « positions morphogrammiques privilégiées qui sont épargnées par les erreurs » (à l'instar des accords qui se font conjointement à l'écrit et à l'oral, comme c'est le cas par exemple avec le déterminant défini « les »), mais aussi que sur ces pivots reposent des sous-segments plus fragiles, les pivots servant à réactiver les chaînes d'accord²⁴⁹. Jaffré et Bessonnat expliquent également, en parlant des erreurs de gestion, que :

la maîtrise relative de la variation morphographique varie certes avec les niveaux de compétence, et donc avec l'âge des sujets, mais la présence de quelques occurrences normées prouvent que les omissions sont dues à des difficultés de gestion. Pour une position syntaxique donnée, les sujets ne parviennent pas à mobiliser une connaissance, qui fait par ailleurs partie de leur compétence, et ils écrivent une forme déviante. (Jaffré & Bessonnat, 1996, p. 190)

Parmi ces erreurs de gestion, plusieurs phénomènes déclencheurs amènent à ce que les scripteurs optent pour une forme morphographique erronée. Lors de la production, certains phénomènes dépendent effectivement des choix conceptuels opérés par les scripteurs, mais il est également essentiel de se rappeler que ces phénomènes sont conjointement conditionnés par les procédures en cours au moment de la production – et par là même, par la surcharge cognitive qui en découle – (Jaffré & Bessonnat, 1996, p. 191). Fondée sur trois

249. Opération qui, lorsqu'elle est automatisée, permet de « mieux mobiliser son attention du côté de l'activation des idées » (Jaffré & Bessonnat, 1993, p. 28).

critères constatifs (ceux de dynamique, de position, de rupture²⁵⁰), la typologie proposée par Jaffré et Bessonnat (1996) regroupe :

- les problèmes extérieurs à la chaîne d'accord :
 - problème d'identification catégorielle lié à la structure linguistique (syllepse de nombre et de genre) générant un conflit entre idée et forme ;
 - isolats morphographiques dépourvus de marque catégorielle (adverbe de quantité), dont la face conceptuelle rend les marques d'accord floues ;
- les problèmes liés aux relations entre termes de la chaîne d'accord :
 - causés par des rupteurs :
 - oubli de l'option catégorielle (désactivation) ;
 - contamination catégorielle (distraction) ;
 - causés par les frontières de chaînes :
 - obstacle au maintien en mémoire de l'option catégorielle (éloignement) ;
 - causés par la structure interne (ordre des mots notamment) :
 - entorse à la linéarité de la chaîne (inversion) ;
 - chaînes morphographiques disloquées (apposition).

Par ailleurs, les deux auteurs ont posé comme principe méthodologique dans leurs travaux l'idée que les chaînes d'accord se situent au niveau intraphrastique (Jaffré & Bessonnat, 1993, p. 28). Ils notent toutefois que ces chaînes sont pour partie liées aux questions de chaînes de référence : en effet, lors de l'utilisation d'expressions anaphoriques de type reprise pronominale ou déterminant démonstratif par exemple, le traitement des accords est dépendant de la chaîne de référence. Dans ce cas, étant donné que les chaînes de référence peuvent tout autant se limiter aux frontières de la phrase que les transcender, les chaînes d'accord qui y sont attachées s'en trouvent subordonnées et passent ainsi elles aussi à un niveau interphrastique.

Concernant les chaînes de référence, l'article de Schnedecker et Landragin (2014) en fournit deux définitions (issues des travaux de Corblin (1995) et de ceux de Charolles (1988)). Y sont en outre présentés les acquis et problèmes liés à la notion, puis les questions de typologies et d'enjeux liés à ces dernières. Cette présentation constitue une synthèse

250. Pour de plus amples explications à ce sujet, voir Jaffré et Bessonnat (1993, p. 29).

générale de la notion en faisant état des textes fondateurs comme ceux de Kleiber (1994) ou de Schnedecker (1997), mais aussi de l'avancée des recherches actuelles. Notons toutefois que ces interrogations portent surtout sur des macroanalyses textuelles situées dans le domaine de l'analyse de discours et traitent principalement des phénomènes de connexité, de cohérence et de continuité thématique. Dans notre cas, l'intérêt que comporte la notion de chaînes de référence est celui de se situer autant au niveau intra- qu'interphrastique, constituant ainsi un échelon aussi bien microtextuel que mésotextuel qui contribue à la structuration macrotextuelle. Dans cette configuration, deux éléments sont essentiels :

- d'une part, le poids de la gestion mentale de ces unités de chaînage et leur disposition visuelle sont autant de facteurs qui peuvent aussi bien impacter les choix conceptuels opérés par les scripteurs lors des reprises anaphoriques que les chaînes d'accord ;
- d'autre part, l'insécurité liée à la construction du discours de savoir dans le cadre de l'écrit universitaire est de nature à provoquer par contrecoup une crispation sur la norme (Pollet, 2010) qui peut alors particulièrement s'observer sur les phénomènes d'erreurs au sein des chaînes d'accord et des chaînes de référence.

9.2. Les chaînes, problèmes récurrents des étudiants dans le Supérieur

Face à la gestion des tâches d'écriture académique et aux nouvelles contraintes scripturales exigées, la maîtrise grammaticale des étudiants fait montre de difficultés et s'en trouve déstabilisée. Le constat en est que des problèmes basiques, au niveau intraphrastique en particulier, semblent induits par ces impératifs. En effet, le fait d'observer – au sein des écrits universitaires produits par les étudiants français et étrangers – une grande similitude dans les erreurs qui sont produites sur les chaînes d'accord et celles de référence (nos exemples le montreront) est de nature à interpeler. Dans la mesure où ces deux publics présentent par ailleurs des connaissances grammaticales avérées et identifiables, la forte analogie existante entre ces deux sortes de perturbation²⁵¹ laisse alors supposer que l'explication se situe effectivement dans la gestion de haut niveau des productions

251. Que ce soit du côté formel (au travers du type et de la distribution des erreurs) ou du côté fonctionnel (avec des sources et conséquences textuelles similaires).

académiques, provoquant par contrecoup des erreurs grammaticales élémentaires. Dans cette perspective, le corpus *Étiologie*²⁵² a été analysé de manière manuelle²⁵³ afin d'observer en détail les contextes d'apparition de ces erreurs basiques, mais aussi d'en distinguer les spécificités pouvant expliquer la survenue de ces perturbations.

9.2.1. Les troubles sur les chaînes d'accord

Les erreurs les plus troublantes sont sans doute celles qui se produisent au niveau intraphrastique et qui interviennent sur la chaîne d'accord, que ce soit au sein du groupe nominal ou dans la relation SN-SV. Elles sont en effet relativement inédites à ce niveau rédactionnel, mais corrélativement d'autant plus flagrantes, surtout parce qu'elles sont souvent associées aux questions de soin et de qualité que les étudiants apportent (ou non) à leurs copies. Ces irrégularités ne témoignent cependant pas de comportements aussi simplistes que ceux qui sont prêtés aux étudiants (méconnaissance, inattention, manque de rigueur, etc.), mais plutôt de difficultés à coordonner les différentes tâches scripturales simultanément (la gestion des normes discursives universitaires requérant un effort cognitif plus important de par son originalité pour les scripteurs). Il est ainsi possible de rencontrer, dans ces conditions, des erreurs d'accord qui relèvent de problèmes de cohérence (poursuite de l'accord), de contraintes (maintien de l'accord), ou encore d'iconicité²⁵⁴ (distance et parasitage de l'accord).

252. Constitué d'écrits universitaires produits en grande majorité par des étudiants étrangers, ainsi que par une partie d'étudiants français, tel que décrit dans le chapitre 5.2.3.3.

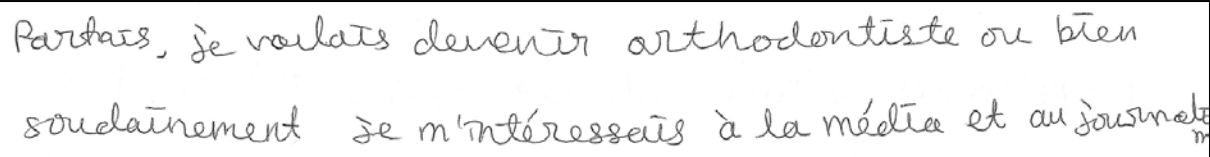
253. À l'aide du logiciel Analec présenté au chapitre 5.2.1. Des exemples de vue et d'annotation ainsi que d'extractions de statistiques et de corrélations sont consultables de l'[annexe 33](#) à l'[annexe 36](#).

254. Le phénomène d'iconicité est ici à prendre dans l'acception sémiotique selon laquelle il y a iconicité lorsque la relation du signe à son référent est fondée sur la ressemblance. Notamment évoqué par les travaux de Jaffré (2010), lequel présente des exemples volontaires de variations iconiques dans un but poétique ou métaphorique, le phénomène d'iconicité s'apparente dans notre cas aux questions de représentation visuelle des chaînes d'accord. Une chaîne iconique est donc le fait que, lorsque les unités d'une chaîne sont concernées par un même phénomène d'accord (genre, nombre), elles réagissent de la même façon en adoptant les marques de l'accord, créant par conséquent une image globale et reconnaissable dudit accord.

9.2.1.1. L'incohérence de certaines chaînes

Dans un premier temps, nous avons souhaité nous intéresser aux erreurs d'accord perçues comme non-cohérentes (genre des noms, accord simple du participe passé avec les auxiliaires « avoir » et « être », accord au sein du SN), ce au regard à la fois des règles élémentaires d'accord et des usagers ou enseignants sensibles au respect de la norme grammaticale. Ce type d'erreurs peut être la conséquence de divers procès mais reste la plupart du temps imputé à des phénomènes de surgénéralisation ou encore de transfert. C'est en particulier le cas pour les erreurs de reconnaissance du genre, que l'on attribue généralement aux apprenants allophones – les étudiants de L1 française ayant une conscience épilinguistique qui ne leur permettrait pas de commettre des erreurs aussi flagrantes. Pourtant, même pour des étudiants allophones, ce type d'erreurs peut paraître incongru, surtout lorsque ceux-ci ont atteint un niveau avancé (B2+, C1/C2) en langue française. Dans leur cas, la plupart de ces erreurs ne répondent pas à un patron logique, ces dernières apparaissant d'autant plus anormales qu'elles surviennent dans des contextes de production de haut niveau.

Ainsi, l'erreur qui se manifeste comme la plus évidente, et qui est dans la majorité des cas associée aux étudiants allophones, est celle qui concerne les problèmes de genre. Écueil souvent assimilé à un phénomène de transfert (ce qui peut parfois être le cas), ce problème peut également survenir sans pour autant qu'il y ait un quelconque rapport avec la L1 ou d'autres langues parlées. L'exemple (1) de Songyeon, étudiante coréenne, est particulièrement éclairant à cet égard :



Parfois, je voulais devenir orthodontiste ou bien soudainement je m'intéressais à la média et au journalisme.

(É-1a) Parfois, je voulais devenir orthodontiste ou bien soudainement je m'intéressais à la média et au journalisme. (Songyeon, CRL)

Dans le cas (É-1a), le fait que Songyeon écrive « la média » pourrait présumer d'une situation probable de transfert. Cependant, la langue coréenne fait partie de ces langues (comme de nombreuses langues asiatiques) qui ne possèdent pas de genre. Il n'y a donc

aucune chance pour que cette erreur de féminin provienne de sa LM. Dans la mesure où elle ne pratique que l'anglais comme autre langue étrangère, il apparaît peu probable que l'on puisse imputer cette erreur à une question de transfert. On observe toutefois que certaines erreurs, apparaissant chez des apprenants de diverses origines, peuvent effectivement relever d'un transfert. Ce dernier est néanmoins différent de celui évoqué pour l'exemple (É-1a) – ou encore de celui souvent imaginé pour les étudiants étrangers – puisqu'il ne s'opère pas depuis la L1 mais en réalité depuis une langue seconde ou étrangère.

Car je sens au fond de moi le désir de travailler à la pastorale de la santé.

(É-2) Car je sens au fond de moi le désir de travailler à la pastorale de la santé. (Madeleine, CRL)

Dans l'exemple (É-2), le mot « désir » est gratifié d'un « e » supplémentaire. Interpelée par cet ajout, nous pensions initialement que ce problème relevait d'une erreur de genre. Cependant, le fait que le déterminant défini « le » soit accordé correctement, alors même qu'il est préposé au nom et que l'exemple prend par ailleurs place dans une production d'un bon niveau (C1), semble indiquer que nous n'avons pas affaire à une manifestation similaire au type d'erreurs précédent. L'explication finit par émerger d'un recoupement d'exemples similaires, notamment avec le cas d'un étudiant chinois qui écrit « un bon future » (voir [exemple É-3](#))²⁵⁵. Dans la mesure où, comme pour le coréen, la langue chinoise ne connaît pas de différenciation de genre, le transfert n'est alors pas lié à la L1. En s'intéressant à l'exemple de George (voir [exemple É-4a](#)), étudiant ghanéen qui produit le SN « ce **model** », nous avons fini par comprendre que ces « e » supplémentaires ou absents proviennent en réalité d'une interférence issue de l'anglais où « futur » et « désir » s'écrivent avec « e » final (*future, desire*), tandis que « modèle » s'écrit pour sa part sans « e » final (*model*).

En sus des problématiques de transfert, bien connus des enseignants de FLE, on retrouve également un autre type d'obstacles : les phénomènes de surgénéralisation des règles. Écueil courant chez les apprenants allophones, le problème n'est cependant pas étranger non plus aux étudiants de L1 française. Dans le cas des erreurs sur la chaîne d'accord, le

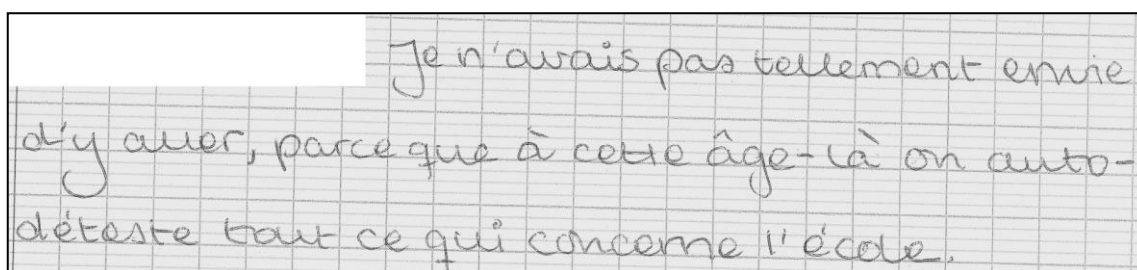
255. Les exemples cités (mais non présentés) sont disponibles dans le dossier « [exemples](#) » du corpus Étiologie.

phénomène de surgénéralisation que l'on rencontre habituellement concerne l'accord avec l'auxiliaire « avoir ».

(É-5a) Dans l'article, l'auteur commence par le fait que la grammaire a été **étudié** pour un long temps et que l'on ne peut pas se mettre d'accord sur la définition de grammaire. Il conclue la première partie en disant que tout ce qu'on a déjà fait sur la grammaire est nécessaire. [...] M. Defays a également parlé de la raison pour laquelle la grammaire d'une langue est étudiée. Il a fini la deuxième partie en parlant de la façon dont la grammaire d'une langue étrangère est **étudiée**. (Baaba, DDL)

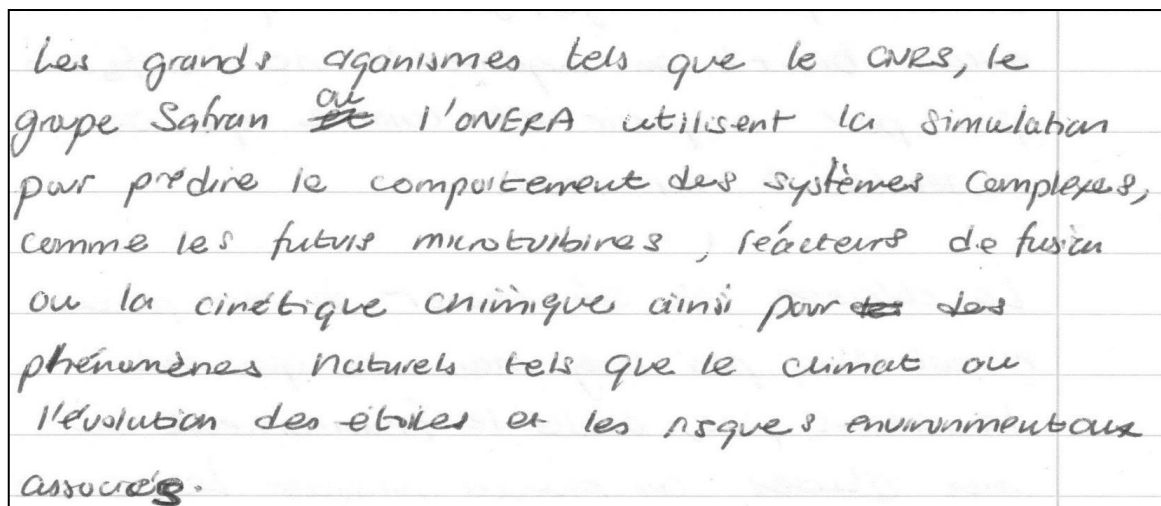
Dans l'exemple (É-5a), l'étudiante utilise à deux reprises le verbe « étudier », présent dans deux paragraphes qui s'enchaînent dans son texte (consultable [ici](#)). À chaque fois, le sujet du SV est de genre féminin. On relève que lors de la première utilisation du verbe, le SV est conjugué au passif passé-composé mais l'apprenante n'accorde pas pour autant le participe passé. Quelques lignes plus tard, alors que le SV est au passif présent, elle accorde cette fois-ci le participe passé du verbe. Étant donné que l'accord est effectivement effectué sur le deuxième participe passé, le problème ne relève pas d'un défaut d'identification du genre pour l'accord, ni d'un manque de connaissances concernant le fonctionnement du participe passé. Il semble plutôt que cette erreur provienne de l'auxiliaire « avoir » dont la présence perturbe le raisonnement de la chaîne d'accord (la règle générale étant qu'avec l'auxiliaire « avoir », le participe passé ne doit pas être accordé).

Il existe cependant des phénomènes moins connus et moins étudiés, notamment parce qu'ils sont souvent assimilés à une maîtrise imparfaite des règles d'accord au sein du SN. C'est le cas notamment des problèmes de chaînes d'accord interrompues – ou lacunaires –, autant pour l'accord au féminin que pour l'accord au pluriel.



(É-6) Je n'avais pas tellement envie d'y aller, parce que à **cette** âge-là on auto-déteste tout ce qui concerne l'école. (Ylva, CRL)

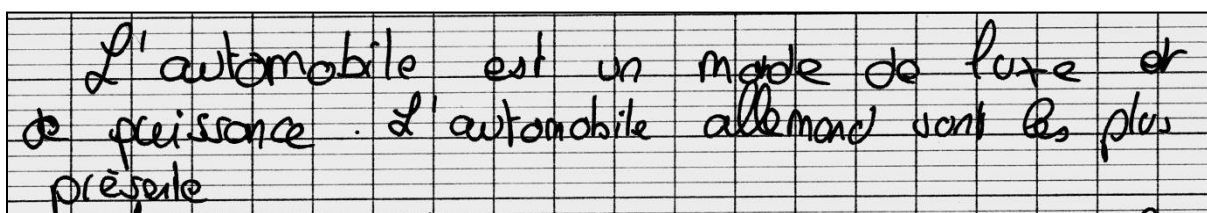
Dans l'exemple (É-6), Ylva produit une phrase qui, en dehors d'une création manifestement atypique avec le verbe « auto-détester », présente une tournure de phrase courante qui indique un niveau de maîtrise langagière élevé. On remarque néanmoins que l'étudiante bute sur l'accord du déterminant démonstratif, qu'elle accorde au féminin alors que le nom « âge » est masculin. Pouvant être assimilée de prime abord à une erreur de genre, le contexte phrastique et le registre de langue employé laissent davantage supposer une erreur issue d'une incursion de l'oral au travers d'une confusion liée à la prononciation du déterminant démonstratif. En effet, dans le cas de noms commençant par une voyelle comme « âge », le déterminant démonstratif associé au nom (qu'il soit masculin ou féminin) se prononce « set ». Cependant, cette prononciation fait entrer en concurrence les deux graphies que sont « cet / cette » alors que, dans le même temps, l'utilisation du démonstratif féminin est plus fréquent. Dans l'exemple (É-6), le fait que la tournure de phrase soit courante laisse penser que cette structure provient également d'un usage de l'oral et que la prononciation a alors induit en erreur l'étudiante qui a été portée à croire qu'il s'agissait d'un féminin.



Les grands organismes tels que le CNRS, le groupe Safran ~~ou~~ ^{ou} l'ONERA utilisent la simulation pour prédire le comportement des systèmes complexes, comme les futurs microturbines, réacteurs de fusion ou la cinétique chimique ainsi pour ~~des~~ des phénomènes naturels tels que le climat ou l'évolution des étoiles et les risques environnementaux associés.

(É-7) Les grands organismes tels que le CNRS, le groupe Safran ou l'ONERA utilisent la simulation pour prédire le comportement des systèmes complexes, comme les **futurs** microturbines, réacteurs de fusion ou la cinétique chimique ainsi pour des phénomènes naturels tels que le climat ou l'évolution des étoiles et les risques environnementaux associés. (Bhimal, CRL)

L'exemple (É-7), à l'instar de celui d'Ylva, atteste d'un haut niveau de maîtrise langagière. Les constructions syntaxiques de type parataxique qu'il expose, basées sur des énumérations à l'aide de la locution adverbiale « tel que », sur des coordinations avec les conjonctions de coordination « et »/« ou » ainsi que sur des incises, couplées par ailleurs à des usages lexicaux fortement spécialisés, démontrent que l'étudiant possède un niveau élevé de scripturalité. Cela est d'autant plus accentué qu'on ne décèle qu'une seule erreur d'accord et ce, malgré les constructions complexes de SN (par exemple, les noms expansés) ou les éloignements dans la relation SN-SV. Dans ce contexte, attribuer l'erreur sur l'adjectif épithète « futurs » à une méconnaissance du genre du nom « turbine » semble exclu. Deux hypothèses peuvent pourtant concourir à expliquer cette erreur : la plus simple réside dans une omission du féminin sur l'adjectif et serait liée au fait que le SN est au pluriel, ce qui peut contribuer à un ébranlement du maintien mémoriel ; la plus complexe s'analyse de son côté par la construction de l'incise. En effet, lorsque l'on s'attarde sur la structure comparative, on constate que se succèdent les SN « les futurs microturbines », « réacteurs de fusion » et « la cinétique chimique ». Le contexte d'apparition du SN « réacteurs de fusion » attire alors notre attention : précédé d'une virgule, le SN n'est accompagné d'aucun déterminant et n'est pas suivi d'une virgule. Dans ce cas, il pourrait s'agir d'une omission du déterminant et de la virgule postposée qui aurait constitué l'incise, tout comme la virgule préposée pourrait représenter une addition dans l'accumulation des termes énumérés. Dans la première configuration (l'incise), il y aurait effectivement un oubli du féminin à l'adjectif « futur », mais dans la deuxième (addition), il pourrait s'agir d'un SN à double sujet pour l'adjectif (thèse renforcée par l'absence de déterminant devant « réacteurs ») et, dans ce cas, l'accord serait alors correct. Le défaut de virgule laisse ainsi planer un doute sur l'origine de l'erreur.

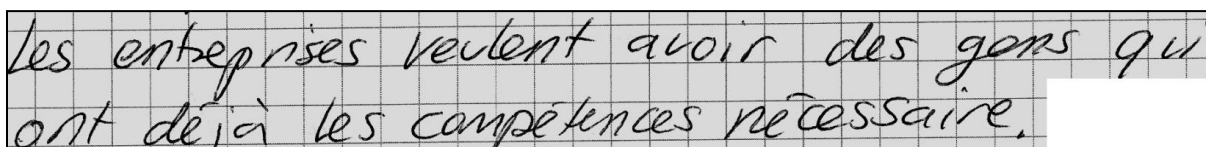


(É-8) L'automobile est un monde de luxe et de puissance. L'automobile **allemand** sont les plus présente. (Chloé, SV)

Un dernier exemple sur le maintien au sein du SN de la chaîne d'accord au féminin est celui de Chloé (étudiante française). Dans ce cas, on remarque que l'adjectif épithète « allemand » n'est pas accordé avec le nom féminin « automobile ». Décontextualisée, cette phrase laisserait à penser que l'erreur relève d'une méconnaissance du genre, ce qui apparaît néanmoins improbable quand on sait que l'étudiante est de L1 française. L'accord du SV, que nous n'aborderons pas ici, ainsi que celui de l'adjectif attribut, nous éclairent cependant sur les problèmes sous-jacents à l'accord fautif de l'adjectif épithète. On remarque en effet que malgré un SN au singulier, le SV est accordé au pluriel, tout comme le déterminant défini de l'expression du superlatif. Pourtant, l'adjectif attribut qui les suit est à nouveau au singulier et accordé cette fois-ci au féminin. Lorsque l'on prend en compte la phrase qui précède, on comprend que l'irrégularité de ces accords semble prendre sa source dans un défaut de conceptualisation du référent. On constate ainsi que Chloé, dans sa première phrase, opère une attribution de l'expression nominale « un monde de luxe et de puissance » au SN « l'automobile ». Dans sa seconde phrase, le SN « l'automobile allemand » procure un contexte ambigu dans la mesure où, même si « automobile » est un nom féminin, le déterminant défini élide « l' » donne lieu à incertitude (ce dernier pouvant autant recouvrir un masculin qu'un féminin). Il semble alors que la succession du SN attribut masculin singulier et du déterminant élide ait prêté à confusion. Cette hypothèse apparaît d'ailleurs confortée au regard de l'accord du SV et du SN attribut de la seconde phrase, où l'étudiante semble conceptualiser l'automobile au pluriel²⁵⁶.

D'autres exemples encore, tels que celui d'Arezo qui manque à deux reprises un accord féminin au sein du SN alors que, dans au moins l'un des deux cas, le déterminant défini est bien accordé (voir [exemple É-9](#)), ou celui de Lisa, étudiante française qui accorde elle aussi correctement le déterminant défini au féminin mais omet l'accord sur l'adjectif épithète (voir [exemple É-10a](#)) peuvent illustrer ces problèmes de maintien de l'accord féminin tout au long du SN. Il faut toutefois noter que ce phénomène de chaînes d'accord interrompues ou lacunaires se retrouve également avec l'accord du SN au pluriel.

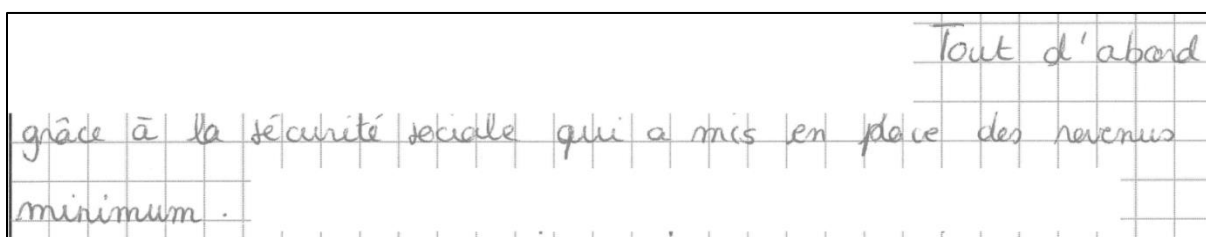
256. Chloé présente d'ailleurs un cas similaire dans son texte, qui intervient sur le pronom démonstratif « celle-ci » (voir [l'exemple É-8](#)).



Les entreprises veulent avoir des gens qui ont déjà les compétences nécessaire.

(É-11) Les entreprises veulent avoir des qui ont déjà les compétences **nécessaire**. (Rakic, IBM)

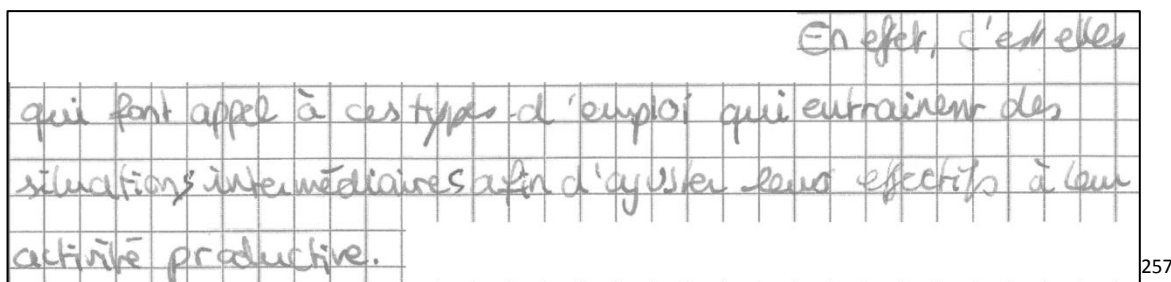
L'exemple (É-11), produit par Rakic (étudiant allophone), illustre parfaitement ce phénomène. On remarque en effet que, tout au long de la phrase, les accords au pluriel sont correctement menés, que ce soit au sein des SN ou dans les relations SN-SV. Le seul écart orthographique relevé finit par se produire en bout de chaîne, au moment de conclure la phrase. Ce raté est d'autant plus surprenant qu'il intervient sur l'adjectif épithète du dernier SN (tous les autres étant justement écrits), mais surtout alors même que l'accord est bien effectué sur le déterminant et le nom.



Tout d'abord
grâce à la sécurité sociale qui a mis en place des revenus
minimum.

(É-12) Tout d'abord grâce à la sécurité sociale qui a mis en place des revenus **minimum**. (Typhaine, IBM)

Le cas (É-12) est, de son côté, présenté par une étudiante française. Dans cet exemple, on remarque que l'adjectif épithète du SN « des revenus minimum » n'est pas accordé au pluriel. Le déterminant et le nom le sont pourtant, ce qui peut amener à s'interroger sur la raison qui l'empêche de poursuivre l'accord. L'adjectif « minimum », qu'il s'agisse de l'orthographe traditionnelle (minima) ou rectifiée (minimums), s'accorde normalement en genre et en nombre avec le nom auquel il est rattaché (comme n'importe quel adjectif). Cependant, l'usage fréquent que l'on rencontre également est celui du terme en tant qu'adverbe (comme par exemple : « il me faut dix minutes minimum »). Il est ainsi possible qu'une confusion ait eu lieu dans l'identification de la nature du mot, entraînant le non-accord sur l'adjectif.



(É-10b) En effet, c'est elles qui font appel à ces types d'emploi qui entraînent **des situation intermédiaire** afin d'ajuster leurs effectifs à leur activité productive. (Lisa, IBM)

Pour sa part, Lisa (étudiante française également) nous gratifie d'un exemple moins ambivalent. En mettant de côté l'expression mal accordée « c'est » (dont l'origine peut être attribuée à une interférence avec l'oral relâché), les accords de l'ensemble des SN et des relations SN-SV sont correctement menés²⁵⁸. Même les accords sensibles provenant des déterminants possessifs « leur/leurs » (ces derniers mettant en jeu des questions d'identification référentielle et d'indication du nombre) sont justement effectués. Ainsi, le fait que seul le déterminant du SN « des situation intermédiaire » soit au pluriel déconcerte. En conséquence, il semble que l'on puisse s'interroger sur le fonctionnement de ces erreurs qui, en l'état, laisseraient à penser que les étudiants considèrent qu'une unique marque de pluriel sur le SN est suffisante.

9.2.1.2. La complexité des chaînes spécifiques

Dans un deuxième temps, nous nous sommes aperçue que les étudiants rencontrent des difficultés dans la gestion des chaînes et des contraintes d'accords complexes (noms expansés, noms collectifs ou encore doublement du sujet). Contrairement aux précédents incidents, ces difficultés apparaissent moins irréfléchies car la gestion cognitive de ces accords s'avère plus complexe.

L'une des premières difficultés que les étudiants peuvent rencontrer réside dans la gestion de l'accord sur le groupe nominal expansé. Il apparaît en effet que, dans un contexte

257. Les ajouts de « s » sont du fait de l'enseignant de spécialité qui a corrigé les copies.

258. L'utilisation de « ces types d'emploi » et le choix des accords sur ce SN sont discutables. Mais cet évènement relève plus des questions de conceptualisation du référent.

où le SN est constitué de deux noms, il est apparemment difficile pour les étudiants de repérer quel est le substantif à partir duquel ils vont devoir accorder ce qui suit.

L'objectif du texte, selon moi, est de rendre le champ de grammaire plus claire afin d'aider des personnes dans le domaine de didactique de LE à mieux utiliser la grammaire dans l'enseignement.

(É-13a) L'objectif du texte, selon moi, est de rendre le champ de grammaire plus **claire** afin d'aider des personnes dans le domaine de didactique de LE à mieux utiliser la grammaire dans l'enseignement. (Xiaoli, DDL)

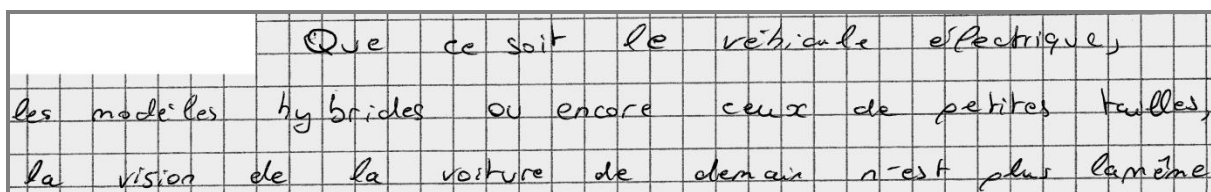
Dans le cas (É-13a), Xiaoli produit une phrase bien construite et aucune difficulté particulière ne semble s'interposer. Pourtant, on remarque qu'au moment d'accorder l'adjectif épithète rattaché au SN expansé « le champ de la grammaire », elle se trompe et ajoute un féminin. Il apparaît, dans ce cadre, qu'elle n'a pas réussi à identifier le nom « champ » comme étant le noyau du SN, mais que son attention s'est portée sur « grammaire », alors que ce dernier fait partie du groupe prépositionnel (complément du nom). Dans cette configuration, on constate que l'accord s'est effectué, non pas en fonction du noyau, mais du premier terme à proximité gauche. L'étudiante ne s'est ainsi pas rendu compte qu'elle était censée accorder l'adjectif attribut avec le noyau du SN, non avec le dernier et plus proche terme utilisé.

Mais le recours aux formes précaires d'emploi ne sont pas la seule cause de la précarité des travailleurs.

(É-14) Mais le recours au_ formes précaires d'emploi ne **sont** pas la seule cause de la précarité des travailleurs. (Quentin, IBM)

Du côté de Quentin (étudiant français), le même type de difficulté survient, à cela près que la forme du SN est quelque peu plus complexe. La construction du SN est en effet constituée sur la base de trois groupes (groupe nominal ₁, suivi des groupes prépositionnels ₂ et ₃). On détecte une première erreur sur le déterminant amalgamé « au », à qui il manque

un « x » pluriel²⁵⁹, et au moment de devoir accorder le SV, il n'accorde pas avec le nom noyau du SN mais avec le nom du premier groupe prépositionnel qui complète le nom principal. Cet évènement intrigue dans la mesure où Quentin ne choisit pas ici le nom le plus proche et précédant le verbe, à l'instar de Xiaoli, mais celui juste avant encore. Cela témoigne d'une connaissance de la règle de l'accord des noms expansés (accorder avec le noyau et non avec le dernier terme), le défaut se situant donc à un autre niveau. La première hypothèse peut se trouver dans le fait qu'il n'a pas identifié le déterminant amalgamé « au » comme une locution prépositionnelle au même titre que « d' » et n'a en conséquence pas assimilé le groupe « au formes précaires » comme complément du nom « recours ». La deuxième hypothèse relève de l'aspect psychomoteur : connaissant la règle de l'accord du nom expansé, l'œil de l'étudiant est allé chercher l'information non dans le contexte immédiat gauche, mais dans celui le précédant. Il n'est cependant pas remonté assez loin dans la relecture synchrone (qui a lieu au moment de l'écriture) pour repérer le bon noyau. La troisième hypothèse peut, quant à elle, tenir à une question de conceptualisation du référent. Étant donné que le thème de la phrase porte sur les « formes précaires d'emploi », il est possible que, même si le sujet est « le recours », l'étudiant ait en mémoire et en référence le thème et non le sujet.



(É-15) Que ce soit le véhicule électrique, les modèles hybrides ou encore ceux de **petites tailles**, la vision de la voiture de demain n'est plus la même.
(Johann, SV)

L'exemple (É-15) fournit par Johann (étudiant français) illustre d'ailleurs cette problématique de la conceptualisation. Sa phrase présente en effet une coordination de

259. Cette erreur témoigne d'une première fragilité du chaînon. L'omission du pluriel peut s'expliquer à la fois par un contexte précédent singulier, mais aussi par le fait qu'il s'agit d'un pluriel silencieux (l'étudiant ne peut pas se baser sur son instinct épilinguistique au travers de la marque du pluriel habituellement portée à l'oral par les déterminants « les / des » mais doit au contraire se rappeler que la règle du code écrit se situe dans la redondance des marques grammaticales).

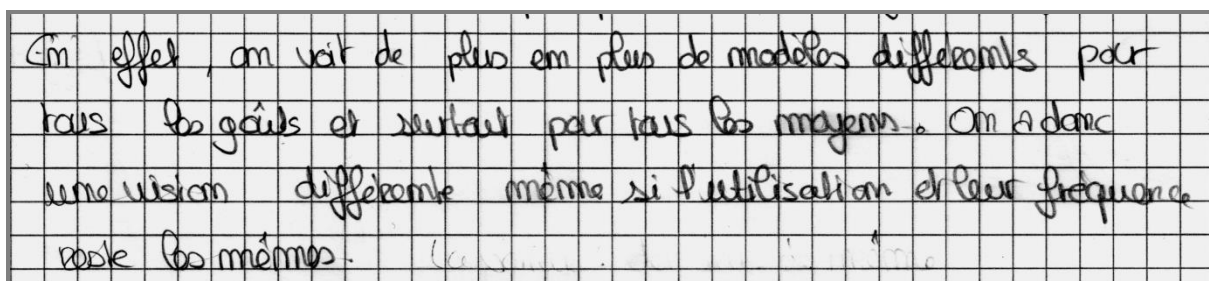
trois SN, le dernier reprenant – à l'aide du pronom démonstratif « ceux » – le substantif du SN précédent. On remarque cependant que le groupe prépositionnel qui complète le pronom est mis au pluriel, ce qui interpelle dans la mesure où l'expression « de petite taille » est un attribut à valeur générique. L'accord au pluriel est, dans ce cas, peut-être affecté par la présence du pronom démonstratif au pluriel et par une logique de poursuite d'accord sur l'ensemble du SN, ou alors possiblement dû au fait que l'étudiant garde en mémoire une conception plurielle du référent (plusieurs modèles = plusieurs tailles).

Les difficultés relatives à la gestion de la chaîne d'accord impliquant un SN expansé font ainsi apparaître des problèmes qui relèvent d'une part d'un raisonnement différencié entre logique des règles d'accord (sauf exceptions, avec le noyau du SN) et habitudes graphiques (les accords à proximité gauche étant les plus fréquents), et d'autre part d'une divergence d'attention entre application de la logique grammaticale (les règles d'accord) et conceptualisation thématique (l'idée sur laquelle le scripteur est focalisé). D'autres problèmes relatifs à ces difficultés de raisonnement morphosémantique apparaissent également dans le cas de la gestion du sujet double. Dans la mesure où il s'agit souvent d'une addition au sein du groupe nominal de deux termes qui ne sont pas mathématiquement cumulables, on remarque que les étudiants peinent en effet à appréhender l'accord pluriel du double sujet, notamment parce qu'ils fonctionnent en accordant avec le substantif le plus proche et non avec le groupement.

(É-16) Pour commencer, elle parle de la manière dont les auteurs traitent le sujet de méchanceté, c'est-à-dire l'ambiguïté et la diversité **associé** avec le terme. (Gabrielle, IEF)

Dans l'exemple (É-16), Gabrielle écrit une phrase complexe bien menée, si ce n'est un oubli de déterminant (« la méchanceté ») et un choix discutable de préposition (« associer avec » plutôt que « associer à »). Pourtant, on constate que l'adjectif complexe « associé » présente deux problèmes : le premier est l'omission de l'accord féminin, le second celui de l'accord pluriel. La cause de cette double erreur peut cependant ne pas se trouver dans la même source. Plusieurs hypothèses peuvent être émises, notamment celle du simple oubli, mais qui peut paraître moins probable au regard de la qualité de la phrase et lorsque l'on sait que la production a été effectuée hors temps de classe (devoir à la maison) et au format

numérique (via *Microsoft Word*). Il semble cependant que les explications sont d'ordre différent selon que l'on s'intéresse à l'erreur de féminin ou de pluriel. Dans le premier cas, il apparaît plus difficile de déterminer exactement la cause de cette erreur : elle peut en effet tout autant relever d'une erreur d'identification du genre de l'un des noms²⁶⁰, que d'un problème d'accord relatif à la nature de l'adjectif (participe passé converti en adjectif complexe). Dans le second cas, il est probable que l'étudiante ait accordé au singulier du fait de la proximité à gauche d'un terme lui-même au singulier, ignorant par là-même que l'accord s'effectue en fonction du double sujet. Le statut de cette double erreur intrigue toutefois car il paraît difficile d'en extraire un quelconque schéma logique.

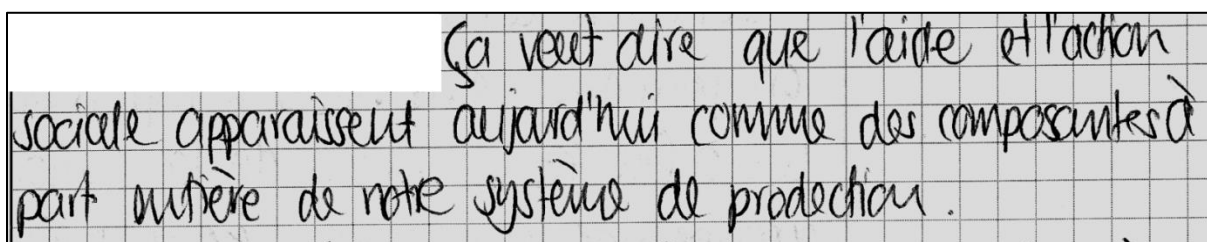


(É-17) En effet, on voit de plus en plus de modèles différents pour tous les goûts et surtout pour tous les moyens. On a donc une vision différente même si l'utilisation et leur fréquence **reste** les mêmes. (Fanny, SV)

Le cas (É-17) est, pour sa part, un peu plus ostensible que le précédent. Fanny, étudiante française de Sciences de la Vie (SV), produit une synthèse au sujet des véhicules hybrides. Même si l'on peut regretter l'absence de ponctuation (de virgules, notamment) et une utilisation maladroite du pronom « on » (peu adaptée, de la sorte, au registre académique), aucun problème d'accord n'est à signaler, à l'exception de celui sur le verbe « rester ». On remarque dans cet écueil que l'étudiante a rencontré ici des difficultés sur la gestion de sa chaîne d'accord et que ce problème semble en effet relatif à la question de la coordination au sein du SN et de l'accord avec un double sujet. La subordonnée « même si l'utilisation et leur fréquence reste les mêmes » présente un enchevêtrement morphosémantique qui pose

260. Notamment dû au fait que le terme « ambiguïté » est précédé du déterminant élidé « l' », ce qui peut donner lieu à une incertitude. L'étudiante a donc pu opter pour un masculin et appliquer la règle de l'accord au masculin (« si les noms sont de genre différent, l'adjectif se met généralement au pluriel et au masculin (qui est la forme non marquée du point de vue du genre) » (Riegel et coll., 2016, p. 611)).

problème à l'étudiante : alors que la structure syntaxique se compose d'un double sujet (« utilisation » étant coordonné avec « fréquence »), d'un verbe et d'un attribut du sujet, on s'aperçoit que l'attribut du sujet « les mêmes » est correctement accordé au pluriel mais pas le verbe. En parallèle, on remarque également qu'un problème se pose sur la reprise anaphorique « leur » pour laquelle il est difficile de déterminer avec exactitude l'antécédent. Il semble alors que deux pistes puissent être explorées pour expliquer cette erreur : la première s'oriente sur la proximité à gauche d'un nom au singulier, celle-ci pouvant tromper la vigilance du scripteur et l'amener à accorder le verbe en fonction du nom le plus proche ; la seconde concerne la difficulté de gestion du référent qui entraîne l'étudiante à identifier la pluralité de l'attribut (puisqu'elle est également portée conceptuellement par le déterminant « leur ») mais à maintenir un accord singulier relatif à celui indiqué par le SN anaphorique « leur fréquence ». Dans les deux cas, elle néglige l'accord avec le double sujet, à priori gênée par le contexte.



Ça veut dire que l'aide et l'action sociale apparaissent aujourd'hui comme des composantes à part entière de notre système de protection.

(É-18) Ça veut dire que l'aide et l'action **sociale** apparaissent aujourd'hui comme des composantes à part entière de notre système de protection.
(Gambino, IBM)

Enfin, Gambino expose de son côté une erreur similaire, bien que cette dernière se situe dans son cas sur l'adjectif épithète et non sur le verbe. On constate en effet que Gambino utilise un double sujet – deux noms qu'il lie avec une conjonction de coordination – puis accorde en conséquence le verbe au pluriel. Cet accord entre le SN complexe et le SV laisse ainsi présumer que la règle d'accord avec le double sujet est effectivement connue et assimilée puisqu'elle est dans ce cas appliquée. On note cependant qu'entre ces deux segments, l'adjectif épithète « sociale », normalement rattaché au SN complexe, présente pour sa part un défaut d'accord. Il semble que l'étudiant ait ainsi bien compris que le SN complexe était constitué de deux SN coordonnés (donnant lieu à un accord pluriel sur le SV)

mais qu'il n'ait pas fait le rapprochement pour l'adjectif épithète. Il est possible que, dans la continuité du geste, le contexte immédiat à gauche ait en fait pris l'ascendant sur l'accord pluriel (ce que l'on remarque à l'accord de l'adjectif au féminin), alors qu'il semble avoir été réactivé au moment d'accorder le SV²⁶¹. Dans ce cadre, avec un verbe (plus éloigné) correctement accordé mais un adjectif (plus proche) qui ne l'est pas, il semble difficile de croire à une erreur d'inattention et encore moins à une méconnaissance de la règle.

Enfin, le dernier type de chaînes d'accord induisant des contraintes spécifiques et entraînant des résistances importantes, dues en particulier à une gestion cognitive plus complexe, est celui des déterminants composés (adverbe de quantité, noms collectifs, noms de quantité générique ou de mesure). En effet, dans leur cas, la difficulté réside dans le fait de comprendre qu'ils sont porteurs d'une pluralité sémantique, bien que leur morphologie soit singulière. L'accord peut en conséquence être soumis à une apparente discordance, notamment dans les cas où les déterminants composés répondent au schéma « déterminant + nom (quantité, mesure, collectif) + de » et sont suivis ensuite par un nom comptable, puisqu'ils imposent une règle d'accord centrée sur la pluralité sémantique et non sur la logique morphosyntaxique habituellement de mise.

261. On peut s'interroger sur la part qui est jouée dans les accords par le sens (l'idée) que l'étudiant veut exprimer. Ici, l'information principale est en effet que deux éléments en particulier « apparaissent », tandis que la qualification « sociale » peut sembler être une information secondaire : il y a ainsi à la fois priorisation et hiérarchisation syntaxiques (relation SN-SV favorisée) et sémantiques (ordonnancement selon l'importance des informations). De même, il serait possible de questionner l'influence des accords phonétiquement identifiables (pluriel du verbe « apparaître ») dans la réactivation, contre ceux qui sont au contraire inaudibles (féminin pluriel de l'adjectif « social »).

Ça m'intéresse car je tâche de comprendre comment l'économie gère tout le monde. L'économie c'est une immense système qui englobe toutes les activités des agents économiques, tous les processus d'échange entre les différents types des marchés, la gestion du pays et beaucoup d'autre. Il ya toujours vraiment beaucoup de choses importantes à apprendre en économie et je fais tout mon possible pour attraper ces connaissances.

(É-19) Ça m'intéresse car je tâche de comprendre comment l'économie gère tout le monde. L'économie c'est une immense système qui englobe toutes les activités des agents économiques, tous les processus d'échange entre les différents types des marchés, la gestion du pays et **beaucoup d'autre**. Il y a toujours vraiment **beaucoup de choses importantes** à apprendre en économie et je fais tout mon possible pour attraper ces connaissances. (Anastasiia, CRL)

Dans le cas (É-19), Anastasiia produit quelques erreurs (comme, par exemple, de genre sur le déterminant « une » ou de nombre sur le prédéterminant « tous », etc.) mais conserve malgré tout un texte relativement bien construit. En trois phrases, elle a recours à deux reprises à un déterminant composé, à chaque fois l'adverbe de quantité « beaucoup de ». On remarque que, dans sa deuxième utilisation, l'accord est correctement mené sur la chaîne, depuis le déterminant composé « beaucoup de » (adverbe de quantité à sens pluriel) jusqu'au nom « choses » et à l'adjectif épithète « importantes ». En l'état, cet exemple témoigne de la connaissance et de la maîtrise par l'étudiante de l'accord avec le déterminant composé de type adverbe de quantité. Pourtant, dans la première utilisation de ce déterminant composé, Anastasiia n'accorde pas le pronom « autre ». Les deux explications les plus évidentes pourraient être un oubli de l'accord (même si la proximité d'un second usage correct de ce même déterminant composé semble invalider cette hypothèse) ou bien un défaut lié à la proximité d'une chaîne dont l'accord est au singulier (ce qui apparaît également peu probable dans la mesure où la conjonction de coordination « et » vient s'interposer entre les deux SN). Une autre piste, contextuelle, pourrait nous éclairer sur

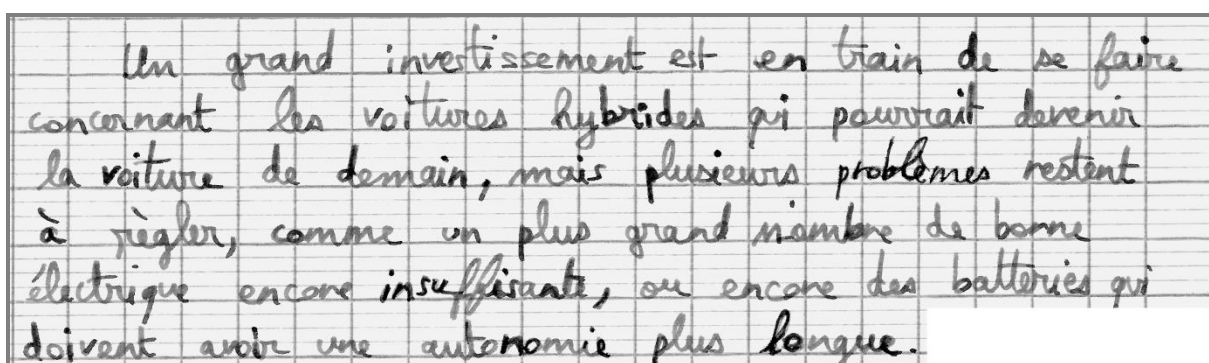
l'origine de cette erreur. En effet, la construction syntaxique pour laquelle a opté l'étudiante est une phrase complexe qui comprend une subordonnée relative. Cette relative est une accumulation de SN coordonnés, dont certains sont des SN de type expansé. Le dernier terme de cette addition est, quant à lui, un SN anaphorique. Le choix de cette construction d'anaphore infidèle semble cependant poser problème à l'apprenante. Il est possible qu'un choix de SN hyperonymique, comme « beaucoup de choses », aurait permis de clarifier l'accord, mais la contrainte d'une utilisation ultérieure de ce même SN (avec le risque de répétition que cela engendre) paraît avoir orienté le choix d'Anastasiia pour un SN anaphorique de type déterminant composé + pronom (« beaucoup d'autre »). Une ambiguïté se crée alors sur le référent du pronom « autre », tandis que l'accord est manqué.

Ensuite, l'enseignement avec des supports numériques surtout l'ordinateur va bientôt devenir une tendance. Beaucoup d'écoles commence à appliquer les technologies. ~~de~~ quand on enseigne, et pour faire ces devoirs, ^{on} demande aussi ^{aux} ~~les~~ enfants de les finir en ligne avec un ordinateur.

(É-20) Ensuite, l'enseignement avec des supports numériques surtout l'ordinateur va bientôt devenir une tendance. Beaucoup d'écoles **commence** à appliquer les technologies quand on enseigne. Et pour faire les devoirs, on demande aussi aux enfants de les finir en ligne avec un ordinateur. (Fangxu, DDL)

L'exemple de Fangxu (É-20) témoigne lui aussi d'une difficulté relative aux déterminants composés (dans ce cas, il s'agit encore une fois d'un adverbe de quantité). Dans l'ensemble, son texte est bien construit, les chaînes d'accord et de référence sont correctement menées. On relève néanmoins, à l'aide des traces de révision, que l'étudiante a rencontré certaines difficultés au niveau de la gestion syntaxique (de la ponctuation surtout) et qu'elle a hésité sur certains pronoms. On remarque également que l'accord pluriel entre le SN « beaucoup d'écoles » et le SV « commence » n'est pas effectué. Dans un tel cas, il devrait s'agir d'un problème de suivi entre deux maillons de la chaîne d'accord (celui du SN et celui du SV) mais un indice graphique attire l'attention. En effet, à y regarder de plus près, le « s » du nom

« écoles » semble avoir été ajouté à postériori²⁶² : il s'avère ainsi que l'étudiante, au premier jet, n'a pas appliqué l'accord relatif au déterminant composé, ce qui a perturbé la suite de la chaîne. Toutefois, l'ajout ultérieur de « s » atteste tout de même du fait que l'apprenante a bien identifié le pluriel relatif au déterminant composé et confirme en définitive sa connaissance de cet accord spécifique. Cela étant, sa correction sur le SN n'a pas pour autant donné lieu à une révision sur l'ensemble de la chaîne, laissant subsister l'erreur initiale sur le SV.



(É-21a) Un grand investissement est en train de se faire concernant les voitures hybrides qui pourrait devenir la voiture de demain, mais plusieurs problèmes restent à régler, comme **un plus grand nombre de bonne électrique** encore **insuffisante**, ou encore des batteries qui doivent avoir une autonomie plus longue. (Céline, SV)

L'exemple (É-21a), produit par Céline (étudiante française), fait pour sa part état de deux problèmes d'accord : un premier, qui se situe sur le chainage de l'accord entre le SN et le SV « les voitures hybrides qui pourrait » (erreur sur laquelle nous reviendrons *infra*, en 9.2.1.3), ainsi qu'un second, qui intervient au niveau de la chaîne « un plus grand nombre de borne électrique encore insuffisante », comprenant un déterminant composé. Dans ce cas, il s'agit d'un SN constitué :

- d'un déterminant composé, de type nom de quantité générique²⁶³, qui fait également l'objet d'une spécification quantificatrice (avec l'adjectif « grand ») et d'une indication de degré (avec l'adverbe « plus ») ;

262. Il est cependant impossible, tel quel, de déterminer si ce geste s'est déroulé au moment de l'écriture ou pendant la phase de relecture.

263. Qui répond au schéma « (Dét) – Xq – de » (Riegel et coll., 2016, p. 306).

- d'un nom (« borne ») ;
- d'un adjectif (« électrique »), épithète rattaché au nom « borne » ;
- d'un adjectif (« insuffisante »), épithète dont le rattachement est discutable et dépendant de l'interprétation privilégiée (syllepse).

La complexité de cette chaîne, alliant à la fois règles morphosyntaxiques et règles morphosémantiques, amène l'étudiante à manquer certains accords. On remarque en effet que l'accord pluriel, dû au déterminant composé « un plus grand nombre de », est omis sur le nom de tête modifié N₂ « borne électrique ». Ce raté peut, à l'instar des autres exemples présentés, provenir du contexte à proximité gauche où le déterminant composé est au singulier (l'étudiante n'identifiant pas la pluralité lui étant sémantiquement rattachée). La seconde erreur porte, quant à elle, sur le participe passé adjectivé. Ce dernier présente en effet un accord féminin singulier, ce qui laisse paraître que l'étudiante a choisi de le combiner avec le nom de tête modifié N₂ du SN expansé (« borne électrique ») et non avec le noyau représenté par le nom de quantité X_q du déterminant composé (« grand nombre »). Dans cette configuration, l'apprenante avait effectivement le choix dans l'accord car il s'agit d'un cas de syllepse, c'est-à-dire qu'elle peut accorder en fonction de l'interprétation qu'elle souhaite voir privilégiée (le sens qu'elle veut favoriser). Toutefois, dans son cas, en choisissant de faire suivre l'accord avec le nom de tête N₂, elle poursuit également l'erreur survenue sur le SN complément « borne électrique », soit l'omission du pluriel. Cette composition particulière de chaîne d'accord (SN expansé constitué d'un déterminant composé) crée donc une situation complexe où les phénomènes d'accord sont à double détente (combinant règles morphosyntaxiques et règles morphosémantiques). Dans le cas présent, l'étudiante paraît connaître le fonctionnement morphosyntaxique – la poursuite de l'accord féminin sur l'ensemble de la fin de chaîne en témoigne –, mais il s'avère que son défaut d'identification de la pluralité relative au déterminant composé pénalise l'ensemble de sa procédure d'accord.

9.2.1.3. La non-icongité des chaînes

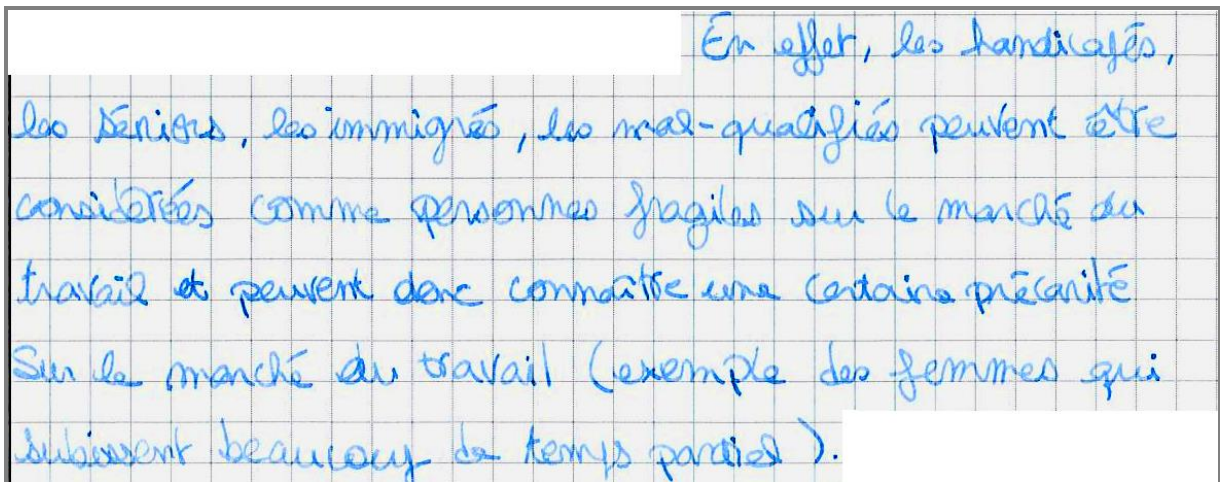
Dans un dernier temps, il apparaît que les problématiques auxquelles les étudiants se heurtent sont liées, en sus des questions de maintien de l'accord au sein du SN (comme étudiées jusqu'à présent), à la poursuite des accords sur l'ensemble du chainage (relation

SN-SV), en particulier sur les chaînes longues où distance et discontinuité sont deux facteurs de méprise et de rupture. Ces phénomènes sont particulièrement évidents dans les cas d'éloignement (omission ou ajout de l'accord, interférence liée à un candidat « rupteur »²⁶⁴), ainsi que dans ceux d'inversion de l'ordre naturel SN-SV.

(É-21b) Un grand investissement est en train de se faire concernant **les voitures hybrides qui pourrait** devenir la voiture de demain, mais plusieurs problèmes restent à régler, comme un plus grand nombre de bonne électrique encore insuffisante, ou encore des batteries qui doivent avoir une autonomie plus longue. (Céline, SV)

Reprenons l'exemple de Céline (É-21b), traité précédemment. Dans l'extrait, on note qu'elle construit une phrase complexe composée de trois propositions principales desquelles dépendent également trois propositions subordonnées. Au début de sa phrase complexe, elle rencontre un premier problème au moment de mener l'accord entre le SN « les voitures hybrides », repris ensuite par le pronom relatif « qui », et le SV « pourrait » qui lui est rattaché. On remarque en effet que la poursuite de l'accord pluriel est manquée entre ces deux syntagmes, ce qui peut s'expliquer de deux manières. Dans un premier temps, on pourrait penser qu'il s'agit d'une omission due à la présence du pronom relatif « qui » pouvant avoir effet de rupteur dans le chainage de l'accord entre SN et SV. Cependant, même si cette hypothèse ne paraît pas incohérente, elle apparaît tout de même peu probable au vu de la proximité des deux syntagmes et d'un fonctionnement de la subordonnée relative à priori connu et maîtrisé (Céline accorde effectivement de manière correcte le verbe de la deuxième subordonnée relative, dans « des batteries qui doivent »). Il semble alors que, de manière plus probable, l'étudiante n'ait pas effectué l'accord entre le SN et le SV compte tenu d'une anticipation de sa part relative au SN « la voiture de demain » (qui suit directement le SV « pourrait »). Il apparaît ainsi que l'apprenante a introduit, dans le cas présent, une mauvaise inversion de sujet.

264. Expression empruntée à Jaffré & Bessonnat (1996, p. 192).



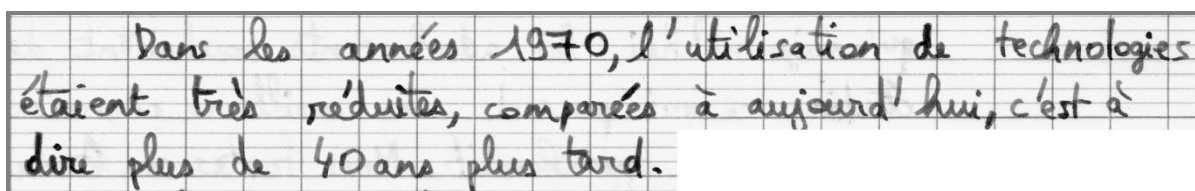
(É-22) En effet, les handicapés, les seniors, les immigrés, les mal-qualifiés peuvent être **considérées** comme personnes fragiles sur le marché du travail et peuvent donc connaître une certaine précarité sur le marché du travail (exemple des femmes qui subissent beaucoup de temps partiel).
(Oriane, IBM)

Dans l'exemple (É-22), Oriane (étudiante française) produit une erreur du même type que Céline (É-21b). Rédigeant elle aussi une phrase complexe, constituée d'une proposition principale (dont dépend une proposition subordonnée comparative) et une proposition indépendante coordonnée, elle se heurte cependant à un problème au moment d'accorder le participe passé faisant partie du SV de la proposition principale. Dans son cas, on relève pourtant que l'accord pluriel du semi-auxiliaire « peuvent », qui précède le participe passé, est correct. Lié à un sujet composé de SN coordonnés (tous au masculin pluriel), l'accord pluriel du semi-auxiliaire est donc effectivement bien mené. On note en revanche que le participe passé « considérées » porte les marques du féminin et du pluriel, ce qui intrigue dans la mesure où le sujet de la phrase (plusieurs SN coordonnés) est pour sa part masculin pluriel. Deux pistes pour expliquer cet événement peuvent alors être envisagées : il peut d'une part s'agir d'une possible anticipation relative au SN « personnes fragiles » qui suit le participe passé, d'autant que le SN en question est relié par la conjonction autonome « comme » et marque une relation de type associative entre le sujet et le SN. Cette même association a également pu mener d'autre part à ce que l'étudiante privilégie l'interprétation selon laquelle le SN « personnes fragiles » est le candidat désigné pour l'accord du verbe, procédant ainsi à une mauvaise inversion du sujet.

(É-23) De ces tendances **sont** donc **née** les voitures électriques, hybrides ou encore « smart ». (Laura, SV)

Enfin, le cas (É-23) présenté par Laura (étudiante française) est particulièrement intéressant et illustratif des problèmes d'inversion du sujet. Dans cet exemple, l'étudiante produit effectivement une inversion de sujet qui nécessite que l'accord sur le SV soit mené avec le SN sujet qui le suit. Sa tentative de construction syntaxique élaborée se voit cependant mise en échec par son raté sur l'accord du participe passé « née », auquel il manque le pluriel. Cette erreur a de quoi surprendre : d'une part, parce que même s'il s'agit d'une inversion de sujet, quel que soit le SN considéré, l'accord demeure au féminin pluriel (les deux SN encadrant le SV étant eux-mêmes au féminin pluriel) ; d'autre part, parce que l'accord n'est ni manqué sur l'auxiliaire « sont », ni au niveau du genre affecté au participe passé, mais bien sur le nombre à lui appliquer, et ce alors même que l'ensemble du chainage pluriel est maintenu du début à la fin de la phrase. En toute logique, aucune erreur d'accord (encore moins de pluriel) ne devrait intervenir dans ce contexte. Il semble toutefois que son attention ait été particulièrement captée par l'utilisation d'une structure syntaxique complexe (l'inversion sujet-verbe), menant par conséquent à une situation où l'accord du participe passé se retrouve relayé au second plan.

D'autres phénomènes que les problèmes d'inversion témoignent des difficultés que rencontrent les étudiants dans la gestion de la chaîne d'accord. C'est notamment le cas dans des configurations où la relation entre le SN et le SV s'étend, ce qui peut donner lieu à des interférences liées à l'intervention de certains termes agissant comme des « rupteurs » dans la chaîne d'accord.



Dans les années 1970, l'utilisation de technologies étaient très réduites, comparées à aujourd'hui, c'est à dire plus de 40 ans plus tard.

(É-24) Dans les années 1970, **l'utilisation de technologies étaient très réduites, comparées** à aujourd'hui, c'est-à-dire plus de 40 ans plus tard. (Céline, SV)

L'exemple (É-24), réalisé par Céline, est une phrase complexe qui présente en premier lieu un groupe prépositionnel circonstanciel de temps détaché, suivi d'un SN expansé sujet « l'utilisation de technologie », puis d'un SV « étaient » et d'un attribut du sujet « très réduites ». Cette phrase est par ailleurs complétée par un groupe à valeur adjectivale « comparées à aujourd'hui »²⁶⁵ et d'un groupe prépositionnel, tous deux apposés. Il s'avère que la difficulté de cette construction amène à ce que se produise un problème d'accord en lien avec la présence du complément de nom « technologies ». On remarque effectivement qu'au moment d'accorder le SV, l'étudiante applique un pluriel au verbe « étaient », pluriel qu'elle continue d'ailleurs de mener tout au long de la chaîne d'accord (attribut du sujet et participe passé inclus). En sus, on constate qu'elle ajoute également un féminin à ces deux adjectifs, ce qui nous donne une indication sur la nature de l'erreur. En effet, il apparaît que l'apprenante s'est méprise sur le candidat à l'accord : elle ne choisit pas le nom noyau du SN, soit le nom « utilisation », mais le complément du nom « technologies » à proximité du SV. Dans cette configuration, le complément du nom a joué le rôle de rupteur dans cette chaîne d'accord et a ensuite contaminé l'ensemble du chainage.

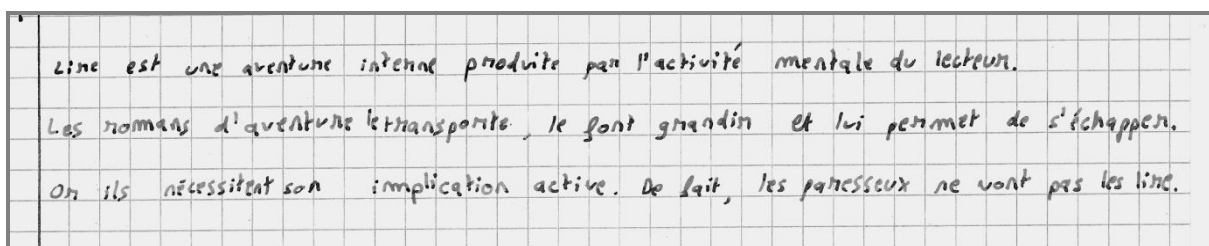
(É-13b) Moi, avant de lire ce texte, je connais déjà quelques termes dans le domaine de la grammaire grâce au cours « Grammaire et enseignement », par exemples : la définition de la grammaire, les méthodes déductives et inductives, la grammaire explicite et implicite. Mais **la différence entre ces deux derniers sont** pas très **claire** pour moi. (Xiaoli, DDL)

Dans le cas de Xiaoli (É-13b), l'exemple est particulièrement saillant. Au-delà des quelques défauts que l'on peut relever dans cet extrait (choix du temps pour le premier SV, accord pluriel fautif sur l'expression « par exemples », etc.), c'est surtout la déficience au niveau de l'accord du SV de la seconde phrase qui nous intéresse. On remarque en effet que la chaîne d'accord se brise au niveau du verbe « sont », ce dernier étant conjugué au pluriel.

265. Cette élaboration syntaxique est équivoque : le segment « comparées à » peut en effet autant être un participe passé adjectivé qu'un emploi adverbial du participe passé. Dans le premier cas, la construction adjectivale aurait normalement nécessité que l'on compare deux termes, en écrivant par exemple « comparée à celle d'aujourd'hui », ce qui aurait pu éclairer l'étudiante sur l'accord à mener. Dans le second cas, ce type d'emploi relève du calque de l'anglais « *compared to/with* » et n'est pas soumis à l'accord (bien qu'un usage de la locution « comparativement à » aurait été plus adaptée).

En l'état, il n'apparaît pas possible d'établir de manière certaine si l'étudiante a procédé à une ellipse du terme comparé ou si son emploi relève d'un anglicisme.

Cependant, l'adjectif attribut du sujet « claire » qui suit le verbe est, quant à lui, accordé au féminin singulier. Dans ce type de cas, il serait tentant de penser que l'accord est manqué sur la fin de la chaîne, c'est-à-dire sur l'adjectif. Pourtant, l'attribut est ici correctement accordé, l'erreur se situant effectivement dans le choix de la conjugaison du verbe au pluriel. Il s'avère *in fine* que l'étudiante s'est trompée dans l'identification du candidat à l'accord : au lieu de sélectionner le SN sujet « la différence », Xiaoli se trouve perturbée par la présence du groupe prépositionnel « entre ces deux derniers » qui vient s'insérer entre le SN et le SV. Elle accorde en conséquence le SV au pluriel dans la mesure où le groupe prépositionnel à proximité est au pluriel. Il semble donc que la présence de ce dernier ait eu un effet de rupteur sur la chaîne, ce qui a en conséquence affecté l'accord du SV. Il est néanmoins nécessaire d'indiquer que, malgré l'accord erroné du SV, celui de l'attribut du sujet est pour sa part correctement mené, comme si l'étudiante avait entretemps procédé à une réactivation de la chaîne d'accord.

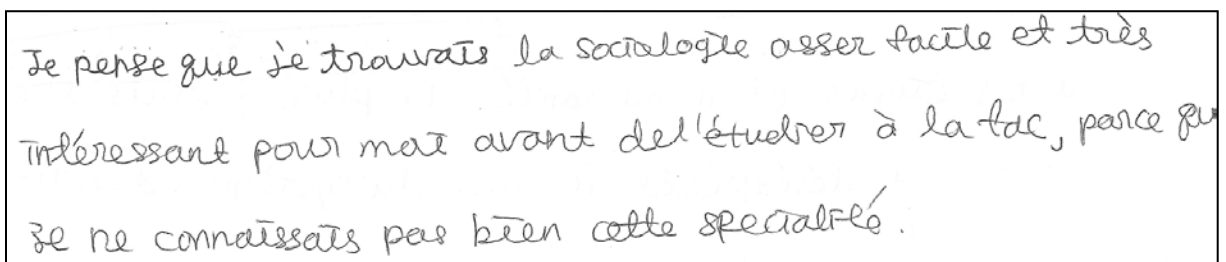


(É-25) Lire est une aventure interne produite par l'activité mentale du lecteur. Les romans d'aventure le **transporte**, le font grandir et lui **permet** de s'échapper. Or ils nécessitent son implication active. De fait, les paresseux ne vont pas les lire. (Dominique, SV)

Le dernier exemple d'interférence (É-25) est celui de Dominique (étudiant français). Le paragraphe est formé de quatre phrases, dont trois sont simples. La phrase complexe est, elle, constituée de trois propositions coordonnées. On remarque qu'à partir de la deuxième phrase (la complexe), l'étudiant entame une chaîne de référence qu'il fait courir jusqu'à la quatrième phrase. En ce qui concerne les chaînes d'accord, elles sont toutes bien menées, à l'exception de celle qui implique les SV de la phrase complexe. On voit en effet que trois événements interviennent dans cette phrase : tout d'abord, l'établissement du début de la chaîne de référence ; puis, en parallèle, la chaîne d'accord qui s'instaure entre le SN sujet et les différents SV ; enfin, le croisement de ces deux événements dans une imbrication alliant

chaîne morphosyntaxique et chaîne morphosémantique. Le résultat de ce chevauchement, couplé avec l'éloignement induit par la longueur de la chaîne d'accord (dans sa relation SN-SV), amène à ce que l'étudiant manque deux des trois accords sur les SV. L'éloignement n'est pourtant pas la seule source occasionnant les omissions du pluriel. En réalité, la présence des pronoms anaphoriques « le » et « lui » vient interférer dans la chaîne d'accord en SN sujet et SV. On constate ainsi que les erreurs interviennent alors que le verbe « transporte » suit le pronom COD « le » et que le verbe « permet » est précédé du pronom COI « lui ». On note toutefois que le verbe « font » est correctement accordé, bien que ce dernier arrive après le pronom COD « le ». Cette différence de traitement de l'accord pluriel, alors qu'il est mené sur un même chainage, s'explique par le fait que les verbes présentant une erreur d'accord sont aussi ceux dont l'accord pluriel est silencieux. L'étudiant n'a donc pas pu se fier à son instinct épilinguistique pour appliquer le bon accord sur l'ensemble de la chaîne, qui s'est de son côté fait parasiter par la présence des pronoms présents dans le contexte immédiat gauche des SV.

Pour finir, les problèmes que rencontrent également les étudiants se trouvent dans les situations où il leur est nécessaire de maintenir et de poursuivre l'accord sur des chaînes longues pour lesquelles la distance joue alors le rôle de facteur de rupture.

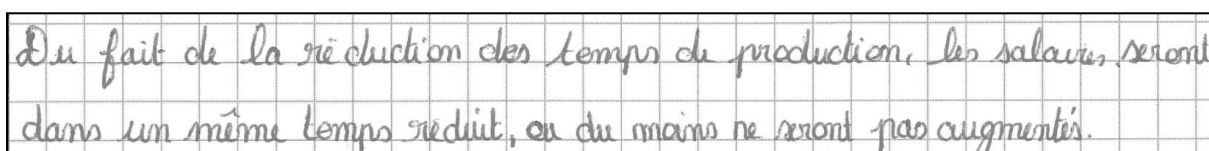


Je pense que je trouvais la sociologie assez facile et très intéressant pour moi avant de l'étudier à la fac, parce que je ne connaissais pas bien cette spécialité.

(É-1b) Je pense que je trouvais la sociologie assez facile et très **intéressant** pour moi avant de l'étudier à la fac, parce que je ne connaissais pas bien cette spécialité. (Songyeon, CRL)

On observe ce cas de figure dans un autre extrait de la copie (É-1b) produite par Songyeon : alors que sa phrase court sur deux lignes, on relève qu'un défaut d'accord survient sur le second adjectif épithète « intéressant » qui est associé au nom « sociologie ». Si l'on aurait pu s'interroger sur la connaissance du genre du nom, deux indices viennent contredire cette intuition : d'une part, l'accord correctement effectué sur le déterminant

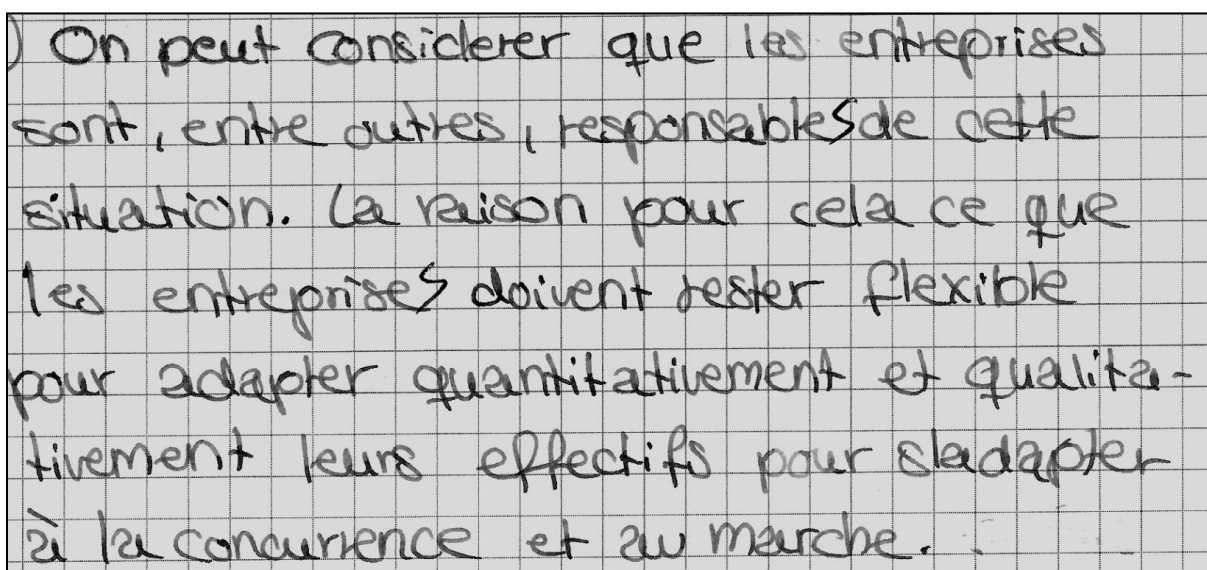
défini « la » associé au nom « sociologie », et d'autre part, la reprise ultérieure du SN par l'expression anaphorique « cette spécialité », pour laquelle l'étudiante fait usage d'un déterminant démonstratif justement accordé au féminin. Dans ce cas de figure, l'absence du féminin sur l'adjectif « intéressant » intrigue, d'autant que l'adjectif « facile » qui le précède n'est pas de nature à agir comme un perturbateur (la marque de genre n'apparaissant pas sur les adjectifs épïcènes). Il semble donc que la distance entre le noyau du SN et son extension adjectivale fragilise le maintien en mémoire de l'accord féminin, ce qui mène à son omission sur le second adjectif. La reprise anaphorique, quant à elle, contribue à réactiver cette option catégorielle.



(É-26) Du fait de la réduction des temps de production, les salaires seront dans un même temps **réduit**, ou du moins ne sont pas augmentés.
(Camille, IBM)

Dans l'exemple (É-26), Camille (étudiante française) rencontre elle aussi un problème similaire, mais qui se situe dans son cas au sein du groupe verbal. Dans un premier temps, on remarque que le SN « les salaires » est au pluriel et que l'accord de proximité avec l'auxiliaire être est bien mené (« seront »). Cependant, le participe passé « réduit » qui l'accompagne est, pour sa part, resté au singulier. On pourrait, de prime abord, être tentée de croire qu'il s'agit d'un défaut de maîtrise de l'accord sur le participe passé. Cependant, ce phénomène s'avère d'une part moins commun dans le cas de l'accord avec l'auxiliaire « être » (il se retrouve plus aisément avec l'auxiliaire « avoir ») et, d'autre part, l'accord correctement effectué sur l'ensemble du second SV, alors même que celui-ci est également rattaché au même sujet pluriel, finit de contredire cette hypothèse. À contrario, la présence du groupe prépositionnel « dans un même temps » entre l'auxiliaire conjugué « seront » et le participe passé « réduit » contribue à l'éloignement entre les deux unités du SV, d'autant que le groupe prépositionnel inséré est au singulier, ce qui a pour deuxième effet de parasiter la cohérence de l'accord. Cette hypothèse basée sur la question de distance entre les unités (éloignement et parasitage) se vérifie par ailleurs dans la gestion du deuxième SV « ne sont

pas augmentés ». Dans ce cas précis, Camille opère l'accord correct du pluriel sur le participe passé, bien que le second SV soit situé plus loin dans la phrase. Cet évènement s'explique, d'une part, par le fait que l'auxiliaire « être » est à la fois marqué à l'écrit comme à l'oral lorsqu'il est conjugué au pluriel, ce qui a pour effet de réactiver l'accord avec le SN sujet, et d'autre part, car le participe passé suit directement l'auxiliaire « être » (les deux unités ne sont séparées que par l'adverbe de négation « pas »).



266

(É-27) On peut considerer que les entreprises sont, entre autres, **responsable** de cette situation. La raison pour cela ce que les **entreprise** doivent rester **flexible** pour adapter quantitativement et qualitativement leurs effectifs pour s'adapter à la concurrence et au marche. (Stotz, IBM)

Pour finir, le cas (É-27) présente plusieurs anomalies, notamment en ce qui concerne les accords au pluriel : on constate ainsi qu'une erreur survient sur le SN « les entreprise », tandis que deux autres se concentrent sur les adjectifs attributs « responsable » et « flexible ». Sans revenir sur les deux omissions d'accent (« considérer », « marché »), ni sur la tournure erronée « pour cela ce que », les deux phrases produites demeurent bien menées. Dans ce contexte, les erreurs qui interviennent sur les accords pluriels interpellent, en particulier sur le SN « les entreprise » qui est employé à deux reprises mais dont seule la

266. Les ajouts de « s » à « responsable » et « entreprise » relèvent de la correction effectuée par l'enseignant de spécialité au moment de l'évaluation.

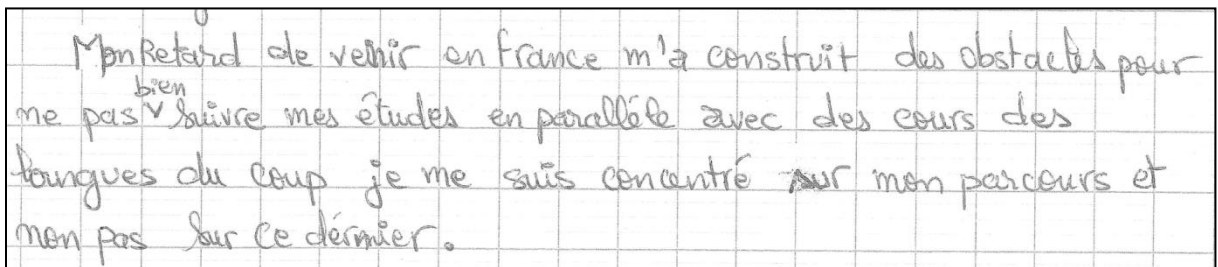
première apparition est correctement accordée. Cette erreur laisse ainsi supposer qu'il s'agit d'un oubli de la part de l'étudiant (qui relève des problèmes de suivi d'accord au sein du SN présentés en 9.2.1.1). Toutefois, ce sont les deux erreurs se manifestant sur les adjectifs attribués qui illustrent, pour leur part, les difficultés de gestion de la chaîne iconique. On remarque en effet que, dans les deux exemples « les entreprises sont, entre autres, responsable » et « les entreprise doivent rester flexible », les attributs du sujet sont éloignés de la source de leur accord (le SN sujet « les entreprise(s) »). Dans ces circonstances, la distance vient jouer le rôle d'obstacle au maintien de l'accord, ce qui a pour conséquence l'omission de l'accord pluriel.

9.2.2. Les troubles dans les chaînes de référence

Les chaînes de référence, pour leur part, relèvent de problématiques qui mêlent à la fois fonctionnement syntaxique et interprétation sémantique. Dans notre cas, nous nous intéressons en particulier aux reprises nominales (via le déterminant possessif ou démonstratif) ainsi qu'aux reprises pronominales (principalement sur la base des pronoms personnels et démonstratifs, mais non exclusivement). Avec ce genre de reprises, les phénomènes de perturbation sont fréquents et typiques, à l'oral comme à l'écrit, et ce quels que soient les publics (français comme étrangers, apprentis comme experts). Les erreurs qui apparaissent sur ces chaînes sont souvent symptomatiques de problématiques de gestion cognitive où se confrontent gestions énonciative (discours), mémorielle (référent) et textuelle (reprise). Il arrive ainsi que, dans ces circonstances, la charge liée à la dimension discursive impacte directement le fonctionnement cognitif, notamment en termes de maintien mémoriel et de choix textuels. En effet, alors que le scripteur génère une élaboration conceptuelle qu'il doit progressivement formuler et transcrire, il arrive que cette dernière requiert une part importante de ses ressources attentionnelles et le mène à opérer des choix de reprises textuelles qui apparaissent logiques vis-à-vis de son raisonnement mental mais qui posent problème au niveau de l'interprétation morphosyntaxique. Dans cette configuration, plusieurs difficultés peuvent survenir, en particulier des phénomènes d'opacité ou de rupture référentielle, ou encore des perturbations dans la gestion des paramètres d'iconicité et de conceptualisation du référent.

9.2.2.1. L'opacité référentielle

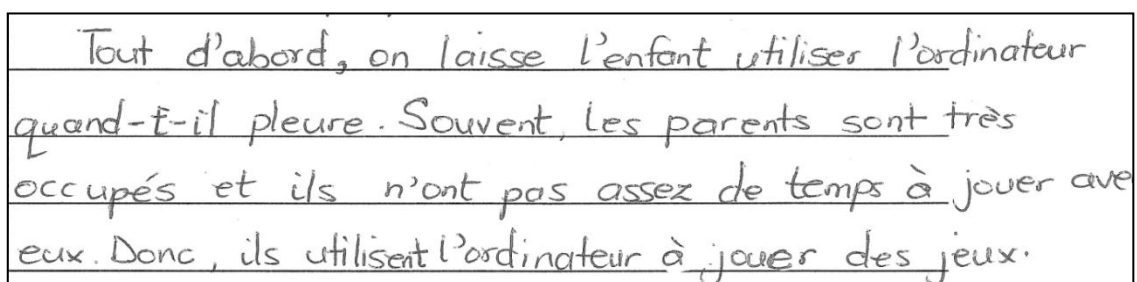
Dans la plupart des cas, les problèmes d'ambiguïté qui adviennent dans les productions d'étudiants en situation d'écriture académique sont involontaires. Ils provoquent ainsi un phénomène d'opacité référentielle et peuvent être causés soit par une incertitude morphosyntaxique, soit par un défaut d'interprétation logico-sémantique (sur la distribution thème-rhème, par exemple), soit encore par la laxité du lien référentiel entre l'antécédent (unité reprise) et l'expression anaphorique (« repreneur »).



(É-28) **Mon retard** de venir en France m'a construit des obstacles pour ne pas bien suivre mes études en parallèle avec des cours des langues du coup je me suis concentré sur mon parcours et non pas sur ce dernier. (Sara, CRL)

Dans le cas (É-28), fréquemment rencontré pour toutes catégories de scripteurs, on relève un problème de distribution de l'information et de structure énonciative. En effet, dans une structure canonique, le thème et le rhème sont respectivement portés par le sujet et l'objet. Dans cette configuration, toute reprise par un pronom personnel de troisième personne est – par défaut – une reprise du thème. Dans certains cas, cette logique peut être altérée, notamment lorsqu'il y a usage de pronoms (« lequel », « celui-ci ») ou de formes nominales (« ce dernier ») non ambigus pour assurer l'anaphore. Dans l'exemple (É-28), on constate que l'étudiante a choisi de faire appel à l'expression anaphorique « ce dernier » qui sert habituellement à lever de possibles ambiguïtés référentielles. Cependant, dans ce cas précis, cet emploi crée plus de problèmes qu'il n'en résout. En effet, le seul SN apparenté en genre et nombre – hormis « mon parcours », qui est d'office éliminé de par la construction cordonnée des expressions – est « mon retard ». En observant le contexte syntaxique dans lequel se situent les deux SN « mon retard » et « ce dernier », on remarque que l'antécédent de « ce dernier » est en fait le premier SN employé au sein de la phrase. Dans ces

circonstances, le lien syntaxique est totalement relâché pour cause d'éloignement maximal. Par ailleurs, si l'intention de l'étudiante était de faire référence aux « cours de langue », alors dans ce cas, c'est le lien morphologique qui n'aurait pas été fondé car l'expression anaphorique « ce dernier » devrait dans ce cas être au pluriel. Ainsi, quelle que soit la configuration choisie, le référent est introuvable et crée une incertitude sur le candidat à la reprise anaphorique.



Tout d'abord, on laisse l'enfant utiliser l'ordinateur quand-t-il pleure. Souvent, les parents sont très occupés et ils n'ont pas assez de temps à jouer avec eux. Donc, ils utilisent l'ordinateur à jouer des jeux.

(É-29) Tout d'abord, on laisse **l'enfant** utiliser l'ordinateur quand-t-il pleure. Souvent, **les parents** sont très occupés et **ils** n'ont pas assez de temps à jouer avec **eux**. Donc, **ils** utilisent l'ordinateur à jouer à des jeux. (Beatrice, DDL)

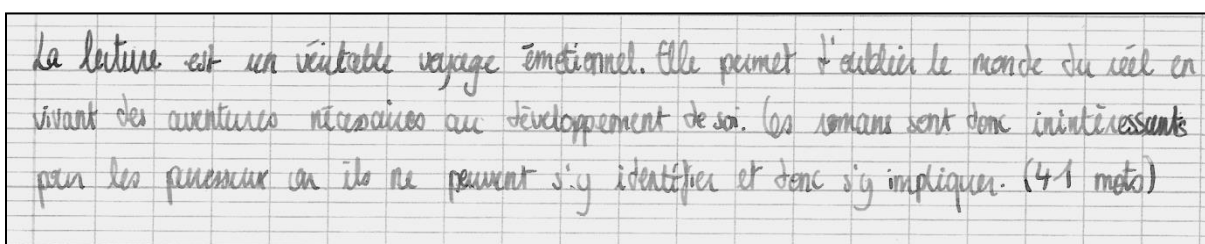
L'exemple (É-29) se déroule sur trois phrases distinctes dont le thème est l'usage des ordinateurs par les enfants. L'étudiante traite, au sein de la première phrase, du sujet des enfants et de leur utilisation des ordinateurs. Dans la deuxième, elle fait référence aux parents et aux causes qui les poussent à laisser leurs enfants faire usage des ordinateurs. Dans la troisième, enfin, elle évoque la raison pour laquelle les enfants utilisent ces ordinateurs. Au sein de ces trois phrases, deux chaînes de référence ont été employées, ce qui crée plusieurs problèmes. On remarque en effet que l'usage du pronom « on » est problématique dans la mesure où son référent est incertain. Toutefois, cet emploi trouble du pronom n'est pas particulièrement source de difficultés d'interprétation, l'inférence permettant de saisir l'idée développée. C'est plutôt la gestion des deux chaînes composées par « l'enfant » et « les parents » qui vient poser problème à l'étudiante. On constate ainsi que dans la première phrase, la première unité employée est le SN « l'enfant », de type déterminant défini + nom (au masculin singulier), qui est ensuite repris dans la subordonnée par le pronom personnel de troisième personne au masculin singulier « il ». En parallèle est introduit, dans la deuxième phrase, le SN « les parents » formé d'un déterminant défini et

d'un nom au masculin pluriel, ce dernier étant repris plus loin par le pronom personnel de troisième personne masculin pluriel « ils ». Telles quelles, ces deux chaînes sont correctes. Cependant, on voit apparaître à la fin de la deuxième phrase une reprise de type pronom personnel disjoint (le complément prépositionnel « eux ») à la troisième personne, également au masculin pluriel, dont l'antécédent syntaxique est inexistant. Cette incertitude morphosyntaxique nous conduit à comprendre qu'il s'agit d'un défaut de gestion mémorielle et syntaxique : son discours portant sur la relation parents-enfants, l'étudiante a souhaité faire référence à « enfant » mais son SN singulier s'est en cours de route transformé en pluriel. Cette erreur catégorielle l'amène d'ailleurs par la suite à se heurter à un problème de distribution de l'information : on observe en effet qu'elle utilise, dans sa troisième phrase, le pronom personnel sujet « ils » (masculin singulier). Toutefois, dans son énoncé, celui-ci ne fait pas référence aux « parents » mais aux « enfants ». Il s'agit là d'un défaut d'interprétation logico-sémantique (distribution thème-rhème), détaillé avec les exemples (30) et (31).

(É-30) Étant donné que la nature de **l'industrie de la mode** exige **un constant mouvement**, **il** nécessite des collections fréquentes qui remettent à neuf les impératifs vestimentaires, sans abolir les « succès » de la saison dernière. (Alexandra, IEF)

Pour l'exemple (É-30), on constate qu'il est relativement difficile de déterminer à quoi se rapporte le pronom « il » : reprend-il « l'industrie de la mode » ou bien « un constant mouvement » ? Produite par une étudiante étrangère, cette erreur pourrait être imputable à une confusion sur le genre, notamment car ce type d'erreurs intervient plus fréquemment chez un public allophone, ce dernier ne repérant pas nécessairement la méprise de genre quand bien même elle survient sur un nom courant. L'erreur de genre est pourtant typique et résiduelle à ce niveau (comme l'exemplifie les cas décrits en 9.2.1) et, dans le cas présent, se produit dans un contexte où chaîne morphosémantique et chaîne morphosyntaxique se croisent de façon complexe. Le sujet de la subordonnée étant de type SN expansé « la nature de l'industrie de la mode », sa construction peut déjà être de nature à créer un doute chez le scripteur, d'autant plus que dans cette configuration, ce n'est pas le noyau « la nature » qui est repris mais le premier complément du nom « l'industrie ». Toutefois, dans

ce SN expansé, tous les noms sont de genre féminin, ce qui n'aurait pas dû engendrer de problèmes. En réalité, les difficultés rencontrées se situent dans un défaut d'interprétation logico-sémantique, l'étudiante ayant repris par cette erreur de genre le mauvais antécédent. Cette erreur prend cependant sa source, non pas dans une erreur de conceptualisation, mais plutôt dans une perturbation liée à la proximité gauche du SN « un constant mouvement », ce qui donne lieu à une interférence lors de la reprise pronominale.



(É-31) La lecture est un véritable voyage émotionnel. Elle permet d'oublier le monde du réel en vivant des aventures nécessaires au développement de soi. **Les romans** sont donc inintéressants pour **les paresseux** car **ils** ne peuvent s'y identifier et donc s'y impliquer. (Alithia, SV)

Dans le cas (É-31), la première chaîne de référence court sur deux phrases et s'opère entre le SN « la lecture » et la reprise pronominale « elle ». Deux autres chaînes sont ensuite utilisées au sein de la troisième phrase produite, que l'on retrouve dans les reprises pronominales « ils » et « y », la première expression anaphorique étant un pronom personnel sujet et la seconde un pronom COI. La construction syntaxique de cette troisième phrase est, pour sa part, fondée sur deux propositions coordonnées. En toute logique, le pronom personnel sujet « ils » présent dans la seconde proposition est censé reprendre le sujet « les romans » de la première proposition, ce qui correspond en genre et en nombre. Toutefois, l'usage des verbes « s'identifier » et « s'impliquer » dans la seconde proposition ne fait pas sens avec le SN sujet « les romans » : il s'agit de deux verbes d'action, actions qui ne peuvent être réalisées par un sujet inanimé. Par ailleurs, même si le verbe « s'identifier » accepte un complément de type animé (« à quelqu'un ») ou inanimé (« à quelque chose »), ce n'est pas le cas pour le verbe « s'impliquer » qui n'accepte qu'un complément inanimé (« dans quelque chose »). Dans cette configuration, alors que l'antécédent syntaxique devrait être « les paresseux » pour les deux reprises « y » puisqu'il occupe la place d'objet dans la première proposition, il ne correspond pourtant pas aux critères sémantiques. À y

regarder de plus près, on remarque que l'étudiante a en réalité voulu reprendre « les paresseux » au travers du pronom « ils » : ce SN est en effet celui le plus proche de la reprise et porte les marques morphologiques correspondantes, mais ce faisant, elle produit en fait une erreur d'interprétation logico-sémantique qui mène à un problème d'acceptabilité sémantique.

(É-5b) Dans la dernière partie, l'auteur conclue l'article, en parlant du projet pour la grammaire dans l'apprentissage des langues étrangères. Ici, il cherche à repositionner **la grammaire** dans le domaine de la didactique des langues étrangères et de clarifier des recherches. Donc, on veut proposer de l'examiner en trois niveau distinct ; à savoir la grammaire en tant que code, processus et compétence. (Baaba, DDL)

Du côté de Baaba (É-5b), son paragraphe est construit sur une succession de trois phrases. La première est une phrase composée d'un groupe prépositionnel détaché et comprenant un gérondif. Le verbe de la phrase est « conclue » dont le sujet est le SN « l'auteur » tandis que le verbe au gérondif « en parlant » présente plusieurs compléments (d'objets et de circonstances), dont le SN « la grammaire ». La deuxième phrase est, quant à elle, basée sur deux propositions coordonnées dont les SV sont construits sur le même auxiliaire aspectuel « cherche à ». Les deux verbes de ces propositions sont à l'infinitif et suivis de compléments (d'objets et de circonstances). On relève d'ailleurs que le SN « la grammaire » est à nouveau évoqué dans cette deuxième phrase mais qu'il occupe la place d'objet direct du verbe « repositionner » (alors qu'il était complément circonstanciel dans sa première occurrence), et que le SN sujet « l'auteur » est repris avec le pronom personnel sujet « il ». C'est au sein de la troisième phrase que surviennent finalement les difficultés : d'une part, l'usage du pronom personnel sujet « on » est problématique car l'accès à son référent est vague et que le contexte textuel précédent présente un sujet porté par le SN « l'auteur » ; d'autre part, la reprise effectuée via le pronom COD « l' » est sensible car, même si ni la morphologie (singulier), ni la syntaxe (COD) ne procurent de doutes sur le référent (« la grammaire »), le fait que l'antécédent soit autant éloigné de l'expression anaphorique crée un problème de laxité référentielle.

(É-32) **L'auteur** aborde l'origine du suicide chez le jeune enfant sur un plan multifactoriel : biologique, génétique, psychologique, et social. Un seul facteur ne suffit pas à expliquer le passage à l'acte dit-il. D'un point de vue biologique, un isolement sensoriel du bébé pendant le développement, conduirait l'enfant à manquer de sérotonine. Cela donne des enfants très émotifs, mais qui seront aussi plus sensibles aux risques de la vie" explique-t-il.

D'une part **il** pose le problème d'encadrement par exemple : la solitude des jeunes, vecteur de suicide ? D'autre part **il** s'appuie sur le retour à une culture de partage, à travers des clubs de quartier, les enseignants, les amis, les voisins, etc. Quant au passage à l'acte, **l'auteur** note que l'isolement des petits est de plus en plus marquant, en raison de la disparition du "village social". (Jimmy Charles, IEF)

Ce problème de laxité référentielle est particulièrement prégnant dans le cas (É-32) de Jimmy Charles. Dans cet extrait, ce sont un paragraphe complet et un autre partiellement complet qui sont exposés. Pour commencer, on relève que l'étudiant a choisi d'entamer son paragraphe avec le SN « l'auteur », sujet de la première phrase. Dans la deuxième phrase, le sujet change et devient « un seul facteur », mais la présence de la proposition incise vient complexifier la construction. Au-delà de la présence surprenante de ce type de proposition dans un écrit argumentatif (les incises étant plus usitées dans le cadre narratif), ce segment crée surtout un problème dans la poursuite du thème car il intègre un conflit sur le sujet. Ce conflit est d'autant plus flagrant que la chaîne de référence liée à la reprise du SN « l'auteur » s'étend sur six phrases, que l'étudiant fait usage de deux incises et que deux phrases présentent des SN en position sujet différents du SN repris. En analysant plus précisément la chaîne, on constate que l'étudiant a choisi de la débiter avec le SN « l'auteur » qu'il maintient tout au long des phrases par la reprise pronominale « il ». Cette reprise devient très rapidement problématique : elle positionne le référent « l'auteur » comme sujet du discours rapporté dans la deuxième phrase, ce qui est étrange pour un format argumentatif mais néanmoins syntaxiquement correct. Entre temps, la troisième phrase présente le SN « un isolement sensoriel du bébé » qui est de genre masculin singulier. Ensuite, dans la quatrième phrase, l'étudiant reproduit une incise dans laquelle il fait à nouveau usage du pronom personnel « il », poursuivant sa chaîne de référence fondée sur « l'auteur ». Toutefois, la présence du SN masculin singulier « un isolement sensoriel du bébé » à la phrase précédente vient perturber cette chaîne car il répond aux caractéristiques à la fois morphologiques et syntaxiques de la reprise « il », mais ne satisfait pas les critères

sémantiques (« un isolement sensoriel du bébé » ne peut pas « expliquer »), ce qui crée un flottement dans l'accès au référent. L'ambiguïté n'est pourtant pas levée puisque l'étudiant poursuit son texte en utilisant le pronom personnel « il » comme sujet des deux phrases suivantes, phrases qui constituent d'ailleurs le départ de son nouveau paragraphe. Ce n'est au final qu'à la troisième phrase de ce dernier qu'il réactive la chaîne en rappelant le SN « l'auteur ».

9.2.2.2. La rupture du lien anaphorique

Les formes de rupture anaphorique se traduisent, elles, par des confusions morphologiques ou syntaxiques (à l'instar des phénomènes d'opacité référentielle). On observe néanmoins que ces erreurs portent prioritairement sur le nombre, incriminant de ce fait le lien entre pluriel du déterminant et pluriel du référent. Le problème apparaît d'ailleurs plus fréquemment lorsque la distance augmente entre le déterminant et l'unité reprise, ou lorsque qu'un autre candidat à la reprise vient parasiter la chaîne de référence.

(É-4b) **L'auteur** commence son analyse en considérant le timing, la possibilité et l'utilité de s'interroger sur la grammaire dans la didactique des langues (étrangères).

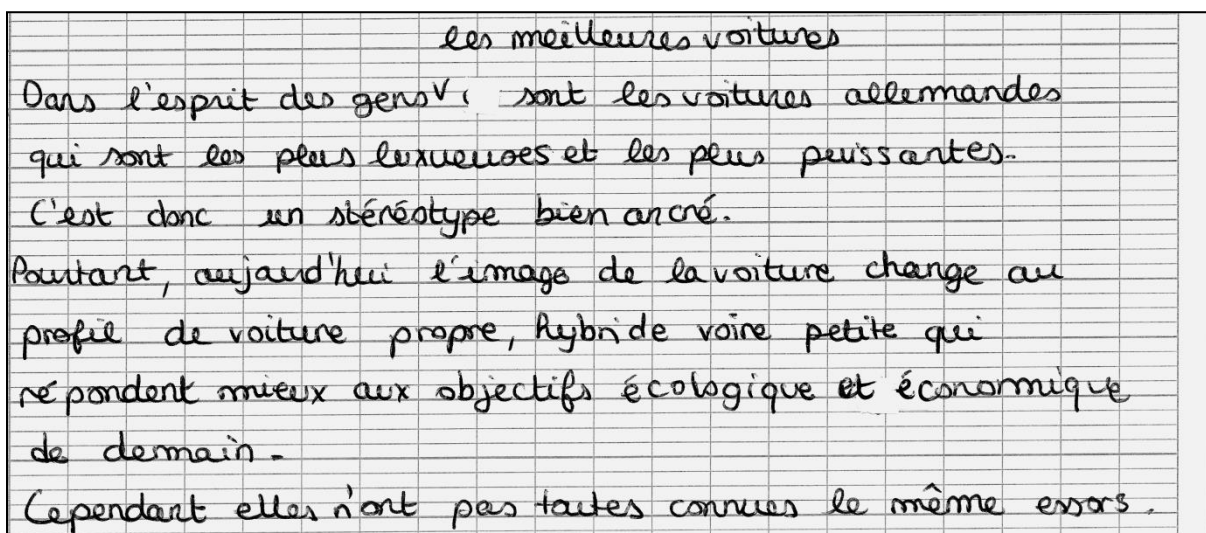
D'abord, **il** présente la grammaire et les questions qui l'entourent avec cinq définitions. Alors la grammaire est décrite comme un « système de règles » (Saussure), des interlangues (Pieneman) et un processus inférentielle de communication (Sperber, Wilson). La grammaire est aussi des constructions artificielles et des sous-produits de règles cognitives (connectionnisme: Sokolic, Ellis, Fayal. ..) Elle est également les réflexes conditionnées et/ou une compétence ainsi que l'analyse linguistique et l'enseignement pédagogique de règles langagière.

Après, **il** pose des questions concernant la grammaire comme un modèle au niveau linguistique et le lien entre ce modèle et la compétence communicative.

Ensuite, **l'auteur** cherche à savoir l'objet de la grammaire et où le situer: la langue, parole, structure de surface/profonde, la langue etc. (George, DDL)

Dans le cas de George (É-4b), l'étudiant commence son texte par le SN « l'auteur ». Dans la deuxième phrase, qui débute le deuxième paragraphe, il effectue une reprise avec le pronom personnel sujet « il ». Les trois phrases suivantes, le sujet devient le SN « la grammaire » repris par le pronom personnel sujet « elle ». À la sixième phrase, l'étudiant fait

à nouveau usage du pronom personnel sujet « il » mais celui pose problème. En effet, la distance entre le référent et sa reprise est maximale, au point où le lien en vient à se rompre. Ce phénomène de rupture référentielle est par ailleurs favorisé par la présence entre temps d'une autre chaîne de référence (« la grammaire » / « elle ») en position sujet.



- (É-33) Dans l'esprit des gens **les meilleures voitures** sont **les voitures allemandes** qui sont les plus luxueuses et les plus puissantes. C'est donc un stéréotype bien ancré. Pourtant, aujourd'hui l'image de la voiture change au profil de voiture propre, hybride voire petite qui répondent mieux aux objectifs écologique et économique de demain. Cependant **elles** n'ont pas toutes connues le même essor. (Marine, SV)

L'exemple (É-33) présente des difficultés similaires au cas (É-4b) précédent. Dans cette production, on remarque que Marine (étudiante française) entame son argumentation par le thème de son propos, les voitures. Elle emploie ainsi dans sa première phrase une première expression nominale, « les meilleures voitures », qui est le SN sujet de la phrase. Cette expression est ensuite requalifiée via le SN attribut du sujet « les voitures allemandes », puis reprise dans la subordonnée relative à l'aide des superlatifs relatifs de supériorité « les plus luxueuses » et « les plus puissantes ». La chaîne continue par ailleurs au sein de la deuxième phrase où l'étudiante emploie une reprise de type anaphore infidèle grâce au SN « un stéréotype ». La troisième phrase qu'elle produit est complexe, avec de nombreuses coordinations, ce qui crée apparemment des difficultés à l'étudiante : en effet, des erreurs sur l'accord en nombre surviennent sur le SN complément et ses adjectifs tandis que le

verbe de la subordonnée relative est pour sa part conjugué au pluriel. Il semble alors que ces erreurs relèvent de problèmes de gestion de la chaîne de référence (plus précisément de difficultés de conceptualisation du pluriel relatif au référent, traitées *infra*), la conjugaison du verbe²⁶⁷ révélant l'intention initiale et le véritable référent mémoriel de l'étudiante. Enfin, pour la dernière phrase, Marine choisit de faire référence aux « voitures » en utilisant la reprise pronominale « elles » mais, telle quelle, l'expression anaphorique ne nous permet pas d'identifier avec exactitude quel est le référent auquel l'étudiante fait appel. En effet, si l'on respecte le critère morphologique, il s'agirait du SN « les voitures allemandes » qui est féminin pluriel. Mais en termes syntaxique et sémantique, la logique voudrait que ce soit le SN « voiture propre, hybride voire petite », qui ne satisfait cependant pas les critères de la sélection opérée par le pronom personnel sujet féminin pluriel « elles ». Dans de telles conditions, il y a ainsi rupture référentielle.

Cet intérêt aurait peut-être resté

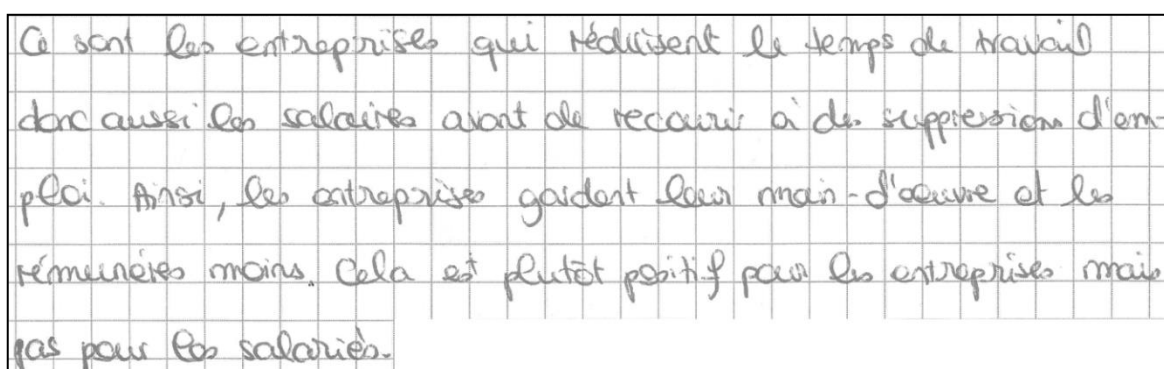
une passion superficielle si je n'avais pas de la chance une seconde fois. Au début de ma deuxième année à l'université, une des profs français m'a choisi de l'aider à sa recherche littéraire. Avec son encouragement et direction, j'ai découvert le côté académique de la littérature française et augmenté m'appréciation de la langue elle-même et l'histoire et culture de sa patrie.

(É-34) Cet intérêt aurait peut-être resté une passion superficielle si je n'avais pas de la chance une seconde fois. Au début de ma deuxième année à l'université, **une des profs français** m'a choisi de l'aider à **sa recherche littéraire**. Avec **son encouragement et direction**, j'ai découvert le côté académique de la littérature française et augmenté m'appréciation de la langue elle-même et l'histoire et culture de **sa patrie**. (Elizabeth H., CRL)

L'extrait (É-34) est, pour sa part, un autre exemple de rupture référentielle. Dans ce passage s'ajoute néanmoins une situation qui relève d'un parasitage de la référence. En effet, on constate que l'étudiante fait référence dans sa deuxième phrase à l'« une des profs

267. On remarque ici que l'étudiante est aidée par le pluriel sonore du verbe, ce qui lui permet de lever l'ambiguïté du nombre.

français » qu'elle a rencontrée au cours de ses études. Ce référent est ensuite repris quatre fois en l'espace de deux phrases. En principe, une chaîne de référence menée sur deux phrases n'est pas réellement problématique mais, dans le cas présent, la longueur des phrases et l'entrecroisement de trois chaînes distinctes (avec modification de leur statut syntaxique) provoquent des difficultés sur le dernier maillon de l'une d'entre elles. Ces trois chaînes concernent chacune la reprise du sujet narrateur « je » (avec « ma », « m' », « j' », « m' »), du sujet de la deuxième phrase « une des profs français » (avec « l' », « sa », « son », « sa ») ainsi que du complément du nom « la langue » (avec « elle-même »). Si l'on observe que les deux chaînes portant les sujets réussissent à être maniées à peu près correctement (le déterminant possessif « sa » et l'emploi du pronom « m' » étant erronés), l'usage d'une nouvelle chaîne – même courte – avec le pronom disjoint « elle-même » en fin de phrase vient parasiter le dernier maillon « sa patrie ». Tel qu'il est employé, ce SN anaphorique ne renvoie plus convenablement à son référent initial « une des profs français ».



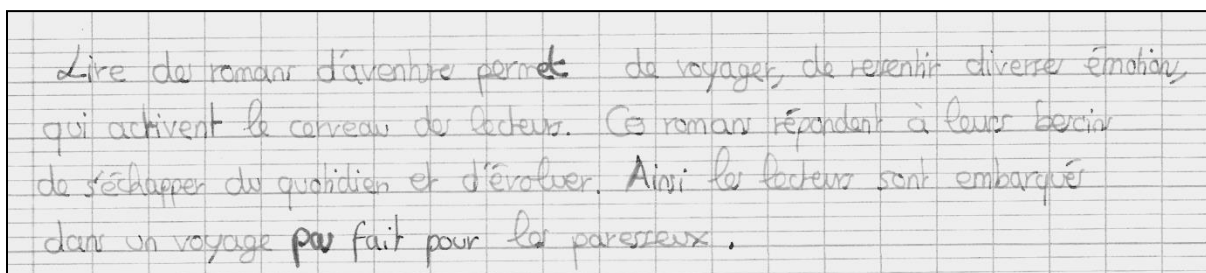
(É-35) Ce sont les entreprises qui réduisent le temps de travail donc aussi les salaires avant de recourir à des suppressions d'emploi. Ainsi, les entreprises gardent **leur main-d'œuvre** et **les** rémunèrent moins. Cela est plutôt positif pour les entreprises mais pas pour **les salariés**. (Caroline, IBM)

Dans le cas (É-35) réalisé par Caroline (étudiante française), la rupture référentielle est elle aussi due à un parasitage mais relève plus, pour sa part, de l'ordre mémoriel que syntaxique. Sur les trois phrases qui constituent le début de son paragraphe, l'étudiante utilise au sein des deux premières le sujet « les entreprises ». Dans sa deuxième phrase, on voit apparaître une chaîne de référence avec le déterminant possessif « leur » puis le pronom COD « les ». Cependant, bien que l'usage de la reprise « leur » soit correcte

(morphologiquement, syntaxiquement et sémantiquement), celui du pronom « les » interpelle. Censée reprendre l'antécédent « main d'œuvre », cette anaphore pose problème à l'étudiante. Cela se remarque à la fois par l'erreur d'identification du nombre (l'étudiante choisit un pluriel alors que la morphosyntaxe impose le féminin singulier « la ») mais aussi par la contamination qui se reporte sur la conjugaison erronée du SV « rémunères » (au lieu du pluriel « rémunèrent »). Le passage est ainsi sensible pour l'étudiante, tandis que son choix du pronom « les » s'explique par plusieurs indices : d'une part, par l'emploi du pluriel sémantique pour le déterminant possessif « leur » et, d'autre part, par une anticipation du SN « les salariés » qui apparaît à la troisième phrase ou par un référent mémoriel à valeur plurielle qui serait relatif à une perception collective du nom « main d'œuvre ». Il semble en effet que les aspects morphosyntaxiques et sémantiques se sont enchevêtrés et ont créé chez l'étudiante une confusion qui a parasité la chaîne naturelle. Dans la configuration présente, le pluriel sémantique appliqué au déterminant « leur » du SN « leur main d'œuvre », couplé à l'association « rémunérer » → « les salariés », a affecté la gestion morphosyntaxique et parasité le bon choix du pronom COD menant à une erreur d'accord.

9.2.2.3. Défaits de gestion de la chaîne de référence

Pour finir, il est possible d'observer chez les scripteurs un certain nombre de difficultés qui relèvent de défauts dans la gestion des chaînes de référence, en particulier en ce qui concerne la relation de coréférence. En effet, des problèmes de concurrence référentielle peuvent se glisser dans la relation entre expressions anaphoriques et segments qui les précèdent, notamment en termes de sélection des candidats à la référence dans les cas où il existe une divergence entre référent mémoriel et référent textuel. Déjà esquissés dans les exemples exposés jusqu'ici, ces défauts de gestion apparaissent liés à deux paramètres particuliers (mis en lumière par les problèmes d'opacité et de rupture référentielles) : d'une part, celui d'iconicité ; d'autre part, celui de conceptualisation. Ainsi, les questions d'iconicité montrent que la distance du référent (éloignement comme proximité) dans le texte influence le choix qui est effectué en termes d'expression anaphorique, tandis que les problématiques de conceptualisation fournissent des indications sur la manière dont une représentation cognitive permet de déterminer la construction du lien anaphorique.



(É-36) Lire des romans d'aventures permet de voyager, de ressentir diverses émotions, qui activent **le cerveau des lecteurs**. Ces romans répondent à **leurs besoins** de s'échapper du quotidien et d'évoluer. Ainsi les lecteurs sont embarqués dans un voyage pas fait pour les paresseux (Aurélié W., SV)

Ainsi, l'exemple (É-36) produit par Aurélié (étudiante française) est un paragraphe de résumé qui traite de l'intérêt de la lecture de romans d'aventure et de la posture des lecteurs (en particulier le profil des « paresseux »). Elle rédige ainsi trois phrases au sein desquelles elle développe trois idées distinctes : une première où elle introduit les effets de la lecture de romans d'aventure (« voyager », « ressentir »), une deuxième où elle expose les raisons qui mènent à ce type de lecture (« s'échapper », « évoluer »), et enfin une troisième où elle explique la cause de l'incompatibilité (« le voyage ») entre un profil spécifique de lecteurs (« les paresseux ») et ce genre de lecture. Dans la deuxième phrase, on voit apparaître une reprise avec le déterminant possessif « leurs » associé au nom « besoins ». Cependant, la première phrase n'offre pas de candidats présentant les caractéristiques morphosyntaxiques et sémantiques attendues par l'anaphore : le sujet de la phrase « lire des romans d'aventures » ne remplit pas les conditions sémantiques (concernant l'acceptabilité demandée par les « besoins »), pas plus que le COD de la proposition principale « diverses émotions » ou celui de la relative « le cerveau ». Seul le complément du nom « des lecteurs » pourrait correspondre aux critères morphologique et sémantique, mais sa position syntaxique et la nature de la reprise ne concordent pas. Il semble pourtant bien que ce soit ce complément du nom qui ait été sélectionné par l'étudiante comme antécédent à la reprise « leurs », hypothèse qui paraît la plus probable au regard de l'emploi du SN « les lecteurs » comme sujet de la troisième phrase. Il apparaît donc que la proximité du SN complément du nom « des lecteurs » ait favorisé les difficultés de gestion dans les choix à opérer pour la mise en place de la chaîne de référence.

Les décisions des politiques et du gouvernement sur certains domaines, peuvent également pousser les entreprises à changer de mode d'embauche et d'emploi. Cherchant à rester compétitive, les facteurs comme les charges ou les aides vont influencer les décisions stratégiques par rapport au stock de main d'œuvre.

(É-37) Les décisions des politiques et du gouvernement sur certains domaines peuvent également pousser **les entreprises** à changer de mode d'embauche et d'emploi. Cherchant à rester **compétitive**, **les facteurs** comme les charges ou les aides vont influencer les décisions stratégiques par rapport au stock de main d'œuvre. (Moroni, IBM)

Dans le cas (É-37), les tournures syntaxiques complexes ont un coût cognitif élevé et entraînent en conséquence des difficultés morphosémantiques. Dans ce passage, ce sont seulement deux phrases qui sont développées en sept lignes. Le sujet de la première phrase est un SN expansé à triple complémentation, le SV est pour sa part constitué d'un verbe modal et d'un verbe infinitif, tandis que le COD est un SN minimal (déterminant défini + nom) qui est ensuite suivi par un complément circonstanciel construit sur la base d'un verbe infinitif et d'un SN expansé à double complément. De son côté, la seconde phrase commence par un groupe participe en construction absolue (composé d'un verbe au participe présent et d'un verbe infinitif, suivis d'un adjectif attribut) ainsi que d'une proposition principale suivi d'un sujet (SN expansé à double complément), un SV (semi-auxiliaire + verbe infinitif), un COD (SN de type déterminant + nom + adjectif épithète) et d'un complément circonstanciel (locution prépositive ainsi que SN expansé). Dans cette configuration, la gestion syntaxique accapare en partie les ressources cognitives, menant à une gestion morphosémantique amoindrie. En effet, on remarque que l'étudiant tente de mettre en place une cataphore mais se trompe dans sa gestion morphosémantique : la construction est erronée, le sujet de la principale étant « les facteurs », tandis que l'adjectif attribut « compétitive » semble être rattaché au SN « les entreprises ». L'accord de l'adjectif est donc fautif, quel que soit le référent qui y est rattaché. Il apparaît par conséquent que la proximité du SN « les entreprises » et la gestion syntaxique d'ordinaire linéaire aient provoqué un défaut de gestion dans la construction de la chaîne de référence.

Premièrement, c'est un risque pour leurs yeux. Si les enfants continuent l'utilisation d'un ordinateur, ils mettront très tôt des lunettes. Cela va engendrer un grand inconvénient pour leurs vies quotidiennes.

Deuxièmement, cela va limiter le développement des loisirs ou des intérêts de l'enfant. Après qu'ils utilisent un ordinateur, ils vont totalement se focaliser sur cela et ils n'ont pas le temps pour lire, pour regarder la télévision ou pour jouer avec des amis.

- (É-38) Premièrement, c'est un risque pour leurs yeux. Si **les enfants** continuent l'utilisation d'un ordi, **ils** mettront très tôt les lunettes. Cela va apporter un grand inconvénient pour **leur vies quotidiennes**.
Deuxièmement, il va limiter le développement des loisirs ou des intérêt d'un enfant. Après qu'**ils** utilisent un ordi, **ils** vont totalement focaliser sur cela et **ils** n'ont pas le temps pour lire, pour regarder la télévision ou pour jouer avec des amis. (Xiaoli, DDL)

L'extrait (É-38) introduit un autre type de défaut de gestion de la chaîne de référence. À l'inverse des exemples (É-36) et (É-37), les problèmes ne relèvent pas de la proximité mais de l'éloignement du référent. En effet, plus la distance visuelle des unités augmente, plus le lien avec le référent a tendance à être sensible aux interruptions ou à la longueur de l'écart entre le chaînon initial et le dernier maillon. Si l'on observe l'extrait produit par Xiaoli (É-38), on remarque – entre autres problèmes – que la chaîne de référence établie par la reprise du SN « les parents » est problématique. Pour gérer cette chaîne, l'étudiante choisit en effet de se limiter à la reprise pronominale « ils » et au déterminant possessif « leur » (auquel il manque l'accord pluriel pour respecter l'accord mené sur l'ensemble du SN « leur[s] vies quotidiennes »). On observe toutefois que la distance entre le référent et le deuxième pronom « ils », couplée notamment avec une certaine confusion concernant la seconde chaîne de référence (« il » reprenant à priori « un ordi ») et un changement de statut morphologique (le SN « un enfant » passant au singulier), est alors un facteur de nature à favoriser la laxité – voire la rupture – référentielle.

D'une part, lorsque les enfants commencent à utiliser trop tôt l'ordinateur, ils réussent s'adapter plus facilement à une société consumiste. Cela leur donne l'occasion d'accéder à toute l'information utile pour faire ses études, pour connaître différents cultures, avancements de la science, à mieux organiser son emploi du temps car il y a beaucoup de choses qu'ils peuvent faire en ligne, par exemple: payer des factures, envoyer des travaux mais aussi d'apprendre par l'intermédiaire de jeux pédagogiques.

(É-39) D'une part, lorsque **les enfants** commencent à utiliser trop tôt l'ordinateur, **ils** réussent s'adapter plus facilement à une société consumiste. Cela **leur** donne l'occasion d'accéder à toute l'information utile pour faire **ses** études, pour connaître différents cultures, avancements de la science, à mieux organiser **son** emploi du temps car il y a beaucoup de choses qu'**ils** peuvent faire en ligne, par exemple : payer des factures, envoyer des travaux mais aussi d'apprendre par l'intermédiaire de jeux pédagogiques. (Leidy, DDL)

Dans l'exemple (É-39), le facteur d'éloignement apporte une difficulté supplémentaire qui se retrouve dans la sélection des anaphores. On observe en effet que, bien que la chaîne de référence « naturelle » devrait être « les enfants / ils / cela leur donne / leurs études / leur emploi du temps », l'étudiante effectue pour sa part un tout autre choix (« les enfants / ils / cela leur donne / ses études / son emploi du temps »). Dans sa gestion, il semble qu'elle traite différemment le régime des pronoms et des déterminants possessifs. En premier lieu, elle fait usage d'un pronom personnel à la troisième personne du pluriel « ils », ce dernier portant aussi bien la marque morphologique que sémantique de la pluralité. Ensuite, elle utilise le pronom COS « leur », porteur lui aussi de la référence plurielle. Toutefois, lorsqu'elle emploie le déterminant possessif « ses », elle ne se rend pas compte que celui-ci est marqué du pluriel morphologique mais non porteur du pluriel référentiel. Cette confusion semble altérer la suite de la chaîne puisque l'on constate qu'elle utilise le déterminant possessif « son », ce qui note la solidarité avec le maillon défectueux précédent mais conduit à une erreur à la fois morphologique et sémantique. Pourtant, la réactivation

de la chaîne avec l'usage en fin de chaîne du pronom personnel à la troisième personne du pluriel « ils » montre que l'étudiante a bien identifié le référent initial mais n'a pas réussi à appliquer la permanence référentielle attendue. Dans ce cas de figure, il apparaît que l'éloignement du premier maillon ait conduit à des difficultés de surveillance (l'ensemble de la chaîne ne restant pas sous le contrôle de l'étudiante), provoquant des manqués dans la gestion des anaphores.

Après avoir étudié les raisons pour lesquelles **on** un emploi permet à s'intégrer, **on** traite maintenant les celles-ci pour lesquelles **on** peut contredire cette idée. Premièrement, il faut qu'**on** mentionne les effets négatifs du travail d'aujourd'hui. **Les jeunes** doivent faire des études de plus en plus longues et comme cela, **ils** créent des relations, des sociétés avant et dans lesquelles **ils** restent (**on** ne veut pas perdre ses amis de l'université). En plus, **on** doit regarder la nature du contrat de travail. Les chefs de la gestion des ressources humaines veulent (**ou** doivent) souvent réduire les coûts du personnel.

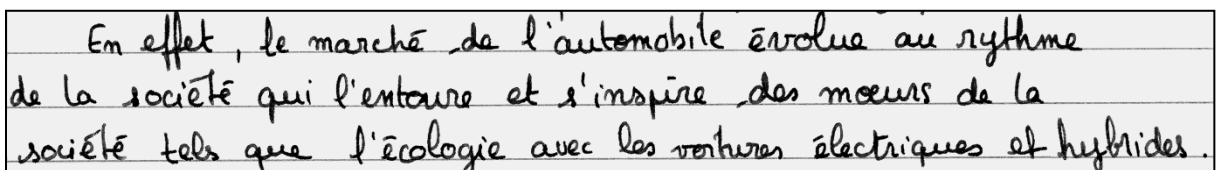
(É-40) Après avoir étudié les raisons pour lesquelles un emploi permet à s'intégrer, **on** traite maintenant celles-ci pour lesquelles on peut contredire cette idée.

Premièrement, il faut qu'**on** mentionne les effets négatifs du travail d'aujourd'hui. **Les jeunes** doivent faire des études de plus en plus longues et comme cela, **ils** créent des relations, des sociétés avant et dans lesquelles **ils** restent (**on** ne veut pas perdre ses amis de l'université).

En plus, **on** doit regarder la nature du contrat de travail. Les chefs de la gestion des ressources humaines veulent (**ou** doivent) souvent réduire les coûts du personnel. (Dominik, IBM)

De son côté, le cas (É-40) présente une autre forme de défaut de gestion de la chaîne de référence. Liées non pas à des problèmes de distance, ces difficultés résultent en réalité de défaut de conceptualisation du référent. Dans le cas ci-présent, les difficultés sont relatives à des problèmes de construction de la chaîne de référence et de ses maillons. Dans l'extrait produit par Dominik, l'utilisation du pronom personnel indéfini « on », en particulier lorsqu'il est mené en parallèle d'une autre chaîne de référence en position sujet, pose problème. Au

départ, l'étudiant fait usage de ce pronom indéfini pour remplacer un pronom personnel impliqué de type « je » ou « nous ». Cet usage impersonnel est cependant parasité après que l'étudiant a employé une nouvelle chaîne de référence en position sujet, en l'occurrence la chaîne « les jeunes / ils ». En effet, dans la phrase comprenant cette chaîne de référence, on remarque que l'étudiant met en place le SN sujet « les jeunes » qu'il reprend à deux reprises avec le pronom personnel « ils ». On constate par ailleurs que, au sein de sa parenthèse, il fait usage du pronom personnel indéfini « on », mais cette fois dans la perspective d'un emploi générique. Cette construction pose dès lors deux problèmes : le premier relève de la permanence référentielle au sein d'une chaîne (la reprise générique comme dernier maillon étant maladroite), le second tient du changement de valeur attribuée au pronom indéfini « on », d'autant que l'étudiant utilise à nouveau ce pronom comme sujet de la phrase suivante (maillon se rattache à l'autre chaîne référentielle). Telle quelle, la construction est donc défailante.

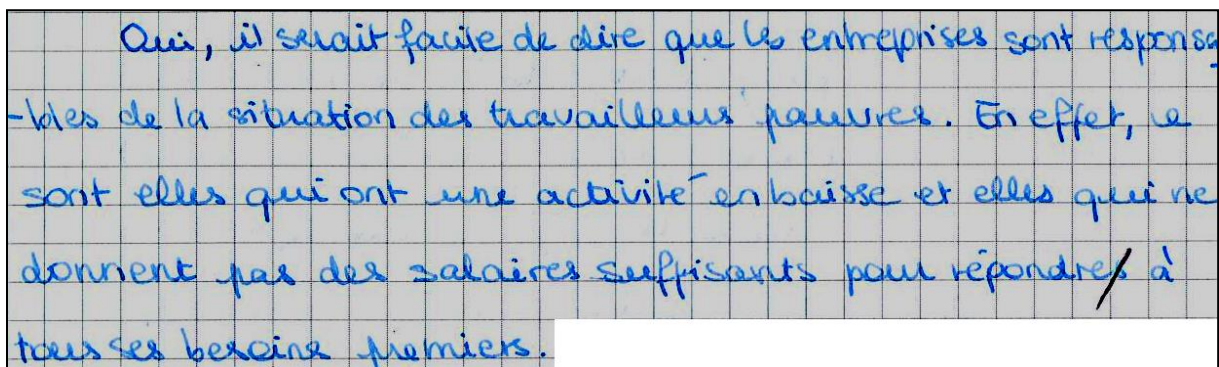


En effet, le marché de l'automobile évolue au rythme de la société qui l'entoure et s'inspire des mœurs de la société tels que l'écologie avec les voitures électriques et hybrides.

(É-41) En effet, le marché de l'automobile évolue au rythme de la société qui l'entoure et s'inspire **des mœurs** de la société **tels que** l'écologie avec les voitures électriques et hybrides. (Elisa, SV)

L'extrait de synthèse (É-41) est un autre exemple de problème de construction intéressant à analyser, surtout car l'erreur d'accord survenant sur l'expression pronominale « tels que » est relativement incongrue. En effet, la règle qui régit l'accord de l'expression pronominale « tel que » dicte que celui-ci doit être effectué avec le SN auquel le pronom se rapporte, c'est-à-dire au SN placé devant l'expression elle-même. Dans l'exemple (É-41), « tels que » devrait également porter la marque supplémentaire du féminin, ce qui n'est pas le cas. On pourrait supposer qu'Élisa (étudiante française) se trompe et accorde plutôt en fonction des SN qui suivent, mais l'énumération qui se rapporte au pronom ne comporte qu'un SN expansé dont le noyau est au féminin singulier tandis que les compléments sont au féminin pluriel. Ainsi, même si l'on aurait pu croire à une méconnaissance de la règle de la part de l'étudiante, l'accord au masculin pluriel semble être le choix le plus illogique : le

pronom n'est ni en forme « neutre » avec un accord masculin singulier, ni au féminin singulier pour se rattacher au SN « l'écologie », ni au féminin pluriel pour faire référence au SN « des mœurs ». Il apparaît donc qu'une partie des informations morphosémantiques ait été omise dans la construction de la référence.



(É-42) Oui, il serait facile de dire que les entreprises sont responsables de la situation des travailleurs pauvres. En effet, ce sont elles qui ont une activité en baisse et elles qui ne donnent pas des salaires suffisants pour répondre à tous ses besoins premiers. (Alexandra, IBM)

En dernier lieu, les difficultés liées à un défaut de conceptualisation peuvent être relatives à un problème de représentation. L'extrait de synthèse (É-42) illustre en particulier ce phénomène. Dans cet exemple, Alexandra (étudiante française) produit deux phrases qui introduisent sa réponse à une question de restitution de cours. Elle débute en posant le thème de son propos au sein de la première phrase, soit la responsabilité des entreprises dans la situation des travailleurs pauvres. Le sujet de cette première phrase est « les entreprises », SN qui se trouve repris dans la seconde phrase en tant que sujet au travers du pronom personnel « elles ». Dans cette seconde phrase se trouve également une reprise anaphorique de type déterminant possessif pluriel de troisième personne du singulier (« ses »). Cependant, aucun candidat à la reprise n'est au singulier, ni dans la seconde phrase, ni dans la première. Il semble en réalité que l'étudiante ait mal sélectionné son déterminant, optant pour un possessif singulier, alors que le choix correct nécessitait un possessif pluriel « leurs » afin de pouvoir rattacher le SN « besoins premiers » au candidat sémantique acceptable « travailleurs pauvres ». Dans cette configuration, il apparaît que la représentation cognitive (le référent en mémoire) fait défaut à l'étudiante et mène à l'erreur d'accord.

Les entreprises ont un rôle à jouer dans l'émergence de travailleurs pauvres. Elles peuvent améliorer le fonctionnement du marché du travail en investissant dans la formation de ces salariés.

(É-43) **Les entreprises** ont un rôle à jouer dans l'émergence de travailleurs pauvres. **Elles** peuvent améliorer le fonctionnement du marché du travail en investissant dans la formation de ses salariés. (Ashley, IBM)

Ce problème de défaut de gestion de la représentation cognitive apparaît encore plus clairement dans l'exemple (É-43), où des gestes de correction peuvent être observés. On observe en effet qu'Ashley (étudiante française) corrige un « E » initial, présumant d'un départ de pronom personnel sujet « elle(s) ». À la place, elle choisit d'introduire le SN « les entreprises » permettant une lecture plus fluide (contextuellement, ce SN constitue les premiers mots de sa réponse à la question de restitution de cours). Elle reprend ensuite correctement le SN avec le pronom personnel « elles » en tant que sujet de la seconde phrase. À la fin de cette même phrase, on note également que l'étudiante choisit d'opter pour le déterminant démonstratif « ces », ce qui apparaît cohérent dans un texte consacré aux salariés pauvres et qui sert alors de SN de réactivation. Elle corrige toutefois ce déterminant, lui préférant finalement le déterminant possessif « ses ». En soi, le choix d'un déterminant possessif est judicieux car il améliore la cohérence du passage en rattachant les « salariés » aux « entreprises ». Cependant, l'étudiante fait l'erreur de sélectionner le déterminant possessif de troisième personne du singulier « ses » (au lieu de celui de troisième personne du pluriel « leurs »), ce qui a pour résultat de rattacher le nom « salariés » au référent « marché du travail » et non à « entreprises ». Cette erreur est au final la conséquence de la démarche mentale effectuée par l'étudiante, cette dernière cherchant à conceptualiser le référent le plus approprié au discours qu'elle développe.

9.2.3. Une typologie académique

L'analyse des exemples fournis concernant les troubles intervenant sur les deux types de chaînes intraphrastiques (accord et référence) abonde ainsi dans le sens de notre

hypothèse : dans le cadre académique, l'adaptation de la compétence scripturale que nécessitent les nouvelles normes discursives ne touche pas uniquement les aspects macrotextuels, mais a également en réalité des répercussions sur les niveaux micro- et mésotextuels. La gestion des nouvelles contraintes discursives a ainsi pour effet de provoquer par ricochet des perturbations au niveau intraphrastique, en termes de gestions iconique et mémorielle. En prenant appui sur l'analyse des écrits du corpus Inventaire²⁶⁸, une typologie²⁶⁹ des erreurs de niveau académique a ainsi émergé. Les erreurs relevées et développées au sein de cette typologie seront par ailleurs mises en parallèle avec les résultats présentés au sein de la partie consacrée aux contraintes au [chapitre 11](#).

9.2.3.1. Défauts de mobilisation des connaissances

À partir des erreurs extraites du corpus Inventaire, trois catégories de difficultés ont pu être distinguées. La première d'entre elles concerne les défauts de mobilisation des connaissances. Dans cette catégorie ont été relevées toutes les erreurs dont l'origine est relative à un défaut de connaissance mais qui peuvent également être dépendantes d'un défaut de mobilisation de cette connaissance lié à une déstabilisation momentanée du système orthographique. Cette déstabilisation touche en particulier des difficultés anciennes d'ordinaire contrôlées mais qui, lorsque les ressources cognitives deviennent insuffisantes, refont surface. Elles apparaissent néanmoins résiduelles, d'autant que leur fréquence d'apparition est peu élevée. Cependant, cette catégorie d'erreurs est particulièrement saillante car elle provoque des variations morphographiques qui interpellent la conscience épilinguistique des scripteurs experts ainsi que celle des relecteurs natifs du français. Cette catégorie contient ainsi cinq rubriques principales.

La première rubrique concerne la règle de cacophonie (Riegel et coll., 2016, p. 313) selon laquelle le déterminant indéfini pluriel « des » et le partitif singulier « du / de la » s'efface après la préposition « de ». Plusieurs cas de figure se présentent, relatifs soit au groupe prépositionnel complément du nom (cas des noms expansés), soit au groupe prépositionnel rattaché au verbe. Ce sont ainsi trois configurations qui se distinguent : la non-application

268. Celui-ci étant constitué des écrits produits par les étudiants étrangers de M1 en Didactique des Langues (les précisions à ce sujet sont disponibles au chapitre 5.2.3.3).

269. Inspirée et adaptée de Jaffré et Bessonnat (1996).

(présence du déterminant), l'application (effacement du déterminant) et la surgénéralisation de la règle (omission des autres déterminants). Dans une partie des cas, l'erreur ne se situe que sur le déterminant – les étudiants l'ajoutant alors qu'il doit s'effacer ou supprimant des déterminants non-concernés par la règle (déterminants définis, indéfini singulier, etc.) –, ce qui n'impacte pas l'accord du groupe prépositionnel subséquent. Dans l'autre partie des cas, l'accord du groupe prépositionnel se trouve perturbé par ces erreurs (exemples (I-2) et (I-3)), y compris dans les cas d'effacement du déterminant justifié (cas (I-1)).

- (I-1) Cette situation a apporté les avantages ; parce que les enfants ont accès aujourd'hui à **une vaste répertoire d'information**_ ainsi que des différentes outils d'apprentissage, de communication et d'amusement. (George, TP)
- (I-2) Comme auteure mentionne que les étudiants LNN ont plus de difficultés à s'habituer aux exigences universitaires. La difficulté principale est l'ordre linguistique, le manque **de la compétence_ linguistique_** à «Justifier». (Jing, CR2)
- (I-3) Dans ce compte-rendu on va parler **de défaillance_** des étudiants natifs et non natifs qui ont des difficultés par rapport à la méthodologie universitaire. (Arezo, CR2)

La seconde rubrique touche pour sa part à des problèmes de confusion, qu'il s'agisse d'homophonie (I-4), de conjugaison (I-5a) ou encore d'erreurs dont les raisons de la survenue nous apparaissent inconnues (I-6a).

- (I-4) On peut voir que l'article est très bien structurer et avec les numérations, le lecteur peut facilement suivre les pensées de l'auteur. (Baaba, CR1)
- (I-5a) Plus précisément, ça dépend aux leurs derniers acquisitions, leurs langues maternelles et etc. (Arezo, CR4)
- (I-6a) En plus, Elle ajoute que Les français peuvent tirer de leçons de leurs homologues anglophones qui **sont** eu les défis similaires en faisant en sorte de diviser le FOU dans ses différents domaines au lieu de mettre tous ensemble. (George, CR1)

La troisième rubrique est pour sa part relative aux erreurs d'emprunt, soit issues de la L1 des étudiants (I-7), soit de l'anglais (I-8a).

- (I-7) Apres, il pose des questions concernant la grammaire comme un modèle au niveau linguistique et le lien entre ce **model** et la compétence communicative. (George, résumé)
- (I-8a) Enfin, il est proposé de continuer les recherches par rapport aux divergences **qui** suscite la grammaire, il y aura toujours quelque chose à contester et à améliorer. (Leidy, résumé)

L'avant-dernière rubrique est constituée par les erreurs intervenant sur le genre des noms. Il peut ainsi y avoir une méprise sur les noms masculins auxquels les étudiants attribuent un genre féminin (I-10), ou inversement, des noms féminins apparentés au masculin (I-9a).

(I-9a) **Ce deuxième dimension**, à différents niveaux, concerne également aux étudiants locuteurs natifs (LN). (Leidy, CR2)

(I-10) Cependant, sur le plan de recherche, « l'Etat de l'art » se déplace à **la chapitre I**. (Jing, examen)

Enfin, la dernière rubrique regroupe toutes les erreurs relevant d'une surgénéralisation des règles. Il s'agit ainsi de cas où le participe passé est systématiquement accordé et ce, quel que soit l'auxiliaire (I-11a), ou à contrario, n'est jamais accordé en présence de l'auxiliaire « avoir » (I-12). Certains cas relèvent de phénomènes d'accord qui n'ont pas lieu d'être, les étudiants ayant procédé à une inversion du sujet et du verbe injustifiée (I-11b). D'autres cas sont relatifs à une confusion morphologique (I-13), avec un verbe marqué par le pluriel d'un nom par exemple, et d'autres encore présentent une poursuite d'accord sur l'ensemble du SN (I-14a) et ce, quelle que soit sa composition.

(I-11a) Elle **a** beaucoup **évoluée** d'après l'auteur, mais il y a encore quelques recherches sur la grammaire qui sont en débat. (Fangxu, résumé)

(I-12) L'auteur commence par le fait que la grammaire **a été étudié** pour un long temps et que l'on ne peut pas se mettre d'accord sur la définition de grammaire. (Baaba, résumé)

(I-11b) Il commence par des remises en causes sur la séparation traditionnelle lexicale/grammaire qui tend à disparaître pour laisser place au contraire à un renforcement des activités où les deux sont convoqués, sur **la phrase comme position centrale d'étude de la grammaire** qui **laissent** place à **de nouvelles approches** comme la grammaire de texte, du discours ou encore de la conversation, sur le statut de la norme de la grammaire et sur la richesse et l'ouverture de français, tout ces remises en causes laisse en suspens un problème sur l'enseignement de LE. (Fangxu, résumé)

(I-13) Les TICE devraient être utilisés comme outil d'apprentissage afin d'améliorer les aptitudes cognitives et linguistiques des apprenants, aussi elles **rend** les étudiants autonomes et plus à l'aise. (NacerEddine, problématique)

(I-14a) Vu que les étudiants LNN ont des difficultés de méthodologie et linguistique pour rédiger un mémoire ou une thèse et que les universités ont la demande de saisir **les quatre dimensions** pour réussir à rédiger des écrits universitaires, l'auteure propose d'élaborer un « référentiel-outil » qui dissocie « compétences méthodologiques » de « compétences langagières » pour aider les étudiants LNN à surmonter les difficultés qu'ils ont afin de réussir à rédiger leurs mémoires ou leurs thèses. (Fangxu, CR2)

Cependant, bien que toutes ces erreurs puissent apparaître comme saugrenues et puissent particulièrement interpeler l'attention du relecteur, très peu d'entre elles possèdent finalement une fréquence d'apparition significative. Au contraire, ces erreurs surviennent de manière épisodique et sont résiduelles à ce niveau, témoignant plutôt d'un contexte de production dont la gestion est complexe et qui accapare en grande partie la focalisation attentionnelle. Les pourcentages²⁷⁰ exposés dans la [figure 44](#) montrent ainsi qu'à l'exception des erreurs intervenant sur le genre des noms (10%) et, dans une moindre mesure, celles relatives à l'effacement du déterminant (3%) et aux homophones (2%), les erreurs considérées comme des défauts de mobilisation des connaissances grammaticales sont statistiquement négligeables.

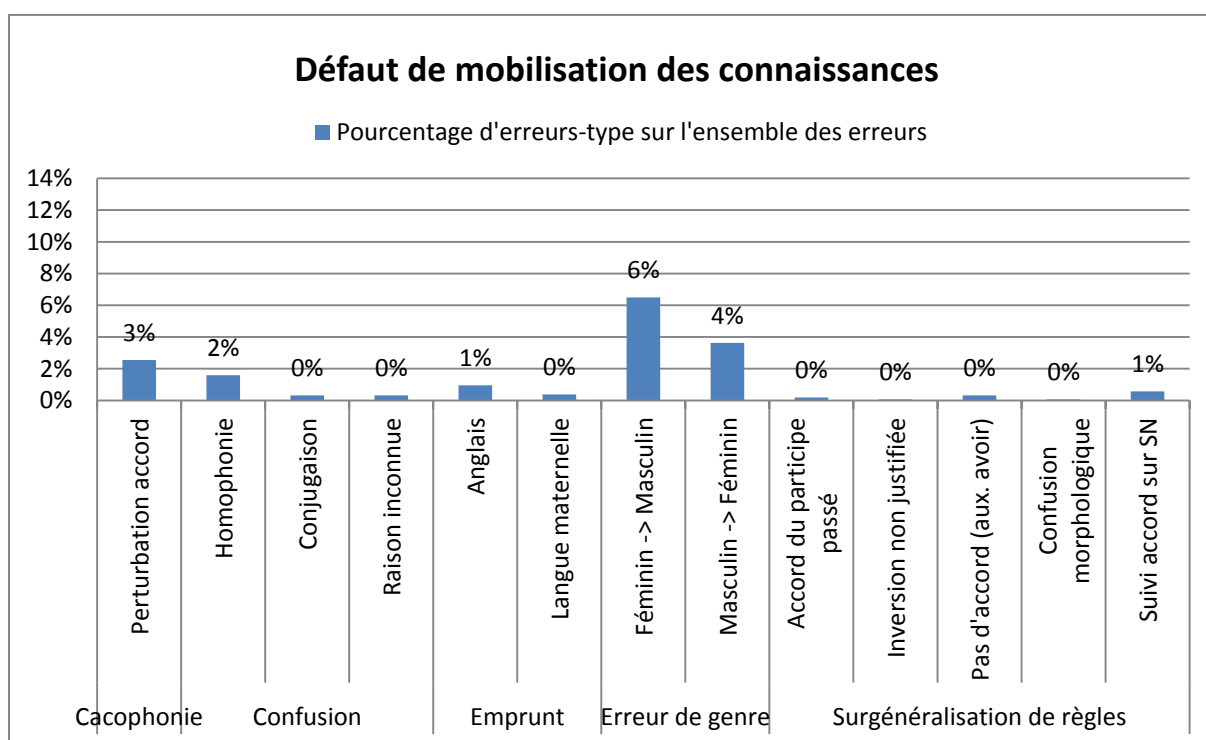


Figure 44. **Fréquence des erreurs liées à un défaut de mobilisation des connaissances**

270. Pourcentages qui représentent la fréquence d'apparition de chaque type d'erreurs en rapport à l'ensemble des erreurs d'accord et de référence relevées (et non à l'ensemble des occurrences de SN-SV, ces chiffres étant pour leur part quasi-nuls).

9.2.3.2. Le maintien graphique

La deuxième catégorie de troubles relevés touche cette fois-ci autant les chaînes d'accord que celles de référence. Ces troubles s'avèrent relatifs à des problèmes de suivi et de maintien graphiques, l'influence de la distance favorisant la survenue des irrégularités au sein des chaînes. Dans cette optique, les questions d'iconicité sont nodales puisque ces phénomènes de perturbation sont étroitement liés à la disposition visuelle des unités de chainage et à la gestion cognitive qu'elle engendre. Dans cette catégorie, six rubriques ont ainsi pu être dégagées (quatre concernant les chaînes d'accord et deux les chaînes de référence).

En premier lieu, la rubrique la plus fréquemment rencontrée est celle de l'accord non-suivi au sein du SN. Il peut alors s'agir d'un ajout de féminin (I-15a) ou de pluriel (I-2b) sur l'une des unités du syntagme (déterminant, adjectif, entre autres), tout comme d'une omission d'un accord féminin (I-16) ou pluriel (I-17a) sur l'une de ces unités.

- (I-15a) En plus, les compétences langagières qu'elle a soulignées dans cette partie sont fondamentales à l'installation d'un étudiant non natif dans **un milieu académique française**. (George, CR2)
- (I-2b) Les étudiants LNN entrant au 2e ou 3e cycle **du système universitaires** dans le système éducatif en France. (Jing, CR2)
- (I-16) Pour bien exprimer la différenciation de la situation d'apprentissage en FOU et FOS, il est important d'utiliser le mot FOU au pluriel donc français sur objectifs universitaires pour suivre la langage du public, pour ceux qui veulent se préparer à faire **des études supérieurs** en France, cette préparation peut se faire par plusieurs différentes méthodologies possibles. (Roqia, CR1)
- (I-17a) Dans la partie suivante, l'auteure indique que les étudiants français sont plus faciles à réussir leurs examens à l'université car ils ont commencé à s'entraîner **leurs capacité académiques** durant leurs vies scolaires. (Xiaoli, CR4)

Située au croisement des erreurs intervenant au sein du SN et de celles survenant dans la relation SN-SV, la deuxième rubrique opère au niveau des noms expansés. En effet, on remarque que la présence de deux SN combinés à l'aide du complément du nom a tendance, notamment lorsque le genre et le nombre de ces deux SN diffèrent, à perturber la chaîne d'accord. En ce cas, il est possible d'observer des ajouts de marques (féminin ou pluriel) au sein du SN, sur l'adjectif épithète notamment (I-18a), ainsi que sur le SV (I-19). À l'inverse, les mêmes phénomènes se produisent en termes d'omission des marques (féminin, pluriel, voire les deux) sur l'adjectif épithète (I-20) et sur le SV (I-21).

- (I-18a) Dans l'article, l'auteure, Cristelle Cavalla, donne de détails sur les difficultés de LNN et LN, elle rend la compréhension de ces difficultés très **claires**. (Baaba, CR2)
- (I-19) Mais la différence entre ces deux derniers **sont** pas très claire pour moi. (Xiaoli, résumé)
- (I-20) De ce fait, cet article a tenté de vérifier l'authenticité des définitions et d'efficacité des méthodes déjà **existant**. (Arezo, résumé)
- (I-21) Or chaque étudiant a suivi une partie de sa formation à l'étranger, dans son pays d'origine, c'est évident que les exigences méthodologiques du système universitaire **change** selon le pays de l'université où ils ont fait ses études. (Leidy, examen)

Dépendant d'une opération cognitive plus complexe, la troisième rubrique concerne l'inversion de l'ordre naturel sujet-verbe. Deux configurations peuvent alors intervenir : soit le scripteur accorde le verbe avec le SN qui le précède (et non celui qui le suit), comme le montre l'exemple (I-9b), soit l'accord est tout simplement oublié comme dans le cas (I-22a).

- (I-9b) En tant qu'étudiante étrangère, je considère que l'article fait preuves des difficultés auxquelles **sont confrontées** les LNN du français. (Leidy, CR2)
- (I-22a) En somme, l'auteure a bien élaborer les défis des étudiants non francophone en soulignant d'où **vient** ces problèmes. (Beatrice, CR2)

En ce qui concerne les questions de gestion cognitive, l'augmentation de la distance entre deux unités composant la même chaîne d'accord a vraisemblablement tendance à accroître la survenue des erreurs. Ce phénomène est ainsi lié au fait que l'éloignement des unités interfère dans le repérage visuel en cours d'écriture, obligeant dès lors le scripteur à garder en mémoire l'information relative à l'accord et ne pouvant plus se reposer sur l'identification de la marque graphique immédiate. Dans ces conditions, les erreurs de la quatrième rubrique peuvent être de trois ordres : soit le scripteur ajoute une marque (I-23) issue d'un accord erroné, soit il oublie l'accord en cours (I-24), ou bien encore, il accorde avec un candidat plus proche (I-15b).

- (I-23) Au niveau de la structure de cet article, il est très **claire** et systématisé. (Fangxu, CR4)
- (I-24) Les exigences méthodologiques du système à l'université sont aussi très **important** pour l'apprentissage de l'écrit. (Xiao, examen)
- (I-15b) Elle enseigne plus précisément des disciplines comme la lexicologie et la sémantique et ses thèmes de recherche **est** la didactique du lexique pour l'enseignement en FLE/FOU ; description de la combinatoire lexicale de formes figées (collocations). (George, CR2)

Ce même type de problème intervient également sur les chaînes de référence (cinquième rubrique), où l'éloignement progressif du référent est un facteur de troubles potentiels dans

l'interprétation du référent (I-8b). En effet, le fait que le référent à l'initial de la chaîne soit visuellement éloigné nécessite que ce dernier soit alors conservé en mémoire, ce qui augmente les chances de provoquer une laxité du lien anaphorique et, *in fine*, une rupture référentielle.

- (I-8b) Pour redonner une place à **la grammaire**, il est proposé de la considérer sur trois niveaux :
 Code : Un système permettant de faire d'échanges communicatifs.
 Processus : **Elle** sert autant à la communication qu'à l'apprentissage.
 (Leidy, résumé)

La rupture référentielle constitue d'ailleurs la sixième rubrique, faisant la jonction avec la troisième catégorie d'erreurs. Ce phénomène peut ainsi survenir quand la distance entre le référent et la reprise est trop importante (I-14b), ou lorsqu'un autre candidat à la reprise s'immisce dans la chaîne de référence (I-6b) – souvent déjà trop longue.

- (I-14b) **L'auteure** propose d'élaborer un « référentiel-outil » pour aider les étudiants LNN à surmonter les difficultés qu'ils ont afin de réussir à rédiger leurs mémoires ou leurs thèses.
 En tant qu'une étudiante étrangère, il me semble que l'enseignement de la méthodologie universitaire est indispensable pour aider aux étudiants LNN de réussir à rédiger leurs mémoires et thèses. Selon ce qu'**elle** indique dans le texte, les quatre dimensions dont on a besoin et les moyens qu'elle propose pour aider aux étudiants LNN. (Fangxu, CR2)
- (I-6b) Dans la troisième partie intitulée *Vers une vision pluridimensionnelle de la réalité*, **Florence Mourlhon-Dallies** met en exergue la nature compliquée de la notion de situation dans le FOU. Elle propose donc une stratégie comme « les contextes emboîtés » de Mainate et Parpette (2011, p.58). Elle conclure avec la notion d'une « prise de conscience de la complexité, qui serait formalisée par une ingénierie pédagogique à inventer. »
 Dans la dernière partie intitulée *Parvenir à structurer un programme*, Elle présente différentes options liées au FOU en tant qu'une nouvelle discipline, y compris : l'option analytique, l'option actionnelle, l'option de reconstruction entre autres. **Elle** touche aussi les notions de logique d'activités et logiques dominicales en utilisant l'exemple de la lecture d'article de revue scientifique en informatique. (George, CR1)

En termes de fréquence ([figure 45](#)), les erreurs qui se produisent le plus souvent concernent la rubrique des accords non-suivis au sein du SN (23%) et d'éloignement des unités de chaînage (11%). À titre individuel, ce sont les erreurs d'omission de l'accord qui sont les plus élevées : oubli de l'accord pluriel (12%) et féminin (5%) au sein du SN, ainsi qu'absence d'accord (8%) entre les unités de chaînage éloignées.

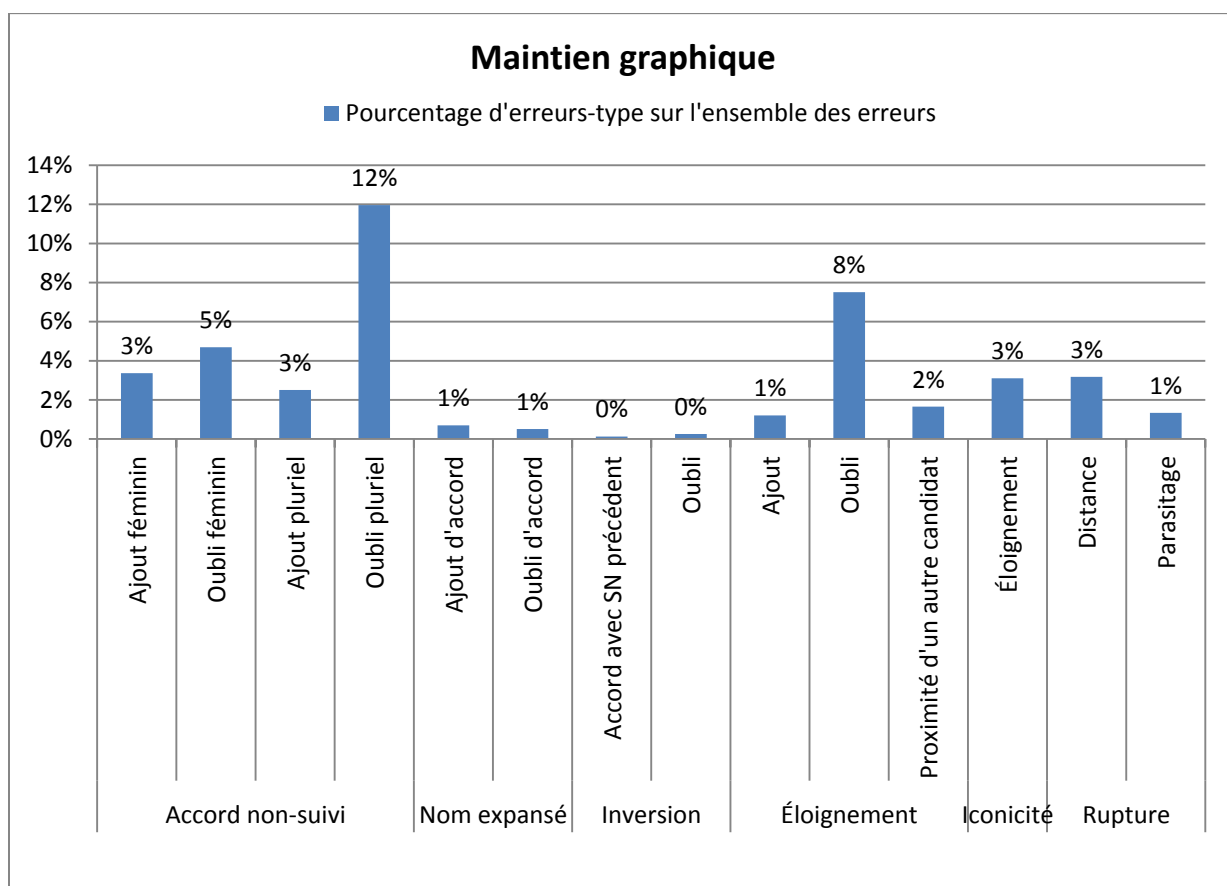


Figure 45. Fréquence d'erreurs liées aux problèmes de maintien graphique

9.2.3.3. Le maintien mémoriel

En dernier lieu, la troisième catégorie de cette typologie académique a trait aux problèmes de maintien mémoriel. Ces types d'erreurs sont en effet liés à des questions de besoins en ressources cognitives, celles-ci étant sollicitées par les différentes gestions mentales relatives à l'acte scriptural (énonciative, sémantique, syntaxique, morphologique, etc.), mais aussi de mise en concurrence de ces requêtes lors de la répartition des ressources cognitives, ce qui a pour conséquence d'engendrer des difficultés lorsque le système est surchargé. Ce sont là aussi des troubles qui impliquent chaînes d'accord ainsi que chaînes de référence. Cette catégorie est ainsi constituée de six rubriques, quatre étant rattachées aux chaînes d'accord tandis que deux le sont aux chaînes de référence.

La première rubrique est formée par les accords issus de la coordination au sein du SN, c'est-à-dire un nom auquel plusieurs adjectifs sont apparentés. Deux cas de figure peuvent

se présenter : soit il y a oubli de l'accord (phénomène qui n'a pas été relevé au sein du corpus Inventaire), soit il y a ajout d'accord comme dans l'exemple (I-22b).

(I-22b) De sa part, les éléments clés qu'elle a relevé dans l'article notamment **les dimensions scientifiques, méthodologiques, terminologiques et linguistiques** sont des vrais problèmes. (Béatrice, CR2)

La deuxième rubrique est proche de la précédente en ce qu'elle concerne l'accord du double sujet, qui peut alors se produire soit au sein du SN (deux noms coordonnés auxquels est rattaché un même adjectif), soit entre le SN et le SV (deux noms singuliers coordonnés et sujets du verbe qui leur est attribué). Il peut ainsi y avoir des erreurs d'ajout d'accord, comme dans le cas (I-25) – la seule relevée au sein du corpus Inventaire et liée à un nom expansé – ou bien des erreurs relatives à l'omission de l'accord (I-26).

(I-25) Avec l'approche communicative, **l'accuracy des formes et des structures grammaticales** ne **sont** pas pris en compte. (NacerEddine, résumé)

(I-26) Donc la méthodologie de l'écrire universitaire a besoin **de savoir et savoir-faire linguistique** qui est liée à la méthodologie. (Baaba, examen)

La troisième rubrique touche quant à elle la classe des expressions nominales à valeur collective. On y retrouve les adverbes de quantité suivis par un complément du nom (I-5b) ainsi que les syllepse grammaticales (I-18b), dont la nature invariable (adverbe) et singulière (syllepse) a pour effet de créer une incertitude sur le caractère pluriel de l'expression et de mener par conséquent à une omission de l'accord en nombre.

(I-5b) En premier lieu il faut noter que chaque année **beaucoup d'étudiant étranger** viens en France. (Arezo, CR4)

(I-18b) Aussi, les étudiants francophones ayant français comme langue principale ne font pas exception à ce défi parce que pour eux aussi parce que **la plupart commence** la rédaction du mémoire de la première année de Master. (Beatrice, CR2)

La quatrième rubrique (et dernière concernant les chaînes d'accord) cible des difficultés de conceptualisation liées à l'image cognitive que se représentent les scripteurs dans leur raisonnement. Cela conduit ainsi souvent à l'ajout d'un pluriel sur des termes censés être employés au singulier (exemples (I-27) et (I-28)).

(I-27) Ils veulent plutôt entrer dans les domaines de droit, de **commerces** et de médecine. (Baaba, problématique)

(I-28) Ainsi demandons-nous une méthode efficace pour élargir **nos vocabulaires**. (Jing, problématique)

La cinquième rubrique, similaire à la quatrième, impacte pour sa part la chaîne de référence. Il s'agit là aussi de problèmes de conceptualisation mais qui se situent cette fois-ci au niveau du référent à l'origine de la reprise anaphorique. Dans ce cadre, deux sortes d'erreurs peuvent survenir : d'une part, des méprises sur la construction du « repreneur », le scripteur ayant choisi le mauvais pronom par exemple (I-17b), d'autre part les interférences qui agissent en amont, en particulier au niveau des représentations mentales qui sont alors inexactes –référent absent (I-18c) ou dont les caractéristiques initiales sont improprement reprises (I-29).

- (I-17b) Dans la conclusion, l'auteure explique que les étudiants non natifs se sentent souvent une insécurité dans la langue française. Pour **leur** aider à acquérir une capacité écrite, il faut faire attention à la notion de variation de la langue française. (Xiaoli, CR4)
- (I-18c) L'auteure parle aussi de l'évaluation, ou le LNN ne connaissent pas ce que l'Université Française attend de lui car il n'est pas familier avec les modalités d'évaluation en France. Ici, il y a une liaison entre l'orale ; ou on doit parler, reformuler et comprendre, et l'écrit ; ou on doit noter, justifier et synthétiser. Cristelle Cavalla finit **cette** partie en disant que la méthodologie et la linguistique sont inséparables. (Baaba, CR2)
- (I-29) Précédemment **il** (*Florence*) était maître de conférence au département de didactique français langue étrangère. (NacerEddine, CR1)

Enfin, la dernière rubrique comprend l'ensemble des confusions sur les chaînes de référence qui sont relatives aux phénomènes d'opacité référentielle. On retrouve donc ici les défauts d'interprétation logico-sémantique (I-30), les cas d'incertitude morphosyntaxique (I-31) ainsi que les problèmes de laxité du lien référentiel (I-15c).

- (I-30) Cet article aborde le thème de la classification des écrits universités en français chez les étudiants natifs et non natifs en **les** traitant dichotomiquement. (Xiao, CR4)
- (I-31) La focalisation du FOU devrait se situer à une situation au lieu à l'apprenant, **ce dernier** est le principe de l'approche communicative. (Jing, CR1)
- (I-15c) Ensuite, l'auteur explique que ce document va aider **les étudiants** par rapport aux attentes évaluatives de l'institution française pour l'obtention d'un diplôme en traitant quelques points clés comme : Les besoins communicatifs attendu et la distinction entre les différents types d'écrits et d'oraux auxquels **ils** seront confrontés en réception et production dans **leur** discipline scientifique particulière. (George, CR2)

Au sein de cette catégorie des difficultés relevant des questions de maintien mémoriel de l'accord ou de la référence, deux rubriques présentent des taux d'erreurs particulièrement élevés ([figure 46](#)) : celle des confusions dans la conceptualisation du référent (17%) et celle

des défauts de conceptualisation de l'accord (11%). La rubrique des problèmes d'opacité référentielle leur succède ensuite, en représentant 7% des erreurs. Prises séparément, ce sont les catégories des difficultés de conceptualisation de l'accord qui arrivent en tête (11%), suivies par les erreurs de représentation du référent (10%) et celles de construction de la reprise (7%).

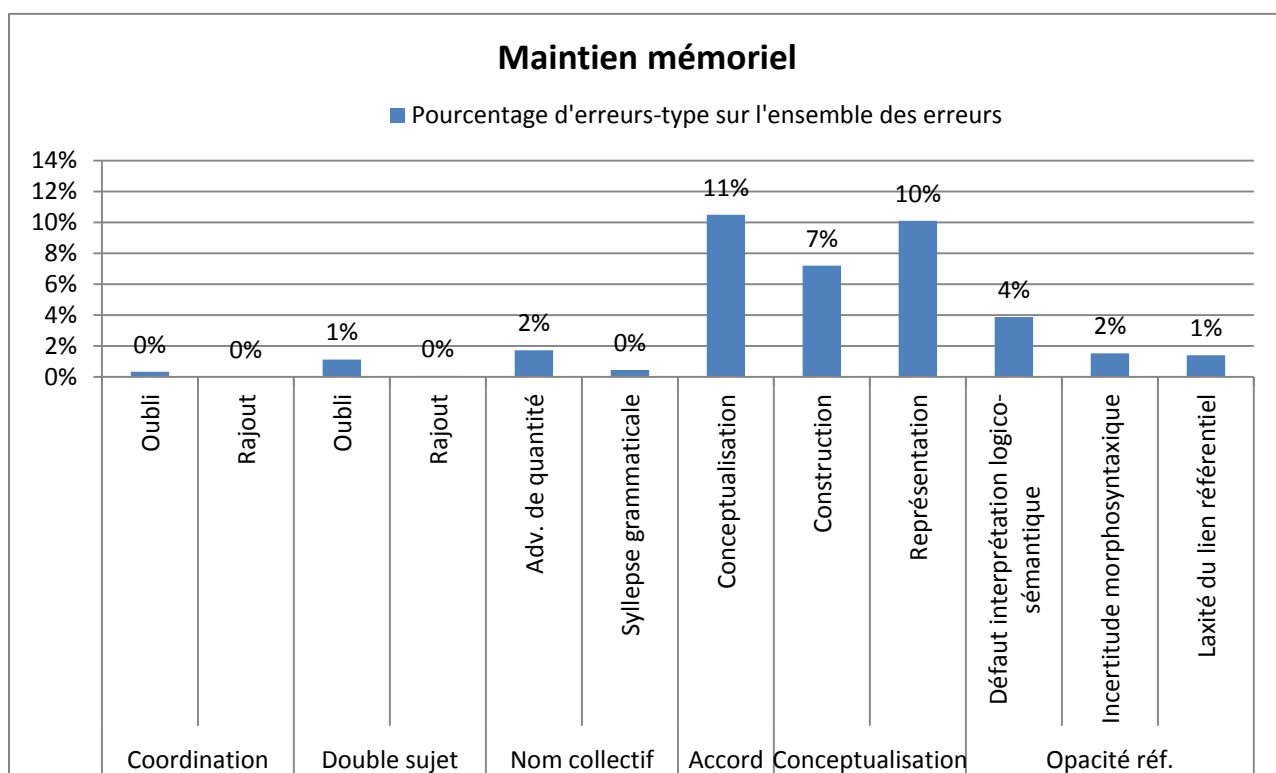


Figure 46. **Fréquence d'erreurs liées aux problèmes de maintien mémoriel**

Synthèse de chapitre

L'étude des erreurs situées au niveau intraphrastique (et en partie interphrastique) a permis de montrer qu'il existe une grande proximité entre les problèmes survenant sur les chaînes d'accord et ceux intervenant sur les chaînes de référence. Bien qu'une petite partie puisse être imputée, non à une méconnaissance des règles mais plus à des défauts de mobilisation des connaissances grammaticales, la majeure partie des erreurs se produisant sur ces chaînes relève en réalité de perturbations connexes (attention focalisée sur la gestion énonciative, entre autres). Affectant donc autant les chaînes d'accord que celles de référence, les erreurs répertoriées au sein de notre étude permettent de mettre en avant le

fait que certaines zones de fragilité existent au sein de ces chaînes et qu'elles sont prises en défaut lorsque l'attention et la focalisation cognitives doivent être partagées par la gestion simultanée de plusieurs tâches.

Ces zones de fragilité concernent principalement des problèmes de solidité des chaînes et des défauts de solidarité entre les éléments qui les constituent : quelle que soit la chaîne concernée, les maillages de mots présentent des repères forts qui tiennent lieu de pivots, tant au niveau syntaxique que sémantique, mais possèdent également des maillons faibles qui, pour leur part, ne résistent pas lorsque des perturbations surviennent. Ces maillons se concentrent en particulier autour des difficultés liées aux paramètres d'iconicité et de conceptualisation. Ces paramètres constituent en effet des facteurs de risque qui impactent directement les deux types de chaînes car ils contribuent significativement aux problèmes d'accord et de référence de par l'effort cognitif qu'ils requièrent. Cela est en fait lié à la charge cognitive immédiate représentée par la gestion conceptuelle et iconique (représentation mentale, maintien mémoriel), et qui s'ajoute aux autres processus cognitifs en cours. Les erreurs relevées (et produites par les étudiants français comme étrangers) sont ainsi relatives à des difficultés de gestion dans le maillage des unités et la constance des enchaînements. Dans cette perspective, aucune règle de grammaire n'est prise en défaut, les problèmes identifiés ne concernant ni la maîtrise grammaticale, ni la compétence scripturale.

En définitive, les erreurs qui surviennent aux niveaux dits « basiques » (chaînes d'accord et chaînes de référence), lesquels constituent les échelons microtextuels, se produisent en réalité sur des zones sensibles. Ces zones sont tout à la fois en lien avec des difficultés anciennes, remontant aux premiers apprentissages et habituellement contrôlées, et avec les perturbations qui découlent du processus de réorganisation de la compétence scripturale. Les erreurs d'accord et de référence sont donc autant d'indices qui témoignent de la restructuration en train de s'opérer chez les scripteurs, et ce en vue de la gestion macrotextuelle des nouveaux genres discursifs auxquels ils font face. Dans la mesure où cette restructuration présente un coût cognitif important, cette sollicitation supplémentaire de ressources cognitives vient indubitablement peser sur la charge déjà conséquente des processus scripturaux dont font partie les aspects de structuration textuelle et mémorielle de l'information.

Dans cette configuration, l'émergence d'erreurs sur des maillons fragilisés par la distance (visuelle et référentielle) apparaît comme un signe de surcharge cognitive, les différents systèmes scripturaux se retrouvant en conflit et en concurrence pour la répartition des ressources cognitives. Par conséquent, l'une des pistes à envisager pour appréhender plus exactement quels sont les processus en jeu lors de l'acte scriptural est dans un premier temps d'observer et d'analyser le comportement de surveillance des scripteurs. Une autre piste à envisager, dans un second temps, se trouve être les pratiques de relecture des étudiants et leur organisation de la tâche scripturale, la compréhension de ces processus pouvant mener à concevoir des moyens qui permettraient d'alléger la charge cognitive liée aux nouvelles contraintes rencontrées dans l'activité scripturale et, finalement, de mieux contrôler les zones à risque.

Chapitre 10.
DYNAMIQUES D'APPROPRIATION

Alors que l'activité rédactionnelle a recours à de nombreuses ressources (sociales, culturelles, cognitives, notamment), elle demeure fortement dépendante des capacités du système cognitif et de la mémoire de travail du scripteur. En effet, même si écrire est un acte qui consiste à construire du sens dans un contexte de communication précis (Cavanagh, 2010, p. 84) – qui fait dès lors entrer en scène situation sociale et but de l'énonciation –, la tâche qui incombe au scripteur est un processus complexe et cognitivement coûteux. Ce dernier doit effectivement prendre en compte le contexte de production, mais doit également avoir en mémoire au cours du procès rédactionnel les connaissances relatives au sujet traité, au format du texte requis et aux normes langagières en vigueur (Halté, 2002, p. 32). En sus de ces contraintes externes d'écriture, il doit par la suite gérer l'activité de production du texte en elle-même (généralement décomposée selon les étapes de planification, de formulation²⁷¹ et de révision). Chanquoy et Alamargot (2003) évoquent pour leur part le fait que l'activité du rédacteur ainsi formalisée se fonde sur une modélisation cognitive de la production de textes, sur la base d'une production de scripteur adulte. Pour eux, l'activité rédactionnelle est assurée par quatre ensembles de processus et d'opérations mentales (la planification, la formulation, la réalisation graphomotrice et la révision) et repose sur les niveaux de traitements suivants :

- un niveau prélinguistique au cours duquel s'opère l'élaboration conceptuelle du contenu du texte, sous la dépendance du contexte et des objectifs de la tâche. Cette première étape de planification consiste en la sélection et l'organisation, depuis la mémoire à long terme (MLT) ou l'environnement du rédacteur, des connaissances ou informations pertinentes pour réaliser la tâche ;
- un niveau linguistique au cours duquel la formulation permet de générer, sous forme de texte, le contenu élaboré lors du niveau précédent. Au cours de cette étape, il est nécessaire de linéariser et traduire les propositions sémantiques sous une forme syntaxique, grammaticale et orthographique correcte ;
- un niveau moteur où a lieu la réalisation physique du texte élaboré, c'est-à-dire sa transcription ;
- un niveau métalinguistique et métacognitif de retour sur le texte, au cours duquel le rédacteur peut relire son texte, et procéder, si nécessaire, à une vérification de la forme (orthographe lexicale et grammaticale, cohésion, lisibilité de la transcription, etc.) et du fond (sens, cohérence, organisation générale, etc.). (Chanquoy & Alamargot, 2003, p. 172-173)

271. La formulation comprenant à la fois le sous-processus de mise en texte des idées formulées mentalement mais aussi celui de réécriture qui correspond pour sa part au moment où le scripteur s'attèle à reprendre son texte et à le reformuler afin de gagner en qualité rédactionnelle.

Il semble en outre important de rappeler que, bien que le texte produit et les niveaux de traitements scripturaux apparaissent construits de façon linéaire, la pensée est de nature multidimensionnelle et le travail rédactionnel est quant à lui un processus spiralaire, récursif et itératif (Masseron, 2001). Ce processus a d'ailleurs été mis en avant dans les études de génétique textuelle (Plane, 1996) montrant que les marques graphiques et les traces d'hésitations notamment sont les témoins d'une écriture en strates, la version définitive d'un travail n'étant que la dernière couche du processus scriptural. En conséquence, de nombreux chercheurs en psychologie cognitive, psycholinguistique et didactique du français se sont alors intéressés aux divers processus en jeu dans l'activité scripturale, notamment en termes de développement de l'expertise rédactionnelle.

10.1. Le procès scriptural et le développement de l'expertise rédactionnelle

S'intéresser aux fonctionnements individuels des étudiants dans le cadre de l'activité scripturale, c'est prendre en considération plusieurs dimensions qui y sont nécessairement liées (sociopragmatiques, psycholinguistiques, ou encore socioculturelles par exemple). En ce qui concerne le procès scriptural à proprement parler, ce sont en particulier les aspects relatifs à la gestion cognitive de la tâche qui entrent en jeu, notamment en termes de mise en place et de développement des traitements rédactionnels. Parmi ces aspects se trouve entre autres la notion de (sur)charge cognitive, l'un des paramètres essentiels à considérer lors de la réalisation de la tâche scripturale. Bien qu'il existe encore des débats sur les fondements théoriques de cette notion (Chanquoy et coll., 2007), sa visée applicative n'est pour sa part plus remise en cause. Développé au sein de plusieurs domaines (psychologie cognitive et sociale, psycholinguistique, etc.), ce concept met en avant les phénomènes liés aux ressources cognitives disponibles pour gérer et accomplir une tâche.

La théorie de la charge cognitive postule ainsi que plus des processus deviennent automatiques, moins ils sont coûteux en terme de charge cognitive en mémoire de travail (MDT). Plusieurs traitements peuvent ainsi être automatisés, notamment lorsqu'ils sont de bas niveau, ce qui permet de libérer des ressources cognitives pour les traitements de haut niveau. Dans le cas de l'écriture, un traitement de bas niveau est par exemple la réalisation graphomotrice, opération qui s'automatise en pratique par l'entraînement. En revanche, les

traitements liés à la dimension ortho-linguistique, eux aussi considérés de bas niveau, ne sont cependant pas des opérations qui peuvent être automatisables (Berninger & Swanson, 1994). Ils sont à la place soumis à un contrôle qui dépend de la mise en place de stratégies plus ou moins efficaces en fonction du degré d'expertise du scripteur (Chanquoy & Alamargot, 2003).

La question de l'expertise en écriture s'oriente ainsi principalement sur la capacité à coordonner en mémoire le travail tous les processus liés à l'activité scripturale, sans pour autant que ces opérations ne soient cloisonnées en gestion par ensemble de procédures (planification, formulation, révision). Au contraire, l'expertise mène à ce que les différents traitements puissent être opérés simultanément, comme être capable par exemple d'évaluer au fur et à mesure sa production écrite en activant le processus pertinent en fonction du problème détecté. Dans ce cadre, Fayol (2002) explique qu'une automatisation des processus de plus bas niveau est nécessaire afin de pouvoir exécuter un meilleur contrôle de la production. Ce contrôle est d'ailleurs réalisé différemment chez les scripteurs experts en fonction de la tâche d'écriture. En effet, si cette dernière est maîtrisée, la révision est dans ce cas effectuée au fur et à mesure de l'écriture de façon systématique et linéaire à différents niveaux du texte, « pour autant que les contraintes de la tâche et les habiletés rédactionnelles du rédacteur l'autorisent » (Roussey & Piolat, 2005, p. 360-361). À l'inverse, dans les tâches difficiles, le contrôle se focalise plus sur les niveaux sensibles (ceux non-maîtrisés), menant à ce que l'examen du texte soit ensuite réitéré une nouvelle fois, car l'ensemble des niveaux ne peut alors être géré simultanément (les ressources cognitives ne le permettant pas). La gestion de la tâche complexe n'est donc pas linéaire afin de ménager la MDT en répartissant les besoins en ressources cognitives dans le temps en vue d'éviter une possible surcharge cognitive, cette façon de procéder s'opérant d'ailleurs également sur des zones éloignées les unes des autres lorsqu'il s'agit de contrôler la structure et la cohérence.

Ainsi, la répartition des ressources cognitives pour une tâche complexe et la gestion temporelle relative aux procédures scripturales sont particulières chez les scripteurs experts, notamment en ce qui concerne la planification et la révision : d'une part, « les rédacteurs les plus expérimentés sav[ent] mieux répartir leurs ressources cognitives, non pas en allégeant leur effort, mais au contraire en allouant plus de ressources (les temps de réaction étant alors plus longs) à la planification et à la révision » (Anne Piolat et coll., 1996, p. 351), et

d'autre part, « les rédacteurs qui planifient le plus en début d'activité et révisent le plus dans le dernier tiers de la tâche sont ceux qui tendent à produire les meilleurs textes » (Roussey & Piolat, 2005, p. 359). Au contraire, les rédacteurs débutants font montre de difficultés importantes « à partager des ressources entre les processus rédactionnels de haut et bas niveau », les scripteurs adultes pouvant pour leur part « activer les processus rédactionnels de haut niveau simultanément à la transcription graphique alors que les enfants sont obligés d'adopter une stratégie séquentielle de production » (Olive & Piolat, 2005, p. 382). Pour leur part, Chanquoy et Alamargot établissent qu'il existe deux possibilités complémentaires pour augmenter le quota de ressources cognitives à allouer aux procédures scripturales : « (1) réduire le cout inhérent à certains processus (ou traitements) en les automatisant, notamment grâce à la pratique ; (2) établir des stratégies de traitement pour contourner ces limitations capacitaires » (Chanquoy & Alamargot, 2003, p. 174). En conséquence, deux modèles de stratégie de gestion des procédures scripturales se distinguent (Alamargot & Chanquoy, 2002) : une gestion sérielle, contrainte par la limitation des ressources cognitives de traitement, où les composantes sont alors traitées de façon séquentielle (les unes à la suite des autres), et une gestion parallèle où les composantes sont gérées simultanément. Chanquoy et Alamargot expliquent d'ailleurs que :

le rédacteur débutant, ne pouvant le plus souvent ne faire qu'une seule chose à la fois, se trouve souvent en situation de surcharge cognitive. Chez l'expert, au contraire, la gestion des aspects dits mécaniques (graphie, orthographe, syntaxe, etc.) est totalement ou presque totalement automatisée. Celui-ci peut donc déplacer son attention vers des activités de plus haut niveau, comme celles en rapport avec l'organisation et l'expression des idées en fonction de contraintes communicatives et contextuelles ; il peut, en outre, grâce à cette automatisation, gérer différentes tâches en parallèle. (Chanquoy & Alamargot, 2003, p. 187)

Les scripteurs experts utilisent donc à priori des procédures scripturales plus complexes que celles des rédacteurs novices. En effet, ils réajustent notamment régulièrement et progressivement le contenu conceptuel et la forme linguistique de leurs textes, en fonction d'un large ensemble de paramètres liés à la production, ce qui nécessite de leur part de procéder à une planification plus importante. À l'inverse, les rédacteurs novices rencontrent de plus grandes difficultés à planifier : « [t]out se passe comme si le mauvais scripteur passait sans transition d'une sorte d'idée unique dont il a fait le contenu propositionnel principal de son texte à une mise en phrases gérées localement, au pas à pas, par reformulations et paraphrases » (Masseron, 2001, p. 222). Liées aux limites capacitaires, ces

difficultés de gestion des procédures scripturales se répercutent sur plusieurs autres niveaux tels que les niveaux inférieurs (défaillances de la dimension ortho-linguistique) ou encore les niveaux supérieurs (non-activation des processus les plus coûteux). Dans la mesure où les plus hauts niveaux (en particulier l'élaboration conceptuelle) ont tendance à être privilégiés par les scripteurs novices (Lang & Meyer, 2018), les traitements de bas niveaux comme l'orthographe lexicale ou grammaticale peuvent se trouver mis de côté au cours de la génération du texte ayant pour conséquence la survenue de nombreuses erreurs (Delhay & Lang, 2018), d'autant plus si la production est réalisée dans des contraintes de temps et que les processus ne peuvent être étalés pour compenser la difficulté (Fayol & Miret, 2005, p. 393). Pour finir, il est essentiel de retenir que le développement de l'expertise ne se conçoit pas comme deux étapes distinctes où la gestion sérielle serait synonyme de non-maitrise et la gestion parallèle équivaldrait à une parfaite maitrise. Au contraire, ces deux gestions se traduisent plutôt comme deux extrêmes d'un continuum où le « développement de l'expertise rédactionnelle est envisagé comme un passage progressif de la première à la seconde stratégie, nécessitant de franchir un certain nombre de paliers intermédiaires » (Chanquoy & Alamargot, 2003, p. 182).

10.2. Les différents comportements scripturaux des étudiants

À la suite de l'étude effectuée sur les erreurs identifiées comme anormales et non cohérentes dans le corpus *Étiologie*, nous avons souhaité nous pencher sur les divers comportements adoptés par les scripteurs au sein de leurs productions. Dans cette idée, nous avons envisagé de nous concentrer en particulier sur trois aspects des conduites étudiantes à l'écrit : le geste correctif, les pratiques de relecture ainsi que les procédures scripturales pendant la rédaction. Ces trois axes de travail nous sont apparus attrayants dans la mesure où :

- le premier permet de prendre en considération les zones sensibles où les étudiants ont tout de même réussi à maintenir ou rétablir un contrôle ;
- le deuxième permet d'examiner les habitudes de relecture des apprenants, de façon à identifier les procédés qu'ils appliquent et à appréhender ce qu'ils sont en capacité de détecter ;

- le dernier permet d'entrevoir l'organisation en temps réel et les différentes actions effectuées par les scripteurs. en vue de découvrir à quel(s) niveau(x) se situent les difficultés de gestion de la tâche scripturale.

10.2.1. Observer le geste correctif : une piste d'investigation

Afin d'entrevoir les circonstances qui ont conduit à la survenue d'erreurs considérées comme anormales au niveau universitaire, il nous a paru nécessaire de remonter le cours des évènements en suivant les traces laissées par les étudiants. Dans cette perspective, nous nous sommes tout d'abord intéressée aux indices livrés par les apprenants au travers de leur geste correctif. Nous avons ainsi travaillé sur les différentes marques de correction que nous avons pu relever au sein des productions du corpus Geste²⁷², notamment parce que le recours à ces marques se manifeste lorsque les scripteurs font face à des lieux de difficultés et qu'elles constituent alors les empreintes des problèmes qu'ils rencontrent. Il est d'ailleurs intéressant de s'apercevoir que les gestes correctifs sont usités de manière similaire par les publics français et allophone, même si certains comportements sont plus ou moins présents en fonction des groupes²⁷³. Nous avons ainsi repéré quatre types de marques : le rajout, la réécriture, la rectification et le raturage.

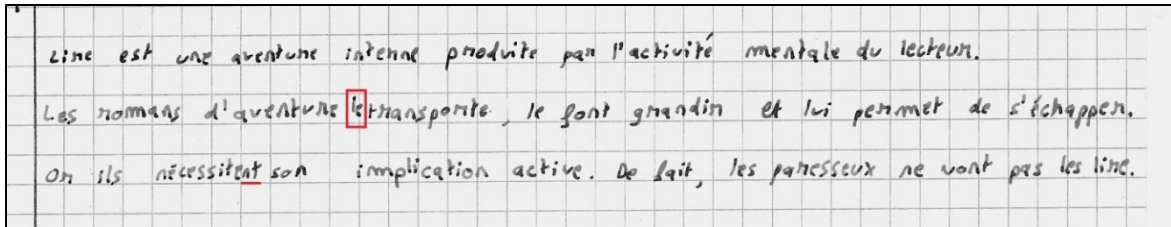
10.2.1.1. Les rajouts

La première marque de correction que nous avons identifiée au sein des productions, qu'elle survienne pendant l'écriture ou au moment de relire, est le rajout. Ce type de marque, bien qu'il témoigne d'une modification à posteriori de la graphie initiale, est une marque sensible dans la mesure où elle est difficile à détecter. Elle se remarque en effet à la différence d'écriture entre le mot et le rajout en question, par sa couleur ou sa position par exemple, mais n'est pas évidente à déceler car elle est souvent à peine visible. Il est

272. Dans la mesure où nous avons identifié que les erreurs « anormales » survenaient de façon similaire entre publics français et étranger, nous nous sommes par conséquent interrogée sur l'existence de comportements de correction analogues. Ce corpus est donc constitué de résumés réalisés par des étudiants français et allophones, sa description précise étant consultable au chapitre 5.2.3.6.

273. Ces différences peuvent être fonction à la fois d'un manque de temps (qui impacte le choix du geste), des divers équipements (crayon et gomme, stylo à encre et effaceur, stylo à bille et correcteur) et des pratiques acceptables (ou non) par le corps éducatif.

également nécessaire de préciser que cette marque semble être plus aisément utilisée par les étudiants étrangers (8/9) que par les étudiants français (8/36).



(G-1) Lire est une aventure interne produite par l'activité mentale du lecteur. Les romans d'aventure le transporte, le font grandir et lui permet de s'échapper. Or ils nécessitent son implication active. De fait, les paresseux ne vont pas les lire. (Dominique, SV)

Ainsi, si l'on prend l'exemple (G-1) de Dominique (étudiant français), on constate que son texte est écrit avec des espacements réguliers entre les mots, à l'exception de deux endroits : à la deuxième phrase, où un « le » pronom COD s'intercale entre le SN sujet et le verbe, ainsi qu'à la troisième phrase, où la terminaison plurielle -nt- est ajoutée au verbe « nécessite ». Dans le premier cas, l'analyse des espaces entre termes nous indique que le premier pronom COD « le » a été ajouté après l'écriture de la première proposition principale, apparemment inséré dans l'espace originel entre les mots « aventure » et « transporte », ce qui n'a en revanche pas été le cas ensuite pour le second pronom COD « le » autour duquel les espaces sont pour leur part de même taille que ceux réalisés au sein du reste de l'extrait. Il apparaît donc que l'ajout opéré l'ait été au moment de la transcription, lors de l'arrêt effectué dans la rédaction par l'écriture de la virgule marquant la fin de la première partie de la phrase. Cet événement semble correspondre au croisement entre gestions énonciative (organisation textuelle) et syntaxique (moyens linguistiques) : pour faire progresser son texte, Dominique doit reprendre le sujet de son propos (le « lecteur ») mais doit également éviter la répétition. Pour cela, il doit donc opérer une reprise, ce dont il semble prendre conscience à posteriori du premier jet rédactionnel lorsqu'il opte pour le pronom COD « le » qu'il insère « de force » entre le SN sujet et le SV. Le second cas, quant à lui, interroge : le pronom personnel sujet « ils » est correctement accordé au masculin pluriel, reprenant là justement les caractéristiques morphologiques de l'antécédent « les romans d'aventure », tandis que l'accord sur le verbe qui le suit est

manqué. Il serait possible de penser à un imbroglio entre les référents sujet et objet : les deux étant de troisième personne, l'enchaînement entre le pronom personnel sujet « ils » et le pronom COD « son » a pu – par anticipation – mener à un flottement en mémoire immédiate concernant l'accord du verbe, erreur qui est ensuite corrigée à la relecture.

Ces deux premières parties fonctionnent comme un
filtre qui peuvent modifier ou arrêter les informations.

(G-2) Ces deux premières parties fonctionnent nt comme un filtre qui vent modifier ou arrêter les informations. (Roqia, DDL)

Dans le cas de (G-2), produit par une apprenante allophone, on relève deux événements intéressants : une erreur d'accord sur l'auxiliaire modal « peuvent » et un ajout de pluriel au verbe « fonctionnent ». Là aussi, on remarque ce geste correctif à la distance entre les termes et en comparant la graphie des mêmes lettres finales dans un autre mot. Ainsi, si l'on prend le cas de l'auxiliaire modal « peuvent », on constate que ni la façon dont le pluriel -nt- est écrit, ni l'écart entre lui et le verbe à l'infinitif « modifier » ne correspondent à la graphie ou à la distance séparant le verbe « fonctionnent » de l'adverbe « comme ». Ce qui est intéressant ici, c'est que l'étudiante a été capable à la relecture de corriger son erreur d'accord sur le premier verbe auquel il manquait la terminaison plurielle, mais n'a pas su identifier celle qui survient sur le second verbe. Les deux erreurs questionnent : s'agit-il pour la première d'un oubli d'accord au moment de l'écriture, corrigé à la révision, ou bien d'une possible anticipation liée à la structure comparative « comme un filtre » ? Par suite, la deuxième erreur peut-elle être la conséquence d'un problème de concurrence entre le référent syntaxique « un filtre » et le potentiel référent mémoriel « ces deux premières parties », sujet de la phrase ? Ainsi, il semble que la charge cognitive imposée par la gestion de la construction syntaxique, des candidats sémantiques et du chaînage morphologique ait requis d'importantes ressources provoquant par ricochet la défaillance d'un des systèmes scripturaux, ce dernier n'ayant toutefois pu bénéficier qu'en partie d'un rétrocontrôle.

CETTE partie sous les aspects psycholinguistiques s'agit de rapport entre la didactique et le cognitivisme. Le cognitivisme qui englobe les théories psychologiques du langage a un grand impact dans la didactique des langues étrangères contemporaine.

(G-3) Cette partie sous les aspects psycholinguistiques s'agit de rapport entre la didactique et le cognitivisme. Le cognitivisme qui englobe les théories psychologiques du langage a un grand impact dans la didactique des langues étrangères contemporaine. (Fangxu, DDL)

De son côté, l'énoncé (G-3) issu de la production de Fangxu (étudiante étrangère) présente également un phénomène de rajout, ce dernier intervenant à la première phrase sur l'adjectif qualificatif « psycholinguistiques » présent au sein du SN « sous les aspects » complément du nom « cette partie ». L'ajout du pluriel sur cet adjectif se remarque à la manière dont il est tracé : tous les -s- de l'extrait – qu'ils soient en position finale ou insérés dans un mot – sont positionnés au niveau des autres lettres et/ou ont une boucle basse légèrement arrondie, ce qui n'est pas le cas du -s- de « psycholinguistiques » qui pointe et dépasse l'horizon du -e- le précédant. Ce qui interpelle dans cette erreur initiale est son contexte : en dépit des choix lexicaux (« sous » ou « s'agit ») ou syntaxiques (« le cognitivisme qui [...] ») incorrects effectués par l'apprenante, on note que tous les accords réalisés au cours des deux phrases sont justes, y compris pour des chaînes complexes telles que le SN expansé « la didactique des langues étrangères contemporaine » (où l'adjectif épithète « contemporaine » se rattache au noyau du SN « la didactique » et non à son complément intercalé « des langues étrangères »). Qui plus est, la seconde utilisation de l'adjectif « psychologiques » au sein de la deuxième phrase est pour sa part initialement correctement accordé. L'hypothèse que nous émettons s'attache là aussi à son environnement immédiat, l'erreur se situant entre les deux problèmes lexicaux relevés *supra*. Il est ainsi possible que l'attention ait été captée par la gestion liée à la formulation des idées et aux choix des items lexicaux devant les retranscrire, menant à ce que l'étudiante ne réussisse pas à gérer directement en parallèle l'accord pluriel de l'adjectif et doive le réviser ensuite à la relecture.

La lecture nous fait voyager. Elle est propre au lecteur et lui appartient. Elle répond au besoin qu'ont les hommes de s'évader et éduquer les plus jeunes. Cependant, lire des romans d'aventures nécessite une motivation que les paresseux ne possèdent pas.

(G-4) La lecture nous fait voyager. Elle est propre au lecteur et lui appartient. Elle répond au besoin qu'ont les hommes de s'évader et éduquer les plus jeunes. Cependant, lire **des romans d'aventures** nécessite une motivation que les paresseux ne possèdent pas. (Angéline, SV)

Enfin, l'exemple (G-4) réalisé par Angéline, étudiante française du groupe SV, est une production relativement intéressante du point de vue des corrections effectuées. Bien qu'elle ne présente aucune erreur morphosyntaxique, si ce n'est l'oubli de l'accent au verbe « nécessite », les constructions syntaxique et morphosémantique témoignent de leur côté d'un certain manque d'aisance dans la gestion discursive. Ce constat se fonde sur plusieurs éléments textuels (choix de structures syntaxiques, gestion référentielle et continuité thématique) ainsi que sur les traces de révision apparentes. On remarque ainsi qu'Angéline construit progressivement des phrases de plus en plus complexes²⁷⁴ mais aussi qu'au fur et à mesure des marques de correction apparaissent. Par ailleurs, il semble également que sa gestion sémantique entraîne un entremêlement des référents qui intensifie à la fois sa charge cognitive et demande au relecteur de procéder à des calculs inférentiels²⁷⁵. Si l'accès aux différents référents est relativement aisé et la continuité thématique cohérente, on note toutefois que la modification de référent entre la première et la deuxième phrase (« nous » → « au lecteur / lui ») est malaisée. Bien que ce changement semble reposer implicitement sur une relation implicative de type hyponyme-hyperonyme qui permet ensuite d'introduire une identification générique servant la progression thématique, il introduit en réalité une forme d'opacité référentielle (le choix de reprise morphosémantique impactant le lien coréférentiel au sein de cette chaîne). Cette gestion de l'organisation textuelle s'avère

274. La première phrase est une phrase simple, tandis que la deuxième comporte deux SV coordonnés. De son côté, la troisième phrase comprend également deux SV coordonnés, le premier possédant quant à lui une subordonnée relative. La quatrième, enfin, est une phrase composée d'une proposition principale dont dépend une proposition subordonnée relative.

275. C'est le cas notamment pour le pronom « nous » qui repose sur un emploi déictique faisant appel à une anaphore mémorielle (et non textuelle), mais aussi pour les expressions « au lecteur », « les hommes », « les plus jeunes » et « les paresseux » qui s'appuient sur des anaphores génériques dont les référents sont de nature anonyme et collectivement partagés.

représenter une charge cognitive puisque l'étudiante est amenée à modifier sa structure syntaxique au sein de la troisième phrase – que l'on remarque par des traces de réécriture (type de correction traité en 10.2.1.2.) –, mais aussi à procéder à un ajout au sein de la quatrième phrase. On observe en effet qu'elle adjoint au sujet « lire » le complément du verbe « des romans d'aventures » afin de préciser pour la première fois de son écrit le type de lecture concerné, et ce en vue de respecter le thème traité par le texte original qui était à résumer. Enfin, un dernier évènement apparaît corroborer un accaparement des ressources cognitives par la gestion discursive : au sein de son ajout de complément, on remarque en comparant les différentes positions de -s- finaux qu'elle n'écrit pas immédiatement « aventures » mais qu'elle rajoute le pluriel par la suite (le -s- étant positionné plus haut que les autres). L'hésitation sur le sens générique ou sur une spécification plurielle du mot « aventures » ne semble donc pas advenir au moment de la rédaction du terme, Angéline ne l'ayant pas en mémoire immédiate de travail, mais paraît survenir à posteriori lorsque le SN est relu.

10.2.1.2. Les réécritures

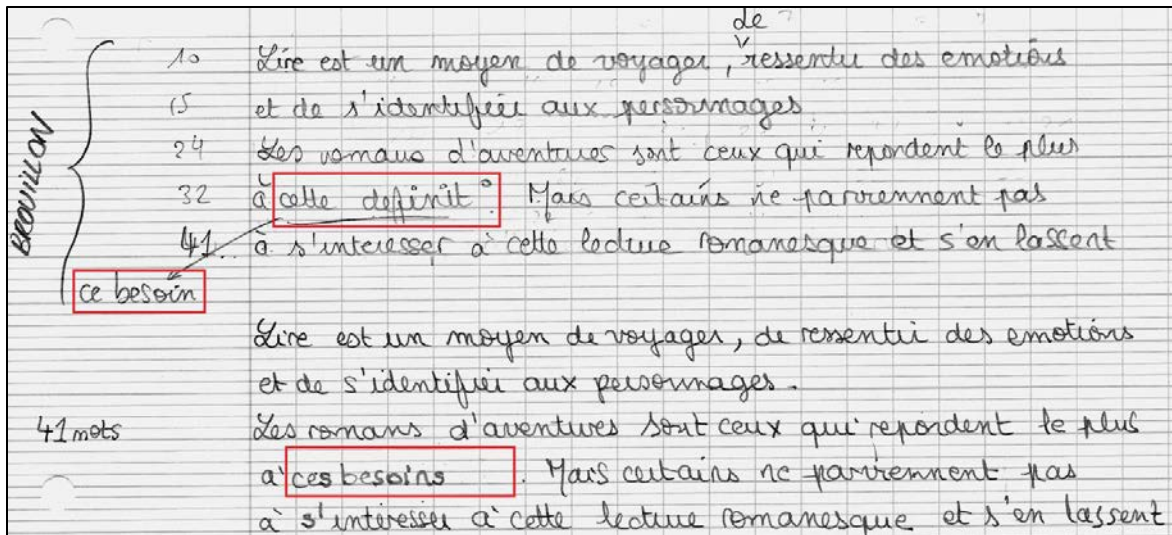
La deuxième marque relevée au sein des productions touche à la réécriture, phénomène que l'on constate notamment lorsque les étudiants usent d'un brouillon qu'ils recopient ensuite ou lorsqu'ils rédigent un premier jet (au crayon par exemple) avant de réécrire le texte final au stylo (à bille ou à encre) par dessus. Dans le premier cas, il est possible d'observer les différents changements et ajustements effectués (à condition d'avoir accès au brouillon). Dans le second cas, les traces sous-jacentes à l'écriture finale ne permettent que d'établir l'existence d'une première version. Au sein du corpus Geste, ce sont au total 2 des 9 apprenants allophones ainsi que 3 des 36 étudiants français qui ont recours à la réécriture, tous usant d'un brouillon, à l'exception d'une étudiante qui réécrit son texte par-dessus la première version.

Les romans d'aventure provoquent diverses émotions chez les lecteurs. Les héros de ces romans ont une vie palpitante et toujours remplie d'action à laquelle ont envie de se raccrocher les lecteurs. Or les paresseux n'auraient aucunement envie de s'identifier à de tels héros.

(G-5) Les romans d'aventure provoquent diverses émotions chez les lecteurs. Les héros de ces romans ont une vie palpitante et toujours remplie d'action à laquelle ont envie de se raccrocher les lecteurs. Or les paresseux n'auraient aucunement envie de s'identifier à de tels héros. (Maylis, SV)

L'exception en question est ainsi produite par Maylis, exemple (G-5). Au premier abord, on constate que le texte ci-présent est réalisé à l'encre. Cependant, de manière très subtile, on décèle la présence sous ce texte d'une première version qui se remarque par les résidus de graphite issu d'un tracé au crayon qui n'a pas été complètement effacé par la gomme. On observe particulièrement cet effet au niveau du SN sujet « les héros » au début de la deuxième phrase ainsi qu'après le SV « ont envie » de cette même phrase, où l'on devine les lettres -nt- qui n'ont été que partiellement gommées. Ces traces témoignent donc d'un processus d'écriture puis d'une procédure de réécriture, ayant pour résultante un texte discursivement et syntaxiquement bien mené. On note toutefois que l'accord pluriel du verbe « provoquent » à la première phrase semble avoir été ajouté à posteriori : en effet, la terminaison -nt- se présente détachée de ce qui la précède, contrairement au -e- qui apparaît effectué dans le même mouvement que les lettres -oqu- auxquelles il est attaché. En comparant les autres graphies dans le texte des lettres -nt-, on découvre qu'elles sont dans la plupart des cas liées aux autres lettres du mot mais aussi que tous les -n- sont ouverts (les extrémités vers l'extérieur et non l'intérieur). Par ailleurs, lorsqu'un -e- précède un -n-, on remarque qu'il touche le plus souvent le -n- qui le suit, et quand ça n'est pas le cas, le tracé du -e- est complètement achevé et la lettre bien formée. L'ensemble de ces indices nous indique ainsi que le pluriel a été ajouté ultérieurement au geste initial de réécriture mais on s'aperçoit toutefois que l'espace entre les mots est respecté, ce qui dénote une modification effectuée en cours d'écriture finale. Sans accès à la version initiale,

il est finalement difficile d'établir si l'accord est correctement mené dès le départ ou si l'étudiante se rend compte à la réécriture d'un manqué qu'elle corrige alors au passage.

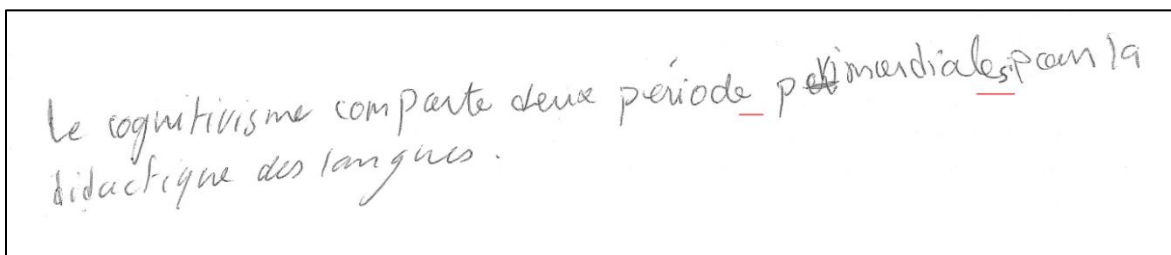


(G-6) Lire est un moyen de voyager, de ressentir des émotions et de s'identifier aux personnages.
 Les romans d'aventures sont ceux qui répondent le plus à **cette définition***/**ce besoin***/**ces besoins**. Mais certains ne parviennent pas à s'intéresser à cette lecture romanesque et s'en lassent. (Marie C., SV)

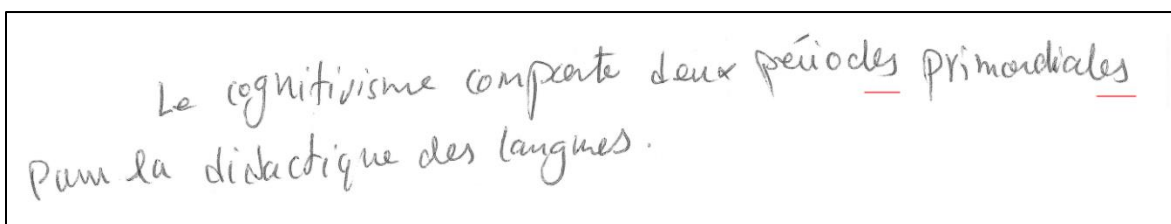
Du côté du texte (G-6) réalisé par Marie (étudiante française), on constate qu'elle procède elle aussi à une écriture en deux temps mais sur la base d'un brouillon qu'elle recopie. Cela nous permet ainsi d'avoir accès au moins en partie²⁷⁶ à l'écriture initiale de son texte et d'observer les ajustements effectués entre les deux versions. Celle qui attire spontanément notre attention concerne le SN anaphorique « cette définition » que l'étudiante souligne et pour lequel elle renvoie en marge vers la mention « ce besoin ». On remarque ainsi que l'étudiante commence par utiliser dans son brouillon l'anaphore résomptive « cette définition » afin de reprendre « un moyen de voyager, de ressentir des émotions, et de s'identifier au personnage ». Il semble pourtant que cette reprise ne la satisfasse pas, le terme « définition » ne recouvrant apparemment pas le sens qu'elle souhaitait transmettre, puisqu'elle inscrit dans la marge le SN « ce besoin » et pour lequel

276. En observant bien le brouillon et le texte final de Marie, on note que le premier est rédigé au crayon de papier tandis que le second est écrit à l'encre. Cela est corroboré par les multiples traces de modifications présentes au sein des cinq lignes du brouillon, traduisant une conduite proche de celle de Maylis et ne nous autorise pas l'accès aux différents états d'écriture.

elle opte (au pluriel) lors de la réécriture de son brouillon. Cependant, au sein de la version finale, on observe que ce choix de SN n'a apparemment pas été celui effectué au moment de la réécriture, ce dernier apparaissant retouché. Cela se discerne à la fois à la surface trop importante pour le SN « ces besoins », à la coloration typique consécutive d'une réécriture après effacement de l'encre ainsi qu'à la coloration plus foncée des -s- de « ces besoins ». Chronologiquement, il apparaît que l'étudiante a tout d'abord reporté la reprise « cette définition » (au vu de l'écart entre le SN et le point final), avant de rectifier pour inscrire le SN « ce besoin ». Calquée sur les caractéristiques morphologiques de la première reprise (au singulier), cette correction ne semble toutefois toujours pas lui convenir puisqu'elle modifie encore une fois son expression anaphorique pour l'accorder au pluriel (raison pour laquelle les deux -s- sont plus foncés). Ce changement semble intervenir car, bien que le noyau du SN repris (« un moyen de [...] ») soit au singulier, il est ensuite suivi de plusieurs compléments du nom. Cela veut donc dire que, sémantiquement parlant, le SN est porteur du pluriel et nécessite alors une reprise anaphorique plurielle.



Le cognitivisme comporte deux période primordiales pour la didactique des langues.

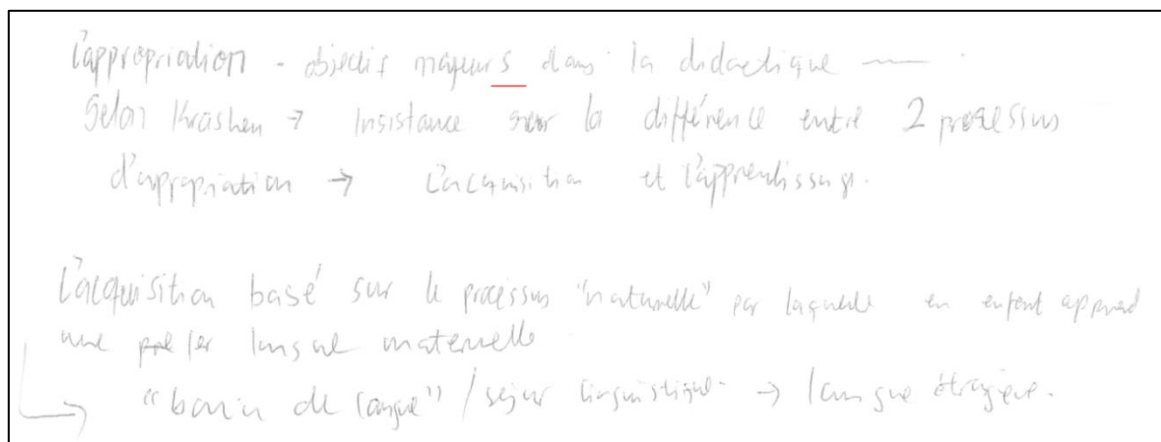


Le cognitivisme comporte deux périodes primordiales pour la didactique des langues.

(G-7) Le cognitivisme comporte deux période*s primordiales pour la didactique des langues. (Roqia, DDL)

En ce qui concerne l'exemple (G-7) effectué par Roqia (étudiante étrangère), on s'aperçoit que cette dernière fait également usage d'un brouillon. Toutefois, contrairement à Marie, Roqia écrit au stylo à bille et non au crayon. En conséquence, sa rédaction est menée sans modifications – ou alors celles-ci sont apparentes, à l'instar de la rature que l'on peut observer concernant l'orthographe de l'adjectif « primordiale » au brouillon –. En ce qui

concerne les phénomènes d'erreur et de révision, on constate que l'étudiante produit initialement une phrase comportant deux erreurs d'accord puisqu'elle écrit le SN « deux période primordiale » sans ajouter les -s- du pluriel ni au nom ni à l'adjectif. Il semble toutefois qu'elle se relise à un moment donné de son écriture au brouillon (pendant la rédaction ou en relecture ultérieure) puisqu'elle ajoute un -s- à l'adjectif « primordiale », évènement que l'on relève à la fois à sa couleur légèrement plus foncée et à sa position décalée – plus basse – que le reste du mot. Elle omet cependant d'accorder également le nom « période », qui reste ainsi au singulier. L'analyse de la version finale de son texte montre toutefois qu'à la réécriture de son brouillon, l'étudiante prend conscience de son oubli et accorde cette fois-ci le nom « période » au pluriel. Le point intéressant ici est donc le fait que l'étudiante procède à deux vagues de correction (fonctionnement également relevé en (G-6) avec Marie) : une première effectuée au moment de la relecture du brouillon (pendant ou après l'écriture) et une seconde intervenant lors de la réécriture.



(G-8) L'appropriation - objectif majeurs dans la didactique...

Selon Krashen → insistance sur la différence entre 2 processus
d'appropriation → l'acquisition et l'apprentissage.

L'acquisition basé sur le processus « naturelle » par laquelle un enfant
apprend une 1^{er} langue maternelle

→ « bain de langue » / séjour linguistique → langue étrangère.

L'appropriation est un objectif majeur de la didactique d'enseignement et d'apprentissage en FLES. Selon Krashen, ~~un sujet~~ la différence entre les deux processus d'appropriation : l'acquisition et l'apprentissage est un point important. L'auteur explique que l'acquisition qui est souvent ~~illustré~~ illustré à travers les séjours linguistiques et baigns de langue à été fondé sur le processus "naturelle" d'apprentissage d'une première langue maternelle par un enfant.

(G-8) L'appropriation est un objectif majeur de la didactique d'enseignement et d'apprentissage en FLES. Selon Krashen, la différence entre les deux processus d'appropriation : l'acquisition et l'apprentissage, est un point important.

L'auteur explique que l'acquisition qui est souvent illustré à travers les séjours linguistiques et baigns de langue à été fondé sur le processus "naturelle" d'apprentissage d'une première langue maternelle par un enfant. (George, DDL)

Enfin, en s'intéressant au cas (G-8) produit par George (apprenant allophone), il est possible de constater que l'étudiant réalise lui aussi un brouillon mais que ce dernier n'est pas semblable à ceux confectionnés dans les exemples (G-6) ou (G-7). En effet, l'étudiant ne rédige pas une première version de son texte, il utilise en réalité ce brouillon comme support à l'écriture grâce à la prise de notes qu'il a effectuée sur la base du texte original à résumer. Cette étape est intéressante car elle permet de comprendre l'origine de certaines erreurs présentes au sein du texte final, d'autant plus si l'on se réfère au texte original :

En effet, on insiste généralement, après Krashen, sur la différence entre deux processus distincts : l'acquisition, qui serait un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens, et l'apprentissage, qui serait, à l'inverse, artificiel, explicite, conscient, et qui impliquerait une focalisation sur la forme. [...] L'hypothèse acquisitionniste est fondée sur l'idée que, de même qu'un enfant s'est approprié une langue première de manière « naturelle », c'est-à-dire par simple exposition à celle-ci, un enfant ou un adulte sont capables d'en faire autant pour une langue étrangère, par simple réactivation des processus d'acquisition du langage. (Cuq & Gruca, 2005, p. 113-114)

On s'aperçoit ainsi que George produit deux erreurs que l'on peut lier aux différentes étapes de l'élaboration de son texte. Tout d'abord, l'erreur provoquée sur la chaîne d'accord (« illustré / fondé ») relative au SN « l'acquisition » : on remarque, sur la base du texte final, que l'étudiant a tout d'abord écrit le verbe « illustré » à l'infinitif (par homophonie) mais que celui-ci a finalement été raturé et corrigé dans un second temps pour être conjugué au

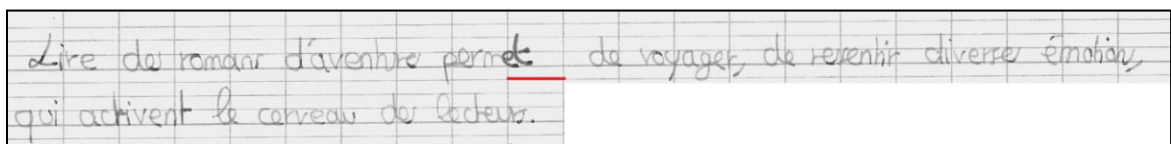
participe passé. Pourtant, bien qu'il ait été corrigé, le verbe n'est cependant pas accordé au féminin comme il aurait dû l'être étant donné qu'il accompagne l'auxiliaire « est ». Cela semble s'expliquer lorsque l'on retrace les étapes suivies par l'étudiant : d'une part, le SN « l'acquisition » est accompagné d'un déterminant éliminé qui peut donner lieu à une incertitude sur son genre, surtout si celui-ci n'est pas connu du scripteur ; d'autre part, les occurrences du terme « acquisition » sont pour la plupart en position de complémentation ou de reprise²⁷⁷, ce qui ne permet pas d'identifier le genre en se référant aux indices laissés par de possibles accords participes ou adjectivaux. On constate d'ailleurs que l'étudiant n'a vraisemblablement pas identifié le genre du terme « acquisition » puisque son brouillon fait mention de la prise de note « l'acquisition basé » qui est à l'origine de la reformulation finale « l'acquisition [...] à été fondé ». Nous pensons également, au vu de sa prise de note et du texte original, que l'étudiant a été induit en erreur par la séquence textuelle suivante : « l'acquisition, qui serait un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient » correspondant dans son brouillon aux notes « insistance sur la différence entre 2 processus d'appropriation : l'acquisition et l'apprentissage » et « [l']acquisition basé sur le processus "naturelle" ». La citation de l'adjectif « "naturelle" » est d'ailleurs elle aussi sujette à erreur au sein de la version finale (« fondé sur le processus "naturelle" d'apprentissage », étant reprise telle quelle de la prise de notes au brouillon. En ce qui la concerne, cette erreur s'explique également par l'extraction effectuée depuis le texte original puisque l'on retrouve l'adjectif « naturelle » entre guillemets dans la séquence « de même qu'un enfant s'est approprié une langue première de manière "naturelle" », l'étudiant ayant à priori voulu utiliser le même procédé que l'auteur mais sans penser à accorder l'adjectif au nom auquel il le rattachait.

10.2.1.3. Les rectifications

La troisième marque repérée au sein du corpus Geste concerne ce que nous appelons les rectifications. Il s'agit ici de modifications effectuées au sein des textes grâce à un effaceur

277. Au sein de l'extrait de deux pages auquel se réfèrent le brouillon et le texte final, le terme « acquisition » et ses dérivés sont utilisés huit fois. Pourtant, seules deux de ces occurrences sont suivies d'un accord féminin : « l'acquisition en milieu naturel peut être conçue », qui apparaît 21 lignes après le passage traité par l'étudiant, ainsi que « l'acquisition seule » qui arrive pour sa part 24 lignes après le passage.

lorsque les étudiants rédigent à l'encre ou d'un stylo/ruban correcteur lorsqu'ils écrivent au stylo à bille. De ce fait, ces changements ne permettent pas de connaître le texte initialement produit mais laissent des traces spécifiques que l'on relève sur la base d'une coloration plus foncée (et de traits non nets par moments) pour l'encre, d'une couleur blanche qui alterne les lignes pour le correcteur, ainsi qu'aux espaces inhabituels (trop longs ou trop courts) entre les mots. En conséquence, sans accès à la version originale, il n'est pas réellement possible de comprendre les problèmes effectivement rencontrés par les étudiants. Tout au mieux, ces marques indiquent des zones de fragilité et autorisent les hypothèses sur les probables difficultés et raisons de leur survenue. Il apparaît toutefois que ce type de marque est le plus sollicité par les étudiants français puisque 18 d'entre eux (sur 36) y ont recours, contre seulement 4 des 9 apprenants allophones.



(G-9) Lire des romans d'aventures permet_ de voyager, de ressentir diverses émotions, qui activent le cerveau des lecteurs. (Aurélié W., SV)

Ce phénomène est ainsi particulièrement saillant dans le cas (G-9) d'Aurélié, étudiante française, qui a rectifié le verbe « permet » de sa phrase, ce que l'on constate à la différence de couleur de la terminaison « -et » et à l'espace entre le verbe et son premier complément. Au regard du contexte immédiat à gauche du verbe et de l'espace laissé par le changement opéré, l'hypothèse la plus probable paraît être celle où l'étudiante accorde le verbe au pluriel lors de son premier jet d'écriture, en fonction des caractéristiques du SN complément « romans d'aventures » qui le précède. Elle doit cependant se rendre compte à la relecture que le SN sujet a pour noyau « lire », ce qui nécessite en réalité que le verbe soit conjugué au singulier et l'amène par conséquent à rectifier son accord initial.

Autrement dit, que l'apprenant aie la capacité de bien s'exprimer pour remplir ses besoins communicatifs de tous les jours.

(G-10) Autrement dit, que l'apprenant aie la capacité de bien s'exprimer pour remplir ses besoins communicatifs de tous les jours. (Leidy, DDL)

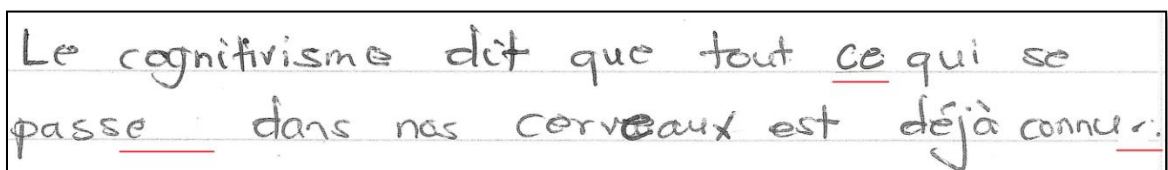
Dans l'exemple (G-10) issu de la production de Leidy (apprenante allophone), on observe que l'adjectif « communicatifs » a été réécrit au-dessus d'une rectification au ruban correcteur, ce que l'on remarque à la disparition de la ligne du papier. Il semble cependant que, dans ce cas, la modification n'ait pas de lien avec une erreur initiale mais plutôt avec un changement de choix lexical ou syntaxique, amenant l'étudiante à rectifier la première version. On note toutefois que cette réécriture accapare en partie son attention puisqu'elle conduit Leidy à omettre au départ le pluriel de l'adjectif « communicatifs », qu'elle rajoute dans un second mouvement. Ce phénomène se discerne tout particulièrement par la position du -s- final, légèrement décalé et surélevé par rapport aux autres -s- pluriel de la phrase (« ses besoins » / « tous les jours »).

Lire c'est vivre une aventure interne avec le voyage et les émotions pour satisfaire le besoin de s'échapper, de grandir. L'implication est nécessaire pour cette lecture, les aventuriers lisent les romans d'aventure que les paresseux ne lisent pas, risquant d'être dérangés dans leur paresse.

(G-11) Lire c'est vivre une aventure interne avec le voyage et les émotions pour satisfaire le besoin de s'échapper, de grandir. L'implication est nécessaire pour cette lecture, les aventuriers lisent les romans d'aventure que les paresseux ne lisent pas, risquant d'être dérangés dans leur paresse. (Hélène L., SV)

Pour le cas (G-11), il est intéressant de constater qu'Hélène (étudiante française) rectifie à plusieurs moments son texte. Ces modifications concernent d'ailleurs principalement la

structuration syntaxique (préposition, expression anaphorique, proposition subordonnée). Ce qui nous préoccupe spécifiquement dans cet exemple, ce sont les rectifications relatives aux deux chaînes référentielles « cette lecture » et « les romans d’aventure que les paresseux ». À propos de la première modification, la marque laissée par le ruban correcteur indique que la proposition rédigée en premier lieu s’avère plus longue que le SN de reprise « cette lecture », apparemment constituée à l’initial par un déterminant défini « l’ ». L’espace et les traces du déterminant défini témoignent en conséquence d’une autre forme de reprise (possiblement l’anaphore fidèle « l’aventure »). Ce choix ne semble toutefois pas avoir convenu à l’étudiante, qui opte finalement pour une anaphore infidèle avec déterminant démonstratif. Même si ce changement se justifie par le fait que le thème traité concerne la lecture de romans d’aventure, la structuration sur la base de l’anaphore fidèle « l’aventure » apparaît originellement mieux construite et plus logique textuellement, ce qui peut expliquer le choix premier de l’étudiante. À la place, elle opte pour l’anaphore infidèle « cette lecture », solution qui permet de respecter l’impératif thématique tout en évitant une éventuelle répétition mais entraîne en parallèle une opacité référentielle, l’antécédent n’étant pas présent dans le texte précédant la reprise. Par ailleurs, au sujet de la seconde rectification, on remarque à la trace de correcteur que l’étudiante a à priori débuté une reprise anaphorique avec un pronom personnel sujet, étant donné que le pronom relatif « que » est également réécrit avec l’ajout du -e- final. Toutefois, en supposant que la reprise pronominale ait été « ils » – la plus probable dans ce cas de figure – , l’étudiante a dû se rendre compte que la présence des SN « les aventuriers » et « les romans d’aventure » au sein de la proposition principale, aux mêmes caractéristiques morphologiques (masculin pluriel), allait poser problème. C’est pourquoi elle rectifie son premier jet et préfère opter pour le SN « les paresseux ».



Le cognitivisme dit que tout ce qui se passe dans nos cerveaux est déjà connu.

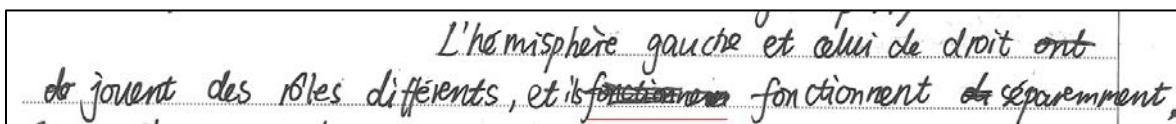
(G-12) Le cognitivisme dit que tout ce qui se passe dans nos cerveaux est déjà connu. (Beatrice, DDL)

Pour finir, l'extrait (G-12) produit par Beatrice (apprenante allophone) témoigne lui aussi de problèmes de gestions référentielle et mémorielle. On y observe notamment les deux rectifications qui interviennent respectivement sur le pronom démonstratif « ce » à la première ligne et sur le participe passé « connu » à la fin de la deuxième ligne. Dans le premier cas, l'erreur qui survient relève à priori d'un problème d'homophonie : au vu de l'espacement et de la rectification effectuée, la retouche au correcteur étant minime, il semble que l'étudiante ait tout d'abord écrit le pronom personnel réfléchi « se » avant de se raviser et de corriger en inscrivant le pronom démonstratif « ce ». Dans le second cas, on remarque que la terminaison du participe passé « connu » a été rectifiée puisqu'on relève à la fois une trace de ruban correcteur et un trait atypique au stylo (marque probablement laissée par un stylo qui a glissé). L'hypothèse la plus vraisemblable est la présence d'un -s-pluriel initialement transcrit qui a été supprimé à la relecture, même si la trace de stylo peut laisser penser que l'étudiante a continué à hésiter sur cet accord après l'avoir rectifié. L'une des explications à cette hésitation se trouve dans la concurrence des gestions syntaxique, sémantique et mémorielle. Une première piste pourrait être la présence du SN « nos cerveaux » dans le contexte proche à gauche mais l'accord de l'auxiliaire « est » au singulier écarte cette possibilité. L'éloignement du sujet dû à la construction syntaxique peut néanmoins jouer sur la charge cognitive, l'étudiante devant maintenir en mémoire cet accord sur la chaîne qui s'allonge. Une autre piste (qui n'apparaît pas incompatible avec l'hypothèse de l'éloignement SN-SV) se trouve dans la gestion sémantique puisqu'en effet, bien que l'expression anaphorique « tout ce qui » soit au singulier, elle porte un sens pluriel. Dans cette optique, la compétition cognitive entre référent textuel singulier et référent mémoriel pluriel, couplée à l'éloignement SN-SV, provoque pour l'étudiante une hésitation sur l'accord qu'elle doit mener. Cette hypothèse semble d'ailleurs corroborée par la rectification qui intervient sur le verbe de l'incise « passe », pour lequel on constate (à l'espacement laissé entre les termes) qu'une terminaison plurielle a là aussi été supprimée.

10.2.1.4. Les raturages

La dernière marque de geste correctif que nous avons pu identifier s'avère être le raturage, trace visible par le fait que le texte préalablement écrit a finalement été barré puis réécrit (à côté, au-dessus, etc.). Très peu esthétique et souvent associée à un manque de

soin reproché aux étudiants, cette marque se trouve toutefois être un indice précieux pour la génétique des erreurs. En effet, elle révèle les hésitations qui surviennent lors du geste scriptural ainsi que les changements opérés, ce qui permet en les retraçant de comprendre les difficultés auxquelles se sont confrontés les étudiants. Cette pratique du raturage est toutefois très peu usitée de la part du public français (2/36)²⁷⁸ alors qu'elle est largement employée par les étudiants étrangers (8/9).

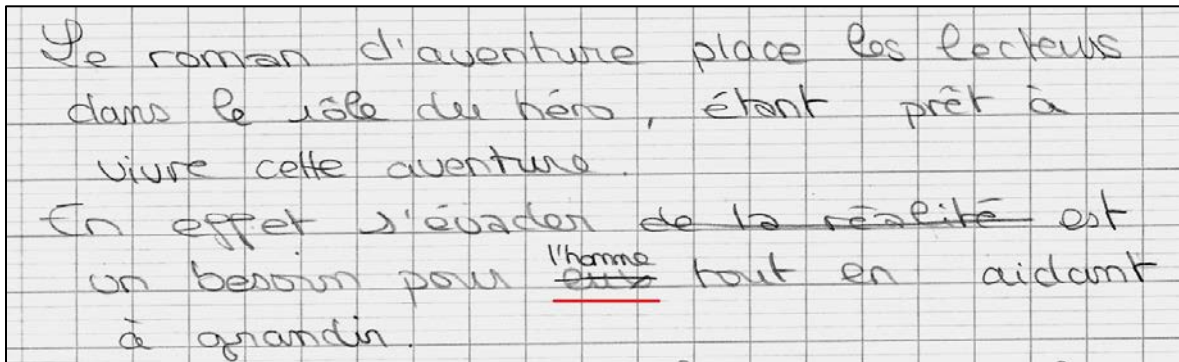


(G-13) L'hémisphère gauche et celui de droit ~~ont de~~ jouent des rôles différents, et ~~ils fonctionnent~~ fonctionnent de séparement. (Xiao, DDL)

Dans l'extrait (G-13) par exemple, rédigé par Xiao (étudiante étrangère), il est possible d'observer deux raturages : un survenant sur le premier SV de la phrase complexe, l'autre sur le second. Dans un premier temps, on remarque ainsi que l'étudiante a hésité au niveau de son choix lexical, préférant finalement le verbe *jouer* à simplement *avoir*. Elle rature donc ce qu'elle avait commencé à écrire (« ~~ont de~~[s rôles] »), qu'elle change en « jouent ». Il s'agit là d'une modification qui permet à priori d'enrichir le texte avec un terme plus précis qu'un verbe générique, de manière à correspondre au niveau discursif attendu. Du côté de la seconde rature, ce sont les gestions syntaxique, sémantique et discursive qui amènent l'étudiante à modifier son geste premier. On observe en effet que l'apprenante entreprend d'inscrire en premier lieu le verbe « fonctionner » à l'infinitif mais constate qu'une tournure infinitive n'est pas acceptable au vu des conditions imposées par la structure en cours. Elle opère alors en deux étapes : une première où elle a d'abord choisi le verbe infinitif pour correspondre au sens et à l'idée qu'elle souhaite intégrer dans sa seconde partie de phrase, puis une deuxième où elle procède ensuite à l'accord du verbe afin de l'adapter au contexte syntaxique. Cette deuxième étape se concrétise ainsi dans le geste de l'étudiante lorsqu'elle commence par raturer le -r- final du verbe infinitif de manière à élaborer une proposition coordonnée. Elle se rend cependant compte que cette construction est elle aussi

278. Ce qui peut s'expliquer, notamment, par la forte pression scolaire à produire des textes sans ratures.

potentiellement problématique car, sans rappel du sujet, il est possible que le candidat naturel du verbe devienne le SN qui le précède et non le SN sujet lexical en début de phrase. Afin d'éviter cette ambiguïté, elle rature complètement le verbe, ajoute ensuite le pronom personnel sujet « ils » comme reprise puis écrit finalement à nouveau le verbe « fonctionnent », cette fois-ci accordé au pluriel. L'ensemble de cette démarche traduit ainsi une motivation à opter pour des tournures discursives plus adéquates, ce qui oblige cependant l'étudiante à gérer simultanément les niveaux syntaxique, sémantique ainsi que morphologique. Cela la conduit ainsi à hésiter, ce que l'on note aux différents raturages présents dans l'extrait.

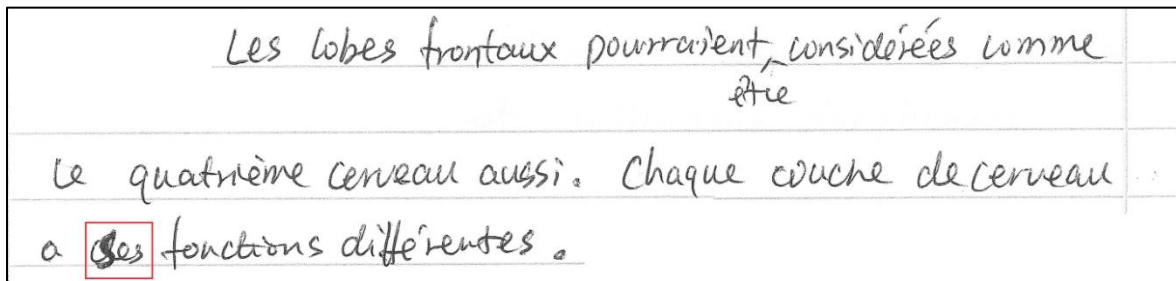


(G-14) Le roman d'aventure place les lecteurs dans le rôle du héros, étant prêt à vivre cette aventure.

En effet s'évader de la réalité est un besoin pour ~~eux~~ **l'homme** tout en aidant à grandir. (Songül, SV)

Pour sa part, Songül (étudiante francophone du groupe SV) fait également usage à deux reprises du raturage dans l'exemple (G-14). À la différence de Xiao, elle réinscrit au-dessus les termes pour lesquels elle a opté. Cela témoigne, à priori, d'une modification qui est intervenue ultérieurement à l'écriture et non immédiatement pendant comme dans le cas (G-13). Dans son cas, on relève une première rature intervenant sur le SN complément du nom « de la réalité » qu'elle supprime à postériori. On peut supposer ici que l'étudiante s'est rendu compte à la relecture que ce complément, même s'il apportait une précision, était superflu dans sa phrase dans la mesure où le verbe « s'évader » et le contexte textuel permettaient l'inférence de cette idée. Le deuxième raturage est toutefois plus intéressant puisqu'à l'origine l'étudiante inscrit « pour eux » qu'elle modifie ensuite en « l'homme ». On constate ainsi que la reprise pronominale « eux », faisant référence au SN « les lecteurs »

dans la phrase précédente, a dû lui sembler problématique. Cela s'explique d'une part par le fait que le lien référentiel est ténu, et d'autre part parce que cette reprise ne sert pas idéalement la logique argumentative, l'hypéronyme « l'homme » étant plus approprié pour référer au « besoin » de « s'évader » de façon générique.



(G-15) Les lobes frontaux pourraient être considérées comme le quatrième cerveau aussi. Chaque couche de cerveau a **des** fonctions différentes.
(Fangxu, DDL)

Pour sa part, Fangxu présente dans l'exemple (G-15) une autre forme de raturage : celle où l'on peut observer une première écriture encore visible sous la réécriture menée avec insistance par-dessus. Dans l'extrait ci-dessus, on note que le discours développé par l'étudiante correspond globalement à ce qui est attendu pour un résumé de texte de spécialité. Toutefois, on relève une erreur d'accord sur le participe passé « considérées » au sein de la première phrase, puisqu'un féminin n'ayant pas lieu d'être y a été adjoint. Potentiellement dû à une méconnaissance du genre du nom « lobes », cet événement n'est pas celui qui intrigue le plus dans cet extrait. En effet, dans la seconde phrase, on remarque que Fangxu a tout d'abord opté pour le déterminant indéfini « des » au sein du SN « des fonctions différentes » en position COD. Elle change toutefois d'avis et transcrit par-dessus un -s- afin d'effectuer une reprise anaphorique à l'aide du déterminant possessif « ses ». Il semble que, par cette reprise, l'étudiante ait voulu synthétiser son développement précédent (où elle détaille les différentes strates du cerveau, voir [texte \(G-15\)](#)) tout en y appareillant une nouvelle donnée, celle des diverses fonctions relatives à chaque couche cérébrale. Le problème est que, dans cette configuration, la reprise possessive est incorrecte dans la mesure où l'articulation entre SN sujet et SN possessif n'est pas assurée par une relation de coréférence. En réalité, l'association entre « chaque couche de cerveau » et « ses fonctions différentes » n'est assumée ici que par le lien mental que l'étudiante conserve en mémoire, et par extension, par possible calcul inférentiel de la part du relecteur.

Par contre, il ~~s'~~ parle focalise sur le "trois strates" dans lesquels le cerveau est organisé; le cerveau primitive, le cerveau limbique et le néocortex.
 Il parle des fonctions de tout s-t l-ces trois et ~~il parle d'où ils viennent~~.

(G-16) Par contre, il ~~s'~~ parle focalise sur le "trois strates" dans lesquels le cerveau est organisé; le cerveau primitive, le cerveau limbique et le néocortex.

Il parle des fonctions de tout s-t l-ces trois et ~~il parle d'où ils viennent~~ d'où ils viennent. (Baaba, DDL)

Enfin, le cas (G-16) réalisé par Baaba témoigne de plusieurs types de raturage puisque l'on relève que deux d'entre eux sont des premiers jets barrés avec modifications positionnées au-dessus ou à côté (« s' » et « parle »), tandis deux autres ont été réécrit par-dessus la première écriture (« tout-s-t » et « l-ces »). En ce qui concerne les items barrés, on remarque qu'il s'agit dans le premier cas d'une hésitation concernant le choix lexical à mener concernant le verbe le plus adéquat, alors que dans le deuxième cas, celui-ci est relatif à un changement de tournure syntaxique, la seconde version étant discursivement plus formelle. On note en outre que la différence de position relative aux deux modifications opérées laisse supposer que ces dernières sont intervenues à deux moments différents : l'écriture à côté du texte barré semble correspondre à un raturage qui s'est produit en cours de rédaction tandis que le texte réécrit au-dessus du texte barré semble témoigner d'un changement survenu au moment de la correction consécutive à la relecture. En parallèle, la réécriture avec instance qui a lieu sur le prédéterminant « tout » et le déterminant défini « les » relèvent de plusieurs phénomènes (morphosyntaxique et morphosémantique) consécutifs. Dans le cas du prédéterminant, on observe ainsi que l'étudiante a commencé par l'écrire au singulier (« tout ») mais se ravise pour un pluriel en inscrivant la lettre -s- par-dessus le -t-, ce qui se dénote à la boucle basse et au tracé arrière laissant une marque de stylo vers la lettre -u- qui la précède (« tous »). De cette manière, elle rectifie son erreur puisque le prédéterminant s'accorde avec le reste du SN qu'il accompagne, c'est-à-dire au

pluriel. On remarque cependant qu'une troisième révision intervient puisqu'au final, l'étudiante réinscrit la lettre -t- par-dessus le -s- qu'elle avait auparavant réécrit, phénomène que l'on décèle à la couleur plus foncée (insistance du stylo) de la dernière modification. En l'état, même si l'on discerne l'hésitation de l'étudiante à la succession des trois transcriptions de terminaison, il n'est toutefois pas possible ni de déterminer à quel(s) moment(s)²⁷⁹ de la rédaction elles interviennent, ni pourquoi elle opte finalement pour un accord singulier. En ce qui concerne le changement relatif au déterminant défini « les », transformé à la relecture en déterminant démonstratif « ces », il s'agit d'une démarche similaire à celle qu'a voulu mener Fangxu en (G-14) : par ce geste réussi, Baaba assure ainsi un lien interphrastique *via* la reprise anaphorique, ce qui augmente la cohésion de son texte et fait de cette manière progresser son idée.

10.2.2. Explorer les pratiques de relecture : une clé de compréhension

À la suite des analyses réalisées sur les marques de correction, nous avons souhaité approfondir ces comportements en nous penchant plus spécifiquement sur le cadre dans lequel ils se manifestent. C'est pourquoi nous avons cherché à observer, grâce aux corpus P&S et Relecture²⁸⁰, de quelle manière les étudiants pratiquent la relecture de leurs travaux, et ce notamment afin de mieux appréhender la façon dont ils les corrigent. Nous avons donc pris en considération trois phases particulières en mesure de nous renseigner sur le contexte de survenue des erreurs « anormales ».

10.2.2.1. Les hésitations : un indice précieux

Alors que l'analyse des marques laissées par le geste correctif des scripteurs a permis de détecter les zones qui leur sont apparues sensibles, donnant par là-même l'occasion de repérer les différentes sortes de problèmes rencontrés, elle ne permet cependant pas de se rendre compte de l'impact que ces modifications ont sur le plan temporel. Nous avons donc

279. Le visionnage de l'enregistrement vidéo de la réalisation de ce texte nous indique, pour sa part, que les trois rectifications interviennent directement pendant l'écriture et au même moment : l'étudiante inscrit un -t-, s'arrête une seconde et corrige en -s-, mais se ravise immédiatement et réinscrit un -t-, sur lequel elle insiste une seconde après afin qu'il soit bien marqué.

280. Les détails méthodologiques de ces deux corpus sont disponibles au chapitre 5.2.2.3. et ceux relatifs à leur constitution respectivement en 5.2.3.8. et 5.2.3.7.

cherché à explorer, sur la base des traces de changements relevées, quelle est la situation concrète lorsque des erreurs « anormales » surviennent et qu'elles font l'objet d'un contrôle correctif. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur les enregistrements vidéos²⁸¹ issues du corpus P&S afin d'inspecter les mécanismes de correction qui sont à l'œuvre en temps réel. C'est dans ce cadre que nous avons repéré un phénomène particulièrement couteux du point de vue temporel : les hésitations. Ces incertitudes se produisent en effet au sein des zones sensibles, ces dernières étant tributaires des différents éléments contextuels (telles que les gestions discursive, sémantique et syntaxique, par exemple). En conséquence, la charge liée à ces composantes supérieures de l'organisation scripturale a pour effet de provoquer des troubles sur les niveaux inférieurs (morphosyntaxique et morphosémantique notamment), les hésitations survenant sur les chaînes d'accord et de référence étant en réalité la répercussion des difficultés éprouvées dans les traitements cognitifs de plus haut niveau.

Le cognitivisme dit que tout ce qui se passe dans nos cerveaux est déjà connu. Cependant, ce n'est pas le travail des didacticiens de prouver ou non cette énoncé mais c'est plutôt le travail des psychologues.

(P&S-1). Le cognitivisme dit que tout ce qui se passe dans nos cerveaux est déjà connu. Cependant, ce n'est pas le travail des didacticiens de prouver ou non cet*te énoncé mais c'est plutôt le travail des psychologues.
(Beatrice, DDL)

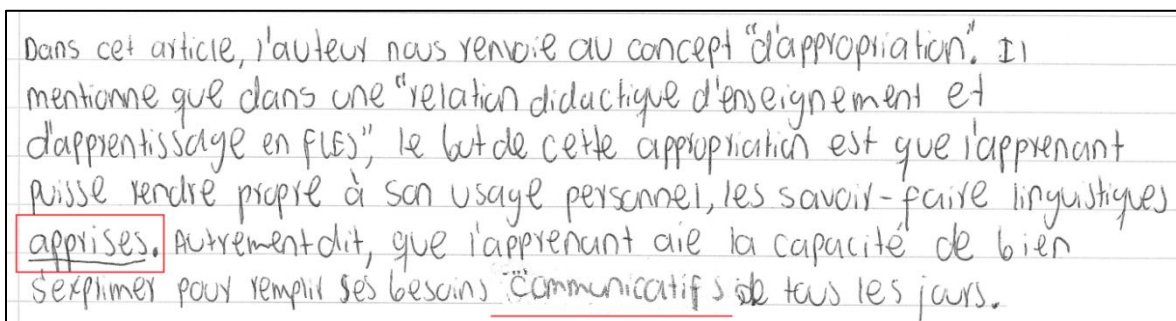
Le premier exemple témoignant de ce phénomène est celui de Beatrice, étudiante étrangère du groupe DDL. L'extrait (P&S-1) qu'elle compose provient pour sa part du deuxième résumé (manuscrit) réalisé dans le cadre d'observations directes. Sans revenir sur

281. Les enregistrements complets sont disponibles au sein de l'univers [« Procédures »](#) et les exemples d'extraits le sont également dans le [corpus P&S](#).

les évènements qui se produisent au sein de la première phrase, ces derniers ayant fait l'objet d'une analyse en 10.2.1.3., il nous semble tout de même intéressant de le compléter grâce aux données extraites de l'enregistrement vidéo de l'activité scripturale. En premier lieu, alors que les modifications opérées sur la première phrase peuvent paraître menées au fil de l'écriture, la vidéo nous permet d'établir qu'en réalité ces changements se déroulent à des moments différents (au cours du geste scriptural, pendant la relecture de la phrase puis en relecture finale). En outre, si l'analyse des gestes correctifs peut laisser discerner des améliorations non chronologiques (ce que l'on peut hypothétiquement deviner à l'écart entre le verbe « passe » de l'incise et la préposition « dans » au sein de la première phrase, par exemple), elle ne permet toutefois pas de percevoir que les divers phénomènes correctifs (ratés, rectificatifs, mais aussi doutes) ne sont pas nécessairement traités simultanément. La vidéo établit en effet que de nombreuses incertitudes surviennent quant aux gestions des chaînes d'accord et des chaînes de référence mais aussi lorsque des corrections doivent intervenir sur ces deux dernières. On remarque ainsi, concernant les marques de rectifications de la première phrase, que : a) le pronom démonstratif « ce » est originellement orthographié en « se » (pronom personnel réfléchi) au moment de l'écriture à 12 minutes 36, avant d'être ensuite corrigé à 12 minutes 43 ; b) les pluriels du verbe « passent » et du participe passé « connus » sont pour leur part respectivement produits à 12'47 et 13'06 mais ne sont supprimés qu'à la relecture cette fois-ci, à 35'04 pour le premier et 35'13 pour le second.

Cependant, outre l'organisation de ces révisions, c'est surtout le cas du déterminant démonstratif « cette », erreur présente dans la deuxième phrase, qui a le plus attiré notre attention. On relève en effet que cette reprise anaphorique a été sujette à plusieurs modifications : à première vue, le déterminant semble avoir été initialement accordé au féminin avant d'être rectifié au masculin (ce dont témoignent les traces de ruban correcteur). Pourtant, l'étudiante finit par à nouveau remettre la terminaison du féminin, ce qui nous indique ici que Beatrice a hésité sur l'accord exact à mener. Bien que cette hésitation soit visuellement identifiable grâce aux diverses marques de correction, l'analyse de ces dernières demeure insuffisante pour déterminer l'historique précis des modifications intervenues ou pour appréhender la manière dont elles ont été menées. Même si l'utilisation des images vidéo n'est pas en mesure de nous exposer les processus cognitifs à l'œuvre, elle permet toutefois de traiter cette question en nous dévoilant l'organisation et

l'aménagement des corrections mais aussi le temps qui y est consacré, ce dernier point étant d'ailleurs une donnée particulièrement importante. On constate ainsi que, pour l'hésitation concernant le déterminant, Beatrice débute par une première version du démonstratif orthographié « cette » à 14'24. Elle le rectifie ensuite à 14'36 en l'écrivant au masculin mais reste bloquée sur cet accord jusqu'à 15'15, ce doute l'empêchant de poursuivre son texte. Une fois cet épisode passé, elle continue sa rédaction mais finit toutefois par y revenir une ultime fois au moment de la relecture finale, s'arrêtant alors à 35'28 et hésitant à nouveau. Elle se résout finalement à 35'48 à accorder le déterminant au féminin²⁸², rétablissant l'erreur qu'elle avait pourtant supprimée. Ces procédures de révision ont donc été menées à plusieurs moments différents²⁸³ mais c'est alors principalement le phénomène d'hésitation qui se trouve être couteux au niveau temporel : le premier passage aura requis 51 secondes d'attention et le second 20 secondes, pour un total de 1 minute 11 sur 47 minutes 50 de rédaction (production et relecture comprises).



Dans cet article, l'auteur nous renvoie au concept "d'appropriation". Il mentionne que dans une "relation didactique d'enseignement et d'apprentissage en FLES", le but de cette appropriation est que l'apprenant puisse rendre propre à son usage personnel, les savoir-faire linguistiques appriees. Autrement dit, que l'apprenant aie la capacité de bien s'exprimer pour remplir ses besoins communicatifs de tous les jours.

(P&S-2). Dans cet article, l'auteur nous renvoie au concept « d'appropriation ». Il mentionne que dans une « relation didactique d'enseignement et d'apprentissage en FLES », le but de cette appropriation est que l'apprenant puisse rendre propre à son usage personnel, les savoir-faire linguistiques **appriees**. Autrement dit, que l'apprenant aie la capacité de bien s'exprimer pour remplir ses besoins communicatifs de tous les jours. (Leidy, DDL)

En ce qui concerne l'extrait (P&S-2), il s'agit de l'exemple (G-10) que nous avons traité en 10.2.1.3. et que nous reprenons en y adjoignant le contexte textuel le précédant. Ici, Leidy

282. À l'instar du cas (É-6) réalisé par Ylva et exposé en 9.2.1.1., Beatrice hésite sur le genre du déterminant à cause de la prononciation « set » de ce dernier faisant entrer en concurrence les deux graphies « cet / cette ». Beatrice se fie donc intuitivement à ce qu'elle entend et choisit le féminin plutôt que le masculin.

283. Élément que nous analysons plus précisément en 10.2.3.1. *infra*.

produit son cinquième résumé pour les observations directes, de manière manuscrite. Avant de nous attacher à l'évènement qui intervient dans le cadre de l'erreur sur le participe passé épithète « apprises » à la fin de la deuxième phrase, nous souhaitons préciser l'analyse réalisée pour (G-10) sur l'adjectif qualificatif « communicatifs ». La vidéo de la production écrite nous permet ainsi d'établir plusieurs éléments : a) le raturage qui intervient sur le déterminant possessif « ses » n'est pas une erreur qui aurait été corrigée mais un changement d'avis en cours d'écriture, l'étudiante ayant initialement choisi le déterminant défini « le » (26'30) avant d'opter pour le possessif (26'35) ; la rectification que l'on relève grâce aux traces de ruban correcteur est une modification permettant l'ajout de l'adjectif « communicatifs » (à 27'35) entre le nom « besoins » et le SN complément « de tous les jours » originellement écrit à 26'47. On remarque ainsi qu'une première réflexion nécessitant du temps a lieu pour ce changement, requérant 48 secondes de la part de l'étudiante entre l'instant où elle termine sa première version et le moment où elle débute son ajout²⁸⁴. Ensuite, concernant l'accord de l'adjectif « communicatifs », il semble que l'omission du pluriel que nous avons identifiée à la position décalée du -s- final soit en réalité une hésitation liée à l'accord en genre. On constate en effet que Leidy commence à écrire son adjectif à 27'35 mais s'arrête en cours de graphie à 27'39, où n'est alors inscrit que « communicat- ». Elle ralentit puis continue avec le -i- à 27'41, mais n'ajoute cependant la terminaison du masculin pluriel « -fs » qu'à 27'49. L'ajout de ces deux lettres finales s'effectue pourtant en un seul geste mais le ralentissement de son écriture lié à son hésitation l'amène à détacher involontairement le -s- du pluriel. Cette hésitation sur l'accord s'avère moins longue que la réflexion menée sur l'ajout de l'adjectif, puisqu'elle ne coûte que 10 secondes à l'étudiante, mais nous intrigue dans la mesure où Leidy avait l'air de connaître le genre du nom « besoins » lorsqu'elle a entamé la transcription du déterminant « le » initialement écrit. Cela nous amène à penser que notre hypothèse originelle concernant l'accaparement de l'attention (et donc, des ressources cognitives) par la gestion du niveau sémantique (liée à l'ajout du qualificatif) demeure plausible.

Au sein de l'extrait (P&S-2), c'est toutefois l'erreur qui se produit sur le participe passé épithète « apprises » qui nous intéresse spécifiquement. L'ensemble du présent passage est d'ailleurs particulièrement intéressant dans la mesure où, que ce soit au niveau discursif,

284. Nous traitons les évènements relatifs à la planification et à la mise en texte au sein de la partie suivante.

lexical ou syntaxique, le texte est très bien réalisé. Bien que deux erreurs (un problème d'accord et un de conjugaison) puissent néanmoins être relevées, on constate que les chaînes d'accord et de référence sont à priori menées sans problème apparent. Il est donc surprenant d'identifier une erreur de genre en fin de SN expansé, celle-ci attirant de plus notre attention par le fait que le participe épithète erroné est souligné par l'étudiante elle-même. En se penchant sur l'enregistrement vidéo du résumé, il s'avère que derrière cette erreur se cache en réalité une très longue hésitation sur la manière d'accorder le dernier adjectif du SN. Ainsi, on observe dans un premier temps que Leidy marque une pause à 20'14, juste après avoir écrit « usage » pour planifier la fin de sa phrase. Elle enclenche la suite de son texte à 20'40 et le SN « les savoir-faire » à 20'46, puis marque à nouveau un léger arrêt à 20'53 avant d'écrire « linguistiques » à 20'58. Cette fois-ci, elle stoppe son écriture à 21'02 car elle semble réfléchir à la façon de compléter son SN. À 21'27, elle ajoute le participe passé épithète « appris » au masculin pluriel puis hésite jusque 21'36, moment où elle accorde finalement l'adjectif au féminin. À partir de ce moment-là, elle s'arrête de composer jusqu'à 23'58 : ce temps de pause correspond alors d'une part à l'hésitation qui demeure sur le genre et l'accord à mener sur le participe (jusque 21'46), et d'autre part à la planification de la suite de son texte (phénomènes ce que l'on décèle à deux comportements gestuels distincts). Au final, le temps total que ce phénomène d'hésitation autour du SN expansé a coûté à l'étudiante est d'une minute pour un temps de rédaction d'une heure une minute et trente-huit secondes.

L'évolution du cognitivisme est intéressée par les didacticiens. Selon la plupart des écrits inspirant du cognitivisme montrent que la pensée et le langage n'ont pas seulement lien avec le cerveau, mais aussi l'enseignement du corps. Selon Jean-Marc Coletta, nous ne traitons pas séparément les informations concernant linguistique, prosodiques et des paroles en provenant des mouvements corporels au moment où nous recevons des informations. En revanche, nous le traitons comme un ensemble. Nous voyons que la prosodie, les interactions verbales, les émotions et les expressions sont étudiés.

(P&S-3a). En revanche, nous le traitons comme un ensemble. Nous voyons que la prosodie, les interactions verbales, les émotions et les expressions sont étudiés. (Jing, DDL)

En revanche, nous le traitons comme un ensemble. Nous voyons que la prosodie, les interactions verbales, les émotions et les expressions sont étudiées.

(P&S-3b). En revanche, nous le traitons comme un ensemble. Nous voyons que la prosodie, les interactions verbales, les émotions et les expressions sont étudiées. (Jing, DDL)

En ce qui concerne l'exemple (P&S-3), il est extrait du troisième résumé produit par Jing dans le cadre des observations directes qui ont été menées, celui-ci ayant toutefois été rédigé en version numérique. Le passage exposé ci-dessus représente le début de son texte mais c'est surtout la dernière phrase qui attire notre attention. Avant de l'analyser, il paraît toutefois intéressant d'observer ce qui a été réalisé auparavant. On remarque ainsi que l'étudiante compose quatre phrases avant l'exemple (P&S-3), celles-ci étant produites à partir de 29'24 (le temps jusqu'à ce moment étant consacré à la lecture du texte original et à la recherche de lexique). Ces quatre phrases sont ici particulièrement instructives : on ne relève aucune erreur d'accord (malgré des constructions complexes) et une seule erreur morphosémantique (sur le pronom « le » à la quatrième phrase, qui devrait être une reprise au pluriel afin de faire références aux « informations ») mais, à l'inverse, les constructions syntaxiques ainsi que l'élaboration discursive sont erratiques et malhabiles. De son côté, la cinquième phrase – objet de l'exemple (P&S-3) – n'échappe pas à ce constat puisque l'on retrouve les mêmes maladresses de conception. Un évènement est cependant invisible à la lecture du texte puisque lorsque l'on examine la phrase finale produite dans (P&S-3b), aucune erreur morphologique n'est à relever, et ce, malgré un sujet de phrase composé de plusieurs SN. Pourtant, en visionnant l'enregistrement de la production écrite, on découvre un élément qui a disparu du résumé définitif : l'erreur d'accord sur le participe passé « étudiées ». Ainsi, la vidéo nous indique que la réalisation de la phrase débute à 39'20 et que l'accord du participe passé intervient pour sa part à 40'17. Seulement, l'étudiante ne le réalise pas immédiatement de la bonne manière puisqu'elle accorde tout d'abord le participe passé du verbe au masculin pluriel²⁸⁵ (extrait (P&S-3a)). Elle doute néanmoins de la justesse de son geste et finit par le corriger en ajoutant le féminin à 40'21 (intervention

285. Il est probable que le cumul des marques de genre et de nombre, au moment de l'accord, ait été cognitivement plus coûteux à réaliser simultanément. En conséquence, il est possible que l'étudiante ait privilégié en premier lieu l'accord pluriel avant de procéder à l'accord féminin en second lieu.

visible sur l'exemple (P&S-3b)). Elle hésite ensuite encore quelques secondes puisqu'elle s'arrête jusque 40'33 avant d'ajouter le point final de sa phrase. Ce que nous apprend donc l'observation de l'écriture en temps réel est que, même si l'apprenante a eu à faire face à une légère incertitude sur l'accord à mener (16 secondes y étant consacrées), sa rapidité de rectification est en fait la preuve d'un haut niveau de contrôle conscient. L'attention de cette étudiante semble ainsi plus portée sur la correction grammaticale que sur l'exécution syntaxique et discursive.

Une méthodologie cognitive d'enseignement des langues se classe par les caractéristiques suivantes : favoriser les relations avec l'environnement, où dans certaine mesure qu'elle reste quand même dépendante ; prendre en compte des styles d'apprentissage, de l'importance de la sensibilité dans le domaine de didactique ; favoriser la responsabilisation des rôles de l'apprenant et de l'enseignant

(P&S-4a). Une méthodologie cognitive d'enseignement des langues se classe par les caractéristiques suivantes : favoriser les relations avec l'environnement, où dans certaine mesure qu'elle reste quand même dépendante ; prendre en compte des styles d'apprentissage, de l'importance de la sensibilité dans le domaine de didactique ; favoriser la responsabilisation des rôles de l'apprenant et de l'enseignant

Une méthodologie cognitive d'enseignement des langues se classe par les caractéristiques suivantes : favoriser les relations avec l'environnement, où dans certaine mesure qu'elle reste quand même dépendante ; prendre en compte des styles d'apprentissage, de l'importance de la sensibilité dans le domaine de didactique ; favoriser la responsabilisation des rôles de chacun du côté de l'apprenant et celui de l'enseignant

(P&S-4b). Une méthodologie cognitive d'enseignement des langues se classe par les caractéristiques suivantes : favoriser les relations avec l'environnement, où dans certaine mesure qu'elle reste quand même dépendante ; prendre en compte des styles d'apprentissage, de l'importance de la sensibilité dans le domaine de didactique ; favoriser la responsabilisation des rôles de chacun du côté de l'apprenant et celui de l'enseignant

Une méthodologie cognitive d'enseignement des langues se classe par les caractéristiques suivantes : favoriser les relations avec l'environnement, où dans certaine mesure qu'elle reste quand même dépendante ; prendre en compte des styles d'apprentissage, de l'importance de la sensibilité dans le domaine de didactique ; favoriser la responsabilisation du rôle de chacun du côté de l'apprenant et celui de l'enseignant

(P&S-4c). Une méthodologie cognitive d'enseignement des langues se classe par les caractéristiques suivantes : favoriser les relations avec l'environnement, où dans certaine mesure qu'elle reste quand même dépendante ; prendre en compte des styles d'apprentissage, de l'importance de la sensibilité dans le domaine de didactique ; favoriser la responsabilisation des rôles de chacun du côté de l'apprenant et celui de l'enseignant

Enfin, l'exemple fourni par Xiao présente lui aussi un phénomène d'hésitation mais témoigne d'une autre conduite que celle menée par Jing. L'extrait (P&S-4) est ainsi le début de son écrit et est issu du quatrième résumé réalisé dans le cadre des observations directes et a été produit de manière numérique, l'usage de ce format ayant pour caractéristique de ne laisser aucune trace des modifications opérées. C'est la raison pour laquelle nous avons utilisé l'enregistrement vidéo de la production, ce qui nous a permis d'observer un événement intéressant qui intervient autour du SN complément « des rôles » initialement écrit au pluriel et l'ajout dans un deuxième temps de la reprise pronominale « celui », qui mène à des changements morphosyntaxiques sur le SN. Pour commencer, on distingue que le début du texte n'est constitué que d'une construction énumérative formée d'une phrase simple suivie de groupes infinitifs. En observant le troisième groupe infinitif, on remarque à l'enregistrement que l'étudiante le produit en trois temps : composition de la phrase (mise en place des idées et du discours), construction de la coréférence (gain de cohésion) puis, pour finir, rectification morphosyntaxique. La réalisation de cette proposition débute ainsi à 16'50, l'étudiante rédigeant le premier jet de ce passage jusque 17'41 (extrait (P&S-4a)). À 17'45, elle modifie sa structure puisqu'elle choisit le pronom cataphorique « chacun » qu'elle adjoint au SN complément « des rôles » en tant que COS. Elle ajoute ensuite à 17'51 la locution prépositionnelle « du côté de » entre le pronom « chacun » et le SN « l'apprenant » afin d'établir la relation de coréférence entre les deux termes, ce qu'elle tente également de réaliser en inscrivant la reprise pronominale « celui » entre la conjonction de coordination « et » et le SN « l'enseignant » à 18'02 (changements observables sur (P&S-4b)). Cependant, cette reprise n'a apparemment pas vocation à rattacher le SN « de l'enseignant » à la locution prépositionnelle « du côté de » dans l'esprit de l'étudiante puisqu'elle rectifie le SN complément « des rôles », qu'elle inscrit au singulier à 18'10 (intervention visible sur l'exemple (P&S-4c)), afin qu'il possède les caractéristiques morphologiques permettant par là-même qu'il soit candidat à la reprise. Elle termine au final cette modification à 18'14 et ne reprend ensuite son écriture qu'à 19'15. Cette situation nous amène alors à effectuer divers constats :

- Xiao fonctionne en plusieurs étapes d'écriture et y investit un temps non négligeable (2 minutes 20 pour une proposition de 15 mots) ;
- ce fonctionnement semble lui permettre de maintenir un contrôle élevé au niveau de sa correction grammaticale étant donné qu'elle réussit à opérer adéquatement

la transcription morphologique de la reprise pronominale « celui » et à réaliser convenablement les changements qui y sont relatifs sur le SN « des rôles » → « du rôle » ;

- il crée cependant des problèmes aux niveaux supérieurs, tels qu'une opacité référentielle ici liée à un défaut d'interprétation logico-sémantique (puisque le pronom « celui » devrait syntaxiquement reprendre le nom « côté ») ;
- il provoque à priori une hésitation puisque le temps passé avant l'élaboration de la prochaine proposition (une minute et une seconde) augmente en comparaison de celui écoulé avant la conception de la présente proposition (46 secondes).

L'organisation et les procédures scripturales des étudiants présentent ainsi un coût important en termes à la fois de temps et de besoins en ressources cognitives. Les différents niveaux de gestion de l'activité scripturale (et leurs contraintes) génèrent donc une charge cognitive qui peut finalement se transformer en surcharge si le contexte d'écriture nécessite trop de mises en œuvre simultanées et parallèles dans une situation où les apprenants n'ont pas encore tout à fait développé leur expertise (comme c'est le cas notamment au niveau discursif). Dans ce cadre interviennent alors également les questions d'attention (sélective, focalisée ou partagée) et de ressources allouées en fonction des priorités établies par le scripteur.

10.2.2.2. La relecture différée : un chemin d'enquête sinueux

À la suite des diverses études réalisées sur les productions écrites des étudiants et des constats qui en ont découlé (erreurs symptomatiques, marques de correction, hésitations), nous nous sommes interrogée sur l'étape de relecture. Dans cette idée, nous avons voulu observer, au travers de la mise en place d'un dispositif, de quelle manière les apprenants procèdent à la relecture de leurs productions (en différé) et quelles sont les erreurs qu'ils sont capables (ou non) de détecter à ce moment-là. Nous nous sommes ainsi appuyée sur le groupe d'étudiants DDL pour mener des expériences autour des processus de relecture et de correction de leurs productions écrites (comptes rendus et problématiques de recherche) pendant un semestre complet. Présentée en 5.2.2.3., cette étude longitudinale constitue le socle de données dont une partie est ici exploitée grâce au corpus Relecture (voir 5.2.3.7.).

Afin de pouvoir examiner les comportements de relecture et de correction des étudiants, nous avons choisi de prendre en compte plusieurs éléments : contraintes qui affectent les productions écrites, taux d'erreurs au sein des rédactions originales et évolution de ces derniers en fonction des différentes étapes de relecture, conduite scripturale et type de corrections effectuées. Ainsi, il est dans un premier temps nécessaire de préciser que les trois productions analysées sont des comptes rendus d'articles scientifiques de spécialité, les contraintes variant toutefois d'une production à l'autre. En effet, bien que les étudiants aient déjà eu à lire des articles de spécialité, le format du compte rendu analytique leur est complètement inconnu. Le CR1 est donc une production inédite pour eux, contrainte méthodologique qui s'ajoute aux contraintes discursive (discours de spécialité) et textuelle (longueur attendue du texte à produire). Le CR2 est pour sa part du même acabit, à cette exception près que : a) la méthodologie leur est moins étrangère puisqu'ils l'ont pratiquée dans le cadre du CR1 pour lequel ils ont eu des retours et explications supplémentaires en classe lors de la correction ; b) l'article de spécialité leur est familier dans la mesure où il s'agit du même texte que celui utilisé pour l'examen qu'ils ont passé en fin de semestre précédent. Le CR4, quant à lui, connaît les mêmes contraintes (avec cependant un impact moins important de la dimension méthodologique puisqu'elle a été pratiquée pendant deux mois) auxquelles s'est ajoutée une contrainte spatiotemporelle liée à une production réalisée en situation d'examen.

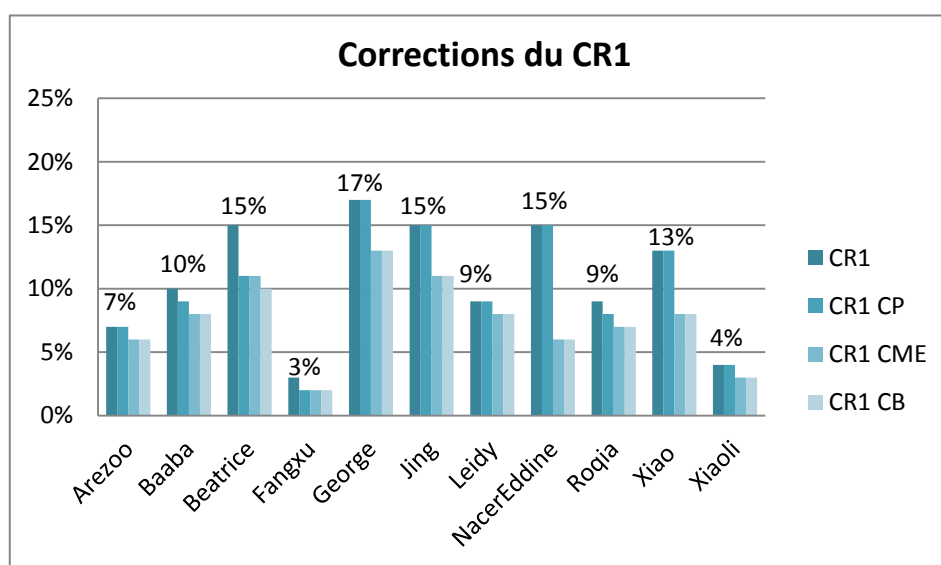


Figure 47. Pourcentage d'erreurs au CR1 en fonction des étapes de relecture

Le CR1 est ainsi particulièrement intéressant puisqu'il s'agit de la première expérience de compte rendu pour les apprenants. En premier lieu, on constate que les taux d'erreurs²⁸⁶ au sein des productions originales varient entre 3% et 17%, la moyenne étant à 11% et la médiane à 10%. S'ensuivent ensuite les étapes de relecture (personnelle, consécutive au marquage de l'enseignant, en binôme) qui mènent – sans trop de surprise – à une réduction des erreurs « anormales ». On observe ainsi une diminution de l'ensemble des taux d'erreurs mais la lecture en détail de ces derniers nous apporte surtout deux autres informations importantes : à quelle étape les corrections interviennent et laquelle est la plus efficace pour les apprenants. Ainsi, on remarque que seuls quatre étudiants sur onze procèdent à une correction lors de l'étape de relecture personnelle (CP) alors qu'ils sont neuf à réviser leurs textes grâce au marquage de l'enseignant (CME). Au final, une seule étudiante opère des changements lors de la correction en binôme (CB), cela pouvant s'expliquer par le fait que les étudiants ont semble-t-il manqué de temps pour procéder à cette étape. Par ailleurs, même si aucune diminution notable n'est présente pour six des apprenants, on relève toutefois une réduction plus importante des erreurs pour une étudiante (Beatrice) lors de CP mais aussi pour quatre apprenants (George, Jing, NacerEddine, Xiao) lors de CME. Il semble donc que la deuxième étape de relecture, où les étudiants sont assistés par le marquage de l'enseignant, soit celle qui leur permette le plus de corriger leurs erreurs. Ce constat nous amène ainsi à nous interroger sur l'efficacité de leurs pratiques de relecture.

286. Ces taux correspondent aux erreurs d'accord intervenant sur les SN et les SV, ainsi qu'aux erreurs de référence identifiées au niveau des SN. Ces relevés ont été opérés manuellement *via* le logiciel Analec (présenté en 5.2.1.), ce dernier permettant une extraction de données statistiques. Les taux d'erreurs ont ainsi été obtenus par un calcul basique de pourcentage, c'est-à-dire le nombre d'erreurs « anormales » divisées par le nombre d'occurrences de SN-SV annotés fois cent. Précisons également que nous avons annoté tous les SN-SV pouvant se soumettre à l'accord ou à la référence (ce qui exclut les SV infinitif par exemple, ou encore les connecteurs logiques de type expressions adverbiales, entre autres).

Il faut souligner que FOU ^{englobe} comporte un domaine très vaste ; Français académique, français pour l'intégration universitaire et français pour les ^{objectifs} objets spécifiques. Mais mis à part de ces éléments, il y a plusieurs facteurs qui ont des rôles importants dans le processus d'apprentissage, comme la culture du pays, le contexte et la méthodologie. En plus il ne faut pas négliger qu'il existe des ^{stratégies} strates qui doivent être découverts^e par les étudiants étrangers pour qu'ils puissent trouver ^{un} le bon moyen pour faire leurs études en France.

(R-1). Il faut souligner que FOU ~~comporte~~ **englobe** un domaine très vaste ; Français académique, français pour l'intégration universitaire et français pour les ~~objets~~ **objectifs** spécifiques. Mais mis à part de ces éléments, il y a plusieurs facteurs qui ont des rôles importants dans le processus d'apprentissage, comme la culture du pays, le contexte et la méthodologie. En plus il ne faut pas négliger qu'il existe des ~~strates~~ **stratégies** qui doivent être découvertes par les étudiants étrangers pour qu'ils puissent trouver ~~le~~ **un** bon moyen pour faire leurs études en France. (Arezo, DDL)

Le compte-rendu de lecture

L'auteur L'auteur du texte, Florence Mourlhon-Dallies, travaillait pendant ^{vingtaine d'années} vingtaine d'années comme maître de conférence à Paris 3 dans la discipline Didactique du français langue étrangère. À partir de septembre 2012, elle occupe le poste - professeur de Science du langage à Paris 5. Elle fait un membre du projet qui est soutenu par le Centre Européen des Langues Vivantes, appelé *language for work* pour les travailleurs migrants. L'ouvrage de Mourlhon-Dallies est classé parmi tous les oeuvres intitulés *le Français sur Objectifs Universitaires* dans un contexte de l'acte du colloque *Forum Mondial HERACLES Université de Perpignan Via Domitia* le 10-12 juin 2010.

(R-2). L'auteur du texte, Florence Mourlhon-Dallies, travaillait pendant vingtaine **d'années** comme maître de conférence à Paris 3 dans la discipline Didactique du français langue étrangère. À partir de septembre 2012, **elle** occupe le poste - professeur de Science du langage à Paris 5. **Elle** fait un membre du projet qui est soutenu par le Centre Européen des Langues Vivantes, appelé *language for work* pour les travailleurs migrants. L'ouvrage de Mourlhon-Dallies est classé parmi tous les oeuvres intitulés *le Français sur Objectifs Universitaires* dans un contexte de l'acte du colloque *Forum Mondial HERACLES Université de Perpignan Via Domitia* le 10-12 juin 2010. (Jing, DDL)

Cependant, l'analyse qualitative des corrections effectuées par les étudiants sur leurs productions écrites nous permet d'interpréter quelque peu différemment les chiffres présentés et les diverses diminutions. L'étude des révisions appliquées aux différents textes

nous révèle en effet que deux types de correction sont réalisés : une principalement focalisée sur le niveau orthographique, l'autre sur le niveau discursif. Ces comportements s'observent en particulier dans les exemples *supra*. On relève ainsi en (R-1) qu'Arezo procède à cinq changements dans son paragraphe, trois étant consacré à des changements lexicaux, un à une modification de déterminant et une correction relative à un oubli d'accord au féminin. À l'inverse, Jing opère surtout des rectifications morphosyntaxiques (deux oublis d'accord) et morphosémantiques (deux changements de genre suite à la correction sur l'antécédent « auteure ») au sein de l'extrait (R-2). C'est d'ailleurs un comportement que l'on retrouve en [\(R-3\)](#) chez Beatrice qui se concentre elle aussi sur le niveau orthographique, mais qui pourtant intervient dans un contexte textuel différent. En effet, alors que la production de Beatrice est construite de manière plutôt adéquate au niveau discursif, celle de Jing est syntaxiquement et discursivement malhabile. L'une est ainsi plus avancée que l'autre dans sa maîtrise des codes discursifs, ce qui nous amène à penser que même si ces étudiantes canalisent toutes deux leur attention sur le niveau orthographique lorsqu'elles corrigent, les raisons qui conduisent à cette focalisation semblent différer (voir [chapitre 11](#) à ce propos). Au regard des taux d'erreurs et des étapes où interviennent les corrections, nous pensons que les erreurs produites par Beatrice sont liées à une attention prioritairement portée au discours lors de la réalisation de sa production, ce qui peut expliquer qu'elle est en mesure de corriger seule 4% de ses erreurs. De son côté, le taux d'erreurs de Jing semble être plus probablement la conséquence de perturbations relatives à la nouveauté de l'exercice dans la mesure où le discours ne fait pas l'objet d'un soin particulier de sa part (ni à l'écriture, ni à la relecture).

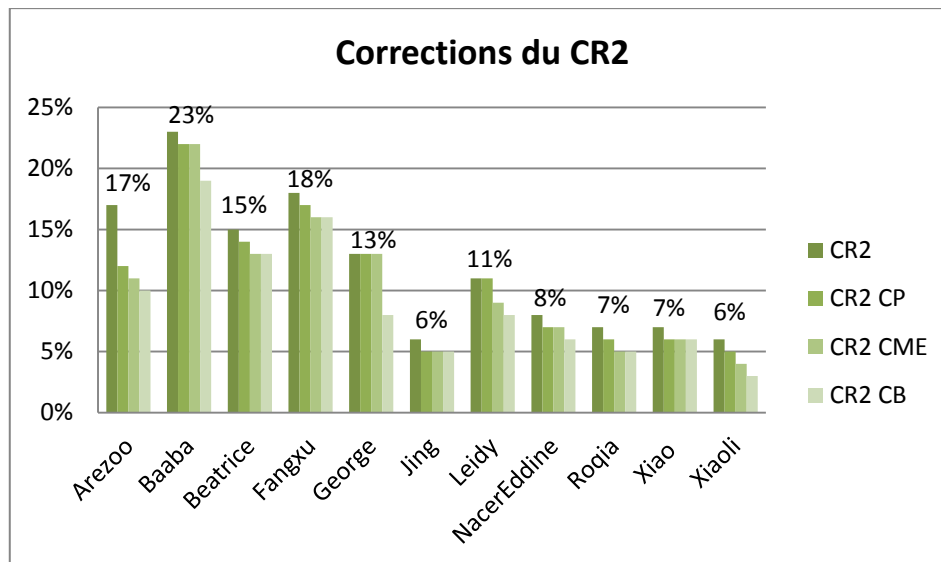


Figure 48. **Pourcentage d'erreurs au CR2 en fonction des étapes de relecture**

En ce qui concerne le CR2, on constate dans un premier temps que les taux ont varié avec une légère tendance à la hausse. On passe ainsi d'une moyenne d'erreurs « anormales » de 11% à 12% et d'une médiane de 10% à 11% pour le CR2, la variation entre CR1 et CR2 étant très faible. C'est en effet du côté des changements intra-individuels que nous notons le plus de fluctuations, celles-ci nous paraissant particulièrement intéressantes. On constate ainsi que trois étudiantes voient leurs taux d'erreurs augmenter (entre 10% et 15% de plus), que quatre apprenantes conservent un taux relativement stable (entre -2% et +2%) et que quatre étudiants observent une diminution de leurs taux (entre 4% et 9% de moins).

En ce qui concerne Arezoo, Baaba et Fangxu, il semble que l'augmentation de leurs taux d'erreurs puisse être corrélée au type de correction réalisée pour CR1 et à un changement consécutif au sein de leurs conduites scripturales. On constate en effet que ces trois apprenantes ont produit des textes pour CR1 qui n'étaient discursivement pas aboutis, ce qui les a amenées à procéder à des corrections majoritairement tournées vers ce niveau lors de leurs relectures. Le fait que les erreurs « anormales » augmentent significativement, en parallèle d'une amélioration de l'élaboration discursive observable à l'analyse de leurs productions de CR2, nous laisse présager d'un changement de focus entre CR1 et CR2, les étudiantes ayant probablement pris conscience des attentes fortes concernant le niveau discursif. À l'inverse, les diminutions d'erreurs chez George, Jing, NacerEddine et Xiao s'inscrivent dans la logique des pratiques de relecture que l'on a identifiées chez eux pour

CR1. Principalement centrés sur la révision orthographique, ces apprenants continuent de produire des écrits dont le discours ne correspond pas véritablement aux attentes disciplinaires mais qui répondent à la place à un niveau de correction grammaticale plus adéquat à celui exigé pour ce type de productions. Enfin, les cas de Beatrice, Leidy, Roqia et Xiaoli font montre d'une certaine stabilité dans leurs conduites scripturales et leurs façons de corriger, ce qui peut alors expliquer l'équilibre relatif de leurs erreurs.

Pour ce qui est des étapes de relecture, il est possible d'établir le même constat que pour le CR1 puisque le nombre d'erreurs diminue grâce aux diverses corrections effectuées. À la différence de la première expérience de relecture, on note cette fois-ci que les étudiants sont neuf sur onze à être en mesure de rectifier seuls leurs productions lors de CP, soit trois de plus que pour CR1. Ils sont ensuite six à réaliser des changements lors de CME puis six encore lors de CB. Contrairement aux corrections de CR1 où l'étape CME profitait à une majorité d'apprenants, les diminutions d'erreurs pour le CR2 sont plus équitablement échelonnées entre les différentes phases de relecture. Il n'y a d'ailleurs aucune diminution importante à relever pour la plupart des étudiants concernant leurs taux d'erreurs, à l'exception d'Arezo qui corrige significativement son écrit pendant l'étape de CP (-5%) ainsi que de George qui voit son taux diminuer lors de CB (-5%). Il apparaît ainsi que le travail mené à l'aide du dispositif ait contribué à rendre les apprenants plus attentifs à la fois à l'importance de la relecture et aux différents éléments à surveiller. En ce sens, la grille de relecture (et son appropriation progressive en tant qu'outil) semble avoir contribué au geste correctif des étudiants et à améliorer leur comportement de surveillance.

Dans cet article, l'auteure s'interroge principalement sur des difficultés (plutôt méthodologiques et linguistiques pendant l'écrit des mémoires), et qui empêchent la réussite des études universitaires des étudiants locuteurs non natifs du français (LNN) suivant les études universitaires en France. et sur les quatre types de savoirs exigés quand il s'agit d'écrire un mémoire et aussi sur les moyens qui peuvent servir aux étudiants LNN pour surmonter ces difficultés.

(R-4). Dans cet article, l'auteure s'interroge principalement sur **des les** difficultés (plutôt **les difficultés** méthodologiques et linguistiques **pendant** **durant** l'écrit **la rédaction** des mémoires), **et** qui empêchent la réussite des études universitaires des étudiants locuteurs non natifs du français (LNN) suivant les études universitaires en France. **et** **S**ur les quatre types de savoirs exigés quand il

s'agit d'écrire un mémoire et aussi ~~sur les~~ **de** moyens qui peuvent servir aux étudiants LNN pour surmonter ces difficultés. (Fangxu, DDL)

Dans la troisième partie, L'auteur met en relief les détails ~~de~~ ^{du} contenu ~~du~~ ^{de} référentiel outil que nous trouvons essentielle pour chaque étudiant par rapport au développement des compétences langagières et méthodologiques variées. Sa proposition d'une approche syntagmatique du lexique a l'air un peu limitée car ~~ça~~ ^{elle} focalise principalement sur un aspect linguistique, néanmoins cela vaut le coup.

(R-5). Dans la troisième partie, L'auteur met en relief les détails ~~de du~~ **de du** contenu ~~du~~ **de** référentiel outil que nous trouvons essentielles pour chaque étudiant par rapport au développement des compétences langagières et méthodologiques variées. Sa proposition d'une approche syntagmatique du lexique a l'air un peu limité car ~~ça~~ ^{elle} focalise principalement sur un aspect linguistique, néanmoins cela vaut le coup. (George, DDL)

De la même manière que pour CR1, on remarque que les étudiants procèdent à deux types de correction, l'une orientée vers le niveau discursif, l'autre focalisée sur le niveau orthographique. Ainsi, une apprenante privilégie une posture de relecture centrée sur le discours comme en témoigne l'extrait (R-4) de Fangxu où, même si elle corrige deux erreurs d'accord et change deux déterminants, ses modifications touchent plutôt le lexique et la syntaxe (la correction avec NacerEddine y contribuant). D'un autre côté, l'exemple (R-5) de George expose une posture axée sur le niveau orthographique puisque l'on distingue trois modifications relatives aux accords et un changement de reprise pronominale. Deux autres corrections ont lieu sur la construction de la complémentation du SN expansé « les détails ~~de~~ **du** contenu ~~du~~ **de** référentiel outil » et une sur le participe passé « limité ». Il est tout de même à noter que George semble être en difficulté dans ses phases de relecture individuelle puisque les principales corrections sont menées par Xiaoli lors de l'étape de CB. Ils sont par ailleurs plusieurs autres apprenants à appliquer des corrections principalement orthographiques (Jing, NacerEddine, Roqia et Xiao) et à adopter une conduite rédactionnelle tournée vers la correction grammaticale plus que sur l'élaboration discursive. À l'inverse, bien que certaines étudiantes comme Arezoo, Baaba, Beatrice, Leidy ou encore Xiaoli corrigent elles aussi principalement les aspects morphologiques à la relecture, leurs productions écrites offrent un soin plus particulièrement porté à la construction discursive (comme on peut l'observer dans l'exemple (R-6) notamment). Dans leur cas, il semble alors

que la relecture serve surtout à effacer des erreurs qui ont échappé à leur contrôle en cours d'écriture.

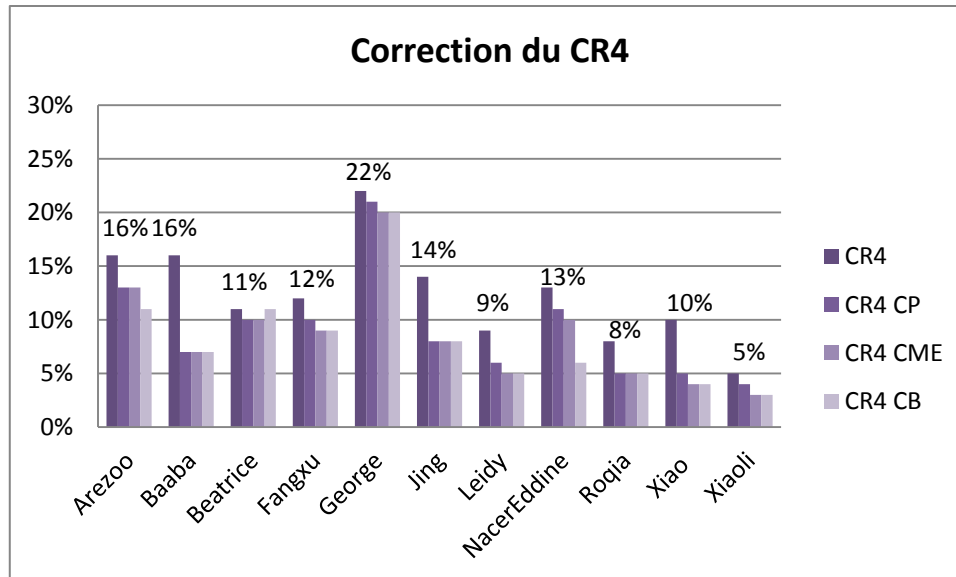


Figure 49. **Pourcentage d'erreurs au CR4 en fonction des étapes de relecture**

Enfin, les taux d'erreurs obtenus à CR4 en termes de moyenne et de médiane sont quasi-identiques à ceux obtenus à CR2, soit respectivement 12% et 12%. Une fois encore, ce ne sont pas réellement ces résultats qui nous intéressent le plus mais plutôt les variations intra-individuelles. Les fluctuations des taux d'erreurs amènent ainsi à ce que l'on observe une augmentation entre +3% et +9% chez quatre étudiants, une diminution entre -4% et -7% chez trois apprenantes ainsi que des résultats constants (entre -2% et +1%) chez quatre étudiantes. Ce qui est particulièrement percutant dans ces résultats, c'est que la situation d'examen avec un temps imparti pour réaliser le compte rendu semble avoir fragilisé le contrôle grammatical de certains apprenants. On remarque en effet que les étudiants comme George, Jing, NacerEddine et Xiao, qui s'appliquent d'ordinaire à réaliser des textes prioritairement soignés sur le plan grammatical, sont perturbés par la contrainte temporelle exercée dans le cadre de l'examen et voient leurs taux d'erreurs augmenter en se situant entre 10% et 22%. Les étudiantes ayant adopté au contraire des conduites de production orientées vers le discours, comme c'est le cas de Baaba, Beatrice ou Fangxu par exemple, réussissent à mieux gérer cette contrainte supplémentaire en étant a priori plus à l'aise avec l'exercice du compte rendu, ce que l'on constate à des taux d'erreurs situés entre 12% et

16% (à titre de comparaison, ils sont entre 15% à 23% pour CR2). Demeure en dernier lieu le cas de quatre apprenantes (Arezo, Leidy, Roqia, Xiaoli) dont les taux d'erreurs ne changent que peu, ceci nécessitant une analyse fine des productions afin d'appréhender les comportements scripturaux adoptés.

En ce qui concerne la relecture, les différentes étapes la constituant permettent aux étudiants de faire diminuer leurs taux d'erreurs, à l'instar des relectures pour CR1 et CR2. Plusieurs changements sont toutefois remarquables : il n'y a que trois des onze étudiants (contre six au CR1 et huit au CR2) qui ne connaissent aucune diminution importante de leurs erreurs et ils sont cette fois-ci cinq à rectifier de manière significative (entre -3% et -6%) leurs productions lors de l'étape de CP. On note par ailleurs que les principales diminutions sont à présent effectuées dans le cadre de CP, ce qui confirme la tendance²⁸⁷ relevée avec les analyses des taux de CR2 : les apprenants sont progressivement passés d'une relecture différée, soutenue par le marquage de l'enseignant, à un comportement de surveillance accrue au moment de l'acte scriptural. Le dispositif a ainsi permis que les étudiants prennent conscience de la nécessaire attention qui doit être réservée à la relecture, ce qui a finalement mené à un changement dans leurs pratiques.

Dans la partie suivante, l'auteure indique que les étudiants français ~~sont plus faciles à réussir~~ ^{réussissent plus facilement} leurs examens à l'université car ils ont commencé à ~~s'entraîner~~ ^{entraîner} leurs capacités académiques ~~durant~~ ^{pendant} leurs vies ~~scolaires~~ ^{scolaires}. Bien qu'ils fassent aussi des erreurs dans ~~les~~ ^{leurs} examens, ~~ce type~~ ^{ce type de} leurs erreurs ~~est~~ ^{sont} plus compréhensible par les examinateurs.

(R-7). Dans la partie suivante, l'auteure indique que les étudiants français ~~sont plus faciles à réussir~~ **réussissent plus facilement** leurs examens à l'université car ils ont commencé à ~~s'entraîner~~ **entraîner** leurs capacités académiques ~~durant~~ **pendant** leurs vies ~~scolaires~~ **scolaires**. Bien qu'ils fassent aussi des erreurs dans ~~les~~ **leurs** examens, ~~ce type~~ **de leurs** erreurs ~~est~~ **sont** plus compréhensibles par les examinateurs. (Xiaoli, DDL)

287. Les moyennes et médianes des taux d'erreurs pour chaque CR ainsi que celles relatives aux différentes étapes de relecture sont synthétisées dans un tableau en [annexe 37](#).

L'auteure conclue que les représentations que nous avons
 des textes académiques ^{produisent} ~~produit~~ soit ^{par} des natifs, soit
 par des non natifs sont stéréotypés. Elle propose
 qu'il y ait souvent une confrontation des textes de
 tous les deux afin que les uns apprennent des autres
 et puissent ainsi améliorer leurs ^{pratiques} ~~pratiques~~ d'enseignement
 à ^{l'avenir} ~~l'avenir~~.

(R-9). L'auteure conclue que les représentations ~~qu'on a~~ que **nous avons** des textes académiques produisent soit par des natifs, soit par des non natifs sont stéréotypés. Elle propose qu'il y ait souvent une confrontation des textes de tous les deux afin que les uns apprennent des autres et puissent ainsi améliorer leurs pratiques d'enseignement à ~~l'avenir~~ **l'avenir**. (Leidy, DDL)

Pour finir, à l'instar des autres expériences de relecture, on continue de relever deux types de correction chez les étudiants, avec d'une part une focalisation sur les aspects orthographiques et d'autre part des changements opérés au niveau discursif. Pour CR4, ce sont au final huit des onze apprenants qui sont attentifs à la correction grammaticale tandis que les trois autres (Arezo, Jing et Xiaoli) s'attèlent à l'amélioration de leur discours. Cependant, ce qui nous intéresse surtout en dernier lieu, ce sont les productions des quatre étudiantes ayant conservé des taux stables à CR4 car elles sont révélatrices de la réelle posture de ces apprenantes.

En premier lieu, nous avons remarqué que Xiaoli produit jusqu'ici des textes qui répondent prioritairement aux attentes discursives : son CR1 est certes quelque peu malhabile par moments mais l'ensemble tend pourtant à respecter les exigences disciplinaires (ce qui explique d'ailleurs sa relecture orientée vers le discours) ; son CR2 est pour sa part bien mené au niveau discursif, bien que l'on relève une légère augmentation de son taux d'erreurs (+2%), ce qui l'amène à réaliser une relecture principalement focalisée sur les aspects morphologiques. Pour CR4, il s'avère que cette conduite diffère puisqu'elle privilégie la correction grammaticale pour cette production, ce que l'on remarque à son texte original en (R-7). Il semble ainsi que la contrainte spatiotemporelle l'ait conduite à favoriser un rendu en conformité avec les exigences normatives, bien qu'elle tente de maintenir une construction discursive acceptable. Pour pallier cette stratégie, on constate

que Xiaoli opère une relecture discursive, les principaux changements menés au sein de (R-7) concernant des reformulations (« sont plus faciles à réussir » devient par exemple « réussissent plus facilement »). Contrairement à Xiaoli, Arezoo choisit pour sa part de se focaliser sur l'élaboration discursive de son CR4, et ce même si son texte conserve des maladresses, ce qui l'amène à réaliser un grand nombre d'erreurs (16%). Lors de la relecture, elle se concentre de préférence sur le niveau discursif comme en témoigne l'exemple (R-8), produisant par là-même autant d'erreurs morphologiques qu'elle en corrige.

De leur côté, Leidy et Roqia procèdent à une relecture principalement orthographique mais leurs conduites scripturales divergent toutefois. On remarque ainsi à l'extrait (R-9) que Leidy produit un texte bien mené sur le plan discursif et que les modifications à ce niveau sont minimales. Il semble par ailleurs qu'elle ait été en situation de maîtrise pendant l'examen puisqu'en parallèle d'une élaboration discursive convenable, son taux d'erreurs diminue de 2% pour cette production. Le travail de relecture qu'elle effectue ensuite en classe confirme cette tendance puisqu'elle réussit encore à supprimer 3% de ses erreurs à l'étape de CP puis 1% supplémentaire grâce à l'étape de CME, ce que l'on observe également en (R-9) où deux erreurs d'accord sont corrigées (« produisent » et « leurs »). Pour ce qui est de Roqia, le cas est tout autre dans la mesure où le texte qu'elle produit pour CR4 (exemple (R-10)) ne répond pas aux attentes discursives, nous indiquant ainsi que cette étudiante n'adopte pas une conduite scripturale focalisée sur ce niveau. Au contraire, elle veille à ce que sa production présente le moins d'erreurs orthographiques possibles mais son taux augmente toutefois quelque peu (8%), ce qui semble lié aux conditions d'examen. Ainsi, le fait que cette étudiante effectue une relecture focalisée sur les aspects morphologiques, dont résulte une diminution de 3% de son taux d'erreurs, témoigne d'un comportement à priori normatif (à l'instar d'autres étudiants comme George, Jing, NacerEddine ou Xiao).

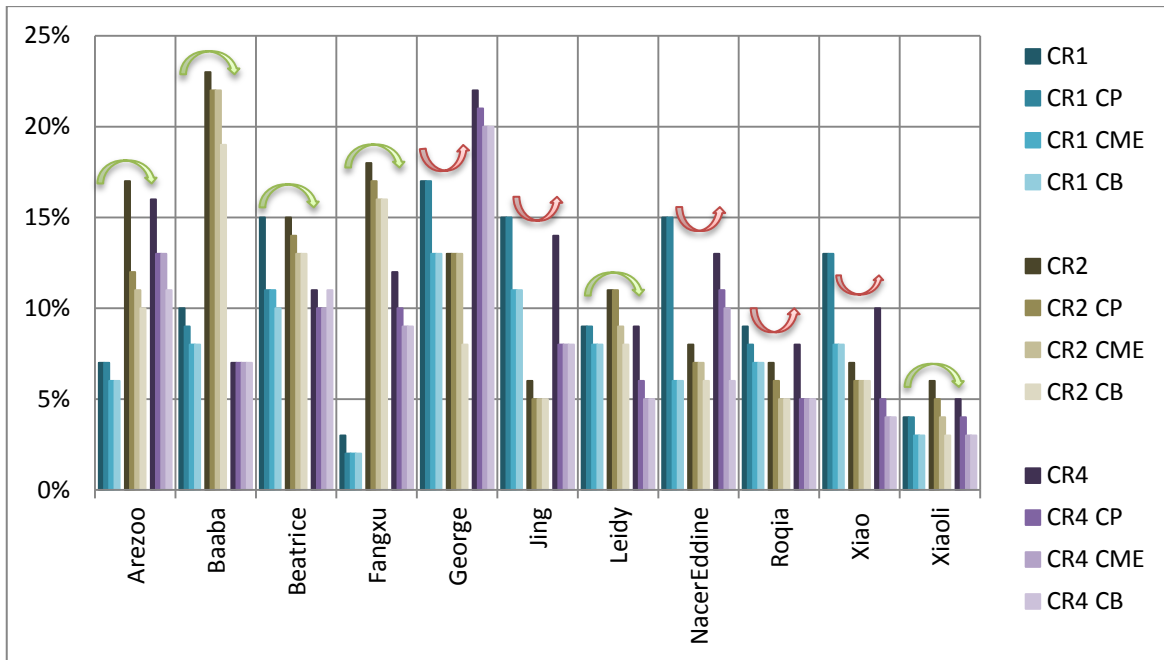


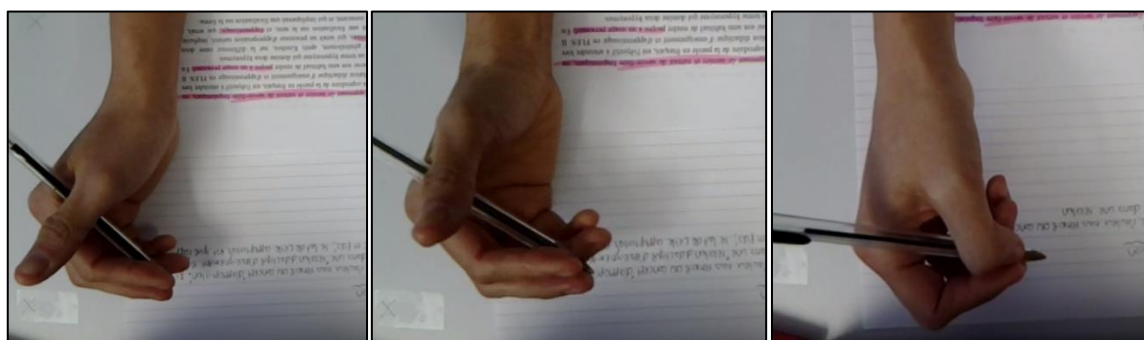
Figure 50. **Évolution des dynamiques relatives aux productions d'erreurs**

En conclusion, le principal constat que nous pouvons établir suite à ces résultats concerne l'attention prioritairement portée à la norme discursive ou à la norme grammaticale. Toutes proportions gardées, chaque étudiant n'ayant pas le même niveau de correction linguistique initial (certains produisant plus d'erreurs que d'autres), il est possible de voir s'esquisser ces deux types de comportements scripturaux grâce à l'analyse des taux d'erreurs « anormales » et des éléments corrigés pendant la phase de relecture. Celle-ci permet en effet d'identifier des tendances dans l'évolution des taux d'erreurs produites qui, corrélées à l'observation des discours produits au sein des écrits des apprenants et de leurs pratiques de relecture, fournissent des indications sur les attitudes adoptées par les étudiants, ces dernières ayant subséquemment une influence sur leurs trajectoires d'appropriation (voir [chapitre 11](#)).

10.2.2.3. La relecture contigüe : une vision plus précise des conduites

Après nous être interrogée sur la relecture en différé, nous nous sommes naturellement intéressée aux processus de relecture en cours d'écriture car ils nous semblent être une piste féconde d'investigation. Alors que l'étude des gestes correctifs et des pratiques de relecture nous a menée à identifier des survenues d'erreurs qui s'avèrent corrélatives aux attitudes que les étudiants adoptent, nous souhaitons approfondir la façon dont les

apprenants procèdent dans la relecture en temps réel. L'idée est ainsi d'analyser les démarches et le fonctionnement *in situ*, de manière à appréhender comment les étudiants opèrent la relecture et quels sont les traitements qui en découlent. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur les enregistrements vidéo du corpus P&S (détail en 5.2.3.8.). Pour cette étude, nous avons procédé à des observations directes des étudiants en train de composer leurs textes. Nous avons exclu de nos observations le temps précédant la rédaction durant lequel les apprenants lisent le texte original dans la mesure où nous n'avons pas systématiquement à l'image leurs gestes et réactions. En outre, pour réaliser les analyses de leurs conduites de relecture en temps réel, nous nous sommes principalement concentrée sur les différentes pauses que l'on peut relever durant l'écriture, couplées aux gestes qu'ils effectuent avec leurs mains.



(P&S-5a).

(P&S-5b).

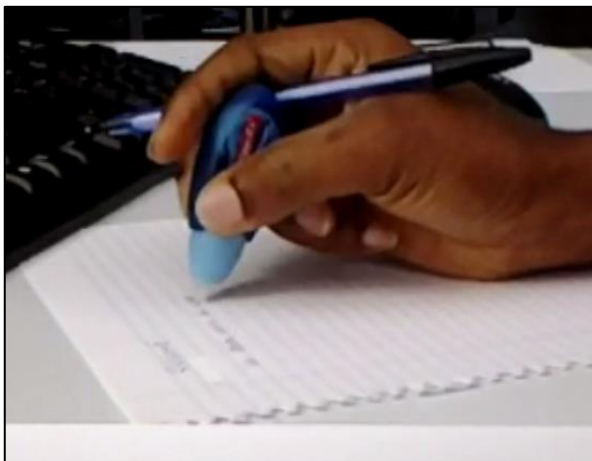
(P&S-6).

Prenons par exemple le cas de Leidy en (P&S-5) : on remarque en effet que, lorsqu'elle relit (de 19'18 à 19'54), elle a un mouvement réflexe de sa main directrice (celle qui tient le stylo), celle-ci s'agitant de haut en bas comme pour suivre le fil des mots qu'elle relit mentalement. Un autre type de mouvement qu'elle exécute est celui où, lorsqu'elle marque une courte pause, elle relève légèrement son stylo et sa main en les inclinant sur le côté droit (geste visible à 18'05, exemple (P&S-6)). Ces gestes sont ainsi de précieux indices car ils nous permettent, en sus des temps de pause, d'identifier spécifiquement les moments de relecture. Ces indicateurs sont particulièrement importants dans la mesure où les temps de pause peuvent également être corrélatifs de moments de planification avant la mise en texte. Il est alors parfois difficile de distinguer temps de relecture et temps de planification,

les deux pouvant survenir sur un même temps de pause. Ce sont donc ces gestes « réflexes » des étudiants qui permettent finalement de différencier les deux processus.

En suivant ce protocole d'observation et en le couplant à la longueur des temps de pause, nous avons ainsi pu identifier six types de relecture effectués en temps réel :

- la relecture par blocs de mots ;
- la relecture par phrase ;
- la relecture par portions de plusieurs phrases ;
- la relecture par paragraphe ;
- la relecture globale en cours d'écriture ;
- la relecture finale.



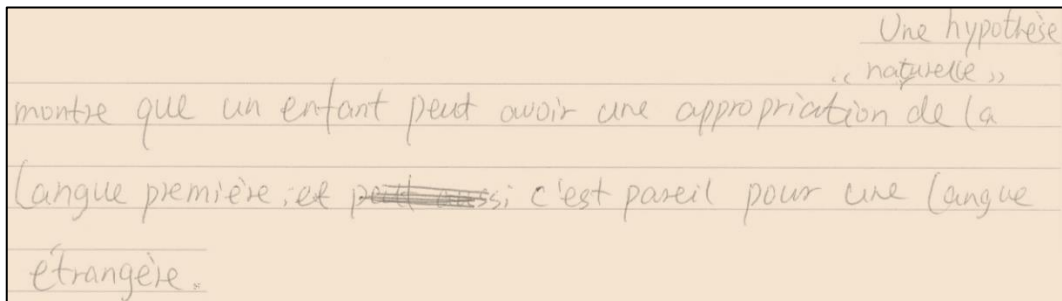
(P&S-7a). Capture à 33'03



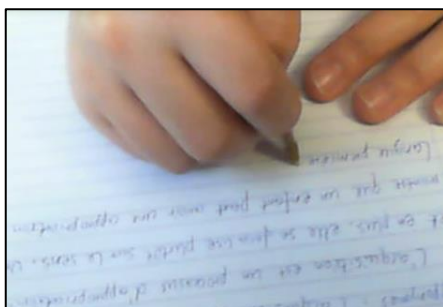
(P&S-7b). Capture à 33'09

L'exemple (P&S7), intervenant entre 32'55 et 33'13, est produit par Beatrice lors de la réalisation de son premier résumé. On y observe ainsi Beatrice en train de rédiger le début de son texte (32'42-32'53), transcrire quatre mots puis ralentir lors de la composition du cinquième terme (32'54-32'57). Elle s'arrête à ce moment-là et se saisit immédiatement de son ruban correcteur (32'58-33'05) afin de rectifier le mot qu'elle vient de terminer (P&S-7a). Elle fait ensuite une pause jusque 33'13 (P&S-7b), le temps de relire ce qu'elle vient de formuler puis enchaîne sur la suite de son texte. Ce type de relecture correspond à ce que nous appelons une « relecture par blocs de mots », cette dernière étant utilisée par les neuf étudiants participant aux observations. Elle ne l'est cependant pas nécessairement de manière récurrente : on remarque ainsi que les apprenants y ont en majorité recours, cinq

d'entre eux en faisant usage systématiquement (ou presque) dans leurs écrits, mais qu'à l'inverse, trois autres étudiants ne l'utilisent que ponctuellement et une apprenante ne l'emploie qu'une fois sur deux.



(P&S-8a). Une hypothèse montre que un enfant peut avoir une appropriation « **naturelle** » de la langue première et ~~peut aussi~~ c'est pareil pour une langue étrangère.



(P&S-8b). Capture à 24'40



(P&S-8c). Capture à 24'52

Dans le cas de Fangxu (P&S-8), l'observation de ses gestes lors de la réalisation de son cinquième résumé nous informe du fait que cette étudiante procède au fur et à mesure de son écriture à une relecture par phrase. Difficile à identifier, ce processus peut facilement se confondre avec un moment de planification concernant la phrase suivante dans la mesure où le principal indicateur de cette relecture est le temps de pause une fois la phrase transcrite, les mouvements de mains étant quasi-inexistants. Il est néanmoins possible d'affirmer que l'étudiante procède à ce type de relecture pendant l'écriture car on relève des comportements de révision en temps réel qui interviennent sur l'ensemble de la phrase réalisée. On remarque tout particulièrement ce phénomène à l'exemple (P&S-8a) où, lorsque Fangxu termine sa phrase à 24'40 (P&S-8b), elle présente un mouvement de retour arrière avec sa main, cette dernière se positionnant au-dessus du dernier terme de la phrase

« première » à 24'42. Elle se repositionne au niveau du point final à 24'45 sans qu'il y ait eu de modifications opérées. Elle lève ensuite la main à 24'49 puis ajoute finalement entre 24'52 et 25'01 l'adjectif « "naturelle" » au SN « une appropriation » (capture (P&S-8c)). Elle repositionne son stylo au niveau du point final à 25'03 et continue de relire jusqu'à 25'25 où elle procède à ce moment-là à un nouvel ajout puisqu'elle complète sa phrase avec la proposition coordonnée « ~~peut aussi~~ c'est pareil pour une langue étrangère » jusque 26'07. Par la suite, elle ne reprend l'écriture qu'à 26'59, ce temps étant à priori consacré à une relecture de la phrase et à une planification de la suivante. Malgré la difficulté d'observation de ce type de comportement, nous avons pu déterminer que deux étudiantes y avaient systématiquement recours (Fangxu et Roqia) et une de manière régulière (Xiao). Cependant, les apprenants ne l'utilisent que peu dans l'ensemble (ponctuellement pour trois d'entre eux, jamais pour trois autres).

Dans ce sens, il mentionne que la parole et le langage n'ont plus à voir seulement avec le cerveau mais avec l'enseignement du corps. Selon Jean-Marc Coletta lorsqu'on perçoit une conduite langagière, les informations linguistiques, prosodiques et celles provenant des mouvements corporels ne sont pas traités séparément mais intégrés en un tout. |

(P&S-9a). Texte à 20'

Dans ce sens, il mentionne que la parole et le langage n'ont plus à voir seulement avec le cerveau mais avec l'enseignement du corps. Selon Jean-Marc Coletta lorsqu'on perçoit une conduite langagière, les informations linguistiques, prosodiques et celles provenant des mouvements corporels ne sont pas traités séparément mais intégrés en un tout.

(P&S-9b). Texte à 20'04

Dans ce sens, il mentionne que la parole et le langage n'ont plus à voir seulement avec le cerveau mais avec l'enseignement du corps : la parole est plurimodale. Selon Jean-Marc Coletta lorsqu'on perçoit une conduite langagière, les informations linguistiques, prosodiques et celles provenant des mouvements corporels ne sont pas traités séparément mais intégrés en un tout. I

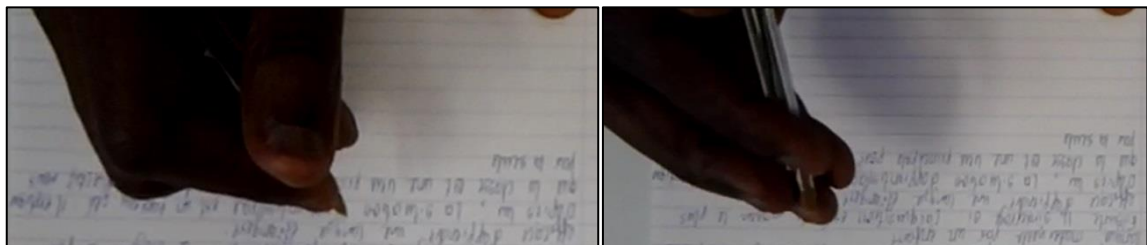
(P&S-9c). Texte à 20'38

Dans ce sens, il mentionne que la parole et le langage n'ont plus à voir seulement avec le cerveau mais avec l'enseignement du corps : la parole est plurimodale. Selon Jean-Marc Coletta lorsqu'on perçoit une conduite langagière, les informations linguistiques, prosodiques et celles provenant des mouvements corporels ne sont pas traités séparément mais intégrés en un tout. |

I

(P&S-9d). Texte à 20'41

Pour sa part, Leidy fait état en (P&S-9) d'un type de relecture peu commun puisque seules trois apprenantes y ont recours, et ce non systématiquement (à deux reprises pour chaque étudiante, correspondant à une utilisation au sein des écrits numériques). Il s'agit d'une relecture par « portions », c'est-à-dire que les étudiantes ne relisent ni un paragraphe complet, ni une unique phrase, mais procèdent à une relecture qui court sur deux phrases en moyenne. Cette forme de relecture peut ainsi s'observer au déplacement du curseur ou encore en fonction des ajouts qui interviennent sur la phrase précédente à celle qui vient d'être transcrite. On remarque par exemple que, dans le cas de Leidy, cette dernière termine d'écrire la quatrième phrase de son texte à 18'07, s'arrête jusque 19'45 où elle effectue une recherche de vocabulaire concernant « plurimodal » sur Internet puis marque à nouveau un temps d'arrêt jusque 20'. À ce moment-là, à 20'04, elle revient en arrière et se positionne sur sa troisième phrase, juste avant le point final. Elle procède alors à un ajout de texte « : la parole est plurimodale » jusque 20'38 puis finit à 20'41 par se repositionner à la fin de sa dernière phrase. Elle recommence ensuite à écrire à partir de 21'35.



(P&S-10a). Capture à 42'06

(P&S-10b). Capture à 42'26

Du côté de George, on constate au travers de l'exemple (P&S-10) qu'il effectue un type de relecture consistant à revenir sur le paragraphe qui vient d'être réalisé. Cette forme de relecture s'observe – tout comme pour les autres relectures – à la gestuelle de la main

directrice ou aux mouvements du curseur de la souris, mais aussi au temps qui peut y être consacré. On remarque ainsi que, même s'il existe des variations entre individus, cette relecture est globalement un peu plus longue que les précédentes. Tout comme pour les autres formes de relecture, il peut être difficile de la distinguer des moments de planification mais il est cependant possible d'y parvenir en s'appuyant sur le comportement des mains des scripteurs. Dans le cas de George par exemple, observer cette relecture est plus évident que pour d'autres enregistrements dans la mesure où, comme il a initialement réalisé un brouillon sur lequel ses principales idées sont résumées, la planification apparaît plus courte et la mise en texte survient rapidement à 42'36 à la suite d'un mouvement circulaire de la main à 42'30 où il fait tourner le stylo entre ses doigts. Les gestes qu'il présente à partir de 42'05 sont donc ceux liés à la relecture et peuvent être identifiés comme tels dans la mesure où l'on remarque que son stylo pointe vers les éléments qui viennent d'être transcrits (de 42'06 à 42'26) ou encore que sa main est inclinée vers la droite (de 42'27 à 42'35) en posture de relecture, comme le présente notamment l'exemple (P&S-5b) de Leidy. La relecture par paragraphe est pour sa part plus utilisée par les étudiants que la relecture par portions puisque l'on relève qu'une étudiante en use quasi-systématiquement, que quatre autres l'emploient régulièrement et qu'une apprenante s'en sert ponctuellement.

Ce texte met l'accent sur la question de l'évolution du cognitivisme qui est une notion plus holistique du langage.

Aujourd'hui, les écrits cognitivistes montrent de plus en plus que la pensée et la parole ne sont pas liées au cerveau mais également à l'enseignement corporel. Autrement dit que la parole a plusieurs modes. Cela veut dire que le traitement du langage n'est pas inséparable des informations linguistiques, prosodiques et des mouvements corporels. C'est la raison pour laquelle, la notion de la prosodie, de la kinésie et celle de l'interaction verbale sont ensemble en phase d'étude.

L'exemple du livre du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde exprime que les activités perceptives, motrices et celles de mentales signalent le traitement de l'information de l'environnement. Alors que les activités de communication verbale et celle de l'apprentissage linguistique sont basées non seulement sur la question de connaissances mondaines, de croyances, de représentations conceptuelles mais aussi elles prennent en considération le traitement de l'information grammaticale, lexicale etc. Au delà, nous comprenons que le courant communicatif est forcément lié au cognitivisme.

Aujourd'hui, l'exemple de la méthode Archipel prend en compte tous les principes cognitivistes mais on peut certainement constater certains changements sur certains points dans le domaine de l'évaluation, l'auto-évaluation et l'autonomisation de l'apprenant.

Malheureusement le changement historique du cognitivisme n'a pas eu autant de puissance que celle de la linguistique actuelle qui s'inclut bien dans le domaine de la didactique des langues mais quand même il a pu bien remplacer celui de béhaviorisme.

(P&S-11a). Texte à 1"04'

Aujourd'hui, les écrits cognitivistes montrent de plus en plus que la pensée et la parole ne sont pas liées au cerveau mais également à l'enseignement corporel. Autrement dit que la parole a plusieurs modes. Cela veut dire que le traitement du langage n'est pas inséparable des informations linguistiques, prosodiques et des mouvements corporels. C'est la raison pour laquelle, la notion de la prosodie, de la kinésie et celle de l'interaction verbale sont ensemble en phase d'étude.

(P&S-11b). Texte à 1"05'07

Aujourd'hui, les écrits cognitivistes montrent de plus en plus que la pensée et la parole ne sont pas liées au cerveau mais également à l'enseignement corporel. Autrement dit que la parole a plusieurs modes. Car le traitement du langage n'est pas inséparable des informations linguistiques, prosodiques et des mouvements corporels. C'est la raison pour laquelle, la notion de la prosodie, de la kinésie et celle de l'interaction verbale sont ensemble en phase d'étude.

L'exemple du livre du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde exprime que les activités perceptives, motrices et celles de mentales signalent le traitement de l'information de l'environnement. Alors que les activités de communication verbale et celle de l'apprentissage linguistique sont basées non seulement sur la question de connaissances mondaines, de croyances, de représentations conceptuelles mais aussi elles prennent en considération le traitement de l'information grammaticale, lexicale etc. Au delà, nous comprenons que le courant communicatif est forcément lié au cognitivisme. I

(P&S-11c). Texte à 1"06'12

Aujourd'hui, l'exemple de la méthode Archipel prend en compte tous les principes cognitivistes mais on peut certainement constater certains changements sur certains points dans le domaine de l'évaluation, l'auto-évaluation et l'autonomisation de l'apprenant.

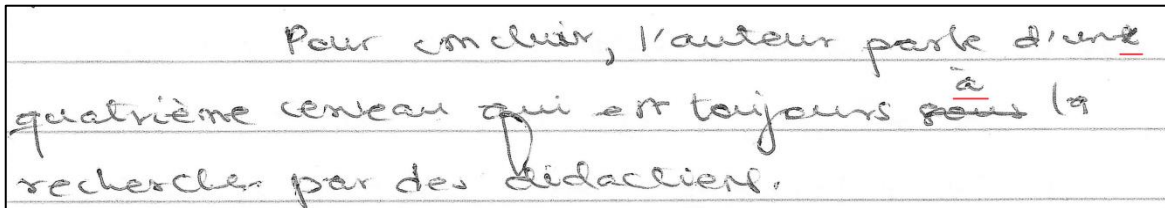
Malheureusement le changement historique du cognitivisme n'a pas eu autant de puissance que celle de la linguistique actuelle qui s'inclut bien dans le domaine de la didactique des langues mais quand même il a pu bien remplacer celui de béhaviorisme.

Il était mieux que la didactique occupe elle

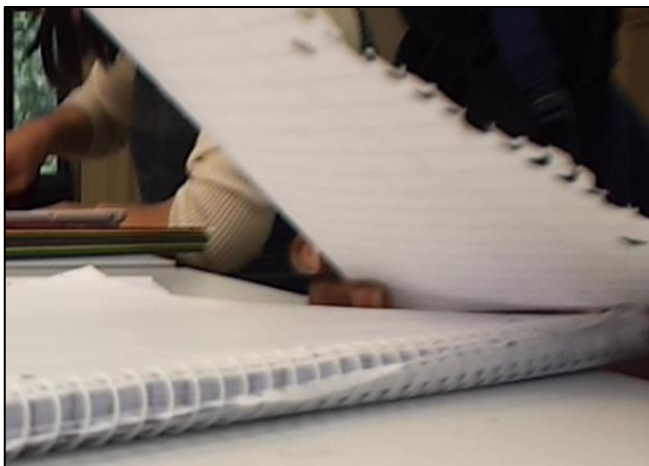
(P&S-11d). Texte à 1"08'26

Enfin, un avant-dernier type de relecture a pu être identifié au sein du corpus (P&S) : il s'agit de ce que l'on appelle la relecture « globale » et que l'on peut observer notamment à l'extrait (P&S-11) issu de la production de Roqia (résumé n°3, au format numérique). On distingue en effet à la capture (P&S-11a) que l'étudiante a déjà réalisé la majeure partie de son texte final lorsqu'elle s'arrête finalement à 1"04. On constate ensuite qu'elle commence à bouger son curseur à 1"04'38 et qu'elle le positionne au début du résumé à 1"04'42. Le curseur est alors déplacé au fur et à mesure du texte, en suivant le fil de relecture de l'étudiante jusqu'à ce qu'elle s'arrête à nouveau à 1"05'07 (P&S-11b) afin de procéder à une révision sur la quatrième phrase. Elle rectifie à ce moment-là le début de sa phrase « Cela veut dire que » en « Car » jusque 1"05'20. Elle reprend ensuite sa relecture en continuant à parcourir le texte phrase par phrase sans effectuer aucun autre changement (exemple (P&S-11c)) jusqu'à 1"07'03. Elle marque à ce moment-là une nouvelle pause jusque 1"07'45 où

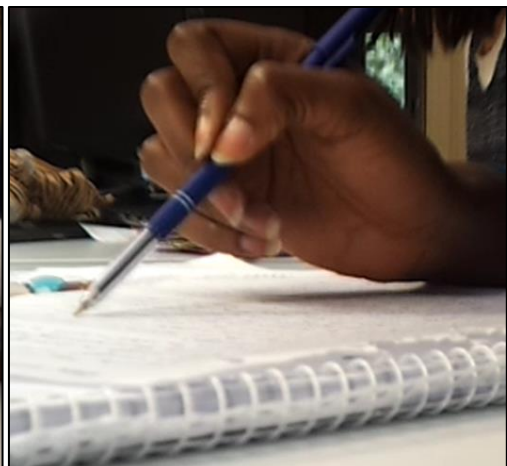
elle finit par poursuivre son écriture. Il s'agit donc d'une relecture globale de sa production puisqu'elle continue de composer son texte, ce que l'on note à la capture (P&S-11d). Toutefois, à l'instar de la relecture par portions, cette forme de relecture n'est que peu utilisée par les apprenants puisque seule une étudiante y a recours régulièrement et trois autres ponctuellement.



(P&S-12a). Pour conclure, l'auteur parle d'une quatrième cerveau qui est toujours ~~sous~~ à la recherche par des didacticiens.



(P&S-12b). Capture à 46'40



(P&S-12c). Capture à 47'31

Pour finir, Baaba effectue dans l'exemple (P&S-12) une relecture bien connue des étudiants et des enseignants : la relecture finale. On constate ainsi que l'étudiante produit son texte jusque 45'25, qu'elle s'attarde sur le dernier passage de son résumé (voir (P&S-12a)) en procédant à priori à une relecture de la phrase (qui correspond également ici au paragraphe) jusque 45'35 puisqu'elle effectue une révision sur le déterminant erroné « une » qu'elle transforme en « un » ainsi que sur la préposition « sous » qu'elle rature pour réécrire à la place la préposition « à ». Elle marque ensuite un arrêt entre 45'40 et 46'20 avant de compléter la phrase avec le dernier groupe prépositionnel « par des didacticiens » jusque 46'32. Elle se saisit juste après ça de sa feuille à 46'40 (capture (P&S-12b)), ce qui

témoigne du départ de sa relecture finale. Elle repose ensuite sa feuille et se saisit de son stylo afin de réaliser une révision du texte, puis se sert de ce même stylo comme repère (capture (P&S-12c)) dans l'avancement de sa relecture finale, procédant à des corrections au besoin. Sa relecture finale se termine à 49'17 et aura finalement requis 2 minutes et 37 secondes. Sollicitée par tous les apprenants du groupe ayant participé aux observations, cette relecture est la forme la plus couramment employée : on remarque en effet qu'ils sont cinq étudiants à y avoir recours de manière (quasi-)systématique, trois de façon régulière et une ponctuellement.

	Relecture par blocs	Relecture par phrase	Relecture par portions	Relecture par paragraphe	Relecture globale	Relecture finale
Systématique	Beatrice Leidy Xiao Xiaoli	Fangxu Roqia				Fangxu George
Quasi-systématique	George			Beatrice		Beatrice Baaba Leidy
Régulière	Jing	Xiao	Leidy Jing Xiao	Baaba George Leidy Roqia	Beatrice	Roqia Xiao Xiaoli
Ponctuelle	Baaba Fangxu Roqia	Baaba George Xiaoli		Jing	Baaba Jing Roqia	Jing
Jamais		Beatrice Leidy Jing	Baaba Beatrice Fangxu George Roqia Xiaoli	Fangxu Xiao Xiaoli	Fangxu George Leidy Xiao Xiaoli	

Tableau 25 : Synthèse des formes de relecture employées par les étudiants DDL

Pratiqué de façon disparate en fonction des scripteurs, l'emploi des différentes formes de relecture apparaît principalement lié aux capacités et aux habitudes propres à chaque apprenant. Nous avons en effet constaté que les pratiques de relecture ne sont pas nécessairement constantes : alors que certains étudiants procèdent systématiquement selon des schémas clairement établis, les traitements opérés pour la relecture demeurant stables,

d'autres apprenants semblent rencontrer des cheminements plus fluctuants. On relève ainsi que cinq étudiants (Beatrice, Fangxu, George, Leidy, Xiaoli) conservent des traitements similaires au cours des cinq productions, même s'ils emploient chacun des combinaisons de formes de relecture différentes. Les quatre autres apprenantes font pour leur part preuve de plus de variabilité dans leurs comportements de relecture, que ce soit par le nombre de formes usitées ou la fréquence d'emploi d'une forme en particulier. Ce phénomène témoigne ainsi de mécanismes de surveillance vacillants, ce qui peut possiblement être lié à une concurrence dans les priorités attribuées aux différents traitements rédactionnels.

10.2.3. Appréhender les procédures scripturales : un enjeu des LU

L'observation des pratiques de relecture des scripteurs nous a amenée à croiser plusieurs événements liés aux étapes de l'activité de production du texte (planification, formulation, révision) et à considérer qu'une analyse de ces procédures est essentielle. En effet, obtenir une vision plus complète des processus à l'œuvre permettrait de davantage comprendre les instabilités dont témoignent les parcours d'étudiants et, *in fine*, de mieux appréhender les trajectoires d'appropriation qu'ils empruntent. La dernière strate de nos observations s'est donc concentrée sur les traitements opérés pour chaque étape de l'acte scriptural, en particulier en termes de processus de révision, de formulation et de planification. À l'aide du corpus P&S, nous avons donc examiné les processus rédactionnels des étudiants dans l'optique de cerner les conduites qu'ils adoptent.

10.2.3.1. La révision, un effort attentionnel

Lorsque nous avons réalisé l'étude sur les formes de relecture pendant le procès d'écriture, nous avons noté que les étudiants ne procèdent pas tous à une révision de leurs textes. Ce constat a été particulièrement instructif puisque, même si tous opèrent au moins une forme de relecture, on remarque que celle-ci n'est pas nécessairement accompagnée d'une révision. Par conséquent, il apparaît nécessaire de distinguer plusieurs opérations en lien avec les phases de relecture :

- une procédure de relecture qui sert à revoir les éléments précédemment transcrits de manière à planifier les idées qui vont être formulées et à maintenir une cohésion et cohérence dans l'élaboration textuelle ;
- une procédure de relecture qui correspond à une évaluation du texte transcrit, l'objectif visé étant l'amélioration du travail *via* une réécriture afin de rapprocher le texte du projet d'écriture ;
- une procédure de relecture qui a pour but de détecter les erreurs, de sélectionner la manière de les corriger et de procéder à leur révision afin de rendre le texte le plus conforme possible aux normes langagières.

Cette dernière procédure nous intéresse tout particulièrement ici car elle requiert un effort attentionnel spécifique de la part scripteur : alors focalisé sur les traitements de plus haut niveau, ce dernier doit en effet rompre cette concentration afin de procéder à un contrôle centré sur les traitements de plus bas niveau et vérifier qu'aucun problème n'a échappé à sa vigilance.

Resumé 4

Le texte, « Principes d'une methodologie cognitive en didactique des langues » est un extrait d'un ouvrage. L'auteur n'est pas connu.

Le texte est une sorte de resumé qui souligne les points qualifiants une methodologie cognitive.

L'auteur souligne onze points dans son travail. Pour l'auteur, une methodologie cognitive favorise l'environnement scolaire et respecter le rapport entre l'enseignement, l'apprentissage et l'objet d'apprentissage en donnant de l'importance aux styles d'apprentissage et l'enseignement.

Selon l'auteur, la methodologie cognitive responsabilise l'apprenant dans son apprentissage et ne concentre pas sur « l'objet d'apprentissage ». Aussi, ce methodologie respecte des activites des memoires, reconnait l'interet de travail de groupe, favorise « la pluimodalite des canaux » et de supports des « aspects textuels ».

L'auteur termine ce texte avec une sorte d'ouverture ou il introduit « les developpement sur plusieurs ... » qui suit ce texte dans l'ouvrage.

(P&S-13a). Texte à 51'35

Résumé 4

Le texte, « Principes d'une méthodologie cognitive en didactique des langues » est un extrait d'un ouvrage. L'auteur n'est pas connu.

Le texte est une sorte de résumé qui souligne les points qualifiants une méthodologie cognitive.

L'auteur souligne onze points dans son travail. Pour l'auteur, une méthodologie cognitive favorise l'environnement scolaire et respecte le rapport entre l'enseignement, l'apprentissage et l'objet d'apprentissage en donnant de l'importance aux styles d'apprentissage et l'enseignement.

Selon l'auteur, la méthodologie cognitive responsabilise l'apprenant dans son apprentissage et ne concentre pas sur « l'objet d'apprentissage ». Aussi, cette méthodologie respecte des activités des mémoires, reconnaît l'intérêt de travail de groupe, favorise « la pluimodalité des canaux » et de supports des « aspects textuels ».

L'auteur termine ce texte avec une sorte d'ouverture où il introduit « les développements sur plusieurs ... » qui suit ce texte dans l'ouvrage.

(P&S-13b). Texte à 53'46

Résumé 4

Le texte, « Principes d'une méthodologie cognitive en didactique des langues » est un extrait d'un ouvrage, qui donne une sorte de résumé soulignant les points qui qualifient une méthodologie cognitive. L'auteur de ce texte n'est pas connu.

Dans ce texte, l'auteur souligne beaucoup des points concernant l'application d'une méthodologie cognitive. Pour lui, une méthodologie cognitive favorise l'environnement scolaire et respecte le rapport entre « l'enseignement, l'apprentissage et l'objet d'apprentissage » en donnant aussi de l'importance aux styles d'apprentissages et l'enseignement.

Selon l'auteur, la méthodologie cognitive responsabilise l'apprenant dans son apprentissage et ne concentre pas sur « l'objet d'apprentissage ». Ainsi, cette méthodologie respecte des activités de mémoire, reconnaît l'intérêt de travail de groupe et favorise « la pluimodalité des canaux » et de supports des « aspects textuels ».

L'auteur termine ce texte avec une sorte d'ouverture où il introduit « les développements sur plusieurs ... », un autre texte qui suit ceci dans l'ouvrage.

(P&S-13c). Version finale rendue

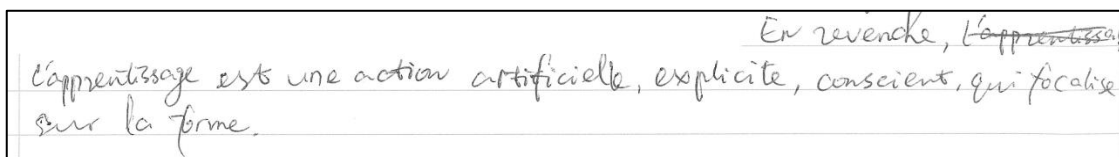
Prenons par exemple l'extrait (P&S-13) réalisé par Baaba dans le cadre de son quatrième résumé. Dans ce cas de figure, la première version de son texte en (P&S-13a) présente de très nombreuses erreurs, notamment d'accents. En dehors de ces dernières, on ne relève en effet que trois erreurs d'accord (« cet_ méthodologie », « des_ mémoires_ » et « les

developpement_ ») et trois erreurs d'orthographe (« once », « pluimodalite » et « ouu »). À ce moment-là, l'état de son texte correspond à la version transcrite à 51'35. On remarque cependant à l'extrait (P&S-13b) que le texte est entièrement corrigé, preuve que l'étudiante a procédé à une révision complète de sa production, réalisée entre 51'35 et 53'46. Cette révision a ainsi nécessité 2 minutes 11 secondes à l'étudiante et s'est principalement concentrée sur le niveau morphosyntaxique. On remarque toutefois que les trois erreurs d'orthographe restent inchangées dans cette version alors que l'examen du texte final rendu par Baaba (P&S-13c) n'en présente plus qu'une (« pluimodalité »). L'enregistrement de ce passage nous apprend ainsi que Baaba s'est basée sur le correcteur automatique de Word pour effectuer les corrections entre (P&S-13a) et (P&S-13b), ce dernier n'ayant pas détecté deux des erreurs d'orthographe (« once » et « ouu »). Cependant, la vidéo de l'acte scriptural indique que Baaba procède à une réécriture entre 54'15 et 1"00'53, juste après avoir révisé sa production. Cette procédure de réécriture ne donne lieu à aucune révision particulière, « once » ayant été supprimé au moment de la reformulation, excepté pour l'erreur sur l'orthographe du pronom relatif « où » que Baaba finit par repérer et corriger.

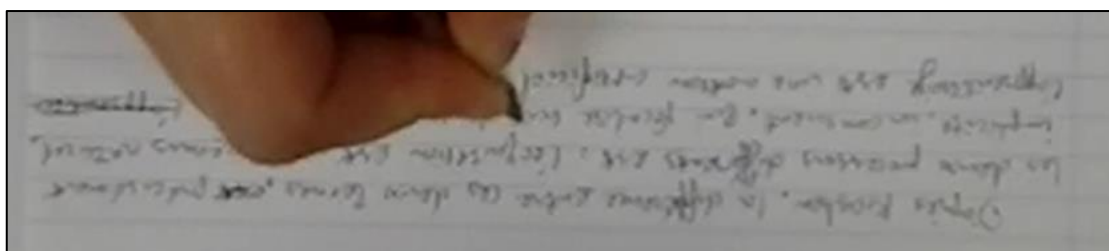
Par ailleurs, si l'on reprend le cas (P&S-12) présenté *supra*, on décèle là aussi la présence d'une procédure de révision finale que Baaba réalise au moment de sa relecture finale. Là encore, cette révision nécessite 2 minutes et 37 secondes et porte essentiellement sur des erreurs morphologiques (rajout des pluriels manquants, rectification d'un déterminant défini en démonstratif), bien que l'on relève également quelques modifications de tournures comme l'ajout du SN complément « du cerveau » ou encore la suppression de la locution adverbiale « un peu », par exemple. L'étudiante semble cependant entravée par le format de l'écriture, la réalisation manuscrite contraignant les changements possibles. Dans le cas présent, elle ne procède qu'à une réécriture concernant la proposition coordonnée « et il parle d'où ils vient » qu'elle transforme en « et d'où ils viennent ». Contrairement à l'écriture numérique, le format manuscrit impose à Baaba de s'arrêter à une révision finale sans réellement pouvoir opérer une réécriture car cette opération amènerait des raturages et des ajouts qui pourront être interprétés comme un manque de soin de sa part.

Les procédures de révision finale sont ainsi globalement similaires, les divergences de fonctionnement étant surtout liées aux formats d'écriture. Les traitements et opérations relatives à la révision finale convergent donc entre écriture manuscrite et numérique, la principale différence se situant dans le fait que la révision du format numérique est assistée

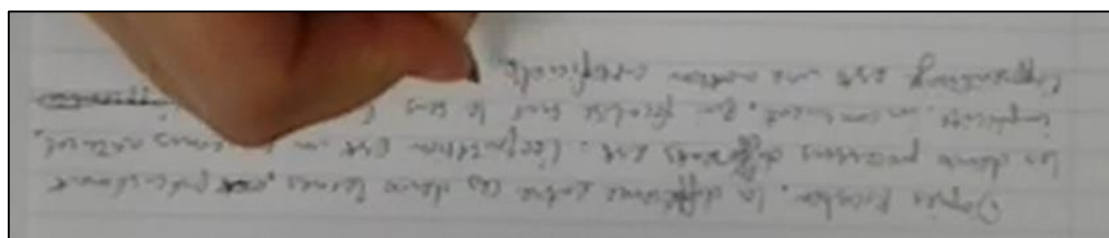
par le correcteur automatique. En observant bien les traitements appliqués par Baaba en (P&S-13), on constate que cette dernière focalise en effet son attention sur les opérations de correction lorsqu'elle révisé son texte, et ce malgré l'utilisation du correcteur automatique. On le remarque d'ailleurs tout particulièrement à 52'15 lorsqu'elle corrige le déterminant démonstratif erroné « cet » suite à la marque du correcteur, mais que cette révision s'opère sans les propositions de ce dernier. La procédure de révision est ainsi plus rapide au format numérique, facilitée par les marquages du correcteur automatique. La différence de révision finale entre formats est donc principalement une différence d'attention requise, la vigilance des étudiants étant allégée par le correcteur automatique. Cette charge cognitive moindre, couplée à la possibilité de réécrire le texte sans laisser de traces, permet alors aux étudiants de davantage se concentrer sur l'élaboration discursive du texte, même si la contrepartie d'un usage du correcteur automatique peut être une attention corrective potentiellement diminuée par la confiance en un outil lui aussi faillible.



(P&S-14a). En revanche, l'apprentissage est une action artificielle, explicite, consciente, qui focalise sur la forme.

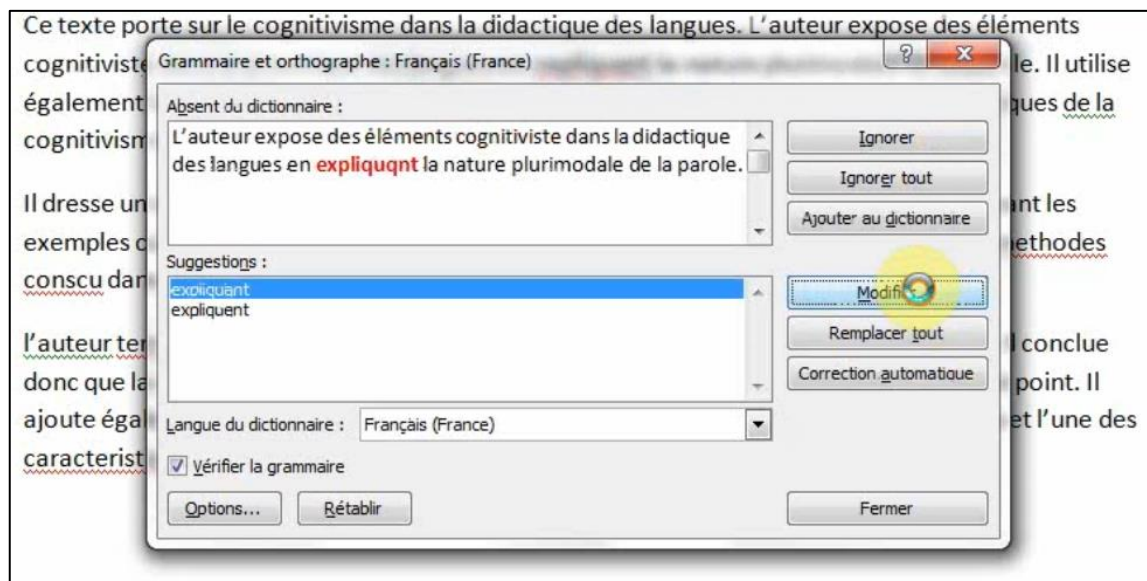


(P&S-14b). Capture à 36'21



(P&S-14c). Capture à 36'22

Dans l'exemple (P&S-14), Jing réalise son cinquième résumé au format manuscrit. Pendant l'acte scriptural, on remarque à plusieurs reprises que cette dernière opère des révisions immédiatement lorsque les erreurs surviennent. C'est le cas notamment lorsqu'elle écrit la phrase du passage (P&S-14a) : dans son premier mouvement, elle oublie en effet d'inscrire le féminin à l'adjectif « artificiel » à 36'21 (P&S-14b), ce qu'elle ne manque pas de modifier après un très bref arrêt puisqu'elle ajoute la terminaison « -le » à 36'22 (P&S-14c). Ce type d'opération relève ainsi d'une procédure de révision que nous appelons pour notre part la « correction immédiate ». Cette opération peut dès lors intervenir à n'importe quel moment de l'écriture dès lors que le scripteur repère l'erreur qu'il vient de produire. Si la plupart des étudiants qui recourent à cette révision le font effectivement directement après avoir transcrit une erreur, certains apprenants présentent un léger décalage dans le temps lorsqu'ils effectuent cette opération. C'est le cas notamment pour Fangxu ou pour Roqia qui ne corrigent pas simultanément leurs erreurs mais procèdent à une révision de ces dernières lorsqu'elles relisent à chaque fin de phrase. En outre, on constate que ces mêmes étudiantes ainsi que Baaba, laquelle ne procède pas par correction immédiate, profitent du format numérique pour modifier leurs pratiques de révision puisque qu'elles opèrent une correction immédiate des coquilles d'écriture (fautes de frappe notamment) grâce aux marquages du correcteur automatique.



(P&S-15). Capture à 50'13

Un dernier cas nous est apparu particulièrement intrigant en ce qui concerne son mode opératoire. Il s'agit de George qui présente une procédure de relecture finale systématique, cette dernière ne s'accompagnant cependant pas nécessairement d'une révision finale. En situation d'écriture manuscrite, il n'opère en effet qu'une fois sur deux une révision finale mais recourt en contrepartie à une correction immédiate systématique. À l'inverse, on remarque que dans les situations d'écriture numérique, l'étudiant ne procède à aucune correction immédiate mais révisé systématiquement sa production en fin de composition. Le phénomène intéressant ici se situe dans le fait que George ne relit pas son texte mais fait uniquement usage du correcteur automatique, validant toutes les propositions de l'outil sans rétrocontrôle de sa part comme le montre l'exemple (P&S-15). L'enregistrement de ce passage est ainsi particulièrement instructif puisque l'on remarque que les propositions faites par le correcteur amènent également des erreurs que George ne supervise pas. Ce n'est qu'une fois ces révisions effectuées par le correcteur automatique que l'étudiant relit son texte et procède à quelques ajustements : il change « fadait » en « fait », « couard » en « cours » mais ne repère pas l'erreur d'orthographe sur « ânées » par exemple. Il semble toutefois que cette manière de procéder soit liée à l'urgence du temps imparti : dans le cas (P&S-15), le résumé à produire l'était dans des conditions d'examen (en une heure en classe) alors que pour son quatrième résumé (également au format numérique mais à réaliser sans contrainte spatiotemporelle), l'enregistrement révèle que George relit son texte après avoir validé toutes les propositions du correcteur et le modifie aux niveaux tant morphologique que discursif.

	Systématique	Quasi-systématique	Régulière	Ponctuelle
Correction immédiate	Beatrice Fangxu Leidy Xiaoli	Xiao	George Jing Roqia	Baaba
Révision finale	Beatrice	Fangxu Roqia	Baaba George Leidy Xiao Xiaoli	Jing

Tableau 26 : Procédures de révision appliquées par les étudiants DDL

Pour finir, deux phénomènes se sont révélés intéressants lors de l'analyse des procédures de révision : d'une part, il apparaît que la relecture finale ne se traduit pas automatiquement par une révision finale ; d'autre part, les traitements et opérations de correction immédiate s'avèrent liés aux procédures de formulation. *In fine*, l'étude des procédures de révision nous apprend que ces dernières ne sont pas nécessairement coûteuses en termes de temps²⁸⁸ mais qu'elles sont principalement onéreuses en matière de ressources cognitives, ces dernières étant sollicitées par les mécanismes de vigilance, de surveillance et d'attention focalisée du scripteur.

10.2.3.2. La formulation, lieu de charge cognitive

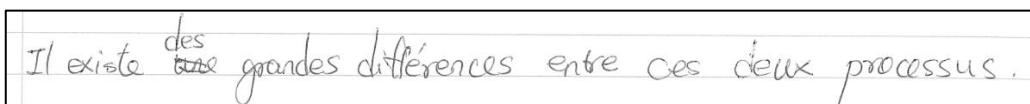
Lors de l'activité rédactionnelle, les étudiants ont à gérer plusieurs niveaux de traitement. La composante de formulation, basée sur le niveau linguistique, en fait partie. Au sein de cette composante sont d'ailleurs regroupés plusieurs processus et opérations mentales, desquels on dénombre les traitements discursif, méthodologique, sémantique, syntaxique, morphologique. Ces traitements sont ainsi autant de gestions à réaliser au cours de l'étape de formulation et dont le contrôle dépend des stratégies mises en œuvre par le scripteur. Si ces dernières ne sont pas performantes, alors la charge cognitive liée aux traitements linguistiques augmente. La MDT ayant une capacité limitée en termes de traitements et de maintien, elle peut rapidement se trouver débordée, ce qui provoque par conséquent une situation rédactionnelle où certains processus et opérations sont privilégiés au détriment d'autres en fonction des priorités établies par le scripteur.

Pour compenser cette limitation capacitaire de la MDT, les scripteurs non experts ont recours à une gestion sérielle des traitements, à l'inverse des scripteurs experts qui procèdent pour leur part de manière parallèle. La première configuration amène ainsi les scripteurs à gérer séquentiellement les différentes composantes de révision, formulation, planification les unes après les autres, ce qui contraint le scripteur à garder en mémoire les opérations successives à mener (augmentant le risque d'un oubli) et à privilégier certains niveaux (prégnance de l'élaboration conceptuelle sur la réalisation linguistique notamment). La seconde configuration, au contraire, s'appuie sur une gestion simultanée des différentes

288. Bien que les procédures de révision puissent requérir du temps dans le cas des hésitations par exemple, ce sont en réalité surtout les procédures de relecture qui nécessitent beaucoup de temps.

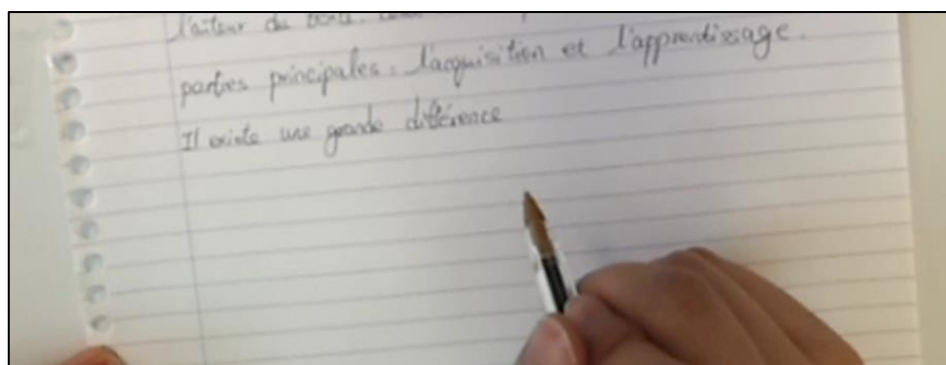
composantes en se basant sur une dialectique entre contenu à formuler et forme linguistique à adopter pour l'exprimer. Dans ces conditions, les scripteurs experts travaillent donc plus longuement leur mise en texte et n'hésitent pas à la modifier au besoin, jusqu'à atteindre un état d'équilibre qui satisfait leurs critères de qualité rédactionnelle (discours, correction grammaticale, etc.).

Ainsi, nous avons pour notre part constaté lorsque nous avons étudié les procédures scripturales des étudiants que ces derniers opèrent de deux façons différentes en ce qui concerne l'étape de formulation : on retrouve d'une part des apprenants qui écrivent petit à petit, par groupe de mots, et des étudiants d'autre part qui rédigent un premier jet qu'ils modifient ou complètent ensuite. Il s'agit là de deux opérations de la composante de formulation puisque les premiers procèdent à une mise en texte consécutive d'une plus longue planification et réévaluent progressivement, au fur et à mesure de la transcription des groupes de mots, les idées qu'ils souhaitent formuler ainsi que la forme la plus adéquate pour les exprimer, alors que les seconds appliquent un processus d'écriture-réécriture où sont alternées d'importantes séquences de mise en texte ainsi que des temps où l'écriture est remise en travail afin d'en améliorer la qualité conceptuelle et linguistique.

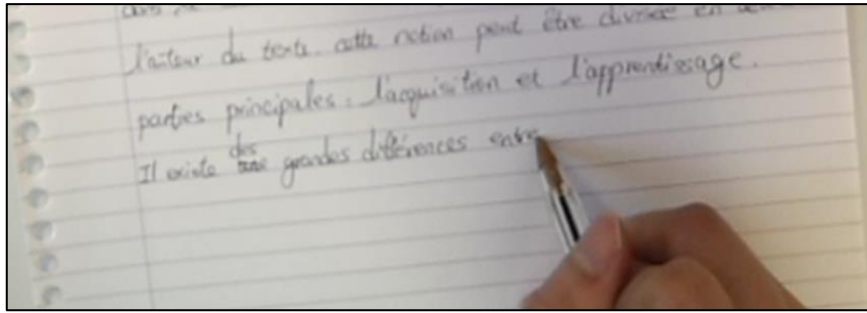


Il existe ~~une~~^{des} grandes différences entre ces deux processus.

(P&S-16a). Il existe **des** grandes différences entre ces deux processus.

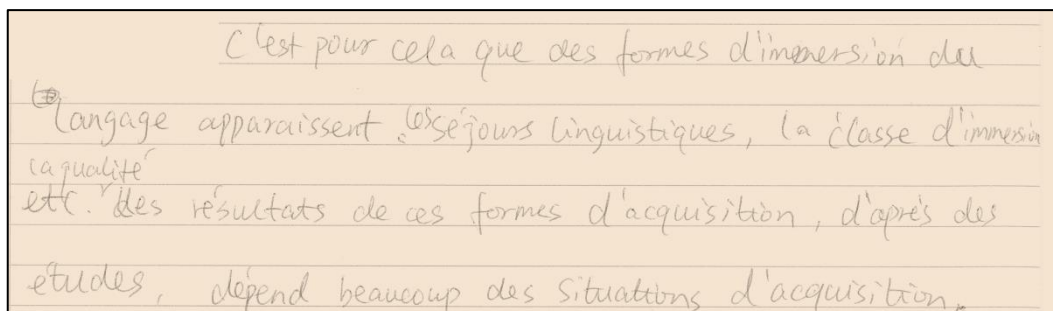


(P&S-16b). Capture à 23'29

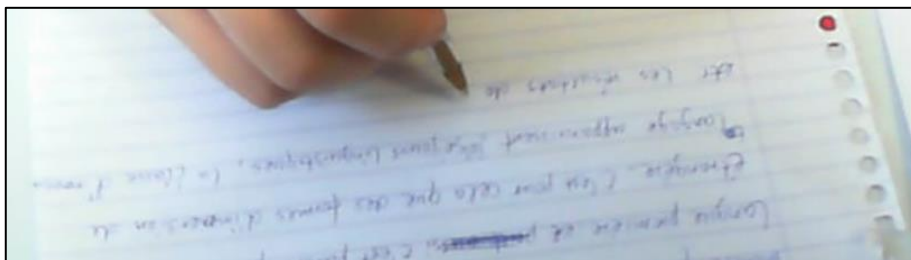


(P&S-16c). Capture à 23'51

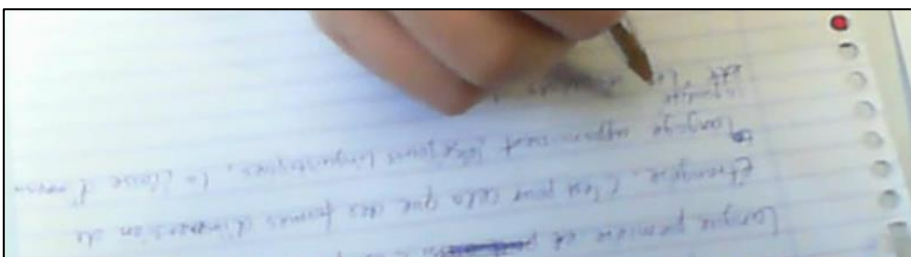
Le cas (P&S-16) de Xiaoli représente ainsi la première façon de procéder à la formulation, c'est-à-dire par un temps de planification suivi d'une mise en texte par blocs de mots. C'est une manière d'opérer dont l'étudiante a usé pour tous ses résumés, manuscrits comme numériques. Dans l'exemple ci-présent, elle produit la troisième phrase de son résumé entre 22'56 et 24'09. On observe au rendu final qu'une correction a été menée sur le SN « des grandes différences » (P&S-16a), correction qui s'avère être effectuée immédiatement après la transcription du SN à 23'42 pour le raturage du déterminant « une » transformé en « des » ainsi qu'à 23'45 et 23'46 pour les ajouts de pluriel à l'adjectif qualificatif + nom. Lorsque l'on examine les procédures appliquées par l'étudiante tout au long de cette phrase, on constate ainsi qu'elle planifie sa phrase pendant 21 secondes (entre 22'56 et 23'17) puis qu'elle commence ensuite à la mise en texte de cette dernière. Elle transcrit tout d'abord la portion « Il existe une grande différence » entre 23'17 et 23'29 avant de s'arrêter (P&S-16b) pour réfléchir puis pour réviser le SN « une grande différence » entre 23'29 et 23'48. Elle poursuit ensuite l'écriture de sa phrase avec le SN prépositionnel « entre ces deux processus » et finit donc de la composer à 24'09 (P&S-16c).

(P&S-17a). C'est pour cela que des formes d'immersion du langage apparaissent : les séjours linguistiques, la classe d'immersion etc. **La qualité des**

résultats de ces formes d'acquisition, d'après des études, dépend beaucoup des situations d'acquisition.



(P&S-17b). Capture à 28'48



(P&S-17c). Capture à 28'52

Du côté de Fangxu en (P&S-17), on relève à la lecture de son cinquième résumé plusieurs marques d'ajouts ou de raturages présentes tout au long de son écrit. L'observation de sa rédaction à travers l'enregistrement vidéo permet d'apprendre que l'étudiante opère une formulation qui repose sur un processus séquentiel d'écriture-réécriture, fonctionnement dont elle use également pour ses autres résumés. Elle formule en effet les idées au fur et à mesure qu'elles sont générées et/ou récupérées en MDT, ce qui l'amène à devoir modifier dans un deuxième temps ce qu'elle a transcrit afin d'ajuster sa mise en texte initiale et la faire davantage correspondre au contenu qu'elle souhaite communiquer. L'extrait (P&S-17a) est un exemple de ce fonctionnement : on remarque au passage transcrit que Fangxu a procédé à un ajout à la seconde phrase avec le SN « la qualité » et à une modification du déterminant « les / des » qui le suit. Lorsque l'on s'attarde sur cet extrait, on constate en le lisant qu'il est difficile d'identifier la modification qui a été opérée sur le déterminant (à savoir lequel a été initialement transcrit et lequel est finalement la forme révisée) ou encore de déterminer si l'ajout du SN constitue le début de la phrase, la majuscule n'étant pas réellement visible. C'est ainsi au lecteur de démêler ce passage et de conjecturer la version définitive la plus probable. Même si la vidéo de la production demeure équivoque sur la construction syntaxique (s'agit-il de la suite de la précédente phrase ou d'une nouvelle

phrase ?), elle nous apprend malgré tout que Fangxu conclut sa précédente phrase à 28'23 après « etc. ». Elle s'arrête à ce moment-là 10 secondes avant de commencer sa nouvelle phrase à 28'33 en écrivant « Les résultats de ». Elle marque ensuite un arrêt jusque 28'48 (P&S-17b) puis revient au début de la phrase pour ajouter le SN « [L]a qualité » (P&S-17c) et pour modifier le déterminant « Les » en « des » à 28'55. Après cela, elle poursuit l'écriture complète de sa phrase jusqu'au point final inscrit à 29'47, ne marquant que de très brèves pauses (moins de 5 secondes) entre blocs de mots.

	Systématique	Quasi-systématique	Régulière	Ponctuelle
Mise en texte par blocs	Beatrice Leidy Xiaoli	George		
Écriture-Réécriture	Baaba Fangxu Jing Roqia		Xiao	

Tableau 27 : Procédures de formulation appliquées par les étudiants DDL

L'observation des procédures de formulation nous a ainsi permis d'établir que la plupart des étudiants appliquent des conduites systématiques de génération textuelle. On remarque en effet que quatre apprenantes procèdent par traitements alternatifs d'écriture-réécriture tandis que trois autres opèrent une mise en texte par blocs de mots. Seuls deux étudiants présentent des conduites quelque peu différentes :

- d'une part George, qui élabore au départ ses deux premiers résumés par blocs de mots plus étendus que les autres apprenantes (d'une longueur de l'ordre de la proposition), avant de restreindre lui aussi son geste aux groupes de mots ;
- d'autre part Xiao, qui fabrique ses écrits en faisant indifféremment usage des deux procédures, même si l'on relève une prévalence du fonctionnement par écriture-réécriture ainsi qu'une mise en texte par propositions comme le fait initialement George.

Finalement, ce qu'a révélé l'analyse des procédures de formulation est que les étudiants coordonnent globalement les gestions des différentes composantes de production de texte selon deux stratégies : d'une part, une gestion sérielle où les procédures sont traitées les

unes à la suite des autres, et d'autre part, une gestion parallèle où les composantes fonctionnent simultanément. Directement liées aux ressources cognitives des apprenants, ces stratégies de traitement dépendent intrinsèquement du développement de l'expertise rédactionnelle des étudiants. Ainsi, contrairement aux jeunes rédacteurs ou aux scripteurs experts, nos apprenants ne se positionnent pas aux extrêmes de ces deux gestions puisque l'activité scripturale ne leur est pas étrangère au point d'être totalement inexpérimentés en la matière, mais ne leur est pas non plus familière au point d'être spécialistes. D'un niveau avancé en langue française, ce sont des utilisateurs expérimentés dont les compétences en français standard sont indéniables. L'appropriation de nouvelles pratiques scripturales est toutefois de nature à déstabiliser ces acquis, conduisant les apprenants à opérer en fonction de leurs limites capacitaires mais aussi de leur progression dans l'acquisition des nouveaux codes. Ce constat explique que les étudiants peuvent par conséquent se placer variablement sur le continuum qui relie les deux stratégies de gestion, tout comme il éclaire le fait que l'on puisse observer que certains apprenants sont plus avancés dans leurs conduites scripturales que d'autres.

La charge cognitive est donc naturellement différente pour chaque scripteur, le choix des procédures de formulation étant pour sa part un indicateur du niveau de développement des nouvelles pratiques scripturales. Ainsi, la gestion parallèle traduite par une mise en texte progressive et en constante réévaluation indique que l'appropriation des pratiques académiques est en bonne voie. À l'inverse, la gestion sérielle par séquences d'écriture-réécriture témoigne des difficultés qu'éprouvent les étudiants au niveau discursif, ce qui les oblige à opérer en plusieurs temps pour alléger le coût cognitif lié à cet effort. Cette conduite mène par conséquent à une attention partagée lors des phases de relecture, divisée entre opérations de réécriture tournées vers l'amélioration de l'élaboration conceptuelle et processus de révision focalisés sur les niveaux inférieurs comme la syntaxe ou l'orthographe lexicale et grammaticale. Cette stratégie de compensation a pour résultat de provoquer un fractionnement de l'attention alors que les traitements liés aux procédures de révision requièrent au contraire une attention soutenue (vigilance). Dans cette configuration, les traitements de réécriture et de révision se trouvent en concurrence en termes de besoin en ressources cognitives, ce qui se traduit par une augmentation de la charge cognitive lorsque les deux procédures sont réalisées simultanément et amène fréquemment à ce que les opérations de réécriture soient privilégiées à celles de révision.

10.2.3.3. La planification, un indicateur de développement

Pour finir, nous nous sommes attardée sur les temps de planification que nous avons pu observer en visionnant les enregistrements des productions étudiantes. Cette étape s'est avérée particulièrement intéressante puisque nous avons pu identifier quatre types de pause²⁸⁹ intervenant en quatre lieux différents. Nous avons cependant fait face à quelques obstacles lors des relevés, ceux-ci étant liés d'une part à la qualité des premières vidéos (résumés 1 et 2) et d'autre part à la difficulté à pouvoir distinguer les processus de relecture des procédures de planification. Nous présentons donc des résultats limités par les moyens de captation ainsi que des interprétations réalisées sur la base des indices relevés (comme la gestuelle des mains notamment). Consciente de ces restrictions, nous nous positionnons dans une optique où ces analyses se présentent comme des compléments d'informations qui viennent peaufiner une vue d'ensemble concernant les tendances des parcours d'appropriation des étudiants.

	Beatrice	Leidy	Xiaoli
Entre paragraphes	Pauses longues systématiques	Pauses courtes systématiques	Pauses longues systématiques
Entre phrases	Pauses courtes quasi-systématiques	Pauses courtes systématiques	Pauses longues quasi-systématiques
Au sein de la phrase	Pas de pauses	Pauses moyennes quasi-systématiques	Pauses longues quasi-systématiques
Entre groupes de mots	Pauses brèves systématiques	Pauses brèves systématiques	Pauses brèves systématiques

Tableau 28 : Procédures de planification appliquées par les profils avancés

L'analyse des temps de planification a dans un premier temps révélé que trois étudiantes présentent des fonctionnements proches ([tableau 28](#)). On constate en effet que Beatrice, Leidy et Xiaoli affichent des conduites de planification systématiques, ce qui traduit des comportements de d'élaboration conceptuelle stables. Toutes trois exposent de brèves pauses entre blocs de mots, ce qui correspond à la façon dont elles procèdent pour générer

289. Ces temps de planification se divisent selon les quatre types suivants : les pauses brèves (moins de 15 secondes), les pauses courtes (entre 15 et 30 secondes), les pauses moyennes (30 secondes à 1 minute) et les pauses longues (plus d'une minute).

leurs productions écrites (mise en texte progressive). Leidy et Xiaoli ajoutent quasi-systématiquement à ces brèves pauses des temps de planification au sein des phrases d'une durée moyenne à longue afin de réfléchir aux structures syntaxiques ou pour les modifier. Les trois apprenantes effectuent également des pauses (quasi-)systématiques entre phrases, de longue durée pour Xiaoli ainsi que de courte durée pour Beatrice et Leidy. Enfin, elles réalisent toutes trois des planifications systématiques entre paragraphes, de courte durée pour Leidy ainsi que de longue durée pour Beatrice et Xiaoli. Deux éléments dans ces résultats nous apparaissent particulièrement importants : d'une part, chaque étudiante expose des traitements stables de planification dont elles font usage systématiquement (ou presque), et d'autre part, on remarque que la longueur des planifications s'allonge à mesure que l'on progresse dans les niveaux du texte. L'exception réside en la personne de Leidy qui opère plutôt des pauses courtes entre paragraphes mais qui s'explique par le fait que cette apprenante n'organise son texte qu'en peu de paragraphes. Nous pensons donc que ces procédures de planification traduisent des profils d'apprenantes pour lesquels l'appropriation des pratiques scripturales académiques apparaît en bonne voie.

	Baaba	Fangxu
Entre paragraphes	Pauses courtes quasi-systématiques	Pauses moyennes systématiques
Entre phrases	Pauses longues quasi-systématiques	Pauses longues systématiques
Au sein de la phrase	Pauses longues systématiques	Pauses longues systématiques
Entre groupes de mots	Pauses courtes systématiques	Pauses courtes systématiques

Tableau 29 : Procédures de planification appliquées par les profils en cours d'adaptation

Du côté de Baaba et de Fangxu ([tableau 29](#)), on observe que ces deux étudiantes procèdent elles aussi de manière systématique concernant leurs procédures de planification. À la différence des trois apprenantes précédentes, on relève cependant que les temps de pauses varient, notamment en ce qui concerne l'élaboration conceptuelle au niveau des groupes de mots et des paragraphes. En effet, on remarque que Baaba et Fangxu utilisent pour leur part de courtes pauses systématiques pour planifier l'écriture de leurs groupes de

mots alors que les profils avancés opèrent de brèves pauses. Ces courtes pauses chez Baaba et Fangxu s'accompagnent systématiquement de longues planifications au sein de la phrase qui sont consacrées dans les faits aux réflexions relatives à la structuration des phrases en cours d'écriture. Également de longue durée, les temps de planification entre phrases sont réalisés de manière quasi-systématique pour Baaba et de façon systématique pour Fangxu. Enfin, du côté des pauses entre paragraphes, on constate que la longueur de ces dernières diminue comparativement aux profils avancés : en effet, Baaba opère de courtes pauses quasi-systématiques tandis que Fangxu utilise des temps moyens de façon systématique pour planifier son élaboration conceptuelle. À l'instar des trois étudiantes précédentes, Baaba et Fangxu présentent elles aussi des comportements stables concernant les traitements liés à la planification. La principale différence se situe dans le fait que leur temps de planification est plus long pour ce qui est des groupes de mots, ce qui correspond à leur manière d'opérer lorsqu'elles génèrent leurs textes (écriture-réécriture). Dans la même idée, le fait que leur temps de planification pour les paragraphes soit plus court témoigne d'une anticipation moindre de ces étudiantes dans l'élaboration conceptuelle des plus hauts niveaux de texte et concorde avec une posture de scripteurs moins avancés dans l'expertise que les profils précédents. Toutefois, la stabilité de leurs comportements et l'organisation de leurs divers temps de planification laissent à penser que ces apprenantes s'adaptent progressivement aux pratiques scripturales académiques.

	George	Jing	Roqia	Xiao
Entre paragraphes	Pauses longues régulières	Pauses longues / pauses courtes	Pauses longues / pauses moyennes	Pauses variables
Entre phrases	Pauses courtes quasi-systématiques	Pauses variables	Pauses courtes quasi-systématiques	Pauses longues quasi-systématiques
Au sein de la phrase	Pas de pauses	Pas de pauses	Pauses moyennes régulières	Pauses moyennes régulières
Entre groupes de mots	Pauses brèves systématiques	Pauses brèves systématiques	Pauses brèves systématiques	Pauses brèves systématiques

Tableau 30 : Procédures de planification appliquées par les profils en transition

Pour finir, le [tableau 30](#) expose les procédures des quatre derniers étudiants que sont George, Jing, Roqia et Xiao, ces derniers présentant des temps de planification ainsi que des

comportements très variables. Ainsi, bien qu'ils pratiquent tous de brèves pauses systématiques entre groupes de mots, ils ne sont que deux à réaliser des temps d'arrêt de durée moyenne au sein de la phrase afin de réfléchir à la construction de cette dernière, et ce de manière non systématique (une fois sur deux uniquement). Concernant les pauses entre phrases, trois des quatre étudiants y font appel quasi-systématiquement avec des temps longs pour Xiao ainsi que des temps courts pour George et Roqia. Pour sa part, Jing marque également des pauses mais celles-ci sont de temps variables (courtes, moyennes, longues, brèves). Enfin, les temps de planification relatifs à l'élaboration des paragraphes sont également inconstants pour ces étudiants :

- on remarque ainsi que George planifie longuement son élaboration textuelle pour trois de ses cinq textes, mais avec des temps brefs et moyens pour ses deux autres résumés ;
- on constate que Jing et Roqia réalisent de courtes pauses pour la moitié de leurs productions et de longues pauses pour l'autre moitié ;
- on relève que Xiao opère des pauses de durées différentes pour chaque texte (courtes, moyennes, longues), voire n'en effectue pas du tout (pour les résumés réalisés au format numérique).

Les étudiants de cet ensemble font ainsi état d'une variabilité importante dans leurs conduites scripturales ainsi que dans leurs temps de planification, ce qui nous porte à croire qu'ils constituent les étudiants les plus déstabilisés dans leurs pratiques et fonctionnements. Ces éléments nous laissent ainsi penser que ces apprenants sont en phase de transition vers la restructuration de leurs procédures scripturales.

Synthèse de chapitre

Les résultats de l'étude réalisée sur les erreurs anormales nous ont menée sur la piste des conduites et comportements adoptés par les scripteurs lors de la rédaction de leurs productions, notamment en ce qui concerne les trois attitudes caractéristiques que constituent le geste correctif, les pratiques de relecture et les procédures scripturales en situation de composition. Ces trois dimensions reflètent en effet plusieurs propriétés du fonctionnement cognitif lié à l'activité scripturale et à ses composantes (planification, formulation, révision), nous permettant d'en apprendre plus sur les réactions des étudiants

face à la tâche scripturale de type académique. Le geste correctif nous indique ainsi dans un premier temps que les apprenants procèdent à quatre formes de correction que sont le rajout, la réécriture, la rectification et le raturage. Bien qu'utilisés de manière différente, ces gestes correctifs sont toutefois sollicités autant par le public français qu'étranger et témoignent d'efforts attentionnels supplémentaires fournis en vue de pallier les difficultés rédactionnelles liées aux diverses gestions simultanées en opérant un rétrocontrôle conduit en différé.

L'analyse de ces gestes correctifs nous a ensuite amenée à étudier les pratiques de relecture des étudiants. Sur la base de leurs conduites correctives, nous avons donc observé le cadre dans lequel la relecture est réalisée. Plusieurs clés de compréhension sont ainsi apparues : le geste correctif, bien qu'il soit un indicateur des zones sensibles, ne traduit pas nécessairement l'ensemble des relectures qui sont opérées au cours du procès scriptural et ne permet pas de refléter l'incidence temporelle que celles-ci représentent. L'un des constats résultant de l'analyse des pratiques de relecture est notamment que l'organisation et les procédures scripturales constituent un coût important pour les étudiants, au niveau temporel et cognitif. Ce constat se combine par ailleurs avec le fait que les pratiques de relecture des apprenants font état d'une attention prioritairement portée, selon les stratégies adoptées, à la norme discursive ou à la norme grammaticale. Enfin, les différentes formes de relecture apparaissent principalement liées à l'aisance rédactionnelle et aux limites capacitaires propres à chaque apprenant, expliquant que les pratiques de relecture ne sont pas nécessairement les mêmes en fonction des étudiants, certains d'entre eux rencontrant notamment des problèmes (mécanismes de surveillance défaillants) inhérents à une concurrence dans les besoins en ressources cognitives des divers traitements rédactionnels.

L'observation de ces traitements nous a en outre permis de mettre en lien les instabilités à l'origine de la survenue des erreurs anormales et les trajectoires d'appropriation des étudiants. Dans un premier temps, nous avons pu constater que, même si les étudiants relisent tous, ils ne révisent pas nécessairement leurs textes (surtout dans le cadre de la relecture finale). Par ailleurs, les corrections effectuées apparaissent liées aux stratégies de génération textuelle, d'autant que les procédures de révision sont principalement couteuses en matière de ressources attentionnelles (vigilance, surveillance, etc.). Dans un deuxième temps, dans la mesure où les traitements liés à la formulation du texte nécessitent une part

importante des ressources cognitives, les scripteurs sont amenés à mettre en œuvre des stratégies pour pallier la capacité limitée de leur MDT, sous peine de provoquer une situation où le fonctionnement de certains processus est privilégié au détriment d'autres. L'analyse des procédures de formulation a ainsi permis d'établir que les apprenants font usage des deux stratégies que sont la gestion sérielle et la gestion parallèle. Toutefois, loin d'être des scripteurs totalement inexpérimentés (et inversement), les étudiants se placent en conséquence variablement sur le continuum qui relie les deux stratégies de gestion, en fonction de leur avancement dans l'appropriation des codes et pratiques scripturaux académiques. Dans un dernier temps, l'étude des procédures de planification nous a finalement permis de déterminer que les étudiants les plus avancés dans leurs parcours d'appropriation sont ceux qui font preuve d'une plus grande stabilité dans leurs conduites d'élaboration conceptuelle, d'autant plus lorsqu'ils planifient plus longuement leur mise en texte aux niveaux les plus élevés du texte.

Chapitre 11.
PARCOURS ADAPTATIFS

Tout au long de ce travail de recherche, les réflexions que nous avons menées autour des problématiques liées à l'écriture universitaire nous ont conduite à montrer que les activités rédactionnelles des étudiants au niveau académique et les difficultés qu'elles génèrent se situent au-delà du simple clivage entre genres discursifs et supposé déficit grammatical. Au contraire, ces deux dimensions apparaissent intrinsèquement liées par le contexte dans la mesure où l'enjeu des LU se situe spécifiquement dans les capacités des étudiants à gérer les perturbations provoquées par la rencontre entre savoir-faire langagiers existants et activité d'écriture inédite. Plus précisément, les [chapitres 9](#) et [10](#) nous ont permis d'établir que les difficultés linguistiques des étudiants sont consécutives de la situation d'écriture en milieu académique (pratiques langagières méconnues), mais aussi qu'elles sont relatives à la charge qu'implique la gestion discursive. Toutefois, les recherches réalisées jusqu'à présent se sont surtout cantonnées à des descriptions concernant les aspects discursifs et méthodologiques des écrits universitaires ainsi que les difficultés qui en découlent (voir [chapitres 2](#) et [3](#)). De ce point de vue, les interventions proposées (référentiels de compétence²⁹⁰, ouvrages de référence²⁹¹) en sont restées à un répertoire d'attendus en termes de compétences à l'écrit (notamment en termes méthodologiques et linguistiques) ainsi qu'aux méthodes et aux stratégies de travail, ne se focalisant que peu sur la fabrique du texte. Pourtant, au-delà des exigences langagières et compétences transversales référencées, les difficultés des étudiants se situent principalement dans l'acte scriptural en lui-même. Dans cette optique, s'intéresser uniquement aux outils méthodologiques et linguistiques n'apparaît pas suffisant : il est en effet essentiel de se préoccuper de la structuration propre à l'activité du scripteur, plus particulièrement à l'adaptation de ses savoir-faire scripturaux et au développement de son expertise rédactionnelle. Pour cela, il est nécessaire de décrire la complexité procédurale liée à l'écriture universitaire (contraintes, priorisations) et de la mettre en relation avec les comportements à l'écrit des étudiants (Lang, 2019 ; Lang et coll., 2019) afin d'appréhender ce qui s'assimile à l'aptitude que Dabène (1987, 1991a, 1991b) appelle la compétence scripturale.

290. Parmi eux, on peut citer par exemple le référentiel-outil de Bou & Cavalla (2010).

291. À l'instar de celui de Mangiante et Parpette (2011a) ou encore de celui de Boch et Frier (2015).

11.1. La compétence scripturale

Notion développée par Dabène dans les années 1980-1990, la compétence scripturale permet de décrire la complexité procédurale de l'écriture (dans notre cas, académique). Séparant les deux modes d'existence de la langue que sont l'oral et l'écrit, Dabène se concentre sur l'ordre qu'il appelle scriptural²⁹² et sur les compétences des apprenants qui leur permettent de « maîtriser les savoirs, savoir-faire et représentations nécessaires à l'exercice de cette activité langagière particulière » (1991b, p. 10). Il précise d'ailleurs qu'il utilise le terme de « compétences » :

dans le sens banal d'un ensemble de composantes dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité, ici l'activité langagière de production et de réception d'écrit. Ces composantes sont hétérogènes : elles renvoient tout à la fois à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations, motivantes ou dissuasives et ne sauraient être confondues avec les performances de l'apprenant, telles qu'elles peuvent être évaluées au moyen des exercices scolaires habituels (dictées, rédactions, etc.). (Dabène, 1991b, p. 10)

Cette définition des compétences est également celle que nous choisissons dans la mesure où, au-delà d'un point de vue utilitariste ou capacitaire, elle met en exergue un faisceau de dispositions personnelles (savoirs, savoir-faire, représentations) qui articule les aspects sociaux et collectifs avec les dimensions cognitives et individuelles. La compétence scripturale allie ainsi une conception englobante de l'activité d'écriture, qui se détache à la fois d'un exercice solitaire et d'un passif socioculturel normatif²⁹³. Pourtant, cette posture n'est pas sans provoquer certaines difficultés du point de vue du chercheur et de l'enseignant. Les différences individuelles (ethniques, sociales, culturelles, cognitives, etc.) engendrent une grande variabilité de conduites et de comportements dans un contexte où, de manière assez contradictoire, est prônée une centration sur l'apprenant et une individualisation de l'accompagnement alors que les formations proposées s'appuient sur

292. Dabène (1991b) choisit le terme de « scriptural », à la différence d'« écrit », afin d'éviter toute connotation normative issue de la tradition lettrée ancrée dans notre culture de l'écrit. Il souligne également que l'ordre scriptural, plus qu'un code ou qu'un canal, est un espace de réalisation langagière.

293. « [Il n'est pas étonnant alors que dans nos sociétés d'écriture, l'ordre du scriptural soit devenu le lieu du maintien sans risque de la tradition.] Cette propriété pèse lourd sur la sacralisation de l'écrit opérée par l'institution scolaire et sur les représentations du sens commun (Dabène, 1987 ; Bourgain, 1988) qui voient dans l'écrit le lieu de l'existence intangible de la langue, de la norme, des modèles, traditionnellement réservé aux clercs, auquel l'utilisateur « ordinaire » ne peut accéder qu'après un long apprentissage de type initiatique » (Dabène, 1991b, p. 12).

des référentiels uniformisés et uniformisants. Chiss et David explicitent d'ailleurs cette idée en indiquant que :

le paradoxe de la « centration sur l'apprenant » est de dupliquer, à l'intérieur de la didactique, les problèmes constitutifs de la psychologie développementale : alors même qu'on cherche à définir des invariants, si ce n'est des universaux dans les capacités sociocognitives, on est amené à constater l'extrême diversité et hétérogénéité des conduites des individus et de leurs manifestations langagières. (Chiss & David, 2012, p. 58)

Pensés prioritairement en termes d'attentes et d'attendus, les référentiels disponibles dans l'enseignement supérieur²⁹⁴ permettent de baliser des objectifs à atteindre sur la base de modèles archétypiques de compétences à l'écrit, mais ne sont absolument pas conceptualisés du point de vue de l'activité de l'apprenant-scripteur, pas plus qu'ils ne sont élaborés dans l'optique d'une formation aux pratiques scripturales situées. Dès lors, l'hétérogénéité des apprenants est attribuée à un problème de niveau dans le cas des apprenants étrangers ([chapitre 3](#)) ou de déficit linguistique pour les étudiants français ([chapitre 1](#)), alors que dans l'un et l'autre cas, il s'agit d'un problème d'adaptation de leurs compétences aux pratiques scripturales en vigueur dans le milieu académique ([chapitre 5](#)). Aussi attribuées à un manque d'autonomie dans l'appropriation implicite des codes universitaires, ces difficultés ne sont souvent prises en charge que d'un point de vue normatif (soutien en langue française, exercices grammaticaux) tandis que la formation discursive est la plupart du temps réalisée tacitement dans le cadre des cours de spécialité. En continuant de considérer les problèmes à l'écrit des étudiants comme un défaut de compétences en langue et non comme intrinsèquement liés à des phénomènes d'adaptation de leur compétence scripturale aux pratiques académiques, les acteurs du milieu universitaire perpétuent le schéma selon lequel l'hétérogénéité des apprenants est, dans les termes classiques, synonyme d'échec scolaire. En cela, nous rejoignons Dabène lorsqu'il affirme penser que :

si l'on veut trouver d'autres voies que celles que nous offrent la tradition scolaire en la matière ou les ateliers d'écriture conçus dans une perspective purement expressive, la « formation » à l'écrit doit procéder à un certain nombre de déconditionnements qui passent par une réflexion collective sur l'écrit et par une « objectivation » de cette pratique langagière. À cet égard, être d'abord lecteur collectif de produits écrits par d'autres en qui l'on peut se reconnaître, savoir comment écrivent les « autres », nous

294. Pour une revue des référentiels dans l'enseignement supérieur, voir Lang et coll. (2019, p. 28-29).

paraît une étape essentielle de la formation au cours de laquelle pourra apparaître plus clairement ce qui relève des exigences spécifiques de ce mode d'interaction et ce qui est à mettre au compte des contraintes sociales qui font de l'écriture un domaine réservé. (Dabène, 1980, p. 23)

D'autant plus que, dans le cadre de l'écrit(ure) universitaire, les enseignants ont un fort pouvoir d'impact au vu des attentes qu'ils établissent au sein de l'évaluation, que ce soit en termes discursifs ou linguistiques ([chapitre 8](#)). Charaudeau (2001, p. 344) explique d'ailleurs, lorsqu'il détaille ce qu'il appelle la « compétence situationnelle », que le scripteur doit tenir compte de l'identité de son interlocuteur (statut, rôle social, hiérarchie) au moment de la rédaction ainsi que du type de situation communicative particulière dans laquelle il se situe, car elle influence obligatoirement les moyens langagiers choisis. De son côté, Plane rejoint cette « conception dynamique de l'écriture » car elle s'ancre selon elle :

dans une conception de l'écriture selon laquelle la production de texte est un processus interactionnel et dialogique dans lequel le discours du sujet parlant, qu'il s'agisse du discours produit ou du discours en construction, est lui aussi un partenaire communicationnel : écrire, c'est dialoguer avec d'autres, ceux à qui l'on s'adresse, ceux dont on intègre le discours [...]. (Plane, 2002, p. 13)

De son côté, Dabène (1991b, p. 11-13) établit que l'ordre scriptural comporte deux spécificités : d'une part, les propriétés intrinsèques du système qui sont d'ordre matériel (trace, support, etc.), linguistique (code, unités, etc.), socio-anthropologique (diversité, statut, etc.) et psychologique (représentations, jugement social, etc.) ; d'autre part, les usages et activités communicatives régis par les besoins du scripteur, en équilibre avec les contraintes du médium. Il soutient ensuite que ces deux niveaux constituent, au contraire de ce que nous persuadent les représentations sociales issues de notre tradition lettrée et de l'inculcation scolaire, un continuum des pratiques scripturales. Dans cette configuration, toute production écrite est alors la mise en tension du système dans un jeu d'équilibre et de domination des forces qui déterminent le type d'écrit produit. Ce schéma du continuum des pratiques scripturales constitue la base de ce que Dabène (1991b) appelle la compétence scripturale et apporte un éclairage décisif à la problématique des tâches d'écriture en contexte universitaire. En effet, les étudiants français comme étrangers de niveau avancé disposent de savoirs linguistiques et socio-pragmatiques qui sont nécessaires à leur activité scripturale et doivent être mis en œuvre par des savoir-faire communicatifs spécifiques requis dans les tâches d'écriture académique. Pour leur part, ces savoir-faire sont en fait intimement reliés aux dispositions et représentations des étudiants, qui forment alors le

cadre de l'activité mentale du scripteur et qui peuvent agir en faveur ou en défaveur de cette dernière. De ce point de vue, le modèle de la compétence scripturale permet d'étudier l'activité rédactionnelle académique des étudiants à partir des obstacles qu'ils rencontrent à différents niveaux et des stratégies qu'ils mettent en œuvre.

11.2. Trajectoires d'appropriation des codes académiques

L'étude des divers aspects relatifs au contexte académique et aux pratiques scripturales a permis de constater que nombre de représentations et attentes sont issues du milieu universitaire ([chapitres 6 à 8](#)), tout comme les phénomènes d'erreurs jugées « anormales » sont en réalité consécutifs de la déstabilisation des étudiants lorsqu'ils se confrontent aux nouvelles formes d'écrit(ure) académique ([chapitres 9 et 10](#)). Ces deux axes sont ainsi à l'origine de la nécessaire adaptation pour les apprenants de leurs compétences, en fonction de la situation scripturale qu'ils côtoient. Toutefois, les trajectoires de cette adaptation demeurent dépendantes de la réaction des étudiants aux différentes contraintes scripturales qu'ils ont identifiées mais aussi des stratégies qu'ils appliquent en conséquence.

11.2.1. L'université comme contrainte(s)

Tel qu'évoqué aux [chapitres 1 et 2](#), le milieu universitaire français est un contexte socioculturel et éducatif possédant ses propres conventions, codes et exigences. En tant que situation nouvelle pour les apprenants primo-entrants (écart entre culture scolaire et académique) ou encore pour les étudiants étrangers (différence de cultures éducatives), l'environnement universitaire requiert de leur part une acculturation, notamment en termes de discours. Cependant, de ces impératifs découlent de nombreuses contraintes qui pèsent sur les écrits universitaires et impactent la maîtrise scripturale des apprenants, ce qui les oblige à réorienter leurs savoirs langagiers et à réorganiser leurs processus afin de répondre à ces nouveaux besoins. Ces contraintes prennent plusieurs formes puisqu'elles sont autant d'ordre contextuel (contrainte spatiotemporelle), normatif (contraintes cognitives) que social (influence des représentations enseignantes).

11.2.1.1. Contraintes contextuelles

L'une des contraintes bien connue des contextes éducatifs, consécutive des situations d'apprentissage en milieux institutionnels, est la contrainte spatio-temporelle imposée par le cadre des examens sur table. Plaçant les étudiants dans des conditions physiques (temps imparti, captivité) et émotionnelles contraignantes (stress), cette contrainte impacte nécessairement les fonctionnements individuels des étudiants et, par conséquent, la charge cognitive qui s'y trouve liée. Afin de mesurer l'effet de cette contrainte sur les apprenants, nous nous sommes appuyée sur le corpus Contraintes²⁹⁵.

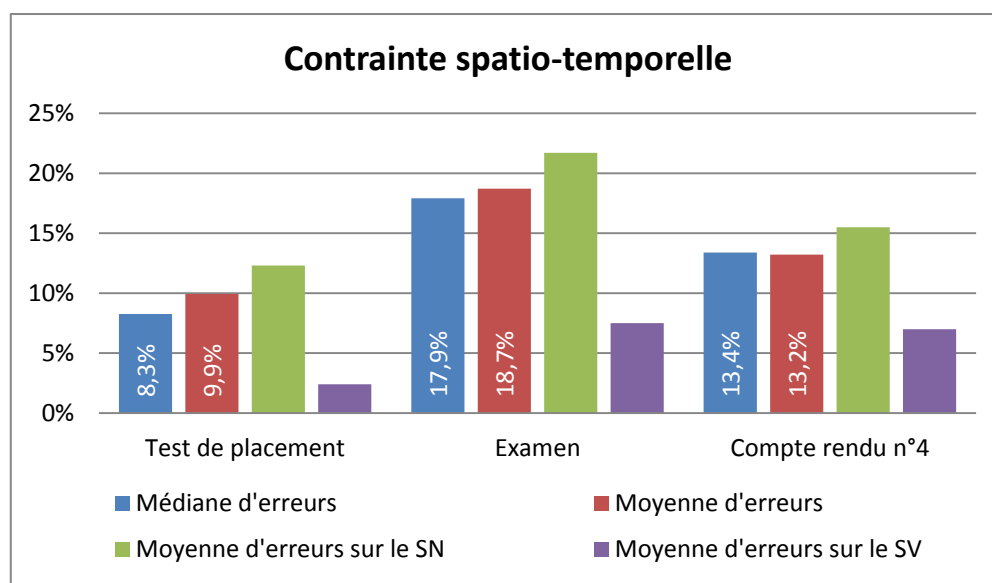


Figure 51. Taux d'erreurs anormales par écrits réalisés sur table

Sur les huit écrits du corpus Contraintes, trois ont été produits en situation d'examens sur table, sachant que deux d'entre eux ont fait l'objet d'une évaluation notée (l'examen et le compte rendu n°4) dans le cadre de la formation disciplinaire suivie par les étudiants. La [figure 51](#) présente ici, pour chacun des trois écrits sur table, les taux d'erreurs anormales (exprimées en pourcentage) produites par les onze étudiants DDL. S'agissant des colonnes, les vertes représentent les moyennes d'erreurs intervenant uniquement sur les SN et les mauves celles survenant sur les seuls SV, tandis que les colonnes bleues et rouges correspondent respectivement aux médianes puis aux moyennes des taux d'erreurs globaux

295. Les détails concernant la constitution de ce corpus sont disponibles en 5.2.3.4.

(SN et SV combinés). Compte tenu du fait que les moyennes ont pour effet de masquer certaines tendances lorsque les écarts individuels sont grands, nous avons également choisi d'observer les médianes qui permettent alors d'apprécier les valeurs centrales des taux d'erreurs étudiants. Enfin, il est important de souligner que le dénominateur commun de ces trois écrits est d'avoir tous été soumis à la contrainte spatiotemporelle, chacun possédant cependant des contraintes qui lui sont propres.

Ainsi, le test de placement est une production qui a été réalisée dans le cadre des inscriptions aux options de langue des étudiants DDL. Conçu comme une évaluation diagnostique, ce test était un passage obligé pour l'ensemble des étudiants étrangers s'inscrivant en première année de master afin de déterminer si leurs compétences en français étaient suffisamment adaptées au contexte académique (en particulier au niveau argumentatif). Son enjeu s'est ainsi principalement situé en termes socioaffectifs²⁹⁶ puisque de ces résultats n'a découlé que la possibilité de choisir librement une option de langue étrangère ou, au contraire, une inscription imposée en classe de français universitaire. En ce qui concerne les contraintes concernant cet écrit, une seule est à relever : la spatiotemporelle. En effet, cette première production est une argumentation libre en 150 mots minimum sur un sujet commun²⁹⁷ : la rédaction est donc courte, sur la base d'une méthodologie connue et maîtrisée pour des apprenants de niveau B2 et plus, et aucune gestion discursive ou réflexive n'est requise. Sa moyenne se situe ainsi à 9,9% d'erreurs anormales relevées sur les SN/SV tandis que sa médiane se place quant à elle à 8,3%.

La deuxième production exposée, intitulé « l'examen », se trouve être le devoir sur table effectué en fin de premier semestre dans le cadre du cours de Français Universitaire. Il s'agit d'un exercice de réécriture où les étudiants ont eu à reconstituer certains passages supprimés (annonce du plan, deux développements d'arguments, conclusion) d'un article de

296. Nous parlons d'enjeu socioaffectif dans la mesure où, même si la formation en français sur objectifs universitaires a été conçue dans l'optique de soutenir les étudiants dans leur acculturation aux discours universitaires, échouer au test était souvent vécu par les apprenants comme une remise en question de leurs capacités à réussir d'une part, et comme une obligation d'autre part puisqu'ils n'avaient pas la possibilité de choisir eux-mêmes leur option de langues (à l'instar de leurs camarades ayant réussi et des étudiants français). D'expérience, ce sentiment s'est estompé à mesure des difficultés rencontrées au fil des mois par leurs camarades (français compris) alors que, pour leur part, les étudiants en formation FOU étaient encadrés et soutenus grâce à leur cours d'option.

297. « Les enfants utilisent l'ordinateur trop tôt. Qu'en pensez-vous ? Répondez en 150 mots minimum (par exemple, vous pouvez expliquer les causes et les conséquences, proposer des solutions, donner des exemples...). »

recherche²⁹⁸. La difficulté résidait donc à plusieurs niveaux puisque, dans un temps imparti, les apprenants ont eu à lire un texte de spécialité modérément long (cinq pages), à identifier la teneur des passages manquants et à respecter le discours en vigueur dans l'écrit original. Quatre contraintes ont donc pesé sur cette production : spatiotemporelle, discursive (texte de spécialité), réflexive (concepts disciplinaires nouveaux) et méthodologique (bien qu'ils aient longuement travaillé le plan IMRaD, cet exercice était inédit pour les étudiants). Par conséquent, sa moyenne se positionne au final à 18,7% d'erreurs anormales intervenues sur les SN/SV et sa médiane se fixe pour sa part à 17,9%.

Enfin, la troisième production présentée est le quatrième compte rendu effectué au cours du second semestre de Français Universitaire. Réalisé pour la première fois en un temps imparti dans le cadre d'une évaluation notée de mi-semestre, ce compte rendu a lui aussi porté sur un article de recherche²⁹⁹ de spécialité modérément long (six pages). Travaillée depuis deux mois avec les étudiants, la méthodologie du compte rendu était relativement récente pour les apprenants au moment de l'examen, mais pas inconnue. Cette production a donc été soumise à trois contraintes : spatiotemporelle, discursive (texte de spécialité) et textuelle (le compte rendu analytique étant un écrit long). Les résultats des taux d'erreurs anormales survenues sur les SN/SV font ainsi apparaître une moyenne à 13,2% et une médiane à 13,4%. Contrairement aux deux autres productions, il semble que cet exercice d'écriture ait impacté tous les étudiants d'une manière similaire (la valeur centrale étant quasi-identique à la moyenne).

Comparativement aux taux d'erreurs des productions réalisées extramuros présentés *infra*, on constate que la contrainte spatiotemporelle a pour effet d'accroître les productions d'erreurs « anormales ». À l'exception du test de placement, on remarque effectivement que les taux d'erreurs les plus élevés se manifestent pour l'écrit d'« examen » et pour le « compte rendu n°4 ». Cette augmentation du nombre d'erreurs anormales apparaît ainsi liée aux conditions contextuelles imposées par les situations d'examen : le temps limité pour composer et l'importance déterminante des résultats provoquent un état de stress duquel découle par suite une charge cognitive accrue, circonstances qui favorisent par conséquent la survenue des erreurs. Ainsi, bien que la contrainte spatiotemporelle ne soit pas le seul

298. « Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire » de Cristelle Cavalla (2010).

299. « Les écrits en français académique des étudiants natifs et non natifs : penser la variation » de Danielle Omer (2014).

facteur à l'origine des erreurs anormales, elle contribue tout de même à leur résurgence en impactant les capacités scripturales des étudiants (gestions contraintes par le temps et influencées par le stress notamment).

11.2.1.2. Contraintes normatives

La contrainte spatiotemporelle n'est cependant pas la seule à laquelle sont soumis les différents écrits universitaires. Les composantes discursive, méthodologique, réflexive ou encore textuelle sont pour leur part autant de normes auxquelles les apprenants doivent faire face lorsqu'ils sont confrontés à l'écriture académique. Ces éléments sont ainsi des contraintes d'ordre conceptuel, en particulier parce que ces dernières interviennent au moment de l'élaboration textuelle.

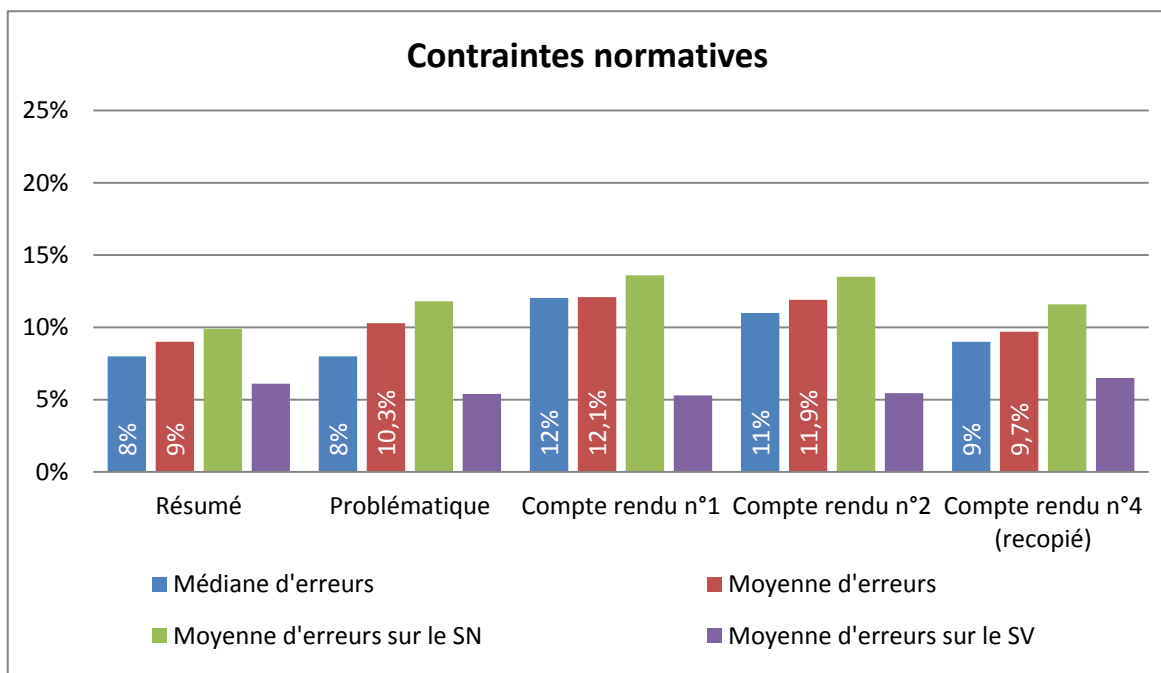


Figure 52. Taux d'erreurs anormales par écrits réalisés extramuros

En ce qui les concerne, les cinq autres productions du corpus Contraintes ont de leur côté été réalisées extramuros. Non soumises à la dimension spatiotemporelle (contrairement aux écrits d'examen), ces productions demeurent toutefois tributaires de diverses contraintes. Dans le cas du résumé, premier écrit présenté par la [figure 52](#), le texte à produire était court (bien que non limité par un nombre de mots) et se basait sur un texte original de

spécialité³⁰⁰. La méthodologie du résumé était quant à elle connue des apprenants mais avait été revue selon les normes de la discipline. Le résumé à réaliser n'a donc été soumis qu'à une seule contrainte (la discursive), sa moyenne d'erreurs se situant à 9% et sa médiane à 8%. À sa suite se trouve la production intitulée « problématique ». Ce texte, composé au semestre 1, était une première approche du format de la problématique de recherche. Pour cela, les étudiants se sont appuyés sur une méthodologie connue³⁰¹ qui a été réorientée vers les besoins de la spécialité³⁰². Les étudiants ont ainsi eu à produire un texte court (entre une demi-page et une page) sur un sujet de recherche de leur choix. Cette production n'a ainsi été soumise qu'à la seule contrainte réflexive, les apprenants ayant eu à gérer des concepts disciplinaires qu'ils ne maîtrisaient pas pour cet exercice. La moyenne des taux d'erreurs anormales pour cette composition se situe finalement à 10,3% alors que la médiane s'avère pour sa part moins élevée avec 8%.

Vient ensuite le compte rendu n°1, produit au deuxième semestre. Réalisé sur la base d'un article de recherche³⁰³ de spécialité, cet écrit a constitué la première expérience de rédaction d'un compte rendu pour les étudiants. La méthodologie de cette production leur était ainsi complètement inconnue jusque-là et le texte à composer devait respecter une longueur de deux pages. Les contraintes qui ont pesé sur cet écrit sont donc de trois ordres : méthodologique, discursif et textuel. La moyenne des taux d'erreurs est en conséquence de 12,1% tandis que la médiane se trouve quasiment similaire avec 12%. Quelques semaines plus tard, les étudiants ont à nouveau eu à réaliser un compte rendu (le compte rendu n°2), toujours sur la base d'un article de recherche³⁰⁴ de spécialité. La méthodologie était cette fois moins inédite pour eux dans la mesure où ils ont pu la mettre en pratique au sein du compte rendu n°1 et ont bénéficié de retours correctifs pour ce dernier. En ce sens, le compte rendu n°2 n'a donc été soumis qu'aux deux contraintes que constituent les

300. L'article de recherche « Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères : redéfinitions, restructurations, réorientations » de Jean-Marc Defays (2010).

301. Le principe de la problématique présente au sein des différents écrits comme la dissertation ou les dossiers thématiques, par exemple.

302. À partir de leurs connaissances des principes de construction d'une problématique, ainsi que sur la base du plan IMRaD qu'ils avaient précédemment étudié, les apprenants ont conçu une ébauche de problématique de recherche en présentant le contexte de leur sujet et le champ scientifique concerné puis en amenant une question de recherche avec des hypothèses de travail.

303. L'article de recherche « Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel » de Florence Mourlhon-Dallies (2011).

304. Il s'agit du même article de recherche que pour l'épreuve d'« examen », celui de Cavalla (2010).

composantes discursive et textuelle. La moyenne des taux d'erreurs pour cette production se place ainsi à 11,9% alors que la médiane s'avère moins importante avec 11% d'erreurs.

Pour terminer, le dernier texte analysé se trouve être le compte rendu n°4 qui avait été effectué dans le cadre d'un examen de mi-semester (présenté *supra*) mais qui a été repris par les étudiants avant correction. Les étudiants avaient en effet pour consigne de recopier leurs textes avec l'opportunité, s'ils le souhaitaient, de modifier certains éléments de leurs rédactions. Une partie d'entre eux s'est ainsi contentée de reproduire au format numérique leurs productions initiales à l'identique quand d'autres ont corrigé une partie de leurs erreurs ou encore modifié certaines tournures de leurs textes d'origine. Ce compte rendu n°4 recopié a ainsi été soumis aux mêmes contraintes que le compte rendu n°4, à l'exception de la contrainte spatiotemporelle : les deux contraintes discursive (texte de spécialité) et textuelle (longueur du compte rendu). Pour sa part, sa moyenne d'erreurs se place à 9,7% alors que sa médiane est de 9%.

Écrit concerné	Nombre de contraintes	Médiane d'erreurs	Moyenne d'erreurs	Écart médiane - moyenne
Résumé	1	8%	9%	+1%
Problématique	1	8%	10,3%	+2,3%
Test de placement	1	8,3%	9,9%	+1,6%
Compte rendu n°4 (recopié)	2	9%	9,7%	+0,7%
Compte rendu n°2	2	11%	11,9%	+0,9%
Compte rendu n°1	3	12%	12,1%	+0,1%
Compte rendu n°4	3	13,4%	13,2%	-0,2%
Examen	4	17,9%	18,7%	+0,8%

Tableau 31 : Taux d'erreurs anormales au regard des contraintes pesant sur les écrits

Au sein des présents résultats se trouvent évidemment des variations entre apprenants, chaque étudiant réagissant différemment³⁰⁵ aux diverses contraintes. Toutefois, au-delà des spécificités individuelles, c'est lorsque l'on met en regard l'ensemble des taux médians obtenus et le nombre de contraintes qui pèsent sur les écrits qu'un phénomène déterminant apparaît. En effet, outre la contrainte spatiotemporelle qui influence incontestablement la survenue des erreurs anormales (voir graphique [annexe 38](#)), le [tableau 31](#) nous permet

305. Nous abordons cette question en 11.2.2.2. ainsi qu'en 11.2.3.

d'observer que plus il y a de contraintes imposées, plus le taux médian d'erreurs augmente. C'est donc vraisemblablement la multiplication des contraintes qui provoque la résurgence des erreurs basiques de chaînes d'accord et de chaînes de référence. Ce résultat vient ainsi corroborer l'hypothèse (établie au [chapitre 10](#)) d'une attention cognitive focalisée sur la gestion complexe du texte (norme scripto-discursive) avec, en conséquence, une vigilance langagière des scripteurs atténuée (norme morphosyntaxo-sémantique).

En outre, si nous nous sommes basée sur les médianes plutôt que sur les moyennes pour analyser l'impact du nombre de contraintes sur les taux d'erreurs, c'est en raison de l'effet des variations individuelles dont les résultats les plus élevés ont tendance à tirer la moyenne vers le haut et à masquer les résultats intermédiaires. Nous les avons ainsi écartées de nos conclusions au bénéfice des médianes mais ces moyennes nous permettent tout de même d'observer une singularité dont nous traiterons plus particulièrement *infra*, en 11.2.2. : on remarque en effet que, plus l'écart se creuse entre médiane et moyenne (comme c'est le cas pour la problématique par exemple), plus cette différence atteste d'une disparité en ce qui concerne les difficultés que rencontrent les étudiants. À l'inverse, le fait que les résultats entre médiane et moyenne soient proches témoigne plus spécifiquement de perturbations éprouvées par l'ensemble des apprenants, ces derniers rencontrant à priori des problèmes globalement similaires.

La comparaison des écarts entre résultats moyens et médians au regard des diverses contraintes permet finalement d'émettre le constat suivant : d'un côté, les écarts inférieurs à 1% ont tous en commun d'avoir été des écrits soumis à la contrainte discursive ; d'un autre côté, ceux affichant un écart supérieur à 1% n'y sont pas soumis. Paradoxalement, la norme discursive n'a donc pas pour effet d'accroître l'intervalle entre moyenne et médiane, n'agissant pas comme un facteur de disparité. Au contraire, cette norme inédite s'instaure comme une convention nouvelle qui impacte de manière analogue tous les apprenants et provoque par contrecoup une résurgence d'erreurs élémentaires, la survenue de ces dernières étant largement dépendantes des ressources cognitives disponibles (se référer au [chapitre 10](#) à ce sujet). La confrontation aux nouveaux exercices scripturaux, et par là-même aux discours spécialisés qui y sont rattachés, se constitue ainsi comme la cause des perturbations morphosyntaxiques et morphosémantiques car sa gestion requiert une charge cognitive importante qui entre alors en concurrence avec celles des niveaux inférieurs (en

termes de besoins en ressources cognitives). Cette situation crée par conséquent un conflit qui se traduit notamment par des problèmes sur les chaînes d'accord et de référence.

11.2.1.3. Contraintes sociales

Outre les contraintes formelles pesant sur les écrits universitaires, il convient également de prendre en compte la relation sociale qui s'instaure dans ces écrits, notamment au travers de l'évaluation. En ce sens nous avons choisi d'étudier, après les représentations des enseignants-évaluateurs relatives aux questions de norme langagière au [chapitre 8](#), les critères qui permettent aux évaluateurs-témoins (É-T.) de déterminer l'origine d'un scripteur. Nous nous sommes ainsi basés sur le corpus RE³⁰⁶, en particulier sur les questions Q7 et Q8³⁰⁷ de chaque QPÉ.

	Expérience 1	Expérience 3	Expérience 2	Expérience 4
Copies FLM	33	40	21	24
Copies FLE	23	16	21	18

Tableau 32 : Répartition du nombre de copies selon la catégorisation effectuée par les évaluateurs

Dans un premier temps, nous avons pu constater que 33 copies sur les 56 à E1 ont été catégorisées comme productions d'étudiants français (soit 58,9%) contre 23 qui ont été classées en tant qu'écrits produits par des apprenants étrangers (soit 44,1%). Si l'on compare ces résultats à l'origine des étudiants ([annexe 39](#)), on s'aperçoit que seuls deux É-T. ont été capables d'identifier correctement l'unique copie FLE³⁰⁸ du lot. Ils ont par ailleurs tous échoué à catégoriser parfaitement l'ensemble des huit copies³⁰⁹. On remarque malgré tout que les É-T. du Supérieur se montrent plus performants dans leurs catégorisations (deux à trois erreurs) que les É-T. du Secondaire qui peinent pour leur part plus à reconnaître l'origine des étudiants (de quatre à six erreurs). En s'intéressant plus

306. Les détails concernant le corpus RE sont présentés en 5.2.3.2.

307. Portant sur la catégorisation FLE/FLM pour chaque copie (Q7) et sur les raisons avancées par chaque évaluateur-témoin (Q8), cf. [annexe 11](#).

308. Au sein des huit copies du binôme d'expériences E1-E3, seule une copie FLE en faisait partie. Concernant les six copies pour le binôme d'expériences E2-E4, il y avait cette fois-ci deux copies FLE.

309. Pour rappel, E1-E3 se basent sur huit copies (authentiques puis révisées) tandis que E2-E4 sont fondées sur six copies (authentiques puis révisées). En conséquence, les évaluations portent le nombre à 56 copies pour E1-E3 (sept É-T. fois huit copies) et à 42 copies pour E2-E4 (sept É-T. fois six copies).

particulièrement à chaque production, les copies ayant le plus fait consensus dans les catégorisations sont la copie 5 (seule une erreur), les copies 1-3-8 (deux erreurs) et la copie 6 (trois erreurs). À l'inverse, les copies 4 et 7 ont mal été classées par six des É-T. tandis que la copie 2 est celle qui totalise le plus d'erreurs avec sept mauvaises réponses. En analysant les réponses des É-T. à E3, on observe cette fois-ci que la tendance à qualifier les copies en FLM s'est accentuée puisque 40 d'entre elles ont été jugées produites par des étudiants français (71,4%) contre 16 par des apprenants étrangers (28,6%). Les catégorisations des publics sont cette fois moins erronées ([annexe 40](#)) : la copie 3 est celle qui fait consensus alors que les copies 1-4 ne comportent qu'une erreur de catégorie, les copies 5-8 en comprennent deux et, enfin, les copies 2-6-7 en subissent trois. Aucun É-T. n'a cependant été capable d'identifier correctement l'ensemble des copies tandis que, pour cette expérience, aucune différence notable n'est à relever entre les catégorisations des É-T. du Secondaire et celles des É-T. du Supérieur. Enfin, la copie 7 produite par une apprenante FLE fait là encore partie des écrits pour lesquels les É.-T. ont le plus échoué à déterminer l'origine du scripteur.

Dans un second temps, la catégorisation des copies à E2 semble avoir été encore plus complexe puisque la moitié des productions (21) ont été classées comme écrits FLE. Aucun des É-T. n'a d'ailleurs réussi à catégoriser adéquatement l'ensemble des six copies, É-T.8 étant le seul à ne faire qu'une erreur. Concernant les deux productions FLE du lot, une seule d'entre elles – la copie 14, celle contenant le plus d'erreurs – a justement été identifiée par les É-T. tandis que l'autre (la copie 13) n'a été correctement catégorisée que par deux des É-T., celle-ci se trouvant être la production où les É-T. ont le plus échoué à distinguer l'origine du scripteur ([annexe 41](#)). Elle est suivie par la copie 10 pour laquelle quatre É-T. se sont trompés, puis des copies 11-12 qui ont été trois fois mal classées et enfin par la copie 9 qui n'a été mal identifiée qu'à deux reprises. Lors de l'expérience E4, la tendance s'oriente vers une catégorisation à dominante FLM puisque ce sont cette fois-ci 24 copies sur les 42 qui ont été classées comme productions d'étudiants français (57,1%). La part des productions d'apprenants étrangers diminue ainsi légèrement, avec seulement 18 copies catégorisées FLE (42,9%). Lors de cette dernière vague d'évaluation, l'un des sept É-T. a été capable de faire un sans-faute sur l'origine des scripteurs (É-T.8) tandis qu'un autre (É-T.1) n'a fait qu'une erreur d'identification ([annexe 42](#)). De leur côté, les deux productions FLE conservent des déterminations stables puisque la copie 13 est catégorisée exactement de la même manière par les É-T. alors que les modifications de la copie 14 ont fait hésiter un É-T. qui l'a

finalement classée FLM. Enfin, l'analyse des attributions par copie montre que la copie 9 conserve une erreur d'identification, que la copie 12 n'en contient plus qu'une tandis que la copie 10 en comporte trois (contre quatre auparavant) et la copie 11 en comprend quatre (au lieu des trois précédentes).

Les catégorisations réalisées par les É-T. au cours des quatre expériences ont été relativement instructives dans la mesure où l'analyse de leurs réponses nous a permis d'établir deux faits. D'une part, quelle que soit la manière dont nous avons abordé les résultats, aucun schéma d'évaluation probant n'a pu être établi en ce qui concerne les données de catégorisation et aucune logique d'identification n'a pu être déterminée ou mise en lien avec le profil des É-T. D'autre part, nous avons remarqué que les changements d'ordre normatif (modifications linguistiques) qui sont intervenus entre les expériences E1-E3 et E2-E4 ont amené les É-T. à identifier davantage les copies comme productions FLM, phénomène particulièrement flagrant dans le cas des expériences E1-E3. Ainsi, sur la base des analyses exposées *supra*, nous avons constaté que les É-T. ne sont pas performants en ce qui concerne la détermination de l'origine du public, notamment parce que le niveau avancé des étudiants étrangers et les phénomènes d'erreurs anormales (produites autant par le public FLE que FLM) rendent cette tâche éminemment complexe.

Cependant, la dimension normative que représente la correction langagière s'instaure chez les É-T. comme un standard préconçu, de nature à créer des biais dans leurs pratiques d'évaluation. Cela s'observe notamment dans l'expression des représentations des É-T. : ces derniers estiment en effet que les erreurs linguistiques sont des éléments rédhibitoires, ce qui se traduit par une forme de pénalisation dans leurs notations (cf. [chapitre 8](#)). En outre, même si les É-T. n'associent pas spécifiquement ces problèmes à l'un ou l'autre public dans leurs réponses à Q6 (éléments rédhibitoires), le fait que les rectifications grammaticales réalisées entre les expériences conduisent principalement à une recatégorisation des copies en productions FLM laisse à penser que leurs représentations sont inconsciemment influencées par leur rapport à la norme. C'est dans cette optique que nous sommes alors intéressée aux critères invoqués par les É-T. pour justifier leurs catégorisations.

Interrogés sur leurs manières d'identifier les productions FLE, les É-T. ont ainsi exposé trois types de remarques : une catégorie « positive » attribuant des qualités spécifiques au public FLE ; une catégorie « négative » faisant état des difficultés que peuvent rencontrer les apprenants étrangers et supposées non-présentes chez les étudiants français ; et enfin, une

catégorie « inclassable » qui regroupe des critères d'évaluation n'étant pas explicitement positifs ou négatifs.

	Critères positifs	Critères négatifs	Critères inclassables
Expérience 1	2	16	4
Expérience 2	0	17	1
Expérience 3	0	10	3
Expérience 4	0	12	6
Total	2	55	14

Tableau 33 : Répartition en catégories des critères énoncés par les É-T.

Ainsi que le détaille le [tableau 33](#), seuls deux critères considérés comme positifs ont été avancés par les É-T. : « une richesse de langage peu courante chez les francophones »³¹⁰ et « “chacun naît”, peu de français auraient pensé à l'accent circonflexe » (É-T.2). En revanche, on relève un nombre beaucoup plus important d'éléments péjoratifs puisque 55 critères négatifs ont pu être dénombrés en réponse aux quatre Q8. Plusieurs sous-catégories s'en dégagent d'ailleurs, avec des remarques majoritairement portées sur la langue en elle-même (40), d'autres sur des aspects discursifs (7) ou méthodologiques (4), et enfin, des arguments d'appréciation personnelle (4). Parmi les commentaires sur la langue, on retrouve :

- a) la syntaxe : « problèmes syntaxiques » (É-T.8), « tournures clairement FLE » (É-T.7), « construction des phrases atypique » (É-T.2) ;
- b) la grammaire : « les erreurs sur le genre » (É-T.6), « omission d'article ou négation partielle » (É-T.2), « De petites erreurs morphosyntaxiques » (É-T.8) ;
- c) le lexique : « emploi incorrect de certains mots » (É-T.5), « quelques maladresses syntaxiques ou lexicales pour les copies FLE » (É-T.8) ;
- d) la cohésion textuelle : « Peu de connecteurs logiques » (É-T.2), « emploi inadéquat des adverbes de phrase ou encore des connecteurs logiques » (É-T.1) ;
- e) l'orthographe : « l'orthographe (il y a des erreurs plus fréquentes chez les étrangers que chez les FLM) » (É-T.1), « l'absence d'accents et certaines erreurs d'orthographe me laissent penser qu'il s'agit d'une copie FLE, bien que l'on puisse aussi les rencontrer dans une copie FLM » (É-T.8).

310. Les exemples présentés sont des extraits *verbatim* des réponses fournies par les évaluateurs-témoins.

Du côté des remarques concernant le discours, ce sont des constats relatifs par exemple à des « lourdeurs stylistiques » (É-T.5) ou encore à un « niveau de langue (parfois familier) » (É-T.2). En ce qui concerne les allusions à la méthodologie, on relève des commentaires sur « la difficulté que les étudiants étrangers en général ont à ne pas verser dans une réponse subjective qui fait appel à leur expérience » (É-T.1) ou sur « la compréhension parfois aléatoire de certains éléments du texte (ce qui est aussi le cas pour une copie de FLM...) » (É-T.6). Enfin, ce sont des critères plus personnels qui amènent les É-T. à qualifier une copie comme relevant d'une production FLE, comme « des enchaînements qui sonnent vraiment comme apprises par cœur » (É-T.1) ou une construction – *Le temps que vous aimez* (copie 9) – jugée « étrange » (É-T.7).

Pour finir, plusieurs remarques nous sont apparues « inclassables » puisque, d'une part, la façon dont elles ont été formulées ne nous a pas permis pas de distinguer si elles étaient pensées comme positives ou négatives ; d'autre part parce qu'une partie d'entre elles relèvent de considérations personnelles à propos de leurs compétences ou de certains critères. Dans le premier cas, ce sont des commentaires tels que « Pour le vocabulaire utilisé et la structure des phrases. » (É-T.5), « L'aisance dans le style. » (É-T.6) ou encore « Le fait que c'est très français de faire des paragraphes. » (É-T.3). Dans le second cas, on retrouve des critères comme « la "calligraphie" (j'ai l'impression que chaque pays a sa propre façon d'écrire) » (É-T.1) ou « L'orthographe (lexicale ou grammaticale) n'est pas un critère de distinction par contre. » (É-T.8) ainsi que des remarques telles que « c'est à l'intuition que je me fie et dans la globalité du texte » (É-T.3) ou « Je ne pense pas avoir été performante pour cette catégorisation » (É-T.7).

L'analyse des réponses fournies à Q8 fait ainsi apparaître que, bien que les É-T. fondent leurs catégorisations de l'origine des publics sur des critères explicites et quantifiables, leurs représentations des compétences des étudiants étrangers s'avèrent fortement dépendantes du rapport normatif qu'ils entretiennent à la langue. Leurs arguments sont en effet portés sur des éléments principalement linguistiques, basés sur une référence à des scripteurs natifs idéalisés, et la polarité majoritairement négative de ces remarques témoigne par conséquent d'une vision déficitaire des habiletés en langue des apprenants allophones. Celles-ci sont donc appréhendées en vertu d'un principe de normativité issu d'une tradition grammaticale scolaire homogénéisante et sur une base ouvertement sociale : bien écrire est ainsi la caractéristique du locuteur natif compétent. Au regard des présents résultats et de

ceux établis au [chapitre 8](#), nous pensons que la posture normative des enseignants est de nature à influencer – à l’instar des contraintes évoquées en 11.2.1.1. et en 11.2.1.2. – les choix effectués par les étudiants en ce qui concerne l’établissement de priorités dans leurs procédures scripturales.

11.2.2. Évolution des discours

Quelles que soient les trajectoires empruntées par les apprenants, la fréquentation en immersion du milieu académique français a pour effet de contribuer au développement des pratiques scripturales des étudiants. Le temps d’exposition à cet environnement est ainsi un facteur (parmi d’autres) d’évolution des compétences des scripteurs confrontés aux codes, normes et exigences de l’enseignement supérieur. C’est pourquoi il apparaît intéressant de comparer des écrits d’étudiants produits à leur entrée à l’université ainsi qu’en fin de parcours de formation afin d’en apprécier l’évolution. Par ailleurs, il nous semble également important de nous attarder sur les priorités et stratégies établies par les apprenants eux-mêmes concernant leur organisation scripturale. Nous nous appuyons par conséquent sur les corpus Contraintes ainsi que P&S pour ce qui est des productions étudiantes et sur le corpus P&S en ce qui concerne les stratégies des apprenants.

11.2.2.1. Progrès scripturaux

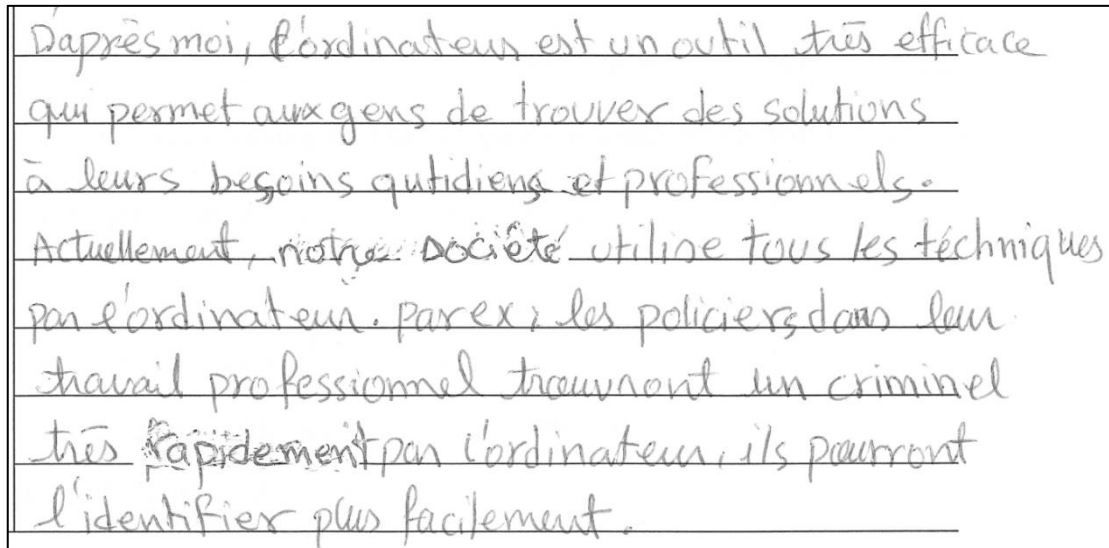
Pour témoigner de l’évolution des pratiques étudiantes et de leurs progrès scripturaux, nous avons souhaité mettre en regard des écrits produits par les apprenants lorsqu’ils ont intégré leur formation universitaire et ceux qu’ils ont réalisés en fin de parcours. Nous avons donc sélectionné, au sein du corpus Contraintes, les productions que les étudiants DDL ont effectuées lors du test de placement³¹¹ puis, au sein du corpus P&S, le cinquième résumé qu’ils ont rédigé dans le cadre de l’expérimentation relative aux procédures scripturales³¹². Il est par ailleurs utile de préciser que les écrits comparés ont tous été réalisés dans des

311. À l’exception de NacerEddine, qui n’a pas réalisé ce test. Nous avons en conséquence choisi de remplacer cet écrit par le premier qu’il a produit dans le cadre du cours de Français Universitaire : le résumé de texte du S1 (élaboré extramuros).

312. À l’exception d’Arezo et de NacerEddine qui n’ont pas participé aux diverses expériences. Les concernant, nous avons donc sélectionné le dernier écrit qu’ils ont produits, c’est-à-dire le CR7 (disponible dans l’univers de données « [Procédures](#) »).

conditions similaires, c'est-à-dire dans le cadre d'une composition sur table et en un temps imparti. Nous présentons en particulier le cas de trois étudiantes, qui sont représentatives des différentes postures que nous avons pu relever au sein du groupe d'étudiants DDL³¹³ que nous avons suivi pendant une année et demie.

L'exemple de Roqia



D'après moi, l'ordinateur est un outil très efficace qui permet aux gens de trouver des solutions à leurs besoins quotidiens et professionnels. Actuellement, notre société utilise tous les techniques par l'ordinateur. par ex : les policiers dans leur travail professionnel trouvent un criminel très rapidement par l'ordinateur, ils pourront l'identifier plus facilement.

(P&S-18). D'après moi, l'ordinateur est un outil très efficace qui permet aux gens de trouver des solutions à leurs besoins quotidiens et professionnels. Actuellement, notre société utilise **tous** les techniques par l'ordinateur. par ex : les policiers dans leur travail professionnel trouvent un criminel très rapidement par l'ordinateur, ils pourront l'identifier plus facilement. (Roqia, TP)

Dans l'exemple (P&S-18), on observe que Roqia produit un texte argumentatif avec quelques erreurs d'orthographe (« très », « quotidiens », « trouveront ») mais avec peu de problèmes de morphosyntaxe – un oubli de féminin à « tous » – ou morphosémantique – une seule reprise sensible, « l' » dans « l'identifier », dont l'interprétation est claire mais peut être gênée par le SN défini « l'ordinateur » intercalé entre le référent et l'anaphore –. En lui-même, le texte correspond aux critères attendus pour un niveau B2 en français standard. Toutefois, au regard des attendus discursifs au niveau universitaire, plusieurs éléments apparaissent discutables : l'utilisation d'un pronom personnel sujet à la première personne du singulier (« moi »), l'expression ouverte de son avis (d'après moi), une

313. Les extraits des autres étudiants du groupe sont disponibles en [annexe 43](#).

abréviation (« par ex »), l'usage d'un mot (« gens ») dont le registre s'avère inadéquat en contexte académique, la redondance de sens dans le SN « travail professionnel ».

Par ailleurs, même si l'on peut identifier des marqueurs de connexion tels que « d'après moi » ou « actuellement », le texte présente des constructions malhabiles. On remarque par exemple que la deuxième phrase est une phrase simple et qu'elle est suivie d'une troisième phrase dont l'agencement syntaxique n'est pas tout à fait conforme à la norme. Si la locution adverbiale avait été suivie d'une virgule, la structuration de cette troisième phrase aurait pu convenir, notamment en ajoutant une conjonction de coordination « et » à la place de la virgule entre « ordinateur » et « ils ». Mais en l'état, le double point laisse à penser que la troisième phrase – qui sert d'exemplification des propos de la deuxième – est en réalité une extension de cette dernière qui aurait alors été artificiellement scindée en deux par la présence et l'action du point final. Malgré ces quelques défauts, on constate cependant que l'étudiante s'est appliquée à produire un texte dont les aspects morphosyntaxiques sont correctement menés. Ce phénomène est particulièrement visible aux nombreux ajouts de pluriel intervenant sur des noms comme « policiers » ou des adjectifs tels que « quotidiens » ou « professionnels », constat que l'on observe à la position des « s » finaux.

La question théorique qui s'est posé par l'auteur es c'est la différence profonde entre apprendre, acquérir pour de l'appropriation d'une langue étrangère. Cela permet à la didactique des langues de garder un œil sur les travaux de ces disciplines et les recherches sur l'acquisition des langues qui font un bon lien entre la DDLES, la psychologie et la linguistique.

(P&S-19). La question théorique qui s'est posé par l'auteur c'est la différence profonde entre apprendre, acquérir pour l'appropriation d'une langue étrangère.

Cela permet à la didactique des langues de garder un œil sur les travaux de ces disciplines et les recherches sur l'acquisition des langues qui font un bon lien entre la DDLES, la psychologie et la linguistique. (Roqia, résumé 5)

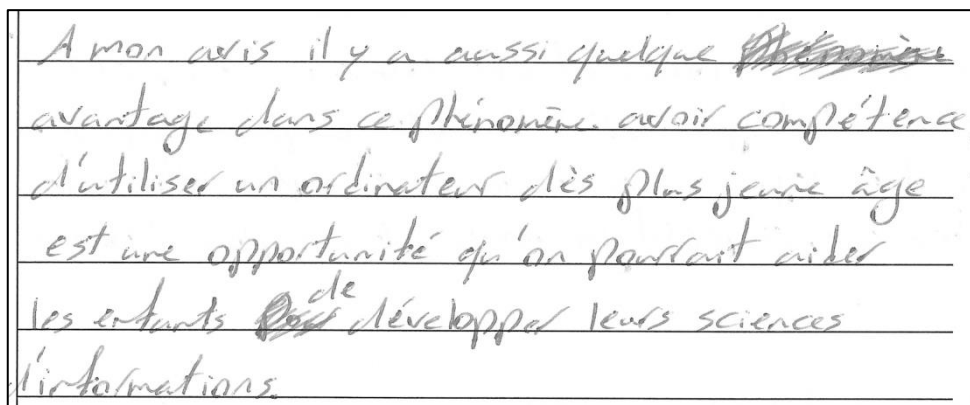
Un an et demi plus tard, Roqia produit un résumé dont est extrait l'exemple (P&S-19) et qui témoigne de progrès importants dans la qualité rédactionnelle dont elle fait preuve. Quelques erreurs de forme subsistent tout de même, telles que le pronom « s' » qui forme un verbe pronominal fautif, une omission de l'accord féminin sur le participe passé « posé », une erreur d'orthographe pour l'infinitif « acquérir » ainsi qu'une reprise anaphorique avec le déterminant démonstratif « ces » au sein du SN « ces disciplines » alors que ce dernier ne possède vraisemblablement pas d'antécédent dans le texte. Les progrès de l'étudiante se remarquent cependant à la construction et la connexion de ses phrases qui, malgré quelques imperfections telles que la virgule de la première phrase – qui devrait être remplacée par une conjonction de coordination « et » appelée par la préposition « entre » –, se sont nettement améliorées. Toutefois, certains détails au sein du texte continuent à interpeler car ils n'apparaissent pas nécessairement en adéquation avec les codes discursifs de niveau universitaire. On observe par exemple qu'en ce qui concerne le lexique, Roqia fait par moments usage d'un vocabulaire dont le registre ne semble pas adapté dans le cadre de l'écrit académique, notamment pour ce qui est de l'emploi de l'expression idiomatique « garder un œil » ou encore avec l'utilisation du verbe général « font » pour accompagner le SN « un bon lien » alors que le terme *constituer* aurait été plus approprié dans un discours de type universitaire.

Par ailleurs, on note également une construction syntaxique malhabile puisque l'usage du pronom démonstratif « c' » au sein de la première phrase transforme la proposition principale en phrase segmentée, un type de construction orale qui ne correspond que peu aux critères discursifs en situation académique. Pourtant, il est possible d'observer que l'étudiante avait au départ commencé à transcrire le verbe conjugué « es[t] » pour opérer l'élaboration d'une proposition principale mais il semble qu'elle ait stoppée son geste initial pour rectifier le verbe en « c'est ». Cette première version échouée témoigne ainsi d'une conscience des normes discursives alors que son hésitation traduit pour sa part une conduite sécurisante en s'en tenant à des connaissances et savoirs qu'elle maîtrise. Par la suite, on constate un autre usage de pronom démonstratif (« Cela ») qui, même s'il n'est en soi pas fautif, apparaît être un choix de reprise anaphorique trop vague : reprend-il toute la première phrase ? Ou ne s'agit-il que de l'un des éléments, tels que le sujet « la question théorique » ou le complément de phrase « la différence profonde entre apprendre, acquérir pour l'appropriation d'une langue étrangère » ? Qu'est-ce qui « permet à la

didactique des langues de garder un œil sur les travaux de ces disciplines » exactement ? Dans un texte de ce niveau, il aurait été préférable d'opter pour une reprise anaphorique fidèle (ou infidèle) de manière à ce que le référent de la reprise soit clairement identifiable.

Néanmoins, l'application dont témoigne Roqia dans le soin qu'elle apporte à ses productions, tout comme le comportement scriptural dont elle fait preuve, indiquent que cette étudiante a tendance à privilégier une attitude formelle à l'écrit. Cette attitude se traduit d'ailleurs par une attention prégnante aux aspects orthographiques et grammaticaux ainsi que par une conduite d'évitement lorsqu'elle fait face à des problèmes ou incertitudes discursifs. Le type d'évolution scripturale dont elle atteste peut également s'observer chez des étudiants comme Jing, George, NacerEddine ou encore Xiao ([annexe 43](#)).

L'exemple d'Arezo



(P&S-20). A mon avis il y a aussi quelque avantage dans ce phénomène. avoir compétence d'utiliser un ordinateur dès plus jeune âge est une opportunité qu'on pourrait aider les enfants de développer leurs sciences d'informations.
(Arezo, TP)

Se présente ensuite le cas (P&S-20) d'Arezo qui produit elle aussi un texte argumentatif dans le cadre du test de placement à son entrée en première année de master. Dans l'extrait exposé, on constate plusieurs erreurs morphosyntaxiques telles que l'absence de pluriel au SN « quelque avantage » ou un ajout de pluriel au complément du nom « informations », ainsi que plusieurs omissions de déterminants comme pour le SN « compétence » ou pour l'expression « dès plus jeune âge ». Des problèmes morphosémantiques peuvent également être relevés, à l'instar du SN anaphorique « ce phénomène » et dont la construction est

problématique. Ce SN reprend en effet le thème de la rédaction – l'utilisation précoce des ordinateurs – mais intervient dans les faits au sein de la deuxième partie de la composition (divisée comme suit : partie I, désavantages ; partie II, avantages). Cependant, le fait que la thématique de la production n'ait pas été rappelée au cours de la rédaction amène à ce que cette reprise, sans spécification à l'aide d'une construction relative, ne corresponde à aucun antécédent textuel. Enfin, toujours à un niveau formel, l'absence de majuscule au début de la deuxième phrase interpelle (est-ce un oubli ou le point final qui précède le verbe « avoir » est-il une marque résiduelle et involontaire de stylo ?) tandis qu'une erreur dans le choix du pronom relatif « qu' » (au lieu de « qui ») amène la syntaxe de cette seconde phrase à être incorrecte.

D'autres erreurs encore pourraient être invoquées, survenant par exemple sur les prépositions, mais il nous semble que ce bref tour d'horizon dresse d'ores et déjà un tableau instructif des dimensions formelles de cette production. En ce qui concerne l'élaboration discursive, de nombreux éléments dans cette copie paraissent là aussi ne pas être en adéquation avec les impératifs académiques. À l'instar de Roqia, l'expression d'un avis personnel, qui plus est au travers de l'utilisation d'un pronom personnel de première personne du singulier (« moi »), est totalement inadaptée à ce type d'écrit et ce niveau d'écriture. L'emploi du présentatif « il y a » s'avère également inapproprié car d'un registre courant et insuffisamment formel, tandis que l'utilisation du pronom personnel indéfini « on » est ici problématique. En effet, outre le fait que le pronom relatif est erroné et que ce pronom personnel indéfini n'a normalement pas lieu d'être ici, l'utilisation de ce dernier apparaît impropre dans le contexte puisqu'elle ne recouvre pas le cas communément accepté de référence à un ensemble de personnes non identifiables mais semble plutôt se rapporter à son usage oral et équivalent au pronom « nous ». Par ailleurs, en l'état, il paraît difficile de déterminer avec précision le référent du pronom « on », même par calcul inférentiel.

Selon les théories de la langue écrite que nous avons
 étudié dans le cours de l'approche écrite, dans les
 études universitaires, la langue écrite est privilégiée
 par rapport à la langue orale. Parce que les études
 universitaires se basent sur la compréhension écrite
 et la production écrite, donc l'importance de ces
 compétences sont déjà évident pour tous.

(P&S-21). Selon les théories de la langue écrite que nous avons étudié dans le cours de l'approche écrite, dans les études universitaires, la langue écrite est privilégiée par rapport à la langue orale. Parce que les études universitaires se basent sur la compréhension écrite et la production écrite, donc l'importance de ces compétences sont déjà évidentt pour tous. (Arezo, CR7)

L'exemple (P&S-21) est cette fois-ci produit un an après le test de placement : Arezo compose ainsi son dernier compte rendu dans le cadre de l'examen final de fin de Master 1 pour le cours de Français Universitaire. La progression est intéressante puisqu'un texte aux nombreuses erreurs morphosyntaxiques, morphosémantiques et syntaxiques fait place à une production où seules trois erreurs d'accord complexes peuvent être décelées. On retrouve en effet une omission d'accord au féminin pluriel sur le participe passé « étudié », conséquence d'un défaut d'application de l'exception à la règle avec l'auxiliaire *avoir* lorsque le COD est placé avant ce dernier. S'ensuit une erreur d'accord complexe puisque l'étudiante conjugue le verbe « sont » au pluriel en appliquant le principe de proximité qui accorde le verbe avec le complément de SN « ces compétences » en sujet alors que l'accord aurait dû être mené avec le noyau du SN sujet expansé « l'importance », donc au singulier. Enfin, une dernière erreur intervient sur l'attribut du sujet « évident » pour lequel a été omis l'accord féminin. Notons d'ailleurs que la succession de ces deux dernières erreurs d'accord échappe à la logique : l'accord fautif de proximité aurait dû mener l'étudiante à également accorder l'attribut au féminin pluriel. Or, il n'en est rien mais on peut probablement supposer à un éloignement de l'attribut provoqué par l'insertion de l'adverbe « déjà » qui cause une

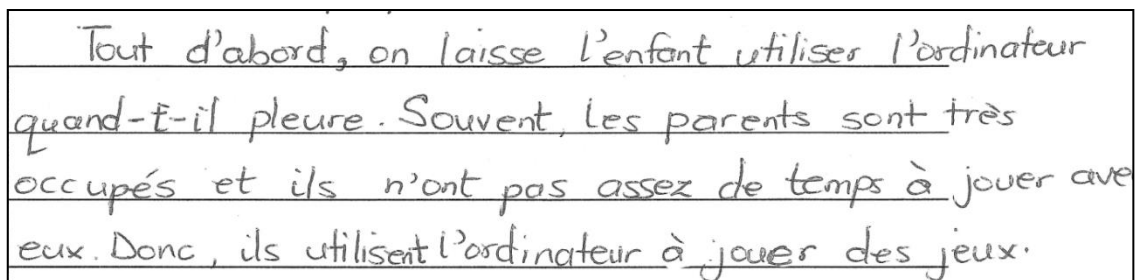
rupture de la chaîne d'accord, ou encore possiblement évoquer l'hypothèse selon laquelle l'étudiante a reconnu le noyau du SN comme sujet de l'accord de l'attribut mais n'a pas pu identifier le genre du nom « importance » (le déterminant élide « l' » n'ayant pas pu contribuer à l'aider en ce sens).

Du côté discursif, la qualité rédactionnelle s'est nettement améliorée en comparaison du texte produit lors du test de placement. Les constructions syntaxiques sont plus élaborées, notamment grâce à des structurations complexes de type subordonnée et enchâssement. Le raisonnement est mené sur la base d'un avis construit et structuré, ainsi que sur des arguments solides (« selon les théories ») alors que, pour sa part, le lexique apparaît conforme aux attentes disciplinaires. Toutefois, trois éléments demeurent quelque peu en décalage avec le niveau que l'on pourrait attendre d'une telle copie. Bien que l'utilisation du pronom personnel sujet de modestie « nous » ne soit pas gênante en elle-même (et souvent recommandée afin d'éviter le pronom « je » mal accepté en contexte universitaire), c'est en réalité l'expression d'une expérience personnelle – « que nous avons étudié dans le cours de l'approche écrite » – dans un écrit de type scientifique qui apparaît inappropriée à ce niveau d'écriture. Par ailleurs, on relève également une petite maladresse de structuration au sein de cette première phrase, avec une insertion du syntagme prépositionnel « dans les études universitaires » qui aurait une place plus juste en fin de phrase, après « langue orale ». Toujours en termes de syntaxe, il est intéressant d'observer que le point final de la première phrase a à priori été apposé ultérieurement au geste initial d'écriture, ce que l'on remarque également à la lettre -p- du connecteur « parce que » écrite en minuscule. Cet ajout semble être intervenu au début de l'écriture de la seconde phrase et avoir été dicté par la nécessité de scinder en deux la première phrase jugée trop longue. Ainsi, originellement rattachée à la première phrase, la proposition subordonnée causale est finalement combinée avec la deuxième phrase lorsque l'étudiante rectifie la lettre -d- majuscule en minuscule à la conjonction « donc » puis qu'elle ajoute le point entre l'adjectif qualificatif « orale » et la conjonction de subordination « parce que », transformant de cette manière la seconde phrase en proposition principale. Cependant, ce changement provoque en contrepartie des problèmes de syntaxe en ce qui concerne la seconde phrase, cette dernière étant non conforme à la norme dans la mesure où la conjonction « donc » conclusive est un usage impropre après une proposition subordonnée causale. Enfin, on remarque que l'étudiante a usé de deux répétitions (« les études universitaires » et « écrite ») qui auraient pu être

évitées grâce à une reprise pronominale dans le premier cas (« parce qu'elles se basent ») et à un double sujet dans le second cas (« la compréhension et la production écrites »).

L'évolution que présente Arezoo est ainsi intéressante car, en plus de constater que les erreurs formelles diminuent significativement entre son premier et son dernier texte, de nombreux codes académiques semblent avoir été intégrés en cours de parcours. Les raturages d'Arezoo, contrairement à ceux de Roqia, sont de son côté signes de changements lexicaux menés en vue d'améliorer la qualité discursive de sa production. Ils sont témoins de la volonté de cette étudiante de perfectionner son discours et de correspondre au mieux aux exigences académiques, même si cela entraîne par contrecoup un accroissement d'erreurs orthographiques et grammaticales. La résurgence de ces erreurs est ainsi la manifestation du comportement de certains étudiants qui ont choisi de privilégier la dimension discursive au détriment de la correction langagière, conduite que l'on peut également relever chez des apprenantes comme Baaba et Fangxu ([annexe 44](#)).

L'exemple de Beatrice



Tout d'abord, on laisse l'enfant utiliser l'ordinateur quand-t-il pleure. Souvent, les parents sont très occupés et ils n'ont pas assez de temps à jouer avec eux. Donc, ils utilisent l'ordinateur à jouer des jeux.

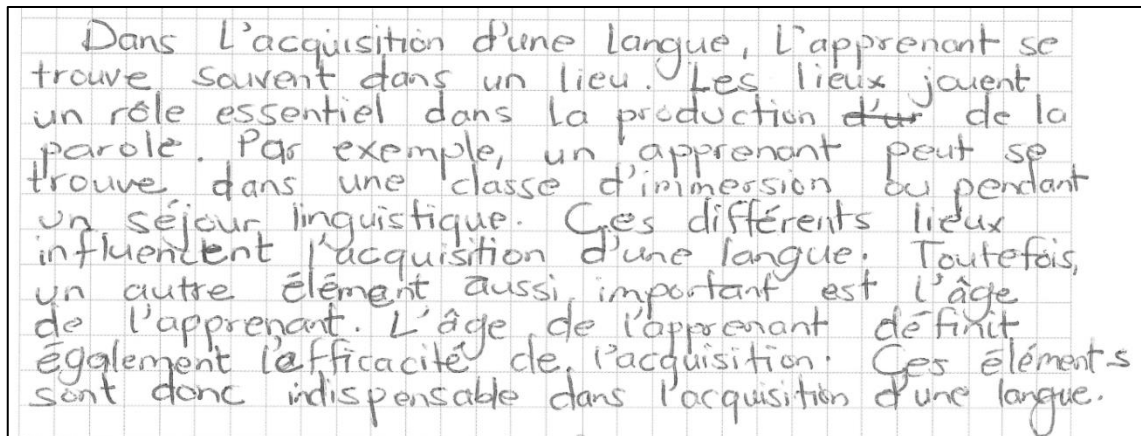
(P&S-22). Tout d'abord, on laisse l'enfant utiliser l'ordinateur quand-t-il pleure. Souvent, les parents sont très occupés et ils n'ont pas assez de temps à jouer avec eux. Donc, ils utilisent l'ordinateur à jouer des jeux. (Beatrice, TP)

Enfin, le cas de Beatrice relève pour sa part d'une attitude quelque peu plus élaborée. En premier lieu, on constate qu'aucune erreur d'accord n'est identifiable en (P&S-22) tandis qu'un seul problème d'orthographe intervient sur « quand-t-il » (lié à l'influence de la liaison [t] faite à l'oral). Au final, en termes formels, seuls deux éléments sont ici problématiques : la reprise pronominale « eux » dans la deuxième phrase ainsi que la reprise pronominale « ils » à la troisième phrase. Comme nous l'avons exposé dans l'exemple (É-29) en 9.2.2.1., l'étudiante commence au sein de sa première phrase une chaîne de référence basée sur le

référent « l'enfant », qu'elle reprend ensuite par le pronom personnel sujet de troisième personne masculin singulier « il ». À la deuxième phrase, elle débute une autre chaîne de référence avec comme référent initial « les parents » qui est par la suite repris par le pronom personnel « ils ». En fin de phrase apparaît le pronom personnel disjoint « eux » pour lequel aucun candidat potentiel à la reprise possédant les caractéristiques requises n'est présent dans le contexte textuel précédent. Par un effort d'interprétation et par esprit de déduction, il est possible de reconstituer la logique de l'étudiante : « eux » correspond au référent « l'enfant » conceptualisé en mémoire au pluriel dans la mesure où elle invoque un argument de type vérité générale (identifiable notamment à l'adverbe de temps « souvent », ou encore à l'usage du SN « les parents » en tant que référent générique). Ce changement de caractéristique morphologique sur la reprise pronominale « eux » est ensuite source de défaut d'interprétation logico-sémantique et d'opacité référentielle puisque l'apprenante réalise une reprise avec le pronom personnel sujet de troisième personne masculin pluriel « ils » alors que ce dernier ne reprend pas le référent (« les enfants ») réclamé par le sens instauré dans sa phrase mais l'antécédent syntaxique naturel, c'est-à-dire la chaîne « ils » et « les parents ».

En second lieu, bien que les phrases soient courtes et simples, le texte est clair et cohésif car les connecteurs sont pour leur part bien utilisés. Au niveau discursif, quelques éléments rédhibitoires peuvent être pointés, en particulier en ce qui concerne le pronom indéfini « on » et les répétitions. Dans le premier cas, à l'instar d'Arezo dans l'exemple (P&S-20), Beatrice utilise un pronom indéfini « on » dont l'usage n'apparaît pas tout à fait adéquat ici : il est en effet difficile de déterminer s'il s'agit de son emploi admis, en situation universitaire, en tant qu'anaphore renvoyant à un ensemble de personnes non identifiables ou si ce pronom équivaut à l'usage qui en est fait à l'oral, c'est-à-dire synonyme de « nous ». Là encore, il semble difficile de pouvoir établir précisément quel est le référent du pronom « on » ou quelle utilisation exacte l'étudiante a souhaité en faire. Dans le deuxième cas, la répétition des verbes « utiliser » et « utilisent » ainsi que « jouer » et « jouer à des jeux » témoignent d'un répertoire lexical limité et provoquent un problème de redondance qui appauvrit le discours développé. On constate dès lors que l'étudiante fait appel de manière réitérée aux mêmes champs lexicaux, ce qui mène à un mélange des catégories syntaxiques (par exemple, « jouer à des jeux ») et crée alors un pléonasme. Il s'agit ainsi ici d'une

problématique au plan sémantique et non syntaxique, mais qui atteint en conséquence la fluidité et la qualité du texte.



(P&S-23). Dans l'acquisition d'une langue, l'apprenant se trouve souvent dans un lieu. Les lieux jouent un rôle essentiel dans la production de la parole. Par exemple, un apprenant peut se trouver dans une classe d'immersion ou pendant un séjour linguistique. Ces différents lieux influencent l'acquisition d'une langue. Toutefois, un autre élément aussi important est l'âge de l'apprenant. L'âge de l'apprenant définit également l'efficacité de l'acquisition. Ces éléments sont donc indispensables dans l'acquisition d'une langue. (Beatrice, résumé 5)

Pour finir, l'exemple (P&S-23) est réalisé par Beatrice un an et demi après sa première argumentation dans le cadre du test de placement. Il s'agit ici de son dernier résumé de spécialité et, malgré quelques défauts persistants, on peut observer que cette production manifeste une évolution importante en termes de gestion discursive et sémantique. Ainsi, au niveau des erreurs de forme, on ne dénote qu'une seule erreur d'orthographe dans la deuxième phrase et qui est liée à l'omission du -r- final de l'infinitif du verbe « se trouve[r] » ainsi qu'une unique erreur morphosyntaxique avec l'oubli de l'accord pluriel sur l'attribut du sujet « indispensable » au sein de la dernière phrase. Dans le premier cas, il est possible que l'élaboration syntaxique de l'étudiante et celle qu'elle avait en mémoire soient entrées en concurrence, les constructions « un apprenant [qui] se trouve » et « un apprenant peut se trouve[r] » étant toutes deux correctes, et aient prêté à confusion de telle manière que les deux structures se sont entremêlées. Dans le deuxième cas, l'omission de l'accord pluriel sur l'attribut semble pouvoir s'expliquer par la présence du connecteur logique, intercalé entre

le verbe et l'adjectif, ce qui a éloigné les deux éléments de la chaîne d'accord et contribué à la rompre.

Du côté discursif, on constate une nette amélioration en ce qui concerne l'élaboration des chaînes de référence. Aucune erreur n'est à déplorer à ce niveau et on remarque même que l'étudiante emploie plus fréquemment des reprises anaphoriques fidèles (« ces différents lieux ») ou résomptives (« ces éléments ») pour faire progresser son texte et gagner en cohérence. Le lexique de cette production est pour sa part plus développé et précis que dans son premier texte, l'apprenante ayant acquis au cours de sa formation un vocabulaire de spécialité et étendu son répertoire lexical. Cependant, un écueil demeure au sein de son élaboration discursive : les répétitions. En effet, bien qu'elle réussisse à assurer la continuité et la progression thématiques de sa rédaction avec une gestion relativement convenable des chaînes de référence, notamment en faisant un usage graduel de la détermination (par exemple : « un lieu », « les lieux », « ces différents lieux »), on constate que l'étudiante se cantonne à la répétition de termes déjà employés. Même si ces répétitions lui servent à donner corps à des anaphores fidèles, elles engendrent un problème de redondance alors que le discours de l'apprenante gagnerait à être élaboré sur la base de synonymes, de reprises pronominales ou d'anaphores infidèles, entre autres. En l'état, les courtes phrases et les nombreuses répétitions (« lieu », « apprenant », « acquisition », « âge ») laissent penser que Beatrice rencontre des difficultés à se détacher du texte original qu'elle résume.

Finalement, l'attitude de Beatrice est remarquable car elle témoigne d'une part d'une attention spécifique portée aux aspects formels, en réalisant peu d'erreurs d'orthographe ou de grammaire, et d'autre part d'un soin particulier prodigué à la dimension discursive, l'étudiante s'appliquant à composer des productions d'une bonne qualité rédactionnelle et correspondant au registre requis en milieu universitaire. L'évolution chez Beatrice s'observe ainsi principalement sur l'amélioration des aspects morphosémantiques, c'est-à-dire de la cohésion et de la progression thématiques. On remarque en effet que cette étudiante était originellement plus à l'aise avec les aspects discursifs, ce qui lui a permis de maintenir un niveau de correction langagière élevé. Les perturbations dues à l'ajustement de ses compétences scripturales se sont alors plutôt ressenties au niveau des chaînes de référence, ces dernières ayant été sujettes à des problèmes liés à une charge cognitive générée par les besoins simultanés des gestions morphosémantique et discursive en ressources cognitives.

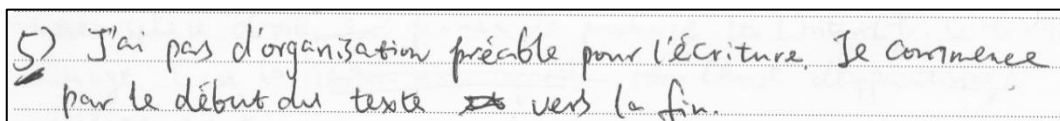
Le parcours de Beatrice, semblable à celui de Leidy et de Xiaoli ([annexe 45](#)), dévoile une conduite qui se trouve centrée sur une élaboration conceptuelle respectueuse des normes institutionnelles identifiées par les étudiantes, ce qui a pour conséquence une acquisition rapide des discours universitaires.

11.2.2.2. *Stratégies adoptées*

L'analyse des entretiens écrits et oraux (récoltés consécutivement à la composition des résumés réalisés dans le cadre de l'expérimentation P&S) nous permet de mettre en avant l'idée que l'attention normative et discursive des étudiants est dépendante des stratégies et des priorités qu'ils établissent lorsqu'ils organisent leurs procédures scripturales. Les conduites que les apprenants adoptent à l'écrit sont en effet la conséquence de choix qu'ils effectuent en fonction de leurs perceptions de la situation scripturale en contexte universitaire. C'est pour cette raison qu'il convient de s'intéresser en premier lieu aux entretiens écrits, ceux-ci ayant permis aux étudiants d'expliquer la façon dont ils organisent leur tâche d'écriture (Q4 & Q5) puis de préciser quels types de modifications, de relecture et d'attention corrective ils appliquent (Q6, Q7 et Q8) au sein de leurs productions. En second lieu, les entretiens oraux viennent finalement compléter les résultats issus des entretiens écrits et permettent ainsi d'affiner les caractéristiques des stratégies étudiantes qui servent à définir les contours des différents parcours d'acquisition.

Bien qu'il existe quelques écarts intra individuels relatifs au fait que certains apprenants (comme Baaba, par exemple) n'appliquent pas systématiquement la même démarche d'une production à l'autre, on constate dans un premier temps que l'organisation des étudiants à l'écrit se découpe dans l'ensemble en quatre méthodes :

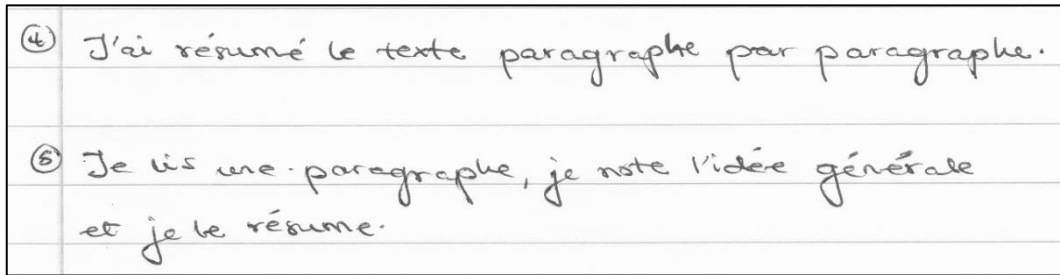
- a) certains apprenants expliquent suivre simplement l'ordre du texte (Jing et Xiaoli) ;



5) J'ai pas d'organisation préalable pour l'écriture. Je commence par le début du texte & vers la fin.

(P&S-24). 5) J'ai pas d'organisation préalable pour l'écriture. **Je commence par le début du texte vers la fin.** (Extrait de l'entretien écrit n°1 de Jing)

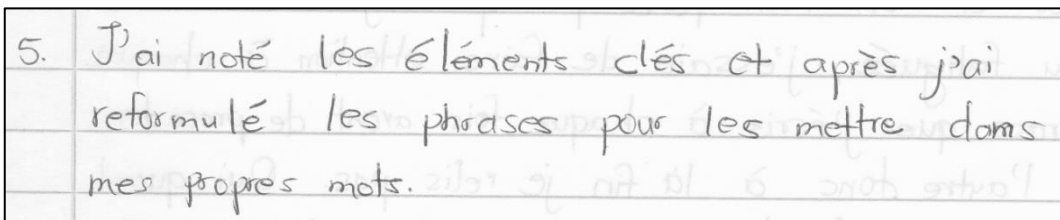
- b) d'autres disent qu'ils procèdent en construisant le résumé paragraphe par paragraphe (Baaba et Roqia) ;



(P&S-25). 4) J'ai résumé le texte **paragraphe par paragraphe**.

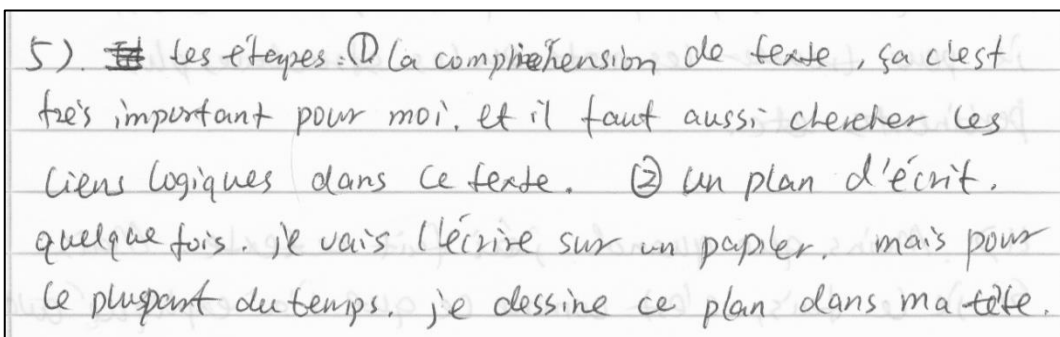
5) Je lis une paragraphe, je note l'idée générale et je le résume. (Extrait de l'entretien écrit n°2 de Baaba)

- c) quelques-uns déclarent qu'ils relèvent les points principaux du texte et composent ensuite leur rédaction (Beatrice et Leidy) ;



(P&S-26). 5) J'ai noté les **éléments clés** et après j'ai **reformulé** les phrases pour les mettre **dans mes propres mots**. (Extrait de l'entretien écrit n°2 de Beatrice)

- d) les derniers dévoilent lire le texte et établir un plan avant de rédiger (Fangxu, George, Xiao).



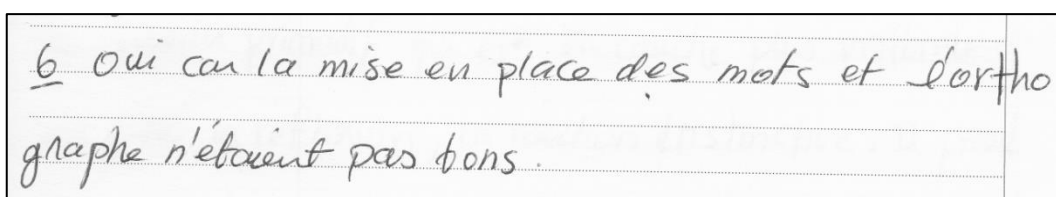
(P&S-27). 5) Les étapes : 1. La compréhension de texte, ça c'est très important pour moi, et il faut aussi chercher les liens logiques dans ce texte. 2. **Un plan d'écrit**, quelque fois, je vais l'écrire sur un papier, mais pour le pluspart du temps, je dessine ce plan dans ma tête. (Extrait de l'entretien écrit n°1 de Fangxu)

En ce qui concerne les types de modifications auxquels procèdent les étudiants, même si relève là aussi certaines différences intra individuelles, quatre catégories d'attitudes se distinguent :

- a) les apprenants qui n'effectuent aucune modification en cours d'écriture (Baaba et Beatrice)³¹⁴ ;

(P&S-28). 6. Non, **j'ai rien modifié ou corrigé**. (Extrait de l'entretien écrit n°4 de Beatrice)

- b) ceux qui s'attachent à corriger l'orthographe ou la grammaire (George et Roqia) ;



6 oui car la mise en place des mots et l'orthographe n'étaient pas bons.

(P&S-29). 6. Oui car la mise en place des mots et **l'orthographe n'étaient pas bons**. (Extrait de l'entretien écrit n°1 de Roqia)

- c) d'autres encore qui se concentrent sur les révisions syntaxiques (Jing et Xiao) ;

(P&S-30). 6. Oui. Pour moi, j'ai des problèmes sur **la structure des phrases**. Je ne sais pas si c'est la question de ma langue maternelle, certaines phrases n'ont pas forcément des verbes. Je prends cette conscience au moment où je donne des cours particuliers à un apprenant. Celui me permet de m'interroger à ma langue maternelle, sa structure, etc. Donc, **je vérifie des structures des phrases** pour assurer l'existence du verbe dans une phrase. (Extrait de l'entretien écrit n°4 de Jing)

- d) et enfin, les étudiants qui opèrent des changements d'ordre lexical (Fangxu, Leidy et Xiaoli).

314. Concernant les réponses fournies par Baaba et Beatrice lors des entretiens écrits, nous pensons que le sens de la question Q6 a été mal compris par ces étudiantes, ce qui a mené à ce qu'elles apportent des réponses à priori ambivalentes ou hors de propos.

⑥ simplement de mots, par exemple, strates pour stades parce je crois que c'est un erreur. Pendant l'écriture, ça me donne envie de changer de choses à chaque fois que je fasse une relecture, alors, je fais des petits changement de mots pour que l'écriture soit plus joli mais je continue la même idée.

(P&S-31). 6. **Simplement de mots**, par exemple, strates pour stades parce que je crois que c'est une erreur. Pendant l'écriture, ça me donne envie de changer de choses à chaque fois que je fasse une relecture, alors, **je fais des petits changement de mots pour que l'écriture soit plus joli** mais je continue la même idée. (Extrait de l'entretien écrit n°1 de Leidy)

Pour ce qui est de l'étape de relecture, quatre types se distinguent ici aussi³¹⁵ :

a) les étudiants qui affirment ne pas se relire du tout (Jing) ;

(P&S-32). 7. Non. (Extrait de l'entretien écrit n°4 de Jing)

b) d'autres qui disent procéder à une relecture finale (Fangxu, George, Leidy, Roqia et Xiao) ;

(P&S-33). 7. Une fois que la rédaction est achevée, je l'ai lu en entier. (Extrait de l'entretien écrit n°4 de Roqia)

c) les apprenants qui annoncent effectuer une relecture par paragraphe (Baaba) ;

⑦ Oui, j'ai relu le texte paragraphe par paragraphe.

(P&S-34). 7. Oui, j'ai rélu le texte paragraphe par paragraphe. (Extrait de l'entretien écrit n°2 de Baaba)

d) ceux qui expliquent relire phrase par phrase (Beatrice).

315. Sans grande surprise, nous constatons que les réponses fournies par les étudiants à Q7 diffèrent des comportements de relecture observés en situation et en temps réel. L'hypothèse la plus probable est que les apprenants n'ont pas réellement conscience, de manière explicite, de l'ensemble des démarches qu'ils appliquent à priori automatiquement.

7. Oui j'ai relu plusieurs fois. J'ai pris ~~une~~ phrase par phrase en notant les erreurs des aspects grammaticaux.

(P&S-35). 7. Oui j'ai relu plusieurs fois. J'ai pris phrase par phrase en notant les erreurs des aspects grammaticaux. (Extrait de l'entretien écrit n°2 de Beatrice)

Enfin, du côté de l'attention portée par les apprenants à la correction grammaticale, on retrouve cette fois trois types de postures :

- a) les étudiants qui répondent ne pas y être attentif pour des raisons variables (Roqia et Xiao) ;

8). Non, pas vraiment. J'ai un peu mal au ventre et je n'arrive pas à me concentrer. De plus, à cause de mon niveau de français, je ne peux pas ~~bien~~ écrire correctement surtout quand j'ai des doutes ~~pe~~ concernant l'aspect grammatical. Sinon, je fais plus attention aux mots féminins, masculins, et pluriels.

(P&S-36). 8) Non, pas vraiment. J'ai un peu mal au ventre et je n'arrive pas à me concentrer. De plus, à cause de mon niveau de français, je ne peux pas écrire correctement surtout quand j'ai des doutes concernant l'aspect grammatical. Sinon, je fais plus attention aux mots féminins, masculins, et pluriels. (Extrait de l'entretien écrit n°1 de Xiao)

- b) ceux encore qui affirment surveiller prioritairement la syntaxe (Jing) ;

ex:
8). Oui, la syntaxe; où je peux positionner les compléments. La phrase dans mon résumé : "après savoir une suite des règles", je me suis demandée où je pouvais mettre le verbe, il faut ^{le} mettre avant le "après savoir ..." ou bien "avant".

(P&S-37). 8) Oui, la syntaxe. Ex : où je peux positionner les compléments. La phrase dans mon résumé : « après savoir une suite des règles », je me suis demandée

où je pouvais mettre le verbe, il faut le mettre avant le « après savoir... » ou bien avant. (Extrait de l'entretien écrit n°2 de Jing)

- c) les apprenants qui annoncent se concentrer sur les aspects grammaticaux dans leurs écrits (Baaba, Beatrice, Fangxu, George, Leidy, Xiaoli).

(P&S-38). 8. Oui j'ai essayé d'être attentif à la correction et justesse grammaticale, en essayant de suivre les règles, en vérifiant avec le correcteur de Microsoft Word et en travaillant avec un plan pour mieux organiser mon travail. (Extrait de l'entretien écrit n°3 de George)

Dans l'ensemble, l'observation des réponses obtenues aux cinq questions Q4 à Q8 donne en premier lieu une impression de comportements disparates, dont on distingue finalement mal le rapport et la cohérence. Il est vrai que, prises séparément, ces diverses conduites ne permettent pas de discerner de schémas précis quant aux fonctionnements des étudiants. Cependant, si l'on combine les processus employés en cours d'écriture (organisation de la tâche d'écriture et type de modification) d'une part et ceux utilisés lors de l'étape de relecture (types de relecture et d'attention corrective) d'autre part, on constate que se profilent deux groupes de comportements chez les apprenants : l'un porté sur l'élaboration discursive et l'autre sur la dimension normative. Ces deux comportements-types s'observent ainsi selon que les étudiants s'intéressent ou non, dans leurs conduites d'écriture ou de relecture, aux aspects discursifs. On remarque ainsi que Fangxu, Leidy et Xiaoli sont trois apprenantes attentives aux choix lexicaux qu'elles effectuent (cf. exemple (P&S-31)) pendant qu'elles rédigent et utilisent la relecture pour contrôler les aspects grammaticaux. À l'inverse, les étudiants comme George, Jing et Xiao se concentrent principalement sur les dimensions morphosyntaxiques, autant pendant l'écriture qu'après. Demeurent alors trois apprenantes que les informations fournies n'ont pas permis de catégoriser dans l'un ou l'autre groupe : Baaba, Beatrice et Roqia. S'agissant des deux premières, le fait qu'elles aient toutes deux apparemment mal compris une partie des questions (notamment Q6) nous pose problème car nous n'avons pas à disposition les informations qui peuvent nous amener à appréhender quel type de comportement elles adoptent lorsqu'elles composent. En ce qui concerne Roqia, la situation est autre puisqu'il s'avère que les modifications lexicales qu'elle réalise pendant l'écriture ne sont dans les faits pas liées à une attention spécifiquement portée au discours mais plutôt une volonté d'éviter le plagiat (cf. [entretien écrit n°4](#)).

Bien que les entretiens écrits aient permis de faire émerger deux profils de conduites, les réponses fournies par les étudiants aux entretiens écrits restent concises, approximatives, voire même hors de propos. Les entretiens directifs menés à l'écrit présentent par ailleurs un certain nombre d'inconvénients, dont le plus fâcheux est d'obtenir des réponses qui peuvent être biaisées par le fait que les apprenants verbalisent des comportements qu'ils projettent, et non qu'ils appliquent réellement. En cela, les entretiens métagraphiques (réalisés de manière semi-directive à l'oral) s'avèrent de précieux outils car ils donnent l'opportunité de confronter les étudiants à leurs rédactions et de les remettre en situation, en faisant appel directement à leur expérience immédiate de production écrite. Chaque apprenant expose ainsi des caractéristiques propres, que ce soit dans ses fonctionnements ou dans les choix qui y conduisent, mais l'on peut tout de même en isoler deux types de stratégies : l'une axée prioritairement sur l'élaboration conceptuelle, l'autre orientée vers la correction grammaticale.

Attitude à dominante discursive	Attitude à dominante normative
<p>Baaba Beatrice Fangxu Leidy Xiaoli</p>	<p>George Jing Roqia Xiao</p>

Tableau 34 : Répartitions des étudiants selon la stratégie privilégiée

On remarque ainsi que cinq des neuf étudiants de l'expérimentation témoignent de stratégies centrées sur la construction en priorité des idées et du contenu de leur texte, c'est-à-dire d'une attitude à dominante discursive. L'extrait d'entretien (P&S-39) de Leidy le confirme lorsqu'elle dit relire le sens et la construction de son texte (posture que l'on retrouve chez Fangxu et Xiaoli en [annexe 46](#)).

(P&S-39). *É.* : Et quand tu relis au fur et à mesure, qu'est-ce que tu relis ? C'est la phrase et ce que ça veut dire, c'est ça ? Et si le sens, il est là ?

Leidy : Oui, c'est si le sens il est là.

É. : D'accord, tu relis pas la structure ou ce genre de choses ?

Leidy : Euh... Oui, mais... Moi je pense que quand je relis, eh... Je relis, euh... Dans cette relecture, on peut voir s'il y a le sens... Et en même temps, si... S'il y a une structure propre. C'est-à-dire, si c'est pas bizarre, c'est si ça fait joli on va dire. Donc, euh. Et en même temps, on peut voir s'il y a de... Des erreurs. Parce que je pense que dans cette relecture, on peut voir tous les trois. Donc, je relis et je vois si... S'il y a du sens. Mais, en même temps, si ça sonne bizarre. Donc là, je peux changer. Dans ce sens, ça sera plutôt la structure.

É. : Et à la fin les erreurs alors ?

Leidy : Oui. (Extrait d'entretien de Leidy, de 6'24 à 7'17)

L'extrait d'entretien (P&S-40) permet, quant à lui, de clarifier la posture adoptée par Beatrice. Cette dernière y expose en effet avoir conscience de l'importance de la correction grammaticale, notamment parce qu'elle impacte l'évaluation de la production, mais rapporte prioriser la dimension discursive. On relève d'ailleurs une attitude similaire chez Baaba, en [annexe 47](#).

(P&S-40). É. : Et qu'est-ce qui est important pour toi quand tu relis et que tu corriges ? À quoi tu fais attention ?

Beatrice : C'est l'aspect grammatical, le sens... Et la cohérence, aussi. Oui.

É. : Et, hum, de ces trois choses-là dont tu me parles... Donc, la grammaire, le sens, la cohérence... Euh, lequel est prioritaire quand tu relis ?

Beatrice : Grammaire.

É. : Grammaire ?

Beatrice : Oui.

É. : D'accord. Si, maintenant, tu as un examen où tu as un temps imparti et que tu as pas le temps de finir, qu'est-ce que tu fais en premier ? Est-ce que tu finis ton examen ou est-ce que t'arrêtes et tu relis ?

Beatrice : Je finis.

É. : Tu finis, d'accord. Quitte à laisser la relecture et la correction ?

Beatrice : Oui, je laisse ça.

É. : D'accord. Du coup, hum... À ton avis, qu'est ce qui est important dans, dans l'écrit quand tu fais comme ça, quelque chose que tu rends, c'est de... Que l'enseignant il comprenne le sens et ce que tu veux dire ou est-ce que c'est la forme de ton texte ?

Beatrice : Hum... Moi, je pense que c'est plus... Hum... C'est plus le sens et la cohérence aussi. Parce que, si tout l'aspect grammatical, tout est juste même sans le... La cohérence, c'est... C'est pas si... Bon.

É. : D'accord. Et, hum... Ça t'est déjà arrivé d'avoir des examens où tu sois obligée de finir plutôt que de relire ? De manquer de temps ?

Beatrice : Oui.

É. : Souvent ?

Beatrice : Souvent.

É. : Et, euh... Tu regrettes, du coup, de manquer de temps ? Tu penses que ça te pénalises dans ta... Dans ton... Dans ta note ?

Beatrice : Oui des fois.

É. : Pourquoi ?

Beatrice : Hum... Parce que... Je sais... Je sais bien que le prof, il te corrige. Il corrige plutôt sur les fautes. C'est les fautes qui... Oui, qui va définir la note finale. C'est ça.

É. : D'accord. Donc c'est important quand même, de pouvoir relire au final.

Beatrice : Oui. (Extrait d'entretien de Beatrice, de 8'22 à 10'45)

D'un autre côté, les quatre autres apprenants du groupe étudié exposent pour leur part des stratégies influencées par leur conscience de l'impératif normatif qui se joue au moment de l'évaluation. Ils ont en effet bien intégré l'idée que leurs rédactions doivent respecter la norme linguistique car elles sont jugées sur le niveau de correction grammaticale qu'elles présentent. Ainsi, bien que ces étudiants attribuent de l'importance au fait de véhiculer leurs idées, ils privilégient la dimension grammaticale lorsqu'ils ont à choisir quel aspect surveiller et concrétiser au sein de leurs productions. L'extrait d'entretien (P&S-41) de George est particulièrement éloquent à ce sujet, mais pareille posture est également présente chez Jing et Xiao ([annexe 48](#)).

(P&S-41). *É.* : Hum, quand t'es en... Que ce soit en... Quand t'es en train d'écrire, que ce soit en condition d'examen ou pas, quel est le plus important pour toi ? Est-ce que c'est d'abord ce que tu veux dire ou c'est euh... La qualité de ton écrit, c'est-à-dire euh... La correction grammaticale et tout ça ? À quoi est-ce que tu fais le plus attention au final ?

George : Wouaw, wouaw, wouaw... Ça, c'est... Je sais pas si je dois... [Rires] Je peux avoir peut-être différentes réponses selon... Par exemple, pour ma langue maternelle, euh... Pour, pour l'anglais, ma langue d'instruction et aussi pour... Ça. Pour le français. Hum... Par exemple, naturellement, j'aime écrire. Alors, peut-être... Je... Je, je, je... J'ai utilisé beaucoup. Alors, pour l'anglais, j'ai... Quand même un niveau très haut, en anglais. Alors, à cause de ça, pour cette question, en anglais, je vais dire que c'est... Euh... C'est les deux, la qualité... Bien sûr, ce que je veux écrire, peut-être ce qui est exigé pour l'examen... Mais aussi le fond, la forme et la qualité. Hum... Pour quelqu'un qui aime écrire, il faut un certain niveau. Pour le français... Peut-être, psychologiquement, je me suis dit au niveau des grammaires, je sais que c'est pas comme en anglais. Alors, là... Euh... Je sais que... Je... Je suis comme on nous a éduqués, je serai hum... Je veux pas utiliser le mot « jugé » mais « corrigé », peut-être, au niveau de... Euh... Grammaire et au niveau des contenus. Et... Pour moi, les contenus les plus... Euh... Essentiels parce que je me suis dit que, normalement, les profs... Ils savent que on est des étudiants étrangers... Et, même s'il va punir, euh... Je pense que si j'ai le contenu, au moins, ça veut dire... Que j'ai compris la question et... J'ai, j'ai, j'ai répondu mais... C'est ça, c'est ça... Moi je pense que le... Le contenu... Normalement, ça, je vais dire la forme mais, comme c'est une deuxième langue, là je me suis basé... Je vais me baser plus sur le contenu. Je sais pas si c'est trop clair. Je pense que j'ai mélangé un peu...

É. : Non, non. C'est, c'est très clair. Et, hum... Du coup, est-ce que ça te prend beaucoup de temps de relire et corriger en général ?

George : Euh... Comme j'ai dit... Ça dépend, oui. Si, si, si c'est... Selon les conditions parfaites... Par conditions parfaites, je veux dire par exemple... Je fais le dossier, je sais pas... Je m'en fous, 5, 10, 20 pages... Mais j'ai tout fait hier et ce matin, je me réveille, je commence la relecture... Là, oui. Parce que je vais prendre mon temps. Euh, là je sais que je, je, je... J'ai encore du temps, je suis pas en mode examen... Y'a pas quelqu'un qui m'attend... Alors, oui, je prends mon temps, comme je disais euh... Avec peut-être d'abord le Microsoft, ouais. Et après, avec moi, je vérifie normalement même... Quand j'ai le temps, je constate

que je vérifie le sens encore une fois, pas simplement les... Les fautes de grammaire. Mais, par exemple... Si c'est pas des conditions parfaites... Y reste 10 minutes, on est dans, dans un examen... Là, je... Je pense pas trop au sens parce que je... Je me suis dit... Là, mon plan... C'est pour ça que j'ai passé du temps avant pour faire le plan... Là, c'est juste les corrections grammaticales parce que je sais que, dans... Avec la vitesse, et tout... Y'aura un ou deux... Tu vois. Alors, si y'a le temps, oui. Les... Les contenus, les sens, les fonds... Tout. Et je vais prendre mon temps. Mais si y'a pas le temps, je vais penser au grammaire parce que je pense que personnellement, c'est, c'est, c'est ... C'est l'un de défaut. Euh... Oui. (Extrait d'entretien de George, de 9'04 à 12'53)

Enfin, alors que les réponses fournies aux entretiens écrits ne nous ont pas permis d'être en mesure de déterminer le type de comportement adopté par Roqia, l'entretien oral a en revanche contribué à expliciter sa posture. À l'instar de George (P&S-41), Jing et Xiao, Roqia est consciente de l'impact de la correction grammaticale de ses productions au moment de l'évaluation (P&S-43). C'est d'ailleurs la raison qui la pousse à préférer se relire et corriger les « fautes » – d'orthographe et de grammaire – (P&S-42) au détriment de la réalisation complète de sa tâche d'écriture, l'étudiante choisissant en conséquence de ne pas terminer sa rédaction.

(P&S-42). *É.* : Alors... Je vois que tu as fait un brouillon et que tu as fait un propre.

Roqia : Hum hum.

É. : Pourquoi est-ce que tu fonctionnes comme ça ?

Roqia : Ben... Pour ne pas faire des fautes.

É. : C'est-à-dire ?

Roqia : Ben, les fautes d'orthographe.

É. : D'accord. Donc, en fait, tu fais un brouillon d'abord... Et après, tu recopies en corrigeant les fautes au passage, c'est ça ?

Roqia : Oui, c'est ça. (Extrait d'entretien de Roqia, de 0 à 0'25)

[...]

(P&S-43). *É.* : Et, euh... Quand tu as pas le temps de finir comme ça... Tu, hum... Tu relis quand même ton texte, ou euh... ?

Roqia : Oui, je relis quand même.

É. : Tu préfères laisser la conclusion et pas la faire, et relire le texte ?

Roqia : Oui.

É. : D'accord. Pour faire quoi ?

Roqia : Parce que des... Des fois, les profs ils comptent les fautes d'orthographe, surtout Monsieur L. [Rires] Et... Moi, c'est mieux d'avoir des... Plusieurs idées, que la copie est propre, sans fautes, que d'avoir plusieurs fautes et... qu'il me manque une petite partie de la... De mon copie.

É. : Donc, tu préfères du coup hum... Corriger, parce que tu penses que... Les, les erreurs, c'est important... Au niveau de l'évaluation de la copie à la fin, c'est ça ?

Roqia : Oui. (Extrait d'entretien de Roqia, de 11'15 à 12'05)

Finalement, ce que les entretiens écrits et les entretiens métagraphiques nous ont révélé, c'est qu'il existe dans les faits deux principales catégories d'attitudes chez les étudiants en ce qui concerne les choix scripturaux qu'ils effectuent : d'une part, certains scripteurs optent pour une conduite orientée sur la réalisation de la tâche de production (attitude discursive) alors que, d'autre part, certains rédacteurs se tournent en priorité vers l'élaboration d'un texte soigné (attitude normative). Qui plus est, les entretiens oraux nous ont permis d'explicitier le fait que les apprenants adoptent ces attitudes en fonction de décisions stratégiques réalisées consciemment. En réalité, les scripteurs optent pour les stratégies qu'ils estiment être leur meilleure chance, c'est-à-dire celles qui leur sont les plus bénéfiques. Ainsi, bien qu'ils connaissent les critères qui entrent en jeu au moment de l'évaluation et qu'ils soient conscients de l'importance à la fois du contenu de leur rédaction et de la correction grammaticale qu'elle doit afficher, les étudiants agissent selon les stratégies qu'ils estiment être à leur portée.

11.2.3. Erreurs symptomatiques

Comme nous l'avons évoqué et avancé dans le présent chapitre, ainsi qu'aux [chapitres 9](#) et [10](#), les erreurs jugées « anormales » au niveau rédactionnel exigé par l'environnement universitaire sont en réalité corrélatives du contexte d'écriture et de l'adaptation des compétences scripturales étudiantes. Ainsi, même si les parcours individuels d'acquisition évoluent chacun à leur manière, ils sont tous intrinsèquement liés aux choix effectués et aux stratégies adoptées par les apprenants, eux-mêmes réalisés en fonction des contraintes identifiées et des priorités établies par les scripteurs. En définitive, le croisement des taux d'erreurs « anormales » relevées au sein des copies et des contraintes qui pèsent sur les productions avec les procédures scripturales appliquées et les stratégies adoptées par les étudiants nous permet de voir émerger, au regard des progrès scripturaux observés, deux trajectoires d'appropriation des pratiques scripturales académiques : l'une normative et l'autre discursive.

11.2.3.1. Trajectoire normative

Dans le cas du premier type de parcours d'acquisition, ce sont plusieurs critères qui, lorsqu'ils sont mis en relation, nous conduisent à le qualifier de trajectoire dite normative. Ces critères se concentrent ainsi sur les procédures scripturales des étudiants et leur stabilité, les taux d'erreurs « anormales » et leur variation en fonction des types de contraintes imposées sur les différents écrits, ainsi que le type de stratégies employées par ces apprenants et les progrès scripturaux que ces derniers présentent dans le temps. Parmi les étudiants qui déploient une trajectoire normative se trouvent ainsi George, Jing, NacerEddine, Roqia et Xiao. Le premier critère qui nous mène à ce constat réside dans le fait que ces apprenants manifestent une forte instabilité dans leurs procédures scripturales. Premièrement, et comme nous l'avons exposé en 10.2.2.3., Jing, Roqia et Xiao sont trois scripteurs qui font preuve de comportements de relecture variables, en nombre de formes usitées ainsi qu'en fréquence d'emploi de la (ou des) forme(s) employées. Deuxièmement, et à l'appui des résultats présentés en 10.2.3., qu'il s'agisse de George, Jing ou Roqia, aucun de ces trois étudiants ne réalise la révision (immédiate ou finale) de manière systématique. Troisièmement, alors que George et Xiao ne procèdent pas de manière récurrente en ce qui concerne l'étape de formulation, Jing et Roqia appliquent pour leur part une formulation de type écriture-réécriture de façon systématique, cette dernière relevant d'une gestion sérielle correspondant aux manœuvres de scripteurs non experts. Quatrièmement, et de manière encore plus flagrante, ces quatre apprenants affichent une variabilité importante au niveau de leurs temps de planification puisqu'aucun d'entre eux n'opèrent des temps de pauses systématiques, notamment au plus haut niveau d'élaboration du texte (entre phrases et entre paragraphes).

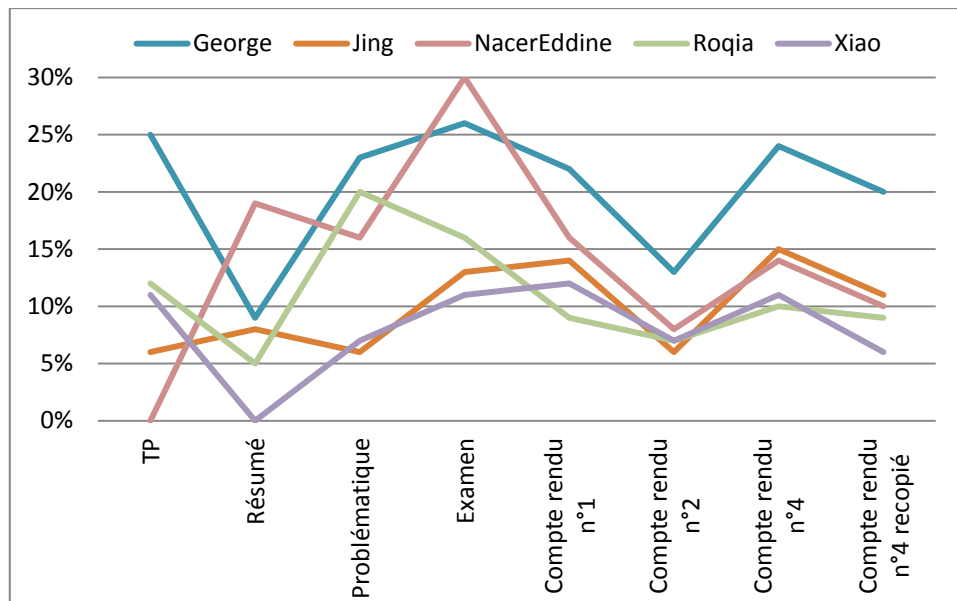


Figure 53. Trajectoires normatives d'appropriation

Le deuxième critère, lui, repose sur les taux d'erreurs au regard des contraintes imposées sur les écrits produits (figure 53). De prime abord, le premier constat que l'on peut établir en observant les courbes d'erreurs des étudiants est qu'il existe une forte variabilité inter-individus concernant les productions réalisées au premier semestre (jusqu'à l'« examen »). Ce phénomène peut d'ailleurs s'expliquer de plusieurs façons : d'une part, les types d'écrits sont tous différents (au contraire des comptes rendus du second semestre) et soumis à des contraintes diverses ; d'autre part, le niveau de langue des apprenants est au départ variable de l'un à l'autre, ces derniers n'étant pas tous sensibles aux mêmes contraintes et leurs réactions (au travers des taux d'erreurs) montrent qu'ils sont tous affectés dans leurs conduites par ce nouveau milieu éducatif qui vient perturber leurs habitudes scripturales. Ensuite, lorsque l'on observe les pics d'erreurs produites par ces étudiants, on remarque que ce sont surtout les productions soumises à la contrainte spatiotemporelle qui affichent le plus d'erreurs. Cela traduit ainsi d'un côté que ces apprenants sont plus sensibles aux contraintes de temps et d'espace, et d'un autre côté qu'ils paraissent plus déstabilisés dans leurs conduites et gestions par la limite de temps imposée par le cadre des évaluations sur table. Cela corrobore également les observations faites concernant leurs procédures scripturales puisque la contrainte de temps mène à ce que les gestions sérielles (révision finale, écriture-réécriture, planification à petite échelle) soient plus affectées par un temps

imparti qui génère fréquemment un stress inhérent à une restriction ou à un déficit de temps.

C'est d'ailleurs dans ce cadre que le troisième critère intervient puisque les stratégies des étudiants jouent ici un rôle prégnant en orientant leurs conduites selon les choix réalisés au sujet des priorités à établir. En 11.2.2.2., les entretiens de George, Jing, Roqia et Xiao nous ont amenée à comprendre que ces scripteurs privilégient les dimensions formelles (telles que la correction grammaticale), entre autres car ils les savent prises en considération et notées lors de l'évaluation. Ces apprenants adoptent en conséquence une attitude normative en priorisant un texte rendu soigné, ce que l'on constate également au travers du quatrième critère : l'évolution dans le temps des textes et discours. Dans le cas de ces quatre étudiants et de NacerEddine (qui n'a pas participé aux observations directes relatives aux procédures scripturales), on remarque en effet que les erreurs de forme ont diminué à mesure du temps, ce que l'on observe en comparant les première et dernière productions (voir 11.2.2.1. *supra*). Cependant, même si les textes sont formellement mieux écrits, les discours ne sont pour leur part pas pour autant mieux maîtrisés et de nombreux écueils demeurent à ce niveau. Ainsi, l'analyse des discours produits (universitaires comme disciplinaires) corrobore, en sus des autres critères, le type de trajectoire d'appropriation identifié.

Ces trajectoires normatives sont par ailleurs particulièrement évidentes lorsque l'on observe leurs cheminements au second semestre. Principalement soumis à la contrainte discursive (voir [tableau 11](#) en 5.2.3.4.), les écrits du semestre S2 ne provoquent cependant pas d'augmentation des taux d'erreurs chez ces étudiants. Trois d'entre eux (George, NacerEddine et Roqia) voient ainsi leur taux diminuer entre l'écrit d'« examen » et le CR1, tandis que pour les deux dernières (Jing et Xiao) observent une très légère augmentation, de l'ordre de moins de 1%. De tels résultats montrent que la rencontre avec la norme discursive (plus marquante au sein du CR1) n'est en réalité pas de nature à provoquer une forte déstabilisation des compétences ou des conduites chez ces apprenants. Cette tendance se confirme par la suite puisque l'on note chez ce groupe de scripteurs une nette diminution (de 6 à 7% en moyenne) des taux d'erreurs pour CR2. Ce n'est finalement qu'avec le CR4 qu'on observe un important accroissement d'erreurs à priori engendré par la contrainte spatiotemporelle. Cette hypothèse est d'ailleurs étayée par le fait que les taux d'erreurs sont ensuite fortement lissés au sein de CR4 recopié (4% d'erreurs en moins en moyenne).

Enfin, parmi cette classe de trajectoires normatives empruntées par les étudiants se trouvent quelques parcours individuels que l'on peut isoler globalement par paire. C'est ainsi que l'on constate que Jing et NacerEddine observent des tendances similaires ([figure 55, annexe 49](#)), apparemment plus impactés par la dimension méthodologique présente au sein du « résumé » et particulièrement prégnante à l'« examen ». À l'inverse, George et Xiao manifestent eux aussi des parcours proches ([figure 56, annexe 49](#)) mais semblent de leur côté plus sensibles à la contrainte réflexive de la « problématique » et de l'« examen ». Seule Roqia fait figure d'exception en exposant une courbe encore légèrement différente ([figure 57, annexe 49](#)) dans la mesure où, contrairement à George et Xiao, son taux d'erreurs diminue après l'exercice de « problématique ». Pour finir, le dernier constat que nous pouvons établir se tient dans le fait que ces sous-trajectoires s'avèrent attachées aux exercices scripturaux du premier semestre qui n'ont pas été soumis à une forte contrainte discursive mais plutôt à un ensemble de contraintes variables (en type et en nombre). Cependant, dès lors que l'exercice de compte rendu a été introduit, basé sur une contrainte discursive dominante, les trajectoires se sont unifiées de telle manière que l'on peut objectivement affirmer que la dimension discursive prépondérante a mené – par ricochet – à une crispation sur la norme chez ces scripteurs, ce que vraisemblablement tous les indices relevés jusqu'ici corroborent également.

11.2.3.2. Trajectoire discursive

En ce qui concerne la seconde trajectoire d'appropriation, le faisceau de critères évoqués pour identifier les parcours des étudiants (stabilité des procédures scripturales, variations des taux d'erreurs corrélées aux contraintes, stratégies adoptées et progrès scripturaux) nous amène à conclure ici à un autre type de cheminement, porté pour sa part sur l'acquisition prioritaire des discours universitaire et de spécialité. Ainsi, parmi les onze étudiants DDL suivis sur une année et demie, six d'entre eux (Arezo, Baaba, Beatrice, Fangxu, Leidy et Xiaoli) s'avèrent avoir développé une trajectoire d'appropriation discursive. En témoignent d'ailleurs leurs procédures scripturales puisque ces apprenantes présentent des comportements constants. On remarque ainsi en premier lieu que plusieurs scripteurs (Beatrice, Fangxu, Leidy et Xiaoli) relisent systématiquement selon des schémas propres clairement déterminés, leurs opérations de relecture demeurant stables (voir 10.2.2.3.). En

outre, ces quatre étudiantes réalisent également leur étape de révision (sous forme de corrections immédiates) de façon récurrente. Ces deux éléments combinés nous indiquent donc que Beatrice, Fangxu, Leidy et Xiaoli possèdent des mécanismes de contrôle bien en place. En ce qui concerne l'étape de formulation, toutes les apprenantes de ce groupe³¹⁶ affichent des conduites systématiques, qu'il s'agisse d'une gestion plus experte de mise en texte par blocs de mots (Beatrice, Leidy et Xiaoli) ou d'une gestion plus novice d'écriture-réécriture (Fangxu et Baaba). Enfin, pour ce qui est des opérations de planification, nous retrouvons la même répartition avec d'un côté les trois étudiantes les plus avancées qui exposent des procédures systématiques et des temps de pause qui s'allongent à mesure de l'élévation dans les niveaux de texte (groupe de mots, proposition, phrase, paragraphe), et d'un autre côté les deux apprenantes « en transition » qui présentent elles aussi des procédures récurrentes mais des temps de pause moins développés dans les plus hauts niveaux du texte, ce qui est caractéristique d'une anticipation moindre et d'un fonctionnement moins expert que leurs trois camarades (cf. résultats détaillés en 10.2.3.).

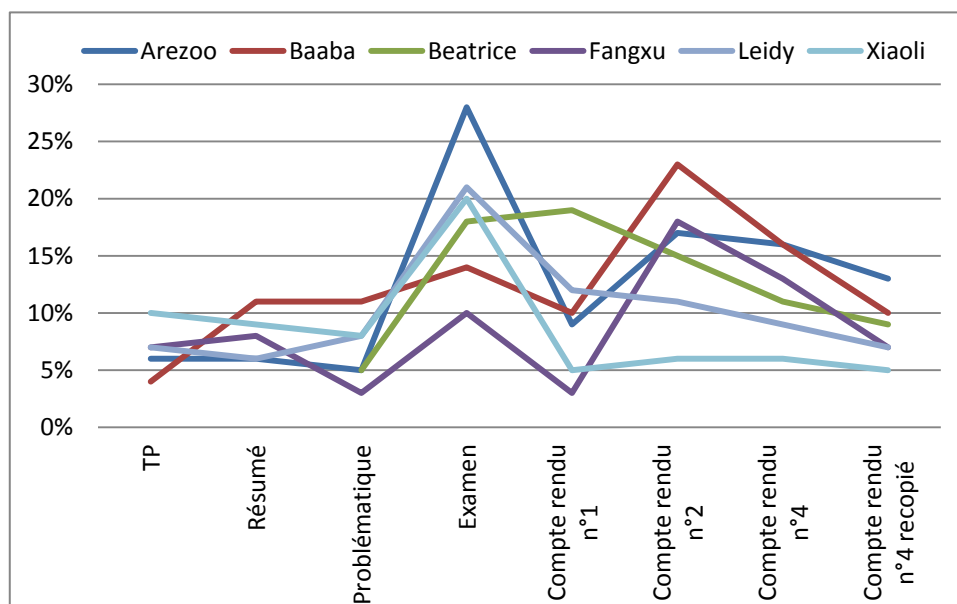


Figure 54. Trajectoires discursives d'appropriation

316. À l'exception d'Arezoo qui, à l'instar de NacerEddine, n'a pas participé aux observations directes portant sur les procédures scripturales.

Pour compléter les éléments relatifs aux procédures scripturales, les taux d'erreurs de ces étudiantes (toujours au regard des contraintes imposées sur les écrits produits, voir [figure 54](#)) permettent dans un deuxième temps de constater que l'évolution de leurs courbes diffère indiscutablement de celles générées par les apprenants à trajectoire normative. Ainsi, contrairement à ces derniers, les taux d'erreurs des scripteurs du second groupe (Arezo, Baaba, Beatrice, Fangxu, Leidy et Xiaoli) présentent une variabilité inter-individus qui se démarque principalement au cours des écrits du deuxième semestre (en particulier à CR1 et CR2). Il est assez flagrant ici de constater que les cheminements de ces apprenantes progressent selon des tendances analogues au premier semestre, avec notamment des taux d'erreurs relativement bas (entre 3% et 11%) et stables jusqu'à la « problématique », puis dévoilent un accroissement soudain de près de 12% en moyenne³¹⁷ à l'« examen ». L'explication la plus évidente paraît être que ces étudiantes sont particulièrement sensibles à la contrainte spatiotemporelle. Toutefois, le fait que le CR4 ne provoque pas le même effet ne permet pas d'étayer cette hypothèse. La contrainte spatiotemporelle ne suffit donc pas à elle seule à expliquer un pic aussi important dans la production des erreurs « anormales ». Elle semble ainsi ne pas être la seule contrainte de nature à perturber les apprenantes et il paraît en effet plus probable que la dimension fortement disciplinaire³¹⁸ de l'« examen » (où l'aspect discursif est évidemment prégnant) ait provoqué une déstabilisation conséquente de leurs systèmes de compétences.

Par ailleurs, en s'intéressant aux stratégies que ces étudiantes établissent (voir 11.2.2.2.), on remarque que Baaba, Beatrice, Fangxu, Leidy et Xiaoli sont des scripteurs qui privilégient prioritairement l'élaboration conceptuelle, c'est-à-dire la constitution de leurs idées et la construction du contenu de leur texte. Leurs conduites sont ainsi davantage orientées vers la réalisation de la tâche scripturale à proprement parler, leurs stratégies corroborant par conséquent l'hypothèse selon laquelle les perturbations identifiées à l'« examen » sont liées à une dimension discursive prééminente. Cette hypothèse est d'ailleurs appuyée par le fait que les textes précédents occasionnent peu d'erreurs chez ces apprenantes, alors que le subit accroissement des problèmes morphosyntaxiques et morphosémantiques survient lors

317. À titre comparatif, les scripteurs d'orientation normative témoignent d'une augmentation de moins de 5% en moyenne.

318. Pour rappel, il s'agissait d'un article de recherche de spécialité pour lequel il fallait que les étudiants réécrivent des passages.

de leur première confrontation à un exercice véritablement de spécialité. Les écrits du second semestre accentuent d'ailleurs cette idée puisque l'on constate, d'une part, que le CR4 – en tant que devoir sur table – n'engendre pas spécifiquement de taux d'erreurs élevés mais que, d'autre part, les CR1 et CR2 provoquent à l'inverse des réactions de productions d'erreurs plus marquées. Ainsi, pour ce groupe de scripteurs, la contrainte spatiotemporelle ne s'avère vraisemblablement pas être un facteur générateur de pics d'erreurs. En revanche, la rencontre avec des productions disciplinaires méconnues telles que les comptes rendus, où la dimension discursive domine, paraît être source de conflits dans l'attribution des ressources cognitives et semble par conséquent accaparer l'attention des étudiantes de telle manière que la dimension formelle en pâtit, se traduisant *in fine* par une hausse des erreurs « anormales ».

Ainsi, en se penchant sur les premiers comptes rendus, on remarque que l'ensemble des étudiantes arborant une trajectoire discursive manifestent une diminution non négligeable de leurs taux d'erreurs (de près de 11%) à CR1, à l'exception de Beatrice qui affiche quant à elle une augmentation de 1%. La tendance se différencie cependant à l'occasion de CR2 puisque Leidy poursuit sur une courbe descendante (-1%), que Beatrice amorce une décroissance de ses taux d'erreurs (-4%), que Xiaoli connaît une légère hausse (+1%) et enfin que les trois autres apprenantes (Arezo, Baaba et Fangxu) révèlent quant à elles un bond dans leur taux avec une augmentation de leurs erreurs entre 8% et 15%. Pour finir, toutes affichent une diminution de leurs taux d'erreurs à CR4 (d'un peu plus de 3% en moyenne) ainsi qu'à CR4 recopié (là aussi d'un peu plus de 3% en moyenne). Ces variations traduisent finalement deux phénomènes particuliers :

- a) l'idée première que, malgré la contrainte spatiotemporelle imposée, le CR4 n'est selon toute vraisemblance pas de nature à stimuler la production d'erreurs, ce qui reflète à ce moment-là une adaptation du système de compétences des étudiantes et une appropriation des pratiques académiques en vigueur ;
- b) des réactions divergentes face à la dimension fortement disciplinaire de l'exercice de compte rendu, certains scripteurs prenant conscience de la prédominance de l'aspect discursif de ce format plus tardivement que d'autres.

Ce dernier point nous amène également à repérer au sein de ce groupe d'étudiantes des sous-trajectoires individuelles couplées par paire et qui, en réalité, témoignent dans leur cas d'une acquisition plus ou moins rapide des discours. Les plus précoces se trouvent être

Beatrice et Leidy ([figure 58, annexe 50](#)) pour lesquelles on constate que l'adaptation de leurs compétences et l'appropriation des pratiques scripturales académiques se sont faites très rapidement, dès l'« examen » pour Leidy (qui arbore ensuite une courbe descendante) et à partir du CR1 pour Beatrice (qui voit sa courbe diminuer après cet écrit). Elles sont par la suite suivies d'Arezo et de Xiaoli ([figure 59, annexe 50](#)) qui voient, après le pic d'erreurs relatifs à l'« examen », leur taux décroître à CR1 avant de légèrement augmenter à CR2 puis enfin adopter une courbe descendante pour CR4 et CR4 recopié. Baaba et Fangxu ferment la marche ([figure 60, annexe 50](#)) en présentant une configuration similaire à celle d'Arezo et de Xiaoli, avec toutefois une augmentation plus flagrante de leurs taux à CR2, comme s'il avait fallu une première rencontre (celle avec CR1) pour que leur confrontation ultérieure à l'exercice de compte rendu (celle à CR2) leur fasse prendre conscience de l'importance des discours (académique et disciplinaire). Enfin, pour conforter ces observations et analyses des comportements scripturaux (procédures d'écriture et productions d'erreurs), l'étude des progrès scripturaux réalisés dans le temps par ces étudiantes (voir 11.2.2.1. *supra*) permet de confirmer qu'elles se sont progressivement approprié codes et discours universitaires et ont adapté leurs pratiques scripturales à celles en vigueur dans le milieu académique.

Synthèse de chapitre

Finalement, les études menées tout au long de notre travail de recherche nous ont convaincue du fait que les problématiques d'écrit(ure) universitaire, à l'instar des difficultés qui leur sont inhérentes, résident au-delà du présumé déficit linguistique des étudiants ou encore de l'artificielle division entre compétences grammaticales et maîtrise des discours académique ainsi que disciplinaire. En réalité, les problèmes auxquels sont confrontés les étudiants se situent principalement dans l'activité scripturale elle-même ainsi que dans la restructuration de leurs savoir-faire scripturaux en vue de les adapter aux pratiques scripturales en vigueur dans le milieu universitaire et de développer leur expertise rédactionnelle. Cependant, la tension sociale et les enjeux liés à l'écrit(ure) académique se jouent surtout dans la confrontation entre représentations des acteurs et premières expériences des usages scripturaux. L'étude des représentations ([chapitres 6, 7 et 8](#)) a d'ailleurs permis d'établir que la pression normative a un fort impact sur les attentes du milieu universitaire tandis que l'étude concernant les erreurs « anormales » ([chapitres 9 et](#)

[10](#)) a montré que ces dernières sont en fait la conséquence d'une déstabilisation du système linguistique des étudiants lorsqu'ils se heurtent aux nouvelles formes d'écrit(ure) académique.

Ce phénomène est en effet particulièrement mis en exergue par les résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus par l'étude relative aux contraintes pesant sur les écrits universitaires. Bien que la contrainte spatiotemporelle relative aux situations d'examens sur table soit de nature à faire croître la production d'erreurs « anormales » (temps imparti, stress), les statistiques montrent qu'elle n'est pas la seule à impacter les taux d'erreurs relevés. La multiplication du nombre de contraintes (discursive, méthodologique, réflexive, textuelle) qui s'exercent sur une même production est aussi, de son côté, un facteur d'accroissement des erreurs « anormales ». Ce résultat corrobore ainsi l'idée que l'attention cognitive, lorsqu'elle est focalisée sur la gestion complexe du texte, engendre par conséquence une diminution de la vigilance langagière des scripteurs. Par ailleurs, le discours constitue une contrainte qui s'instaure pour sa part comme une nouvelle norme à laquelle l'ensemble des étudiants sont confrontés et provoque ainsi une hausse des erreurs « anormales » dans la mesure où sa gestion met en concurrence niveaux supérieurs (discours, sens) et niveaux inférieurs (orthographe, grammaire) en termes de ressources mentales, créant une situation de conflit cognitif. Enfin, la réception des productions par les enseignants-évaluateurs dont les représentations sont majoritairement portées par une vision normative est elle aussi une contrainte qui est de nature à influencer les apprenants, notamment dans les priorités qu'ils établissent dans leurs stratégies.

On constate dans cette optique que la fréquentation du milieu universitaire et la rencontre avec ces différents types de contraintes conduisent les étudiants à emprunter plusieurs trajectoires d'appropriation des pratiques scripturales académiques. Témoignant tous d'une évolution de leurs discours au sein des écrits produits, il n'en demeure pas moins que certains s'approprient plus rapidement les codes universitaires que d'autres. Ce résultat est d'ailleurs lié aux stratégies mises en œuvre par les scripteurs, en fonction des contraintes identifiées, stratégies qui contribuent à fixer des priorités dans l'organisation des procédures scripturales. Les entretiens menés avec les apprenants ont ainsi permis de déterminer qu'il existe deux catégories d'attitudes chez eux : une orientée sur la réalisation de la tâche de production (attitude discursive) et l'autre tournée vers l'élaboration d'un texte soigné (attitude normative). Ces stratégies relèvent en outre de décisions conscientes, les scripteurs

privilégiant les tactiques qu'ils estiment les plus favorables pour eux, selon des moyens qu'ils pensent être à leur portée. *In fine*, la mise en relation de l'ensemble de ces critères conduit à identifier deux trajectoires spécifiques d'appropriation des pratiques scripturales académiques chez les étudiants : d'une part, une trajectoire normative qui favorise les dimensions formelles telle que la correction langagière et présente en conséquence un discours qui ne répond pas encore aux exigences universitaires, et d'autre part une trajectoire discursive qui privilégie l'élaboration conceptuelle des textes et assure par conséquent une acquisition plus avancée des codes des écrits académiques.

CONCLUSION

Les diverses études concernant l'université française, que ce soit dans le domaine de la sociologie ou de la didactique des langues, ont montré que ce milieu constitue en réalité une communauté sociolinguistique spécifique dont les codes et pratiques langagières sont fortement dépendants des constructions socioculturelles qui s'y sont progressivement développées. L'enseignement supérieur français s'instaure ainsi comme un environnement éducatif à part où normes et exigences sont majoritairement méconnues des étudiants qui s'y inscrivent. L'écrit étant la forme privilégiée des examens à l'université, les différents travaux de recherche relatifs aux pratiques et exigences langagières s'avèrent donc primordiaux dans la perspective de leur enseignement-apprentissage. Le champ des LU fait ainsi face à des enjeux de taille puisque la maîtrise langagière s'institue comme un critère non négligeable de sélection et de réussite à l'université. Dans ces conditions, l'appropriation des pratiques langagières, et plus particulièrement scripturales, représente une injonction prééminente pour les étudiants dans la mesure où l'accès aux savoirs disciplinaires en dépend et que, par ailleurs, ces scripteurs novices sont soumis par ce biais à un fort rapport social aux scripteurs experts du milieu académique.

En définitive, appréhender les dimensions liées aux pratiques scripturales académiques est un objectif fondamental dans l'optique d'une formation des apprenants aux normes instituées dans l'environnement universitaire. Les difficultés scripturales auxquelles se heurtent les étudiants sont en conséquence perçues non pas en termes de déficit linguistique mais en réalité de problèmes à se conformer aux genres discursifs universitaires. Les difficultés langagières des apprenants se présentent donc tout compte fait comme une problématique contextuellement liée aux questions d'acculturation aux discours académiques. Les activités scripturales universitaires peuvent ainsi être conceptualisées telles des phénomènes complexes aux dimensions interreliées et interdépendantes (sociale, culturelle, cognitive, etc.), d'autant que concevoir les pratiques d'écriture académique comme un système dynamique permet d'appréhender l'acte langagier *in situ*, c'est-à-dire en tenant compte des multiples interactions et sources d'influence résultant de la situation.

Nos investigations nous ont ainsi menée à interroger les représentations des étudiants qui fréquentent le milieu académique et à nous révéler que ces apprenants ont principalement une vision normative de la maîtrise langagière, focalisée sur la dimension grammaticale et pour partie héritée de la tradition scolaire. Par extension, leur vision de l'enseignement-apprentissage du français est également orientée vers des aspects surtout

linguistiques, auxquels s'ajoute un sentiment dépréciatif propre aux difficultés ressenties concernant le caractère normatif de la langue. Cela ne les empêche cependant pas d'avoir une bonne estime de leur compétence en langue française et ils reconnaissent par ailleurs l'importance que revêt la correction langagière dans les contextes d'enseignement-apprentissage. Ils sont ainsi particulièrement attentifs à cette attente et font montre d'une conscience des impératifs normatifs liés à l'usage de la langue française à l'université. Les apprenants ont en effet identifié que les exigences académiques se portent autant sur des attentes en termes de norme discursive que sur des conventions sociales telles que la norme linguistique. On remarque donc que, dans leurs perceptions, un lien s'établit entre correction langagière et norme sociale de l'usage.

En s'intéressant aux différents profils des étudiants ayant participé à ce sondage, on constate également que quelques variations émergent dans les représentations des apprenants en fonction des catégories d'individus (étudiants étrangers et futurs enseignants en particulier). Les étudiants étrangers, par exemple, mettent à priori plus de distance dans leur rapport à la maîtrise langagière. D'ailleurs, il est intéressant de constater que leurs perceptions sont fortement influencées par leurs postures d'usagers, située dans une perspective plus utilitariste que les autres étudiants de l'échantillon. Les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, quant à eux, portent une attention particulière aux savoir-faire tout en adoptant également une posture normative vis-à-vis de la maîtrise langagière et prescriptive concernant l'enseignement-apprentissage de la langue. Une nuance est toutefois encore à apporter puisqu'il apparaît en réalité trois types de profils spécifiques chez les futurs enseignants, entre les étudiants uniquement en projet professionnel futur et les étudiants déjà en formation (MEEF ou DDL). Dans la mesure où il s'agit de trois postures différentes, il existe en conséquence une distinction importante entre eux :

- les étudiants qui projettent de s'orienter vers le métier d'enseignant conservent une vision principalement prescriptive de la maîtrise langagière, à l'instar de l'ensemble des participants (posture normative) ;
- les étudiants qui se préparent à intégrer l'enseignement dans le milieu scolaire (MEEF) présentent également une perception normative de la maîtrise langagière, bien que tiraillés entre démarche didactique et exigences institutionnelles liées à la correction langagière (posture pédagogue) ;

- les étudiants qui se forment à l'enseignement d'une langue étrangère (DDL) affichent quant à eux un rapport plus serein à la maîtrise langagière, orienté prioritairement vers l'usage communicatif plutôt que vers la correction langagière, (posture réaliste).

Du côté des enseignants en exercice, les études concernant leurs comportements évaluatifs ont permis d'isoler un rapport spécifique à la maîtrise langagière et de mettre en avant l'influence implicite de procédés inconscients s'opérant dans leurs pratiques de correction. Ainsi, bien que les démarches explicites d'évaluation correspondent aux méthodes que les enseignants ont initialement annoncées, on constate cependant que leurs notations varient en fonction de la correction langagière des productions écrites. En conséquence, plus une copie présente d'erreurs de langue (notamment en termes d'erreurs morphosyntaxiques et morphosémantiques), plus l'attribution de la note s'en voit négativement affectée. Pourtant, les discours des enseignants ne font que peu état de la maîtrise langagière comme critère explicite d'évaluation. La langue apparaît au contraire être un critère implicite dont l'importance se révèle lorsqu'elle est imparfaitement maîtrisée, prévalant alors sur les autres critères en tant qu'élément dépréciatif. La correction langagière fait ainsi l'objet d'une considération particulière dans les représentations des enseignants, principalement de manière inconsciente, ce qui influence en conséquence la réception des productions étudiantes. Enfin, on constate également que trois types de profils enseignants se dégagent au sein de cette étude et présentent des rapports variables à la norme linguistique. Ce sont là encore plusieurs sortes d'attitudes vis-à-vis de la correction langagière qui ont pu être détectées, ces dernières pouvant être rapprochées des postures relevées chez les futurs enseignants. On remarque donc une forme de tolérance chez les enseignants du Secondaire (attitude pédagogue), un certain pragmatisme chez les universitaires en Didactique du FLE (attitude réaliste) et un indéniable formalisme chez les universitaires en Sciences du Langage (attitude normative).

Naturellement, les investigations sur les représentations des étudiants et des enseignants nous ont conduite à mettre en partie l'accent sur les aspects grammaticaux, et en particulier sur les erreurs morphosyntaxiques et morphosémantiques qu'ils jugent réhilitoires. En se penchant plus précisément sur ces erreurs qui paraissent « anormales », nos études ont permis de montrer qu'il existe en fait une grande proximité entre problèmes intervenant sur les chaînes d'accord et sur les chaînes de référence. Plus précisément, ces erreurs relèvent

en réalité de perturbations connexes, liées à une attention cognitive prioritairement tournée vers la gestion énonciative (élaboration conceptuelle et discursive du texte), et non d'un défaut de connaissances grammaticales contrairement à ce que véhicule le discours courant relatif au supposé déficit linguistique des étudiants. En outre, nos études sur les chaînes d'accord et de référence nous ont amenée à établir qu'il existe des zones de fragilité au sein de ces dernières (en particulier liées aux paramètres d'iconicité et de conceptualisation) qui se retrouvent alors prises en défaut lorsque l'attention cognitive doit être partagée entre plusieurs tâches gérées simultanément. Requérant un effort cognitif important (représentation mentale, maintien mémoriel), ces zones sont donc fortement sensibles à la charge cognitive immédiate qui s'ajoute aux autres processus cognitifs en cours. Les erreurs « anormales » sont donc le signe, non pas d'un défaut de maîtrise grammaticale, mais d'une surcharge cognitive liée à la mise en concurrence des systèmes scripturaux pour la répartition des ressources cognitives. En définitive, les erreurs « anormales » sont en réalité liées à des perturbations qui découlent du processus de réorganisation de la compétence scripturale et témoignent de la restructuration qui s'opère chez les étudiants pour faire face à leurs nouveaux besoins en termes de gestion des genres discursifs universitaires.

Cette restructuration représentant un coût cognitif important, les comportements et conduites adoptés par les étudiants dans leurs procédures rédactionnelles sont alors particulièrement éloquentes de leur état d'avancement dans leur parcours d'adaptation aux pratiques scripturales académiques. Ainsi, les gestes correctifs des apprenants que nous avons pu relever témoignent d'efforts attentionnels fournis pour opérer un rétrocontrôle en différé, ce qui nous conforte dans l'idée qu'il ne s'agit pas d'un défaut de connaissances grammaticales mais des difficultés liées aux diverses gestions rédactionnelles simultanées. En outre, l'analyse des opérations de relecture dont sont consécutifs les gestes correctifs a montré que, en sus du coût cognitif et temporel important que constituent l'organisation scripturale, l'attention des étudiants est vraisemblablement prioritairement portée à la norme discursive ou à la norme grammaticale. Par ailleurs, ces opérations de relecture sont visiblement dépendantes de l'aisance scripturale des étudiants, ce qui explique que certains apprenants font état de plus de difficultés (mécanismes de surveillance défaillants, par exemple) que d'autres. Enfin, l'observation des procédures rédactionnelles nous a permis de montrer que la survenue des erreurs considérées comme « anormales » est finalement liée à l'avancement des étudiants dans l'appropriation des codes scripturaux académiques.

Ce phénomène est d'ailleurs particulièrement mis en exergue par l'étude relative aux contraintes qui pèsent sur les écrits universitaires puisqu'elle a permis de montrer que la multiplication du nombre de contraintes (discursive, méthodologique, réflexive, textuelle) est source d'accroissement des erreurs « anormales ». Par conséquent, la focalisation sur la gestion complexe du texte engendre une diminution de la vigilance langagière des scripteurs. En outre, il s'avère que la contrainte discursive provoque une hausse manifeste des erreurs « anormales » consécutive du fait que les discours universitaires constituent une nouvelle contrainte pour les étudiants et que leur gestion entraîne une mise en concurrence des niveaux supérieurs et inférieurs de traitements cognitifs, créant une situation de conflit pour la répartition des ressources mentales. On constate ainsi que la fréquentation du milieu universitaire et la rencontre des différents types de contraintes (contextuelles, normatives, sociales) influencent les étudiants dans leurs conduites, ce qui s'observe particulièrement aux stratégies qu'ils mettent en œuvre. En fonction des contraintes identifiées, les apprenants établissent consciemment des priorités à respecter dans leurs procédures rédactionnelles, ce qui les amène à emprunter différentes trajectoires d'appropriation des pratiques scripturales académiques.

En conclusion, les investigations menées tout au long de notre recherche doctorale nous ont conduite à établir que les problématiques d'écrit(ure) universitaire et les difficultés qui leur sont inhérentes résident au-delà du présumé « déficit linguistique » des étudiants. En réalité, les problèmes des apprenants se situent principalement dans la restructuration de leurs savoir-faire rédactionnels en vue de les adapter aux pratiques scripturales du milieu universitaire et dans le développement de leur nouvelle expertise rédactionnelle. Par conséquent, la charge cognitive liée aux traitements supérieurs (élaboration conceptuelle, gestion discursive) de l'organisation scripturale provoque par contrecoup des troubles sur les niveaux inférieurs (correction langagière, erreurs morphosyntaxiques et morphosémantiques). Les problèmes survenant sur les chaînes d'accord et de référence, supposées erreurs « anormales » au regard du niveau avancé des étudiants, sont en réalité la répercussion de difficultés éprouvées dans les traitements cognitifs de plus haut niveau et sont donc tout à fait « normales » au vu des conditions face auxquelles les apprenants sont mis en présence. De ce fait, notre hypothèse de départ selon laquelle les apprenants étrangers de niveau avancé présentent un certain nombre de déstabilisations et

rééquilibrations dans leurs systèmes de compétences qui sont dues à leur appropriation des pratiques scripturales académiques, s'avère *in fine* validée.

Au-delà de la compréhension des réactions étudiantes concernant les obstacles auxquels ils se confrontent, ou encore de la façon dont ils procèdent pour s'adapter aux exigences et pratiques scripturales en vigueur dans le milieu académique, nos études ont par ailleurs permis d'apporter un éclairage supplémentaire quant à la progression des apprenants et à leurs parcours d'appropriation des codes universitaires. En effet, nous avons pu constater que, même si certains étudiants s'approprient plus rapidement les normes académiques que les autres, tous les apprenants-scripteurs témoignent néanmoins d'une évolution au sein leurs productions écrites de la qualité de leur élaboration discursive. Leur progression dans l'appropriation des exigences et pratiques scripturales universitaires est toutefois soumise aux stratégies déployées par les étudiants, celles-ci étant fonction des tactiques qu'ils estiment les plus rentables. Ces stratégies ont d'ailleurs mené à l'identification de deux types de trajectoires d'appropriation chez les apprenants (l'une normative favorisant les dimensions formelles, l'autre discursive privilégiant l'élaboration conceptuelle des textes) mais qui ne conduisent cependant pas au même résultat. Ainsi, même si les étudiants « normatifs » présentent ponctuellement moins d'erreurs « anormales » (notamment sur les exercices à forte contrainte discursive), leurs discours s'avèrent au final moins bien construits au contraire de ceux des apprenants « discursifs » qui exposent pour leur part une appropriation plus avancée des codes académiques bien que cette posture puisse provoquer en contrepartie une augmentation temporaire des erreurs « anormales ».

Malgré tout, certaines de nos études demeurent limitées, notamment par le format des protocoles employés. Nous pensons en particulier à l'expérimentation concernant les procédures scripturales des étudiants (gestion des processus impliqués dans la production de textes) qui, même si elle a été instructive à de nombreux points de vue, mériterait d'être approfondie. En effet, bien que nous soyons appuyée sur des captations vidéos et sur un logiciel d'enregistrement numérique, plusieurs analyses se sont révélées restreintes aux observations et interprétations des gestes des apprenants et de leur temps de pause. Pourtant, une étude plus avancée permettrait d'en apprendre davantage sur leurs conduites et comportements scripturaux, notamment au travers de données chronométriques, comme les durées précises des temps de pauses ou encore la vitesse d'écriture. Ce type d'études a d'ailleurs été expérimenté sur des publics de jeunes enfants, de jeunes adultes ou encore

d'adultes français afin d'évaluer la mise en place de l'expertise rédactionnelle, mais n'a encore à notre connaissance pas été testé auprès de publics de langue étrangère concernant le développement des compétences scripturales en français. En outre, nous souhaiterions mettre en place, en sus de ces mesures temporelles, un recueil systématisé de verbalisations des étudiants concernant les étapes auxquelles ils procèdent pendant leur écriture, afin de réussir à distinguer plus précisément les phases au sein desquelles ils sont en train d'opérer (planification, formulation, relecture, révision). En combinant ces données aux phénomènes d'erreurs morphosyntaxiques et morphosémantiques ainsi qu'à la qualité discursive des productions écrites, nous espérons être en mesure de comprendre plus rigoureusement les parcours d'appropriation des conventions universitaires ainsi que le développement des pratiques scripturales académiques.

Par ailleurs, nos travaux de recherche ont permis de mettre en lumière que les besoins des apprenants étrangers de niveau avancé se situent dans un accompagnement et des outils spécifiques. En ce qui concerne ces outils, nous soutenons l'idée qu'ils doivent être orientés à la fois vers les usages langagiers et vers la structuration de textes complexes. Nos études ayant montré que les aspects grammaticaux et discursifs sont intimement liés au sein des systèmes de compétences des étudiants, en particulier lorsque ces dimensions doivent être gérées simultanément, nous pensons qu'une grammaire avancée de FLE (inexistante à ce jour) serait véritablement adaptée à ces apprenants avancés. Fondée sur des notions d'énonciation et de linguistique textuelle, prenant en compte les caractéristiques liées à la gestion cognitive des traitements rédactionnels, cette grammaire permettrait d'aborder l'écriture académique sous l'angle des exigences qui gouvernent les écrits universitaires et intégrant les apprentissages formels relatifs à la maîtrise de ces impératifs. Les besoins en grammaire étant tout à fait particuliers aux niveaux académique et avancés B2+/C1/C2, cette grammaire devra être à la fois poussée et fonctionnelle, adaptée à la communication universitaire et à la rédaction experte. Il s'agira ainsi de se pencher sur une grammaire de perfectionnement prioritairement tournée vers la gestion et l'articulation des niveaux intra- et interphrastiques ainsi que vers l'écriture spécialisée de type littéracies universitaires.

En dernier lieu, nous sommes convaincue que ce type d'outils devrait être combiné avec des formations spécifiques en littéracies universitaires au sein des disciplines. En effet, même si l'on ne peut nier qu'il incombe aux étudiants de s'adapter au nouveau contexte socioéducatif qu'ils fréquentent, il est en revanche difficile d'imaginer dans une perspective

didactique de les laisser faire face seuls à cette tâche, comme c'est le cas actuellement. Ayant conscience des nombreuses difficultés que rencontrent les apprenants en intégrant l'université française, en particulier pour les étudiants étrangers, il paraît en conséquence nécessaire de conceptualiser des accompagnements adaptés en vue de les assister dans leurs parcours d'acculturation. En outre, et nos études l'ont montré, les gestions des dimensions grammaticales et discursives sont étroitement imbriquées au sein de l'activité scripturale, tout comme l'adaptation de la compétence scripturale des étudiants est foncièrement dépendante des pratiques contextuelles du milieu académique. Il semble donc difficile de préconiser l'utilisation d'outils telle qu'une grammaire de niveau avancé sans recommander en parallèle une aide et un encadrement spécifiques situés à l'échelle des disciplines. Nous avançons donc également que des formations à l'écriture académique et disciplinaire, sous l'égide des « littéracies universitaires », seraient une perspective à envisager afin d'accompagner les étudiants dans leurs parcours d'appropriation des conventions et pratiques scripturales académiques.

Pour apprendre, il faut être perturbé dans ses certitudes. Mais pas trop, au risque de devenir paralysé. Toute perturbation doit aller de pair avec une confiance en soi ou un accompagnement. On accepte d'autant mieux une perturbation cognitive qu'on a une assurance d'accompagnement suivi. (Giordan, 1998, p. 93)

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, Jean-Claude (dir.). (2016). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- ADAM, Jean-Michel. (2017). *Les Textes : types et prototypes* (4ème). Paris : Armand Colin.
- ALAMARGOT, Denis. (2015). Littéracie scolaire : intérêts et limites d'un concept. *Le français aujourd'hui*, 190 (3), 115-126.
- ALAMARGOT, Denis & CHANQUOY, Lucile. (2002). Les modèles de rédaction de textes. Dans M. Fayol (dir.), *Production du langage* (p. 45-65). Paris : Hermès Science Publications.
- ALAVA, Séraphin & ROMAINVILLE, Marc. (2001). Note de synthèse : Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, 136 (1), 159-180.
- ALLPORT, Floyd Henry. (1924). *Social Psychology*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- ANTIER, Emmanuel. (2016). Pour une éthique minimale en didactique des langues. *Langues Modernes*, 4.
- ANTIER, Emmanuel. (2017). La problématique éthique du « savoir-être » en didactique des langues-cultures : quelques réflexions autour du CARAP et autres productions du Conseil de l'Europe. *TDFLE [En ligne]*, 70. Repéré sur <http://revue-tdfle.fr/revue_publi.id_publi-45.html>
- ATD, Quart-Monde. (2017). 1956 – 1968 : la découverte d'un peuple. *ATD (Agir Tous pour la Dignité) Quart Monde*. Repéré sur <<https://www.atd-quartmonde.fr/qui-sommes-nous/notre-histoire/20-1956-1968-la-decouverte-dun-peuple/>>
- ATKINSON, Dwight. (2010). Extended, Embodied Cognition and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 31 (5), 599-622.
- BAKHTINE, Mikhaïl. (1929). *Le Marxisme et la philosophie du langage essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Éditions de Minuit.
- BALL, Stephen, DAVIES, Jackie, DAVID, Miriam & REAY, Diane. (2001). Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures. *Revue française de pédagogie*, 136 (1), 65-75.
- BANDURA, Albert. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, Inc.
- BARRE-DE MINIAC, Christine. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Études de communication. Langages, information, médiations*, 13, 99-114.
- BARRE-DE MINIAC, Christine. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113 (1), 93-133.

- BARRE-DE MINIAC, Christine. (2000). *Le Rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- BARRE-DE MINIAC, Christine. (2003a). La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25 (1), 111-123.
- BARRE-DE MINIAC, Christine (dir.). (2003b). *La Littéracie vers de nouvelles pistes de recherche didactique*. Université Grenoble Alpes : ELLUG.
- BARRE-DE MINIAC, Christine. (2009). Contexte plurilingue et littéracie : deux singuliers à interroger. *Synergies Algérie*, 6, 163-167.
- BARROUILLET, Pierre. (1996). Ressources, capacités cognitives et mémoire de travail : postulats, métaphores et modèles. *Psychologie française*, 41 (4), 319-338.
- BARTON, David. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Hoboken : Wiley.
- BASSO, Keith H. (1974). The ethnography of writing. Dans R. Bauman & J. Sherzer (dir.), *Explorations in the Ethnography of Speaking* (p. 425-432). New York : Cambridge University Press.
- BEILLET, Marie. (2016). *Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et sciences du langage). Université de Mons-Hainaut ; Université d'Artois.
- BEILLET, Marie & LANG, Élodie. (2017). L'impact de la norme sur l'évaluation des écrits universitaires. *Lidil [En ligne]*, 56.
- BENEDETTO, Pierre. (2007). Chapitre 1 Les méthodes de recueil des données. Dans P. Benedetto (dir.), *Méthodologie pour psychologues* (p. 13-33). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- BENTO, Margaret. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7 (1), 87-100.
- BEREITER, Carl & SCARDAMALIA, Marlene. (1987). *The psychology of written composition*. New-York : Routledge.
- BERNINGER, Virginia & SWANSON, H. Lee. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. *Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing*, 2, 57-82.

- BERTIN, Jean-Claude. (2011). Approche systémique de l'innovation pour l'apprentissage en Centre de Langues. *Language Learning in Higher Education*, 1 (2), 249-273.
- BESSE, Henri & PORQUIER, Rémy. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- BLANC, Nathalie & VARGA, Renáta (dir.). (2006). *Rapport de stage et mémoire professionnel, Normes, usages, représentations*. Université Grenoble Alpes : ELLUG.
- BLANCHET, Philippe. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*. Louvain : Peeters Publishers.
- BLANCHET, Philippe. (2012). *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- BLANCHET, Philippe & DE ROBILLARD, Didier (dir.). (2003). *Langues, contacts, complexité: Perspectives théoriques en sociolinguistique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- BLASER, Christiane & POLLET, Marie-Christine (dir.). (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- BOCH, Françoise & BUSON, Laurence. (2012). Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins? Quelles démarches pédagogiques? *Scripta*, 16 (30), 31–51.
- BOCH, Françoise & FRIER, Catherine. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG.
- BOU, Paule & CAVALLA, Cristelle. (2010). Un référentiel-outil de compétences méthodologiques. Dans L. Cadet, J. Goes, & J.-M. Mangiante (dir.), *Langue(s) et intégration : dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (p. 365–381). Bruxelles : Peter Lang.
- BOUCLET, Yann. (2011). Français sur Objectifs Universitaires, Français pour Usages Universitaires ou Français à Visée Universitaire? *Synergies Monde*, 8, 57–67.
- BOUDON, Raymond, BESNARD, Philippe & CHERKAOUI, Mohamed (dir.). (2012). *Dictionnaire de la sociologie*. Paris : Larousse.
- BOUJUT, Émilie & BRUCHON-SCHWEITZER, Marilou. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36 (2), 157-177.
- BOURDIEU, Pierre. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 325-347.

- BOURDIEU, Pierre. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34 (1), 17-34.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURGUIGNON, Claire. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73.
- BOYER, Régine, CORIDIAN, Charles & ERLICH, Valérie. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 136 (1), 97-105.
- BRERETON, John, DONAHUE, Christiane, GANNETT, Cinthia, LILLIS, Theresa & SCOTT, Mary. (2009). La circulation de perspectives socioculturelles états-uniennes et britanniques : traitements de l'écrit dans le supérieur. Dans B. Daunay, I. Delcambre, & Y. Reuter (dir.), *Didactique du Français, le Socioculturel en Question* (p. 51-68). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- BRITTON, James. (1970). *Language and learning*. Londres : Allen Lane London.
- BUNGE, Mario. (1977). Emergence and the mind. *Neuroscience*, 2 (4), 501-509.
- CADET, Lucile. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: Modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique. *Les cahiers de l'Acedle*, 2, 36-50.
- CARLO, Catherine. (2015). Pluri-inter-transdisciplinarité des recherches impliquées dans la description de la langue en usage. Comment penser la porosité des champs de recherche ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle [En ligne]*, 12 (3).
- CARRAS, Catherine, GEWIRTZ, Océane & TOLAS, Jacqueline. (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français B1-C2*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CASTELLOTTI, Véronique. (2017). Réponse à Heather Hilton : Expérience, diversité, réception, relation ou : la partie immergée de l'appropriation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle [En ligne]*, 14 (1).
- CAVALLA, Cristelle. (2007). Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat. Dans J. Goes & J.-M. Mangiante (dir.), *L'accueil*

- des étudiants étrangers dans les universités francophones* (p. 37-48). Arras : Artois Presses Université.
- CAVALLA, Cristelle. (2010). Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire. *Français dans le monde, Recherches et Applications*, 47, 153–161.
- CAVANAGH, Martine. (2010). Élaborer une séquence didactique en écriture : selon quels principes? *Enjeux*, 77, 83-114.
- CHANQUOY, Lucile & ALAMARGOT, Denis. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. *Le Langage et l'Homme*, XXXVIII (2), 171-190.
- CHANQUOY, Lucile, TRICOT, André & SWELLER, John. (2007). *La charge cognitive : Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- CHAPELAIN, Brigitte. (2006). Les communautés littéraires comme organisations apprenantes. Dans S. Proulx, L. Poissant, & M. Sénéca (dir.), *Communautés virtuelles : penser et agir en réseau* (p. 255-268). Laval : Presses Université Laval.
- CHARAUDEAU, Patrick. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Études de linguistique appliquée*, 123-124, 341-348.
- CHAROLLES, Michel. (1988). Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques*, 57 (1), 3-13.
- CHISS, Jean-Louis. (1989). Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français. *Langue française*, 82 (1), 44-52.
- CHISS, Jean-Louis. (2004). La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl (dir.), *La littératie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 43-52). Paris : Harmattan.
- CHISS, Jean-Louis. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137-138, 165-178.
- CHISS, Jean-Louis. (2010). Quel français enseigner? Question pour la culture française du langage. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Quel français enseigner. La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. (p. 11–18). Paris : Éditions de l'École Polytechnique.

- CHISS, Jean-Louis & CICUREL, Francine. (2005). Cultures linguistiques, éducatives et didactiques. Dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, & D. Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 1-9). Paris : PUF.
- CHISS, Jean-Louis & DAVID, Jacques. (2012). Didactique du français et étude de la langue. *Le français aujourd'hui*, 175 (Hors Série 2011).
- CHOMSKY, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press.
- COLLETTE, Karine. (2013). Introduction: La littératie ou les lire-écrire sous l'angle de leurs pluralités et de leurs complexités socioculturelles, de leurs conditions d'exercice et des critiques sociétales qui en émanent. *Globe: Revue internationale d'études québécoises*, 16 (1), 13–24.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris : Didier.
- CONSEIL EUROPEEN. (2000). *Stratégie de Lisbonne*. Lisbonne : Conseil de l'Europe.
- CORBLIN, Francis. (1995). *Les formes de reprise dans le discours. Anaphores et chaînes de référence*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- COSTE, Daniel. (1992). Linguistique de l'acquisition et didactique des langues : repères pour des trajectoires. Dans R. Bouchard, J. Billiez, J.-M. Colletta, V. De Nuchèze, & A. Millet (dir.), *Acquisition et enseignement apprentissage des langues* (p. 319-328). Grenoble : Université Stendhal.
- COSTE & GALISSON. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- COULON, Alain. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- COULON, Alain. (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle. L'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin des bibliothèques de France*, 44 (1), 36-42.
- COULON, Alain. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Économica : Anthropos.
- CRAHAY, Marielle. (2012). Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner ? Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (p. 63 -78). Namur : Presses Universitaires de Namur.

- CUQ, Jean-Pierre. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier.
- CUQ, Jean-Pierre (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- DABENE, Michel. (1977). Besoins langagiers et pratiques d'écriture. *Langue française*, 36 (1), 51-66.
- DABENE, Michel. (1980). L'écriture adulte : un domaine réservé ? *Langage & société*, 12 (1), 22-23.
- DABENE, Michel. (1981). De l'analyse des pratiques langagières à la définition d'objectifs de formation : pratiques scripturales et interactions sociales. *Langage & société*, 17 (1), 57-58.
- DABENE, Michel. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DABENE, Michel. (1991a). La notion d'écrit ou le continuum scriptural. *Le Français aujourd'hui*, 93, 25-35.
- DABENE, Michel. (1991b). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4 (1), 9-22.
- DABENE, Michel. (2002). Réactions à la notion de littératie. *La Lettre de la DFLM*, 30, 33-36.
- DAGENAIS, Diane. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures: les Cahiers de l'acedle [En ligne]*, 9 (6), 16-46.
- DAVID, Jacques. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le français aujourd'hui*, 185, 95-106.
- DAVID, Jacques. (2015). Literacy-Litéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept. *Le français aujourd'hui*, 190 (3), 9-22.
- DE BOT, Kees & LARSEN-FREEMAN, Diane. (2011). Researching Second Language Development from a Dynamic Systems Theory perspective. Dans M. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (dir.), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and techniques* (p. 5-24). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

- DE BOT, Kees, LOWIE, Wander, THORNE, Steven & VERSPOOR, Marjolijn. (2013). Chapter 10. Dynamic Systems Theory as a comprehensive theory of second language development. Dans M. del P. García Mayo, M. J. Gutierrez Mangado, & M. Martínez Adrián (dir.), *Contemporary perspectives on second language acquisition* (p. 199-220). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- DE KETELE, Jean-Marie. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 5-13.
- DE QUEIROZ, Jean-Manuel & ZIOLKOWSKI, Marek. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- DEFAYS, Jean-Marc. (2010). Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères : redéfinitions, restructurations, réorientations. Dans O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-E. Damar, N. Kemps, & E. Schoonheere, *Enseigner les structures langagières en FLE* (vol. 4, p. 19-32). Bruxelles : Peter Lang.
- DEFAYS, Jean-Marc & ENGLEBERT, Annick (dir.). (2009). *Principes et typologie des discours universitaires*. Paris : L'Harmattan.
- DEFAYS, Jean-Marc & MARECHAL, Marielle. (2010). L'analyse du (des) discours universitaire(s) : en collaboration ou en concurrence avec les disciplines universitaires? Communication présentée au Colloque international « Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines », Université de Liège.
- DEFAYS, Jean-Marc, MARECHAL, Marielle & MELON, Solange (dir.). (2000). *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DELCAMBRE, Isabelle. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (p. 19-35). Namur : Presses universitaires de Namur.
- DELCAMBRE, Isabelle. (2016). Le discours évaluatif d'enseignants universitaires : de l'autre côté du miroir. Communication présentée à la journée d'études « Les outils numériques pour l'analyse et l'exploitation des discours universitaires : une nouvelle approche méthodologique et didactique », Arras.
- DELCAMBRE, Isabelle & JOVENET (dir.). (2002). *Lire-écrire dans le supérieur*. Lille : ESPÉ Lille Nord - Université Charles de Gaulle.

- DELCAMBRE, Isabelle & LAHANIER-REUTER, Dominique. (2010a). Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42.
- DELCAMBRE, Isabelle & LAHANIER-REUTER, Dominique. (2010b). Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines [Colloque]. Villeneuve-d'Ascq.
- DELCAMBRE, Isabelle & LAHANIER-REUTER, Dominique (dir.). (2012a). *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives*. Metz : CRESEF.
- DELCAMBRE, Isabelle & LAHANIER-REUTER, Dominique. (2012b). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-19.
- DELCAMBRE, Isabelle & POLLET, Marie-Christine (dir.). (2014). *Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages*. Lille : ESPÉ Lille Nord - Université Charles de Gaulle.
- DELFORGE, Muriel. (2002). *Impact de la maîtrise de la langue d'enseignement sur la réussite en première candidature* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Mons-Hainaut, Mons, Belgique.
- DELHAY, Corinne & LANG, Élodie. (2018). La correction en littéracies universitaires : entre consécutive et simultanée ? Dans J.-P. Meyer, F. Marsac, & M. Pal'ová (dir.), *Consécutive et simultanée en Linguistique, Langues et Parole* (vol. 3, p. 35-60). Paris : L'Harmattan.
- DERIVE, Marie-Jo & FINTZ, Claude. (1998). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. *Lidil*, 17, 43-56.
- DEWAELE, Jean-Marc. (2001). L'apport de la théorie du chaos et de la complexité à la linguistique. *La Chouette*, 32, 76-86.
- DEZUTTER, Olivier. (2015). Repenser la didactique de l'écriture pour les apprenants universitaires de FLES. Dans J.-M. Defays, S. Hammami, M. Maréchal, A. Mattioli-Thonard, D. Meunier, F. Saenen, & L. Wery (dir.), *Pratiques. 20 ans de FLES: Synthèse de pratiques didactiques*. Bruxelles : EME éditions.
- DEZUTTER, Olivier & THYRION, Francine. (2002). Comment les étudiants entrant s'approprient-ils les discours universitaires? *Spirale*, 29, 109-122.
- DOISE, Willem & MUGNY, Gabriel. (1981). *Le développement social de l'intelligence* (vol. 1). Paris : InterEditions.

- DONAHUE, Christiane. (2012). L'écrit universitaire et l'accompagnement « efficace » : théories, pratiques et contextes états-uniens. Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (p. 163-178). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- DONAHUE, Christiane. (2017). *Écrire à l'université : Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- DÖRNYEI, Zoltán. (2009). Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment. *Language Learning*, 59, 230-248.
- DÖRNYEI, Zoltán. (2017). Chapter 4. Conceptualizing learner characteristics in a complex, dynamic world. Dans L. Ortega & Z. Han (dir.), *Complexity Theory and Language Development. In celebration of Diane Larsen-Freeman* (p. 79-96). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- DÖRNYEI, Zoltán, MACINTYRE, Peter D. & HENRY, Alastair. (2014). 1. Introduction: Applying Complex Dynamic Systems Principles to Empirical Research on L2 Motivation. Dans Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (dir.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (p. 1-7). Bristol, Blue Ridge Summit : Multilingual Matters.
- DUGUET, Amélie & MORLAIX, Sophie. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions vives recherches en éducation*, 6 (18), 93-110.
- DUPONT, Didier. (2000). Le français au supérieur, quelques facteurs de difficultés. Dans J.-M. Defays, M. Maréchal, & S. Mélon (dir.), *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur* (p. 33-41). Bruxelles : De Boeck Université.
- DURST, Russel K. (2015). British invasion: James Britton, composition studies, and anti-disciplinarity. *College Composition and Communication*, 66 (3), 384-401.
- ELLIS, Nick. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning*, 4 (48), 631-664.
- ELLIS, Nick. (2014). Cognitive and Social Language Usage. *Studies in Second Language Acquisition*, 36 (3), 397-402.
- EMIG, Janet. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. (Rapport No. 13). Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English.

- ERLICH, Valérie & ESTABLET, Roger. (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- ERPELDING, Cécile. (2010). L'écrit comme objet d'évaluation à l'université : attendus, contraintes et difficultés. Dans M. Demeuse, M.-C. Fougereuse, & G. Maratier-Declety (dir.), *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère-seconde dans l'enseignement supérieur* (p. 43-53). Paris : L'Harmattan.
- FAVART, Monik & OLIVE, Thierry. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie Française*, 50 (3), 273-285.
- FAYOL, Michel. (2002). Conclusion générale. Dans M. Fayol (dir.), *Production du langage* (p. 287-302). Paris : Hermès Science Publications.
- FAYOL, Michel & HEURLEY, Laurent. (1995). Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, & P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 17-48). Montréal : Les éditions logiques.
- FAYOL, Michel & MIRET, Ania. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie Française*, 50 (3), 391-402.
- FELOUZIS, Georges. (2011). *La condition étudiante: sociologie des étudiants et de l'Université*. Paris : PUF.
- FERBER, Jacques. (1995). *Les systèmes multi-agents : vers une intelligence collective*. Paris : InterEditions.
- FIJALKOW, Jacques & VOGLER, Jean. (2000). Vous avez dit « littéracie » ? Dans V. Leclerq & J. Vogler, *Maitrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* (p. 43-57). Paris : L'Harmattan.
- FILLMORE, Charles John & KAY, Paul. (1993). *Construction Grammar Coursebook*. Berkeley : University of California.
- FINTZ, Claude (dir.). (1998). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan.
- FISCHER, Gustave-Nicolas. (2015). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (5ème). Paris : Dunod.
- FISHER, Shirley. (1994). *Stress in academic life: the mental assembly line*. Buck : Open University Press.

- FODOR, Jerry. (1975). *The Language of Thought*. New-York : Cromwell.
- FRAENKEL, Béatrice & MBODJ, Aïssatou. (2010). Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, 133 (3), 7-24.
- FRIER, Catherine. (1997). Portraits d'illettrés : au-delà des discours, quel message pour quelle société ? Dans B. Lété & C. Barré-De Miniac, *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (p. 37-54). Paris : De Boeck.
- FRIER, Catherine. (2015). Chapitre 1. Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires. Dans F. Boch & C. Frier (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur: des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 25-52). Grenoble : ELLUG.
- FRITH, Uta. (1980). *Cognitive processes in spelling*. London : Academic Press.
- GALATANU, Olga, PIERRARD, Michel, VAN RAEMDONCK, Dan & DAMAR, Marie-Eve (dir.). (2010). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles : Peter Lang.
- GALLY, Carole Bertrand, BORTOT, Christine & PERQUE, Catherine. (2017). *Réussir ses études en école de management en français : A2-C1*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- GARCIA, Alain. (2015). Utiliser les théories de Bourdieu sur l'École. *Éducation et socialisation [En ligne]*, 37.
- GEE, James Paul. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London : Routledge.
- GEORGE, Jean-Pierre, GLEIZES, Marie-Pierre & GLIZE, Pierre. (2003). Conception de systèmes adaptatifs à fonctionnalité émergente: la théorie des AMAS. *Revue d'Intelligence Artificielle, Hermès Science*, 17 (4), 591-626.
- GIBBS, Raymond W. (1999). Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world. Dans R. W. Gibbs & G. J. Steen (dir.), *Metaphor in Cognitive Linguistics* (p. 145-156). Amsterdam : Benjamins.
- GIORDAN, André. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.
- GLEICK, James. (1987). *Chaos Making a New Science*. New York : Penguin Books.
- GOES, Jan & MANGIANTE, Jean-Marc. (2010). Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 47, 142-152.

- GOFFMAN, Erving. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*. Paris : Les Editions de Minuit.
- GOODY, Jack. (1979). *La raison graphique* (vol. 1). Paris : Éditions de Minuit.
- GOODY, Jack. (1986). *La logique de l'écriture: aux origines des sociétés humaines*. Paris : Armand Colin.
- GOODY, Jack. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- GOODY, Jack. (2000). *Power of the Written Tradition*. Washington : Smithsonian.
- GOODY, Jack. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La dispute.
- GOODY, Jack & WATT, Ian. (1963). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5 (3), 304-345.
- GRAY, William S. (1969). *The Teaching of Reading and Writing*. Glenview : UNESCO.
- GRIGNON, Claude (dir.). (2000). *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : PUF.
- GRUEL, Louis. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos*, 2 (2), 1-7.
- GRUEL, Louis, GALLAND, Olivier & HOUZEL, Guillaume (dir.). (2009). *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- GRUNDMANN, Herbert. (1958). Litteratus - illiteratus. Der Wandel einer Bildungsnorm vom Altertum zum Mittelalter. *Archiv für Kulturgeschichte*, 40, 1-65.
- GUERIN, Francis. (2004). Le concept de communauté : une illustration exemplaire de la production des concepts en sciences sociales ? Communication présentée au 13ème Conférence de l'AIMS.
- HALAMANDARIS, K. F. & POWER, Kevin George. (1999). Individual differences, social support and coping with the examination stress: a study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and individual differences*, 4 (26), 665-685.
- HALTE, Jean-François. (2002). Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26 (1), 31-48.
- HAMEL, Jacques. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- HAYES, John R. & FLOWER, Linda. (1980). Identifying the organization of writing process. Dans L. W. Gregg & E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

- HEATH, Shirley Brice. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. New York : Cambridge University Press.
- HEBERT, Manon & LEPINE, Martin. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 88-98.
- HEBERT, Manon & LEPINE, Martin. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 16 (1), 25-43.
- HILGERT, Émilia. (2009). Quand le FOS vire au FOU. *Terres de FLE*, 2, 49-61.
- HILTON, Heather. (2009). *Systèmes émergents: acquisition, traitement et didactique des langues* (Habilitation à Diriger des Recherches). Lumière, Lyon 2, Lyon.
- HILTON, Heather. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, XXXIII (2), 34-50.
- HILTON, Heather. (2017). Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle [En ligne]*, 14 (1).
- HOGGART, Richard. (1957). *The Uses of Literacy : Aspects of Working-class Life, with Special References to Publications and Entertainments*. London : Chatto and Windus.
- HOPKINS, Brian & BUTTERWORTH, George. (1997). *Infant Development: Recent Advances*. Hove : Psychology Press.
- HULSTIJN, Jan. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18 (3), 193-223.
- HULSTIJN, Jan, YOUNG, Richard, ORTEGA, Lourdes, BIGELOW, Martha, DEKEYSER, Robert, ELLIS, Nick, LANTOLF, James, MACKAY, Alison & TALMY, Steven. (2014). Bridging the Gap. Cognitive and Social Approaches to Research in Second Language Learning and Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36 (3), 361-421.
- ICONZI, Expert. (2005). *La régulation sociale : un concept au centre du débat récurrent sur la place relative de l'acteur et du système dans l'organisation des rapports humains en société*. Montréal : Chaire de responsabilité sociale et de développement durable, ESG, UQAM.

- JAFFRE, Jean-Pierre. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl, *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). Paris : Harmattan.
- JAFFRE, Jean-Pierre. (2010). De la variation en orthographe. *Études de linguistique appliquée*, 159, 309-323.
- JAFFRE, Jean-Pierre & BESSONNAT, Dominique. (1993). Accord ou pas d'accord? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77, 25-42.
- JAFFRE, Jean-Pierre & BESSONNAT, Dominique. (1996). Gestion et acquisition de l'accord : erreurs et étiologie. *Faits de langue*, 8, 185-192.
- JELLAB, Aziz. (2011a). La socialisation universitaire des étudiants : Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42 (2), 115-142.
- JELLAB, Aziz. (2011b). Les étudiants de Licence 1 et la socialisation aux études universitaires : une expérience sous tension. *Sociologies pratiques*, 23 (2), 101-118.
- JELLAB, Aziz. (2013). Cohérences et tensions dans la socialisation universitaire des étudiants : les enseignements d'une recherche qualitative. *L'Homme et la société*, 187-188 (1), 227-250.
- KADI, Latifa. (2009). De la littéracie et des contextes. *Syngeries Algérie*, 6, 11-17.
- KLEIBER, Georges. (1994). *Anaphores et pronoms*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- KRASHEN, Stephen. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon.
- KUSYK, Meryl. (2015). Enjeux épistémologiques, méthodologiques et didactiques de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. *Éducation et sociétés plurilingues*, 39, 19-33.
- LABORDE-MILAA, Isabelle, BOCH, Françoise & REUTER, Yves (dir.). (2004a). *Les Écrits universitaires*. Metz : CRESEF.
- LABORDE-MILAA, Isabelle, BOCH, Françoise & REUTER, Yves. (2004b). Présentation. *Pratiques*, 121/122, 3-8.
- LAHIRE, Bernard. (1999). *L'invention de l'illettrisme: rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte.

- LAHIRE, Bernard. (2000). Les manières d'étudier. Dans C. Grignon (dir.), *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : PUF.
- LAHIRE, Bernard. (2005). Sociologie, psychologie et sociologie psychologique. *Hermès, La Revue*, 41, 151-157.
- LANG, Élodie. (2013). *Appropriation de la grammaire du FLE en contexte universitaire français : enquête sur les habitudes d'apprentissage des étudiants étrangers* (Mémoire de Master). Université de Strasbourg.
- LANG, Élodie. (2014). Appropriation de la grammaire du FLE en contexte universitaire français : enquête sur les habitudes d'apprentissage des étudiants étrangers. Dans *Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique*. Grenoble : Lidilem. Repéré sur <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01252031>>
- LANG, Élodie. (2019). Littéracies universitaires et grammaire avancée. Résistances hors-normes ? Dans A. Steuckardt & K. Collette (dir.), *Écrits hors-normes* (p. 41 - 51). Sherbrooke : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- LANG, Élodie & GAY, Élisabeth. (2015). Intégration universitaire des apprenants allophones en milieu transfrontalier : diagnostic et perspectives. *TIPS*, 37, 231-259.
- LANG, Élodie, MAKASSIKIS, Martha, MEYER, Jean-Paul & PELLAT, Jean-Christophe. (2019). Littéracies universitaires dans l'enseignement supérieur : quelques aspects de la compétence scripturale des étudiants allophones. Dans M. Niwese, J. Lafont-Terranova, & M. Jaubert (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire, Enjeux, modèles et pratiques innovantes* (p. 27-45). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- LANG, Élodie & MEYER, Jean-Paul. (2015). Grammaire avancée et littéracies universitaires. Vos papiers sont-ils en règle ? Dans *Les Études françaises aujourd'hui (2014), Pourquoi étudier la grammaire ? Théories et pratiques* (p. 223-242). Belgrade : Faculté de Philologie.
- LANG, Élodie & MEYER, Jean-Paul. (2018). Grammaire et littéracies universitaires en FLM et FLE : sur la constance et la similitude de certaines erreurs. Dans J. André, O. Bertrand, & I. Schaffner (dir.), *Le français écrit au siècle du numérique : Enseignement et apprentissage* (p. 263-278). Paris : Editions de l'école polytechnique.
- LANGACKER, Ronald. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford : Stanford University Press.

- LAROUSSE, Éditions (dir.). (s.d.). Dictionnaire français en ligne. Repéré sur <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>>
- LARSEN-FREEMAN, Diane. (2000). Second language acquisition and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 165-180.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. (2013). Complexity theory: a new way to think. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13 (2), 369-373.
- LARSEN-FREEMAN, Diane & CAMERON, Lynne. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- LASSARRE, Dominique, GIRON, Céline & PATY, Benjamin. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32/4, 669-691.
- LE MOIGNE, Jean-Louis. (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- LEA, Mary R. (2008). Academic Literacies in Theory and Practice. Dans B. Street (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* (p. 634-645). Boston : Springer.
- LEA, Mary R. & STREET, Brian. (1999). Writing as academic literacies, understanding textual practices in higher education. Dans C. N. Candlin & K. Hyland (dir.), *Writing : texts, processes and practices* (p. 62-81). London : Routledge.
- LEA, Mary R. & STREET, Brian V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- LEBEAUPIN, Thierry. (2011). Objectifs universitaires en français : langue-culture, médiation des savoirs et recherche. Quelles clefs pour l'étudiant étranger ? *Synergies Monde*, 8, 99-105.
- LEGROS, Denis, BOUNOUARA, Yasmina, ACUNA, Teresa, BENAICHA, Fatima Zohra, HOAREAU, Yan Vigile & SAWADOGO, François. (2009). TICE et Cognition de la Littérature plurilingue. Vers un modèle intégrateur. *Synergies Algérie*, 6, 21-28.
- LEPLAT, Jacques. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [En ligne]*, 4 -2.
- LILLIS, Theresa. (2000). Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. Dans C. Jones, J. Turner, & B. Street (dir.), *Students Writing in the University: Cultural and epistemological issues* (p. 127-147). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

- LILLIS, Theresa & SCOTT, Mary. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4 (1), 5-32.
- LOWIE, Wander. (2017). Emergentism: wide ranging theoretical framework or just one more meta-theory? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle [En ligne]*, 14 (1).
- MACWHINNEY, Brian. (2006). Emergentism—Use Often and With Care. *Applied Linguistics*, 27 (4), 729-740.
- MACWHINNEY, Brian & BATES, Elizabeth (dir.). (1989). *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MAISONNEUVE, Jean. (2017). *Psychologie sociale* (23e édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- MANGIANTE, Jean-Marc. (2009). Vers un référentiel de formation linguistique pour les étudiants étrangers à partir de la construction de corpus professionnels. *Terres de FLE*, 2, 19-30.
- MANGIANTE, Jean-Marc & PARPETTE, Chantal. (2004). *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- MANGIANTE, Jean-Marc & PARPETTE, Chantal. (2010). Présentation : faire des études supérieures en langue française. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 47, 11-14.
- MANGIANTE, Jean-Marc & PARPETTE, Chantal. (2011a). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- MANGIANTE, Jean-Marc & PARPETTE, Chantal. (2011b). Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Monde*, 8, 115-134.
- MANGIANTE, Jean-Marc & RAVIEZ, François. (2015). *Réussir ses études littéraires en français*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- MARQUILLO-LARRUY, Martine. (2012). Littératie et multimodalité ici & là-bas... En réponse à Diane Dagenais. *Les Cahiers de l'Acedle*, 9 (2), 47-87.
- MARTIN, Marcienne. (2016). La pensée systémique analysée à l'aune de l'entropie. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 11 (2), 81.
- MASSERON, Caroline. (2001). Du projet de discours à la langue du discours produit : nature et enjeux des erreurs scripturales. *Pratiques*, 109 (1), 207-247.

- MATHEY, Marinette & VERONIQUE, Daniel. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères: enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, 203–223.
- MATURANA, Humberto R. & VARELA, Francisco J. (1994). *L'Arbre de la connaissance*. Paris : Addison Wesley.
- MENESR. (2013). La stratégie Europe 2020 : pour une croissance intelligente, durable et inclusive.
- MENESR (dir.). (2016). *Repères et références statistiques : sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS 2016)*. Paris : Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- MENESR. *Vocabulaire de l'éducation et de l'enseignement supérieur* (Journal officiel, texte 57 ; CTNR1636064K) (2017). Repéré sur <www.legifrance.gouv.fr>
- MENESR (dir.). (2018). *Repères et références statistiques : sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS 2018)*. Paris : Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- MEYER, Jean-Paul & PELLAT, Jean-Christophe (dir.). (2017). *Grammaires et littéracies*. Université Grenoble Alpes : UGA Éditions.
- MICHAUT, Christophe. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche & Formation*, 43 (1), 101–113.
- MILL, John Stuart. (1889). *Système de la logique déductive et inductive*. Traduction par L. Peisse, Paris : Félix Alcan.
- MIRAS, Gregory. (2014). *Approche plurielle des liens musique-parole pour la didactique de la prononciation du français comme langue étrangère/seconde* (Thèse de doctorat en linguistique). Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- MIRAS, Grégory (dir.). (2017). L'émergentisme. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures: les Cahiers de l'acedle [En ligne]*, 14 (1).
- MONDADA, Lorenza & PEKAREK DOEHLER, Simona. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne]*, 12.
- MORIN, Edgar. (1986). *La méthode (tome 3) : La connaissance de la connaissance*. Paris : Le Seuil.
- MORIN, Edgar. (1990a). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF Editeur.

- MORIN, Edgar. (1990b). *Science avec conscience* (Nouv. éd). Paris : Seuil.
- MORIN, Edgar. (1994). *La complexité humaine*. Paris : Flammarion.
- MORLAIX, Sophie & SUCHAUT, Bruno. (2012). Analyse de la réussite en première année universitaire: effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs. *Documents de travail de l'IREDU*.
- MORRISSETTE, Joëlle. (2010). Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *Sociologies [En ligne]*.
- MOURLHON-DALLIES, Florence. (2011). Le FOU, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. *Synergies Monde*, 8, 135-143.
- NARCY-COMBES, Jean-Paul. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Editions OPHRYS.
- NARCY-COMBES, Jean-Paul. (2017). Réponse à Marjolijn Verspoor : de la nécessité d'aller au-delà du linguistique. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle [En ligne]*, 14 (1).
- NONNON, Élisabeth. (2007). GOODY Jack. Pouvoirs et savoirs de l'écrit / PRIVAT Jean-Marie, KARA Mohammed (coord.). « La littératie. Autour de Jack Goody ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 161, 123-126.
- NYSTRAND, Martin. (2006). The social and historical context for writing research. Dans C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 11-27). New-York : The Guilford Press.
- OLIVE, Thierry & PIOLAT, Annie. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie Française*, 50 (3), 373-390.
- OLSON, David R. (1996). Towards a psychology of literacy: on the relations between speech and writing. *Cognition*, 60 (1), 83-104.
- OMER, Danielle. (2014). Les écrits en français académique des étudiants natifs et non natifs : penser la variation. *Le français aujourd'hui, Supplément en ligne*.
- PAAS, Fred. (1992). Training strategies for attaining transfer of problem-solving skill in statistics: A cognitive-load approach. *Journal of educational psychology*, 84 (4), 429.
- PARPETTE, Chantal & MANGIANTE, Jean-Marc (dir.). (2010). *Faire des études supérieures en langue française*. Paris : Clé international.

- PARPETTE, Chantal & STAUBER, Julie. (2014). *Réussir ses études d'économie-gestion en français*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- PECHER, Diane & ZWAAN, Rolf A. (dir.). (2005). *Grounding Cognition: The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thinking*. Cambridge : Cambridge University Press.
- PETERS, Martine & BELAIR, Louise. (2011). Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27 (1).
- PIEROZAK, Isabelle, DE ROBILLARD, Didier, RAZAFIMANDIMBIMANANA, Elatiana & DEBONO, Marc. (2013). Vers une sociolinguistique française qualitative ? Perspectives historiques critiques sur des processus de reconnaissance. *Recherches Qualitatives*, 32 (1), 107-131.
- PIERRE, Régine. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques, Abstract. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII (1), 121-137.
- PIOLAT, Anne, ROUSSEY, Jean-Yves, OLIVE, Thierry & FARIOLI, Fernand. (1996). Charge mentale et mobilisation des processus rédactionnels : examen de la procédure de Kellogg. *Psychologie Française*, 41 (4), 339-354.
- PIOLAT, Annie. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, 51, 55-74.
- PLANE, Sylvie. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. Dans J. David & S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 37-77). Paris : Presses Universitaires de France.
- PLANE, Sylvie. (2002). Apprendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique. *Pratiques*, 115 (1), 7-13.
- PLANE, Sylvie. (2004). Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention. *Linx*, 51, 75-89.
- POLLET, Marie-Christine. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université.
- POLLET, Marie-Christine. (2010). L'acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 47, 133-141.
- POLLET, Marie-Christine. (2012). Du perfectionnement en langue française au développement des compétences langagières : le chemin vers la contextualisation. Dans M.-C. Pollet (dir.),

- De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (p. 5-18). Namur : Presses universitaires de Namur.
- POLLET, Marie-Christine & BOCH, Françoise (dir.). (2002). *L'écrit dans l'enseignement supérieur*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- POLLET, Marie-Christine & DELFORGE, Muriel. (2011). Comment développer les compétences langagières des étudiants ? Dans P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire* (p. 50-54). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- POSTILL, John. (2003). Knowledge, literacy and media among the Iban of Sarawak. A reply to Maurice Bloch. *Social Anthropology*, 11 (1), 79-99.
- POUZARGUE, Francine. (1998). *L'Arbre à palabres. Anthropologie du pouvoir à l'université*. Bordeaux : William Blake and co.
- PRIGOGINE, Ilya. (1993). *Les lois du chaos*. Paris : Flammarion.
- PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle. (1984). *Order out of chaos: Man's new dialogue with nature*. New York : Bantam Books.
- PRIVAT, Jean-Marie. (2007). Présentation. Dans J. Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* (p. 9-15). Paris : La dispute.
- PRIVAT, Jean-Marie & KARA, Mohamed. (2006). Présentation « La littératie. Autour de Jack Goody ». *Pratiques*, 131-132, 3-6.
- PUREN, Christian. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- PUREN, Christian. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- PY, Bernard. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : Naissance et développement d'une problématique. Dans D. Coste (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (p. 42-54). Paris : Didier.
- RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. (1968). *Structure et fonction dans la société primitive*. Traduction par F. Stoullig-Marin, Paris : Éditions de Minuit.
- REUTER, Yves. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131-132, 131-154.

- REUTER, Yves. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153-154, 161-176.
- REY, Olivier. (2005). *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*. Lyon : INRP, Cellule de veille scientifique et technologique, Dossier de la VST.
- RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe & RIOUL, René. (2016). *Grammaire méthodique du français* (6^e édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- RINCK, Fanny. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*, 174 (3), 79-89.
- RINCK, Fanny & SITRI, Frédérique. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 153-154, 71-83.
- RISPAIL, Marielle. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. *Forum Lecture.ch. [En ligne]*, 1, 1-11.
- ROMAINVILLE, Marc. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 119 (1), 81-90.
- ROMAINVILLE, Marc. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- ROMAINVILLE, Marc. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur* (Rapport No. HCEE-RA-02-08). Paris : Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche, Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- ROMAINVILLE, Marc. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*, 5, 24.
- ROMAINVILLE, Marc, GOASDOUE, Rémi & VANTOUROUT, Marc (dir.). (2012). *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- ROMAINVILLE, Marc & MICHAUT, Christophe (dir.). (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- ROMAINVILLE, Marc, NOËL, Bernadette & WOLFS, José-Luis. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112 (1), 47-56.
- ROUSSEY, Jean-Yves & PIOLAT, Annie. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50 (3), 351-372.
- ROYER, Sabrina. (2018). Les structures argumentatives dans les discours professionnels dans le secteur de l'hygiène, propreté et maintenance des bâtiments : de l'analyse linguistique aux applications didactiques. *ILCEA [En ligne]*, 32.

- RUSSELL, David R. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14 (4), 504-554.
- RUSSELL, David R. (2012). Écrits universitaires/écrits professionnalisants/écrits professionnels: est-ce qu'«écrire pour apprendre» est plus qu'un slogan? *Pratiques*, 153 -154, 21-34.
- SAUSSURE, Ferdinand de. (1916). *Cours de Linguistique Générale*. Paris : Payot.
- SAUVAGE, Jérémi. (2014). *Acquisition et didactique des langues: articulations, appropriation et dynamiques* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université Sorbonne Nouvelle, Paris.
- SCHEEPERS, Caroline. (2012). Soi-même comme auteur : au coeur des travaux de fin d'études élaborés par de futurs instituteurs en Communauté française de Belgique, des pratiques langagières différenciées. Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (p. 109-130). Namur : Presses universitaires de Namur.
- SCHNEDECKER, Catherine. (1997). *Noms propres et chaînes de références*. Paris : Klincksieck.
- SCHNEDECKER, Catherine & LANDRAGIN, Frédéric. (2014). Les chaînes de référence : présentation. *Langages*, 195, 3-22.
- SCHULTZ, Katherine. (2006). Qualitative research on writing. Dans C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 357-373). New-York : Guilford Press.
- SCRIBNER, Sylvia & COLE, Michael. (1981). *Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- SHAUGHNESSY, Mina P. (1979). *Errors and expectations: A guide for the teacher of basic writing*. Oxford : Oxford University Press.
- SOCKETT, Geoffrey. (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic [En ligne]*, 15 (2).
- SOCKETT, Geoffrey & KUSYK, Meryl. (2013). L'apprentissage informel en ligne : nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 32 (1), 75-91.
- SOCKETT, Geoffrey & TOFFOLI, Denyze. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 212-215.
- STOEAN, Carmen-Ştefania. (2011). Le Français sur objectifs universitaires en milieu universitaire non-francophone. *Synergies Monde*, 8, 191-198.

- STREET, Brian V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- STREET, Brian V. (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- STREET, Brian V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London ; New York : Longman.
- STREET, Brian V. (2001). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. Dans M. Martin-Jones & K. Jones (dir.), *Multilingual Literacies: Reading and writing different worlds* (p. 17 - 30). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- SZWED, John F. (1981). The Ethnography of Literacy. Dans M. F. Whiteman (dir.), *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication* (p. 13-23). New-York : Routledge.
- THE FIR DOUGLAS GROUP. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100 (1), 19-47.
- TOFFOLI, Denyze & SOCKETT, Geoff. (2015). L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 34 (1), 147-165.
- TOMASELLO, Michael. (2003). *Constructing a Language : A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard : Harvard University Press.
- TOMASELLO, Michael. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris : Retz.
- TOMASELLO, Michael. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- TRICOT, André & CHANQUOY, Lucile. (1996). La charge mentale, «vertu dormitive» ou concept opérationnel? La charge mentale. *Psychologie française*, 41 (4), 313-318.
- VANHULLE, Sabine. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (1), 41-63.
- VERONIQUE, Daniel. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.
- VERONIQUE, Daniel. (2010). La recherche sur l'acquisition des langues étrangères: entre le nomologique et l'actionnel. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 48, 76-85.

- VERONIQUE, Daniel. (2017). Réponse à Wander Lowie : L'émergentisme, la recherche sur l'acquisition des langues et la didactique des langues étrangères. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle [En ligne]*, 14 (1).
- VERSPoor, Marjolijn, LOWIE, Wander, CHAN, Hui Ping & VAHRICK, Louisa. (2017). Linguistic complexity in second language development: variability and variation at advanced stages. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle [En ligne]*, 14 (1).
- WATHELET, Valérie, VIEILLEVOYE, Sandrine & ROMAINVILLE, Marc. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université. Dans M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : DeBoeck.

ANNEXES

Annexe 1. Typologie des productions écrites universitaires (Mangiante & Parpette, 2011a, p. 131)

Restitutions de cours	<ul style="list-style-type: none"> – Rédiger la définition de termes ou de notions spécifiques. – Répondre à des questions de cours (qui, quoi, pourquoi, comment). – Reproduire une démonstration scientifique (mathématique ou expérimentale) avec des données différentes.
Commentaires et synthèses	<ul style="list-style-type: none"> – Répondre à des questions qui découlent du cours à partir de documents (articles, schémas, graphiques) ou de données et paramètres issus d'une expérimentation (cas des travaux dirigés par exemple). – Réagir à des situations décrites, exprimer un avis, une réflexion, commenter et comparer. – Rédiger une synthèse à partir de plusieurs documents sur un même sujet : réunir et mettre en perspective plusieurs points de vue, discours produits selon plusieurs angles différents, classer et comparer, opposer.
Études de cas et simulations	<ul style="list-style-type: none"> – Analyser une situation à partir de paramètres ponctuels (prévisibles et déviants), interpréter des données et les adapter à un schéma étudié en cours, compléter et argumenter. – Réemployer et « instancier ». – Comprendre les paramètres d'un schéma de communication spécialisée (de type professionnel) et rédiger un écrit professionnel adapté, condenser, résumer et ordonner les informations nécessaires à l'accomplissement d'une tâche spécialisée issue de la réalité professionnelle.

Annexe 2. Macrocompétences appliquées à la production écrite universitaire
(Mangiante & Parpette, 2011a, p. 158)

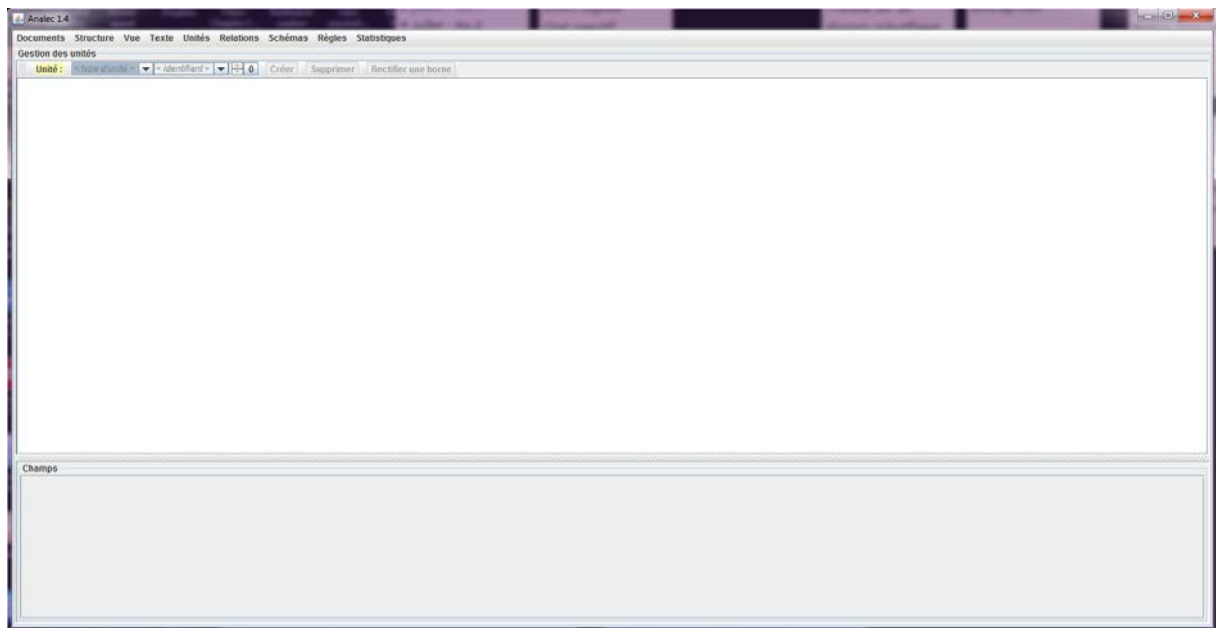
Réalisation de macrotâches langagières	Macrocompétences	Productions attendues
<p>Reproduire, reconstituer</p> <ul style="list-style-type: none"> – les données notionnelles du cours à partir des informations de l'énoncé déclencheur (mots-clés), – les énoncés démonstratifs en appliquant de nouveaux paramètres. 	<p>Être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> – d'identifier les éléments clés d'une partie de cours, – de repérer les structures définitives, explicatives et expositives propres aux parties du cours auxquelles renvoient les énoncés déclencheurs, – de définir les objets et les acteurs spécialisés, – d'identifier et nommer (objets, notions, phénomènes), – de recopier, classer, – d'imiter, appliquer, déduire (maths), induire, – de répondre aux sollicitations écrites (injonctions). 	<ul style="list-style-type: none"> – Réponses à des questions de cours, définitions, descriptions de dispositifs et de phénomènes, appliquer une démonstration présentée en cours à des données différentes. – Expliquer des notions vues en cours.
<p>Reformuler</p> <ul style="list-style-type: none"> – la compilation des notes de cours complétées, annotées, explicitées au sein de « l'inter-espace d'appropriation du cours », – les notions du cours présentes dans les documents annexes à 	<p>Être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> – comparer, exposer des notions différentes ou des formulations différentes de la même notion, – donner son point de vue, son opinion, – altérer, modifier, – commenter (à partir du 	<ul style="list-style-type: none"> – Commentaires de textes (arrêtés, décrets, textes littéraires), synthèses de documents, comptes rendus, d'expériences et de travaux pratiques, dissertations.

étudier.	<p>cours),</p> <ul style="list-style-type: none"> - démontrer (rendre valide, vérifier en maths et sciences expérimentales), - reconstituer des ensembles d'informations, - mettre en perspective. 	
<p>Relier, associer</p> <ul style="list-style-type: none"> - des connaissances, - des faits, - des concepts, - des systèmes par rapport au cours : - infra-curriculaire (à l'intérieur d'une partie identifiée du cours), - supra-curriculaire (des notions issues de parties différentes du cours), - extra-curriculaire (des notions du cours et des faits, événements ou concepts extérieurs au cours). 	<p>Être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'analyser une situation, - de situer des faits et des connaissances dans le temps, l'espace et dans le champ disciplinaire, - d'adapter des notions clés à d'autres structures théoriques, - d'argumenter et contester, - d'interpréter, estimer, mesurer, - d'innover, créer, - de résumer en sélectionnant les informations essentielles et en les reliant dans une progression structurée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documents professionnels simulés, études de cas, analyses d'expérimentations ou de protocoles, de processus, de dispositifs.

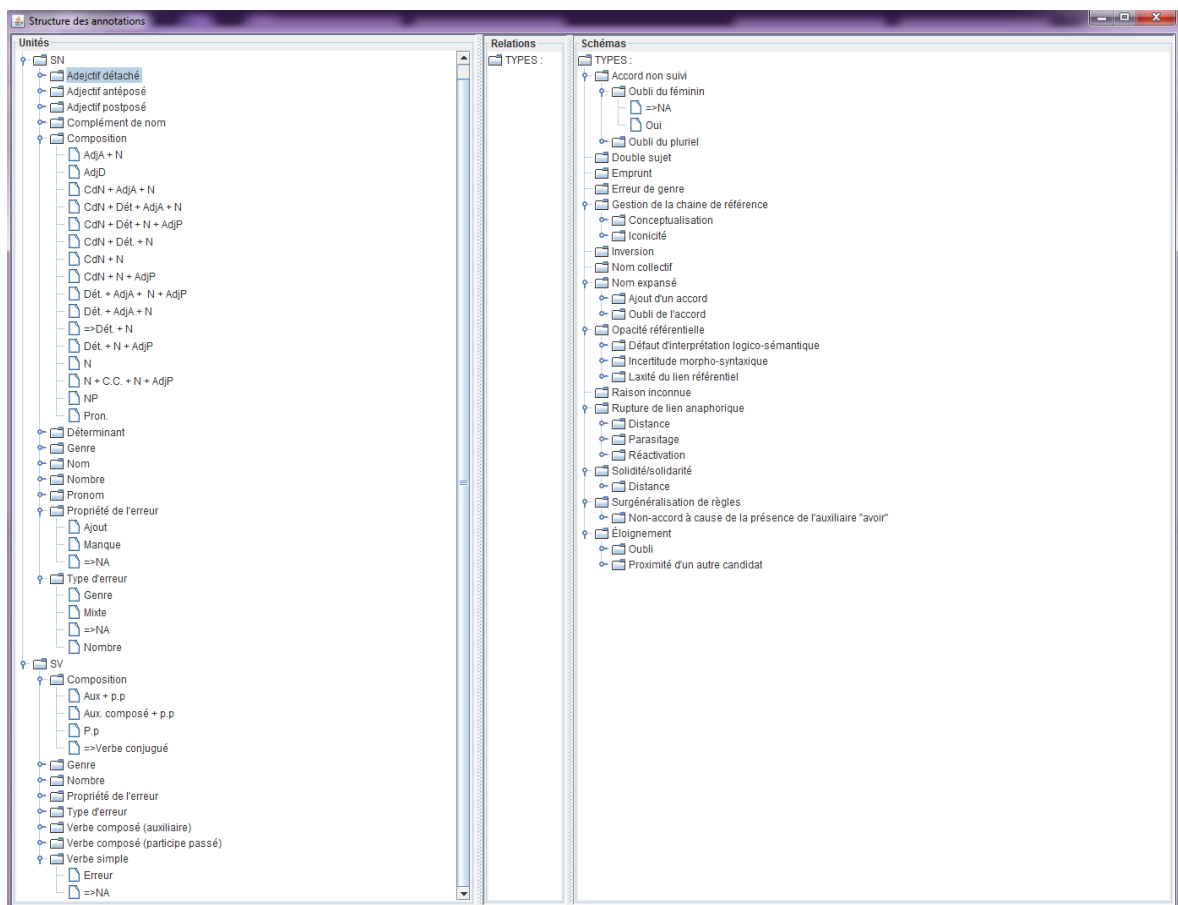
Annexe 3. “Paradigms of Simplicity and Complexity” (Larsen-Freeman, 2000, p. 370)

Paradigm of Simplicity	Paradigm of Complexity
Adheres to the principle of universality	Without denying universality, also adopts the complementary principle that the individual and the local are intelligible in themselves
Seeks to reduce wholes to their simple constituents	Integrates elements into their ensembles or complexes
Seeks principles of order	Looks for self-organization
Assumes determinism; linear causality	Looks for relationships
Separates subject from object; observer from observed	Puts the observer back into the experimental situation
Treats contradiction as error	Regards contradictions as paradoxes...as indices of a deeper reality
Thinks monologically	Thinks dialogically and so relates contrary concepts in a complementary manner

Annexe 4. Page d'accueil du logiciel Analec



Annexe 5. Structure d'analyse réalisée avec le logiciel Analec



Annexe 6. Grille de relecture

Type d'erreurs	Je pense avoir fait erreurs	J'ai corrigé erreurs	Nous avons corrigé erreurs
Orthographe (lexicale)			
Orthographe (grammaticale)			
Grammaire			
Conjugaison			
Vocabulaire			
Connecteurs			
Syntaxe			

Annexe 7. Questions présentées aux entretiens directsPour ce texte :

- Q1. Qu'avez-vous pensé de cet exercice de production écrite ?
- Q2. Était-ce difficile ? Pourquoi ?
- Q3. Quel(s) problème(s) avez-vous rencontré ? À votre avis, à quoi cela est-il dû ?
- Q4. Pourriez-vous expliquer comment vous avez procédé pour écrire ce texte ?
- Q5. Comment avez-vous organisé votre tâche d'écriture ? Quelles ont été les étapes ?
Quel ordre avez-vous suivi ?
- Q6. Dans ce texte, avez-vous modifié ou corrigé des choses ? Pourquoi ? Comment ?
- Q7. Vous êtes-vous relu ? Expliquez comment vous avez fait.
- Q8. Avez-vous été attentif à la correction (justesse) grammaticale ? Expliquez en quoi cela a consisté pour vous.

En général :

- Q9. D'ordinaire, quelle est votre façon d'écrire ? Comment procédez-vous ? Avez-vous des stratégies ?
- Q10. En règle générale, vous relisez-vous ? Expliquez comment vous procédez.
- Q11. Êtes-vous attentif à la correction (justesse) grammaticale ? Expliquez.

Annexe 8. Enquête sur les représentations de la littéracie

- Q1. Pensez-vous que le français est une langue difficile à maîtriser ?
- Q2. Si oui, quelles sont la ou les principale(s) raison(s) selon vous ?
- Q3. Pensez-vous que le français est une langue difficile à apprendre ou à enseigner ?
- Q4. Si oui, quelles sont la ou les principale(s) raison(s) selon vous ?
- Q5. Avez-vous le sentiment d'être un bon usager du français ?
- Q6. N'hésitez pas à compléter votre réponse :
- Q7. Quelle serait selon vous une bonne utilisation de la langue française ?
- Q8. Une autre utilisation que vous voudriez ajouter :
- Q9. D'après vous, quelle(s) place(s) le français doit-il occuper à l'école et au collège/lycée ?
- Q10. D'après vous, quelle(s) place(s) le français doit-il occuper à l'université ?
- Q11. Quelle devrait être la principale compétence attendue en français à l'école et au collège/lycée ?
- Q12. Quelle devrait être la principale compétence attendue en français à l'université ?
- Q13. Connaissez-vous le mot « littératie » ou « littéracie » ?
- Q14. Si vous deviez le définir (dans une conversation par exemple), que diriez-vous ?
- Q15. Avez-vous déjà rencontré les deux orthographes du mot ?
- Q16. Préférez-vous l'une des deux orthographes ?
- Q17. Si oui, pourquoi cette préférence ?
- Q18. Quel est votre cursus en ce moment ?
- Q19. Merci de préciser la filière :
- Q20. Pour la réponse « Autre filière », merci de préciser laquelle :
- Q21. Le français est-il votre langue maternelle (ou l'une de vos langues maternelles) ?
- Q22. Vous destinez-vous à une carrière dans l'enseignement ?

Annexe 9. Profils des évaluateurs-témoins

	Diplôme	Concours	Cycle d'enseignement	Spécialité enseignée
Évaluateur 1	Doctorat Sciences du Langage	-	Supérieur	Sciences du Langage
Évaluateur 2	Master Communication Européenne	CAPES Anglais	Secondaire	Anglais
Évaluateur 3	Licence Commerce	-	Secondaire	Français
Évaluateur 4	Masters Littérature britannique & Didactique du FLE	Agrégation Anglais	Supérieur	FLE
Évaluateur 5	Master Lettres Modernes	CAPES Lettres modernes	Secondaire	Français
Évaluateur 6	Doctorat Didactique du FLE	-	Supérieur	Didactique du FLE
Évaluateur 7	Doctorat Sciences du Langage	-	Supérieur	Sciences du Langage
Évaluateur 8	Doctorat Didactique des Langues	CAPES Lettres modernes	Supérieur	Didactique du FLE

Annexe 10. Questionnaire Préalable (QP)

Q1. Nom

Q2. Dans votre discipline, utilisez-vous des grilles d'évaluation?

Q3. Pour quelles évaluations?

Q4. Si vous utilisez une grille, comment la construisez-vous?

Q5. Quels sont, à vos yeux, les critères les plus importants dans une grille ?

Q6. Dans vos corrections, faites-vous une distinction entre étudiants francophones et allophones ?

Annexe 11. Questionnaires post-évaluation (QPÉ1 à QPÉ4)

Q1. Nom

Q2. Décrivez votre processus de correction pour les 6/8³¹⁹ copies

Q3. Qu'avez-vous corrigé en premier ?

Q4. À quoi avez-vous prêté particulièrement attention ?

Q5. Quels ont été les critères que vous avez évalués ? Pourquoi ?

Q6. Y a-t-il des éléments qui vous paraissent rédhitoires dans une production universitaire ? Lesquels et pourquoi ?

Q7. Pour chaque copie, veuillez indiquer s'il s'agit d'une production d'un étudiant francophone (indiquez FLM) ou allophone (indiquez FLE).

Q8. Quelles sont les raisons qui vous ont incité(e) à catégoriser les copies en FLE ?

319. La question mentionnait 8 copies pour les expériences 1 et 3, puis 6 copies pour les 2 et 4.

Annexe 12. Descriptifs des groupes d'étudiants (auteurs des productions écrites)

Groupe CRL

Les étudiants du groupement CRL sont des apprenants étrangers qui ont fréquenté le Centre de Ressources en Langues (CRL) du Pôle Économique de Gestion et d'Économie (PEGE) de l'Université de Strasbourg, à présent rebaptisé « Espace-FLE ». Ce centre de ressources accueille chaque année les étudiants étrangers de l'Unistra (Erasmus ou cursus réguliers) souhaitant perfectionner leurs compétences en langue française, à partir du niveau B1. Ces étudiants, inscrits en accès libre, en parcours d'accompagnement linguistique (PAL) ou en validation d'unité d'enseignement (UE) « Perfectionnement FLE », sont suivis individuellement : chaque apprenant possède sa feuille de suivi avec son propre programme de travail établi lors de la séance d'accueil (pour plus de renseignements sur les offres de l'Espace-FLE, voir le site de l'Unistra : <http://www.unistra.fr/index.php?id=25258>).

Issus de différents cursus (licences et masters), filières (Droit, Sciences, Sciences Humaines et Sociales) et disciplines (Arts, Économie, Histoire, LEA, Lettres Modernes, Psychologie, Sciences Physiques, etc.), les étudiants qui fréquentent l'« Espace FLE » ont également des origines très variées (plus d'une cinquantaine de nationalités recensées, et autant de LM). Concernant les étudiants de notre échantillon, il s'agit d'apprenants ayant choisi de valider l'UE « Perfectionnement FLE » (option pris en compte dans leurs cursus). Ils suivent ainsi deux heures de cours hebdomadaires sur douze semaines pendant lesquelles ils travaillent en autonomie, bien qu'ils aient à disposition une enseignante qui les encadre en leur prodiguant aide et conseils. Ils sont ensuite évalués en fin de semestre sur la base de leur dossier d'apprentissage, au sein duquel ils présentent le travail fourni et en fonction des objectifs qu'ils s'étaient fixés en début de semestre.

Par ailleurs, ils ont à présenter au cours du semestre trois exposés oraux (de dix minutes) et deux productions écrites obligatoires. Ces deux écrits, de 200 à 250 mots chacun, sont à réaliser d'une séance à l'autre à intervalle de deux semaines et dans des conditions au choix des apprenants (au CRL, chez eux, etc.). Les consignes sont les suivantes :

- 1) « En 200 à 250 mots, décrivez votre histoire (d'amour ? de haine ?) avec le français, la France et les français : comment vous avez appris la langue, quand, avec qui, pourquoi, etc. » ;

- 2) « En 200 à 250 mots, expliquez les raisons pour lesquelles vous avez choisi de faire vos études dans votre domaine de spécialité ».

Il s'agit donc d'écrits narratif et argumentatif sur la base d'un sujet général, accessibles aux différents niveaux d'étudiants présents dans les UE « Perfectionnement FLE ». Pour notre récolte, nous n'avons sélectionné que les productions de 68 étudiants B2 et plus, produites au cours de l'année universitaire 2014-2015.

Groupe DDL

Le groupe DDL est composé des étudiants étrangers ayant suivi la première année de Master Didactique des Langues Étrangères du Département de Linguistique Appliqué et de Didactiques des Langues (DLADL) en 2014-2015. Ce sont en particulier les étudiants qui ont intégré l'UE « FLE Universitaire », une formation à la méthodologie et à l'écriture universitaires françaises qui a eu lieu à raison de deux heures par semaine toute l'année (48h). Ce public possède une triple étiquette particulièrement intéressante pour notre recherche : ce sont des étudiants étrangers de niveau avancé (B2+), qui se forment en vue de devenir des enseignants de (F)LE et qui viennent tout juste d'arriver en France. Ils sont donc nouvellement confrontés aux normes universitaires ainsi qu'aux discours disciplinaires qu'ils jugent « exotiques » dans la mesure où ils sont issus d'environnements éducatifs différents, mais ils ont aussi une conscience plus élevée des enjeux de réussite en tant que futurs enseignants et possèdent un recul différent sur la langue française puisqu'elle deviendra l'objet de leur enseignement.

Initialement une vingtaine d'étudiants à passer le test de placement qui a déterminé s'ils rejoignent le cours de FLE Universitaire, ils ont été 17 à y être inscrits au semestre 1 et 14 au semestre 2. Ils ne sont cependant que 11 à avoir participé assidument aux deux semestres de cours. En ce qui concerne les éléments étudiés en classe, le premier semestre s'est focalisé sur la formation aux différents types de lecture et d'écrits universitaires que les étudiants rencontrent dans leurs cursus : lectures d'article scientifique, apprentissage de la structure IMRaD, exercices de repérage, de paraphrases et de reformulation, revisite des structures introductive et conclusive sous l'angle de l'écriture scientifique, travaux de fiche de lecture, de résumé et de problématique. Au second semestre, les productions se sont concentrées autour des comptes rendus d'article scientifique et de la problématique de recherche. L'objectif de cette année de formation était ainsi pour eux d'acquérir les codes, la

méthodologie et le discours en usage dans leur discipline, tout en se préparant en amont aux différents travaux à venir pour leur deuxième de Master (notamment le travail de mémoire).

Avertis que leurs productions écrites faisaient l'usage d'études dans le cadre d'une recherche doctorale, les étudiants ont contribué à ce travail par leur sérieux, leur application et leur assiduité dans la réalisation des différents écrits. Intéressés par cette recherche et investis dans leur rôle de participants, ils se sont soumis très volontiers aux différents tests et ont même accepté, pour neuf d'entre eux, de participer à des expériences d'écriture supplémentaires au cours de l'année 2015-2016.

Groupe IBM-1

Le groupe IBM-1 est un groupement mixte constitué de dix étudiants français et huit apprenants germanophones. Il s'agit d'étudiants de la formation trinationale *International Business and Management*, un cursus international de l'IUT de Colmar (Université de Haute-Alsace) en partenariat avec la *Duale Hochschule* de Lörrach et la *Fachhochschule Nordwestschweiz* de Bâle qui vise la préparation de la Licence de Gestion en France, du *Bachelor of Art* en Allemagne et du *Bachelor of Sciences* en Suisse. Les cours ont lieu sur sept semestres, répartis alternativement entre Colmar (S1 et S4, dispensés en français), Lörrach (S2 et S5, dispensés en allemand) et Bâle (S3 et S6, dispensés en anglais). Le semestre 7 est, quant à lui, consacré à la rédaction du mémoire de *Bachelor*. Une promotion d'étudiants est donc composée d'étudiants allemands, français et suisses qui suivent la formation ensemble et successivement sur les trois sites. Concernant les productions écrites du groupe IBM-1, elles sont issues d'une évaluation dans le cadre d'un cours de spécialité (Macroéconomie) dispensé au S4 en France (correspondant à la Licence 2) au cours de l'année universitaire 2013-2014. Il s'agit donc d'écrits de restitution de cours, de type argumentatif, réalisés dans le temps imparti d'un examen intervenant au terme de leur formation en France, dont nous n'avons que les réponses à la question 3 (« Peut-on considérer que les entreprises sont responsables de cette situation ? Le recours aux formes précaires d'emploi suffisent-elles à expliquer cette précarité des travailleurs ? »).

Groupe IBM-2

À l'instar d'IBM-1, le groupe IBM-2 est un groupement de douze étudiants poursuivant le même cursus international. La différence se situe cependant dans le fait que le groupe IBM-2

est uniquement constitué d'apprenants germanophones (allemands et suisses) qui intègrent tout juste la formation trinationale (Licence 1-S1 en France). Dans ce cadre, la formation prévoit pour les étudiants étrangers un cours de langue française en complément de leurs cours de spécialité, réparti en trois niveaux (B1-B2-C1). Les étudiants d'IBM-2 ont pour leur part suivi les 28 heures de cours de niveau C1, ce dernier ayant été conçu sur la base des principes du FOU et dans la perspective disciplinaire – Économie –. Le groupe IBM-2 a ainsi été amené à effectuer deux productions écrites au cours du S1 de l'année universitaire 2014-2015 : une première réalisée dans le cadre du test de placement de début du semestre (pour répartir les étudiants dans les groupes de niveaux) et une seconde pour leur évaluation finale en fin de semestre. Dans les deux cas, les productions écrites ont été rédigées en un temps imparti en sus d'autres questions d'examen. Les deux écrits étaient de type argumentatif, l'un reposant sur un sujet général (la semaine d'intégration qu'ils avaient suivi), l'autre sur un sujet de spécialité. Les consignes étaient les suivantes :

- 1) « Argumentation : Quel a été l'apport personnel de la semaine d'intégration IBM ? Écrivez un texte cohérent de 150 à 180 mots dans lequel vous préciserez ce que cette semaine vous a apporté personnellement. Vous présenterez, sous forme d'une argumentation structurée, les aspects positifs et négatifs de cet évènement. » ;
- 2) « Dissertation appuyée sur un dossier documentaire. Sujet : L'emploi permet-il toujours de s'intégrer à la société française ? Vous prendrez soin de répondre au sujet de manière argumentée et justifiée, selon la méthodologie vue en cours. Un minimum de deux pages de rédaction est attendu ».

Groupe IIEF

Le groupe IIEF est constitué de six apprenants scolarisés à l'Institut International des Études Françaises (IIEF) à Strasbourg, établissement rattaché à l'Unistra. Organisme proposant des diplômes d'université (DU), stages linguistiques et programmes de langue, l'IIEF assure des formations de A1 à C2 en français, des préparations aux diplômes DELF B2 / DALF C1 et C2 ainsi que la validation de ces certifications. Faisant partie d'un traditionnel groupe-classe, les étudiants du groupe IIEF sont des apprenants non-spécialistes qui suivent une formation de niveau C1 en français. Dans ce cadre, ils ont été amenés à produire entre un et trois comptes rendus d'articles de presse sans contrainte de temps spécifique (il s'agit de productions de type travail à la maison réalisées au cours de l'année 2013-2014).

Groupe LM

Le groupe LM est composé de six apprenantes (quatre françaises, deux étrangères) qui ont fait partie d'une cohorte d'étudiants majoritairement français inscrits en Licence 1 de Lettres Modernes à l'Université d'Artois en 2015-2016. Dans le cadre de leur filière, les étudiants de cette promotion ont suivi un cours d'aide à la réussite intitulé « Grammaire et Orthographe », deux heures par semaine pendant un semestre. Outre des exercices de langue et des renforcements en matière de savoirs grammaticaux, les étudiants ont été placés en situation d'écriture académique à l'aide de formations et d'entraînements aux écrits universitaires requis dans leur discipline (résumé et dissertation notamment). Ce format a ainsi permis de travailler sur les aspects grammaticaux en situation d'application concrète, et c'est dans ce contexte que les résumés ont été récoltés.

Groupe LM-LVE

Le groupe LM-LVE est une sélection de huit étudiants (sept français, une apprenante Erasmus) faisant partie d'une classe de seize personnes (quatorze français, deux Erasmus) issus des filières Lettres Modernes et Langues Vivantes Étrangères inscrits en Licence 3 parcours FLE à l'Université d'Artois en 2015-2016. Poursuivant chacun des études dans leurs spécialités respectives, ils avaient chaque lundi après-midi trois cours en lien avec la didactique du FLE : « Initiation à la didactique des langues et des cultures », « Théorie de l'acquisition du langage », « (Re)présentations de la France et de la francophonie : la dimension interculturelle de l'enseignement du FLE ». Dans le cadre du cours de « Théorie de l'acquisition du langage », l'évaluation finale était un sujet de restitution de cours. Les étudiants ont ainsi eu un temps imparti pour réaliser l'examen et produire les textes argumentatifs attendus aux questions ouvertes. Seules les réponses à la question 3 ont été conservées pour l'univers « erreurs en contexte », dont le sujet et la consigne sont présentés en [annexe 13](#).

Groupe SV

Le groupe SV est constitué d'étudiants français inscrits en Licence 2 de Science de la Vie à l'Unistra, dans un parcours préparant au concours du Professorat des Écoles (CRPE). Dans ce cadre, ils ont notamment un cours de 24h d'« entraînement à l'écriture scientifique » au sein duquel ils travaillent notamment les écrits de médiation comme le résumé, le compte rendu

ou la synthèse. Tous spécialistes de leur discipline mais peu confrontés aux écrits académiques, ce cours leur permet à la fois de travailler leurs habiletés à l'écrit dans la perspective universitaire et dans celle du concours qu'ils tenteront deux ans plus tard. Pour le groupe SV, ce sont donc quatorze étudiants de la promotion 2014-2015 et trente-six de la promotion 2015-2016 qui ont produit des textes dans le cadre de cette formation : deux synthèses pour les premiers, un résumé pour les seconds.

Annexe 13. Texte à résumer et consigne de travail (Licence 1)

Consigne : à partir du texte ci-dessous, vous effectuerez un résumé de maximum 200 mots.

Après le coq français, le cocu français

Le Monde.fr | 17.01.2016 à 07h42 • Mis à jour le 17.01.2016 à 12h44 | Par Maia Mazaurette

Mi-décembre, la Cour de cassation estimait que l'adultère n'était plus contraire à la morale. Preuve que la France est le pays des droits de l'homme, mais aussi des droits de l'homme infidèle.

C'est une information qui en dit long et dont on parle pourtant peu : l'infidélité, en France, n'est plus contraire à la morale. C'est du moins ce dont a statué la Cour de Cassation il y a trois semaines dans le cadre d'une affaire politico-people qui serait assez quelconque si elle n'impliquait pas l'ex-première dame de France Valérie Trierweiler. Argument phare : si l'infidélité a été dépénalisée il y a quarante ans (loi du 11 juillet 1975), alors il n'y a plus de quoi fouetter un chat quand la monogamie a des ratés. Et encore moins si un magazine révèle une liaison. Pour la version officielle, « *l'évolution des mœurs comme celle des conceptions morales ne permettent plus de considérer que l'imputation d'une infidélité conjugale serait à elle seule de nature à porter atteinte à l'honneur ou à la considération* ».

Alors on peut boudier, protester, sortir le champagne, les mouchoirs, et même ses photomontages pornographiques de DSK fumant un cigare avec Julie Gayet. Il n'empêche que cette décision est la dernière d'une longue lignée de micro-événements faisant de la France non seulement le pays des droits de l'homme, mais celui des droits de l'homme infidèle. Il faut bien l'admettre : de Lille à Marseille, on se trompe et se cocufie à en décorner des bœufs.

Pourquoi cette tolérance ? Peut-être, pour commencer, parce que les Français conservent une définition étroite de la tromperie – cadrée, limitée. Il en existe deux sortes : soit on est opportuniste et il s'agit d'une aventure d'une nuit ou une année, soit on opte carrément

pour la double vie façon agent secret, avec deux maisons, deux abonnements à Netflix et deux labradors.

Draguer, c'est pas tromper

Aux Etats-Unis en revanche, les choses sont d'une complexité démentielle. On parle d'infidélité autorisée (en VF nous appellerions cet arrangement une union libre, certainement pas une tromperie), d'infidélité avec transfert sur objet (« *elle m'a oublié depuis que nous avons acheté ce nouveau sèche-cheveux* »), d'infidélité émotionnelle (platonique) qui peut être irrépensible (pour les polyamoureux en dépendance affective), d'infidélité médicale (nymphomanie), d'infidélité de revanche (« *si tu fais des écarts alors moi aussi* »), d'infidélité non-intentionnelle (le rêve érotique, mais aussi, dans certaines cultures, le viol subi), d'infidélité de bon droit (quand on a perdu tout lien avec son conjoint), d'infidélité de sabotage visant à détruire son couple, et enfin d'infidélité financière qui consiste à garder ses dépenses secrètes – et éventuellement ses dettes (au passage : 26 % des hommes américains aimeraient que leur statut bancaire reste privé, et 6 % ont carrément des comptes dont leurs conjoints ignorent l'existence).

Ajoutons à cela que pour la majorité des Américains, s'asseoir sur les genoux, tenir par la main, s'embrasser sur la bouche, relèvent du cocufiage. Quarante-quatre pour cent pensent que dîner avec quelqu'un est une infidélité (repose en paix, amitié hommes-femmes). Un peu dur quand on sait que quasiment la moitié d'entre nous pense à quelqu'un d'autre pendant l'amour, ou que l'infidélité par réalité immersive ne devrait pas tarder à débouler (on pourra coucher avec son mari en regardant Brad Pitt).

Repassons de ce côté-ci de l'Atlantique : la majorité des Français sont d'accord pour dire qu'embrasser c'est tromper. En revanche, draguer une autre personne que son officiel ne pose pas de problème, ce qui signifie que la séduction sort complètement de l'équation (vous pouvez donc dîner devant une côtelette d'agneau avec vos amis séduisants, et peut-être même rajuster votre décolleté tout en leur caressant langoureusement les chevilles). Aucun souci du côté des rêves érotiques ou de l'infidélité fantasmatique. Les deux-tiers des personnes en couple disent pouvoir tromper leur conjoint tout en continuant de l'aimer !

L'obsession américaine pour la vérité

Alors forcément et sans surprise... nous restons le pays d'Europe le plus prompt à aller voir ailleurs si l'herbe est plus verte (si elle est verte, votre amant a une mycose aggravée et vous devriez rentrer à la maison). Selon l'Ifop en 2014, 55 % des Français ont déjà été infidèles, et 32 % des Françaises. A quoi s'ajoute un tiers d'entre eux qui pensent qu'il ne faut jamais dire jamais – et là vous obtenez un score de république bananière (coucher avec une banane, est-ce tromper ?).

Nous sommes également le pays au monde où l'infidélité est la plus pardonnée : pour 53 % d'entre nous, elle est moralement acceptable. Notre plus proche concurrent en termes d'acceptation est l'Allemagne, mais on tombe déjà à 40 %. Les Etats-Unis ? 16 %. La Turquie et les territoires palestiniens arrivent à l'autre bout du spectre avec 6 % de personnes relax sur la question.

Alors ensuite, évidemment, quitte à parler de tromperie... il faut bien voir que les chiffres sont parfois fluctuants (nous mentons aux sondeurs comme des arracheurs de dents) – c'est d'ailleurs souvent le cas entre deux études, trois sondages et dix-huit méthodologies différentes. Ainsi apprenait-on en 2014 que 7 % des Américains trouvent acceptable une liaison entre personnes mariées – un chiffre qui n'a pas augmenté depuis des lustres, contrairement à toutes, absolument toutes les autres pratiques. C'est d'ailleurs le type de relation que les Américains tolèrent le moins ! 14 % s'accommodent par exemple de la polygamie, 30 % laissent leurs ados forniquer tranquillement, 33 % veulent bien qu'on regarde de la pornographie. Tant que les liens du mariage sont respectés, ça va. On y verra sans doute un exemple de l'obsession américaine pour la vérité, voire la confession. Je ne vous rappelle pas l'affaire Clinton.

Une preuve d'esprit critique

Nous, les Français, nous gardons nos liaisons bien planquées (sauf quand nous sommes présidents). Ce qui rend le pardon plus facile puisqu'il n'y a rien à pardonner : le fameux crime sans victime.

Alors que conclure de notre situation d'exceptionnalité ? Personnellement, je ne lierais cette détente ni au couple ni au sexe, mais à la laïcité. Les pays protestants sont plus « sages » que les pays latins – un énorme cliché, mais qui fait statistiquement ses preuves. Sauf que la spécificité française ne relève pas seulement d'une tradition catholique – sinon la Pologne serait une terre de débauche !

Nous sommes avant tout massivement incroyants. En 2007, nous étions 48 % à nous déclarer athées. En 2012, les anti-Dieu purs et durs et les personnes non-religieuses regroupaient 63 % de la population (les Suédois sont les champions du monde, avec 85 % de futurs résidents de l'enfer).

Alors voilà : un infidèle, originellement, est quelqu'un qui n'a pas la foi. On sait bien que l'amour est non seulement l'opium du peuple (même si ses effets sont plus proches de la cocaïne que de l'opium, mais bon, passons), mais carrément une religion. Si nous trompons et sommes trompés, c'est parce que la religion de l'amour éternel nous laisse sceptiques – une preuve d'esprit critique, plus que d'absence d'éthique. Au pays des Lumières, on laisse l'ampoule allumée dans la chambre à coucher : une invitation à entrer ?

Annexe 14. Sujet de restitution de cours et consigne de rédaction (Licence 3)

« *L'expérience est-elle le fondement de la connaissance?* » : en quoi cette question vient-elle remettre en cause le béhaviorisme ? Votre réponse devra être argumentée (150 à 200 mots).

Annexe 15. Tableau des modifications apportées aux copies authentiques

Copies originales	→ Modifications →	Copies révisées
1	Identique	15
2	Suppression 2 erreurs d'accord, ajout de 5 virgules	16
3	Correction de 10 erreurs d'accord , suppression de 4 virgules (contre 2 ajouts de points)	17
4	Correction de 9 erreurs d'accord , correction 8 erreurs d'orthographe , modification de 4 connecteurs (3 ajouts, 1 suppression), modification 5 ponctuations (2 virgules transformées en points, 2 ajouts de points, 1 ajout de double-point), ajout d'1 reprise anaphorique	18
5	Correction d'1 erreur d'accord, correction de 4 pronoms (dont 2 relatifs), correction de 4 connecteurs (3 ajouts, 1 suppression), suppression de 2 prépositions, correction d'1 verbe, correction de 8 ponctuations (1 virgule et 1 point transformés en double-points, suppression d'1 virgule, ajout de 2 virgules, d'1 point et de 3 parenthèses)	19
6	Correction d'1 erreur d'accord, correction de 10 ponctuations (ajout de 2 virgules, suppression d'1 virgule, 7 virgules transformées en points et 1 en double-point)	20
7	Identique	21
8	Correction d'1 erreur d'accord, ajout de 6 virgules	22
9	Identique	23
10	Correction d'1 erreur d'accord, modification de 2 anaphores, correction de 5 ponctuations (ajout de 2 points et de 2 virgules, suppression d'1 virgule), suppression de 4 connecteurs (conjonction « et » (3), adverbe « même »), déplacement d'1 emphase, correction d'1 préposition et d'1 mode verbal	24
11	Correction de 4 erreurs d'accord , ajout d'1 virgule, correction de 2 majuscules (noms de nationalité)	25
12	Correction de 7 reprises anaphoriques (4 modifications, 2 ajouts, 1 suppression), correction de 4 connecteurs (3 ajouts et 1 suppression), correction de mise en page (6 suppressions de retour à la ligne), correction de 3 ponctuations (1 ajout et 1 suppression de virgule, 1 ajout de double-point)	26
13	Identique	27
14	Correction de 2 erreurs d'accords, ajout de 3 virgules, correction de 3 connecteurs (2 modifications, 1 suppression), correction de 6 reprises anaphoriques (4 modifications, 2 ajouts), correction de 2 verbes (1 ajout, 1 modification), correction de 2 expressions (1 modification lexicale, 1 ajout de titre)	28

**Annexe 16. Tableau des mots relevés à la question ouverte Q2 (questionnaire sur la
littéracie)**

Champ sémantique	Mots	Mots construits à partir du radical	Nombre d'occurrences	Pourcentage (nombre de réponses)	Pourcentage (nombre de mots)
Grammaire			304	58,6%	6%
	*Gramm-		247	47,6%	4,7%
		<i>Grammaire</i>	219		
		<i>Grammatical/ux</i>	26		
		<i>Grammairien</i>	1		
		<i>Aphonogrammique</i>	1		
	Accord		30		
	Genre		7		
	Masculin		7		
	Féminin		5		
	Article		4		
	Adjectif		2		
Déterminant		2			
Règle			275	52,9%	5,2%
	*Exception-		132	25,4%	2,5%
		<i>Exceptionnelles</i>	1		
	Règle		104	20,0%	2,0%
	*Ir/régul-		24		
		<i>Irrégularité</i>	16		
		<i>Irrégulier</i>	8		
	*Particul-		12		
		<i>Particulier</i>	11		
		<i>Particularité</i>	1		
Usage		3			
	<i>Bon usage</i>	1			
Étendue			256	49,3%	4,8%
	Beaucoup		69	13,3%	1,3%
		<i>Beaucoup de</i>	40		
	*Nombr-		57	11,0%	1,1%
		<i>Nombreux</i>	47		
		<i>Nombre</i>	9		
		<i>Innombrable</i>	1		
	Très		34	6,6%	0,6%
	*Tou-		31		
		<i>Toutes</i>	14		
	<i>Tout</i>	9			
	<i>Tous</i>	6			
	<i>Toute</i>	2			
Trop		15			
	<i>Trop de</i>	9			

*Multi-		15		
	<i>Multiple</i>	8		
	<i>Multiplicité</i>	4		
	<i>Multiplication</i>	1		
*Vari-		14		
	<i>Varié</i>	8		
	<i>Variante</i>	3		
	<i>Variation</i>	2		
	<i>Variabilité</i>	1		
*Spécif-		9		
	<i>Spécifique</i>	5		
	<i>Spécificité</i>	4		
Peu		7		
*Diver-		4		
	<i>Diversité</i>	2		
	<i>Divers</i>	2		
Conjugaison		234	45,0%	4,4%
*Conjug-		156	30,0%	2,9%
	<i>Conjugaison</i>	153		
	<i>Conjuguer</i>	3		
Temps		34	6,5%	0,6%
*Verb-		20		
	<i>Verbe</i>	18		
	<i>Verbal</i>	2		
Terminaison		9		
Participe		4		
	<i>Participe passé</i>	3		
Mode		4		
Concordance		4		
Déclinaison		3		
Qualificatifs		212	40,9%	4,0%
*Compl-		91	17,5%	1,7%
	<i>Complexe</i>	52		
	<i>Complexité</i>	24		
	<i>Compliqué</i>	15		
*Diffi-		61	11,7%	1,2%
	<i>Difficile</i>	48		
	<i>Difficulté</i>	13		
*Rich-		22		
	<i>Richesse</i>	11		
	<i>Riche</i>	10		
	<i>Richissime</i>	1		
*Subt-		8		
	<i>Subtilité</i>	4		
	<i>Subtil</i>	4		
*Log-		10		

	<i>Logique</i>	7		
	<i>Illogique</i>	3		
*Précis-		4		
	<i>Précision</i>	2		
	<i>Précis</i>	2		
*Poss-		3		
	<i>Possibilité</i>	2		
	<i>Possible</i>	1		
*Opa-		2		
	<i>Opacité</i>	1		
	<i>Opaque</i>	1		
Dure		2		
Système		1		
Rocambolesque		1		
Lyrrique		1		
Ardue		1		
Obscure		1		
Normative		1		
(Loin d'être) Carrée		1		
Farfelue		1		
Archaïque		1		
Arbitraire		1		
Imprédictibilité		1		
Rigidité		1		
Bizarroïde		1		
Orthographe		149	28,7%	2,8%
*Orth-		132	24,4%	2,5%
	<i>Orthographe</i>	122		
	<i>Orthographique</i>	7		
	<i>Orthographier</i>	3		
*Graph-		17		
	<i>Graphie</i>	11		
	<i>Graphème</i>	6		
Prononciation		143	27,5%	2,7%
*Pronon-		52	10,0%	1,0%
	<i>Prononciation</i>	33		
	<i>Prononcer</i>	19		
Lettre(s)		25		
	<i>Muette(s)</i>	13		
*Phon-		21		
	<i>Phonétique</i>	9		
	<i>Phonème</i>	8		
	<i>Phonie</i>	2		
	<i>Phonologie / que</i>	2		
*Son-		19		
	<i>Son(s)</i>	18		

	<i>Sonore</i>	1		
*Homo-		9		
	<i>Homonyme</i>	6		
	<i>Homophon(i)e</i>	2		
	<i>Homonymie</i>	1		
Accent		6		
Correspondance (graphie/phonie)		5		
*Nasa-		4		
	<i>Nasal / nasaux</i>	2		
	<i>Nasalisation</i>	2		
Liaison		2		
Langue		124	23,9%	2,3%
*Lang-		78	15,0%	1,5%
	<i>Langue</i>	64		
	<i>Langage</i>	4		
Français		36	6,9%	0,7%
Écrit		24	4,6%	0,5%
Oral		16		
	<i>Oral/écrit</i>	12		
Nuance		9		
Sens		7		
Savoir-faire		97	18,7%	1,8%
*Mai(i)tr-		35	6,7%	0,7%
	<i>Maitriser</i>	29		
	<i>Maitrise</i>	6		
*Écri-		17	3,3%	0,3%
	<i>Écrire</i>	11		
	<i>Écriture</i>	6		
*Util-		13	2,5%	0,2%
	<i>Utiliser</i>	11		
	<i>Utilisation</i>	2		
*Parl-		10		
	<i>Parler</i>	8		
	<i>Parlé</i>	2		
*Compr-		5		
	<i>Comprendre</i>	4		
	<i>Compréhensible</i>	1		
Intuitif(ve)		5		
Connai(i)tre		4		
Problème		4		
Assimiler		2		
Erreur		2		
Faute		2		
Intégrer		1		
Lexique		85	16,3%	1,6%
Mot		34		

Vocabulaire		27	6,5%	0,6%
Expression		15		
	<i>Expression écrite/orale</i>	1		
Terme		4		
Lexique		2		
Synonyme		2		
Morphologie		1		
Syntaxe		59	11,3%	1,1%
*Syntax-		24	4,6%	0,5%
	<i>Syntaxe</i>	20		
	<i>Syntaxique</i>	3		
	<i>Morphosyntaxique</i>	1		
*Phras-		15		
	<i>Phrase</i>	14		
	<i>Phrastique</i>	1		
Structure		8		
Construction		5		
Tournure		5		
Proposition		2		
Origine		33	6,4%	0,6%
Langue maternelle		13		
Étranger		12		
Français		4		
(Non-)Francophone		4		
Formation		25	4,8%	0,5%
*Appr-		20	3,8%	0,4%
	<i>Apprendre</i>	16		
	<i>Apprentissage</i>	3		
	<i>Apprenant</i>	1		
*Ensei-		5	1,0%	0,1%
	<i>Enseigner</i>	3		
	<i>Enseignement</i>	1		
	<i>Enseignant</i>	1		
Sources		14	2,7%	0,3%
*Histo-		7		
	<i>Histoire</i>	5		
	<i>Historique</i>	2		
Origine		3		
Étymologie		3		
Racine		1		
Attributs		12	2,3%	0,2%
Notre		6		
Ma		5		
Mes		1		
Registre		6	1,2%	0,1%

Soutenu	2
Courant	2
Littéraire	2

**Annexe 17. Tableau des mots relevés à la question ouverte Q4 (questionnaire sur la
littéracie)**

Champ sémantique	Mots	Mots construits à partir du radical	Nombre d'occurrences (originelles)	Pourcentage (nombre de réponses originelles)	Pourcentage (nombre de mots originels)	Nombre d'occurrences (report "idem")	Pourcentage (nombre de réponses avec report "idem")	Pourcentage (nombre de mots avec report "idem")
Règle			217	46,4%	3,6%	279	59,6%	3,9%
	Règle		111	23,7%	1,8%	135	28,8%	1,9%
	*Exception-		81	17,3%	1,3%	108	23,1%	1,5%
		<i>Exceptionnelles</i>	0			1		
	*(Ir)régul-		11			22		
		<i>Irrégularité</i>	10			14		
		<i>Irrégulier (ère)</i>	0			5		
	*Particul-		12					
		<i>Particularité</i>	3					
		<i>Particulier (ère)</i>	9					
	Usage		2					
Qualificatif			214	45,7%	3,5%	259	55,3%	3,6%
	*Diffi-		84	17,9%	1,4%	100	21,4%	1,4%
		<i>Difficile</i>	67			80		
		<i>Difficulté</i>	19			20		
	*Compl-		74	15,8%	1,2%	91	19,4%	1,3%
		<i>Complexe</i>	37			50		
		<i>Compliqué</i>	19			21		
		<i>Complexité</i>	15			17		
		<i>Complicuer</i>	3					
	*Log-		17	3,6%	0,3%	19	4,1%	0,3%
		<i>Logique</i>	15			16		
		<i>Illogique</i>	2			3		
	*Rich-		10			15		
		<i>Riche</i>	5			8		
		<i>Richesse</i>	5			7		
	*Subt-		10			12		
		<i>Subtilité</i>	7					
		<i>Subtil(e)</i>	3			5		
	Dur(e)		7					
*Syst-		5						
	<i>Système</i>	4						
	<i>Systématique-</i> <i>ment</i>	1						
*Précis-		2			3			
	<i>Précision</i>	0			1			

	<i>Précis</i>	2					
*Poss-		2			3		
	<i>Possible</i>	1			2		
	<i>Possibilité</i>	1					
Ardu		1					
Rigoureux		1					
Rigidité (Loin d'être)		1					
Carrée		0			1		
Étendue		214	45,7%	3,5%	276	47,6%	3,9%
*Beaucoup-		63	13,5%		80	17,1%	1,1%
	<i>Beaucoup de</i>	58			75		
*Tou-		48	10,3%	0,8%	53	11,3%	0,7%
	<i>Toutes</i>	25			28		
	<i>Tout</i>	13			14		
	<i>Tous</i>	9			10		
	<i>Toute</i>	1					
*Nombr-		32	6,8%	0,5%	47	10 %	0,8%
	<i>Nombre</i>	9			12		
	<i>Nombreux(ses)</i>	23			34		
	<i>Innombrable</i>	0			1		
Très		30	6,4%	0,5%	35	7,5%	0,5%
*Trop-		13			15		
	<i>Trop de</i>	8			9		
*Multi-		8			17		
	<i>Multiple</i>	5			9		
	<i>Multiplicité</i>	1			4		
	<i>Multitude</i>	2			4		
*Vari-		8			12		
	<i>Variation</i>	2			3		
	<i>Variante</i>	2			3		
	<i>Variabilité</i>	1					
	<i>Varié/er</i>	1			3		
	<i>Variété</i>	2					
Peu		6			8		
*Diver-		3					
	<i>Diversité</i>	2					
	<i>Divers</i>	1					
*Spécif-		3			5		
	<i>Spécificité</i>	1			2		
	<i>Spécifique</i>	2			3		
Langue		179	38,2%	3%	218	46,6%	3,1%
*Lang-		102	21,8%	1,7%	119	25,4%	1,7%
	<i>Langue</i>	90			107		
	<i>Langage</i>	7					
Français		60	12,8%	1%	69	14,7%	1%

Oral	5			9		
Nuance	4			5		
Sens	4			5		
Écrit	4	0,8%	0,1%	11	2,3%	0,1%
Formation	153	32,7%	2,5%	157	33,5%	2,2%
*Appr-	92	19,7%	1,5%	96	20,5%	1,3%
<i>Apprendre</i>	47			50		
<i>Apprentissage</i>	24			25		
<i>Apprenant</i>	11					
<i>Désapprendre</i>	1					
<i>Réapprendre</i>	1					
<i>Apprenti</i>	1					
*Ensei-	61	13%	1%			
<i>Enseigner</i>	41					
<i>Enseignement</i>	13					
<i>Enseignant</i>	7					
Grammaire	141	30,1%	2,3%	197	42,1%	2,8%
*Gramm-	114	24,4%	1,9%	161	34,4%	2,3%
<i>Grammaire(s)</i>	98			137		
<i>Grammatical.ux</i>	16			24		
*Accord-	18			19		
<i>Accorder</i>	2					
Genre	4			5		
Article	2			3		
Adjectif	1					
Féminin	1			4		
Masculin	1			4		
Savoir-faire	106	22,6%	1,7%	123	26,3%	1,7%
*Compr-	26	5,6%	0,4%	27	5,8%	0,4%
<i>Comprendre</i>	23			24		
<i>Compréhension</i>	3					
*Mai(i)tr-	24	5,1%	0,4%	29	6,2%	0,4%
<i>Maitriser</i>	18			22		
<i>Maitrise</i>	6			7		
*Util-	13	2,8%	0,2%	14	3%	0,2%
<i>Utiliser</i>	8			9		
<i>Utilisation</i>	3					
<i>Utilité</i>	1					
*Écri-	11	2,3%	0,2%	14	3%	0,2%
<i>Écrire</i>	8			10		
<i>Écriture</i>	3			4		
*Parl-	7					
<i>Parler</i>	6					
<i>Parlé</i>	1					
*Conna-	10			11		
<i>Connai(i)tre</i>	9			10		

	<i>Connaissance</i>	1					
	Assimiler	3			4		
	Intégrer	3			4		
	Intuitif(ve)	3			6		
	Erreur	2					
	Faute	2					
	Problème	2			3		
Prononciation		102	21,8%	1,7%	140	29,9%	2%
	*Pronon-	38	8,1%	0,6%	53		
	<i>Prononciation</i>	25			33		
	<i>Prononcer</i>	13			20		
	*Son-	15			21		
	<i>Son(s)</i>	14			20		
	<i>Sonorité</i>	1					
	*Phon-	10			13		
	<i>Phonème</i>	4			5		
	<i>Phonie</i>	1					
	<i>Phonétique</i>	3			5		
	<i>Phonologi(que)</i>	2					
	*Lettre(s)-	17			25		
	<i>Muette(s)</i>	8			11		
	*Accent(s)-	7			9		
	<i>Accentuation</i>	0			1		
	*Homo-	6			9		
	<i>Homonyme(s)</i>	5			6		
	<i>Homonymie</i>	0			1		
	<i>Homophon(i)e</i>	1			2		
	Correspondance (graphie-phonie)	3					
	*Nasa-	2			3		
	<i>Nasal / nasaux</i>	2					
	<i>Nasalisation</i>	0			1		
	Liaison	2					
	Intonation	2					
Conjugaison		98	20,9%	1,6%	151	32,3%	2,1%
	*Conjug-	68	14,5%	1,1%	101	21,6%	1,4%
	<i>Conjugaison</i>	66			99		
	<i>Conjuguer</i>	2					
	Temps	21	4,5%	0,3%	27	5,8%	0,4%
	*Verb-	3			11		
	<i>Verbe</i>	2			8		
	<i>Verbal</i>	1			3		
	Mode	2					
	Participe (passé)	1					
	Terminaison	1			6		
	Déclinaison	1			2		

Concordance		1					
Orthographe		58	12,4%	1%	90	19,2%	1,3%
	*Ortho-	49	10,5 %	0,8%	78	16,7%	1,1%
	<i>Orthographe</i>	43			68		
	<i>Orthographe</i>	2			3		
	<i>Orthographique</i>	4			7		
	*Graph-	9			12		
	<i>Graphie</i>	6			7		
	<i>Graphème</i>	3			5		
Origine		47	10%	0,8%	53	11,3%	0,7%
	Étranger	22			27		
	Langue maternelle	11					
	Français	8			9		
	(Non-)Natif	4					
	(Non-) Francophone	4					
	Origin(e/aire)	2					
Lexique		37	7,9%	0,6%	59	12,6%	0,8%
	Mot	24	5,1%	0,4%	35	7,5%	0,5%
	Vocabulaire	9			17		
	Expression	2			4		
	*Lexi-	2			3		
	<i>Lexique</i>	1			2		
	<i>Lexical/ lexicaux</i>	1					
Syntaxe		30	6,4%	0,5%	41	8,8%	0,6%
	Phrase	10			12		
	*Syntax-	8	1,7%	0,1%	10	2,1%	0,1%
	<i>Syntaxe</i>	5			7		
	<i>Syntaxique</i>	3					
	Tournure	6					
	Structure	4			8		
	Proposition	1					
	Construction	1			3		
Attributs		12	2,6%	0,2%	15	3,2%	0,2%
	Ma	3					
	Mon	3					
	Notre	2			5		
	Mes	1					
Source		7	1,5%	0,1%	11	2,3%	0,1%
	*Histo-	3			6		
	<i>Histoire</i>	3			5		
	<i>Historique</i>	0			1		
	Racine	2					

Origine (langue)	1						
Étymologie	1			2			
Registre	3	0,6%	0,05%	4	0,8%	0,1%	
Soutenu	1			2			
Courant	1						
Familier	1						

Annexe 18. Tableau des mots relevés à la question ouverte Q6 (questionnaire sur la littéracie)

Champ sémantique	Mots	Mots construits à partir du radical	Nombre d'occurrences	Pourcentage (nombre de réponses)	Pourcentage (nombre de mots)
Savoir-faire			228	126%	6,5%
	Faute		41		
	*Mai(i)tr-		22		
		<i>Maitrise</i>	6		
		<i>Maitriser</i>	16		
	*Écri-		21		
		<i>Écrire</i>	16		
		<i>Écriture</i>	5		
	*Util-		21		
		<i>Utiliser</i>	19		
		<i>Utilisation</i>	2		
	Parler		21		
	*Conna-		13		
		<i>Connai(i)tre</i>	9		
		<i>Connaissance</i>	4		
	Erreur		11		
	*Manque-		9		
		<i>De vocabulaire</i>	6		
	*Hésit-		8		
		<i>Hésiter</i>	6		
		<i>Hésitation</i>	2		
	Lire		8		
	Exprimer		6		
	Doute		5		
	*Capa-		4		
		<i>Capable</i>	2		
		<i>Capacité</i>	2		
	*Oubli-		4		
		<i>Oublier</i>	2		
	Problème		4		
	Comprendre		4		
	Lecture		3		
	Commettre		3		
	Améliorer		3		
	Remarquer		3		
	Débattre		2		
	Lacune		2		
	Relire		2		
	Approfondir		2		
	(Se) Débrouiller		2		

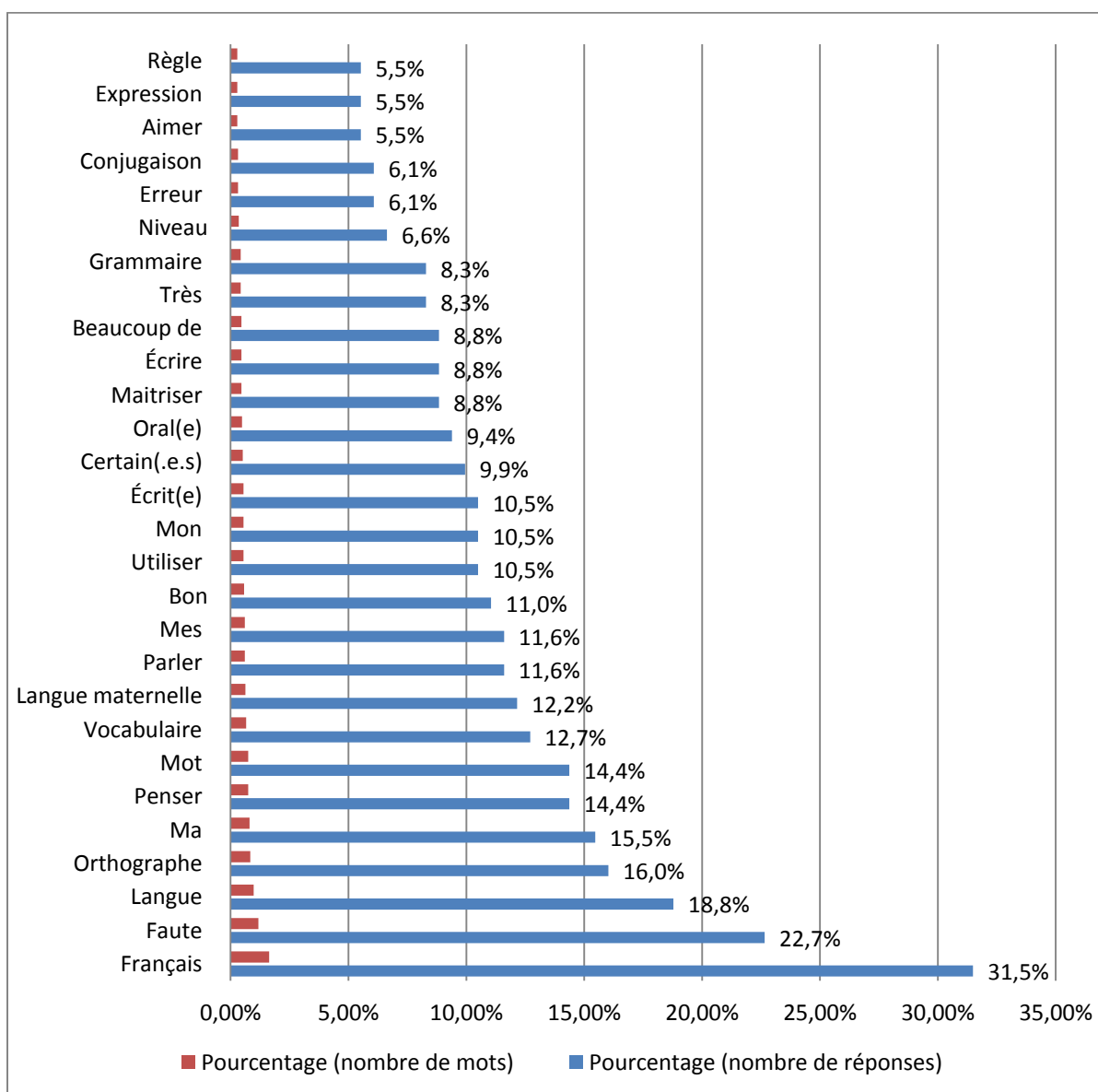
	Dire	2		
	Tromper	1		
	Rédiger	1		
Attributs		199	109,9%	5,7%
	Ma	28		
	*Pens-	27		
	<i>Pensée</i>	1		
	<i>Penser</i>	26		
	Mes	21		
	Bon	20		
	Mon	19		
	Niveau	12		
	Aimer	10		
	*Parfait-	10		
	<i>Parfaitement</i>	6		
	Usager	7		
	*Formation de-	6		
	<i>Lettres</i>	3		
	<i>Orthophonie</i>	3		
	Considérer	4		
	Mauvais	4		
	Conscient	4		
	Moyen(ne)	3		
	Haut	3		
	(Dés)Espérer	3		
	Professeur	3		
	Cursus/études littéraires	2		
	Être attaché	2		
	Vigilant	2		
	Sentiment	2		
	Passion	2		
	Adorer	1		
	Respecter	1		
	Prétendre	1		
	Humilité	1		
	Point d'honneur	1		
Langue		136	75,1%	3,9%
	Français	57		
	*Lang-	43		
	<i>Langage</i>	9		
	<i>Langue</i>	34		
	Écrit(e)	19		
	Oral(e)	17		
Qualificatif		76	42%	2,2%
	*Attention-	10		
	<i>Inattention</i>	1		

*Correct-		10		
	<i>Correctement</i>	3		
*Importan-		7		
	<i>Importance</i>	1		
*Diffi-		7		
	<i>Difficulté</i>	6		
(Le plus) Possible		4		
*Parti-		4		
	<i>Particulier</i>	2		
	<i>Particulièrement</i>	2		
Quotidien		4		
Mieux		3		
Précis		3		
Façon		3		
Amour		2		
Riche		2		
Bas- (base/basique)		2		
Clairement		2		
Nécessaire		2		
Technique		2		
Évident		1		
(Assez) Rare		1		
Exact		1		
Diminuer		1		
Catastrophe		1		
Irréprochable		1		
Volonté		1		
Construit		1		
Bête		1		
Lexique		63	34,8%	1,8%
	Mot	26		
	Vocabulaire	23		
	Expression	10		
	Enrichir / enrichissement	2		
	Dyslexie	1		
	Recherché	1		
Étendue		49	27,1%	1,1%
	*Beaucoup-	28		
	<i>Beaucoup de</i>	16		
	Certain(.e.s)	18		
	Très	15		
	*Peu-	12		
	<i>Un peu</i>	4		
	<i>Peu de</i>	8		
	Trop (de)	4		
	*Diver-	3		

	<i>Diversité</i>	1		
	<i>Divers</i>	1		
	<i>Diversifier</i>	1		
	Maximum	3		
	Étendu	2		
	Nombreux	2		
	Varié	2		
	Tous les jours	2		
	Minimum	1		
Origine		36	19,9%	1%
	Langue maternelle	22		
	Français(e)	4		
	(Non-)Natif	3		
	Origine	2		
	Langue natale	2		
	Étranger	2		
	Bilingue	1		
Orthographe		35	19,3%	1%
	*Ortho-	33		
	<i>Orthographe</i>	29		
	<i>Orthographique</i>	3		
	<i>Dysorthographique</i>	1		
	Lettres	2		
Grammaire		25	13,8%	0,7%
	*Gramm-	18		
	<i>Grammaire</i>	15		
	Accord	7		
Conjugaison		23	12,7%	0,7%
	*Conjug-	13		
	<i>Conjugaison</i>	11		
	<i>Conjuguer</i>	2		
	*Verb-	4		
	<i>Verbe</i>	3		
	<i>Adverbe</i>	1		
	Temps	2		
	Auxiliaire	1		
	Terminaison	1		
	Participe (passé)	1		
	Concordance	1		
Règle		15	8,3%	0,4%
	Règle	10		
	Usage	5		
Registre		12	6,6%	0,3%
	Soutenu	6		
	Courant	4		

	Familier	2		
Support		11	6,1%	0,3%
	Livre	3		
	Littérature	3		
	Internet	1		
	Dictionnaire	1		
	Magazine	1		
	Réseaux sociaux	1		
	Traitement de texte	1		
Syntaxe		9	5%	0,3%
	Syntaxe	4		
	Phrase	4		
	Tournure	1		
Formation		6	3,3%	0,2%
	*Appren-	5		
	<i>Apprendre</i>	4		
	<i>Apprentissage</i>	1		
	Enseignement	1		
Source		4	2,2%	0,1%
	Histo	2		
	Culture	2		
Contexte		4	2,2%	0,1%
	Situation	3		
	Public	1		
Prononciation		3	1,7%	0,1%
	Accent	2		
	Liaison	1		

Annexe 19. Termes les plus employés dans Q6 (questionnaire sur la littéracie)



**Annexe 20. Tableau des mots relevés à la question ouverte Q8 (questionnaire sur la
littéracie)**

Champ sémantique	Mots	Mots construits à partir du radical	Nombre d'occurrences	Pourcentage (nombre de réponses)	Pourcentage (nombre de mots)
Savoir-faire			79	192,7%	11,4%
	*Util-		11		
		<i>Utiliser</i>	6		
		<i>Utilisation</i>	5		
	Faire		10		
	Comprendre		8		
	*Conn-		6		
		<i>Connaitre</i>	4		
		<i>Connaissance</i>	2		
	Savoir		6		
	(S')Exprimer		6		
	Parler		5		
	*Comm-		4		
		<i>Communiquer</i>	3		
		<i>Communication</i>	1		
	Faute		4		
	Pouvoir		4		
	Réussir		3		
	Erreur		2		
	Transmettre		2		
	Capacité		2		
	Exposer		1		
	Commettre		1		
	Adaptation		1		
	Expliquer		1		
	Ignorance		1		
	Difficulté		1		
Qualificatifs			36	87,8%	5,2%
	Bon		6		
	*Cla-		4		
		<i>Clair</i>	2		
		<i>Clarté</i>	1		
		<i>Clairement</i>	1		
	Mauvais		3		
	Compréhensible		2		
	Esthétique		2		
	Profond		2		
	*Précis-		2		
		<i>Précis</i>	1		
		<i>Précision</i>	1		

	*Vari-	2		
	<i>Varié</i>	1		
	<i>Variation</i>	1		
	Outil	1		
	Concision	1		
	Cohérent	1		
	Bonne plume	1		
	Lettres de noblesse	1		
	Approximatif	1		
	Philosophique	1		
	Psychologique	1		
	Particularité	1		
	Germe de création	1		
	Singularité	1		
	Finesse	1		
	Imagination	1		
Langue		35	85,4%	5,1%
	*Lang-	15		
	<i>Langue</i>	13		
	<i>Langage</i>	2		
	Français	10		
	Jeux de/jouer avec les mots	2		
	Actes de parole	1		
	Correction	1		
	Classique	1		
	Moderne	1		
	Standard	1		
	Sens	1		
	Humour	1		
	Sous-entendus	1		
Attributs		11	26,8%	1,6%
	Idée	2		
	Biaisé	2		
	Pas d'accord	1		
	Imposé	1		
	Pensée	1		
	Introspection	1		
	Exigence	1		
	Peur	1		
	Sentiment	1		
Lexique		7	17,1%	1 %
	Mot	6		
	Expressions	1		
Formation		6	14,6%	0,9%
	Réforme	2		
	Pédagogique	1		

	Enseigner	1		
	Apprentissage	1		
	Appropriation	1		
Origine		4	9,8%	0,6%
	Étranger	3		
	Natif	1		
Sources		4	9,8%	0,6%
	Étymologi(que)	2		
	Œuvres littéraires	1		
	Racine	1		
Orthographe		3	7,3%	0,4%
	Orthographe	3		
Règles		3	7,3%	0,4%
	Usage	2		
	Règle	1		
Grammaire		2	4,9%	0,3%
	Grammaire	2		
Registre		2	4,9%	0,3%
	Registre	1		
	Niveau	1		
Syntaxe		1	2,4%	0,1%
	Syntaxe	1		

Annexe 21. Tableau des mots relevés à la question ouverte Q14 (questionnaire sur la littéracie)

Champ sémantique	Mots	Mots construits à partir du radical	Nombre d'occurrences	Pourcentage (nombre de réponses)	Pourcentage (nombre de mots)
Savoir-faire			348	134,9%	11,6%
	*Util-		52		
		<i>Utiliser</i>	43		
		<i>Utilisation</i>	9		
	*Compr-		50		
		<i>Comprendre</i>	47		
		<i>Compréhension</i>	3		
	*Conn-		39		
		<i>Connaitre</i>	15		
		<i>Connaissance</i>	24		
	*Capa-		38		
		<i>Capacité</i>	33		
		<i>Capable</i>	4		
		<i>Incapable</i>	1		
	*Écri-		31		
		<i>Écrire</i>	18		
		<i>Écriture</i>	13		
	Pouvoir		23		
	*Comm-		21		
		<i>Communiquer</i>	13		
		<i>Communication</i>	8		
	Lire		20		
	Savoir		19		
	*Maitr-		15		
		<i>Mai(i)trise</i>	8		
		<i>Mai(i)triser</i>	7		
	Compétence		13		
	Parler		7		
	Aptitude		5		
	Penser		5		
	*Prati-		4		
		<i>Pratique</i>	2		
		<i>Pratiquer</i>	2		
	Interagir		3		
	Écouter		1		
	Représenter		1		
	Interpréter		1		
Dimension langagière			171	66,3%	5,7%

*Langu-		73		
	<i>Langue</i>	59		
	<i>Langage</i>	14		
*Écrit-		56		
	<i>Écrit</i>	31		
	<i>Écrite</i>	25		
Oral		15		
Français		12		
Linguistique		3		
Texte		3		
*Gramm-		2		
	<i>Grammaire</i>	1		
	<i>Grammatical</i>	1		
Règle		2		
Style		2		
Production		2		
Correction		1		
Vie quotidienne		105	40,7%	3,5%
Vie		24		
Information		21		
*Bas-		18		
	<i>Base</i>	17		
	<i>Basique</i>	1		
Quotidien		14		
Fondamental/ux		12		
Courant		8		
Tous les jours		5		
*Usag-		3		
	<i>Usage</i>	2		
	<i>Usager</i>	1		
Littérature		86	33,3%	2,9%
*Litt-		68		
	<i>Littérature</i>	49		
	<i>Littéraire</i>	18		
	<i>Littéral</i>	1		
Culture		5		
Art		5		
Œuvre		4		
*Lett-		3		
	<i>Lettre</i>	2		
	<i>Lettré</i>	1		
Définition		52	20,2%	1,7%
*Lit-		27		
	<i>Littératie</i>	12		
	<i>Littéracie</i>	8		

	<i>Literacy</i>	4		
	<i>Literracy</i>	1		
	<i>Litteracie</i>	1		
	<i>Literrarie</i>	1		
	Étude	7		
	*Scien-	6		
	<i>Science</i>	5		
	<i>Scientifique</i>	1		
	Système	4		
	Discipline	3		
	Domaine	3		
	Concept	2		
Formation		43	16,7%	1,4%
	*Appr-	24		
	<i>Apprentissage</i>	14		
	<i>Apprendre</i>	10		
	*Ensei-	13		
	<i>Enseigner</i>	9		
	<i>Enseignement</i>	4		
	*Édu-	4		
	<i>Éduquer</i>	3		
	<i>Éducation</i>	1		
	Alphabétisation	1		
	Analphabétisme	1		
Personne		37	14,3%	1,2%
	Personnel	7		
	But	7		
	Individu	5		
	Façon	5		
	Précis	4		
	Objectif	3		
	Moyen	3		
	Manière	3		
École		37	14,3%	1,2%
	Lecture	16		
	Calcul	8		
	Élève	6		
	*Scol-	4		
	<i>Scolaire</i>	2		
	<i>Scolarité</i>	2		
	*Écol-	3		
	<i>École</i>	2		
	<i>Écolier</i>	1		
Contexte		31	12,0%	1,0%
	Société	6		
	Contexte	6		

Situation	6
Sphère	3
Milieu	3
Travail	3
Maison	2
Monde	2

**Annexe 22. Tableau des mots relevés à la question ouverte Q17 (questionnaire sur la
littéracie)**

Champ sémantique	Mots	Mots construits à partir du radical	Nombre d'occurrences	Pourcentage (nombre de réponses)	Pourcentage (nombre de mots)	
Intuition			180	53,1%	5,1%	
	*Sembl-		53			
		Sembler	19			
		(Me) Semble	24			
		Semblable	1			
		Ressembler	9			
		Logique		24		
		Paraitre		16		
		Juste		12		
		*Simpl-		12		
			<i>Simple</i>	11		
			<i>Simplification</i>	1		
		*Facil-		10		
			<i>Facile</i>	9		
			<i>Facilite</i>	1		
		Intuitif/ve		8		
		*Natur-		8		
			<i>Naturel</i>	4		
			<i>Naturellement</i>	4		
		Évident		4		
		Avoir l'air		4		
		Impression		4		
		*Instinct-		4		
			<i>Instinctif</i>	2		
			<i>Instinctivement</i>	2		
		Complicqué/er		3		
		Adapté		3		
		Point de vue		3		
		Subjectif		2		
		Ressenti		2		
		Fluide		2		
		Réflexe		1		
		En phase		1		
	Homogène		1			
	Native		1			
	Confusion		1			
	Deviner		1			
Définition			164	48,4%	4,6%	
	Mot		105			
	Terme		11			

*Lite-		13		
	<i>Literacie</i>	1		
	<i>Literaty</i>	1		
	<i>Literacy/ies</i>	10		
	<i>Literacity</i>	1		
	<i>Littéracie</i>	13		
	<i>Littératie</i>	21		
	<i>Litteracy</i>	1		
Origine (mot)		136	40,1%	3,8%
*Fran-		29		
	<i>Français</i>	27		
	<i>Francisé</i>	2		
Anglais		20		
Racine		14		
*Étymo-		13		
	<i>Étymologie</i>	8		
	<i>Étymologique</i>	3		
	<i>Étymologiquemen</i>			
	<i>t</i>	2		
Origine		9		
*Vien-		9		
	<i>Vient</i>	8		
	<i>Provient</i>	1		
Latin		8		
*Rapport-		8		
	<i>Rapport</i>	6		
	<i>Rapporter</i>	2		
Famille		6		
Lien		4		
Assimiler		2		
Renvoyer		2		
Grec		2		
Appartenir		2		
Anglo-saxon		2		
Espagnol		1		
Emprunter		2		
Transfert		1		
Briticisme		1		
Traduction		1		
Littérature		114	33,6%	3,2%
*Litt-		114		

	<i>Littérature</i>	100		
	<i>Littéraire</i>	8		
	<i>Littéracure</i>	1		
	<i>Littérat-</i>	5		
Analogie		96	28,3%	2,7%
	Proche	27		
	(Faire) Penser	13		
	*Habi-	12		
	<i>Habitude</i>	9		
	<i>Habitué/er</i>	2		
	<i>Habituel</i>	1		
	Correspondre	10		
	Rencontrer	9		
	Rapprocher	9		
	Forme	7		
	Rappeler	6		
	*Simil-	3		
	<i>Similaire</i>	1		
	<i>Similitude</i>	1		
	<i>Similarité</i>	1		
Norme		89	26,3%	2,5%
	*Ortho-	39		
	<i>Orthographier</i>	2		
	<i>Orthographe</i>	33		
	<i>Orthographique</i>	2		
	<i>Orthographie</i>	2		
	*Écri-	35		
	<i>Écrire</i>	27		
	<i>Écrit</i>	2		
	<i>Écriture</i>	6		
	Correct	3		
	En accord	2		
	Traditionnel	2		
	Règle	2		
	Courant/couram ment	2		
	Fidélité	1		
	Modèle	1		
	Authentique	1		
	Conforme	1		
Formation du mot		85	25,1%	2,4%
	*t-	17		
	*tie-	15		
	*Démon-	13		
	<i>Démocratie</i>	11		

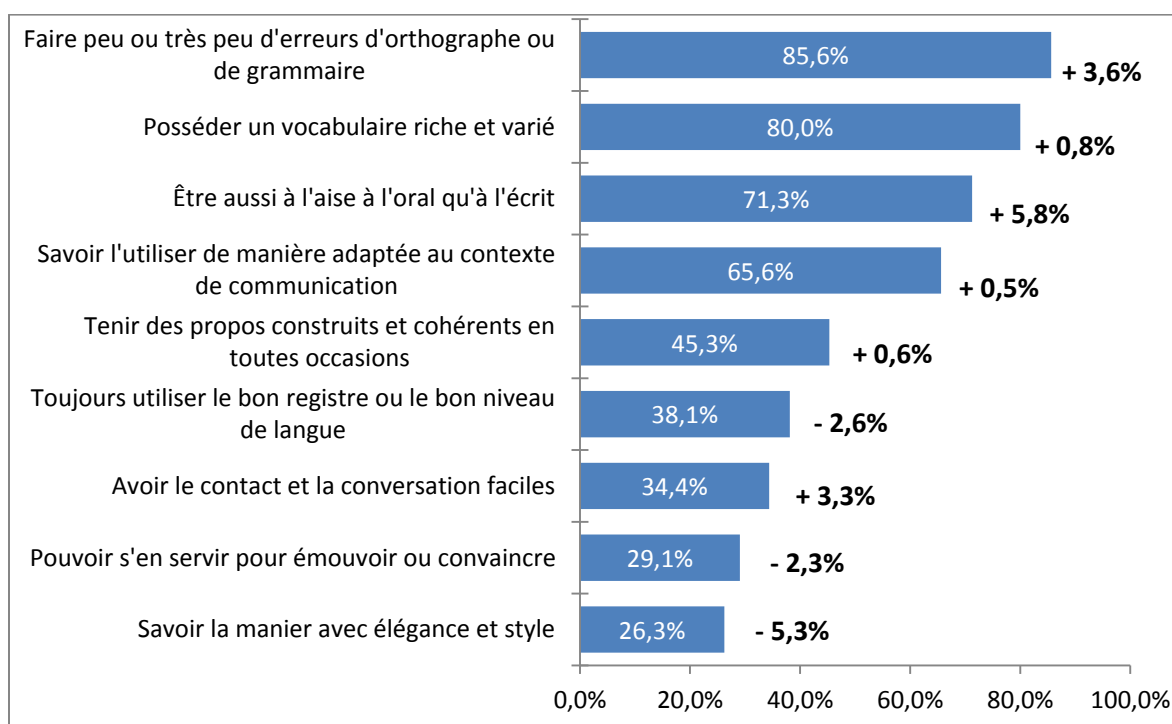
	<i>Démocracie</i>	2		
*Termin-		10		
	<i>Terminer</i>	5		
	<i>Terminaison</i>	5		
*cie-		10		
Lettre		6		
Finir		5		
Dérivé		4		
*c-		3		
Morphologi(qu) e		2		
Esthétique		68	20,1%	1,9%
Joli		16		
Esthétique		13		
*Visu-		10		
	<i>Visuel</i>	5		
	<i>Visuellement</i>	5		
Beau/té		9		
Élégant		6		
Clair		4		
*Imag-		4		
	<i>Image</i>	2		
	<i>Imaginer</i>	2		
Œil		3		
Charme		3		
Harmonie(ux)		3		
Style		2		
Regard		1		
Distingué		1		
Classe		1		
Artistique		1		
Sonorité		52	15,3%	1,5%
*Pronon-		36		
	<i>Prononciation</i>	23		
	<i>Prononcer</i>	13		
*Son-		12		
	<i>Sonner</i>	3		
	<i>Son</i>	9		
*Phon-		4		
	<i>Phonétique</i>	2		
	<i>Phonétiquement</i>	1		
	<i>Phonème</i>	1		
Attrait		25	7,4%	0,7%
*Préf-		12		
	<i>Préférence</i>	6		
	<i>Préférer</i>	6		

*Util-		8
	<i>Utiliser</i>	4
	<i>Utilisation</i>	2
	<i>Inutilement</i>	1
	<i>Utile</i>	1
Retenir		4
Souvenir		1

Annexe 23. Tableau de comparaison des classements des champs sémantiques entre ensemble de la population et étudiants étrangers

Place dans le classement	Q2 étudiants étrangers	Q4 étudiants étrangers	Q4 ensemble
1	Langue	Prononciation	Règles
2	Grammaire	Langue	Qualificatifs
3	Prononciation / Origine	Étendue	Étendue
4	Règles / Savoir-faire	Grammaire	Langue
5	Qualificatifs	Règles / Formation	Formation
6	Étendue	Savoir-faire	Grammaire
7	Orthographe / Syntaxe	Qualificatifs	Savoir-faire
8	Lexique	Conjugaison	Prononciation
9	Conjugaison	Origine	Conjugaison
10	Attributs	Orthographe / Syntaxe	Orthographe
11	Formation	Source	Origine
12			Lexique
13			Syntaxe
14			Attributs
15			Source
16			Registre

Annexe 24. Variation des critères de bonne utilisation du français et de leurs taux entre public d'ensemble et public de futurs enseignants



Annexe 25. Tableau comparatif des niveaux de compétence estimée par les différents types d'usagers

Population	Très bons usagers	Bons usagers	Usagers moyens	Mauvais usagers	Très mauvais usagers
Ensemble	33,4%	42,5%	15,5%	8,1%	0,4%
Étrangers	15,5%	31%	38%	14,1%	1,4%
Futurs enseignants	33,8%	47,8%	12,5%	5,6%	0,3%
MEEF	37,8%	46,9%	8,2%	6,1%	1%
DDL	22,2%	61,1%	11,1%	5,6%	0%

Annexe 26. Tableau comparatif des compétences identifiées dans les environnements scolaire et universitaire en fonction des profils d'usagers

Critères	Contexte	Ensemble	Étrangers	Futurs enseignants	MEEF	DDL
Être un outil de communication	Milieu scolaire	77,7%	76,1%	84,1%	89,8%	88,9%
	Milieu académique	76,5%	71,8%	81,9%	85,7%	83,3%
Être la langue de la formation	Milieu scolaire	72,1%	63,4%	75,0%	67,3%	50,0%
	Milieu académique	51,2%	56,3%	54,7%	56,1%	44,4%
Être un vecteur de découverte culturelle	Milieu scolaire	59,8%	59,2%	61,6%	62,2%	88,9%
	Milieu académique	63,8%	54,9%	59,7%	63,3%	66,7%
Être un objet d'étude	Milieu scolaire	57,4%	52,1%	62,2%	74,5%	66,7%
	Milieu académique	52,7%	54,9%	58,1%	62,2%	72,2%
Être un outil de socialisation	Milieu scolaire	55,0%	46,5%	59,4%	70,4%	72,2%
	Milieu académique	52,1%	46,5%	50,6%	58,2%	66,7%
Être un moyen de sélection	Milieu scolaire	12,5%	11,3%	11,9%	11,2%	5,6%
	Milieu académique	23,5%	21,1%	25,6%	29,6%	27,8%

Annexe 27. Tableau de synthèse des évaluations à E1 & E3 par copie

		Commentaires E1		Commentaires E3		Changements de E1 à E3					
Copies	Modifications	Positifs	Négatifs	Positifs	Négatifs	Variation de moyenne	Commentaires positifs	Commentaires négatifs	Notes revues à la hausse	Notes revues à la baisse	Notes restées identiques
1	Identique	3	7	5	5	-1,08	+2	-2	3	3	1
2	Ponctuation	0	9	0	13	+0,8	0	+4	3	3	1
3	Erreurs d'accord	2	8	3	6	+2,36	+1	-2	5	1	1
4	Erreurs d'accord, reprises, connecteurs	4	8	9	1	+2,56	+5	-7	4	1	2
5	Erreurs d'accord, relatifs, connecteurs	2	7	8	3	+0,85	+6	-4	2	2	3
6	Ponctuation	0	5	4	5	+1,82	+4	0	5	2	
7	Identique	1	5	1	9	+0,22	+1	+4	4	2	1
8	Ponctuation	1	7	5	5	-0,88	+4	-2	2	3	2

Annexe 28. Tableau de synthèse des évaluations à E2 & E4 par copie

		Commentaires E2		Commentaires E4		Changements de E2 à E4					
Copies	Modifications	Positifs	Négatifs	Positifs	Négatifs	Variation de moyenne	Commentaires positifs	Commentaires négatifs	Notes revues à la hausse	Notes revues à la baisse	Notes restées identiques
9	Identique	2	13	1	10	=	-1	-3	2	2	3
10	Ponctuation, reprises, connecteurs	10	0	9	2	0,15	-1	+2	2	3	2
11	Ponctuation, typologie, erreurs d'accord	2	9	4	6	0,64	+2	-3	3	2	2
12	Reprises, connecteurs, mise en page	1	10	5	2	2,29	+4	-8	4	1	2
13	Identique	8	4	6	3	0,36	-2	-1	2	2	3
14	Mots manquants ou identiques	3	11	5	7	1,71	+2	-4	5		2

Annexe 29. Moyennes des évaluations à E1 & E3 et leurs écarts

	<i>Copie 1</i>		<i>Copie 2</i>		<i>Copie 3</i>		<i>Copie 4</i>		<i>Copie 5</i>		<i>Copie 6</i>		<i>Copie 7</i>		<i>Copie 8</i>	
	P1	P15	P2	P16	P3	P17	P4	P18	P5	P19	P6	P20	P7	P21	P8	P22
Moyennes E1	11,94		8,06		10		11,94		13,44		4,75		8,28		10,88	
Moyennes E3		10,86		8,14		12,36		14,5		14,29		6,57		8,5		10
Entre E1 et E3	-1,08		+ 0,8		+ 2,36		+ 2,56		+ 0,85		+ 1,82		+ 0,22		-0,88	

Annexe 30. Moyennes des évaluations à E2 & E4 et leurs écarts

	<i>Copie 9</i>		<i>Copie 10</i>		<i>Copie 11</i>		<i>Copie 12</i>		<i>Copie 13</i>		<i>Copie 14</i>	
	P9	P23	P10	P24	P11	P25	P12	P26	P13	P27	P14	P28
Moyennes E2	9,22		15,78		11		11,78		15		10,86	
Moyennes E4		9,21		15,93		11,64		14,07		15,36		12,57
Entre E2 et E4	=		+ 0,15		+ 0,64		+ 2,29		+ 0,36		+ 1,71	

Annexe 31. Tableau de synthèse des évaluations à E1 & E3 par évaluateur-témoin

Copies	Modifications	Évaluateur 1	Évaluateur 7	Évaluateur 2	Évaluateur 3	Évaluateur 5	Évaluateur 6	Évaluateur 8
1	Identique	-9	6	-7	4,5	2	-1	=
2	Ponctuation	2	2	1	-1,5	-2	=	-1
3	Erreurs d'accord	5	10	-3	1,5	3	1	=
4	Erreurs d'accord	8	-2	3	5	=	1	=
5	Ponctuation, connecteurs	-1	10	=	-0,5	1	=	=
6	Ponctuation	4	-2	4	3	4	-4	1
7	Identique	4	=	3	0,5	1	-5	-2
8	Ponctuation	=	-5	-4,5	4,5	1	=	-3
Empan notes E1		1 à 15 (14)	4 à 12 (8)	2 à 17 (15)	6,5 à 11 (4,5)	8 à 18 (10)	12 à 16 (4)	2 à 16 (14)
Empan notes E3		5 à 14 (9)	2 à 18 (16)	6 à 17 (11)	8 à 13,5 (5,5)	10 à 19 (9)	10 à 16 (6)	3 à 16 (13)
Variation de notation entre E1- E3		De -9 à +8 (17)	De -5 à +10 (15)	De -7 à +4 (11)	De -1,5 à +4,5 (6)	De -2 à +4 (6)	De -5 à +1 (6)	De -3 à +1 (4)
Moyennes des écarts entre E1 à E3		1,63	1,88	-0,44	1,88	1,25	-1	-0,63
Commen- taires E1	Positifs	2	3	1	0	2	6	0
	Négatifs	12	13	3	7	8	5	8
Commen- taires E3	Positifs	3	4	2	6	8	9	1
	Négatifs	11	6	9	3	6	5	8

Annexe 32. Tableau de synthèse des évaluations à E2 & E4 par évaluateur-témoin

Copies	Modifications	Évaluateur 1	Évaluateur 7	Évaluateur 2	Évaluateur 3	Évaluateur 5	Évaluateur 6	Évaluateur 8
9	Identique	-2	=	=	1	=	2	-1
10	Ponctuation	-1,5	=	=	1	3	-1	-0,5
11	Erreurs d'accord	1,5	=	-1	-1	=	2	3
12	Reprises	4,5	=	=	-3	5	4	5,5
13	Identique	1	=	-1	-0,5	=	3	=
14	Orthographe	3	=	2	0,5	5	=	1,5
Empan notes E2		7 à 14 (7)	10 à 16 (6)	9 à 18 (9)	8,5 à 15,5 (7)	8 à 18 (10)	10 à 15 (5)	7,5 à 17,5 (10)
Empan notes E4		5 à 16 (11)	10 à 16 (6)	9 à 18 (9)	9 à 16,5 (7,5)	10 à 19 (9)	12 à 15 (3)	8 à 17,5 (9,5)
Variation de notation entre E2- E4		De -2 à +4,5 (6,5)	Pas de variation	De -1 à +2 (3)	De -3 à +1 (4)	De 0 à +5 (5)	De -1 à +4 (5)	De -0,5 à +5,5 (6)
Moyennes des écarts entre E1 à E3		1,08	=	=	-0,33	2,17	1,66	1,41
Commen- taires E2	Positifs	4	6	1	1	6	4	4
	Négatifs	6	7	5	6	6	8	9
Commen- taires E4	Positifs	2	7	1	1	9	7	4
	Négatifs	6	5	4	4	3	2	6

Annexe 33. Exemple de vue d'une copie annotée (Leidy, CR1)

Le FOU est l'abréviation de l'expression « Français sur Objectif Universitaire ». Il s'agit d'une déclinaison du bien connu FOS « Français sur Objectif Spécifique ». Ce dernier s'adresse à un public voulant suivre des cours de français à visée universitaire ou professionnelle. En général, tant le FOU que le FOS s'entend au singulier. Cette singularité renvoie au fait que ces deux méthodologies précises se chargent de développer des programmes en adéquation avec les besoins d'un public des apprenants de manière pointue. Toutefois, Florence Mourlhon-Dallies remet en question cette singularité dans laquelle a été aussi étiqueté le FOU est fait plutôt appel de FOU au pluriel « Français sur Objectifs Universitaires ».

D'après l'auteur, il est clair que le FOS est un enseignement du français axé sur un domaine et un public bien particulier, par contre le FOU fait face à un public d'étrangers divers : ceux qui sont déjà en pays Francophone suivent des cours non spécifiquement destinés à eux. Ceux qui se sont préparés à suivre des cours chez eux avant leurs venus. Ceux effectuant des études en langues française dans un pays étranger. Ces trois cas mettent en évidence que ce n'est pas possible concevoir un programme d'enseignement du français unifié. Du même, contrairement au FOS, le FOU prend en considération l'apprentissage en immersion et le multilinguisme. De sorte que sa dénomination au pluriel correspond mieux à ce champ qui ne vise pas qu'une seule objectif pointu mais plusieurs afin de préparer des étudiants étrangers à la réussite de leurs études universitaires en français.

Or, définir le FOU est un exercice difficile. Contrairement aux anglophones qui commencent à fragmenter de plus en plus l'enseignement de l'anglais, le FOU tente d'harmoniser les différents plans évoqué par Florence Mourlhon-Dallies dans l'équation qu'elle propose :

$$\text{FOU} = [\text{FA (Français Académique)} + \text{FLS (Français Langue Seconde)} + \text{FIU (Français pour l'Intégration Universitaire)} + x \% \text{ de FS (Français de Spécialité)}] \text{ (dérivé de FOS)}$$

Ainsi, dans ce texte, l'auteur donne des pistes des réflexions sur la construction d'un programme d'enseignement FOU. Elle remarque le fait de prendre en compte les différentes situations que les étudiants, faisant partie dans système universitaire en français, doivent faire face mais en s'éloignant des situations cible stéréotypées comme aller au restaurant ou les salutations. Par rapport à la progression d'enseignement dans un module de FOU, l'auteur mentionne trois options :

1. Analytique : l'étudiante décortique les connaissances appris et les met en œuvre dans un contexte particulière.
2. Progression par priorisation : les étudiants sont amenés à penser leur activité selon leur niveau d'étude.
3. Option actionnelle : les étudiants sont amenés à faire des simulations globales de situations de la vie courante.

Dans cette article l'auteur encourage à poursuivre les recherches sur ce concept jeune et en plein développement lequel suscite difficultés pas seulement de définition mais de mise en œuvre.

D'après moi, la première partie de l'article est claire et rigoureux. Parmi la diversité des sigles et acronymes existant (FLE, FLS, FA, etc.), il me semble que chacun a un but précis pour l'enseignement de la langue française. Il est vraiment important de spécifier chaque domaine existant pour mieux répondre aux besoins des apprenants. Par rapport au nouveau concept qu'émerge (FOU), l'équation proposé par Florence Mourlhon-Dallies est juste. C'est intéressant le fait que cela ne soit pas proposé comme une formule magique ou une théorie idéale mais qui démontre qu'il est possible de s'inspirer de diverses démarches déjà existantes pour développer des formations plus en adéquation avec les besoins de divers public. Ce qui me paraît difficile c'est délimiter les frontières et de situer les différents concepts les uns par rapport aux autres.

Bien que la notion de FOU ne soit pas une notion vague du tout, il est évident que pour pouvoir bien implémenter un programme, il faut d'un travail au niveau interdisciplinaire et d'équipe au sein de l'institution universitaire.

Annexe 34. Exemple d'annotation d'une copie (Leidy, CR1)

Le FOU est l'abréviation de l'expression « Français sur Objectif Universitaire ». Il s'agit d'une déclinaison du bien connu FOS « Français sur Objectif Spécifique ». Ce dernier s'adresse à un public voulant suivre des cours de français à visée universitaire or professionnelle. En général, tant le FOU que le FOS s'entend au singulier. Cette singularité renvoie au fait que ces deux méthodologies précises se chargent de développer des programmes en adéquation avec les besoins d'un public des apprenants de manière pointue. Toutefois, Florence Mourlhon-Dallies remet en question cette singularité dans laquelle a été aussi étiqueté le FOU est fait plutôt appel de FOU au pluriel « Français sur Objectifs Universitaires ».

D'après l'auteur, il est clair que le FOS est un enseignement du français axé sur un domaine et un public bien particulier, par contre le FOU fait face à un public d'étrangers divers : ceux qui sont déjà en pays Francophone suivent des cours non spécifiquement destinés à eux. Ceux qui se sont préparés à suivre des cours chez eux avant leurs venus. Ceux effectuant des études en langues française dans un pays étranger. Ces trois cas mettent en évidence que ce n'est pas possible concevoir un programme d'enseignement du français unifié. Du même, contrairement au FOS, le FOU prend en considération l'apprentissage en immersion et le multilinguisme. De sorte que sa dénomination au pluriel correspond mieux à ce champ qui ne vise pas qu'une seule objectif pointu mais plusieurs afin de préparer des étudiants étrangers à la réussite de leurs études universitaires en français.

Or, définir le FOU est un exercice difficile. Contrairement aux anglophones qui commencent à fragmenter de plus en plus l'enseignement de l'anglais, le FOU tente d'harmoniser les différents plans évoqué par Florence Mourlhon-Dallies dans l'équation qu'elle propose :

$$\text{FOU} = [\text{FA (Français Académique)} + \text{FLS (Français Langue Seconde)} + \text{FIU (Français pour l'Intégration Universitaire)} + x \% \text{ de FS (Français de Spécialité)}] \text{ (dérivé de FOS)}$$

Ainsi, dans ce texte, l'auteur donne des pistes des réflexions sur la construction d'un programme d'enseignement FOU. Elle remarque le fait de prendre en compte les différentes situations que les étudiants, faisant partie dans système universitaire en français, doivent faire face mais en s'éloignant des situations cible stéréotypées comme aller au restaurant ou les salutations. Par rapport à la progression d'enseignement dans un module de FOU, l'auteur mentionne trois options :

1. Analytique : l'étudiante décortique les connaissances appris et les met en œuvre dans un contexte particulière.
2. Progression par priorisation : les étudiants sont amenés à penser leur activité selon leur niveau d'étude.
3. Option actionnelle : les étudiants sont amenés à faire de simulations globales de situations de la vie courante.

Dans cette article l'auteur encourage à poursuivre les recherches sur ce concept jeune et en plein développement lequel suscite difficultés pas seulement de définition mais de mise en œuvre.

D'après moi, la première partie de l'article est claire et rigoureux. Parmi la diversité des sigles et acronymes existant (FLE, FLS, FA, etc.), il me semble que chacun a un but précis pour l'enseignement de la langue française. Il est vraiment important de spécifier chaque domaine existant pour mieux répondre aux besoins des apprenants. Par rapport au nouveau concept qu'émerge (FOU), l'équation proposé par Florence Mourlhon-Dallies est juste. C'est intéressant le fait que cela ne soit pas proposé comme une formule magique ou une théorie idéale mais qui démontre qu'il est possible de s'inspirer de diverses démarches déjà existantes pour développer des formations plus en adéquation avec les besoins de divers public. Ce qui me paraît difficile c'est délimiter les frontières et de situer les différents concepts les uns par rapport aux autres.

Bien que la notion de FOU ne soit pas une notion vague du tout, il est évident que pour pouvoir bien implémenter un programme, il faut d'un travail au niveau interdisciplinaire et d'équipe au sein de l'institution universitaire.

Adjectif détaché	Adjectif antéposé	Adjectif postposé	Complément de nom	Composition	Déterminant	Genre	Nom	Nombre	Prosom	Propriété de l'Erreur	Type d'erreur
NA	Erreur	NA	NA	DEL + AGA + N + AGP	Erreur	Féminin	NA	NA	NA	Ajout	Genre

Annexe 35. Exemple d'extraction statistique (Leidy, CR1)

The screenshot shows the 'Fréquences' window with the following data:

Éléments	Nb d'occurrences	Fréquence (%)
Ajout	0	0.0
Manque	4	7.55
Mixte	0	0.0
NA	49	92.45
<aucune valeur>	0	0.0
TOTAL	53	100.0

Below the table, the 'Visualisation des occurrences' section shows four rows of text with highlighted words:

- SV-1: ... à visée universitaire or professionnelle. En général, tant le FOU que le FOS s'**entend** au singulier. Cette singularité renvoie au fait que ces deux méthodologies précé...
- SV-2: ... jus l'enseignement de l'anglais, le FOU tente d'harmoniser les différents plans **évoqué** par Florence Mourihon-Dallies dans l'équation qu'elle propose. FOU = (FA (Franç...
- SV-3: ... ns des apprenants. Par rapport au nouveau concept qu'émerge (FOU), la équation **proposé** par Florence Mourihon-Dallies est juste. C'est intéressante le fait que cela ne[...]
- SV-4: ... la ne soit pas proposé comme une formule magique ou une théorie idéale mais qui **démontre** qu'il est possible de s'inspirer de diverses démarches déjà existantes pour dév[...]

Annexe 36. Exemple d'extraction de corrélations (Leidy, CR1)

The screenshot shows the 'Corrélations' window with the following correlation matrix:

	Ajout	Manque	Mixte	NA	<aucune valeur>	TOTAL
Genre	4	7	0	0	0	11
Mixte	0	0	1	0	0	1
NA	1	4	0	196	0	201
Nombre	2	6	0	0	0	8
<aucune valeur>	0	0	0	0	0	0
TOTAL	7	17	1	196	0	221

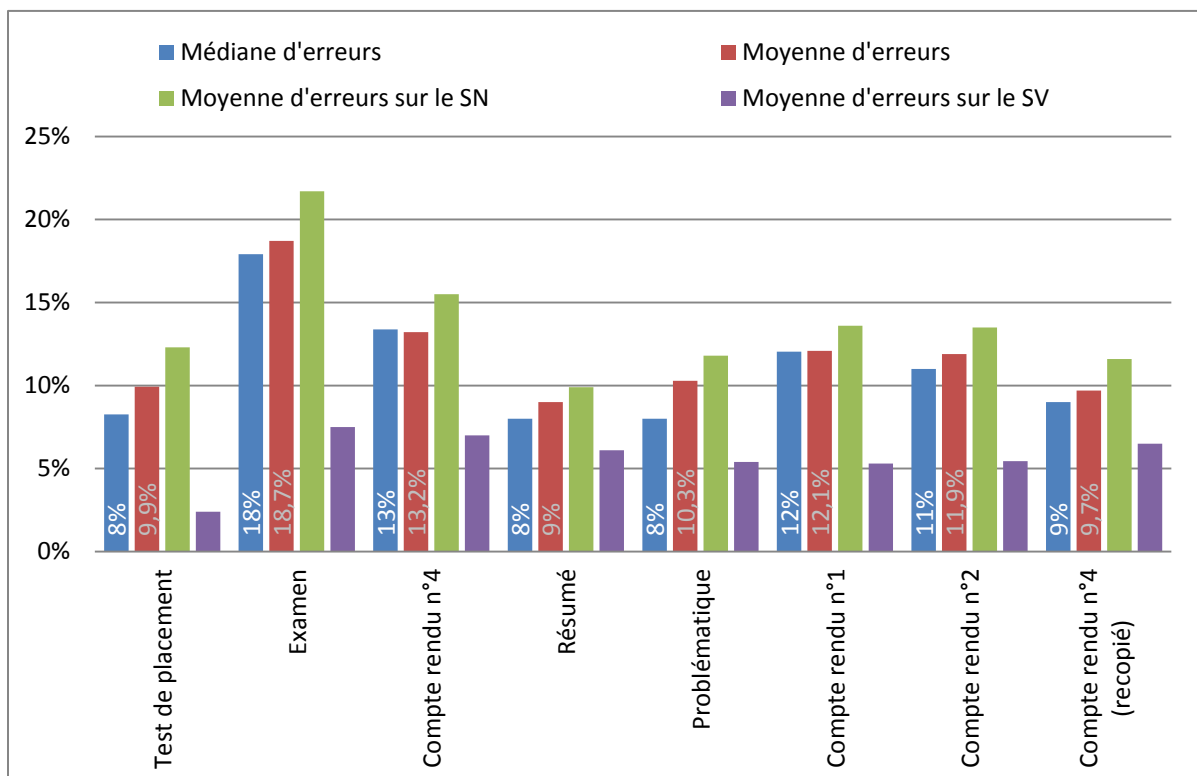
Below the table, the 'Visualisation des occurrences' section shows four rows of text with highlighted words:

- SN-1: ...e que sa dénomination au pluriel correspond mieux à ce champ qui ne vise pas qu'**une seule objectif pointu** mais plusieurs afin de préparer des étudiants étrangers à la réussite de leurs [...]
- SN-2: ...nement dans un module de FOU, l'auteur mentionne trois options. Analytique : l'**étudiante** décortique les connaissances apprises et les mettre en œuvre dans un contexte par[...]
- SN-3: ...t amenés à faire de simulations globales de situations de la vie courante. Dans **cette article** l'auteur encourage à poursuivre les recherches sur ce concept jeune et en plein[...]
- SN-4: ...merge (FOU), la équation proposé par Florence Mourihon-Dallies est juste. C'est **intéressante** le fait que cela ne soit pas proposé comme une formule magique ou une théorie if[...]

Annexe 37. Tableau des moyennes et médianes des taux d'erreurs « anormales » en fonction des différentes étapes de relecture

	Moyenne	Médiane
CR1	11%	10%
CR1 CP	10%	9%
CR1 CME	8%	8%
CR1 CB	7%	8%
CR2	12%	11%
CR2 CP	11%	11%
CR2 CME	10%	9%
CR2 CB	9%	8%
CR4	12%	11%
CR4 CP	9%	8%
CR4 CME	9%	8%
CR4 CB	8%	7%

Annexe 38. Taux d'erreurs anormales par type d'écrit



Annexe 39. Catégorisation des copies selon l'origine supposée des scripteurs (E1)

	Copie 1	Copie 2	Copie 3	Copie 4	Copie 5	Copie 6	Copie 7	Copie 8
É.-T.1	FLM	FLE	FLM	FLM	FLM	FLE	FLE	FLM
É.-T.2	FLE	FLM	FLE	FLE	FLE	FLM	FLM	FLE
É.-T.3	FLM	FLE	FLE	FLE	FLM	FLM	FLE	FLE
É.-T.5	FLE	FLE	FLM	FLE	FLM	FLE	FLM	FLM
É.-T.6	FLM	FLE	FLM	FLE	FLM	FLM	FLM	FLM
É.-T.7	FLM	FLE	FLM	FLE	FLM	FLM	FLM	FLM
É.-T.8	FLM	FLE	FLM	FLM	FLM	FLE	FLM	FLM

Annexe 40. Catégorisation des copies selon l'origine supposée des scripteurs (E3)

	Copie 1	Copie 2	Copie 3	Copie 4	Copie 5	Copie 6	Copie 7	Copie 8
É.-T.1	FLM	FLE	FLM	FLM	FLM	FLE	FLE	FLM
É.-T.2	FLM	FLE	FLM	FLM	FLE	FLE	FLE	FLM
É.-T.3	FLE	FLM	FLM	FLM	FLM	FLM	FLM	FLE
É.-T.5	FLM	FLM	FLM	FLM	FLM	FLM	FLM	FLM
É.-T.6	FLM	FLM	FLM	FLE	FLE	FLM	FLE	FLM
É.-T.7	FLM	FLM	FLM	FLM	FLM	FLM	FLM	FLM
É.-T.8	FLM	FLE	FLM	FLM	FLM	FLE	FLE	FLE

Annexe 41. Catégorisation des copies selon l'origine supposée des scripteurs (E2)

	Copie 9	Copie 10	Copie 11	Copie 12	Copie 13	Copie 14
É.-T.1	FLM	FLM	FLE	FLE	FLM	FLE
É.-T.2	FLM	FLM	FLM	FLE	FLM	FLE
É.-T.3	FLM	FLE	FLM	FLE	FLE	FLE
É.-T.5	FLM	FLE	FLE	FLM	FLM	FLE
É.-T.6	FLM	FLE	FLE	FLM	FLM	FLE
É.-T.7	FLE	FLE	FLM	FLM	FLM	FLE
É.-T.8	FLE	FLM	FLM	FLM	FLE	FLE

Annexe 42. Catégorisation des copies selon l'origine supposée des scripteurs (E4)

	Copie 9	Copie 10	Copie 11	Copie 12	Copie 13	Copie 14
É.-T.1	FLM	FLM	FLM	FLM	FLM	FLE
É.-T.2	FLM	FLE	FLE	FLM	FLM	FLE
É.-T.3	FLE	FLE	FLE	FLM	FLE	FLE
É.-T.5	FLM	FLM	FLE	FLM	FLM	FLM
É.-T.6	FLM	FLE	FLE	FLM	FLM	FLE
É.-T.7	FLE	FLM	FLM	FLE	FLM	FLE
É.-T.8	FLM	FLM	FLM	FLM	FLE	FLE

Annexe 43. Comparaison des productions étudiantes à l'entrée et en fin de formation : perspective normative

Des nos jours, l'ordinateur est devenu un élément presque indispensable dans nos vies. Alors on a une situation aujourd'hui ou les enfants utilisent les ordinateurs trop tôt. Ce text discute donc les causes et conséquences de cette phénomène et propose aussi quelques solutions.

(P&S-44). Des nos jours, l'ordinateur est devenu un élément presque indispensable dans nos vies. Alors on a une situation aujourd'hui ou les enfants utilisent les ordinateurs trop tôt. Ce text discute donc les causes et conséquences de cette phénomène et propose aussi quelques solutions. (George, TP)

Alors nous devons pas ignorer les apports de l'apprentissage pour focaliser seulement sur l'acquisition. L'auteur ajoute donc que nous devons plutot reconaitre la relation réciproque entre les deux. Il conclure en précisant que la différence entre les deux pour nous les didacticiens et du niveau méthodologique et notre discipline s'intéresse principalement sur l'apprentissage comme terrain de recherche.

(P&S-45). Alors nous devons pas ignorer les apports de l'apprentissage pour focaliser seulement sur l'acquisition. L'auteur ajoute donc que nous devons plutot reconaitre la relation réciproque entre les deux. Il conclure en précisant que la différence entre les deux pour nous les didacticiens et du niveau méthodologique et notre discipline s'intéresse principalement sur l'apprentissage comme terrain de recherche. (George, résumé 5)

(P&S-46). La connaissance de fonctionnement des langues et le transfert de ses connaissances pour d'autres seront les fortes raisons derrière l'apprentissage de la grammaire, notamment avec différentes méthodes qui conviennent a chaque personne, et puis la grammaire qui s'est fait séparé ,serait soit appris explicitement par une maitrise de lois et de structures ou implicitement par seulement des connaissances en fonctionnement de la langue ,mais avec l'approche communicative l'accuracy des formes et des structures grammaticales ne sont pas pris en compte en dépit d'une fluidité de communication qui serait beaucoup plus intéressante que les détails grammaticaux ,sans ignorer le role de la cognition dont on parcouru pour faire appel au informations stockés qui permet une facilitation d'apprentissage . (NacerEddine, résumé)

La non maîtrise
des écrits encourage les étudiants
à restituer les travaux et les écrits des
auteurs au enseignants, au lieu de les
reproduire fidèlement par une mise en
relation, et ^{un} référenciement ~~au~~ aux auteurs
qui ont aussi écrit sur le même thème dont l'étudiant
s'intéresse.

(P&S-47). La non maîtrise de l'écrit encourage les étudiants à restituer les travaux et les écrits des auteurs au enseignants, au lieu de les reproduire fidèlement par une mise en relation, et un référenciement aux auteurs qui ont aussi écrit sur le même thème dont l'étudiant s'intéresse. (NacerEddine, CR7)

(P&S-48). Comme un coin a deux côtés, les parents peuvent aider leurs enfants pour utiliser l'ordinateur. L'ordinateur est aussi très important et utile pour les études puisqu'il y a beaucoup d'informations sur l'ordinateur. En ce qui me concerne, les parents peuvent limiter l'heure d'utilisation de l'ordinateur pour leurs enfants et aussi leur interdit de le jouer trop de temps. Une autre solution, si les enfants veulent utiliser l'ordinateur, les parents peuvent s'asseoir à côté de leurs enfants pour leur surveiller. Mais c'est pas une très bonne solutions pour bien s'entendre avec leurs enfants. On peut utiliser ce méthode si on ne peut pas trouver une bonne solution. (Xiao, TP)

Il ~~est~~ ^{n'existe} pas de processus pur, ces deux processus influencent
réciproquement. La différence entre apprendre et acquérir pour
s'approprier une langue étrangère réside dans les circonstances ou
la situation d'appropriation.

(P&S-49). Il n'existe pas de processus pur, ces deux processus influencent réciproquement. La différence entre apprendre et acquérir pour s'approprier une langue étrangère réside dans les circonstances ou la situation d'appropriation. (Xiao, résumé 5)

À part de toutes ces avantages, ~~les enfants~~ il arrive que les enfants dépendent plus ou moins de l'ordinateur pour s'enfuir le monde ~~inéal~~ irréel. Ils ~~ne partagent pas~~ ~~la vie avec ses parents~~. Au lieu de partager leur vie avec ~~ses~~ ^{leurs} parents, ils s'attachent progressivement à ~~ses~~ ^{leurs} amis virtuels sur Internet. Du point de vue sécurité sociale, leur sens de sécurité ^{se} baisse de plus en plus. Ils croient facilement aux autres ou bien développent ~~un~~ une caractère ~~un~~ un peu bizarre. Ils ont la difficulté de s'adapter à l'environnement réel.

(P&S-50). À part de toutes ces avantages, il arrive que les enfants dépendent plus ou moins d'ordinateur pour s'enfuir le monde irréel. Au lieu de partager leur vie avec leurs parents, ils s'attachent progressivement à leurs amis virtuels sur Internet. Du point de vue sécurité sociale, leur sens de sécurité se baisse de plus en plus. Ils croient facilement aux autres ou bien développent une caractère un peu bizarre. Ils ont la difficulté de s'adapter à l'environnement réel. (Jing, TP)

Quant à l'apprentissage, ~~selon~~ Bernard B Py le considère comme une ~~une~~ construction artificielle, ~~caractérisée~~ caractérisée par notamment par la mise en place de métalinguistiques et pédagogiques. ce dernier irrégulise l'acquisition. Pour lui, il n'existe pas d'acquisition pure, autrement dit, l'acquisition le processus de l'acquisition et celui de l'apprentissage lient l'un à l'autre.

(P&S-51). Quant à l'apprentissage, Bernard Py le considère comme une construction artificielle, caractérisée notamment par la mise en place de métalinguistiques et pédagogiques. ce dernier irrégulise l'acquisition. Pour lui, il n'existe pas d'acquisition pure, autrement dit, le processus de l'acquisition et celui de l'apprentissage lient l'un à l'autre. (Jing, résumé 5)

**Annexe 44. Comparaison des productions étudiantes à l'entrée et en fin de formation :
perspective discursive tardive**

Pour conclure, on ne peut pas complètement dire que l'enfant utilise l'ordinateur trop tôt parce que comme chaque chose dans la vie, il y a des avantages et des inconvénients. On peut donc penser ~~aux~~ ^{à des} solutions ~~à l'aux à aux~~ ~~les~~ inconvénients.

(P&S-52). Pour conclure, on ne peut pas complètement dire que l'enfant utilise l'ordinateur trop tôt parce que comme chaque chose dans la vie, il y a des avantages et des inconvénients. On peut donc penser aux solutions aux inconvénients. (Baaba, TP)

La deuxième partie explique comment l'acquisition est faite. Ici, il y a une référence à l'apprentissage d'une langue maternelle en disant que l'acquisition est faite par l'apprentissage par immersion et que la qualité de résultat dépend de la situation d'acquisition. L'auteur termine cette partie ~~en p~~ avec le rôle de la classe dans cette façon de s'approprier le français comme langue étrangère.

(P&S-53). La deuxième partie explique comment l'acquisition est faite. Ici, il y a une référence à l'apprentissage d'une langue maternelle en disant que l'acquisition est faite par l'apprentissage par immersion et que la qualité de résultat dépend de la situation d'acquisition. L'auteur termine cette partie avec le rôle de la classe dans cette façon de s'approprier le français comme langue étrangère. (Baaba, résumé 5)

~~Mais~~ Néanmoins, est-ce que c'est bien pour les enfants d'utiliser les ordinateurs très tôt ? Personnellement, je ne pense pas que c'est toujours bien. A condition que les enfants ^{l'utilisent (en manière correcte)} ~~l'utilisent~~ avec une façon correcte et l'utilisent sous la garde des parents, l'ordinateur peut les aider plus.

(P&S-54). Néanmoins, est-ce que c'est bien pour les enfants d'utiliser les ordinateurs très tôt ? Personnellement, je ne pense pas que c'est toujours bien. A condition que les enfants l'utilisent avec une manière correcte et l'utilisent sous la garde des parents, l'ordinateur peut les aider plus. (Fangxu, TP)

D'après Bertrand S et Jean-François P.,
 l'apprentissage et l'acquisition ont les influences réciproques entre eux. Et ~~les différences~~ (la différence entre apprentissage et acquisition reste une différence d'ordre méthodologique soit la différence de la situation d'appropriation. Cela sera parmi les études de DDLES.

(P&S-55). D'après Bertrand S. et Jean-François P., l'apprentissage et l'acquisition ont les influences réciproques entre eux. Et la différence entre apprentissage et acquisition reste une différence d'ordre méthodologique soit la différence de la situation d'appropriation. Cela sera parmi les études de DDLES. (Fangxu, résumé 5)

**Annexe 45. Comparaison des productions étudiantes à l'entrée et en fin de formation :
perspective discursive précoce**

Deuxièmement, ^{cela} va limiter le développement des
loisirs ou des intérêts de l'enfant. Après ^S qu'ils utilisent
un ordi^{inateur}, ils vont totalement^{se} focaliser sur cela et ils
n'^{auront} pas le temps pour lire, pour regarder la télévision
ou pour jouer avec des amis. Tous ^{ce} les temps sont
passé avec un ordinateur, c'est dommage^m.

(P&S-56). Deuxièmement, il va limiter le développement des loisirs ou des intérêts du l'enfant. Après qu'ils utilisent un ordi, ils vont totalement focaliser sur cela et ils n'ont pas le temps pour lire, pour regarder la télévision ou pour jouer avec des amis. Tous les temps sont passé avec un ordinateur, c'est dommage. (Xiaoli, TP)

Des études montrent que dans le fait d'approprier une langue,
la partie d'acquisition prend une place plus importante.
Par exemple, pour des enfants qui viennent en France, mais qui
vivent dans un milieu non francophone, le manque d'échanges
avec ~~des~~ locuteurs natifs peut être un élément essentiel
qui limite son amélioration de la langue française.

(P&S-57). Des études montrent que dans le fait d'approprier une langue, la partie d'acquisition prend une place plus importante.
Par exemple, pour des enfants qui viennent en France, mais qui vivent dans un milieu non francophone, le manque d'échanges avec des locuteurs natifs peut être un élément essentiel qui limite son amélioration de la langue française. (Xiaoli, résumé 5)

D'autre part, d'après les psychologues si les parents permettent que leurs enfants utilisent l'ordinateur trop tôt, ils risquent de devenir introvertis, d'annuler tout contact présentiel avec les gens, d'apprendre non seulement des bonnes choses mais aussi des mauvaises comme c'est le cas d'un enfant colombien qui s'est suicidé pour imiter ~~(un magicien)~~ les trucs d'un magicien.

(P&S-58). D'autre part, d'après les psychologues si les parents permettent que leurs enfants utilisent l'ordinateur trop tôt, ils risquent de devenir introvertis, d'annuler tout contact présentiel avec les gens, d'apprendre non seulement des bonnes choses mais aussi des mauvaises comme c'est le cas d'un enfant colombien qui s'est suicidé pour imiter les trucs d'un magicien. (Leidy, TP)

Pour conclure, l'auteur met l'accent sur le fait que la différence entre apprendre et acquérir pour s'approprier d'une langue étrangère n'est pas du domaine des didacticiens, cependant il faut suivre les travaux à ce sujet et que la différence entre les deux sera considéré d'ordre méthodologique.

(P&S-59). Pour conclure, l'auteur met l'accent sur le fait que la différence entre apprendre et acquérir pour s'approprier d'une langue étrangère n'est pas du domaine des didacticiens, cependant il faut suivre les travaux à ce sujet et que la différence entre les deux sera considéré d'ordre méthodologique. (Leidy, résumé 5)

Annexe 46. Extraits des entretiens oraux de Fangxu et Xiaoli

Entretien de Fangxu :

(P&S-60). É. : [Inaudible]

Fangxu : Ouais, c'est l'idée la plus importante.

É. : [Inaudible]

Fangxu : Hum... Oui, je pense que c'est plutôt... Euh, comment dire ? Ouais, en fait... D'abord, c'est hum... Orthographe, et puis euh... Syntaxe aussi. Et encore, hum, comment dire ? La variation des... Hum... Des expressions, ouais. Par exemple, euh... Ouais, avant j'ai utilisé par exemple ce mot « comporter », et après j'ai utilisé « est composé de » ou « comprenez de »... Oui bien, « participe »... Ça, c'est, ouais... Je fais beaucoup attention de varier un peu le vocabulaire, et puis euh... Les expressions. Oui, même si je... Je savais pas beaucoup, mais j'essaie quand même de varier un peu. (Extrait d'entretien de Fangxu, de 9'23 à 10'26)

Entretien de Xiaoli :

(P&S-61). É. : Pourquoi, ici, il y a écrit « sa langue maternelle » et il y a un -s- que tu as barré ?

Xiaoli : Ah... Ça, c'est... Hum... Quand... Je crois que ça, c'est quand j'ai relis... Relu mon texte... Oui. J'ai vérifié que il y a... Hum... Ça c'est... Au singulier mais j'ai mis un -s-.

É. : Et pourquoi tu avais mis un -s- au départ ?

Xiaoli : Je n'sais pas pourquoi. J'écris comme ça, j'écris très vite je crois. Ouais. (Extrait d'entretien de Xiaoli, de 0'42 à 1'10)

[...]

(P&S-62). É. : Et, est-ce que c'est important pour toi la grammaire ?

Xiaoli : Oui, c'est important. Mais, quand, hum... C'est important... Hum... Plutôt, euh... Même, euh... Plutôt... Dans la deuxième place.

É. : C'est-à-dire ?

Xiaoli : La première place, c'est les contenus.

É. : Le contenu ?

Xiaoli : Oui.

É. : D'accord.

Xiaoli : Euh, pour moi... C'est, hum... Je m'inquiète toujours... Quand j'ai un texte. Peut-être j'ai rien à écrire. Ouais, j'ai... Je, je... Je vais peut-être, euh... Rien comprendre à ce texte... Oui, ça c'est le plus important pour moi, et puis la grammaire, pour avoir un bon texte, c'est aussi très important.

É. : D'accord. Et si maintenant tu n'avais pas le temps pendant un examen, qu'est-ce que tu ferais en priorité ? Qu'est-ce que tu ferais d'abord, qu'est-ce qui a de plus important ?

Xiaoli : Hum... Euh... Ce sont les... Les contenus. Oui. Je dois expliquer... Hum... Euh... Je veux expliquer très bien ce que je pense. Et puis, euh, si j'ai le temps, je vais faire attention, euh, à la grammaire. Si j'ai pas le temps, je vais peut-être laisser tomber. (Extrait d'entretien de Xiaoli, de 12' à 13'14)

Annexe 47. Extrait de l'entretien oral de Baaba

(P&S-63). *É.* : Quand tu relis, qu'est-ce que tu relis ? Qu'est-ce que tu fais quand tu relis ? Qu'est-ce que... Comment tu procèdes ? Et pourquoi tu relis ?

Baaba : Hum... Des fois, je... Je... Je rédige les phrases comme ce texte, j'ai pas, j'ai pas, j'ai pas relu le début mais au milieu, les deuxième partie et troisième partie. Oui, je l'ai lu ça plusieurs fois parce que pour la troisième fois, ce n'était pas vraiment sûr. Dans ça, je... Ça dépend si si j'en suis sûre que ce que j'ai écrit c'est bon, je ne relis pas. Mais si je ne suis pas sûre et... j'ai des doutes, et... Des fois des choses ne marchent pas, je relis, je relis, je lis. Et après je relis le texte, le texte et après je lis le brouillon et... J'essaye de faire quelque chose.

É. : Mais des doutes sur quoi ?

Baaba : Sur tout. Sur... Euh... L'idée, la conclusion parce que j'ai vraiment un problème avec la conclusion. Des fois je sais pas si j'ai bien fait la conclusion et si... Comme par exemple, je suis sûre que j'ai pas bien fait la conclusion parce que j'ai juste écrit la troisième partie. Donc des fois c'est la conclusion parce que... Quand je suis au milieu, pour la deuxième partie... Je comprends... Des fois, c'est... Ce qui est, ce qui est difficile pour moi, c'est... au milieu, pas... [longue hésitation/faux départ] La... L'introduction... Bon... C'est des fois difficile, mais c'est, c'est au milieu que j'ai beaucoup des... Et c'est à la fin que j'ai beaucoup de problèmes quand même parce que je dois faire... un autre résumé... De tout ce que j'ai écrit et... Des fois j'ai... Je voudrais ajouter des... des idées, je remarque que j'ai pas bien fait une partie mais j'ai pas... J'ai pas mis un point quelque part et... Je sais pas si je dois l'ajouter à la conclusion ou pas... Je sais que la conclusion on [inaudible] pas une nouvelle idée donc je sais pas quoi faire, oui c'est ça.

É. : Oui. Donc euh... Tu disais que tu relisais beaucoup tout ce qui était conclusion, et, hum... Quand tu relis, qu'est-ce qui est important pour toi ? Est-ce que c'est les idées, est-ce que c'est la structure, est-ce que c'est la grammaire ? Qu'est-ce qui est important quand tu relis ?

Baaba : Que j'ai bien, hum, j'ai bien fait le travail [rires]. Et ça parce que, que je, j'ai bien, hum... Répon... J'ai bien répondu aux quest... à la question. C'est ça l'... C'est ça la plus important pour moi donc je vérifie toute si j'ai bien compris les textes et si j'ai bien... Hum... Je sais pas. C'est, c'est, c'est surtout le texte, c'est pas vraiment pour... Rédiger le texte et tout ça... Oui c'est important mais si... Pour moi, si j'ai pas bien compris le texte et je fais n'importe quoi, ça, ça ne sert à rien si j'ai bien fait des phrases, si j'ai fait des jolies phrases ou pas. Donc... Le plus important pour moi c'est de bien comprendre le texte, et de bien comprendre la consigne. Après... La structure, quand je rédige les, les textes, la structure qui est le plus important pour que ça... coule ? Ouais. Comme ça on ne se perd pas quand on lit mes phrases. Après, j'essaie de faire des phrases simples parce que si les phrases est compliquées... Moi je... Je sais pas... Je sais pas, je préfère les phrases simples comme ça tout le monde comprend et... Le but, c'est de communiquer. Donc... C'est ça.

É. : Hum hum. D'accord.

Baaba : Donc, je fais... Je fais... Je fais attention à tout mais beaucoup plus sur... Sur ce que... Sur la consigne. (Extrait d'entretien de Baaba, de 8'37 à 12'04)

Annexe 48. Extraits des entretiens oraux de Jing et Xiao

Entretien de Jing :

(P&S-64). *É.* : Et, hum... Quand tu écris un résumé, qu'est-ce qui est important pour toi ? Qu'est-ce qui vient en premier ? Qu'est-ce qu'est ta priorité pour euh... Au moment du résumé ?

Jing : Ça, c'est pas facile à dire. Hum... Parce que... Déjà, il faut comprendre... Le contenu de cet article. Et puis, aussi, il... Pour moi, c'est aussi un élément assez difficile, c'est que... Euh... Je, j'ai essayé de formuler mes phrases avec des mots logiques. Hum.

É. : D'accord. Et est-ce que tu as ressenti des difficultés quand tu as écrit le texte ? Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont paru euh... Au moment de l'écriture, est-ce qu'il y a des choses qui ont été difficiles pour toi ?

Jing : Euh... Oui. Ça, c'est sûr. Hum... Parce que quand... Parce que je trouve que c'est un process... Quand je fais le résumé, alors je trouve c'est un processus assez complet... Complexe. Parce qu'il faut que je comprends, compr... Il faut que je comprends le... Le contenu de ce texte, et en même temps, il faut que je formuler les phrases avec mon... Mes propres mots. Hum... Parce que c'est... C'est pas facile de écrire un texte en langue étrangère. (Extrait d'entretien de Jing, de 13'56 à 15'38)

[...]

(P&S-65). *É.* : Et donc, du coup, quand tu écris, qu'est-ce qui a la priorité ? C'est de redonner tes idées ou de vérifier que tu as bien écrit ?

Jing : Tu peux répéter ? [Rires]

É. : Quand tu es à un examen, comme ça, en classe, qu'est-ce qui est la priorité ? Qu'est-ce qui est le plus important ?

Jing : Euh... Le plus important, c'est que... C'est de... Hum... Finir.

É. : C'est de finir. Et donc, c'est quoi, c'est... Quand tu dis « de finir », c'est de... C'est de donner toutes tes idées, c'est ça ?

Jing : Oui, c'est de donner des idées... Et auss... Oui, c'est plutôt donner des... mes idées par rapport euh... Cette euh... Cette matière-là, ce genre de questions. Hum, et puis encore... Mouais, c'est ça.

É. : Et euh... En ce qui concerne la grammaire, comment ça se passe ?

Jing : Pendant l'examen ?

É. : Pendant l'examen, oui.

Jing : Hum... Comme euh... Dans l'examen, j'ai pas de temps... J'ai pas eu le temps de faire la deuxième lecture. Donc certains fois, j'ai pas... J'ai pas fait attention aux points grammaticaux... Aux points grammaticaux. Et hum... Voilà, j'ai pas corrigé. Donc euh... Mais, quelques fois, je... Par exemple, quand je finis la première euh... phrase, moi... Et puis, je vais commencer la deuxième lec... Euh... Phrase, donc je vais revenir aux premières phrases pour euh... Voir si euh... Cette phrase est bien compréhensible... Et... Aussi... Pour voir s'il y a des hum... Probl... Des erreurs grammaticales. (Extrait d'entretien de Jing, de 19'50 à 22')

Entretien de Xiao :

(P&S-66). *É.* : Et quand tu écris, tu écris euh... En une seule fois ? Tu écris tout... D'un coup ?

Xiao : Oui.

É. : D'accord. Et, euh... Quand tu écris tes phrases, est-ce que tu t'arrêtes en cours de route pour réfléchir ?

Xiao : Oui... Je pense surtout le... La première phrase qui a toujours plus difficile pour moi... Euh, oui. Je dois réfléchir : « je va écrire quoi ? », et si j'ai déjà commencé à écrire, ce sera mieux, oui... Il n'y aura pas de... Euh... D'arrêter tellement long que au début. Oui.

É. : Donc, du coup, tu... Tu écris tout d'un coup, euh... Et tu t'arrêtes pas ? Tu reviens pas en arrière ?

Xiao : En arrière de quoi ? De... De mon... ?

É. : Quand... Quand tu as écrit une phrase, par exemple, quand tu écris... Tu écris, tu finis ta phrase et tu passes tout de suite à la suivante ?

Xiao : Oui [Rires].

É. : Ou est-ce que tu relis la phrase et tu essaies de corriger ? Non ?

Xiao : Non... Je, j'ai pas relu la phrase. C'est simplement quand j'ai tout terminé, j'ai relu le texte, oui... Parce que, pour moi, c'est... Si on a déjà terminé une phrase, on a déjà commencé à penser... Euh... Les phrases, euh, la phrase suivante. Donc si je relire la phrase, peut-être j'aurais arrêté un peu ma pensée... Je sais pas. [Rires]

É. : D'accord. Donc, tu écris tout en une fois et tu relis à la fin alors ?

Xiao : Oui.

É. : Et c'est à la fin du coup que tu corriges quand il y a des choses à corriger ?

Xiao : Oui.

É. : D'accord. Et hum... Du coup... Hum... Quand tu écris ton texte, qu'est-ce qui est... Qu'est-ce qui est important pour toi quand tu écris ?

Xiao : [Silence] Hum... J' pense, le plus important, c'est... Il faut comprendre le contenu du texte... Oui. Sinon, on arrive pas, on arrive pas à écrire, oui.

É. : Et toi, quand tu écris, qu'est-ce que tu penses qui est le plus important dans ton écrit à toi ?

Xiao : [Silence] Hum... L'essentiel, c'est le contenu. Et, de plus, je pense c'est aussi la structure des phrases... Oui. Il y a des fois je sais pas si j'ai écrit une phrase... Hum, s'il y a une, un sens ou pas. Ou si c'est correct ou pas. Je sais pas si, pour les autres, ils peuvent comprendre ou pas. Oui. Pour moi, c'est plutôt le sens qui est essentiel.

É. : D'accord. Et, hum... Tu disais que tu relisais à la fin et que tu corrigeais ? Tu corriges quoi ? Tu corriges la structure, le sens, hum... La grammaire... ? Je sais pas, tu corriges quoi à la fin ?

Xiao : Hum... Pour moi, le plus facile de distinguer les fautes, ce sont les fautes grammaire. Et après, s'il y a des fautes... Hum... Structure ou syntaxe... Je peux aussi corriger. Si j'ai lu une, une phrase qui est vraiment un peu bizarre, je veux bien réfléchir si c'est... S'il manque un verbe ou il manque quelque chose ou... C'est pas z'encore arr... C'est pas z'encore, euh... Des verbes des trois... Si c'est pas z'encore une phrase complet et j'ai déjà arrêté, donc je vais ajouter encore des choses. (Extrait d'entretien de Xiao, de 6'35 à 9'55)

Annexe 49. Trajectoires individuelles normatives

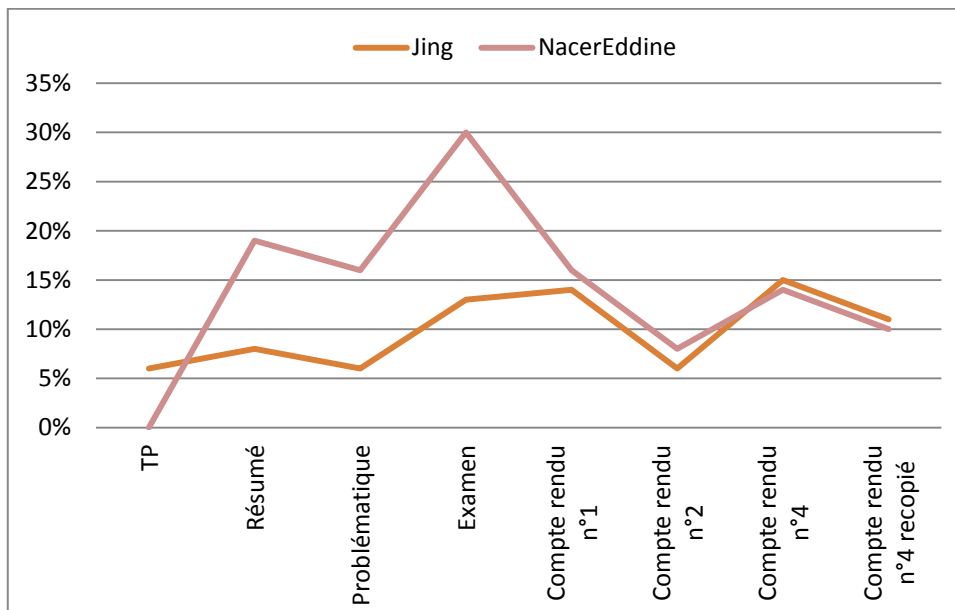


Figure 55. Trajectoires méthodologiques de Jing et NacerEddine

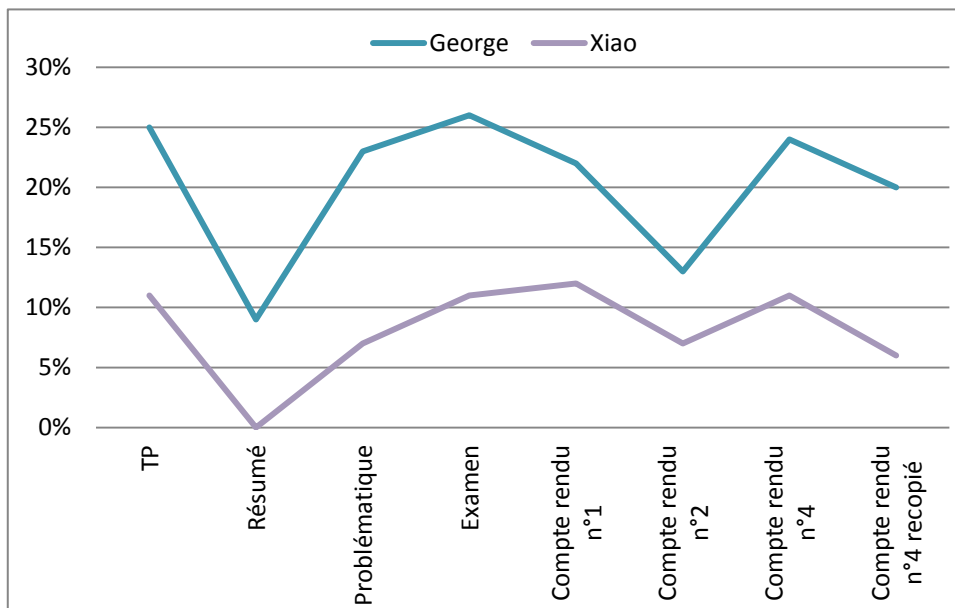


Figure 56. Trajectoires réflexives de George et Xiao

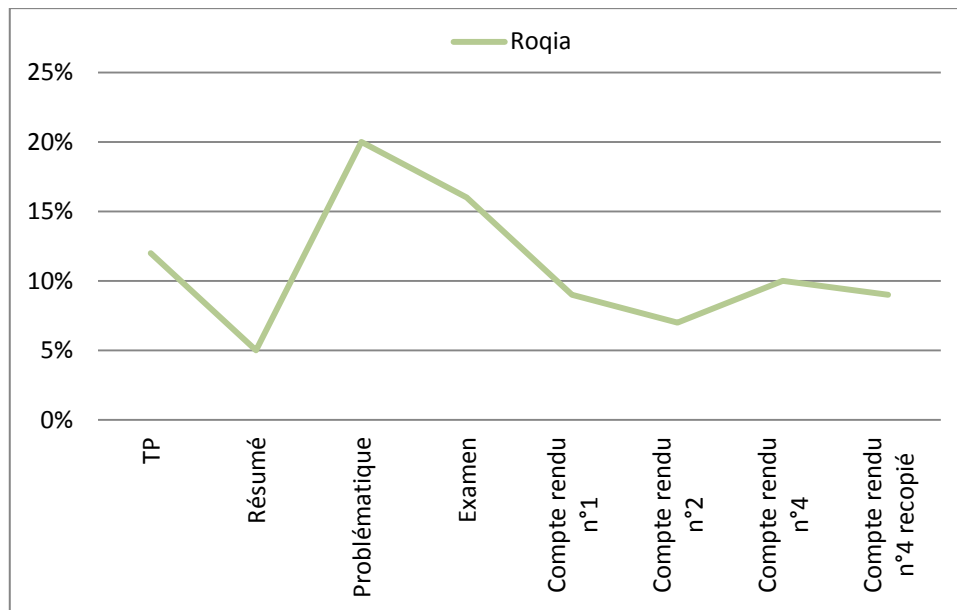


Figure 57. Trajectoire atypique de Roqia

Annexe 50. Trajectoires individuelles discursives

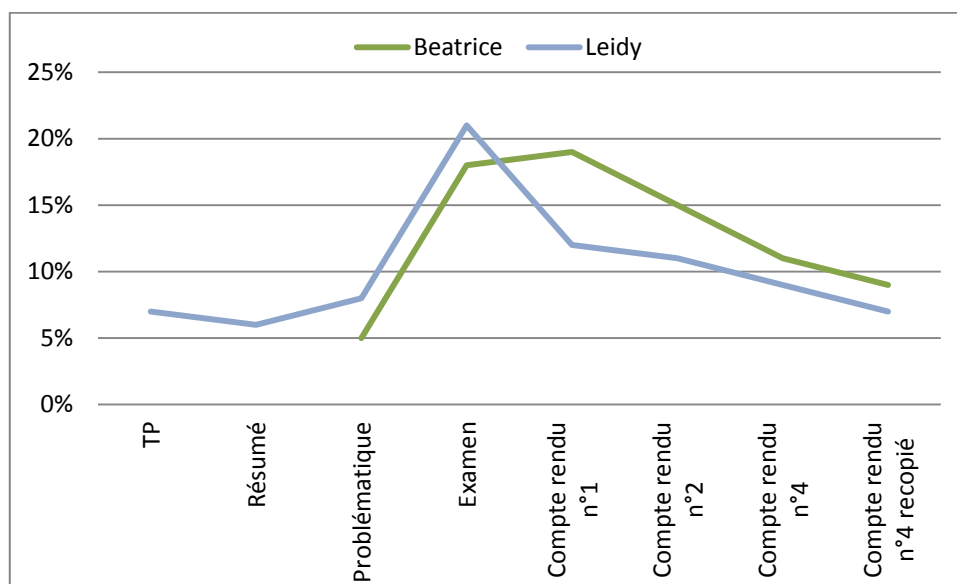


Figure 58. Trajectoires discursives précoces de Beatrice et Leidy

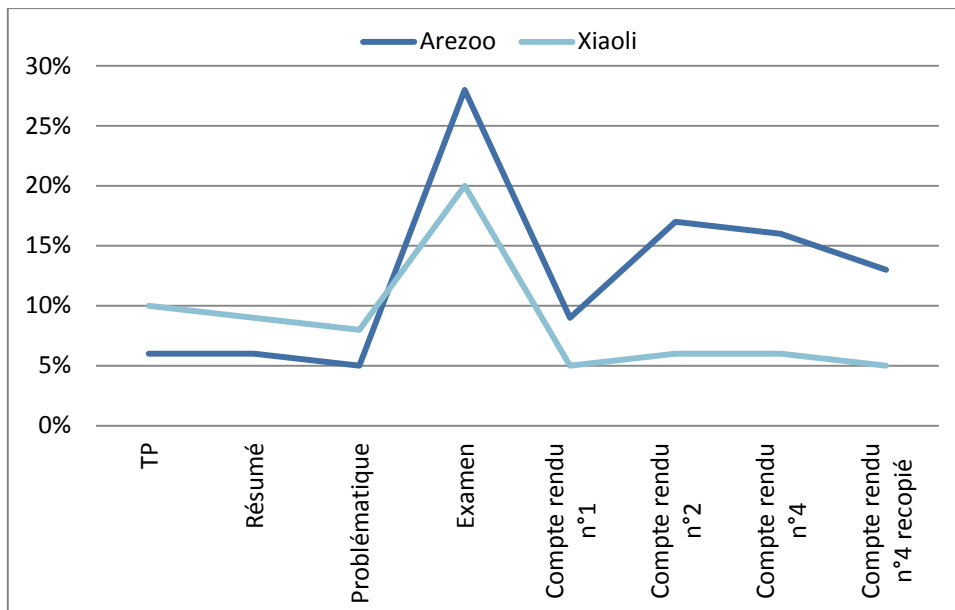


Figure 59. Trajectoires discursives tardives d'Arezoo et Xiaoli

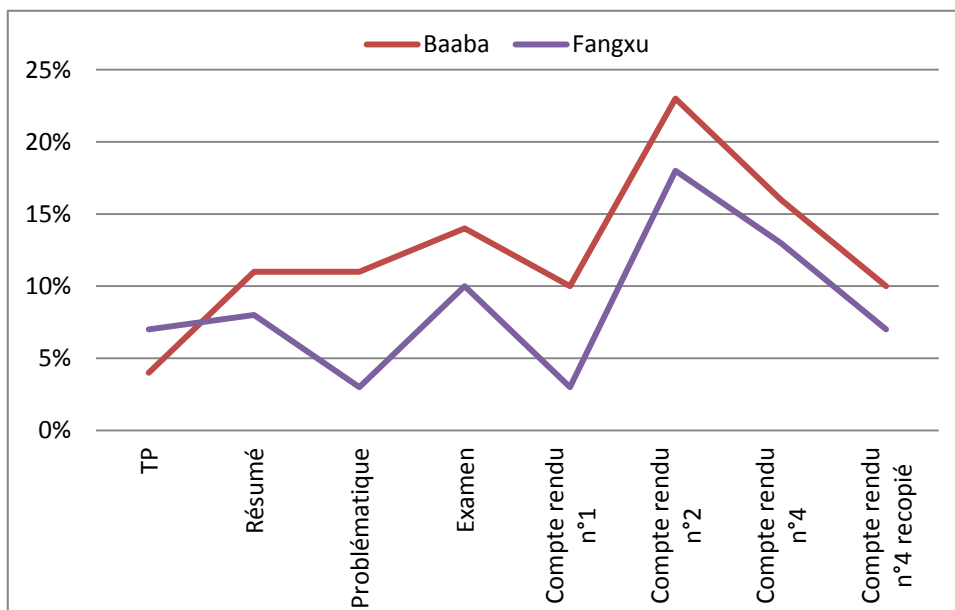


Figure 60. Trajectoires discursives tardives de Baaba et Fangxu

TABLE DES MATIERES

Introduction	1
Questions de recherche	5
Approche et objectif de la thèse	6
Posture méthodologique et organisation des corpus	8
Plan de la thèse	11
Chapitre 1. Le contexte universitaire	15
1.1. L'enseignement supérieur français	17
1.1.1. L'intégration universitaire	18
1.1.1.1. Les attentes de l'institution	21
1.1.1.2. L'implicite académique	23
1.1.1.3. Le choc des cultures	24
1.1.2. Le français à l'université	27
1.1.2.1. La maîtrise du français	28
1.1.2.2. Le rapport à la langue et à la norme	30
1.1.2.3. Les pratiques langagières	33
Synthèse de chapitre	35
Chapitre 2. Les littéracies universitaires, champ de recherche	39
2.1. Histoire d'une notion : la littéracie	41
2.1.1. Trajectoires nationales	43
2.1.2. La littéracie / les littéracies	51
2.1.3. Quelle graphie ?	56
2.2. De multiples définitions	61
2.3. Un courant particulier	66
2.3.1. Des WAC/WID aux AcLit	67
2.3.2. Les Littéracies Universitaires	69
Synthèse de chapitre	75
Chapitre 3. Littéracies universitaires & Français sur Objectifs Universitaires : point de rencontre ?	79
3.1. Quelle part de FOU dans les LU ?	81

3.1.1. Les principes didactiques du FOU.....	82
3.1.2. Objectifs pédagogiques de la démarche	85
3.1.3. La conception des écrits universitaires.....	86
3.2. Une distinction fondamentale : publics FLM et FLE	91
3.2.1. Au détour du niveau B2 et de ses implications	96
3.3. Une approche similaire des deux domaines.....	102
3.4. Focus sur l'apprenant : un point de vue interne des difficultés.....	105
3.5. L'écrit universitaire : un enjeu complexe	109
3.5.1. La compétence scripturale, au cœur des difficultés.....	110
3.5.2. Un phénomène aux multiples dimensions	111
3.5.3. Penser un accompagnement à l'appropriation des LU	113
Synthèse de chapitre	115
Chapitre 4. Positionnements épistémologiques.....	119
4.1. Rétrospective historique.....	122
4.1.1. Le conflit fondateur	122
4.1.2. La prise en compte de la dimension sociale.....	124
4.1.3. La conception de l'interaction	127
4.1.4. Nouvelle approche, nouvelle perspective	130
4.1.5. De la complexité de la réalité	132
4.2. L'émergentisme	134
4.2.1. L'émergence d'un nouveau modèle	135
4.2.2. Les principaux apports de l'émergentisme	137
4.2.3. Un champ émergent en RAL et DDL : un cadre discutable.....	140
4.3. La théorie des Systèmes Dynamiques Complexes.....	143
4.3.1. Le paradigme analytique des SDC	143
4.3.1.1. La théorie du chaos.....	144
4.3.1.2. La théorie des systèmes complexes	144
4.3.1.3. Les propriétés des systèmes dynamiques complexes adaptatifs.....	147
4.3.2. Les SDC appliqués à la RAL et à la DDL	149
4.3.2.1. Une nouvelle appréhension pour les théories du langage.....	149

4.3.2.2. Une autre conceptualisation de l'appropriation langagière	152
4.4. Penser la complexité.....	155
4.5. Une nécessaire transdisciplinarité pour une démarche impliquée.....	157
Synthèse de chapitre	160
Chapitre 5. L'écrit(ure) universitaire, un continuum	163
5.1. Cadre analytique : l'écriture universitaire comme objet complexe.....	165
5.1.1. Intégration et apport des SDC	168
5.1.2. Conceptualisation de l'objet complexe de recherche.....	171
5.1.3. Objectifs de la recherche	176
5.2. Stratégie méthodologique	181
5.2.1. Méthodes d'analyse et outils de traitement	182
5.2.2. Univers de données : une vision globalisante	191
5.2.2.1. Les représentations des acteurs du milieu académique	192
5.2.2.2. Les erreurs qui émergent en contexte	197
5.2.2.3. Les procédures appliquées par les étudiants	201
5.2.3. Constitution des échantillons d'analyse : création des corpus	203
5.2.3.1. Le corpus Représentations des Usagers.....	203
5.2.3.2. Le corpus Représentations des Évaluateurs.....	205
5.2.3.3. Le corpus Étiologie.....	208
5.2.3.4. Le corpus Contraintes	210
5.2.3.5. Le corpus Inventaire	211
5.2.3.6. Le corpus Geste	212
5.2.3.7. Le corpus Relecture	213
5.2.3.8. Le corpus Processus & Stratégies	214
Synthèse de chapitre	215
Chapitre 6. Du rapport des usagers à la littéracie	217
6.1. Le rapport des usagers à la littéracie.....	219
6.2. Les perceptions des étudiants en situation universitaire.....	220
6.2.1. Une relation à la langue française équivoque	221
6.2.1.1. La maîtrise du français.....	221

6.2.1.2. L'enseignement-apprentissage du français.....	229
6.2.2. Le bon usage(r) du français.....	240
6.2.2.1. Le sentiment langagier ou l'image de sa propre compétence	240
6.2.2.2. Un juste emploi de la langue	248
6.2.3. Les compétences en langue française	252
6.2.3.1. Le français en situation scolaire et universitaire	252
6.2.3.2. La littéracie : une notion encore peu connue	256
Synthèse de partie	266
Chapitre 7. Aux profils spécifiques d'usage de la langue.....	269
7.1. L'intériorisation des codes.....	271
7.2. La particularité du rapport au français des étudiants étrangers.....	273
7.2.1. Une vision de la maîtrise et de l'enseignement-apprentissage objectivée.....	273
7.2.2. Un autre usage(r) de la langue française.....	277
7.2.3. Une perception pourtant similaire des compétences en français	280
7.3. La spécificité des futurs enseignants	283
7.3.1. Les étudiants qui envisagent le métier d'enseignant.....	283
7.3.2. Les étudiants MEEF (futurs enseignants du 1 ^{er} et 2 nd degré).....	289
7.3.3. Les étudiants DDL (futurs enseignants de FLE).....	294
Synthèse de partie	300
Chapitre 8. Les conceptions des enseignants-évaluateurs.....	303
8.1. Les attentes et la norme : quelle influence sur la réception des écrits ?.....	305
8.2. Les procédés évaluatifs énoncés	307
8.2.1. La projection des démarches évaluatives.....	308
8.2.2. L'explicitation des pratiques évaluatives.....	312
8.3. L'évaluation effective.....	316
8.3.1. Les variations de notes	317
8.3.2. Commentaires rétroactifs et portraits d'évaluateurs	322
8.4. Les schémas évaluatifs émergents	325
8.4.1. Les critères d'évaluation verbalisés.....	326

8.4.2. Des trajectoires relatives aux profils des évaluateurs-témoins	336
Synthèse de chapitre	341
Chapitre 9. Les erreurs, témoins d'un processus en cours ?	345
9.1. La gestion textuelle, entre constance et ruptures	347
9.2. Les chaînes, problèmes récurrents des étudiants dans le Supérieur	351
9.2.1. Les troubles sur les chaînes d'accord	352
9.2.1.1. L'incohérence de certaines chaînes.....	353
9.2.1.2. La complexité des chaînes spécifiques	360
9.2.1.3. La non-iconicité des chaînes.....	370
9.2.2. Les troubles dans les chaînes de référence	379
9.2.2.1. L'opacité référentielle.....	380
9.2.2.2. La rupture du lien anaphorique	386
9.2.2.3. Défauts de gestion de la chaîne de référence	390
9.2.3. Une typologie académique.....	398
9.2.3.1. Défauts de mobilisation des connaissances	399
9.2.3.2. Le maintien graphique	403
9.2.3.3. Le maintien mémoriel.....	406
Synthèse de chapitre	409
Chapitre 10. Dynamiques d'appropriation	413
10.1. Le procès scriptural et le développement de l'expertise rédactionnelle.....	416
10.2. Les différents comportements scripturaux des étudiants	419
10.2.1. Observer le geste correctif : une piste d'investigation.....	420
10.2.1.1. Les rajouts.....	420
10.2.1.2. Les réécritures	425
10.2.1.3. Les rectifications	431
10.2.1.4. Les raturages.....	435
10.2.2. Explorer les pratiques de relecture : une clé de compréhension	440
10.2.2.1. Les hésitations : un indice précieux.....	440
10.2.2.2. La relecture différée : un chemin d'enquête sinueux	449
10.2.2.3. La relecture contigüe : une vision plus précise des conduites	461

10.2.3. Appréhender les procédures scripturales : un enjeu des LU	472
10.2.3.1. La révision, un effort attentionnel.....	472
10.2.3.2. La formulation, lieu de charge cognitive	479
10.2.3.3. La planification, un indicateur de développement.....	485
Synthèse de chapitre	488
Chapitre 11. Parcours adaptatifs	491
11.1. La compétence scripturale	494
11.2. Trajectoires d'appropriation des codes académiques	497
11.2.1. L'université comme contrainte(s).....	497
11.2.1.1. Contraintes contextuelles.....	498
11.2.1.2. Contraintes normatives	501
11.2.1.3. Contraintes sociales.....	505
11.2.2. Évolution des discours	510
11.2.2.1. Progrès scripturaux.....	510
11.2.2.2. Stratégies adoptées	522
11.2.3. Erreurs symptomatiques	532
11.2.3.1. Trajectoire normative	533
11.2.3.2. Trajectoire discursive.....	536
Synthèse de chapitre	540
Conclusion.....	543
Bibliographie	553
Annexes.....	581
Table des matières.....	659

Élodie LANG

L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE.

Résumé

Cette thèse s'intéresse aux problématiques d'écrit(ure) universitaire que rencontrent les étudiants étrangers de niveau avancé, et en particulier aux phénomènes d'erreurs grammaticales non-conformes au niveau linguistique des apprenants liés à l'adaptation de leur compétence scripturale. Elle s'inscrit dans une perspective plurielle fondée sur le principe des Systèmes Dynamiques Complexes. La thématique est donc abordée par trois volets d'études (1) sociopsychologiques, (2) cognitives et (3) psychosociales permettant d'appréhender de manière holiste les processus en jeu dans l'appropriation des pratiques scripturales académiques. Cette thèse compte, d'une part, contribuer à la compréhension des difficultés linguistiques des étudiants en les considérant comme corrélatives des contraintes particulières des discours universitaires à produire dans le but, d'autre part, d'engager des réflexions sur la formation et l'accompagnement des apprenants.

Mots-clés : littéracies universitaires, écrit(ure) académique, compétence scripturale, grammaire avancée, représentations, procédures rédactionnelles, dynamiques d'appropriation

Abstract

This thesis focuses on the academic writing problems encountered by advanced-level foreign students, and in particular the phenomena of grammatical errors that are not consistent with the linguistic level of learners related to the adaptation of their scriptural competence. This work is part of a plural perspective based on the principle of Complex Dynamic Systems. The theme is therefore addressed by three sociopsychological, (2) cognitive and (3) psychosocial studies that allow us to comprehend holistically the processes involved in the appropriation of academic scriptural practices. On the one hand, this thesis intends to contribute to the comprehension of the linguistic difficulties of the students by considering them as correlative of the particular constraints of the university discourses to produce with the aim, on the other hand, to engage reflections on the formation and the accompaniment of learners.

Keywords: academic literacies, academic writing, scriptural competence, advanced grammar, representations, drafting procedures, appropriation dynamics