



HAL
open science

Questionner les discours experts d'enseignants universitaires sur la catégorisation natifs/non natifs d'écrits académiques d'étudiants

Danielle Omer

► To cite this version:

Danielle Omer. Questionner les discours experts d'enseignants universitaires sur la catégorisation natifs/non natifs d'écrits académiques d'étudiants. Congrès mondial de linguistique française, Institut de linguistique française, Jul 2016, Tours, France. 10.1051/shsconf/20162707010 . hal-01342389

HAL Id: hal-01342389

<https://hal.science/hal-01342389>

Submitted on 5 Jul 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Questionner les discours experts d'enseignants universitaires sur la catégorisation natifs/non natifs d'écrits académiques d'étudiants

Danielle Omer^a

Université du Maine – EA 2661 CREN, France

Résumé. Cette étude porte sur la problématique que posent les notions de locuteur natif et de locuteur non natif dans l'enseignement-apprentissage des langues. Elle s'appuie sur les résultats d'entretiens avec un groupe d'enseignants universitaires francophones, qui se déclarent eux-mêmes natifs ou non natifs, et qui sont linguistes, spécialistes en analyse du discours, ou en didactique du français comme langue étrangère. A ces enseignants universitaires ont été soumis un petit corpus de textes très brefs produits par des étudiants francophones, natifs et non natifs, s'exerçant à la rédaction de *l'état de l'art* dans le cadre de l'entraînement à la rédaction du mémoire de master. Chaque enseignant universitaire a été invité à catégoriser ces productions en textes académiques rédigés soit par des étudiants natifs, soit par des étudiants non natifs. Les justifications et les commentaires exprimés à cette occasion donnent à voir les traces des croyances partagées sur lesquelles les notions de locuteur natif / locuteur non natif, voire enseignant de langue natif / non natif reposent, malgré la déconstruction dont elles ont fait l'objet depuis des années. Des remarques sur les conséquences de la persistance de ces croyances partagées terminent l'étude, notamment quelques-unes sur la non prise en compte de la catégorie des étudiants dits non natifs par le domaine des littéracies universitaires en France.

Abstract. Problematizing the discourse of expert university instructors on the native/non-native categorization of students' academic writing. This study focuses on the problems generated by the notions of native and non-native speakers in language education. The study draws on the results of interviews with francophone university instructors who identified as native or non-native speakers, and were linguists, or experts in the fields of discourse analysis, or French as a foreign language education. These instructors were provided with a corpus of very short texts written by francophone native or non-native students who were practicing how to write a literature review as part of their Master thesis writing training. Each university instructor was invited to classify these productions as academic texts written by a native speaker or a non-native

^a danielle.omer@univ-lemans.fr

speaker. The justifications and comments provided at the time highlighted traces of shared beliefs associated with the notions of native/non-native speakers or even native/non-native instructors in spite of the deconstruction of such beliefs that has been conducted now for many years. We will conclude this study with comments on the consequences of these beliefs' persistence including comments on the fact that in France the category of non-native student is not taken into consideration in the field of academic literacies.

1 Introduction

Cette étude porte sur la problématique que posent les notions de locuteur natif et de locuteur non natif dans l'enseignement-apprentissage des langues et tout spécialement, ici, celles d'enseignant de langue natif ou non natif. Au départ, rappelons que pour Chomsky (1965, traduction française en 1971 :12) « l'objet premier de la théorie linguistique est un locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue [...] ». Cette conception en linguistique générative a vite soulevé de très nombreuses polémiques et a été remise en question aussi bien en ce qui concerne l'existence d'hypothétiques communautés linguistiques homogènes qu'en ce qui concerne les représentations de la compétence linguistique « parfaite » de locuteurs (Paikeday, 1985). Depuis Davies (1991), la notion de locuteur natif a été déconstruite et l'homogénéité de ses compétences, notamment linguistiques et langagières, a été, à juste titre, remise en question, ce qui, de fait, rend l'opposition locuteur natif/locuteur non natif difficilement satisfaisante, car les locuteurs non natifs peuvent avoir les mêmes compétences que le locuteur natif à l'exception de l'acquisition de la L1 durant la petite enfance (146-151). Pour Davies, le locuteur natif est un mythe mais un mythe utile car il donne confiance et identité à celui qui se définit comme tel ou qui est ainsi considéré (1991 : 167). Il est alors facile de comprendre qu'à l'inverse le locuteur identifié comme non natif est d'emblée plongé dans l'insécurité, qu'elle soit linguistique ou sociale et identitaire.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, les notions de locuteur natif et locuteur non natif continuent d'être régulièrement utilisées pour catégoriser les enseignants. Il s'agit là d'une catégorisation de nature socio-professionnelle qui se veut officielle et objective, et qui n'est pas sans conséquences sur la légitimité des uns et des autres. En France, par exemple, et dans beaucoup d'autres pays, les enseignants de langue employés dans les établissements scolaires, en milieu institutionnel, sont très majoritairement des non natifs alors que les enseignants de langue natifs sont plutôt recrutés dans les écoles de langue, en milieu non institutionnel (Derivry-Plard, 2008b). Chacune de ces deux catégories d'enseignant bénéficie d'une légitimité : les enseignants non natifs ont eux-mêmes appris la langue et seraient, de ce fait, mieux à même de l'enseigner, alors que les enseignants natifs connaîtraient et parleraient mieux la langue. Ils incarneraient des modèles de langue-culture (Dabène & al., 1990^b : 13 ; Derivry-Plard, 2008b). Selon Dervin & Badrinathan (2011 : 8-11), les représentations du natif qui parle bien, qui prononce correctement, qui connaît la culture continuent de perdurer en didactique des langues du domaine francophone, alors que dans le domaine anglophone cette notion est en débat depuis longtemps. Ces représentations positives s'accroissent encore quand il s'agit des enseignants natifs que l'on oppose aux enseignants non natifs. Derivry-Plard (2008a et b) et Derivry (2011) ont montré que, sur le marché privé des langues, l'enseignant natif est devenu une valeur et une

^b Dabène et al. présentent ces arguments comme tels alors que Derivry-Plard précise qu'il s'agit de légitimités qui « reposent sur des présupposés implicites qui vont de soi » (144).

ressource mise en avant pour attirer les apprenants-clients. De plus, une certaine concurrence existe entre les deux groupes, les premiers reprochant aux seconds une compétence linguistique moindre alors que les seconds reprochent aux premiers un manque de compétence professionnelle (*ibid.* : 94-96).

Cet article rend compte d'une enquête menée auprès d'un échantillon de dix enseignants universitaires, qui se déclarent francophones natifs ou non natifs. Les dix entretiens ont eu pour objectif de comprendre comment ces enseignants universitaires justifient, dans leurs discours, comment ils pensent reconnaître le texte d'un natif de celui d'un non natif et quelles sont leurs convictions en la matière. Il sera intéressant de comprendre, au cours de cette étude, comment ces spécialistes du domaine réagissent, non pas dans des études théoriques sur ces questions, mais dans leurs propres pratiques. La conclusion portera sur les différences et similitudes entre les discours de ces dix enseignants universitaires, les implications de leurs discours et les perspectives de recherches à entrevoir.

2 Recueil des données : démarche méthodologique et objectifs

Les entretiens menés pour cette étude se sont déroulés dans trois universités en France hexagonale. Les dix collègues, enseignants universitaires, que j'ai sollicités sont linguistes, spécialistes en analyse du discours, pour deux d'entre eux, et en didactique du français comme langue étrangère, pour les huit autres. Tous les dix ont dirigé des mémoires de master en analyse du discours ou en didactique des langues et participé à des jurys. Selon leurs déclarations, ils ont lu et évalué entre une dizaine et une cinquantaine de mémoires (un collègue en déclare même environ 80) écrits majoritairement par des étudiants natifs mais aussi par des étudiants non natifs.

Dans cet échantillon de dix collègues, trois se déclarent francophones natifs, leur langue de première socialisation ainsi que leur langue de scolarisation étant le français. Aucun des trois n'a choisi au cours de ses études de faire une licence de langue en LLCE ou LEA. Tous ont préparé un doctorat en sciences du langage ; ils ont été retenus ici pour fournir un point de comparaison. Dans cette étude, ils seront nommés C8, C9 et C10.

Les sept autres collègues viennent d'Europe occidentale et orientale, du Proche-Orient et de l'Asie de l'Est. Ils sont bi/tri/quadrilingues. Six se déclarent francophones non natifs, leur langue de première socialisation et leur langue de scolarisation n'étant pas le français ; un autre a le français comme co-langue de première socialisation mais non comme langue de scolarisation. Six d'entre eux ont suivi une partie de leurs études supérieures dans un pays non francophone, pour cinq d'entre eux dans leur pays d'origine. Durant leurs études, ils ont étudié le français dans leurs pays (quelquefois en combinaison avec une autre langue) jusqu'à l'équivalent de la licence ou de la maîtrise, voire du DEA^c. Le septième collègue a fait ses études supérieures, depuis la licence, en sciences du langage, en France hexagonale. Ils ont tous préparé et soutenu, en France, un doctorat en sciences du langage. Ils seront nommés ici C1, C2, C3, C4, C5, C6 et C7.

J'ai proposé à chacun un entretien qui a duré selon les cas entre trente et quarante cinq minutes environ. Ces entretiens comportaient chacun quatre parties. Les trois premières parties servant d'introduction et de préparation à la quatrième et dernière partie, celle sur laquelle porte la présente étude (voir le guide d'entretien en annexe). En effet, il était important de préparer les dix collègues afin qu'ils puissent s'exprimer en confiance. Par exemple, je ne devais pas oublier que ces entretiens m'avaient été accordés au nom des liens de la collégialité, voire des bons rapports professionnels mais qu'il était très embarrassant de répondre à ma dernière question, dans la mesure où chacun de ces enseignants universitaires savait bien que les notions de locuteur natif/locuteur non natif sont très discutables. Pour cela, il fallait que les premières questions ne portent pas

^c Selon les dénominations utilisées avant la réforme LMD en 2004.

directement sur une telle matière polémique, (différencier l'étudiant francophone natif du non natif à l'aide d'une production textuelle), pouvant être perçue comme la recherche d'arguments en faveur d'attaques contre l'équité de leurs modes de perception. Il fallait, en outre, que les entretiens se déroulent de manière amicale et qu'ils s'inscrivent dans le cadre des rapports de confiance mutuelle qui prévalent dans ce milieu professionnel fondé sur la collégialité. Pour cette raison, c'est le type de l'entretien compréhensif qui a été retenu (Kaufmann, 1996) pour que je puisse aussi y participer en me situant dans une interaction fondée sur un mode d'engagement qui corresponde à mon statut de collègue proche des interviewés et non comme enquêtrice se plaçant dans une posture impersonnelle.

Dans la quatrième et dernière partie de l'entretien, j'ai soumis aux dix collègues un corpus de quatre très courts textes que des étudiants de l'Université du Maine, en master de didactique du FLE, intitulé *Les métiers du FLE*, avaient rédigés à la maison, pour le cours « Introduction à la rédaction du mémoire ». Il s'agissait d'un des micro-exercices à faire obligatoirement dans le cadre de l'entraînement à la rédaction de l'état de l'art dans le mémoire. Il avait été demandé aux étudiants de rédiger un compte rendu critique en 70 mots environ de deux extraits d'article^d, qu'ils ont ensuite fait parvenir par courriel à l'enseignant. Ces quatre textes sélectionnés par moi ont été numérotés E5, E6, E7 et E8 ; ils ont été rédigés par un francophone natif et trois francophones non natifs (un mandarinophone, un arabophone, un kabylophone/arabophone). Je précise également que ces quatre étudiants ont tous par la suite soutenu avec succès leur mémoire et deux d'entre eux ont entrepris, l'année suivant l'obtention du master, un doctorat.

3 Résultats et analyses

Le corpus des quatre résumés rédigés par des étudiants a été soumis aux enseignants interviewés et il leur a été demandé d'attribuer la paternité de chaque texte à un étudiant natif ou non natif, en justifiant leur réponse. Je présente ci-dessous les résultats d'une analyse de contenu (Huberman & Miles, 1991) qui permet de rendre compte des catégories produites par les enseignants. Quatre catégories m'ont semblé couvrir l'ensemble des jugements exprimés : a) lorsque l'enseignant universitaire identifie avec une conviction très assurée l'origine native ou non native d'un écrit, c'est-à-dire lorsque son appréciation s'appuie sur un argument du type « selon les apparences », b) lorsqu'il identifie cette origine avec une conviction moins assurée, c'est-à-dire lorsque son appréciation s'appuie sur un argument du type « plutôt », c) lorsqu'il juge que le texte pourrait avoir été rédigé par un francophone natif comme par un francophone non natif, et enfin d) lorsqu'il déclare ne pas pouvoir se prononcer. Ces quatre catégorisations sont codées de la manière suivante dans les tableaux qui rendent compte des résultats des entretiens :

- a) [N++] = selon les apparences, francophone natif ; [NN++] = selon les apparences, francophone non natif.
- b) [N±] = plutôt francophone natif ; [NN±] = plutôt francophone non natif.
- c) [N/NN] = francophone natif ou francophone non natif.
- d) [?] = ne sait pas.

Chaque tableau (voir ci-dessous) indique en titre, à côté de l'étiquetage du texte (E5, E6, E7, E8), l'origine native ou non native revendiquée en réalité par l'étudiant francophone scripteur. Enfin, les trois enseignants universitaires (C8, C9, C10) qui s'identifient eux-mêmes comme natifs apparaissent en grisé, pour favoriser ainsi la rapidité de la lecture des tableaux.

^d Bertucci, M.-M. (2010 : 75-79) et Delas, D. & Martin-Granel, N. (2010 : 195-200).

Les résultats obtenus dans chacun des tableaux font ensuite l'objet d'une synthèse, et certains éléments marquants, l'objet de commentaires plus approfondis (catégorisations contradictoires, diversité de l'argumentation menant à la catégorisation, causes de perplexité).

3.1 Catégorisations pour le texte E5

Voici le texte numéroté E5 qui a été produit par un étudiant francophone non natif :

TEXTE E5 – (73 mots)

« L'apprentissage en situation scolaire plurilingue demande une réflexion profonde sur le plurilinguisme. Le fait de ne pas prendre en compte le plurilinguisme peut engendrer certaines difficultés scolaires chez les élèves comme dans le cas de Bertucci (2010). A l'inverse, la ségrégation linguistique, comme dans l'étude de Delas & Martin-Granel (2010), empêche les apprenants d'avoir des compétences linguistiques équilibrées. Il faut que les langues présentes en situation plurilingue communiquent entre elles et s'appuient mutuellement. »

Le résultat des catégorisations est résumé dans le Tableau 1.

| E5 (NN) | | Synthèse |
|-----------|-------------------|----------|
| C1 | N± | |
| C2 | NN± | |
| C3 | NN++ | 1 N++ |
| C4 | N± | 5 N± |
| C5 | N/NN ^e | 1 NN++ |
| C6 | N± | 1 NN± |
| C7 | N/NN | 2 N/NN |
| C8 | N++ | |
| C9 | N± | |
| C10 | N± | |

Tableau 1

On constate, selon la synthèse dans la colonne de droite, que le texte E5 a été attribué six fois à un étudiant francophone natif avec des différences sur le degré de conviction, deux fois à un étudiant francophone non natif, avec des différences sur le degré de conviction et deux fois à un étudiant francophone natif ou non natif. J'ai choisi de donner à voir les deux résultats contradictoires formulés chacun avec une forte conviction, ceux donnés par C3 (NN++) et C8 (N++).

Extrait de l'entretien avec C3 :

DO : elle serait où la faute de syntaxe alors ?

C3 : « les langues communiquent entre elles » (DO : oui, ça va ça ?)
 « et s'appuient mutuellement » non ça va pas. Ce sont les locuteurs qui communiquent entre eux, les langues ne communiquent pas entre elles. Ca peut se dire à l'oral vite dit mais à l'écrit ça ne passe pas et je

^e C5 précise à plusieurs reprises, pour le texte E5, qu'il a été écrit soit par un étudiant « natif qui écrit bien » soit par un étudiant « non natif compétent ».

pense que ce qui trahit vraiment le non natif c'est la dernière structure syntaxique avec le verbe pronominal qui n'a pas de sens, il manque un complément « s'appuient » l'une sur l'autre ? ou sur quelque chose d'autre. Donc ça je pense, je pense c'est une faute d'un étudiant non natif.

Extrait de l'entretien avec C8 :

C8 : alors je pense qu'il est natif le premier (DO : E5) E5 (DO : pourquoi ?) ben parce que y a pas de faute pour moi enfin d'après les apprenants étrangers que je connais hein les fautes caractéristiques un peu des apprenants étrangers ceux que je connais au moins c'est plutôt comme je te disais des fautes morphosyntaxiques (DO : hm et là heu) des articles des prépositions des petits trucs quoi (DO : donc E5 ça te paraît heu)

C8 : voilà y a pas y a pas je vois pas de petites fautes caractéristiques d'un étranger enfin

On se rend compte ici que les critères d'attribution d'un texte à un non natif reposent non seulement sur la détection d'erreurs morphosyntaxiques qui sont ou seraient typiques (voir C8), mais aussi sur des phrases obscures, l'identification d'un manque de clarté dans l'organisation et dans l'expression des idées (voir C3). Il semble que jamais une seule qualité positive ne puisse faire partie des caractéristiques *a priori* d'un texte de non natif. On peut facilement en déduire qu'un texte de non natif actualisé, et non pas imaginé ou deviné comme ici, qui serait évalué comme réussi, ne pourrait être considéré que comme un accident, comme une exception qui confirme la règle.

3.2 Catégorisations pour le texte E6

Ci-dessous figure le texte numéroté E6, produit par un étudiant francophone non natif :

TEXTE E6 – (74 mots)

« En France, le milieu éducatif ignore la situation bilingue des apprenants natifs malgré qu'ils utilisent deux ou plusieurs langues et codes en alternance d'une manière très harmonieuse y compris le français. Contrairement au Madagascar où le français et le malgache sont en situation de diglossie ou pire en ségrégation linguistique : les deux langues s'opposent et se séparent à cause des représentations qui accordent à chacune un statut et une fonction différents de l'autre. »

Le résultat des catégorisations est résumé dans le Tableau 2.

E6 (NN)

| | |
|-----------|-------------------|
| C1 | N/NN |
| C2 | NN± |
| C3 | N/NN ^f |
| C4 | N/NN ^g |
| C5 | N/NN |
| C6 | NN++ |

Synthèse

^f C3, pour le texte E6, change d'avis sans être sûr. D'abord, il pourrait s'agir, selon C3, d'un étudiant natif, puis, à la fin, d'un étudiant non natif.

^g Toujours pour le texte E6, C4 précise qu'il peut s'agir d'un étudiant natif qui ne comprend pas ou d'un étudiant non natif, faible en langue. C5 dit à peu près la même chose.

| | | |
|-----------|-------------|--------|
| C7 | NN± | 1 N± |
| C8 | NN++ | 2 NN++ |
| C9 | N± | 3 NN± |
| C10 | NN± | 4 N/NN |

Tableau 2

J'ai choisi pour les résultats qui se dégagent du tableau à propos de la paternité du texte E6 d'examiner ici les deux attributions de ce texte à un étudiant francophone non natif, « selon les apparences », c'est-à-dire une attribution donnée sur un ton convaincu lequel se fonde sur des arguments que l'enseignant universitaire avance comme pertinents, judicieux voire parfois concluants.

Extrait de l'entretien avec C8 :

C8 : [...] oui bon, là c'est non natif à cause du « au » (DO : à cause du « au » ? ah oui, « au Madagascar ») alors déjà avant y a des trucs mais même un natif pourrait les faire [...]

Oui pour moi le « au » c'est caractéristique d'un étranger je pense qu'un natif il peut pas sur Madagascar que c'est forcément...

Extrait de l'entretien avec C6 :

C6 : déjà... on dit « en France » (DO : il a pas mis « en France » ?) si là « En France » (DO : ah oui)

DO : eh ça te paraît... ça te paraît... maladroit ou (C6 : oui) pourquoi ?

C6 : parce que il me semble dans ce que j'ai pu lire heu les textes d'origine sont plus fins que ça... dans la situation géographique des lieux, des terrains étudiés et « En France » ça me paraît on dirait un étudiant étranger qui arrive et puis qui dit « En France »

DO : ah d'accord je comprends oui oui oui peu importe heu bon on est en France (C6 : c'est en France) ou ah d'accord (*rire*) oui oui (C6 : heu) donc ça c'est pour E6, ça te paraît un indice (C6 : oui) un indice

C6 : oui parce que j'ai l'impression d'entendre les étudiants étrangers qui disent « En France » on est comme ci on est comme ça [DO : et en fait...] la langue française c'est une très belle langue la France c'est un pays très développé [DO : (*rire*)] j'ai l'impression de retrouver un peu cette unité (*rire*)

On remarque immédiatement que les deux attributions du texte à un francophone non natif font appel à des repérages de nature diverse :

- repérage par C8 d'une erreur morphosyntaxique qui serait typique d'un francophone non natif,

- repérage par C6 d'un point de vue étranger potentiellement différent d'un point de vue français.

Dans ces deux évaluations, les avis se fondent sur des observations qui ne sont pas nécessairement partagées par les deux enseignants universitaires ou plutôt qui n'ont pas été perçues, dans leur ensemble, par les deux. Or ces avis se complètent. Celui exprimé par C6 est particulièrement intéressant car il est l'expression d'un regard décentré, c'est-à-dire un regard qui, par exemple, ne s'appuie pas seulement sur les tendances à la correction linguistique puriste de l'évaluation franco-française. A titre de comparaison, les enseignants natifs interrogés relèvent tous les trois l'utilisation de « malgré que », qui les frappe, dans la

mesure où il s'agit d'un usage toujours mal toléré dans les textes académiques, en France. Ainsi C8, C9 et C10 expliquent que cette utilisation pourrait éventuellement faire basculer le texte vers une origine francophone non native, sans pour autant défendre complètement ce point de vue, en admettant parallèlement que des francophones natifs peuvent aussi utiliser « malgré que ». On retrouve là, ce qui a déjà été constaté pour E5 : ce qui est considéré comme fautif sur les plans morphosyntaxique et lexicosyntaxique incite les enseignants universitaires à attribuer une origine non native aux textes concernés. C6, à l'inverse, donne une explication d'une toute autre nature. Il s'appuie sur l'expérience des étudiants francophones non natifs arrivés en France et les représentations qui y sont liées : pour eux, la France constitue un bloc unitaire peu différencié sur les plans culturel et éducatif. Même si ce type d'explication n'est pas toujours plus probant qu'un jugement de nature purement linguistique, la focalisation sur l'analyse de l'argumentation constitue une alternative inhabituelle face à la sacro-sainte forteresse du domaine morphosyntaxique ou lexicosyntaxique où l'erreur formelle au niveau phrastique a tendance à être considérée comme l'apanage de l'étudiant francophone non natif.

3.3 Catégorisations pour le texte E7

Observons à présent le texte numéroté E7 qui a été produit par un étudiant francophone natif, suivi de la synthèse des catégorisations obtenues (Tableau 3) :

TEXTE E7 – (67 mots)

« Quand nous pouvons nous rendre compte que dans les deux textes il est question d'établir le statut de langues, les langues étrangères pour un et le français pour l'autre, le terrain (la France et Madagascar) est ce qui fait la différence. Il s'agit, en effet, pour les deux auteurs, de reconnaître l'existence d'une ou plusieurs langues et de régler les problèmes d'inégalité des apprenants face aux langues. »

E7 (N)

| | |
|-----------|-------------------|
| C1 | N/NN |
| C2 | N/NN |
| C3 | N++ |
| C4 | N++ |
| C5 | NN++ ^h |
| C6 | NN++ |
| C7 | NN++ |
| C8 | N++ |
| C9 | ? |
| C10 | NN± |

Synthèse

| |
|--------|
| 3 N++ |
| 3 NN++ |
| 1 NN± |
| 2 N/NN |
| 1 ? |

Tableau 3

E7 est le seul texte écrit par un francophone natif mais il n'est pas particulièrement détecté comme tel, loin de là même. Quatre enseignants universitaires l'attribuent à un francophone non natif avec des degrés de conviction modulés, trois l'attribuent soit à un francophone natif soit à un francophone non natif, un ne sait pas. Seuls trois l'attribuent à

^h C5 précise que l'attribution du texte E7 à un francophone non natif constitue sa seule certitude, en ce qui concerne son évaluation des quatre textes.

un francophone natif avec un fort degré de conviction. Ce sont ces trois argumentations que j'ai choisi de présenter :

Extrait de l'entretien avec C3 :

DO : [...] alors E7

C3 : alors, c'est un francophone c'est évident il a tous les tics de rédaction à la française (DO : par exemple) « en effet »

DO : alors ce « en effet » pourquoi ça te paraît un tic de rédaction ?

C3 : on le voit souvent, c'est un connecteur qu'on leur apprend à utiliser je ne sais pas en 5^e ou en 4^e et donc ils le mettent à tort et à travers partout dès qu'on voit « en effet » on peut (rire) presque être sûr que c'est c'est un fruit du système scolaire français mais enfin bon j'exagère peut-être, ensuite

DO : et oui, puis est-ce qu'il y a d'autres indices

C3 : oui oui oui [...]

Extrait de l'entretien avec C4 :

DO : donc là tu vas parler de E7, c'est ça ?

C4 : E7 oui...je dirais natif

DO : pourquoi ?

C4 : y a « en effet » qui n'est pas justifié ici

DO : qu'est-ce que tu veux dire par là ?

C4 : heu c'est la façon de euh, ah comment expliquer ? de rendre un écrit académique à la française [...]

C3 et C4 sont immédiatement interpellés par la stéréotypie de la rhétorique discursive du texte E7. Tous les deux reconnaissent d'emblée l'emploi convenu du connecteur argumentatif « en effet » qui sert, dans ce texte, à donner un cachet académique à une argumentation incertaine. C3 fait, en outre, un commentaire sur le début du texte « *Quand nous pouvons nous rendre compte* » et indique qu'il s'agit là, pour l'étudiant francophone de se poser « en tant que lecteur critique et [que] ça fait partie de l'éducation à la française aussi. » C4 considère que la première phrase joue le rôle d'une introduction (« c'est l'intro ») partie inaliénable de l'exercice de rédaction en France, même si selon C4 c'est inapproprié dans un bref compte rendu comme celui-ci.

C8 apporte d'autres arguments :

Extrait de l'entretien avec C8 :

C8 : je dirais que c'est natif, mais bon (DO : pourquoi alors justifie) bon ça c'est la phrase maladroite aussi bien de natif... mais je sais pas je trouve que la dernière phrase, le "il s'agit de" avec la avec l'incise entre la préposition et "il s'agit". Le verbe "s'agir de" il est pas très évident à construire pour un non natif, je pense. (DO : Donc E7 natif, d'accord) Pour moi c'est un natif à cause de cette construction un peu compliquée [*lecture inaudible du texte E7 par C8*]

C8 ne reconnaît pas une stéréotypie discursive typique de la rédaction académique à la française, il attribue une origine native à ce court texte car celui-ci contient une construction syntaxique compliquée (« s'agir de » avec une incise entre le verbe et la préposition). Avec C8, on retombe donc dans l'évaluation habituelle fondée sur la maîtrise de la morpho-lexicosyntaxe, au niveau phrastique ; si la construction utilisée par le scripteur est évaluée

comme complexe ça ne peut pas être un scripteur non natif qui en est à l'origine. Les points de vue de C3 et C4 sur une stéréotypie discursive identifiée en dehors des critères de la complexité ou non de la construction syntaxique enrichissent les outils d'évaluation de ce type de texte académique, tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'évaluer des publics non francophones natifs, dont les objectifs ne sont pas l'appropriation des genres textuels scolaires à la française.

3.4 Catégorisations pour le texte E8

Observons à présent le texte numéroté E8 qui a été produit par un étudiant francophone non natif, suivi de la synthèse des catégorisations obtenues (Tableau 4) :

TEXTE E8 – (74 mots)

« Le système scolaire français ne rend pas compte des situations plurilingues des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle (Bertucci, 2010). Cependant, sa prise en compte participe à réduire les difficultés rencontrées dans l'enseignement. Le croisement des langues dans les pays bilingues consiste à se développer et se moderniser non pas l'une contre l'autre mais plutôt d'une façon équilibrée pour que les langues lient et relient les connaissances (Delas et Martin-Granel, 2010). »

E8 (NN)

| | | |
|-----|------|---|
| C1 | N± | Synthèse 3 N± 1 NN++ 3 NN± 2 N/NN 1 ? |
| C2 | N/NN | |
| C3 | ? | |
| C4 | NN++ | |
| C5 | N± | |
| C6 | NN± | |
| C7 | NN± | |
| C8 | N/NN | |
| C9 | NN± | |
| C10 | N± | |

Tableau 4

Pour le texte E8, l'attribution ne va pas du tout de soi. Les hésitations sont fortes et le degré de conviction est très labile. Un seul enseignant universitaire attribue clairement une origine non native au texte E8. Pour les autres, rien n'est sûr, les opinions sont changeantes. J'ai décidé de m'attarder sur les commentaires de C1, C2 et C3 qui semblent différer entre eux dans les indications que j'ai données dans le tableau (pour C1, francophone plutôt natif, pour C2 francophone natif ou non natif, et C3 ne sait pas) mais qui, de fait, ont la perplexité pour dénominateur commun.

Extrait de l'entretien avec C1 :

DO : alors qu'est-ce que tu veux dire pour E8

C1 : ben il est quand même il se rapproche plus de E5ⁱ à part cet élément-là^j

ⁱ C1 a attribué le texte E5 plutôt à un francophone natif.

^j Se reporter plus bas, dans l'extrait transcrit, à l'explication sur l'erreur équilibrée/équilibre.

Discours experts d'enseignants universitaires sur la catégorisation natif/non natif

DO : donc E8 se rapproche plus de E5. Bon dans E8, il y a quelques petites erreurs hein c'est ça je (C1 : oui) je te mets pas les mots dans la bouche

C1 : d'une façon équilibrée mais en fait on a « d'une façon équilibre »

DO : oui, donc y'a des erreurs (C1 : mais ça peut être aussi) mais ça se rapproche de E5 de quel point de vue ?

C1 : du fait que c'est bien argumenté que cela correspond au style à la rhétorique académique avec les connecteurs, avec les enchaînements, etc. avec les références bibliographiques... et euh une tentative je ne sais pas si c'est une reprise des articles cités ou pas d'utiliser un vocabulaire adapté (DO : technique en quelque sorte) relativement technique, ce qu'on voit moins dans les textes E6 et E7.

C1 répète à plusieurs reprises qu'il lui est très difficile d'attribuer une origine native ou non native à ce texte comme aux trois autres d'ailleurs. Il explique qu'il lui serait plus facile de se « prononcer en terme de niveau académique et de normes d'écritures académiques que en termes d'origine » parce qu'il a déjà eu l'occasion de constater que les résultats sont divers quelles que soient les origines. C'est une position qui semble cependant quelque peu théorique car, à chaque fois qu'une erreur formelle ou une faiblesse dans la maîtrise du genre discursif sont constatées, C1 a tendance, dans un premier mouvement, à suggérer qu'une origine francophone non native pourrait leur être attribuée. Pratiquement dans le même temps, C1 module son jugement et se réfère à son expérience professionnelle qui lui a montré combien il est difficile de pouvoir clairement distinguer, au niveau du master, entre des étudiants francophones natifs et non natifs. La catégorisation entre francophone natif et francophone non natif ne convient pas à C1, même si, en quelque sorte, et malgré lui, il a profondément intériorisé cette notion ce qui se traduit par des premières réactions qui correspondent aux stéréotypes classiques sur les francophones non natifs, plus faibles sur les plans linguistiques et dans la maîtrise des genres discursifs académiques, que les francophones natifs.

Extrait de l'entretien avec C2 :

C2 : [...] je crois que E8 c'est peut-être ça vient peut-être d'un natif... euh...je ne pense pas que (DO : pourquoi ?) euh pffu... pourquoi ? (DO : ben oui) Pourquoi parce que... parce que je ne vois pas des utilisations des usages idiomatiques qui me... qui me font un peu douter bon si y'a une chose dans E8 il y a un « sa » « cependant sa prise en compte » je ne vois pas trop à quoi ça renvoie ce « sa » [...]

C2 : [...] c'est ça c'est un usage non idiomatique (DO : ah bon voilà oui) que moi je fais encore et du coup je pourrais me dire que ça pourrait être un un non natif [...]

C2 : mais en même temps c'est bien le texte E8 que je trouve ben pour le coup le plus idiomatique le moins bizarre le moins étrange le celui où il y a le moins d'éléments qui me font soupçonner ou qui me font penser que oui ça pourrait être un non natif je pense que E8 ça pourrait être un natif

C2, comme C1, est partagé. L'utilisation notamment de la rhétorique académique l'invite à penser qu'il s'agit d'un francophone natif, mais l'expression linguistique qu'il juge erronée l'incite à s'orienter vers la catégorie du francophone non natif. Une fois de plus, ce qui est positif est catégorisé comme un indice prototypique d'un francophone natif et ce qui est négatif comme prototypique d'un francophone non natif.

Extrait de l'entretien avec C3 :

C3 : je... alors là pareil j'ai des difficultés j'ai posé un point d'interrogation [*lecture du texte à mi-voix*] alors c'est pareil c'est plutôt la manière de construire la phrase syntaxiquement et donc de... de la comprendre qui me qui n'est pas évidente « le croisement des langues dans les pays bilingues consiste à se développer et se moderniser... non pas l'une contre l'autre mais plutôt d'une façon équilibrée » il n'y a pas d'accent ici peut-être une faute de frappe ou je ne sais quoi « pour que les langues lient et relient les connaissances » c'est très confus comme rédaction on a l'impression que les structures syntaxiques se superposent on ne comprend pas exactement ce que l'auteur de ce texte voulait dire et je ne pense pas que je pense que c'est plutôt un non francophone celui-là (DO : euh) y'a la préposition qui n'est pas répétée ici (DO : où ça attends) « à se développer et à se moderniser » (DO : mm) non pas l'une contre l'autre mais plutôt d'une façon équilibrée pour que les langues lient et relient les connaissances »... c'est très confus... et alors « à se développer et se moderniser » on ne voit pas quel est le sujet de ces verbes.

DO : et ça ce sont pour toi des indices plutôt d'étudiants non natifs

C3 : je ne saurais pas te répondre j'ai mis ici un point d'interrogation

C3 considère que les constructions syntaxiques du texte E8 sont fautives et que le texte en devient incompréhensible. Aucun élément n'est donné comme positif, ce qui amène C3 à classer le texte E8 comme un texte rédigé par un « non francophone ». À nouveau, on retrouve la configuration classique : les erreurs, les maladroites linguistiques sont des indices de la non nativité du scripteur. C3 va même au bout du stéréotype en catégorisant le scripteur du texte E8 tout simplement comme « non francophone » et non comme francophone non natif. Il semble, malgré tout, que certaines observations non exprimées explicitement empêchent C3 de confirmer son évaluation première car il préfère conclure par une incertitude, en disant qu'il ne sait pas comment catégoriser le scripteur du texte E8. Dans la configuration courante (éléments négatifs = francophone non natif ; éléments positifs = francophone natif), on peut, peut-être, déduire de cette apparente contradiction que C3 a simplement omis d'énumérer des éléments positifs qu'il a perçus comme susceptibles, dans la logique précitée, de caractériser au final le texte E8 comme émanant d'un scripteur francophone natif.

Selon la majorité des enseignants universitaires interviewés, il semblerait que ce texte respecte les exigences de la rhétorique académique attendue dans un mémoire, ce qui incite, selon les idées courantes, à vouloir l'attribuer à un étudiant francophone natif, mais des erreurs et des maladroites linguistiques et notionnelles, toujours selon les mêmes idées courantes, incitent à aller en sens contraire et à attribuer au texte un auteur non natif.

4. Remarques finales

Si pour les dix enseignants universitaires interviewés, il a été difficile d'attribuer clairement le texte E8 soit à un francophone natif soit à un francophone non natif, on doit également observer qu'aucun des textes évalués ne fait l'unanimité, loin s'en faut. C'est la première remarque qui s'impose après analyse des entretiens et c'est une bonne illustration du caractère artificiel et inopérant de cette dichotomie. Ainsi au texte E5, n'est attribuée que deux fois une paternité claire, qui, en outre, est contradictoire (1 x N++ et 1 x NN++). Le texte E6 bénéficie d'un peu plus d'unisson puisqu'il est évalué deux fois dans la même catégorie (2 x NN++). Le texte E7 tranche sur les trois autres dans la mesure où il déclenche le plus grand nombre de fortes convictions, contradictoires cependant (3 x N++ et 3 x NN++). Enfin, au texte E8 n'est attribuée qu'une seule fois une paternité claire (1 x NN++). Les discours recueillis donnent également à voir la prudence des enseignants

universitaires de cet échantillon dans l'expression de ce type de catégorisation qui fait partie de leur domaine de spécialité puisqu'ils sont tous linguistes spécialistes de l'analyse du discours en français ou spécialistes en didactique du français comme langue d'enseignement-apprentissage pour des étrangers. Leurs jugements prudents et réfléchis s'appuient bien évidemment sur la connaissance de l'existence de la variation linguistique, laquelle existe aussi bien dans les discours académiques francophones en général que dans les discours académiques français en particulier. Ils s'appuient aussi et surtout sur leurs expériences de lectures régulières des productions textuelles des étudiants francophones natifs et non natifs au niveau du master, lesquelles ne peuvent pas être systématiquement et facilement catégorisées selon le critère de l'origine native ou non native, notamment pour des textes aussi courts.

Ensuite, il est intéressant d'observer que les enseignants universitaires non natifs de ce corpus ont souvent eu recours à une expertise qui ne s'appuie pas seulement sur l'examen de la correction linguistique au seul niveau phrastique des variétés standard admises dans un texte académique de niveau master. Ils ont assez fréquemment pointé des particularités discursives fines des genres textuels académiques à la française, ainsi que la diversité culturelle des points de vue. Nous pouvons mettre en relation ces remarques avec le fait qu'ils sont bi/pluri-compétents dans ces domaines du fait de la double, voire triple origine de leurs études et de leur propre cadre de vie linguistique et culturel. C'est la deuxième remarque qui peut être faite à l'issue de cette enquête.

Mais, ce qui semble ressortir le plus des discours produits, lors de ces entretiens, c'est la persistance quasi-absolue de l'association de l'erreur morpho-lexicosyntaxique, de même que les maladresses dans l'expression des notions et des idées, avec l'étudiant francophone non natif. *A contrario* ce qui semble positif est associé le plus souvent à l'étudiant francophone natif. Il s'agit là de traces de prédiscours (Paveau, 2006) connus et véhiculés, à des degrés divers, par tous les dix enseignants universitaires et qui se manifestent ordinairement et de manière *quasi* automatique à chaque fois que la dichotomie natif/non natif est imposée. C'est comme s'il était impossible de fonder cette dichotomie sans l'associer, de manière parasite, à un niveau d'appropriation de la langue concernée. Impossible, par exemple, d'envisager la notion de francophone non natif dans toute sa diversité comme une notion qui indique, simplement, une origine bi/plurilingue et celle de francophone natif comme une notion qui indique que l'acquisition du langage a commencé avec une variété de français. Il apparaît donc que, malgré les apports de nombreux travaux de déconstruction des notions binaires « natif / non natif », cette idéologie traditionnelle continue à imposer son paradigme immuable y compris aux spécialistes, fussent-ils plurilingues.

Cette vision ethnocentrée et stéréotypée a des conséquences pratiques dans les cursus de formation. Pourquoi, par exemple, le champ des littéracies universitaires qui a commencé à se développer en France (Pollet & Boch, 2002 ; Boch, Laborde-Milaa & Reuter, 2004 ; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012), à la suite de nombreuses études anglo-saxonnes, américaines notamment (Donahue, 2012), ne prend-il pas en compte les pratiques discursives écrites des étudiants étrangers ? Ceux-ci représentaient 14,3 % de la population étudiante inscrite en 2014-2015 dans les universités françaises (2015, *RERS* : 195), il ne s'agit donc pas là d'un micro-public sans grande importance numérique. Cette ostracisation est une des conséquences de la catégorisation en locuteurs natifs et non natifs qui tend à répartir les deux publics en deux espèces différentes et qui, comme telles, ne supportent pas d'activités communes. On note tout de même une très petite avancée récente, par exemple avec Boch & Frier (2015 : 48-49), qui consacrent une vingtaine de lignes à ce public dans un article de rétrospective générale de 27 pages sur les littéracies universitaires en contexte français. Tout en indiquant que ce public d'étudiants étrangers est pris en charge au niveau de la recherche par un autre domaine, celui récemment nommé *Le français sur objectif*

universitaire (Mangiante & Parpette, 2011^k), Boch et Frier avancent que les pistes de recherche qui y sont envisagées peuvent « être exploitées dans le domaine des littéracies universitaires ». Il ne s'agit par conséquent que d'une mention pour d'éventuels travaux à venir qui pourraient profiter aux étudiants dits natifs. Or, si les étudiants étrangers sont admis à suivre des études supérieures dans les universités françaises, pourquoi ne peut-on pas envisager qu'ils bénéficient de formation à l'écrit, en commun avec leurs collègues dits natifs ? Ou bien on considère qu'ils n'en ont pas besoin car leur niveau est satisfaisant, ou bien on n'imagine pas pouvoir réunir deux publics dont les compétences à l'écrit semblent trop dissemblables. Si cette seconde alternative est retenue, il est légitime de se demander comment il se fait que ces deux publics puissent suivre le même cursus. On sait que le taux d'échec chez les étudiants étrangers est élevé, leur niveau est souvent peu satisfaisant avec des taux de réussite moins élevés dans le premier cycle que dans le second (Mangiante & Parpette, 2011 : 17-18). Les étudiants étrangers devraient donc être pris en compte par les études sur les littéracies universitaires.

Cette série de remarques pourrait ouvrir d'autres perspectives de recherches, insuffisamment explorées pour le moment. Il serait judicieux, par exemple, que les compétences des enseignants universitaires bi/plurilingues, appelés couramment non natifs, soient davantage éclairées par des recherches et puissent bénéficier à terme aux pratiques enseignantes des universitaires (que l'on n'appelle jamais) natifs dans les universités françaises et francophones. On pourrait espérer que des recherches plus nombreuses sur de tels corpus aboutissent à ce que les enseignants universitaires spécialistes en didactique du français comme langue étrangère, en France, apprennent petit à petit à sortir consciemment, dans leurs démarches et leurs discours, de l'idéologie du manque ou du négatif associée aux productions textuelles académiques en français, des étudiants scripteurs francophones bi/plurilingues, dits non natifs. Une vision renouvelée du plurilinguisme aurait inévitablement des répercussions sur la formation des étudiants en didactique du FLE, futurs enseignants eux-mêmes, et qui, dans les conditions actuelles, doivent toujours intégrer les croyances infraliminales répandues au sujet de l'enseignant natif de FLE qui ne commet ni erreurs linguistiques, ni maladresses discursives ou très peu, lesquelles sont toujours, par contre, le lot de l'enseignant non natif de FLE. Au risque d'alimenter le gouffre de l'insécurité linguistique qui touche natifs et non natifs, jamais à la hauteur des attentes.

Références

- Bertucci, M.-M. (2010). Des langues des élèves à la langue de scolarisation : quelques propositions pour l'enseignement apprentissage du français dans un contexte plurilingue et variationniste. In Bertucci, M.-M. & Boyer, I. (eds.) *Transferts des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. Paris : L'Harmattan, 73-97.
- Boch, F., Laborde-Milaa, I. & Reuter, Y. (eds.) (2004). *Les écrits universitaires. Normes et pratiques de l'écrit dans le supérieur. Pratiques, n°121-122*.
- Boch, F. & Frier, C. (eds.) (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : Ellug.
- Chomsky, N. (1965, trad. française 1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Le seuil.

^k L'ouvrage se concentre avant tout sur les activités de l'oral et moins sur celles de l'écrit : Partie II – Français sur objectif universitaire. Analyse et méthodologie. Les discours oraux. (41-120) ; Partie III - Français sur objectif universitaire. Analyse et méthodologie. Les écrits universitaires. (123-179).

- Dabène, L. et al. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier ; Saint-Cloud : CREDIF.
- Davies, A. (1991). *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh University Press.
- Delas, D. & Martin-Granel, N. (2010). Du bilinguisme à l'école de Madagascar : historique, état des lieux, perspectives. In Bertucci, M-M. & Boyer, I. (eds.) *Transferts des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. Paris : L'Harmattan, 187-207.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (eds.) (2012). *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. Pratiques, n°153-154*.
- Derivry, M. (2011). Enseignants de langue étrangère et internationalisation des marchés éducatifs et linguistiques : le cas de l'anglais et du français. In Dervin, F. & Badrinathan, V. (eds.) *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles : EME, 75-101.
- Derivry-Plard, M. (2008a). Enseignants natifs et non natifs : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues. In Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (eds.) *Précis de plurilinguisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 189-191.
- Derivry-Plard, M. (2008b). Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère ? In Martinez, P., Moore, D. & Spaëth, V. (éds.) *Plurilinguismes et enseignement : identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions, 141-153.
- Dervin, F. & Badrinathan, V. (eds.) (2011). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles : EME.
- Dervin, F. & Badrinathan, V. (2011). Introduction. Un appel à 'libérer' les enseignants de langue... In Dervin, F. & Badrinathan, V. (eds.) *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles : EME, 7-25.
- Donahue, C. (2012). L'écrit universitaire et l'accompagnement 'efficace' : théories, pratiques et contextes états-uniens. *Diptyque n°24*, 163-178. Presses universitaires de Namur.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Kaufmann, J-C. (1996). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Mangiante, J-M. & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'Enseignement supérieur et la recherche (2015). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [RERS, 2015]*. Téléchargeable sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/66/4/depp_rers_2015_etudiants_454664.pdf
- Paikeday, Th. (1985). *The Native Speaker Is Dead : An Informal Discussion of a Linguistic Myth With Noam Chomsky and Other Linguists, Philosophers, Psychologists, and Lexic*. Toronto : Paikeday Pub.
- Paveau, M-A. (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.

Annexe : le guide d'entretien

Introduction :

Je travaille sur les spécificités des productions académiques en master de didactique du FLE des étudiants natifs et non natifs. Et je vais te poser quelques questions pour préparer une de mes prochaines études.

1^{ère} partie :

Tout d'abord deux ou trois question générales.

- Est-ce que tu as déjà lu des mémoires de master (1 ou 2) rédigés en France par des étudiants étrangers, francophones non natifs ?
- Est-ce que tu pourrais donner un chiffre très approximatif du nombre de mémoires que tu as lu en tout rédigés par des francophones natifs et des francophones non natifs ?
- Environ combien de mémoires d'étrangers, francophones non natifs, combien de mémoires de Français, francophones natifs as-tu lu ?
- Quand tu lis un mémoire de master est-ce que tu adoptes une posture différente selon que l'étudiant est étranger ou Français ?
 - As-tu des exemples concrets qui te viennent à l'esprit ?
- Selon qu'il est francophone natif ou francophone non natif ?
 - As-tu des exemples concrets qui te viennent à l'esprit ?
- Qu'est-ce que tu prends en compte quand tu évalues un mémoire de master ?
- Comment évalues-tu les écarts rédactionnels par rapport au français académique recommandé ?
- As-tu l'impression qu'entre tes convictions de chercheur et tes pratiques évaluatives il y a des écarts ?
 - As-tu des exemples concrets ?

2^e partie :

- Est-ce que tu peux lire les quatre très courts textes E1, E2, E3, E4 qui ont été écrits par quatre étudiants, francophones natifs et/ou non natifs, de deux anciennes promos (2010-2011 et 2011-2012) de notre master de didactique du FLE, *Les métiers du FLE*. Il s'agit de quatre compte rendus critiques de deux extraits d'article qu'il fallait rédiger en plus ou moins 70 mots. [donner les références des deux extraits]
- Quels sont tes commentaires du point de vue de l'évaluation que tu pourrais en faire ?
 - Globalement pour les quatre textes puis pour chacun d'eux.

3^e partie :

Discours experts d'enseignants universitaires sur la catégorisation natif/non natif

- Voici maintenant quatre évaluations de ces textes, du point de vue de leur compréhension. Ces évaluations ont été faites par des étudiants de la promotion 2013-2014.
 - o Quels commentaires te viennent à l'esprit en prenant connaissance des évaluations des étudiants et du classement qu'ils font ?

4^e partie :

- Pour finir, voici les résumés écrits par les étudiants, qui ont fait les évaluations que je viens de te soumettre. Il s'agit des textes E5, E6, E7 et E8. Selon toi, qui est francophone natif et qui est francophone non natif parmi ces quatre scripteurs ? Pourquoi ?