La place de la langue en université française
Un implicite, moteur de précarisation

Elodie LANG
UR 739 DIPRALANG, Université de Montpellier Paul-Valéry

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9027

Résumé : Dans ce chapitre, nous traiterons de la situation sociolangagière rencontrée par les étudiants lorsqu'ils intègrent l'université française. Nous verrons comment les pratiques discursives académiques déstabilisent les compétences langagières des étudiants. Nous analyserons ce phénomène d'un point de vue systémique, de façon à comprendre la configuration qui 1) déclenche ces difficultés linguistiques ; et 2) génère pour certains étudiants (selon les origines sociale et/ou géographique) des problématiques en matière de réussite étudiante. Nous verrons de quelle manière ces dernières sont consécutives d'un processus de précarisation largement impensé et implicite.

Mots-clés : littéracies universitaires, pratiques scripturales, socialisation langagière, évaluation (sociale), inégalités

Abstract: In this chapter, we look at the sociolinguistic situation encountered by students when they enter French universities. We'll see how academic discursive practices destabilize students' language skills. We will analyze this phenomenon from a systemic point of view, so as to understand the configuration that 1) triggers these linguistic difficulties; and 2) generates for certain students (depending on their social and/or geographical origins) problems in terms of student success. We'll see how the latter are the result of a largely unacknowledged and implicit process of precarization.

Keywords: university literacies, writing practices, language socialization, (social) assessment, inequalities

1 Introduction

Intégrer l'université française est une situation qui représente une rupture pour les étudiants nouvellement entrants. En effet, pour les néobacheliers comme pour les étudiants en mobilité, les changements de pratiques (organisationnelles, pédagogiques, etc.) entre les environnements éducatifs qu'ils ont connus jusque-là (lycée pour les néobacheliers, autre système universitaire pour la plupart des étudiants en mobilité) et le milieu académique en France viennent bouleverser les repères auxquels ils étaient habitués. Du point de vue de la langue, la rencontre avec un nouvel environnement

socioculturel dont ils ne maitrisent pas les codes discursifs spécifiques donne lieu à une conjoncture (état de précarité) de nature à ébranler leurs acquis et leurs diverses compétences. Bien que les lieux de scolarisation antérieure préparent à leur échelle les apprenants à leur futur d'étudiant, les pratiques d'écriture universitaire représentent tout de même pour eux un point d'achoppement du fait qu'elles sont particulièrement liées à la socialisation langagière propre à chaque communauté discursive afférente aux disciplines d'étude[1].

Pour comprendre cette situation particulière, mon analyse et ma réflexion s'ancrent dans une articulation entre niveau macro (d'un point de vue sociologique) et micro (à l'échelle psychologique). Je vais de fait m'attacher à montrer que la socialisation langagière au sein des disciplines académiques, si elle requiert de la part de tout nouvel étudiant une réorganisation de ses savoirs et savoir-faire pouvant générer des difficultés provisoires, donne en revanche lieu à des difficultés plus marquées pour les étudiants dont le capital culturel est plus éloigné des formes sociales scripturales qui instituent les normes académiques. Nous verrons, en suivant ce cheminement réflexif fondé sur une approche systémique, de quelle manière la socialisation langagière académique relève pour ces étudiants en particulier d'un processus de précarisation.

Mon terrain de recherche, pour cette analyse, prend corps au sein de plusieurs universités en France (Universités de Strasbourg, de Haute-Alsace, d'Artois) et se focalise sur les (ré)actions des publics qui les fréquentent (enseignants, étudiants nationaux et internationaux). Je vais donc particulièrement me concentrer sur les effets des pratiques langagières universitaires au niveau individuel. Ma posture méthodologique se situe par ailleurs dans une position non pas fonctionnaliste mais compréhensive des phénomènes observés, pris sous le prisme du cadre des Systèmes Dynamiques Complexes Adaptatifs (SDCA). Je m'attèlerai ainsi à mettre en lumière les deux points suivants :

- d'une part, que si tout étudiant français néobachelier peut témoigner de façon provisoire de problèmes de réorientation de ses savoir-faire scripturaux scolaires lorsqu'il se confronte aux normes littéraciques académiques, certains publics rencontrent quant à eux des difficultés transitoires à s'approprier ces formes sociodiscursives qui leur sont formellement et/ou culturellement méconnues (étudiants d'origine sociale moins favorisée – issus de milieux défavorisés, populaires, modestes – ainsi qu'étudiants internationaux) ;
- d'autre part, que ces difficultés de socialisation langagière constituent un moteur de régulation qui, dans le cadre des évaluations, engendrent une précarisation des publics particuliers.

2 Les pratiques littéraciques : un héritage assimilé discriminant

Depuis les années 1950, les travaux sur les inégalités socioscolaires en France interrogent le lien entre origine sociale et trajectoire scolaire. Concernant la scolarisation universitaire, Bourdieu et Passeron posent le constat suivant dans les années 1960 :

[1]. Je renvoie, pour plus détails, au chapitre suivant intitulé « Intégrer les communautés discursives des universités françaises : une configuration source de précarité ».

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

> Un calcul approximatif des chances d'accéder à l'Université selon la profession du père fait apparaître que celles-ci vont de moins d'une chance sur cent pour les fils de salariés agricoles à près de soixante-dix pour les fils d'industriels et à plus de quatre-vingts pour les fils de membres des professions libérales. Cette statistique montre à l'évidence que le système scolaire opère, objectivement, une élimination d'autant plus totale que l'on va vers les classes les plus défavorisées. Mais on aperçoit plus rarement certaines formes plus cachées de l'inégalité devant l'École comme la relégation des enfants des classes inférieures et moyennes dans certaines disciplines et le retard ou le piétinement dans les études. (Bourdieu et Passeron, 1964 [2016] : 12)

Dès lors, la sociologie de l'éducation s'attache à analyser les mécanismes qui sous-tendent les phénomènes d'inégalité mais aussi d'échec scolaires et universitaires. Les diverses mutations depuis plus d'un demi-siècle dans les milieux éducatifs français vont être à l'origine d'études successives dans ce domaine (sans être exhaustive, on peut évoquer : Bourdieu et Passeron, 1970 ; Coulon, 1997 ; Lahire, 2000, 2008 ; Duru-Bellat, 2006 ; Jellab, 2011 ; Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016 ; Merle, 2017 ; Lemistre et Merlin, 2021 ; etc.). Si les travaux sociologiques sur l'échec scolaire constituent un socle important à la compréhension de certaines problématiques qui perdurent dans l'enseignement supérieur (ceux de Lahire étant particulièrement éclairants), les études consacrées à l'échec dans le milieu universitaire s'attachent à dresser un portrait aussi bien sociohistorique que socioculturel et sociopsychologique. Y sont ainsi abordées les dimensions institutionnelles en termes d'évolutions structurelles, mais aussi les aspects collectifs et individuels de ce que Coulon (1997) nomme le « métier d'étudiant ».Je ne rentrerai pas dans le détail des diverses études sociologiques ou psychologiques qui dressent un portrait des facteurs de réussite ou d'échec universitaire (on les trouve synthétisées chez Romainville et Michaut, 2012 : 257). Je m'attarderai toutefois sur ce qui relève des « allants de soi » (Coulon, 1997) : questionnée en termes de pratiques et d'impératifs tacites, l'université française est un environnement aujourd'hui soumis à un regard critique. Malgré la volonté politique affichée de démocratisation lors des vagues de massification des effectifs, cette « ouverture » de l'université ne semble en réalité pas avoir abouti à une plus grande diversité sociale, que ce soit sur l'ensemble de la carte scolaire ou sur les trajectoires d'étude, qui restent cantonnées à des études courtes ainsi qu'à des filières professionnalisantes[2]. Pourtant, dès les années 1960, les travaux de Bourdieu et Passeron ont mis en lumière le poids des facteurs sociaux dans le processus de ségrégation socioscolaire :

> L'expérience de l'avenir scolaire ne peut être la même pour un fils de cadre supérieur qui, ayant plus d'une chance sur deux d'aller en faculté, rencontre nécessairement autour de lui, et même dans sa famille, les études supérieures comme un destin banal et quotidien, et pour le fils d'ouvrier qui, ayant moins de deux chances sur cent d'y accéder, ne connaît

[2]. Tels qu'en témoignent les récents travaux de Lemistre & Merlin (2021) ou encore ceux de Rossignol-Brunet *et al.* (2022) à propos des « nouveaux profils » de publics qui fréquentent l'enseignement supérieur.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

> les études et les étudiants que par personnes ou par milieux interposés. (Bourdieu et Passeron, 1964 [2016] : 11-12)

Pour leur part, les travaux de Lahire dans les années 2000 ont mis en exergue les facteurs sociaux dans l'échec scolaire en interrogeant particulièrement le rôle de la langue, et ce à l'aune des pratiques langagières dans le milieu éducatif. Il y tisse de façon très intéressante les liens entre culture écrite, rapport au monde, formes de relations sociales et exercice du pouvoir :

> La généralisation des formes sociales scripturales et, notamment, de la forme scolaire de relations sociales permet de diffuser plus largement dans la population un rapport scriptural-scolaire au monde qui peut parfois prendre la forme d'un rapport théorique au monde. Cette généralisation est constitutive, nous l'avons vu, d'une organisation particulière des rapports de domination culturels. Désormais, ceux qui agissent selon les règles, ceux qui savent par principe, se distinguent de ceux qui agissent par routine, par imitation. […] On voit bien ici combien rapports au monde (dispositions cognitives, mentales…), modes de socialisation, formes d'exercice du pouvoir et rapports entre groupes sociaux sont intimement liés. Il apparaît ainsi que c'est, peut-être, la scolarisation, la pédagogisation des relations sociales et donc la scripturalisation des savoirs et des pratiques en tant que telles, qui produisent les différences sociales. La forme scolaire étant saisie comme une forme sociale scripturale, on peut, alors, réinterroger le problème incontournable et stratégique de la sociologie de l'école, à savoir l'« échec scolaire », en posant la question du rapport des groupes sociaux à la socialisation scripturale scolaire. Les êtres sociaux des différents groupes qui composent nos formations sociales se distinguent ainsi par la fréquentation plus ou moins prolongée des formes sociales scripturales (et notamment des formes scripturales-scolaires de relations sociales). (Lahire, 2000 : 41)

Lahire met en effet en lumière plusieurs mécanismes qui distinguent les publics issus de groupes d'origine sociale favorisée de ceux issus de groupes d'origine populaire. Parmi ces mécanismes, il détaille le rapport au monde que construisent les pratiques d'écriture (voir, à ce sujet, les travaux de Goody, 1979) mais aussi l'accès aux savoirs scolaires dans une culture fondamentalement basée sur l'écrit pour leur diffusion. Ce mécanisme engendre donc, par essence, une dimension cognitive particulière. Par conséquent, les différences de pratiques de lecture-écriture entre les diverses classes sociales mènent à des habitus littéraciques et à un capital culturel eux aussi différents. Ce point, lorsqu'il est mis en regard des travaux de Bourdieu sur l'école[3] à propos de la norme écrite socialement valorisée, permet de comprendre que les publics issus de groupes d'origine populaire sont plus éloignés des formes sociales scripturales et des normes scolaires. Du fait de cet éloignement et de ce capital culturel différent, il est

[3]. Bourdieu (1982) établit en effet que la norme langagière standardisée fait partie du capital économique et culturel des classes dominantes, notant que ce schéma est reproduit par la scolarisation au sein de l'« École » qui légitime la norme standard, écrite.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

ainsi plus difficile pour les publics issus de groupes d'origine populaire d'accéder aux savoirs (et, par extension, de réussir) d'une part, mais aussi d'entrer dans les formes de raisonnement et les modes de pensées socialement reconnues et usitées d'autre part.

À l'échelle cognitive, l'effet de cet éloignement et l'impact de ce capital culturel différent donnent lieu à ce que les publics issus de groupes d'origine populaire présentent des fonctionnements sociocognitifs différents des publics issus de groupes d'origine sociale favorisée : les premiers repèrent des usages et pratiques d'écriture qu'ils tentent de reproduire par imitation là où les seconds agissent selon des règles intrinsèquement intégrées (de longue date) qui sont celles communes et partagées par le milieu scolaire (*cf.* Bourdieu cité supra). Les publics issus de groupes d'origine sociale favorisée sont donc « avantagés », bénéficiant d'un rapport de domination culturelle, tandis que les publics issus de groupes d'origine populaire doivent, pour réussir, réduire l'écart entre leur capital culturel initial et les exigences scolaires.

De façon intéressante, les études dans le champ des littéracies universitaires – épistémologiquement affilié au courant anthropologique des *New Litteracies Studies* de Street (1984) – font également le lien du point de vue cognitif entre pratiques langagières, construction des savoirs et formation intellectuelle, tel que le rappelle Pollet :

> On élargit donc la conception du « français dans l'enseignement supérieur » à ses aspects discursifs et cognitifs. La maîtrise de la langue est envisagée sous l'angle des pratiques langagières (lecture-écriture) en usage dans le milieu d'études et le champ disciplinaire, et liées aux modes de construction de ces savoirs disciplinaires. (Pollet, 2012 : 10)

Les différents travaux dans ce domaine de recherches d'ailleurs ont déclenché de nombreuses réflexions autour des codes et impératifs sociolangagiers[4] en vigueur à l'université en France. Dans un contexte universitaire français où les pratiques (dont langagières) sont principalement assimilées par le biais d'un phénomène de socialisation tacite peu interrogé[5], plusieurs auteurs ont questionné la part des implicites culturels et leurs conséquences sur la réussite académique des divers publics. Romainville expliquait ainsi, dès 2004, que :

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

Jellab (2013) rejoint ce constat lorsqu'il relève que l'université accueille en masse des publics aux profils variés, dont des étudiants issus de milieux sociaux peu exposés à

[4]. Je renvoie là aussi au chapitre « Intégrer les communautés discursives des universités françaises : une configuration source de précarité » pour plus de précisions.

[5]. Même s'il est à noter quelques évolutions progressives liées à différents dispositifs d'aide à la réussite universitaire, les initiatives restent éparses et peu liées en termes de réflexion systémique.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

certaines habitudes culturelles (telles que le travail autonome personnel, ou encore un rapport aux études et aux savoirs qui ne soit pas nécessairement utilitariste par exemple), et donc peu familiarisés avec les pratiques d'études académiques. Il met également l'accent sur le fait que ces implicites culturels « ne cessent d'être opérants au fur et à mesure que l'on avance dans les études » (Jellab, 2013 : 235).

3 La place de la langue dans les évaluations à l'université

Avant de poursuivre, il m'apparait nécessaire de préciser que les dynamiques de précarisation que je vais présenter se lisent assurément d'un point de vue holistique, sous le prisme de la perspective systémique (SDCA). Cette perspective permet de dresser le portrait de deux ordres – l'ordre social (macro) et l'ordre individuel (micro) – dont la rencontre (et les interactions qu'elle génère) est à même d'engendrer des dynamiques de précarisation. C'est en effet à ce niveau (méso) que le processus de précarisation prend corps puisque c'est celui où se rencontrent les conduites systémiques, c'est-à-dire les tensions vécues entre le système attracteur (qui se matérialisent dans les pratiques langagières académiques) et le système déstabilisé (les compétences en langue française des étudiants), ainsi que les conduites des constituants (les effets de la régulation sur les étudiants). De ce fait, pour bien appréhender l'analyse que je vais mener en termes de dynamiques, il faut pouvoir saisir ce qui constitue au niveau macro l'ordre social impulsé par le « système » attracteur de cette situation didactique[6].

Revenons à présent aux pratiques scripturales et aux phénomènes consécutifs de la socialisation langagière académique. En France, à l'université, le fait est que les difficultés linguistiques des étudiants ne donnent pas lieu à une lecture unanime. Au sein de la communauté académique, de très nombreux discours d'enseignants[7] pointent du doigt la baisse du niveau des étudiants, notamment en ce qui concerne leur « mauvaise maitrise de la langue ». Ce que ces discours de déploration négligent toutefois, c'est que l'enseignement supérieur français est un contexte gouverné par des codes qui lui sont propres, par des normes qui sont bien souvent méconnues des étudiants. Entrer à l'université et dans son univers culturel constitue ainsi un passage, au sens ethnologique du terme.

Au-delà des aspects anthropologiques qui sous-tendent les mécanismes d'acculturation des étudiants à ce nouvel environnement et aux communautés qui le composent, un enjeu important[8] émerge : celui de la réussite académique. En effet, en dépit de ses missions principales[9] (dont fait partie l'enseignement), l'une des fonctions de l'uni-

[6]. J'invite les lecteurs peu familiers du champ des littéracies universitaires à consulter le prochain chapitre (« Intégrer les communautés discursives des universités françaises : une configuration source de précarité ») de façon à bien comprendre les pressions exercées « par le haut ».

[7]. En témoigne, par exemple, l'ouvrage de Denizot (2022).

[8]. Je précise que l'importance de l'enjeu (la réussite universitaire) se situe à plusieurs niveaux : d'une part, pour les étudiants, car elle conditionne les perspectives d'avenir (accès à des catégories d'emplois visés) et donc d'insertion professionnelle ; d'autre part, pour l'université elle-même, car des résultats de ses étudiants dépendent son rayonnement et une partie de ses financements.

[9]. En tant que service public, l'enseignement supérieur est chargé de six missions : la formation initiale et continue ; la recherche scientifique, ainsi que sa diffusion et sa valorisation ; l'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle ; la diffusion de la culture humaniste et de la culture scientifique ; la participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ; la coopération internationale.
(https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166563/)

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

versité est également de certifier, dans la mesure où ses formations ont une visée diplômante. Ceci implique que les étudiants sont par conséquent évalués au sein de leurs formations, et c'est précisément ici que prend place le processus de précarisation :

- d'une part, les étudiants d'origine sociale moins favorisée (issus de milieux défavorisés, populaires, modestes) et les étudiants internationaux rencontrent des problèmes plus saillants dans la mesure où la socialisation langagière génère des difficultés plus importantes chez eux, qu'ils subissent d'ailleurs malgré eux : pour les premiers, parce que certaines formes sociales scripturales de l'institution scolaire ne sont pas toujours complètement assimilées ; pour les seconds, en raison de problèmes d'acculturation relatifs aux différences culturelles et éducatives ;
- d'autre part, la langue constituant – plus ou moins consciemment – un élément d'évaluation chez les enseignants universitaires (Beillet et Lang, 2017), les difficultés linguistiques des étudiants les pénalisent lors de la notation des acquis disciplinaires, et donc impacte leur réussite universitaire.

Du point de vue des conduites systémiques, la tension s'exerce ainsi entre deux ordres qui se situent d'une part au niveau collectif (à l'échelle de la communauté académique, en leur qualité de représentants de l'institution), et d'autre part au niveau individuel (à l'échelle des étudiants). L'évaluation (au sens large[10]) est donc centrale dans cette configuration puisqu'elle joue, d'un point de vue systémique, un rôle de régulateur avec des effets plus ou moins immédiats en matière de formation (via la diplomation) et de sélectivité (sur le plan de l'orientation universitaire)[11].

La précarisation étudiée sur ce terrain s'oriente *in fine* autour de la question de l'équité des chances, dans l'accès aux formations mais aussi et surtout dans la réussite universitaire, en interrogeant plus particulièrement le rôle occupé par la langue et ses usages spécifiques dans les pratiques universitaires, en matière de capital culturel et de distinction provoquée. Dans cette optique, les dynamiques peuvent s'analyser selon deux perspectives qui permettent d'éclairer le fonctionnement systémique à l'œuvre : la régulation sociale opérée par la communauté enseignante du milieu académique et l'urgence ressentie par les étudiants à se conformer aux pratiques sociolangagières de la communauté universitaire, ces deux éléments s'apparentant aux conduites des constituants.

4 La socialisation langagière universitaire : un processus précarisant

Avant toute chose, il me semble nécessaire de rappeler trois points utiles à mon raisonnement analytique :

- le premier, induit par un capital culturel qui est fonction des origines sociale et/ou géographique, est que les étudiants qui sont plus éloignés des pratiques et

[10]. J'entends par « au sens large » le fonctionnement de l'évaluation dans son ensemble, c'est-à-dire qui couvre la dimension sociale (relative aux jugements des acteurs académiques) et qui impacte la composante certificative.

[11]. Là encore, il me faut préciser : les effets de la régulation, par le biais de l'évaluation, impactent les étudiants en termes de trajectoire. Par conséquent, les étudiants peuvent voir d'une part leur trajectoire d'avenir altérée (au niveau de l'insertion professionnelle), et d'autre part leur trajectoire d'études affectée car l'ouverture de certaines filières repose sur un capital culturel plus élevé (principe de démocratisation ségrégative de l'accès aux études, malgré la massification des effectifs à l'université).

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

des codes littéraciques socioculturellement reconnus et usités dans le milieu éducatif fonctionnent plus machinalement, c'est-à-dire « par routine, par imitation » (pour reprendre Lahire, 2000 : 41) plutôt que par compréhension des implicites et assimilation des fonctionnements particulier des conventions en usage ;

- le deuxième, lié au construit socioculturel dans le milieu universitaire, est que les pratiques langagières sont intimement liées aux communautés discursives académiques (*cf.* chapitre suivant) et qu'elles sont de fait progressivement développées par chaque individu par processus d'imprégnation (relevant de ce que Coulon appelle l'« affiliation ») ;
- le troisième, relatif à cette affiliation, est que les membres des communautés discursives reproduisent un modèle sociolangagier qu'ils ont inconsciemment intégré par le biais de leur socialisation (langagière) académique.

Ainsi, en reprenant mon propos précédent au sujet des discours de déploration des enseignants quant à la baisse du niveau de langue des étudiants, je pose la piste d'explication suivante[12] : outre le fait que la plupart des enseignants universitaires n'ont pas conscience des spécificités discursives disciplinaires, lorsque ces fonctionnements langagiers particuliers sont à l'inverse conscientisés par certains d'entre eux (schémas discursifs propres aux pratiques disciplinaires des modèles textuels), ces derniers s'attachent essentiellement aux aspects des pratiques sociolangagières qu'ils sont en mesure d'expliquer et donc, bien souvent, aux dimensions normatives telles que les erreurs morphosyntaxiques ou méthodologiques. Cette observation permet d'expliquer pourquoi leur appréhension des difficultés étudiantes se focalise sur la méthodologie des exercices académiques (écrits comme oraux) ainsi que sur la correction linguistique.

Cette configuration sociopsychologique m'amène à la question évaluative et à sa portée précarisante : le fait que les enseignants universitaires en France ne soient pas en mesure d'identifier explicitement les pratiques langagières en usage dans leurs disciplines, alors qu'ils entretiennent un rapport « conditionnant » à ces dernières en matière de formation intellectuelle et de requis pour l'évaluation, crée une disparité et une iniquité qui sont des facteurs de graves discriminations (dues à une accumulation d'implicites). Les pratiques sociolangagières dans l'enseignement supérieur en France, intégrées dans le système de représentations des enseignants universitaires ainsi que dans leurs schèmes d'action, jalonnent ainsi ce qui relève d'une part de l'évaluation sociale, c'est-à-dire de leurs conceptions spontanées et de leurs jugements, et d'autre part les mécanismes inconscients à l'œuvre dans le cadre de l'évaluation certificative, par leurs perception et réception des productions étudiantes (Beillet et Lang, 2017).

Analysés à l'aune des éclairages de Lahire (2000), en particulier en ce qui concerne les effets sur le parcours d'études des formes sociales scripturales ainsi que de leur (non-)maitrise, mais aussi dans une perspective de justice sociale, on comprend que les origines culturelles – autant en matière de diversité des milieux sociaux d'origine que des pays et langues d'origine – jouent un rôle considérable dans la réussite (ou l'échec) académique. Dès lors, les publics qui possèdent les codes de ces formes sociales

[12]. Cette piste est tirée sur la base des différents constats que nous avons pu opérer, avec ma collègue Marie Beillet, dans le cadre de nos récents résultats d'enquête (Lang et Beillet, 2023, 2025 ; Lang, 2023b).

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

scripturales, ou tout du moins les clés de leur appréhension, bénéficient de dynamiques favorisantes pour l'assimilation des pratiques langagières académiques, ce qui facilite ainsi leur processus de socialisation langagière, et par ricochet leur réussite. Inversement, ceux qui ne les possèdent pas rencontrent de plus grandes difficultés à s'affilier et risquent plus d'échouer. La dynamique de précarisation se situe *in fine* à l'échelle institutionnelle (conduites systémiques), portée par les conduites de la communauté académique enseignante (agents) et se concentre ainsi dans le mode de sélectivité implicite générée par les pratiques langagières.

4.1 Un processus *dépendant de* et *généré par* son environnement

Rappelons en premier lieu que l'entrée dans la vie universitaire est marquée par une « série de ruptures »[13]. Ces ruptures viennent bouleverser les repères auxquels les étudiants étaient habitués dans leurs précédents environnements éducatifs. Il s'agit donc, dans ce cadre, de ce que Coulon (1997) nomme le « temps de l'étrangeté », au cours duquel l'étudiant fraichement inscrit à l'université découvre – non sans difficultés – les règles de fonctionnement du monde académique. Ainsi, au niveau micro, qu'un étudiant soit français néo-bachelier ou international en mobilité, chacun se retrouve face aux mêmes difficultés[14] d'affiliation (nouvelles pratiques sociales, langagières et pédagogiques, encore inhabituelles) nécessitant de s'adapter et de se forger de nouveaux repères pour réussir son parcours universitaire. Par voie de conséquence, intégrer l'enseignement supérieur est une conjoncture qui génère des déstabilisations temporaires.

Les travaux en littéracies universitaires montrent d'ailleurs qu'il s'agit pour les étudiants de développer des compétences langagières spécifiques (Boch et Frier, 2015) dans un contexte tout à fait particulier (Crahay, 2012). Les problèmes de langue que rencontrent les étudiants dans ce cadre sont alors dépendants et consécutifs de leur plongée dans un nouvel univers éducatif et de leur rencontre avec ces nouvelles pratiques sociolangagières. Il s'agit là d'un phénomène éminemment systémique que l'on peut analyser par le biais des dynamiques adaptatives : la manifestation des difficultés étudiantes est dépendante de leur rencontre avec les nouveaux usages de la langue (réaction) et qui est inhérente au déclenchement du processus de socialisation langagière (interaction), elle-même soumise à un mécanisme de régulation par la communauté enseignante imposant aux étudiants à se conformer (rétroaction) s'ils souhaitent réussir. Cependant, certains publics – ceux qui sont socioculturellement plus éloignés des formes sociales scripturales académiques – vont témoigner de problèmes de langue plus notables, l'écart à combler étant plus conséquent.

Pour illustrer mon propos, je vais prendre plusieurs extraits issus de mes recherches. Succinctement, voici le cadre méthodologique de ces dernières : pour ma recherche doctorale, j'ai été amenée à collecter des écrits universitaires d'étudiants (nationaux et internationaux) réalisés pour leurs diverses évaluations disciplinaires. Je me suis

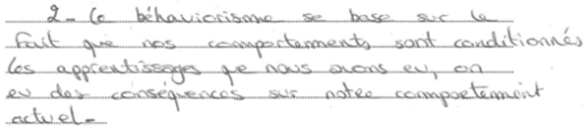
[13] voir point 2. du chapitre infra « Intégrer les communautés discursives des universités françaises : une configuration source de précarité » pour plus de détails.

[14]. Je précise, évidemment, que les difficultés sont du même ordre entre étudiants nationaux et internationaux lorsque l'écart culturel est présent. Par exemple, les étudiants maghrébins ou asiatiques rencontrent des difficultés liées à des cultures universitaires et littéraciques loin des nôtres (respect des maitres à citer sans arrêt, reprise de leurs mots, critiques rares et prudentes, etc.), là où les étudiants espagnols ne se confrontent pas à ce type de problèmes (mais à d'autres !).

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

attachée à ce que ces réalisations soient effectuées dans des situations effectives de façon à observer et analyser les phénomènes à l'œuvre en contexte évaluatif réel. Les écrits collectés l'ont été dans plusieurs départements (Alsace, Nord), dans différentes disciplines (Lettres, Langues, Science de la Vie, Droit, Économie, etc.) et dans divers cursus (licence, master). Si la majorité des productions écrites est issue d'une collecte transversale (c'est-à-dire dans un temps restreint donné), une cohorte d'étudiants internationaux a toutefois été suivie sur deux ans. Cela m'a permis de mener des analyses comparatives au niveau morphosyntaxique d'abord (au regard des diverses contraintes de rédaction) puis des analyses longitudinales pour observer, d'un point de vue psycholinguistique, les dynamiques et les trajectoires d'adaptation de la compétence scripturale des étudiants.

Revenons maintenant à mon présent propos en prenant deux exemples[15] que je vais filer jusqu'au point *b*. Dans le cadre d'une évaluation écrite sur table de type question de restitution de cours (« *L'expérience est-elle le fondement de la connaissance* »), les étudiants étaient interrogés sur leurs connaissances des théories béhavioristes. Les deux extraits ci-dessous ont été composés par des étudiantes françaises scolarisées en parcours de licence troisième année à l'université d'Artois.


2- Ce béhaviorisme se base sur le fait que nos comportements sont conditionnés. Les apprentissages que nous avons eu, on eu des conséquences sur notre comportement actuel.

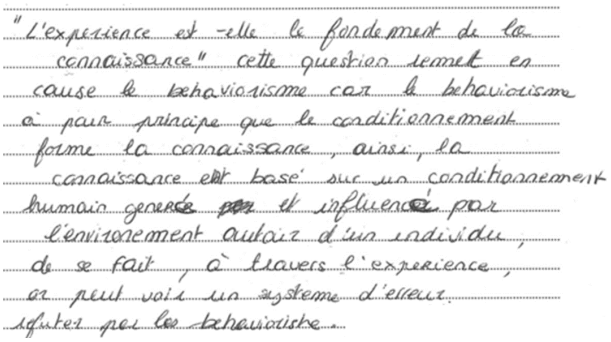
Exemple 1. Le béhaviorisme se base sur le fait que nos comportements sont conditionnés. Les apprentissages que nous avons eu_, on_ eu des conséquences sur notre comportement actuel. (Prescilia, Lettres Modernes)

Ce que l'on observe d'intéressant, pour l'exemple 1., est la survenue de deux erreurs d'accord dans un contexte phrastique plutôt bien réalisé (à l'exception d'une virgule superflue). Ces erreurs interviennent sur une chaine avec un maillon expansé et l'autre éloigné : l'omission de l'accord pluriel sur le participe passé « eu » *dans la proposition relative attributive est de nature à interroger la maitrise de la règle d'accord du verbe « avoir » lorsqu'un pronom est préposé et semble provoquer une rupture de la chaine – accentuée par la présence inadéquate de la virgule – qui fait manquer à l'étudiante l'accord pluriel sur l'auxiliaire « on »*. Ce type d'erreurs dans une phrase « bien écrite » peut surprendre mais n'est pas étranger à l'exercice même de la question de cours : la focalisation sur les idées à retranscrire est de nature à accaparer l'attention cognitive, qui n'est alors pas disponible pour opérer la surveillance ortholinguistique. D'ailleurs, élément intéressant encore : la forme syntaxique est globalement correcte, mais le contenu laisse à désirer en matière de démonstration des connaissances de cours. Ces deux observations m'amènent à émettre l'hypothèse interprétative suivante : si cette étudiante, scolarisée dans le bassin minier du Nord de la France où les milieux sociaux sont généralement populaires, cherche à se conformer aux codes qu'elle a identifiés en

[15]. Pour étayer mon postulat, je m'appuierai ici sur des extraits produits par des scripteurs de français langue première dans la mesure où les phénomènes de littéracies universitaires concernent autant les étudiants issus du système scolaire français que les étudiants internationaux en mobilité. La démonstration est toutefois vraie pour les deux publics, ainsi que je l'ai déjà montré (Lang, 2019).

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

matière d'usages langagiers (ici, syntaxiques) attendus par la commande évaluative mais dont elle ne possède pas la maitrise (par éloignement culturel), son essai se solde malheureusement par un échec car le « fond » est insuffisant et que l'accaparement de ses ressources cognitives sur cette tentative génère par ailleurs des erreurs linguistiques rédhibitoires dans le cadre académique.


"L'experience est-elle le fondement de la connaissance" cette question remet en cause le behaviorisme car le behaviorisme à pour principe que le conditionnement forme la connaissance, ainsi, la connaissance est basé* sur un conditionnement humain generér et influencér par l'environement autour d'un individu, de se fait, à travers l'experience, on peut voir un systeme d'erreur refuter par les behavioriste*.

Exemple 2. "L'experience est-elle le fondement de la connaissance" cette question remet en cause le behaviorisme car le behaviorisme à pour principe que le conditionnement forme la connaissance, ainsi, la connaissance est basé* sur un conditionnement humain generér et influencér par l'environement autour d'un individu, de se fait, à travers l'experience, on peut voir un systeme d'erreur refuter par les behavioriste*. (Adélie, LLCER Anglais)

Le deuxième exemple est un peu différent en ce sens que si le contenu théorique est correct, la forme rédactionnelle est totalement inadéquate au niveau académique. En effet, l'étudiante construit une seule et même phrase sur onze lignes, qu'elle ne segmente qu'à l'aide de virgules là où elle aurait dû employer un point à deux reprises. À la différence de l'autre étudiante, on ne note pas d'« d'efforts » à convenir aux normes académiques[16] et, en sus de ces écueils de construction syntaxique, l'étudiante présente de nombreux problèmes morphosyntaxiques (six erreurs dont deux rectifiées) et orthographiques (dix erreurs). Les difficultés ne semblent pas contextuelles mais probablement plus ancrées et anciennes (erreurs fossiles datant des apprentissages antérieurs), difficultés pour lesquelles on peut là encore émettre l'hypothèse d'un éloignement culturel en matière de pratiques langagières. De façon surprenante[17], il semble que les processus de socialisation langagière ainsi que de régulation sociale n'aient pas opéré et que l'étudiante n'ait pas assimilé – même partiellement – les formes sociales scripturales attendues, et ce alors même qu'elle est en troisième année de licence. À ce sujet, nous allons voir dans la sous-partie suivante de quelle(s) manière(s) ces écarts aux pratiques littéraciques établies sont rédhibitoires et mènent à une régulation sociale par le biais de l'évaluation, situation qui institue les mécanismes de précarisation des publics au capital culturel et linguistique plus éloigné des conventions académiques françaises.

[16]. Le fait que les deux étudiantes soient inscrites dans deux filières aux exigences différentes (Lettres Modernes, LLCER Anglais) y est probablement pour beaucoup.

[17]. Quoi que, cette assertion est discutable : l'étudiante étant issue d'une filière en langue (LLCER Anglais) où les dimensions rédactionnelles sont le plus souvent cantonnées à de la traduction, l'assimilation des formes sociales scripturales est restreinte dans la mesure où l'exposition aux pratiques littéraciques universitaires est quantitativement plus limitée.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

4.2 Un processus socialement *régulé*

Les discours de déploration que j'évoquais autour de la maitrise de la langue française des étudiants ciblent leurs critiques sur un défaut de compétences linguistiques de ces derniers, réduites à des poncifs de type « les étudiants ne savent plus écrire ». Dans ces préconceptions, tout se passe comme si les étudiants arrivaient à l'université avec un déficit de compétences et que la scolarité antérieure ne les avait pas préparés en matière de « fondamentaux ». En ce sens, ces discours cristallisent des aprioris autour de « faiblesses linguistiques » – thèse du handicap linguistique (Pollet, 2001) – et focalisent leur appréhension des problèmes rencontrés par les étudiants sur des questions de connaissances orthographiques et grammaticales ainsi que leur maitrise. Cet écart dans la perception des difficultés linguistiques estudiantines concourt *de facto* aux dynamiques de marginalisation. En effet, s'il s'agit en réalité de problèmes de mise en œuvre de leurs compétences langagières[18], dus à la réorganisation de leurs savoir-faire consécutive d'une exposition aux pratiques scripturales académiques[19] et qui génère par suite une variabilité linguistique transitoire (Lang et Meyer, 2018), ces difficultés sont restreintes par le corps enseignant à des considérations normatives qui renvoient inéluctablement à des problèmes jugés individuels.

En ce sens, la méprise sur l'origine des problèmes linguistiques des étudiants contribue à marginaliser des publics au capital culturel plus éloigné du standard de la norme socialement valorisée et moins avertis sur son poids dans cet environnement éducatif. Ces dynamiques invisibles de régulation sociale, par l'intermédiaire des enseignants (agents du système institutionnel) dans le cadre de l'évaluation, tendent donc mécaniquement à faire porter à ces catégories d'étudiants la responsabilité de leur échec, dans la mesure où ils n'arrivent pas d'eux-mêmes à se conformer aux attentes tacites et à assimiler implicitement, par processus d'imprégnation (comme cela se pratique « normalement »), les usages particuliers de la langue qui sont opérés dans le contexte académique (et plus précisément disciplinaire).

Les exemples de productions présentés supra, couplés à leur évaluation, permettent d'éclairer le raisonnement développé jusqu'ici. Avec Marie Beillet, nous avons en effet testé mon postulat sous le prisme de l'appréciation de ces copies et de leur notation, en comparant des productions identiques en termes de contenu développé mais qui ont cependant été révisées du point de vue de leur forme (orthographe, grammaire, syntaxe). Nous avons également demandé aux enseignants, au sortir de chaque vague d'évaluations, d'expliciter leurs critères[20]. Observons le cas d'une enseignante en contexte universitaire : lors de la première vague d'évaluation (sur la base des copies authentiques), elle considère que chacune des productions vaut 5/20. Elle inscrit, pour tout commentaire retour sur chaque copie d'examen, les éléments suivants :

[18]. Je renvoie les lecteurs, sur les compétences linguistiques des étudiants à l'université, aux articles de Goes et Mangiante (2010), Boch et Buson (2012), David (2014), Lang et Meyer (2015), Beillet (2016).

[19]. Dont, rappelons-le, il ne leur est pas fourni les clés linguistiques et discursives pour les assimiler et pour lesquelles les enseignants indiquent la majorité du temps le but (exemple : « dégager des lignes de force ») mais très rarement le chemin par la langue.

[20]. Pour aller plus loin sur cette étude, se reporter à Beillet et Lang (2017), ou encore à Lang (2019, 2023a).

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

- Exemple 1 (Prescilia) : « *Fautes d'orthographe. Style/expressions maladroites. Des bribes de connaissances qu'il faudra systématiser et réorganiser, le manque de structure dans la réponse en est le reflet.* »
- Exemple 2 (Adeline) : « *Du charabia. Fautes d'orthographe.* »

Dans l'explicitation de ses procédures d'évaluation, lorsque l'enseignante est interrogée sur les critères qui sont rédhibitoires selon elle, elle spécifie : « *le hors sujet me semble une évidence d'emblée, mais aussi la subjectivité (en fait les deux éléments sont liés parce que quand on sait pas quoi répondre, on présente un avis personnel), l'ortographe (maitriser l'ortographe est un signe d'un certain niveau d'abstraction et d'analyse) et l'aisance rédactionnel (structuraiton argumentative, etc.)* »[21]. Le lien que l'enseignante réalise entre la maitrise linguistique et la dimension intellectuelle permet d'expliquer le changement dans sa notation dans la seconde vague d'évaluations. En effet, lorsque les mêmes copies – révisées sur le plan linguistique – lui sont soumises, elle leur attribue respectivement les notes de 10/20 et de 13/20. Elle indique en commentaires rétroactifs les remarques suivantes :

- Exemple 1 (Prescilia) : « *Des connaissances pas vraiment intégrées ou assimilées. Il n'en ressort aucune réponse claire à la question dans la consigne.* »
- Exemple 2 (Adeline) : « *Expression claire. Peut-être aurait pu développer un peu plus en avant (des pour et des contre).* »

Au-delà de l'impact sur la note (du simple au double et plus), les commentaires sont eux aussi renversés sur l'appréhension du « fond » : les développements argumentatifs des étudiantes ne sont plus expertisés de la même manière, ce que l'on remarque notamment au « volte-face » des appréciations de l'enseignante. Cette expérience a permis de témoigner de l'impact non négligeable de la langue sur l'évaluation mais aussi d'étayer mon postulat quant à une régulation sociale qui marginalise les étudiants au capital culturel et linguistique moins doté, instaurant par-là des dynamiques de précarisation de ces derniers.

4.3 Un processus qui s'inscrit *dans le temps*

Les constats réalisés concernant la configuration d'intégration universitaire, pensée en termes de processus de socialisation langagière, permettent d'identifier de quelle manière cette dernière est génératrice de dynamiques de précarisation pour une partie des publics (ceux d'origine sociale moins favorisée ainsi que ceux en mobilité internationale) qui fréquentent l'enseignement supérieur, mais aussi de quelle façon elles sont corrélatives des principes de dépendance (conduites systémiques) et de régulation (conduites des constituants), avec pour effet la marginalisation des individus considérés comme déviants. À l'échelle de l'individu-étudiant, envisagé comme un système devenant un des constituants du système attracteur en s'y agrégeant – par le biais de l'intégration au milieu académique –, l'alignement de ses fonctionnements avec ceux du milieu universitaire français génère des déstabilisations contextuelles qui sont temporaires et transitoires, le temps que le système de compétences langagières des étudiants se restabilise. La socialisation langagière académique, participant à l'affi-

[21]. Il s'agit de *verbatim* : les erreurs de langue sont bien du fait de l'enseignante.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

liation, est en effet un processus qui prend du temps – temps qui est variable en fonction des individus, mais aussi des profils de publics (origine sociale, culturelle, géographique).

Rappelons à toutes fins utiles que Coulon (1997) a montré que la démarche d'*affiliation* se divise en trois temps qui permettent à un étudiant de passer des habitudes de son ancien environnement scolaire à celles du milieu académique. Ces trois « temps », à l'image de trois phases, décomposent le passage du lycée à l'université pour le public français : a. le temps de l'étrangeté ; b. le temps de l'apprentissage ; c. le temps de l'affiliation. La démarche d'affiliation se réalise donc dans une temporalité qui représente une période d'adaptation progressive des étudiants à l'enseignement supérieur. Coulon pose ainsi que s'affilier, c'est :

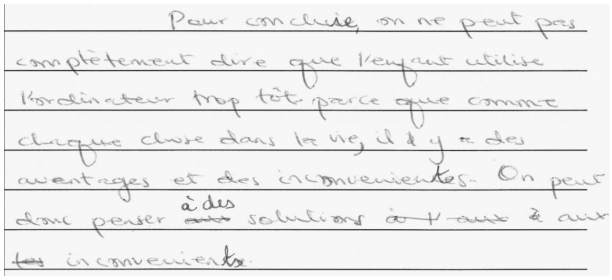
> naturaliser en les incorporant les pratiques et les fonctionnements universitaires afin de devenir un membre compétent de la communauté : c'est se forger un habitus d'étudiant, dont on peut penser qu'il est constitué lorsque les routines et les « allants de soi » ont pris le pas sur le sentiment d'étrangeté. (Coulon, 1997 : 80)

L'affiliation participe ainsi de la réussite aux études académiques : la capacité des étudiants à maitriser l'ensemble des conventions formelles qui organisent le savoir universitaire et à identifier les contenus du travail intellectuel est effectivement une condition de succès. Sur cette base, Coulon pose qu'un étudiant « est affilié intellectuellement quand [il] comprend ce qui est demandé, quand [il] voit dans le travail demandé la matérialité en même temps que le contenu » (Coulon, 1997 : 201) et note notamment que ce sont les « codes dissimulés qui ne font pas l'objet de signaux explicites de la part des enseignants » (Coulon, 1997 : 199) qui, lorsqu'ils sont assimilés par les apprenants et transformés en allants de soi intellectuels, permettent d'exercer correctement le métier d'étudiant.

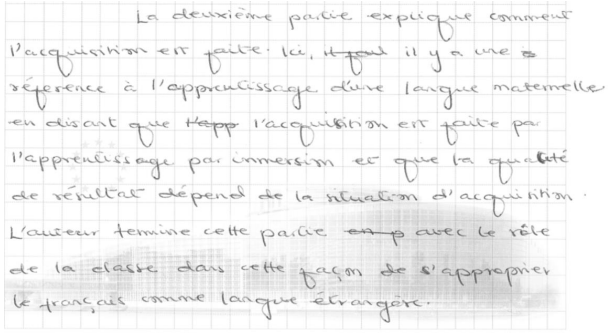
Du point de vue de la socialisation langagière, le principe est précisément le même : les pratiques littéraciques de l'environnement académique fonctionnant comme un ensemble de pratiques socioculturelles et s'instaurant en mode d'entrée dans les savoirs (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010), leur appropriation jalonne le processus et fait partie intégrante de la démarche d'affiliation. Mes travaux (Lang, 2019) ont pour leur part montré que les erreurs linguistiques (de type morphosyntaxique) qui étayent les discours déploratoires sur le niveau de langue estudiantin sont en réalité des symptômes (répercussions) du processus de réorganisation de la compétence scripturale des étudiants. Ces erreurs témoignent matériellement de la restructuration des compétences langagières qui s'effectue chez eux à la suite de leur confrontation aux nouvelles pratiques littéraciques et se lissent dans le temps (en fonction de leur compréhension des codes et attentes, mais aussi des stratégies déployées, etc.). C'est en effet l'observation de l'évolution des procédures rédactionnelles estudiantines sur un temps long de deux années qui m'a par ailleurs permis d'attester que la résurgence de ce type d'erreurs, ainsi que leur amenuisement progressif, est corrélée à l'avancement des étudiants dans l'appropriation des codes scripturaux du milieu aca-

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

démique[22]. Cette appropriation est ainsi un processus inéluctablement inscrit dans le temps (transitoire), temps qui lui aussi diffère en fonction des individus ainsi que des stratégies qu'ils déploient (celles-ci ayant pour conséquence de plus ou moins accroitre la temporalité du processus). Je finirai ici, pour illustrer cette dynamique temporelle du processus de socialisation langagière, par un exemple d'évolution scripturale d'une étudiante internationale de niveau B2+/C1 inscrite à l'université de Strasbourg.



Exemple 3. Pour concluir, on ne peut pas complètement dire que l'enfant utilise l'ordinateur trop tôt parce que comme chaque chose dans la vie, i u a des avantages et des inconveniences. On peut donc penser aux solutions aux inconvenience. (Baaba, TP)



Exemple 4. La deuxième partie explique comment l'acquisition est faite. Ici, il y a une référence à l'apprentissage d'une langue maternelle en disant que l'acquisition est faite par l'apprentissage par immersion et que la qualité de résultat dépend de la situation d'acquisition. L'auteur termine cette partie avec le rôle de la classe dans cette façon de s'approprier le français comme langue étrangère. (Baaba, résumé 5)

En faisant fi des erreurs qui demeurent, étant donné que cette étudiante n'a pas complètement restabilisé son système langagier et qu'elle n'a pas tout à fait achevé son appropriation des conventions scripturales académiques, il est possible d'observer le bond qui est réalisé entre son premier texte – produit à son entrée en master

[22]. L'élaboration conceptuelle et la gestion discursive génèrent une charge cognitive importante qui provoque par contrecoup des troubles sur les niveaux de gestion rédactionnelle inférieurs (la surveillance ortholinguistique). Les problèmes linguistiques sont concrètement les symptômes de difficultés éprouvées dans les traitements cognitifs de plus haut niveau et sont donc normaux au regard de la configuration sociolangagière : il s'agit de phénomènes de déstabilisations et rééquilibrations dans le système de compétences des étudiants qui sont dus à leur appropriation des pratiques scripturales académiques. En ce sens, leurs difficultés se situent bien dans l'adaptation de leurs compétences langagières aux pratiques scripturales du milieu universitaire.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

(exemple 3) – et l'un de ses derniers textes – exécuté pendant le second semestre de son master 2 (exemple 4). La qualité rédactionnelle, notamment en termes discursifs, n'a clairement plus rien à voir. Ainsi, à l'inverse des discours normatif et déficitaire concernant la maitrise du français des étudiants, je défends une vision pragmatique dans la lignée des didacticiens de l'écrit : je considère que les écueils linguistiques des étudiants à l'université sont concrètement contextuels (Pollet, 2010), dus à l'adaptation de leurs compétences exigée par le processus d'affiliation aux communautés discursives disciplinaires. Et c'est bien dans le cadre de cette configuration spécifique que les dynamiques de précarisation prennent corps.

Conclusion

Si l'environnement universitaire français a effectivement accompli trois vagues de massification, avec des mutations notables liées à l'accès accru à ce niveau d'études et à une certaine diversification des profils de publics, elle a malgré tout manqué sa démocratisation. En renvoyant les problématiques – notamment langagières – rencontrées par les étudiants à des problèmes individuels, l'université leur fait *de facto* porter individuellement la responsabilité de leurs difficultés alors que ces dernières sont en réalité contextuelles. Dans la mesure où elles jouent un rôle dans les phénomènes d'échec, l'université française contribue à instaurer des dynamiques de précarisation des étudiants, en particulier pour les publics plus éloignés – (socio)culturellement parlant – des formes sociales scripturales qui fondent les pratiques langagières académiques. Il apparait donc urgent de s'interroger sur la manière de soutenir le processus de socialisation langagière académique, par le biais de la formation (Pollet, 2021) ou de l'accompagnement des étudiants (Lang, 2025), ou encore par la sensibilisation et la formation continue des enseignants par exemple, si l'on souhaite rééquilibrer ces dynamiques de précarisation insidieuses et aboutir à plus de justice sociale. Cette question de la précarisation par la langue, d'ailleurs, semble pouvoir s'étendre à la scolarité en France en général (lycée notamment).

Bibliographie

Beillet, Marie (2016) « Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et sciences du langage. Université de Mons-Hainaut ; Université d'Artois.

Beillet, Marie ; Lang, Élodie (2017) « L'impact de la norme sur l'évaluation des écrits universitaires », *Lidil*, No 56. doi : 10.4000/lidil.4777

Blanchard, Marianne ; Cayouette-Remblière, Joanie, *Sociologie de l'école*, La Découverte, Paris, 2016.

Boch, Françoise ; Buson, Laurence (2012) « Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? », *Scripta*, vol. 16, No 30, p. 31-51.

Boch, Françoise ; Frier, Catherine, *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, ELLUG, Grenoble, 2015.

Bourdieu, Pierre, *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Éditions Fayard, Paris, 1982.

Bourdieu, Pierre ; Passeron, Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit, Paris, 1964.

Bourdieu, Pierre ; Passeron, Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris, 1970.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Coulon, Alain, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Économica, Paris, 1997 [2005].

Crahay, Marielle (2012) « Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner ? », *in* Pollet, Marie-Christine (dir.), *De la maitrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, Presses Universitaires de Namur, Namur, p. 63-78.

David, Jacques (2014) « Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université », *Le français aujourd'hui*, No 185, p. 95-106. doi : 10.3917/lfa.185.0095

Delcambre, Isabelle ; Lahanier-Reuter, Dominique (2010) « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », *Diptyque*, No 18, Presses universitaires de Namur, Belgique, p. 11-42.

Denizot, Aude, *Pourquoi nos étudiants ne savent-ils plus écrire ? Les ravages de la photocopieuse*, Enrick B. éditions, Paris, 2022.

Duru-Bellat, Marie, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Le Seuil, Paris, 2006.

Goes, Jan ; Mangiante, Jean-Marc (2010) « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones », *Le français dans le monde, recherches et applications*, No 47, p. 142-152.

Goody, Jack, *La raison graphique (vol. 1)*, Éditions de Minuit, Paris, 1979.

Jellab, Aziz, *Les étudiants en quête d'université. Une expérience scolaire sous tensions*, L'Harmattan, Paris, 2011.

Jellab, Aziz (2013) « Cohérences et tensions dans la socialisation universitaire des étudiants : les enseignements d'une recherche qualitative », *L'Homme et la société*, vol. 187-188, No 1, p. 227-250. doi : 10.3917/lhs.187.0227

Lahire, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire »,* Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2000 [2020].

Lahire, Bernard, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2008.

Lang, Élodie (2019) « L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE », Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université de Strasbourg.

Lang, Élodie (2025) « Au croisement des Littéracies Universitaires et du Français sur Objectifs Universitaires : quelles similitudes pour quelles implications didactiques ? », *Diptyque*, No 43, Presses universitaires de Namur, Belgique.

Lang, Élodie (2023a) « Interroger la place du non-dit dans l'évaluation des écrits universitaires », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, No 73, p. 99-112.

Lang, Élodie (2023b) « Comment les enseignants de l'enseignement supérieur appréhendent-ils les difficultés étudiantes dans le cadre des littéracies universitaires ? », *Action Didactique*, vol. 6, No 2, Maroc, p. 135-152.

Lang, Élodie ; Beillet, Marie (2025 à paraitre) « Ingénierie de la formation en FOU : nouveaux besoins et nouveaux problèmes ? », *in* Dam, Minh Thuy ; Mangiante, Jean-Marc ; Tran, Thi Thu Hoai (dir.), *L'enseignement du français sur objectif spécifique : enjeux et perspectives*, APU, France.

Lang, Élodie ; Meyer, Jean-Paul (2018) « Grammaire et littéracies universitaires en FLM et FLE : sur la constance et la similitude de certaines erreurs », *in* André, Julie ; Bertrand, Olivier ; Schaffner, Isabelle (dir.), *Le français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage,* Éditions de l'École polytechnique, Paris, p. 263-278.

Lang, Élodie ; Meyer, Jean-Paul (2015) « Grammaire avancée et littéracies universitaires. Vos papiers sont-ils en règle ? », *in* Vinaver-Ković, Milica ; Stanojević, Veran (dir.), *Les Études françaises aujourd'hui (2014), Pourquoi étudier la grammaire ? Théories et pratiques*, Faculté de Philologie, Belgrade, p. 223-242.

Lemistre, Philippe ; Merlin, Fanette (2021) « À diplôme égal, le parcours scolaire pèse sur l'insertion », *Céreq Essentiels*, No 3_,_ p. 18-26.

Merle, Pierre, *La démocratisation de l'enseignement,* La Découverte, Paris, 2017.

Pollet, Marie-Christine, *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, 2001.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Pollet, Marie-Christine (2010) « L'acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ? », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, No 47, p. 133-141.

Pollet, Marie-Christine (2012) « Du perfectionnement en langue française au développement des compétences langagières : le chemin vers la contextualisation », *in* Pollet, Marie-Christine (dir.), *De la maitrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, Presses Universitaires de Namur, Namur, p. 5-18.

Pollet, Marie-Christine (2021) « Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une "approche intégrée" », *in* Scheepers, Caroline (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, p. 67-83. doi : 10.3917/dbu.schee.2021.01.0067

Romainville, Marc (2004) « Esquisse d'une didactique universitaire », *Revue francophone de gestion*, No 5, p. 5-24.

Romainville, Marc ; Michaut, Christophe, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck, Bruxelles, 2012.

Rossignol-Brunet, Mathieu ; Frouillou, Leïla ; Couto, Marie-Paule ; Bugeja-Bloch, Fanny (2022) « Ce que masquent les "nouveaux publics étudiants" : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français », *Lien social et Politiques*, No 89, p. 57-82. doi : 10.7202/1094548ar

Street, Brian V., *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge,1984.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632