



HAL
open science

Interroger la place du non-dit dans l'évaluation des écrits universitaires

Élodie Lang

► **To cite this version:**

Élodie Lang. Interroger la place du non-dit dans l'évaluation des écrits universitaires. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2023, 73. <hal-04912097>

HAL Id: hal-04912097

<https://hal.science/hal-04912097v1>

Submitted on 25 Jan 2025

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Interroger la place du non-dit dans l'évaluation des écrits universitaires

Résumé : L'université française, comme situation d'enseignement-apprentissage, est un contexte soumis à des normes scripturales particulières. Dans le cadre des littéracies universitaires (LU) et du Français sur Objectifs Universitaires (FOU), nous nous intéressons aux codes propres à l'enseignement supérieur véhiculés par les attentes évaluatives des enseignants. Alors que plusieurs études ont pointé l'importance de la dimension phraséologique dans les écrits académiques (Cavalla, 2008 ; 2010a ; 2019), nous choisissons d'aborder la question lexicale sous le prisme des normes implicites sous-tendues par la formulation des consignes de productions écrites, dans l'optique d'identifier l'empan existant dans l'appréhension des difficultés étudiantes par les enseignants.

Abstract: The French University, as teaching-learning context, constitutes an environment with particular writing conventions. Within the framework of Academic Literacies and French for Academic Purposes, we are interested in standards specific to the university which are transmitted by teachers' evaluative expectations. While several studies have shown the importance of the phraseological dimension in academic writing (Cavalla, 2008; 2010a; 2019), we choose to approach the lexical aspects through the lens of implicit norms underlying the formulation of writing instructions, for purposes of drawing attention to the relationship between students' difficulties and teachers' perceptions.

Introduction¹

La formation et la réussite universitaires, au cœur de nombreux débats politiques au fil des années, sont également la source d'une multitude de travaux scientifiques des deux dernières décennies. Au croisement de plusieurs disciplines et regroupées sous l'égide des champs de recherches des littéracies universitaires² (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012) et du Français sur Objectifs Universitaires (Mangiante & Parpette, 2011), ces études sur le contexte académique ont permis de dessiner une image de l'enseignement supérieur avec une granularité de plus en plus fine. En particulier, nombre de ces travaux se sont attelés à comprendre les différentes difficultés que rencontre le public étudiant, qu'il soit français (Boch & Buson, 2012 ; Rinck et Sitri, 2012) ou étranger (Cavalla, 2010b ; Goes & Mangiante, 2010 ; Dezutter, 2015), ainsi qu'à proposer des pistes de résolution des problèmes identifiés (Boch & Frier, 2015, entre autres) ou encore des interventions de type remédiation (notamment, et parmi bien d'autres, Mangiante & Ravier, 2015). Pour autant, le défi majeur réside encore aujourd'hui dans la capacité à ajuster les diverses recommandations et préconisations didactiques aux réalités du terrain, de surcroît dans un système universitaire qui continue de connaître de considérables changements et de profondes mutations.

À cela s'ajoute également une appréhension très souvent stéréotypée, de la part du corps enseignant, des difficultés apprenantes et de leur origine réelle. Pour beaucoup, les problèmes des étudiants sont relatifs à une mauvaise maîtrise des « fondamentaux » de la langue – leurs

1. Le présent texte est rédigé selon les normes orthographiques rectifiées (1990).

2. Le choix graphique « c » pour l'orthographe de *littéracies universitaires* est largement documenté dans Lang, 2019.

Lang, Élodie. (2023). Interroger la place du non-dit dans l'évaluation des écrits universitaires. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 73, 99-112.

compétences lexicale, grammaticale et morphosyntaxique étant de ce fait jugées insuffisantes ou défailtantes –. Pourtant, les études menées en littéracies universitaires et en Français sur Objectifs Universitaires montrent bien que les obstacles que rencontrent les étudiants ne se situent pas à ce niveau (pour une revue détaillée, voir Lang, 2019a). Les enjeux se concentrent en réalité autour de l'acquisition des discours universitaires qui forme dans ces conditions un espace où se fixent les tensions consécutives d'une mécompréhension respectivement entre étudiants (perception des attentes enseignantes) et universitaires (appréhension des difficultés réelles rencontrées par les apprenants). Dans cet article, nous tâchons pour notre part de questionner le rôle joué par l'évaluation, en tant que lieu de rencontre de ces tensions, en interrogeant plus particulièrement la place des attentes implicites des enseignants derrière les non-dits des consignes.

La compétence scripturale à l'épreuve du milieu universitaire

Métamorphose de l'environnement : émergence de nouveaux besoins

La diversification et la massification des effectifs à l'université, ainsi que l'accroissement de la mobilité étudiante, ont indubitablement bouleversé son fonctionnement, engendrant par là-même de nouvelles problématiques. En particulier s'est posée la question de l'intégration, de l'acculturation et de la réussite universitaires des étudiants, qu'ils soient des néo-bacheliers français ou des apprenants étrangers qui réalisent des études supérieures en France. Plus récemment, la loi LRU³ (adoptée en 2007) a contribué à accentuer les tensions liées au très grand nombre d'étudiants s'inscrivant dans l'enseignement supérieur, rendant la situation relativement critique par le fait d'exercer une pression supplémentaire sur les capacités d'accueil du milieu académique en matière de ressources (matérielles comme humaines), induite par l'autonomie budgétaire des universités. Plus récemment encore, la mise en place de la sélection à l'entrée via la plateforme Parcoursup et le mouvement « Étudiants sans master » ont participé à rendre particulièrement visibles, aux yeux du grand public, les entraves structurelles auxquelles se heurtent les universités.

Dans ce contexte, la question de la réussite académique des étudiants et des difficultés qu'ils rencontrent cristallise les débats : sont ainsi interrogées tant les compétences du public apprenant que la pédagogie et les méthodes employées par les enseignants du milieu universitaire. Si l'enseignement supérieur français fait évidemment face à des changements importants quant à son organisation ainsi qu'à de profondes mutations de son action et de ses missions, il nous apparaît également nécessaire d'interroger à la fois les représentations et les pratiques des acteurs du milieu académique. En effet, dans une configuration mouvante telle que celle dans laquelle est plongé le système universitaire, avec une transformation durable de ses missions et du public qui le fréquente, il semble essentiel que les enseignants puissent être

3. Il s'agit de la réforme relative aux Libertés et Responsabilités des Universités, aussi appelée loi d'autonomie des universités. Elle répond à la volonté politique du gouvernement Sarkozy de rendre l'université française plus attractive et de rendre sa gouvernance plus efficace. En ce sens, elle prévoit notamment l'autonomie des universités du point de vue de leur gestion budgétaire ainsi que des ressources humaines, tout en mettant l'accent sur l'orientation des étudiants et leur insertion professionnelle.

Lang, Élodie. (2023). Interroger la place du non-dit dans l'évaluation des écrits universitaires. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 73, 99-112.

en mesure d'accueillir ces changements en adaptant eux-mêmes leurs postures et leurs pratiques d'enseignement. En particulier, le point fondamental selon nous réside dans une indispensable déconstruction de la « conception déféctologique des compétences d'écriture des étudiants » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010) au profit d'une attitude plus pragmatique (Delcambre, 2016).

S'approprier les pratiques scripturales académiques : une dynamique complexe

Bien que l'enseignement supérieur français revête aujourd'hui un nouveau visage et que le profil du public étudiant ait lui aussi changé, il reste que les nombreux codes et usages de ce milieu sont hérités d'une tradition historique qui en a forgé les us et coutumes toujours en vigueur et qui y sont encore véhiculés (Romainville, 2004). En ce sens, la culture académique et la socialisation qui y est associée représentent des apprentissages implicites, autant du point de vue langagier avec l'acquisition de pratiques discursives spécifiques (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012) qu'en termes de conduite avec l'assimilation du « métier d'étudiant » (selon l'expression de Coulon, 1997). Ainsi, les divers travaux menés sur l'université, en tant que situation d'enseignement-apprentissage spécifique, établissent que le milieu académique se caractérise par le fait de constituer en réalité une communauté sociolinguistique possédant une *praxis* d'écriture particulière (Delcambre & Jovenet, 2002 ; Donahue, 2012). Au sein de ce groupe social, les normes et les pratiques langagières sont dès lors intimement liées aux constructions socioculturelles progressivement développées par chaque individu par processus d'imprégnation. L'université s'instaure donc comme un environnement éducatif *sui generis* où codes et impératifs sont très souvent méconnus des étudiants qui l'intègrent.

L'évaluation écrite étant la forme privilégiée des examens à l'université (Mangiante & Parpette, 2011), l'accompagnement des étudiants à l'appropriation des pratiques scripturales académiques s'avère dès lors primordial (Mangiante, 2009). Si les études réalisées dans le cadre des littéracies universitaires montrent assurément que les difficultés des étudiants ne se situent pas dans une défaillance de leurs compétences linguistiques (lexicale, grammaticale, morphosyntaxique)⁴, la maîtrise langagière (et particulièrement linguistique) reste un enjeu de taille dans la mesure où elle demeure un critère implicite de sélection et de réussite à l'université par le biais des représentations des enseignants. Le point névralgique se manifeste donc dans l'empan qui existe entre l'appréhension des difficultés étudiantes de la part des enseignants et leurs besoins réels. En dépassant les projections stéréotypées des prétendues lacunes linguistiques des étudiants, il serait ainsi possible d'envisager des réponses plus adaptées aux problèmes véritablement rencontrés par ces derniers : « il me semble en effet urgent que chercheurs et praticiens envisagent enfin les tentatives scripturales effectives des apprenants, afin de proposer une intervention éducative plus juste et plus efficace » (Scheepers, 2012 : 128). En conséquence, il est ici question de cesser de concevoir les obstacles auxquels se

4. Les difficultés des étudiants sont en réalité dues à une réorientation des compétences linguistiques en vue de l'acquisition des nouvelles normes discursives spécifiques aux pratiques langagières du milieu académique. Il s'agit dans les faits d'une question de transfert de compétences, ce mécanisme faisant appel à des processus d'appropriation et d'adaptation des compétences en place, constituant par là une transition entre acquis antérieurs et assimilation des nouvelles *praxis*. Évidemment, ce mécanisme de transfert « ne va pas de soi, car acquérir un genre signifie se familiariser avec une activité et apprendre à agir dans un contexte » (Frier, 2015 : 43).

heurtent les étudiants à l'écrit en termes de déficit linguistique et d'aborder au contraire le phénomène de façon contextuelle, c'est-à-dire sous le prisme de problèmes liés aux processus d'acquisition des discours universitaires et des pratiques scripturales académiques.

Il faut en effet rappeler que les étudiants ont, lorsqu'ils acquièrent les discours académiques, à puiser dans plusieurs systèmes (Cavalla, 2007) : système individuel (langue maternelle, connaissances issues du parcours éducatif), système universitaire (méthodologie, exigences), système disciplinaire (savoirs, discours spécialisés) et système linguistique (syntaxe, lexique). Ils doivent ainsi mettre en relation les systèmes « externes » et leur propre système « interne » pour s'approprier les pratiques scripturales académiques, ce qui constitue un processus de nature à ébranler leur sous-système ortholinguistique. Prises sous cet angle, les questions de compétences linguistiques (autant lexicale que grammaticale ou morphosyntaxique) sont intimement enchevêtrées dans le développement de la compétence discursive qui, face aux nouvelles pratiques d'écriture, déstabilise temporairement ces compétences de bas niveau en les réorganisant (Lang, 2019b ; Lang, 2019a). Dans cette optique, les discours de déploration concernant le niveau en français des étudiants (Pollet, 2010), objectés par certains membres du corps enseignant (Denizot, 2022), ainsi que les pratiques de remédiation à entrée uniquement linguistique (de type projet Voltaire, par exemple) ne traduisent fondamentalement qu'une mécompréhension de la situation et une méconnaissance des processus sous-tendant les difficultés étudiantes, sur fond de représentations normatives et de conception défectologique. L'appropriation des pratiques scripturales académiques représente dans ces conditions une injonction prééminente⁵ : d'une part, car elles permettent l'accès aux savoirs disciplinaires et, d'autre part, parce que les étudiants sont soumis à travers elles aux jugements évaluatifs des universitaires experts. En ce sens, l'écrit se caractérise donc en une sorte de double détente, en étant simultanément support du travail intellectuel et format évaluatif.

L'évaluation, un espace de dissonance entre apprenants et enseignants

La place de l'implicite chez les évaluateurs

Dans une précédente étude (Beillet & Lang, 2017 ; prolongée par Lang, 2019a), nous avons analysé les méthodes employées par les enseignants pour évaluer, puis nous avons cherché à identifier les critères auxquels ils portent une attention explicite ainsi que les éléments dont ils tiennent compte implicitement. Nous nous sommes également intéressées à leur appréhension de la variation, en observant en particulier s'ils réalisent (adéquatement) une distinction entre étudiants natifs et non-natifs du français lors de leurs évaluations.

Pour mener la présente étude, le protocole d'expérimentation⁶ mis en place a été le suivant :

5. Les phénomènes de littéracies avancées, approchés selon une épistémologie située et complexe, conduit à se préoccuper de la relation qui sous-tend les stratégies d'appropriation des étudiants, les pratiques de référence (celles des enseignants) ainsi que l'acquisition des savoirs disciplinaires et des genres discursifs académiques. Interroger le rôle et l'impact des représentations enseignantes dans le cadre de l'évaluation des écrits universitaires, et en particulier des attentes non-formulées dans les consignes, apparaît ici essentiel au regard des enjeux pour les étudiants.

6. Pour plus de détails sur le profil des enseignants et les critères d'expérimentation (sélection des copies, type de productions écrites, proportion d'étudiants natifs / non-natifs, etc.), voir Beillet & Lang (2017) ou Lang (2019).

Lang, Élodie. (2023). Interroger la place du non-dit dans l'évaluation des écrits universitaires. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 73, 99-112.

- a) les enseignants ont renseigné un questionnaire préliminaire, avant toute expérience, sur leurs pratiques d'évaluation ;
- b) les enseignants ont corrigé des copies authentiques anonymisées à intervalle régulier ;
- c) les enseignants ont, après chaque série de corrections, rempli un questionnaire post-évaluation au sein duquel ils explicitent la façon dont ils ont procédé.

Au total, ce sont quatre sessions d'évaluations qui ont été réalisées par les enseignants. Le point substantiel qu'il est impératif de mentionner est que, pour deux des quatre séries de copies (celles des sessions 3 et 4), les productions écrites étaient identiques à celles des séries 1 et 2, à cette exception près qu'elles avaient été révisées et rectifiées de manière à supprimer les erreurs relatives à la langue. Cette démarche a été effectuée dans l'optique de mesurer l'impact généré par les représentations des enseignants sur leurs perceptions des productions étudiantes (influence du rapport à la norme –même implicite– et stéréotypes liés à l'origine des publics).

De cette façon, nous avons pu approfondir les critères sélectionnés et appliqués ainsi que les méthodes utilisées par les enseignants lorsqu'ils évaluent des productions écrites académiques. Succinctement, nos résultats ont permis de mettre en lumière plusieurs démarches implicites et procédés inconscients qui exercent une influence sur leurs pratiques évaluatives projetées. D'une part, en comparant les méthodes préalablement annoncées et les pratiques effectives des enseignants à chaque session d'évaluation, nous avons constaté que les fonctionnements déclarés et effectivement appliqués étaient dans l'ensemble similaires, bien qu'il existe une opacité dans les critères utilisés⁷ et laissant place à une part de subjectivité, avec par conséquent des zones de fluctuations et de variabilité dans l'évaluation. D'autre part, si nous n'avons relevé que peu d'éléments relatifs à la maîtrise langagière mentionnés explicitement par les enseignants au niveau de leurs attentes évaluatives et des critères appliqués, l'analyse des commentaires laissés sur chaque production écrite et des explications verbalisées dans les questionnaires post-évaluation a à l'inverse montré le rôle prégnant de la norme linguistique et la considération implicite qui lui est accordée.

Ce poids de la norme linguistique s'est révélé de manière particulièrement visible dans les écarts de notation entre copies authentiques et copies révisées : plusieurs fluctuations et variations sont apparues dans les moyennes obtenues (voir Beillet & Lang, 2017). Les écarts observés se révèlent d'ailleurs spécifiquement sur certaines productions écrites, les copies révisées de façon conséquente au niveau linguistique exposant les écarts les plus importants. Il s'est ainsi avéré que les erreurs dites de « langue » influaient les attributions de notes, en particulier lorsque celles-ci portent sur des erreurs d'accord ou de référence. Les résultats de cette expérimentation ont d'ailleurs permis de montrer que la « langue » en tant que critère évaluatif peut prévaloir sur les autres critères lorsqu'elle est imparfaitement maîtrisée. Les analyses ont notamment dévoilé que même si l'objectif évaluatif se focalise sur des aspects disciplinaires et méthodologiques, la correction langagière fait malgré tout l'objet d'une attention particulière des enseignants et influence par conséquent implicitement la réception des écrits universitaires produits par les étudiants.

7. Certains évaluateurs ont indiqué employer des critères tels que, par exemple, l'« *ordre de pertinence* » (extrait *verbatim*).

Lang, Élodie. (2023). Interroger la place du non-dit dans l'évaluation des écrits universitaires. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 73, 99-112.

Pour le reste, si l'on s'intéresse un peu plus à la place occupée par le lexique dans le critère de « langue », on remarque qu'il ne constitue pas un élément premier, et encore moins explicite. Que ce soit dans les méthodes annoncées, dans les commentaires ou dans les explications fournies post-évaluations, les enseignants n'évoquent que peu ce trait directement :

- trois références sont faites en session 1 (deux occurrences pour « *vocabulaire* »⁸ et une pour « *mots clefs* ») ;
- aucune mention en session 2 ;
- une référence en session 3 (« *choix lexical* ») ;
- une mention en session 4 (« *vocabulaire adapté* »).

Dans les commentaires laissés sur les productions, ce ne sont que six remarques relatives au lexique qui peuvent être observées, telles que : « *quelques barbarismes* », « *anglicisme* » ou « (*Expression française mal utilisée*) ». À titre comparatif, le terme « orthographe » a été à lui seul employé quatre fois en session 1, sept fois en session 2, six fois en session 3 et trois fois en session 4. Au niveau des commentaires rétroactifs, l'orthographe est également évoquée à dix reprises (« *Quelques fautes d'orthographe* », « *Attention, "langage" s'écrit sans "u" !* », « *Orthographe défaillant* »).

En revanche, il est intéressant de relever un point éminemment révélateur : si le lexique n'est pas mentionné explicitement, il semble toutefois être englobé dans des critères plus généraux, mais aussi plus opaques, à l'instar du style (« *le style (choix lexical, aisance stylistique)* ») et de l'expression (« *Critères d'expression (syntaxe, vocabulaire adapté...)* »), ou encore de la compréhension (« *la bonne compréhension des termes (qui permet de savoir si le cours est compris)* ») et de la retranscription des idées (« *Le contenu répondait-il à la question posée à l'aide de notions scientifiques ?* », « *Capacité à reformuler car l'apprenant doit pouvoir exprimer le contenu avec ses propres mots* »). Ces critères plus généraux regroupent d'ailleurs d'autres caractéristiques, comme celles liées à l'organisation du discours, et mêlent également des aspects d'ordre disciplinaire (relatifs aux contenus) et méthodologique (forme attendue, posture du scripteur). Tout comme pour les dimensions grammaticales et morphosyntaxiques, le lexique est ici indéniablement corrélatif de la composante discursive. Ce constat repose sur l'observation selon laquelle ce n'est que lorsque la gestion de haut niveau, due à la mise en œuvre du discours, met en défaut la mobilisation de la compétence lexicale des étudiants que les problèmes lexicaux sont relevés et pointés par les enseignants.

Un regard biaisé par les représentations de la variation langagière

En littéracies avancées –ici universitaires–, il est attendu au regard du niveau d'études que les procédures et gestions de bas niveau (dimensions orthographique, grammaticale, syntaxique) soient maîtrisées. Ainsi, lorsque surviennent des dysfonctionnements liés à ces compétences, ils sont de nature à surprendre : dans la plupart des cas, ils se retrouvent en effet attribués à des problèmes de méconnaissance ou de défaillance linguistique (puisqu'incohérents avec le niveau des étudiants-scripteurs) en lieu et place de ce qu'ils relèvent réellement –c'est-à-dire

8. Tous les passages cités en italiques sont des extraits *verbatim* (non révisés) des réponses fournies par les enseignants qui ont participé à l'expérimentation.

des phénomènes liés à des défauts ponctuels de contrôle ou de mobilisation des compétences ortholinguistiques induits par la gestion complexe que constitue l'écriture universitaire (Lang & Meyer, 2015). Si nos études ont par ailleurs montré que ces phénomènes surviennent dans des circonstances et des fréquences analogues chez les publics d'étudiants FLM comme FLE avancés (Lang & Meyer, 2018), qui se rejoignent ainsi sur le terrain des obstacles de la langue dans le cadre des littéracies universitaires, le poids des représentations et l'impact du rapport à la norme des enseignants jouent un rôle déterminant dans la réception et l'évaluation des écrits académiques produits par les étudiants.

Nous nous interrogeons donc, dans cette perspective, sur les capacités des enseignants à déterminer l'origine des scripteurs, en nous intéressant tout particulièrement aux raisons qu'ils invoquent pour catégoriser les productions écrites. Pour cela, nous nous focalisons sur les explications fournies dans le cadre de l'expérimentation menée (Beillet & Lang, 2017) et des questionnaires post-évaluations remplis par les enseignants participant à l'étude, de manière à tenter de comprendre sur quelles bases reposent leurs perceptions. Dans le protocole établi, nous avons en effet intégré des productions écrites réalisées par des apprenants non-natifs du français dans les séries de copies à évaluer (une sur huit pour les sessions 1 et 3 ; deux sur six pour les sessions 2 et 4), puis nous avons demandé aux enseignants, dans les questionnaires post-évaluations, d'indiquer pour chaque copie s'il s'agit d'après eux d'un écrit produit par un scripteur natif (FLM) ou non-natif (FLE) et quels sont les critères les incitant à les catégoriser ainsi. En premier lieu, voici le tableau synthétique des catégorisations réalisées par les enseignants :

	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4
Écrits de scripteurs natifs	33 (56,9%)	21 (50%)	40 (71,4%)	24 (57,1%)
Écrits de scripteurs non-natifs	23 (41,1%)	21 (50%)	16 (28,6%)	18 (42,9%)

Tableau 1. Catégorisations FLM/FLE opérées par les enseignants

Dans le cas des séries d'évaluations de productions authentiques non révisées (sessions 1 et 2), il est possible d'observer que les enseignants ont plus facilement tendance à catégoriser les copies comme résultant de scripteurs non-natifs (41% en session 1, 50% en session 2). Pour ce qui est des séries d'évaluations à partir des productions authentiques rectifiées aux niveaux morphosyntaxique et morphosémantique (sessions 3 et 4), on remarque que les enseignants les attribuent plus aisément à des scripteurs natifs (71% en session 3 et 57% en session 4).

	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4
Écrits de scripteurs natifs	33 <i>28 correctes</i>	21 <i>16 correctes</i>	40 <i>37 correctes</i>	24 <i>18 correctes</i>
Écrits de scripteurs non-natifs	23 <i>3 correctes</i>	21 <i>9 correctes</i>	16 <i>3 correctes</i>	18 <i>8 correctes</i>

Tableau 2. Exactitude des catégorisations FLM/FLE

À titre indicatif, seuls trois enseignants sur sept ont réussi à identifier la production écrite réalisée par l'étudiant FLE de l'échantillon des sessions 1 et 3, là où tous –ou presque¹⁰– ont été en mesure de déterminer avec exactitude laquelle des copies avait été rédigée par l'un des deux scripteurs FLE du panel des sessions 2 et 4. Ils n'ont en revanche été que deux sur sept à retrouver la composition du deuxième scripteur non-natif. Au regard des résultats, on constate que les enseignants ont éprouvé des difficultés à déterminer le profil correct des scripteurs, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'étudiants non-natifs du français. Certains l'admettent d'ailleurs, en expliquant par exemple « *ne pas avoir été performant pour cette catégorisation* », voire en exprimant que « *je suis totalement inapte à le détecter et ces étudiants sont hyper bons en français* ».

Interrogés sur les critères qui leur permettent d'établir que les compositions ont été produites par un scripteur non-natif, les évaluateurs ont proposé trois sortes de remarques :

- des perceptions d'ordre positif,
- des représentations relativistes,
- des projections de nature négative.

Dans les perceptions à connotation positive, on retrouve des commentaires qui pointent des savoirs précis, tels que « *peu de français auraient pensé à l'accent circonflexe* » ou « *une richesse de langage peu courante chez les francophones* ». Pour ce qui est des représentations relativistes, on relève des commentaires du type : « *l'absence d'accents et certaines erreurs d'orthographe me laissent penser qu'il s'agit d'une copie FLE, bien que l'on puisse aussi les rencontrer dans une copie FLM* », « *L'orthographe (lexicale ou grammaticale) n'est pas un critère de distinction* ». Enfin, du côté des projections de nature négative, on retrouve les discours sur les erreurs et les éléments relatifs à la norme linguistique (« *les erreurs sur le genre* », « *quelques tournures bizarres* », « *construction des phrases atypique* »), ainsi que les aspects pragmatiques (« *pour les FLE c'est une certaine naïveté dans la rédaction* », « *quelques nuances qui semblent ne pas avoir été saisies* »). Ce qu'il semble à ce niveau intéressant de mentionner, c'est que la majorité des remarques relève des projections de nature négative (18 réponses) alors que les commentaires liés aux perceptions d'ordre positif et aux représentations relativistes ont été plus marginaux (respectivement 3 réponses).

L'analyse des explications fournies par les enseignants témoigne donc d'une appréhension du profil des scripteurs principalement corroborée à des critères linguistiques, et notamment aux dimensions lexicale, grammaticale et morphosyntaxique. Le lexique n'échappe ainsi pas à ces constats puisque l'on note qu'il sert lui aussi de critère discriminatoire : « *De petites erreurs morphosyntaxiques ou lexicales* », « *quelques maladroites syntaxiques ou lexicales pour les copies FLE* », « *l'expression (lexique) "les connaissances desservis (sic) à la naissance" me semble surprenante* », « *Les expressions idiomatiques utilisées de manière fluide ou non* », etc. Certains évaluateurs admettent pourtant que ces critères ne sont pas nécessairement pertinents (« *La terminologie et la structure utilisée même si j'admets que cela n'est pas forcément un bon critère et que l'on est bien souvent surpris* »), ce qui interroge sur la subjectivité et la volatilité de leurs procédures évaluatives (« *c'est à l'intuition que je me fie et dans la globalité du texte* »). Cette remise en question est d'ailleurs tout particulièrement nodale au moment de

10. Ils ont plus exactement été sept sur sept à identifier la copie en session 2, puis six sur sept en session 4.

Lang, Élodie. (2023). Interroger la place du non-dit dans l'évaluation des écrits universitaires. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 73, 99-112.

rapprocher critères évaluatifs (attentes enseignantes) et consigne rédactionnelle (injonction à la tâche pour les étudiants).

La consigne : un carrefour comme une zone grise

Des non-dits aux airs d'injonctions implicites

En s'intéressant au rapport entre consignes de production écrite et critères d'évaluation, on s'aperçoit qu'un certain nombre d'attentes enseignantes ne sont pas formulées explicitement alors que ces dernières conditionnent en partie la réception des écrits étudiants et participent à la manière d'évaluer. Ce postulat se vérifie, en filigrane, avec l'expérience que nous avons menée auprès des enseignants-évaluateurs : nous leur avons en effet demandé de décrire leur processus d'évaluation et d'indiquer leurs différents critères d'évaluation (points prioritaires, éléments saillants, ensemble des critères évalués, éléments rédhibitoires).

Pour les sessions 1 et 3¹¹, on relève que ce sont respectivement cinq puis quatre enseignants qui indiquent se référer à la consigne pour évaluer : « *J'ai établi des critères à partir de la lecture du sujet* », « *Je décortique la question et je détermine mon barème* », « *Lecture du sujet, élaboration d'une grille* », « *Prendre connaissance avec la consigne* ». À l'inverse, pour les sessions 2 et 4¹², ils ne sont que deux enseignants à se fonder explicitement sur la consigne. Ce deuxième résultat apparaît corrélé au fait que le travail requis (un résumé) est un type de modèle de texte amplement intégré par les évaluateurs.

Du côté des différents critères énoncés, nous renvoyons à nos précédentes publications pour une analyse détaillée (Beillet & Lang, 2017 ; Lang, 2019a) et ne conservons que les résultats obtenus : malgré l'établissement de critères explicites relatifs à l'objectif de l'évaluation écrite (aspects disciplinaires et méthodologiques), la langue peut prévaloir sur les autres critères si elle est imparfaitement maîtrisée et influence implicitement la réception des productions étudiantes. Au regard des consignes rédactionnelles fournies et des difficultés étudiantes identifiées (gestion discursive complexe et déstabilisation du système linguistique), il nous semble légitime de questionner la part jouée par les représentations des enseignants dans l'évaluation, d'autant plus qu'elles apparaissent liées aux « allant-de-soi » académiques.

Les attentes enseignantes, des « allant-de-soi » qui ne disent pas leur nom

La question des attentes implicites, en particulier du point de vue langagier, est assurément à rapprocher au processus de socialisation par imprégnation qu'ont connu les enseignants. Ils ont ainsi intégré des modèles à la fois d'écriture et d'écrits académiques que l'on retrouve au travers de leurs commentaires sur :

11. Il s'agissait d'un écrit de type « question de cours » et la consigne rédactionnelle était la suivante : « *L'expérience est-elle le fondement de la connaissance ?* » : *en quoi cette question vient-elle remettre en cause le béhaviorisme ? Votre réponse devra être argumentée (150 à 200 mots)* ».

12. Il s'agissait d'un écrit de type « résumé » et la consigne rédactionnelle était la suivante : « *Rédigez un résumé de l'article en 200 mots maximum* ».

Lang, Élodie. (2023). Interroger la place du non-dit dans l'évaluation des écrits universitaires. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 73, 99-112.

- la forme de l'écrit : « *le soin (essentiel en L3)* », « *Critères d'expression (syntaxe, vocabulaire adapté...): permettent d'évaluer la maîtrise de la langue attendue en licence* » ;
- le format d'écriture : « *ligne argumentative (parce qu'en L3 ils sont censés en élaborer une)* », « *Cohérence et cohésion car il s'agit d'un écrit universitaire d'argumentation* », « *Le manque de structure dans une réponse, car ces connaissances sont sensées être acquises au niveau universitaire* » ;
- la posture du scripteur : « *Les effets de style un peu trop personnels parce que une production universitaire doit être distancée, surtout dans le cadre du résumé* », « *Même si une réponse est fausse, on ne peut tolérer à l'université qu'elle soit illogique* ».

Certains enseignants réalisent d'ailleurs, dans leurs explications, le lien qu'ils opèrent entre les aspects discursifs et la dimension ortholinguistique :

- « *-Connaissances techniques (savoir mettre en place une argumentation, présence d'arguments, respect de l'objectivité) : compétence qu'un étudiant de L3 doit savoir maîtriser / -Expression correcte en langue française : nécessaire à une argumentation pertinente* »,
- « *l'orthographe et la méthodologie : le premier parce qu'il s'agit d'une épreuve académique ; le second parce que cela fait partie des consignes élémentaires et de la capacité à pouvoir les suivre (élémentaire Watson)* »,
- « *3/ Respect du format argumentatif car il s'agit d'un écrit académique qu'ils sont censés maîtriser à ce niveau ; 4/ Langue adaptée au type d'écrit* ».

Enfin, certains d'entre eux pointent le rôle des consignes sans pour autant interroger la place du non-dit au sein de ces dernières : « *Ne pas suivre les consignes, car il est impossible qu'un universitaire ne comprenne/suive pas les consignes.* », « *La compréhension de la consigne (exigence universitaire)* ». Il apparaît donc qu'un certain nombre d'« allant-de-soi » résultent des attentes enseignantes, implicitement présents dans les consignes fournies aux étudiants.

La place des modèles et du travail sur corpus

À la lecture de ces résultats, il apparaît bien que le non-dit dans l'évaluation relève d'« allant-de-soi » académiques, qui impactent par ailleurs les critères évaluatifs (tout particulièrement les éléments jugés rédhibitoires). Si l'on ajoute à ce constat que, dans les représentations enseignantes, les écrits présentant des variations linguistiques sont perçus comme le produit de scripteurs non-natifs, on se rend compte de l'empan qui existe entre l'appréhension des difficultés étudiantes par les enseignants et les problèmes langagiers effectivement rencontrés. La problématique des littéracies universitaires affecte donc autant les publics d'étudiants natifs et non-natifs.

Nous pensons pour notre part qu'une voie de remédiation, esquissée par les recherches en Français sur Objectifs Universitaires, est porteuse : le travail sur corpus. En effet, si cette piste d'intervention fait indéniablement ses preuves auprès des apprenants, elle nous semble aussi avoir du potentiel auprès des enseignants. En ne cantonnant pas l'exploitation pédagogique

Lang, Élodie. (2023). Interroger la place du non-dit dans l'évaluation des écrits universitaires. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 73, 99-112.

des corpus de textes universitaires aux seuls cours de langue française, mais en les intégrant à contrario aux formations disciplinaires, cette approche aurait pour avantage substantiel d'impliquer les enseignants dans l'accompagnement des étudiants quant à l'appropriation des normes scripturales académiques. D'autant que cette démarche leur permettrait, dans le même temps, d'explicitier leurs attentes (modèles mentaux et images de la production attendue). Enfin, une telle application donnerait aussi l'occasion aux enseignants de calibrer leurs évaluations et de s'assurer de proposer un travail inductif à partir de modèles de pratiques scripturales en adéquation avec la discipline concernée.

Bibliographie

- Beillet, M. et Lang, É. (2017). « L'impact de la norme sur l'évaluation des écrits universitaires », *Lidil*, 56. En ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/4777>
- Boch, F. et Buson, L. (2012). « Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins? Quelles démarches pédagogiques? », *Scripta*, 16 (30), p. 31-51.
- Boch, F. et Frier, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG.
- Cavalla, C. (2007). « Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en master et doctorat ». Dans Jan Goes et Jean-Marc Mangiante (dir.), *L'Accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*. Arras : Artois Presses Université, p. 37-48.
- Cavalla, C. (2008). « Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers ». Dans Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner (dir.), *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Éditions de l'École Polytechnique, p. 93-104.
- Cavalla, C. (2010a). « Les écrits universitaires des étudiants étrangers : quelles normes présenter ? ». Dans Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Paris : Éditions de l'École Polytechnique, p. 203-214.
- Cavalla, C. (2010b). « Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 47, p. 153-161.
- Cavalla, C. (2019). « Une méthodologie sur corpus pour l'écriture en FOU », *Points Communs*, 47, p. 91-108.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Delcambre, I. et Jovenet, A.-M. (2002). *Lire-écrire dans le supérieur. Spirale*, 29. Lille : Université Charles de Gaulle.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). « Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », *Diptyque*, 18, p. 11-42.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. Pratiques*, 153-154. Metz : CRESEF.
- Delcambre, I. (2016). « Le discours évaluatif d'enseignants universitaires : de l'autre côté du miroir ». *Journées d'études « Les outils numériques pour l'analyse et l'exploitation des discours universitaires : une nouvelle approche méthodologique et didactique »*, Université d'Artois, 1er avril 2016.
- Denizot, A. (2022). *Pourquoi nos étudiants ne savent-ils plus écrire ? Les ravages de la photocopieuse*. Enrick B. Éditions : Paris.

Lang, Élodie. (2023). Interroger la place du non-dit dans l'évaluation des écrits universitaires. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 73, 99-112.

- Dezutter, O. (2015). « Repenser la didactique de l'écriture pour les apprenants universitaires de FLES ». Dans Jean-Marc Defays *et al.* (dir.), *Pratiques. Vingt ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015 (vol. 3)*. Bruxelles : EME éditions, p. 91-107.
- Donahue, C. (2012). « L'écrit universitaire et l'accompagnement "efficace" : théories, pratiques et contextes états-uniens ». Dans Marie-Christine Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 163-178.
- Goes, J. et Mangiante, J.-M. (2010). « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 47, p. 142-152.
- Lang, É. (2019a). *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 en Sciences du langage et Didactique du FLE, Université de Strasbourg.
- Lang, É. (2019b). « Littéracies universitaires et grammaire avancée. Résistances hors-normes ? ». Dans Agnès Steuckardt et Karine Collette (dir.), *Écrits hors-normes*. Sherbrooke : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke, p. 41-51.
- Lang, É. et Meyer, J.-P. (2015). « Grammaire avancée et littéracies universitaires. Vos papiers sont-ils en règle ? ». Dans Veran Stanojević (dir.), *Les Études françaises aujourd'hui (2014), Pourquoi étudier la grammaire ? Théories et pratiques*. Belgrade : Faculté de Philologie, p.223-242.
- Lang, É. et Meyer, J.-P. (2018). « Grammaire et littéracies universitaires en FLM et FLE : sur la constance et la similitude de certaines erreurs ». Dans Julie André, Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner (dir.), *Le français écrit au siècle du numérique : Enseignement et apprentissage*. Paris : Éditions de l'école polytechnique, p. 263-278.
- Mangiante, J.-M. (2009). « Vers un référentiel de formation linguistique pour les étudiants étrangers à partir de la construction de corpus professionnels », *Terres de FLE*, 2, p. 19-30.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Mangiante, J.-M. et Raviez, F. (2015). *Réussir ses études littéraires en français*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- 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, p. 133-141.
- Rinck, F. et Sitri, F. (2012). « Pour une formation linguistique aux écrits professionnels », *Pratiques*, 153-154, p. 71-83.
- Romainville, M. (2004). « Esquisse d'une didactique universitaire », *Revue francophone de gestion*, numéro spécial, p. 5-24.
- Scheepers, C. (2012). « Soi-même comme auteur : au cœur des travaux de fin d'études élaborés par de futurs instituteurs en Communauté française de Belgique, des pratiques langagières différenciées ». Dans Marie-Christine Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 109-130.