

Élodie LANG, elodie.lang@univ-montp3.fr

Université Paul-Valéry Montpellier 3, Laboratoire Dipralang

Comment les enseignants de l'enseignement supérieur appréhendent-ils les difficultés étudiantes dans le cadre des littéracies universitaires ?

Article reçu le : 06.10.2023 / Accepté le : 08.12.2023 / Publié le : 24.01.2024

Résumé

Dans cet article, nous abordons les représentations des enseignants du supérieur en matière de compétences langagières des étudiants à l'université. Nous nous intéressons en particulier à la perception des difficultés étudiantes dont témoignent les enseignants et nous les interrogeons, à travers deux enquêtes d'explicitation de leurs observations et de leurs pratiques de formation, sur leur conscience des discours universitaires (en termes de schémas discursifs). Nous dessinons, par le biais de ces enquêtes, un manque d'explicitation des modèles textuels pratiqués par les enseignants et un tropisme sur la maîtrise linguistique résultant d'une socialisation langagière « silencieuse ».

Mots-clés : littéracies universitaires, représentations, discours universitaires, socialisation langagière, affiliation académique

How university teachers deal with students' difficulties in terms of academic literacies?

Abstract

In this paper, we propose an investigation of the perception of university students' language skills by higher education teachers. The main scope of our study are teachers' perceptions of students' difficulties. Our investigation is based on two surveys designed to clarify their observations and training practices in order to analyze their awareness of academic discourses (in terms of discourse patterns). The results of these two surveys reveal a lack of explanation of the textual models used by teachers and a particular focus on the linguistic mastery, both resulting of what we define as "silent language socialization".

Keywords: academic literacies, representations, academic discourses, language socialization, academic affiliation

Pour citer cet article :

LANG Élodie (2023). Comment les enseignants de l'enseignement supérieur appréhendent-ils les difficultés étudiantes dans le cadre des littéracies universitaires ? *Action Didactique*, [En ligne], 6 (2), 135-152. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

POLLET Marie-Christine et PARPETTE Chantal (dir.). (2023). Didactique des discours de l'enseignement supérieur. *Action Didactique* [En ligne], 6 (2).
<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Le champ des littéracies universitaires (désormais LU) est un domaine de recherches ayant émergé dans l'espace francophone à l'aube de la décennie 2010 (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012) et qui a depuis été relativement prolifique. Centrées sur les discours en usage dans l'enseignement supérieur, dans la lignée des travaux engagés par Pollet (2001), les études en LU se sont attelées à la description des genres de discours pratiqués dans les différents espaces sociolangagiers constitués par les communautés disciplinaires. Plus récemment, les recherches tendent à porter sur la dimension didactique des LU, notamment en termes de formation (Pollet, 2021) ou d'accompagnement (Lang, 2024).

Les recherches fondamentales en LU ont permis de mettre en lumière que les pratiques de la langue dans l'environnement académique sont contextuellement ancrées (Pollet, 2012), ce qui implique par conséquent la nécessité pour les étudiants de développer des compétences langagières spécifiques (Boch & Frier, 2015). On considère ainsi que chaque discipline use de pratiques langagières spécifiques qui articulent les modes de penser et d'agir (Carter, 2007) aux dimensions linguistiques au sein de genres discursifs propres (Delcambre, 2012). Il s'agit donc, pour les étudiants, d'entrer à la fois dans de nouvelles réalités langagières, mais aussi socioculturelles et intellectuelles, qui sont l'apanage de la communauté de *praxis*. Dès lors, si la littérature scientifique a permis de mettre en exergue le fait que les difficultés rencontrées par les étudiants relèvent de la confrontation à de nouveaux usages de la langue – ce que Jaffré (2004) désigne comme « événement littéracique majeur » – dont découlent par ailleurs des problèmes d'adaptation (Lang, 2019), les discours ordinaires qui circulent au sein de la communauté enseignante à l'université reposent pour leur part sur des aprioris très enracinés.

Les discours de déploration sur le niveau en langue française des étudiants, qualifié d'« en baisse » ou de « désastreux » (pour n'évoquer que deux exemples), restent en effet majoritaires lorsque l'on interroge les enseignants exerçant dans le milieu académique. Ce fossé entre le diagnostic qu'ils réalisent et celui établi par les recherches dans le domaine des LU conduit à s'interroger sur leurs perceptions et appréhensions des difficultés étudiantes. Cette interrogation est fondamentale dans le cadre actuel d'une perspective didactique interventionniste du champ dans la mesure où la collaboration et/ou la participation des enseignants est assurément nécessaire. Encore faut-il qu'eux-mêmes soient en mesure de dépeindre quelles sont les compétences langagières, plus particulièrement littéraciques,

requis par leurs disciplines. Dans cet article, nous nous proposons ainsi d'analyser les représentations des enseignants de l'Université Paul-Valéry ayant participé à des enquêtes portant sur le « français académique ».

1. Littéracies universitaires et socialisation langagière des étudiants

Les changements de l'université, suite aux vagues de massification, ont transformé son visage et, depuis, questionnent les pratiques pédagogiques ancrées dans l'environnement académique. Le public qui fréquente les établissements d'enseignement supérieur a changé depuis deux décennies et les répertoires sociolangagiers des étudiants sont plus diversifiés qu'auparavant (de par leurs origines sociales et culturelles). Les enseignants voient de fait leurs missions et leur champ d'action évoluer : il ne s'agit plus uniquement d'enseigner les connaissances de leurs disciplines mais aussi d'accompagner les étudiants à cette affiliation.

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 : 235)

La socialisation académique repose sur ce mécanisme d'affiliation, c'est-à-dire sur la capacité à repérer les contenus du travail intellectuel mais aussi à maîtriser l'ensemble des règles et des codes formels qui organisent le savoir universitaire (Coulon, 1997). Ces conventions revêtent différents aspects : règles formelles d'exposition des connaissances, contenus intellectuels proprement dits, nature du travail à accomplir, décryptage des attentes des enseignants (très souvent implicites). Ces aspects sont par suite autant de « marqueurs d'affiliation », qui sont dans les faits des « codes dissimulés qui ne font pas l'objet de signaux explicites de la part des enseignants » (Coulon, 1997 : 199) et qui se transforment d'ailleurs en « allant de soi » une fois assimilés.

Dans ce processus d'affiliation se trouve également l'assimilation des conventions langagières, en particulier en matière de genres de discours. Cette forme de socialisation relève ici de l'aspect des « règles formelles d'exposition des connaissances » par le biais des genres, ainsi que le rappellent Alava & Romanville (2001 : 174-175). Ces « discours académiques » étant institués par des pratiques langagières spécifiques s'inscrivant dans des espaces sociolangagiers intrinsèquement liés aux disciplines, on comprend qu'ils constituent autant de situations nouvelles et d'usages inédits de la langue pour les étudiants. Ces nouvelles pratiques sont donc bien contextuellement ancrées (Pollet, 2012) et les étudiants doivent

par conséquent développer des compétences langagières spécifiques (Boch & Frier, 2015) s'ils veulent se conformer aux usages de leur environnement disciplinaire, et *in fine* s'affilier. Pour autant, la rencontre avec ces pratiques nouvelles met à mal les compétences langagières des étudiants par le fait qu'elle constitue une rupture discursive pour eux nécessitant qu'ils réorganisent leurs savoirs et savoir-faire langagiers. Cette configuration est d'ailleurs de nature à déstabiliser certains de leurs acquis, ce qui génère par ricochet l'émergence d'écueils anciens (Lang & Meyer, 2018).

Pour leur part, ces écueils relèvent des fameuses « difficultés en français » des étudiants (morphosyntaxe, tournures de phrases, etc.) et on retrouve ainsi un bon nombre de discours déploratoires concernant le niveau des étudiants qui se focalisent sur leur (soi-disant) mauvaise maîtrise de la langue française (Pollet, 2010). Si les difficultés en français interpellent les enseignants, c'est qu'elles font tacitement partie pour eux des prérequis et, plus encore, que la formation en français ne relève pas de leurs missions d'enseignement : ce rôle est renvoyé, la plupart du temps au secondaire, qui aurait d'ailleurs failli à le faire (Boch & Frier, 2015). Or, c'est bien la rencontre avec l'ensemble des pratiques langagières propres à l'université qui constitue « quelque chose de violent » (Bautier, 2009 : 87) et qui déstabilise les étudiants intégrant l'université :

De toute évidence, les étudiants qui entrent à l'université ne sont pas illettrés, mais même pour ceux dont le français est langue maternelle, l'adaptation aux écrits universitaires ne va pas de soi. Cela pour deux raisons principales :

- la compétence écrite n'est pas aboutie lors de l'entrée à l'université et elle continuera à évoluer tout au long de la vie de l'individu ;
- les nouveaux étudiants sont confrontés à des usages nouveaux et plus complexes de la langue écrite. (Boch & Frier, 2015 : 34)

2. Enquêtes auprès des enseignants universitaires

Dans le cadre d'une recherche-action-développement que nous menons avec le projet Français Académique (FRAC)¹, nous avons interrogé à deux reprises les enseignants de l'Université Paul-Valéry (université de LLASHS). Les questionnaires ont eu pour objet l'expression des observations enseignantes quant aux difficultés étudiantes (enquête n°1 en 2021) ainsi que la verbalisation des pratiques pédagogiques et évaluatives de la communauté enseignante (enquête n°2 en 2023).

Pour le premier questionnaire, les enseignants ont été invités à se prononcer

¹ Projet qui vise le développement des compétences langagières des étudiants inscrits à l'Université Paul-Valéry par le biais d'un accompagnement ciblé (voir Lang & Beillet 2023, 2024 pour plus de précisions).

sur plusieurs points : leur profil, leurs pratiques évaluatives, les difficultés constatées chez les étudiants (entre autres en matière linguistique et méthodologique), leur réception des travaux étudiants, leurs attentes concernant un module d'accompagnement en français à destination des étudiants. Le but de cette enquête réside dans l'expression, de la part de la communauté enseignante, des écueils en français observés chez le public étudiant (français comme international). De même, cette enquête nous a permis de faire expliciter aux enseignants la place occupée par la langue française dans leurs évaluations. L'objectif ici est de comprendre quelles représentations les enseignants se font des compétences en langue française de leurs étudiants et leurs attentes du point de vue de leurs enseignements.

Pour le second questionnaire, les enseignants ont eu à détailler des éléments plus ciblés : au-delà de leur profil, nous leur avons demandé de définir ce qu'était le « français académique », un « discours universitaire » et « parler/écrire un français clair ». Nous les avons ensuite interrogés sur leurs pratiques de classe. Nous les avons notamment questionnés sur leurs consignes et leur formulation des attentes, les exercices académiques qu'ils utilisaient (QCM, résumé, etc.), l'aide fournie en matière de méthodologie, les retours proposés sur les travaux, la façon dont les discours étaient abordés (corpus de modèles ou outils). Nous nous sommes également renseignée auprès d'eux sur leur manière d'évaluer. Enfin, nous avons sollicité leurs avis quant aux modules d'accompagnement (comptabilité avec leur discipline, types de supports adaptés, place des exemples issus de copies authentiques) et leur volonté de collaborer au projet.

La démarche de prise d'informations, pour le second questionnaire, a été volontairement très ouverte (à la différence du premier, plus orienté sur l'identification des difficultés et besoins linguistiques ainsi que méthodologiques des étudiants). Nous avons cherché le plus possible à éviter de leur poser des questions trop directement liées aux genres de discours (à l'exception de celle portant sur la définition des genres et de celle centrée sur l'utilisation de modèles pour les enseigner). À l'inverse, nous avons choisi de prendre la mesure de la place des discours dans les pratiques pédagogiques concrètes des enseignants, sans les étiqueter comme tels. Nous avons donc procédé à la recherche et à l'identification d'un faisceau de critères qui soit en mesure de nous permettre de reconstituer, et par suite d'induire, l'appréhension qu'en ont intuitivement les enseignants disciplinaires. En termes d'échantillon, le premier questionnaire a été complété par 86 enseignants et le second par 56 enseignants. Pour cet article, nous nous focaliserons sur les observations des enseignants en matière de difficultés en langue française des étudiants (enquête n°1). Nous nous intéresserons également à leur définition de « français académique » et de « discours

universitaire », à la part des modèles dans leurs pratiques de formation disciplinaire et à l'utilité selon eux d'un accompagnement en français pour leurs étudiants (enquête n°2).

3. Perception(s) des problèmes étudiants par la communauté enseignante

Dans le cadre de notre projet de conception de modules d'accompagnement, les questionnaires d'enquête diffusés ont pour vocation d'identifier quelles appréhensions les enseignants ont des difficultés et des besoins des étudiants qui suivent leurs disciplines et leurs enseignements. L'objectif est de comprendre leurs représentations de ces difficultés et besoins, mais aussi de quelle manière elles peuvent impacter leurs pratiques, notamment évaluatives. La visée, du point de vue du projet, est triple : a) pouvoir identifier les freins chez les enseignants et établir des contacts pour l'accès aux documents disciplinaires ; b) proposer une formule de modules dont les enseignants se saisiront ; c) fournir un accompagnement au plus proche des réels besoins étudiants.

Interrogés lors du premier questionnaire sur le niveau de langue de leurs étudiants et son impact sur leur réussite disciplinaire, les enseignants de l'Université Paul-Valéry ont exprimé dans leur grande majorité que le français est rédhibitoire. En effet, 97,7% des enseignants estiment que le niveau en langue française impacte les étudiants français et ils sont également 87,2% à considérer que le niveau de langue joue de la même façon pour les étudiants internationaux. Plus loin encore, 77,6% des enseignants pensent que cet impact est majeur dans la réussite des étudiants français, là où ils sont 81,5% à juger cet impact prééminent chez les étudiants internationaux. Pour les enseignants, les principales difficultés des étudiants se situent dans la clarté de l'expression des idées, en termes de structuration et de formulation, mais aussi dans la maîtrise linguistique (grammaire, orthographe, syntaxe, lexique) et dans la compréhension des enseignements. Ces catégories de difficultés concernent les deux publics étudiants.

On note toutefois dans les observations enseignantes une part plus importante assignée aux « incompréhensions », avec d'un côté un problème d'accès aux notions complexes (lié à la précision du lexique) pour les étudiants internationaux et, d'un autre côté, une inintelligibilité des productions estudiantines pour les enseignants, les outils linguistiques mis en œuvre par les étudiants ne permettant pas toujours une expression étoffée du raisonnement et des idées. Ce dernier point éclaire une catégorie de difficultés évoquées et qui apparaît partagée par les deux publics étudiants : la « réflexion ». Cette dernière, par le biais de la formulation de la pensée, est identifiée comme empêchée du fait d'une expression limitée par

la maîtrise langagière. Plusieurs réponses² en témoignent :

- « *Un niveau de syntaxe et de lexique insuffisant peut laisser penser qu'ils manquent de clarté, de logique, de compréhension des concepts et des phénomènes étudiés* » (réponse donnée pour les deux publics) ;
- « *Malgré la qualité de fond et de sens de certains travaux étudiants, le niveau (faible) de français discrédite souvent ces productions. Sans parler des cas où le niveau de français rend difficile, voire impossible, la compréhension de ce qui est exprimé* » (réponse donnée pour le public français) ;
- « *Comme les étudiant.e.s français.e.s, les étudiant.e.s étranger.e.s ont des problèmes de construction de la phrase complexe (subordination, grammaire de texte, etc.) qui nuit à leur argumentation dans certains exercices. Il y a aussi des problèmes de lexique (hispanisme, anglicisme, etc.), ainsi que de construction du groupe verbal (usage des prépositions), mais pas de conjugaisons en général bien connues.* » (réponse donnée pour le public international).

Concernant les besoins des étudiants, les réponses de 56 des enseignants-répondants (65,1%) font apparaître cinq grandes catégories : documentation (lectures, recherches, prises de notes, sources) ; méthodologie (formats des exercices et des documents, de recherche) ; argumentation (organiser et structurer ses idées, problématiser, développer sa pensée) ; règles académiques (orthographe, grammaire, normes rédactionnelles) ; travail personnel (capacité à s'organiser, à être autonome). Globalement, les catégories de travail personnel (19,6%), de méthodologie (23,2%) et de documentation (25%) sont invoquées à parts quasi-égales. Se détachent plus particulièrement deux catégories : le respect des règles académiques est évoqué à 18 reprises (32,1%) dans les réponses là où l'argumentation est citée à 29 reprises (51,8%). L'importance accordée à la maîtrise linguistique est donc bien présente, articulée notamment avec la dimension expressive et réflexive : « *Des lacunes importantes accumulées tout au long de la scolarité primaire et secondaire conduisent à une insuffisante maîtrise de la langue pour exprimer correctement la richesse, les nuances, la complexité de sa pensée et de ses connaissances. Lacunes également en matière d'argumentation et d'organisation des idées, en lien avec un manque de culture générale* ».

Ce qu'il est intéressant de relever dans l'identification des besoins étudiants par les enseignants est, d'une part, la dimension rédhibitoire du manque de maîtrise de la langue française mais aussi, d'autre part, le lien qu'ils réalisent entre maîtrise langagière (notamment en termes de formalisation des idées) et dimension épistémique. On remarque néanmoins que les représentations des enseignants se focalisent plus aisément sur des problèmes de maîtrise de

² Il s'agit d'extraits *verbatim*. Les erreurs reportées sont celles des enseignants.

la norme linguistique (archétype que l'on retrouve dans les discours déploratoires) et que ces représentations ont un impact sur leur appréhension des réelles difficultés étudiantes (pour lesquelles ils ne font pas le lien avec le contexte littéraire disciplinaire), ce qui donne lieu à une forme de sanction tacite au moment de l'évaluation (Beillet & Lang, 2017).

4. Perceptions et réalité(s) : un écart lié à un écueil définitoire sur fond d'impensés

L'analyse des appréhensions des difficultés étudiantes que se représentent les enseignants nous amène à nous questionner sur le diagnostic posé par ces derniers. On constate en effet qu'ils perçoivent des difficultés d'ordre langagier, qu'ils évoquent comme particulièrement problématiques dans la construction de la réflexion et le déploiement de la logique argumentative (*cf.* partie 3.1.), mais que paradoxalement leurs diagnostics demeurent en quelque sorte « cramponnés » à la dimension linguistique, en particulier à la norme standard (orthographe et grammaire).

4.1. Appréhension du français et des discours universitaires

Dépassée par ce qui semble en surface être un « défaut d'adhésion » de la part des enseignants disciplinaires au projet FRAC (Lang & Beillet, 2024), nous nous sommes enquis de leur connaissance autour du « français académique » et des « discours académiques » (enquête n°2). Nous avons donc demandé aux enseignants de définir en propre ces deux expressions, de façon à mieux situer les potentielles zones d'achoppement.

Tout d'abord, l'analyse des définitions fournies pour l'expression « français académique » fait émerger trois grandes catégories de définitions : celles qui relèvent des « standards », celles entrant dans le champ du « français normativisé », et enfin celles associant « langue-pensée ». La première catégorie relève des attendus en termes de convention sociale à respecter (le « bien écrire ») et le niveau de registre auquel les usagers doivent se conformer dans le cadre universitaire. Ce sont vingt-trois enseignants répondants (41,1%) qui ont proposé des définitions qui entrent dans ce champ, telles que : « *Des phrases bien construites et sans fautes ainsi que des mots et phrases éloignées du registre de la familiarité (dans le sens : autre que le langage qu'on utilise entre potes, de l'argot etc)* ». La deuxième catégorie, le « français normativisé », est un regroupement de définitions qui attribuent à cette expression les attributs d'un français codifié, celui du « bon usage », reconnu par l'Académie française. Ils sont dix-sept enseignants de l'échantillon à inscrire des réponses dans cette catégorie (30,4%) : « *Langue conforme aux usages officiels, au "bon usage" comme dirait l'autre* ».

La troisième catégorie alliant « langue-pensée » est un ensemble de définitions qui mettent en lumière le rapport entre dimensions rhétorique et épistémique dans le construit langagier contextuel. Évoquée par onze enseignants (19,6%), cette catégorie rassemble des définitions comme : « *La langue française telle quelle est utilisée dans les textes écrits et exposés oraux dans les contextes universitaires et de laboratoire de recherche (cours, séminaires, conférences, mémoires, thèses...). Il y a probablement des français académiques* ».

Plus intéressant encore, les définitions fournies par les enseignants pour l'expression « discours académique » dévoilent une équivoque définitoire. De prime abord, ce qui interpelle de manière flagrante est l'incapacité d'expliquer ce que recouvre le concept de « discours académique » pour une partie importante des enseignants (26,8%). Pour ceux qui s'y attèlent (41 répondants), quatre catégories ressortent de leurs définitions : « fonction épistémique », « codes langagiers », « visée pédagogique », « parole institutionnelle ». La première catégorie, portée sur les modes de pensée et de raisonnement spécifiques à l'environnement académique, recouvre en réalité deux sous-catégories (« logique » et « méthode »). Invoquée par dix-sept répondants (30,4%), cette catégorie associe une logique de pensée (16,1%) et une « méthode » en matière de raisonnement scientifique (14,3%) propres à un contexte disciplinaire (fonction épistémique), notamment par le biais des principes d'objectivité et d'analyse propre à la discipline : « *Fondé sur la logique de l'exposition qui se fonde sur la distinction, la définition, l'objection, l'argumentation et la démonstration, le discours universitaire revendique une éthique du partage de la vérité. Il se conçoit comme résultant de recherches scientifiques et tend en principe vers l'objectivité* ».

La deuxième catégorie groupe des définitions qui assimilent les discours universitaires au respect d'une forme d'expression particulière, notamment au travers de conventions langagières (« codes ») auxquelles il est nécessaire de se conformer. Onze enseignants (19,6%) proposent de telles définitions : « *Un discours adapté aux attentes et exigences des enseignants intervenant à l'université. Il s'agit pour moi d'un discours répondant à des critères de contenu (connaissances, structure du discours) et de forme (niveau de langue, maîtrise de la grammaire, lexicale approprié...)* ». En dernier lieu, six enseignants de l'échantillon (10,7%) affilient le discours académique à une adresse à « visée pédagogique » (« *Discours qui allie souci pédagogique (transmission) et souci de la preuve (argumentaire fondé scientifiquement)* ») là où cinq enseignants (8,9%) l'amalgament à une à « parole institutionnelle », en particulier d'autorité (« *Scolastique, venant d'un maître* »).

4.2. Inconscients mais pas absents : les modèles textuels

Si les enseignants manquent d'une connaissance explicite des concepts opératoires tels que les genres et schémas discursifs, les modèles textuels ne sont pas pour autant absents de leurs pratiques. Ce constat s'observe aux réponses qu'ils apportent lorsqu'on les interroge sur l'accompagnement qu'ils proposent à leurs étudiants ainsi que les supports sur lesquels ils s'appuient (enquête n°2).

Questionnés dans un premier temps sur les outils méthodologiques qu'ils préconisent à leurs étudiants comme aide(s) pour réaliser les exercices académiques attendus, l'accompagnement proposé varie en fonction des travaux universitaires (*cf.* annexe 1). On relève de prime abord que le QCM, le résumé et la composition sont les travaux les moins accompagnés : ce sont respectivement 34 enseignants (60,7%), ainsi que 28 enseignants (50%) dans les deux derniers cas, qui ne conseillent aucun document à leurs étudiants. Le mémoire, le dossier, l'exposé et la soutenance sont de leur côté des exercices qui sont soutenus plutôt avec une aide de type techniciste, entre autres par le biais de fiches méthodologiques rédigées ou encore de précisions méthodologiques réalisées en cours (que ce soit par un point ponctuel ou une séance dédiée, par exemple). Si 14 à 16 enseignants (25% à 28,6%) indiquent qu'ils ne fournissent aucune aide pour ces exercices, les autres font en revanche appel à des fiches ou des séances de cours dédiées pour accompagner ces travaux (entre 56,9% à 67,9%).

Fait plus intéressant, les exercices tels que la synthèse, la dissertation et le commentaire semblent bénéficier d'un accompagnement pédagogique quelque peu différent. Là encore, la part des enseignants qui ne proposent aucune aide pour ces travaux demeure élevée, entre 18 et 20 enseignants (32,1% à 35,7%). Les aides méthodologiques de type techniciste sont sollicitées à hauteur de 50,8% à 54,2% par les enseignants qui soutiennent les étudiants à la réalisation de ces exercices, mais il émerge également le fait que ces enseignants ont également recours à des types d'aides qui reposent sur la modélisation (corrigé-type, production modèle, exemple de bonne copie). On constate en effet que ces supports sont employés par 31,9% à 38,8% des enseignants (là où, pour les exercices comme le dossier, ils ne sont que de 10,2% à 24,6%). D'autres exercices, tels que le résumé, le compte rendu, la composition et l'analyse de documents sont eux aussi accompagnés avec des supports-modèles, mais la matrice des résultats révèle un motif quelque peu dissemblable. Trois de ces quatre exercices universitaires font en effet partie de ceux les moins accompagnés : 21 à 28 enseignants, soit 37,5% à 50% de l'échantillon, disent ne fournir aucune aide particulière. Parmi les enseignants qui proposent un soutien, 48,1% à 53,8% indiquent fournir

une aide de type techniciste tandis que 25% à 35,2% procurent des supports-modèles. Toutefois, parmi ces supports-modèles, c'est en réalité le corrigé-type qui est majoritairement sollicité (entre 12,2% à 18,3%, à l'exception du compte rendu pour qui le taux ne s'élève qu'à 7,7%). À titre comparatif, pour les exercices tels que la dissertation, la part de chaque support s'avère bien plus équilibrée, avec un écart entre les taux d'emploi des différents supports-modèles plus faible : pour la dissertation, par exemple, le corrigé-type est utilisé par 13,8% des enseignants, la production-modèle l'est par 9,2% et l'exemple de bonne copie par 12,3%. Deux points sont intéressants ici :

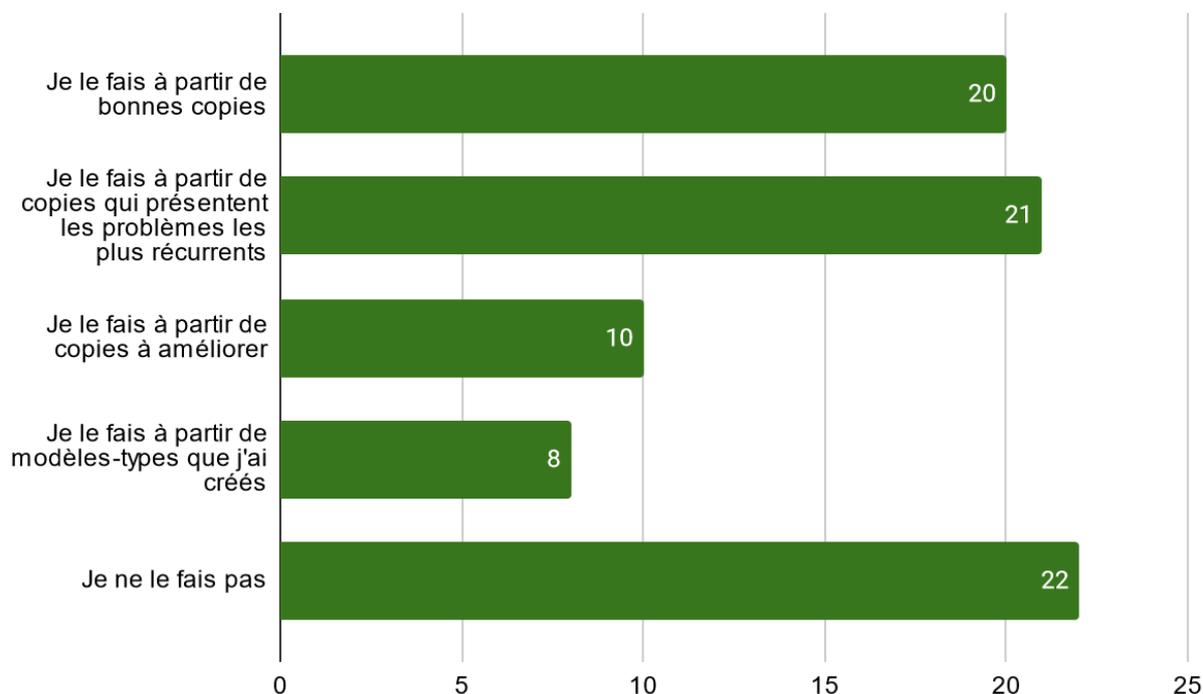
- d'une part, le fait que les enseignants font appel à des supports-modèles pour aider les étudiants en matière de méthodologie des exercices académiques, particulièrement pour les écrits où les modèles textuels varient en fonction des pratiques disciplinaires ;
- d'autre part, parmi ces exercices, certains sont soutenus de façon plus prototypique, ce qui nous questionne sur la distinction qu'opèrent les enseignants (considèrent-ils ces modèles de textes comme plus normés ? Comme censés être acquis depuis le lycée ?).

Quoi qu'il en soit, on remarque qu'un peu plus de la moitié des exercices académiques sont accompagnés sur le plan méthodologique par du soutien pédagogique qui repose sur un travail de repérage (à priori implicite) et de modélisation des schémas discursifs.

Nous nous sommes en outre intéressée à l'utilisation des copies d'étudiants comme support pédagogique. Si un peu plus d'un quart de l'échantillon indique ne pas employer de productions authentiques (27,2%) pour le travail de méthodologie, un quart précise utiliser des copies qui présentent des problèmes récurrents (26%) et un autre quart s'appuyer sur des bonnes copies (24,7%). En revanche, les productions à améliorer ou la création de modèles-types sont bien moins sollicitées (voir le graphique 1 ci-après). Les raisons évoquées sont de divers ordres : lorsqu'ils n'utilisent pas de productions authentiques, les enseignants précisent majoritairement ne pas le faire par manque de temps, parce qu'ils ne l'avaient pas envisagé ou pour ne pas mettre en défaut les étudiants concernés. Quand ils le font, les enseignants reconnaissent l'intérêt et les bénéfices du travail de repérage, parfois même de modélisation, ainsi qu'en témoignent les exemples suivants :

- « *Pour que les étudiants aient un exemple concret (et anonyme) de ce qu'il faut ou ne faut pas reproduire* » ;
- « *La compréhension des erreurs face à un bon devoir est assez intuitive pour l'étudiant* » ;

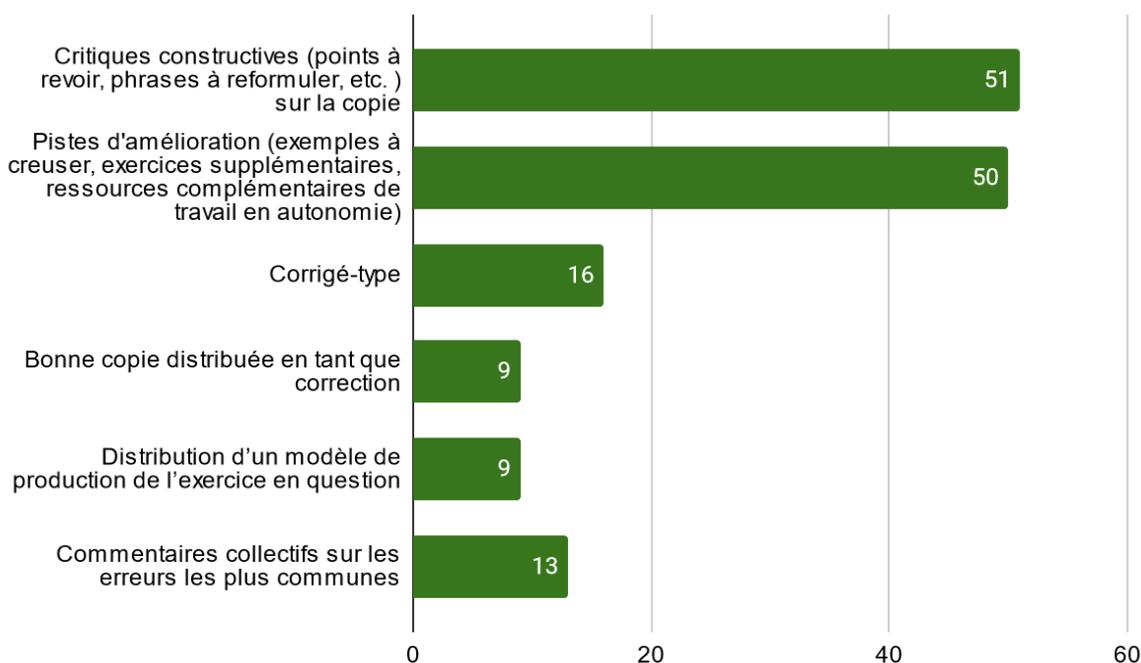
- « *Le plus efficace est de partir du travail des étudiants pour "reconstruire" une copie. Les "modèles" ou "exemples-types" sont illustratifs, mais n'apporte pas grand chose puisque l'étudiant n'a pas le même bagage scientifique que l'enseignant* ».



Graphique 1. Place des productions authentiques dans la formation méthodologique

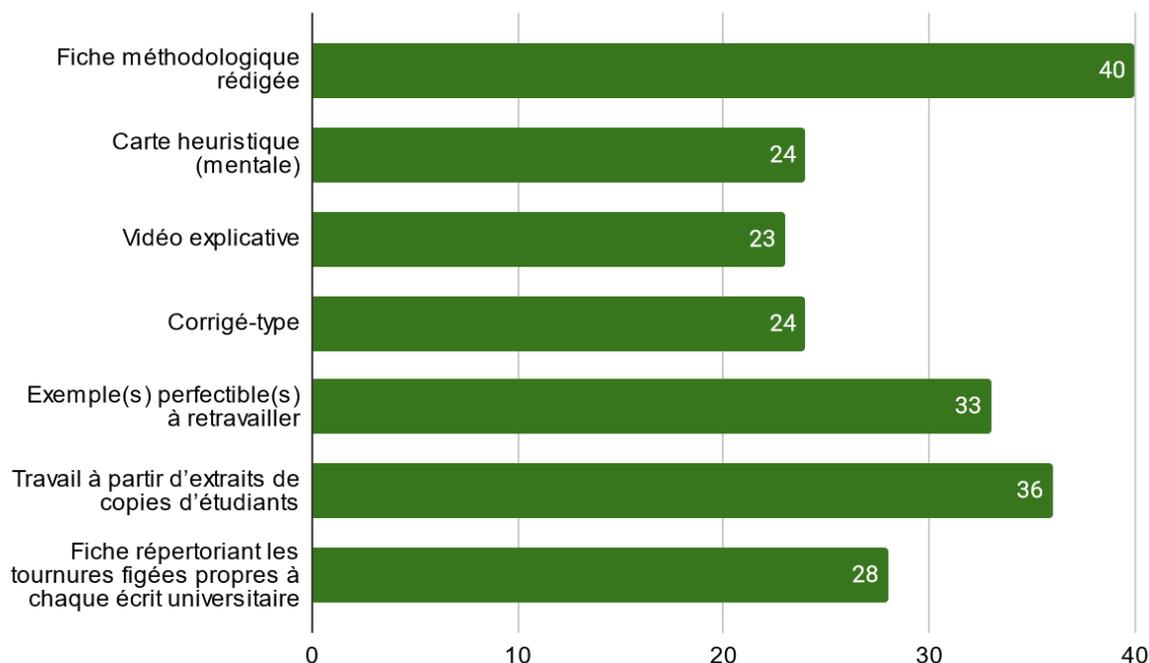
Par ailleurs, interrogés sur le fait de proposer des retours sur les travaux de leurs étudiants avant le rendu final, les enseignants indiquent majoritairement avoir recours aux critiques constructives directement sur les productions et/ou aux conseils d'amélioration. En revanche, la part des supports-modèles est quant à elle quatre à cinq fois moindre (ainsi qu'en témoigne le graphique 2 *infra*). Il semble ici que les enseignants se focalisent sur des retours certes individualisés, mais apparemment plutôt généralistes, en n'ayant finalement que peu recours aux modèles pour la formation à proprement parler. L'approche jusque-là est donc celle des ressources qui sont soumises aux étudiants dans une perspective de travail individuel et non d'un accompagnement pédagogique qui explicite les structures discursives spécifiques à la discipline.

Comment les enseignants de l'enseignement supérieur appréhendent-ils les difficultés ...



Graphique 2. Types de retours proposés aux étudiants

Néanmoins, lorsqu'on leur demande quels types de supports sont selon eux adéquats pour un travail méthodologique dans le cadre d'une formation au français académique, ils évoquent plus aisément des supports-modèles. On constate en effet, dans le graphique 3 plus bas, que deux des trois propositions s'appuyant sur un travail de modélisation des pratiques langagières spécifiques (« Exemple(s) perfectible(s) à retravailler », « Travail à partir d'extraits de copies d'étudiants ») font partie des types de supports les plus privilégiés, en deuxième (15,9%) et troisième (17,3%) positions juste après la « Fiche méthodologique rédigée » (19,2%). Le corrigé-type arrive quant à lui en cinquième position *ex-aequo* (11,5%). On remarque que l'orientation méthodologique demeure en premier lieu mais que les enseignants semblent aussi avoir conscience, bien que non explicitement, de l'importance de la conceptualisation des usages, et par là, des schémas discursifs.



Graphique 3. Types de supports pertinents de formation selon les enseignants

4.3. Dissensions entre constats et diagnostic(s)

Terminons à présent sur les positions des enseignants quant à l'utilité présumée pour eux d'un module permettant d'accompagner le développement des compétences langagières des étudiants de leurs disciplines. Questionnés sur l'intérêt d'un tel module (enquête n°2), 91,1% des enseignants se prononcent en faveur de l'élaboration et la mise en œuvre de ce type d'accompagnement. Lorsqu'ils en mentionnent les raisons, plusieurs sortes d'explications en ressortent. La principale raison rejoint les « discours déploratoires » qui circulent fréquemment, en ce qui concerne le niveau de langue et le besoin de remédiation en langue française chez les étudiants. Ainsi, vingt-trois enseignants (41,1%) renvoient à des éléments tels que « *La plupart des étudiants a un niveau de français insuffisant* », « *Très forte baisse de qualité du français écrit, lu et parlé* », « *Nécessité de renforcer cette compétence chez les étudiants qui est largement déficitaire* ».

De manière plus disparate, les autres enseignants s'appuient sur plusieurs dimensions liées aux compétences langagières attendues. On retrouve ainsi six enseignants (10,7%) qui invoquent des raisons liées à la dimension « expressive » de la langue (« *Ils maîtrisent bien le français techniquement mais on devrait plus les entraîner à savoir rédiger pour que leurs réponses soient dans un français clair* ») et six autres (10,7%) qui évoquent des éléments en lien avec la dimension « sociolangagière » (« *Une meilleure*

utilisation de la langue est toujours utile pour analyser et discuter des oeuvres et des pratiques »). On note à la marge un enseignant qui s'appuie sur la dimension « linguistique » -d'ordre lexical- (« *la familiarisation avec le vocabulaire scientifique est nécessaire* ») et un autre la dimension « normative » (« *Parce qu'ils n'ont pas conscience des différents registres de langues* »).

Par ailleurs, sept enseignants (12,5%) défendent une utilité « quoi qu'il arrive » (« *Tout apprentissage nouveau est toujours profitable* »), notamment dans une perspective d'équité de traitement (« *Le niveau rédactionnel des étudiants dépend fortement de leur milieu d'origine. Un tel module permettrait de réduire cette inégalité* »). Trois enseignants (5,3%) pointent en outre la nécessité d'accompagner des particularismes universitaires, notamment en ce qui concerne l'organisation, les consignes ou encore les usages spécifiques (« *parce que le français académique de l'université de France n'est pas celui des lycées (donc celui auxquels les primoétudiants sont habitués) et pas celui non plus de nombre d'étudiants étrangers* »).

Discussion

Le mouvement de balancier observable au travers des différentes représentations et positions des enseignants est particulièrement intéressant car il laisse poindre une posture ambiguë de leur part. Au travers des différentes analyses, on remarque que les enseignants relèvent des difficultés chez les étudiants qui se concentrent autour de la formalisation de leur pensée limitée par une faible maîtrise langagière. En revanche, l'appréhension des besoins dévie vers la maîtrise des outils linguistiques, qu'ils jugent insuffisante et à l'origine des problèmes rencontrés par les étudiants dans la construction de leur logique réflexive. Ce fonctionnement est éclairant ici parce qu'il marque un écart chez les enseignants entre la perception qu'ils ont des difficultés étudiantes et l'appréhension des causes qui les sous-tendent : s'ils comprennent que la maîtrise langagière articule les problématiques rencontrées (en termes d'appropriation des discours notamment, ainsi que le montrent les études en LU), la plupart d'entre eux s'attachent toutefois à blâmer la maîtrise linguistique comme source des problèmes.

Quand on s'intéresse aux catégories définitionnelles émanant des explications fournies par les enseignants en ce qui concerne le « français académique » et les « discours académiques », on comprend que la variabilité définitoire et l'accent mis sur les standards contribuent à des représentations déformées de la réalité contextuelle. Ce constat s'observe particulièrement à l'expression des besoins d'accompagnement où pas loin de la moitié des enseignants requiert une intervention didactique de type remédiation, en

déplorant un niveau de français « en baisse ». Pour autant, l'analyse de leurs pratiques de formation montre que la part des supports s'appuyant sur des modèles pour mener un travail de repérage et de conceptualisation des attendus est bel et bien présente, ce qui semble témoigner d'une attention non formulée à l'égard des modèles textuels. Il apparaît malgré tout un écart entre des injonctions à réaliser (fiche méthodologique par exemple) combinées à des supports à reproduire, sans pour autant que le passage de l'un à l'autre dans le cadre du travail de production attendu ne soit explicité par les enseignants.

Ces éléments nous amènent donc à interroger en filigrane la construction du diagnostic des enseignants à l'aune des pistes de l'analyse de leurs représentations : le tropisme sur les structures linguistiques (plutôt que sur les structures discursives) n'est-il pas lié au manque de conscience explicite des modèles textuels ? En effet, les enseignants ne se raccrochent-ils pas aux composantes des difficultés qu'ils saisissent et appréhendent (ici, la maîtrise de la norme linguistique) plutôt qu'aux schémas discursifs qu'ils ont eux-mêmes tacitement intégrés par le biais de leurs propres parcours d'affiliation et de socialisation académiques ? De manière subjacente, ce manque de prise de conscience des schémas discursifs propres à leurs disciplines n'est-il pas la raison pour laquelle les enseignants n'y forment pas les étudiants et n'explicitent pas les modèles textuels qu'ils pratiquent ? Cette socialisation langagière « silencieuse », parce qu'ils n'ont pas nécessairement interrogé ni conscientisé ces éléments, ne les pousserait-elle pas *in fine* à renvoyer les difficultés des étudiants au non-respect des standards sociaux et au carcan normatif ? À cet égard, nous pensons fondamentalement que ces pistes constituent un champ de recherche et d'intervention important à développer.

Références bibliographiques

- Alava, S. & Romainville, M. (2001). Note de synthèse : Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, 136 (1), 159-180.
- Bautier, E. (2009). Permettre à tous d'accéder à la littéracie étendue : un défi exigeant. *Journal de l'alpha*, 167-168, 86-90.
- Beillet, M. & Lang, É. (2017). L'impact de la norme sur l'évaluation des écrits universitaires. *Lidil*, 56. URL : <https://journals.openedition.org/lidil/4777>
- Boch, F. & Frier, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. ELLUG.
- Carter, M. (2007). *Ways of knowing, doing and writing in the disciplines. College composition and communication*. 58(3), 385-418.

- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Économica.
- Delcambre, I. (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). Presses universitaires de Namur.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (dir.). (2012). *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. Pratiques*, 153-154.
- Jaffré, J.-P. (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). Harmattan.
- Jellab, A. (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.
- Lang, É. (2019). *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 de doctorat). Université de Strasbourg.
- Lang, É. (2024). Au croisement des Littéracies Universitaires et du Français sur Objectifs Universitaires : quelles similitudes pour quelles implications didactiques ? *Diptyque*, 43.
- Lang, É. et Beillet, M. (2023). Conception de modules d'enseignement-apprentissage dans le cadre du projet FRAC : comment articuler transversalité et disciplinarité en FOU ? *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle*, 21(2). URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/12536>
- Lang, É. & Beillet, M. (2024 soumis). Ingénierie de la formation en FOU : nouveaux besoins et nouveaux problèmes ? Dans M. T. Dam, J.-M. Mangiante et T. T. H. Tran (dir.), Actes du colloque international « *L'enseignement du français sur objectif spécifique : enjeux et perspectives* » (Université de Hanoi).
- Lang, É. & Meyer, J.-P. (2018). Grammaire et littéracies universitaires en FLM et FLE : sur la constance et la similitude de certaines erreurs. Dans J. André, O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Le français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage* (p. 263-278). Éditions de l'École polytechnique.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. De Boeck Supérieur.

- Pollet, M.-C. (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, M.-C. (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). Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C. (2021). Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une « approche intégrée ». Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (p. 67-83). De Boeck Supérieur.

AUTEURE

Élodie Lang est Maître de Conférences en Didactique du FLE (université Paul-Valéry). Ses recherches portent principalement sur l'appropriation des pratiques langagières universitaires. Elle s'intéresse dans ce cadre à l'adaptation de la compétence scripturale des étudiants dans une perspective systémique complexe. Son travail de recherche-action se situe ainsi en ingénierie de formation, à l'orée des domaines du Français sur Objectifs Universitaires et des Littéracies Universitaires. Ses autres recherches s'intéressent aux représentations des enseignants, aux effets des modèles éducatifs dans les répertoires didactiques et au rôle de la formation professionnelle en didactique des langues étrangères.

Complément de bibliographie :

- Lang, É. (2023). Interroger la place du non-dit dans l'évaluation des écrits universitaires. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 73, 99-112.
- Lang, É., Makassikis, M., Meyer, J.-P. & Pellat, J.-C. (2019). Littéracies universitaires dans l'enseignement supérieur : quelques aspects de la compétence scripturale des étudiants allophones. Dans Jaubert M., Lafont J. & Niwese M. (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire* (p. 27-45). PUS.
- Lang, É. (2019). Littéracies universitaires et grammaire avancée : Résistances hors-normes ? Dans Colette K. & Steuckardt A. (dir.), *Écrits hors-normes* (p. 41-51). EDUS.