Intégrer les communautés discursives des universités françaises

Une configuration source de précarité

Elodie LANG

UR 739 DIPRALANG, Université de Montpellier Paul-Valéry

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9028

Résumé : Dans ce chapitre, nous aborderons la configuration langagière que rencontrent les étudiants lorsqu'ils intègrent un cursus disciplinaire en université française. Nous nous intéresserons particulièrement aux pratiques langagières académiques ainsi qu'à leurs caractéristiques linguistiques : nous montrerons que ces pratiques sont un construit socioculturel qui est intrinsèquement lié aux communautés discursives. Nous verrons donc que les usages de la langue sont contextuellement situés et qu'ils sont source de précarité pour les étudiants qui ne décèlent pas leurs fonctionnements spécifiques.

Mots-clés : littéracies universitaires, pratiques littéraciques, communautés discursives

Abstract: In this chapter, we'll look at the language configuration that students encounter when they enter a disciplinary course at a French university. We'll take a particular interest in academic language practices and their linguistic characteristics: we'll show that these practices are a sociocultural construct that is intrinsically linked to discourse communities. We'll see that language uses are contextually situated, and that they are a source of precariousness for students who fail to recognize their specific functions.

Keywords: university literacies, literacy practices, speech communities

1 Étudier en université française

Dans le présent chapitre, je m'intéresse tout particulièrement à la situation didactique des études universitaires en France, et ce d'un point de vue macro. Si mon analyse se situe dans le cadre large des littéracies universitaires, je pose ma réflexion autour de ce qu'implique et veut dire « écrire à l'université », c'est-à-dire la question des pratiques langagières dans les communautés discursives académiques françaises[1]. Je vais ainsi

[1]. J'ai abordé, dans le chapitre précédent (« La place de la langue en université française : un implicite, moteur de précarisation ») et en miroir, en quoi ces pratiques spécifiques sont un moteur implicite de précarisation pour une partie des étudiants.

m'atteler à décortiquer cette configuration didactique particulière que représente le processus de socialisation langagière en université française parce qu'elle constitue un état de précarité, à priori temporaire, pour les étudiants qui se confrontent aux communautés discursives propres à leurs formations disciplinaires et qui, pour s'affilier, doivent s'acculturer à des pratiques langagières sociohistoriquement, sociogéographiquement et socioculturellement construites.

Je délimite ainsi mon terrain d'étude aux universités en France et aux publics qui les fréquentent (enseignants, étudiants nationaux et internationaux). Dans ce chapitre, je vais me concentrer sur les fonctionnements des usages langagiers en milieu académique (et plus particulièrement ceux spécifiques aux différents contextes disciplinaires), largement intégrés par les enseignants qui fondent les communautés[2] discursives. Je me positionne d'ailleurs, dans la présente analyse, dans une posture méthodologique compréhensive de façon à mettre en lumière deux points précis :

- d'une part, le fait que les normes littéraciques en université française sont inhérentes au milieu académique en France et, plus encore, qu'elles varient également en fonction des disciplines ;
- d'autre part, que ces normes littéraciques fonctionnent précisément comme des contraintes imposées aux étudiants par les enseignants universitaires, qui les exigent sans pour autant les expliciter (bien souvent parce qu'ils les ont intégrées par assimilation et qu'ils n'ont alors pas formellement conscience qu'elles font partie de leurs attentes évaluatives).

2 L'enseignement supérieur, une configuration nouvelle et déstabilisante

Dans le cadre de mes recherches depuis une dizaine d'années, je travaille sur les difficultés en français des étudiants dans l'enseignement supérieur. Je me préoccupe ainsi des phénomènes de littéracies universitaires, selon une approche systémique complexe et adaptative, en étudiant le rôle occupé par l'environnement académique dans l'émergence de ces problèmes en langue. Le constat principalement conduit dans ce domaine est que l'entrée dans la vie universitaire est marquée par une « série de ruptures » pour les étudiants : les changements de pratiques (qu'elles soient organisationnelles, pédagogiques, langagières, etc.) viennent en effet bouleverser les repères auxquels étaient habitués les apprenants dans leurs précédents environnements éducatifs (autant scolaire, pour les bacheliers tout juste sortis du lycée, qu'universitaire, pour une grande partie des étudiants en mobilité provenant d'autres systèmes). Du point de vue langagier, une situation de précarité nait du fait que l'écriture universitaire représente un point d'achoppement pour les étudiants dans leur ensemble. Les nouveaux usages, principalement discursifs, donnent en effet lieu à la nécessité pour eux de réajuster leurs savoirs et d'adapter leurs compétences, la plupart du temps de façon individuelle et isolée.

[2]. J'entends par « communauté » le fait que des individus puissent être regroupés autour d'idées, de pratiques ou d'usages qu'ils partagent, de façon plus ou moins cohésive. Les membres de ce groupement, parce qu'ils ont alors en commun une culture qui leur est propre et qu'ils s'appuient sur des normes et conventions reconnues par eux, constituent en conséquence une communauté d'un point de vue socioculturel.

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

Ce processus d'acculturation langagière peut alors générer une série de difficultés diverses, tant au niveau de la construction des savoirs, que de la forme de leurs productions. Il est ici utile de rappeler que les étudiants abordent des textes de nature différente en entrant à l'université, environnement où l'écrit est l'instance par excellence de la légitimité absolue du savoir. Ils découvrent dès lors un univers intellectuel et un autre rapport au savoir, tous deux nécessitant une plus grande autonomie, mais aussi une autre façon de témoigner de ce savoir. Pour citer Boch et Frier, il s'agit désormais pour les étudiants « d'être capable[s] d'adopter un point de vue distancié, de mettre en œuvre des stratégies réflexives, de « penser *via* l'écrit » » (2015 : 36). Du point de vue discursif, cela requiert d'être en mesure d'utiliser de multiples savoir-faire tels que l'insertion du discours d'autrui, la reformulation, la gestion de la polyphonie, la distanciation, l'esprit de synthèse, le positionnement énonciatif, etc. Si ces savoir-faire, fondamentaux pour l'élaboration des connaissances académiques, sont déjà abordés au lycée par une formation à l'esprit critique, la complexification des usages de l'écrit à l'université fait naitre des besoins spécifiques en termes de compétences langagières, notamment discursives, pour acquérir les usages littéraciés propres aux savoirs scientifiques.

3 Intégrer l'université et ses disciplines : une situation source de précarité

L'environnement universitaire s'instaure ainsi comme un milieu éducatif régi par des codes et des impératifs auxquels les étudiants qui l'intègrent ne sont pas accoutumés, à commencer par certains fonctionnements socioculturels et psychosociaux particuliers. Sans être exhaustive, on peut par exemple évoquer les nouveaux formats d'enseignement-apprentissage (Boyer *et al.*, 2001), les pratiques d'apprentissage (Alava et Romainville, 2001) et pédagogiques (Duguet et Morlaix, 2012), ou encore de l'évaluation des acquis et des compétences des étudiants (Romainville et Michaut, 2012). On peut également mentionner l'acculturation aux pratiques académiques (Lahire, 2000), l'apprentissage du « métier d'étudiant » (Coulon, 2005) et la socialisation universitaire (Jellab, 2011). D'autres fonctionnements encore, relatifs à la langue française telle qu'elle est usitée dans le milieu académique, entrent dans le spectre de ces conventions méconnues des étudiants.

Particulièrement étudiés par le champ des littéracies universitaires, ces fonctionnements relèvent de pratiques langagières spécifiques aux communautés disciplinaires, ainsi que le rappelle Delcambre (2023 : 16) :

> Comme dans les autres contextes de pratiques langagières, l'écriture universitaire entre en relation interactive avec les genres de discours qui lui donnent forme et consistance : elle s'inscrit dans des genres préformés, produits de l'histoire historico-culturelle des institutions universitaires (j'entends par là les universités mais aussi les disciplines scientifiques) et en même temps, elle contribue, en tant qu'elle est une pratique, à l'évolution et à la transformation de ces genres (Grossmann, 2012).

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

Nous allons voir que ces fonctionnements particuliers de la langue en contexte, largement intégrés par les membres des communautés disciplinaires, sont à l'origine d'un état de précarité des étudiants qui intègrent ces communautés.

3.1 Les discours universitaires : une *dépendance* à l'ancrage contextuel

Les travaux dans le champ des littéracies universitaires ont jalonné la réflexion engagée sur les codes et les impératifs sociolangagiers en vigueur dans l'enseignement supérieur. Ils ont en particulier permis d'établir que l'environnement académique est caractérisé par des réalités sociolinguistiques propres aux communautés disciplinaires qui le composent, notamment en termes de genres discursifs qui sous-tendent des *praxis* de lecture-écriture particulières. Deux idées se dégagent de ce constat :

- en premier lieu, celle que les pratiques littéraciques (d'écriture et de lecture) sont ancrées dans des contextes d'interaction sociale et constituent un acte profondément social dans sa construction et son exécution (*cf.* travaux des *New Literacy Studies*, dont ceux de Street, 1984, ou encore de Lea, 2008) ;
- en second lieu, celle que les genres de discours (et leurs variations en sous-genres) reposent sur des manières de faire propres aux communautés où ils sont en usage, manières caractérisées par des structures communicatives et des traits linguistiques (Dolz et Schneuwly, 1998).

En ce sens, les pratiques littéraciques dans l'environnement académique entrent en relation interactive avec les genres discursifs qui leur donnent forme et consistance, Russel (2012 : 24) rappelant que le genre de discours est une action sociale et qu'il est une réponse typifiée aux actions répétées qui construit ensuite les attentes de la communauté discursive. Les usages spécifiques liés aux pratiques langagières sont par conséquent contextuellement et socioculturellement ancrés, que ce soit au niveau disciplinaire, institutionnel, et même géographique. Rinck redonne d'ailleurs le champ de cette acception :

> On peut caractériser les pratiques de l'écrit par leur ancrage situationnel, comme dans le cadre de l'approche ethnographique développée par les *New Literacy Studies*. Le couplage entre les caractéristiques des textes et des situations de communication est ce qui définit la notion de genre textuel. […] Dans le cadre de l'analyse des compétences en littératie avancée, il me semble qu'outre le fait de définir les compétences en situation, par rapport aux enjeux spécifiques des pratiques en contexte, il est utile d'envisager leur transfert entre genres et entre sphères, en particulier à partir d'une approche couplant des caractéristiques linguistiques et fonctionnelles des écrits. (Rinck, 2022 : 82-83)

Les pratiques d'écriture sont dès lors envisagées comme des pratiques sociales, situées, structurées en genres, mais aussi abordées à partir de textes et intrinsèquement liées au processus de réalisation des textes (au sens psycholinguistique). En outre, l'un des apports majeurs des littéracies universitaires est d'aborder la contextualisation

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

des pratiques littéraciques comme permettant d'analyser les visées qui leur sont assignées, les attentes dont elles sont entourées, mais aussi les obstacles qu'elles peuvent générer. Penser en termes de pratiques sous-tendues par des genres aide d'une part à conceptualiser que les textes produits le sont dans un environnement où la visée est l'élaboration et la circulation de savoirs (dimension épistémique), et d'autre part à saisir que cette visée génère des attentes du point de vue linguistique[3] (en termes de lexique, de structuration du texte, de type de texte, etc.). Tassin et Spanghero-Gaillard (2015) mettent également en avant une binarité des situations de littéracie à l'université : les écrits universitaires possèdent des caractéristiques générales communes[4] tout en correspondant par ailleurs à un ensemble hétérogène de pratiques.

Il est ainsi désormais établi, du point de vue des littéracies universitaires, que la formation à l'écrit doit se faire au travers des genres spécifiques, notamment à la discipline enseignée. En travaillant ses compétences rédactionnelles de façon corrélée aux genres en usage dans sa communauté disciplinaire, l'étudiant s'en approprie les savoirs tout en se familiarisant avec des manières de penser, mais aussi de dire et de faire et de penser (en tant que savoir-faire et savoir-agir) qui déterminent les compétences rédactionnelles à mobiliser dans l'élaboration textuelle. C'est d'ailleurs par-là que l'on peut parler de communauté discursive, au sens de Bernié qui entend que « la matérialité de ses pratiques est un critère déterminant », matérialité qui sert de cadre « aux genres discursifs qui leur donnent leur substance » (2002 : 78). On voit bien à quel point les pratiques langagières reconnues et légitimées, partagées et attendues dans les communautés disciplinaires, sont intrinsèquement corrélées à leur ancrage contextuel et que les étudiants sont dépendants de cette construction historique et socioculturelle. Pour exemplifier mon propos, je renvoie à l'article de Mellet, Rinck et Sitri (2013) sur l'hétérogénéité des textes et des genres[5], mais je vais surtout développer la différence essentielle entre modèle textuel générique et schémas discursifs en prenant le cas de la dissertation telle qu'elle est pratiquée en France. Pour matérialiser cette distinction, je vais m'appuyer sur l'analyse d'une part sur des documents méthodologiques à destination des lycéens français et d'autre part sur des documents de méthodologie universitaire ainsi que quelques exemples de productions étudiantes.

En premier lieu, et à toutes fins utiles, je rappelle que dans la scolarité secondaire française (et particulièrement au lycée), la dissertation est un format textuel institutionnalisé. Il est en effet attendu que tout étudiant scolarisé dans le système éducatif français connaisse ce modèle textuel dans la mesure où la dissertation fait partie des trois types de travaux d'écriture qui sont inscrits dans les épreuves anticipées du bac-

[3]. À ce sujet, je renvoie notamment au numéro 72 de la revue *Linx*, coordonné par S. Garnier, F.Rinck, F. Sitri et S. de Vogüé.

[4]. Comme la posture de l'auteur (effacement énonciatif, position de sujet épistémique tout en conservant une prise en charge de son discours et un positionnement critique), la conduite textuelle (élaboration d'un texte cohérent, c'est-à-dire compréhensible et convaincant avec des intentions claires, de type explicatif et argumentatif), et enfin l'adaptation à la communauté discursive (c'est-à-dire à sa cible de lectorat, ici un enseignant-chercheur-évaluateur).

[5]. Elles y évoquent notamment l'article scientifique, en expliquant notamment que « le genre ne varie guère suivant la langue, mais davantage suivant les disciplines. Il varie également au sein d'une même discipline » (Mellet, Rinck et Sitri, 2013 : 55).

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

calauréat général et technologique pour la matière « Français », tel que fixé par le Bulletin officiel du 06 octobre 2011[6] qui en précise toutefois uniquement le principe :

> La dissertation consiste à conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire issue du programme de français. Pour développer son argumentation, le candidat s'appuie sur les textes dont il dispose, sur les « objets d'étude » de la classe de première ainsi que sur ses lectures et sa culture personnelle.

Il faut alors se tourner vers des documents méthodologiques « canoniques » où est présenté le modèle textuel générique de la dissertation avec ses différentes exigences du point de vue des normes rédactionnelles instaurées. En quelques mots, les documents méthodologiques que je qualifie de canoniques sont donc toutes les prescriptions et recommandations que l'on trouve dans les ouvrages méthodologiques disponibles sur le marché de l'édition française ou encore dans les documents de cadrage et d'aide méthodologiques diffusés par les lycées ainsi que les enseignants dans le cadre de la préparation au baccalauréat de Français en France. Pour mon analyse, j'ai choisi trois exemples caractéristiques de ces documents canoniques : un extrait de document pédagogique du lycée Champollion et deux extraits d'ouvrages méthodologiques de l'éditeur Ellipses.

De fait, dans les ouvrages de méthodologie standard concernant la dissertation, on trouve souvent des explicitations en termes de visée (mener un raisonnement progressif et construit) ainsi que d'organisation textuelle (dissertation guidée par une problématique et respectant un plan) comme dans l'exemple 1 ci-dessous, mais aussi des préconisations en matière de rédaction (problématique sous forme de question, phrase introductive, recours aux transitions) ou encore d'outils linguistiques attendus (connecteurs logiques) comme dans l'exemple 2.

Une dissertation doit mener un raisonnement progressif, construit, qui réponde à une problématique dégagée d'un sujet posé, presque toujours, sous la forme d'une citation ou d'une question. Elle comporte une introduction, un plan progressif, généralement en trois parties, chacune composée de plusieurs sous-parties, des exemples bien développés et judicieux pour étayer le raisonnement, et une conclusion.

Exemple 1. Extrait d'ouvrage méthodologique (éditeur Ellipses)[7]

[6]. Bulletin officiel de l'Éducation Nationale française, consultable à l'adresse suivante : https://www.education.gouv.fr/bo/11/Special7/MENE1123754N.htm

[7]Document disponible à l'adresse suivante : https://www.editions-ellipses.fr/index.php?controller=attachment&id_attachment=39896

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

Deuxième étape

Construire un plan

Les exemples et les arguments doivent être recherchés. La dissertation doit être structurée comme une démonstration qui progresse.

Deux ou trois parties

Chaque partie développe une idée directrice, annoncée par une phrase introductive.

Les sous-parties

Chaque sous-partie s'étaie sur un argument, illustré d'exemples en lien avec l'œuvre étudiée, mais aussi avec les œuvres d'art du parcours associé et les thématiques, qui seront interprétées.

Les transitions

Elles servent de conclusions intermédiaires, qui permettent la progression du raisonnement.

La dissertation suppose une large utilisation des **connecteurs logiques**, qui présentent ainsi les arguments et introduisent les exemples.

Exemple 2. Extrait d'ouvrage méthodologique (de Messières de Lépervanche, 2024)

On retrouve majoritairement l'ensemble de ces éléments dans les documents de méthodologie génériques proposés par les enseignants de lycée, à cela près que ces derniers formulent également des conseils de mise en forme (parties séparées par une ou deux lignes blanches, alinéas) comme on peut l'observer dans l'exemple 3.

d. Présentation, rédaction

* Disposition du texte sur la page

Chaque paragraphe est signalé par un alinéa. Une partie comporte entre deux et quatre paragraphes. Les parties sont séparées par une ligne blanche. L'introduction et la conclusion sont séparées du développement par deux lignes blanches. Il n'y a pas lieu de détacher, au début d'une partie, l'énoncé de l'idée directrice, et à la fin, la transition : de trop petits paragraphes de deux ou trois lignes ont souvent pour effet de morceler inutilement l'aspect visuel du texte et d'en brouiller la clarté.

Exemple 3. Extrait de document méthodologique (lycée Champollion)[8]

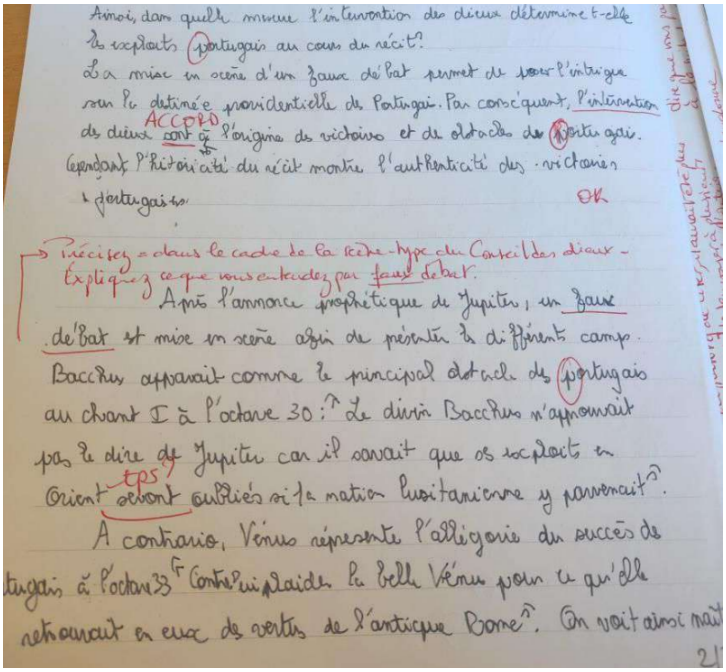
À présent, je propose d'analyser quelques exemples de productions étudiantes, tout d'abord au regard du modèle textuel générique de la dissertation, puis ensuite à la lumière des documents de méthodologie universitaire disciplinaire. Brièvement, ces extraits sont tirés de mes données de recherche dans le cadre du projet FRAC[9] : mon corpus est dans l'ensemble composé d'enquêtes menées auprès des enseignants de l'université Montpellier 3 Paul-Valéry et des étudiants internationaux qui y sont inscrits, ainsi que de documents pédagogiques fournis par les enseignants contributeurs et d'une sélection qu'ils ont effectuée de productions authentiques d'étudiants

[8] Disponible à cette adresse : https://www.lycee-champollion.fr/IMG/pdf/dissertation*litteraire.pdf

[9]. Projet de recherche-action-développement intitulé « *FRançais ACadémique – Développer les compétences en français académique* », réalisé à l'Université Montpellier 3 Paul-Valéry et piloté par Élodie Lang (2021-2024). Je renvoie à Lang et Beillet (2023, 2025) pour plus de détails.

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

(nationaux et internationaux) réalisées dans le cadre d'évaluations. Pour l'analyse qui suit, je vais me concentrer sur des exemples de dissertations qui ont été composées dans les disciplines de Lettres Modernes (niveau troisième année de licence) et d'Histoire (niveau première année de licence).


Ainsi, dans quelle mesure l'intervention des dieux détermine-t-elle les exploits portugais au cours du récit?
La mise en scène d'un Jaux débat permet de tourner l'intrigue sur la destinée providentielle du Portugal. Par conséquent, l'intervention des dieux ACCORD sont à l'origine de victoires et de obstacles des Portugais. Cependant l'historicité du récit montre l'authenticité des victoires portugaises. OK
Précisez : dans le cadre de la scène-type du Conseil des dieux - expliquez ce que vous entendez par faux débat.
Après l'annonce prophétique de Jupiter, un faux débat est mise en scène afin de présenter les différents camps. Bacchus apparait comme le principal obstacle des portugais au chant I à l'octave 30 ? Le divin Bacchus n'approuvait pas le dire de Jupiter car il savait que ses exploits en Orient tps seront oubliés si la nation lusitanienne y parvenait ?
A contrario, Vénus représente l'allégorie du succès de tugais à l'octave 33 ? Contre qui plaider la belle Vénus pour ce qu'elle retrouvait en eux de vertus de l'antique Rome ? On voit ainsi nait
21

Exemple 4. Extrait de dissertation littéraire (niveau licence 3)

En comparant les deux exemples de dissertations rédigées par les étudiants aux préconisations méthodologiques dispensées dans l'enseignement secondaire, il est possible d'observer que la production de la dissertation littéraire (exemple 4) apparait en adéquation avec les recommandations génériques mais, en revanche, que la production de la dissertation historique (exemple 5) ne respecte pas ces codes du modèle textuel travaillé au lycée. À première vue, on serait en effet tenté de croire que l'étudiant en Histoire n'a pas respecté le format textuel de la dissertation. Or, lorsqu'on se réfère aux documents pédagogiques fournis par les enseignants-chercheurs français, on relève surtout une spécification des fonctionnements relative à chacune de ces disciplines universitaires en France : en Lettres Modernes, il est exclu de faire apparaitre les titres de parties qui constituent le plan (ainsi que le mentionne l'exemple 6) là où en Histoire ils sont à l'inverse attendus (exemple 7).

Ce premier groupe d'exemples permet déjà de se rendre compte d'usages différents des modèles textuels entre le lycée et le milieu universitaire en France. Plus encore, il est possible de noter des pratiques du modèle qui sont différentes entre les disciplines à l'université et qui se traduisent dans les schémas discursifs d'un point de vue épis-

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

I : Les guerres extérieures des enjeux importants dans l'acquisition du pouvoir

A) Les guerres extérieures fondations du pouvoir des *imperatores*

Dans cette première sous partie, je vais montrer que la guerre est la base de la fondation du pouvoir des *imperatores*. Je vais donc prendre comme exemples les départs des *imperatores* les plus connus avec l'événement particulier qui leur ont permis de commencer leur ascension politique.

B) L'importante acquisition de *l'imperium*

Cette deuxième partie porte sur la définition de *l'imperium*, elle spécifie aussi la nature militaire et civile du titre ainsi que sa modification par *la lex* de Pompée ou la l*ex curiata de Imperio*. Parler des non-respects de l'acquisition et de la monopolisation de César.

C) Les trois honneurs de *l'imperator*

La victoire de *l'imperator* permet d'avoir l'accès à trois honneurs. Donc dans cette partie je compte définir et expliquer le fonctionnement des cérémonies en particulier de la sollicitation du triomphe. Il faut aussi donner l'exemple de Crassus qui n'a pas eu le droit au triomphe après la dernière guerre servile car le triomphe ne fonctionne que sur les guerres extérieures.
Il aussi souligner la popularité gagnée pour *l'imperator* et sa famille avec les cérémonies. Les honneurs sont d'une grande aide dans l'ascension politique donc importants pour tous les *imperatores*. En même temps la popularité acquise est dangereuse pour la République, on peut prendre comme exemple les quatre triomphes de César en 46 av.n.è.

Exemple 5. Extrait 1-1 de dissertation historique (étudiant A, niveau licence 1)

- La rédaction

Dans l'ensemble de la dissertation, il faut veiller évidemment à la correction de **l'orthographe** et de la **syntaxe**, mais aussi à orthographier correctement les **noms** des auteurs, des titres et des personnages ducorpus et à ne pas les confondre entre eux.

Dans les devoirs rédigés, les titres de parties sont à proscrire : seules doivent apparaître des transitions soigneusement rédigées.

Exemple 6. Extrait 1 de document pédagogique pour la dissertation en Lettres Modernes

* Faire un plan détaillé : parties, sous-parties, paragraphes.
Faire un plan, c'est situer les arguments les uns par rapport aux autres. Il n'existe pas de plan type. Le plan dépend essentiellement du sujet.
Vous devez pouvoir donner un titre explicite à chaque partie : votre plan doit être démonstratif, dynamique. Il faut absolument éviter les plans tiroirs, descriptifs et statiques, qui ne démontrent rien.
Le plan doit être équilibré et cohérent.

Exemple 7. Extrait 1 de document pédagogique pour la dissertation en Histoire

témique (comme en témoignent les exemples suivants) mais aussi linguistique (ainsi que je l'évoquerai ensuite).

Concernant la dimension épistémique, on remarque en effet que la dissertation au lycée (exemple 1) remplit la fonction de « mener un raisonnement progressif, construit, qui réponde à une problématique dégagée d'un sujet posé, presque toujours, sous la forme d'une citation ou d'une question ». Si cette visée reste vraie en Lettres Modernes (exemple 8), elle change en Histoire : là où les explications d'ouvrages de méthodologie spécialisée signalent des « spécificités » de la dissertation historique, notamment par la dimension « chronologique du sujet [qui] doit effectivement toujours être replacé

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

I. TRAITER LE SUJET

La dissertation consiste en le traitement d'un sujet donné sous la forme d'une **citation empruntée à un ouvrage critique**. Il est fondamental de bien garder à l'esprit que c'est ce sujet q'il faut traiter – si surprenant soit-il – et non la question qui a été préparée au cours du semestre. En ce sens, il faut éviter autant que possible de se réfugier dans des considérations générales et ne piocher dans le cours que certains éléments qui pourront être mis au service de la réflexion spécifique au sujet posé. De même, au fil du devoir, il faudra, **encore et toujours, revenir aux termes de la citation** qui constitue, en définitive, le cœur du propos.

Exemple 8. Extrait 2 de document pédagogique pour la dissertation en Lettres Modernes

1.2. Les spécificités de la dissertation en histoire

Si la dissertation est un exercice très répandu dans les sciences humaines et sociales, et se retrouve donc aussi dans de nombreuses autres disciplines, elle présente des spécificités notables en histoire. La règle essentielle, et qui peut sembler évidente à énoncer, est de **toujours raisonner en historien**, c'est-à-dire ne jamais perdre de vue **la dimension historique et chronologique du sujet**. Le sujet doit effectivement toujours être replacé dans un contexte précis.

Exemple 9. Extrait 1 d'ouvrage méthodologique en histoire (Clavé, 2021)

La dissertation consiste en un travail de **synthèse**. Il s'agit d'organiser des données en vue d'une démonstration. Elle se présente obligatoirement sous forme d'une introduction, de plusieurs parties, d'une conclusion.

Trois grands principes sont à appliquer :
- formuler une problématique dans l'introduction et y répondre en conclusion
- dégager les lignes de force de votre réflexion
- s'appuyer sur des faits et des exemples précis et détaillés

Exemple 10. Extrait 2 de document pédagogique pour la dissertation en Histoire

dans un contexte précis » (exemple 9), les documents pédagogiques de l'enseignant-chercheur en Histoire pointe un « travail de synthèse » (exemple 10), ce qui change l'orientation de l'action attendue (« soumettre systématiquement les œuvres au questionnement envisagé, pour déterminer à la fois les convergences et les divergences qui existent entre elles » en Lettres Modernes *vs.* « démonstration » en Histoire). Si la réflexion demeure une caractéristique commune, elle ne se réalise pas de la même façon du point de vue de l'activité scripturale étant donné que les objectifs assignés à cette réflexion ne sont pas les mêmes (questionner et déterminer / démontrer).

Ce qui est particulièrement intéressant lorsque l'on parcourt les différents supports méthodologiques, qu'il s'agisse de méthodes éditées ou de documents créés par les enseignants, c'est que ces instructions sont normatives : elles posent des exigences de forme mais ne disent rien en réalité de la façon dont ces préconisations méthodologiques se traduisent sur le plan linguistique (comment et avec quels outils linguistiques mener un raisonnement progressif dans une dissertation, par exemple ?). Il est pourtant nécessaire de comprendre que, justement sur le plan linguistique, les usages pragmatiques des pratiques langagières auxquelles ont recours les membres des différentes disciplines dans le milieu universitaire en France donnent lieu à des

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

normes construites par chaque communauté socioculturelle. Ces normes, reconnues et véhiculées par les communautés discursives (ici, disciplinaires), se traduisent par suite dans des actualisations linguistiques qui prennent corps dans les genres de discours, qui sont en ce sens extrêmement situés et donc extrêmement régis. Pour illustrer mon propos, je m'appuierai sur un exemple tiré de Florez (2013) restitué par Delcambre (2024) :

> Magda Florez (2013) analyse ce qu'elle appelle la citation positionnée, c'est-à-dire les références aux pairs vis-à-vis desquelles l'auteur se positionne explicitement : *nous nous situons dans le cadre de la théorie proposée par X, on rejoint Y qui distingue… on n'utilisera pas ici la théorie de Z.* Ses résultats montrent des différences remarquables dans les pratiques citationnelles entre les écrits de psychologie, de sciences de l'éducation et de linguistique. En linguistique, ce qu'elle appelle le schéma à sujet auteur domine : *nous empruntons ici une idée chère à Z.S. Harris dans la suite de…*, alors qu'en psychologie, c'est le schéma à objet thématisé : *l'expression « scène ethnographique » est empruntée à Vasquez et Martinez qui lui attribuent un double sens…* Quant aux sciences de l'éducation, elles préfèrent le schéma à source thématisée : *En prenant appui sur Bernstein, nous allons tâcher de caractériser le document « socle de compétences en français ».*

De ce fait, si l'on adopte une posture pragmatique[10] qui permet d'interroger « les spécificités de l'utilisation du langage dans un contexte particulier » (Frier, 2015 : 38), on peut repenser la question de la « maitrise de la langue » à l'université en termes d'accompagnement et de formation aux nouveaux genres, mais aussi ce qu'elle implique de compétences en acte dans des pratiques situées. C'est d'ailleurs cette idée qui est défendue par le courant des littéracies universitaires, ainsi que l'explique Frier :

> L'approche privilégiée dans le champ des littéracies universitaires se caractérise actuellement par le refus de concevoir les difficultés d'écriture des étudiants du supérieur en termes de déficit langagier et par le choix du modèle d'acculturation. Dans cette perspective, l'objectif est double : d'une part reconnaître les spécificités et la diversité générique des écrits universitaires, d'autre part proposer aux étudiants des apprentissages spécifiques leur permettant d'intégrer progressivement les normes de ces différents discours. (Frier, 2015 : 39)

3.2 L'écart aux pratiques littéraciques : une forme de *marginalité*

Les pratiques langagières ainsi que leurs règles normatives de fonctionnement sont en ce sens intimement liées aux constructions socioculturelles de ce groupe social. Je rejoins d'ailleurs Rinck lorsqu'elle affirme que :

[10]. Il s'agit d'une approche défendue par les didacticiens de l'écrit qui appréhendent le développement de la compétence littéracique dans la durée. Dabène (1992) appuie d'ailleurs l'idée que la compétence littéracique est une utilisation du langage écrit en situation, ce qui inclut que cette compétence intègre autant des savoirs linguistiques que sociaux.

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

> La notion de littéracie se révèle particulièrement heuristique, s'agissant des écrits universitaires, pour penser les pratiques littéraciques universitaires en termes d'héritage et de transmission, le lien étroit entre l'écrit et les disciplines, et pour interroger la dimension épistémique de l'écrit, notamment l'appropriation des savoirs et leur transformation par l'écriture (Rinck, 2022 : 79).

Ces pratiques littéraciques sont de fait progressivement développées par chaque individu par processus d'imprégnation (relevant de ce que Coulon appelle l'« affiliation »), qui constitue une dimension cachée des enseignements disciplinaires, comme le rappelle McKenna :

> Generally educators do not have a clear understanding of academic literacy as a concept, much less an understanding of the practices comprising their own disciplines. But the discourses that unconsciously construct each educator's notions of academic literacy have a major impact on their expectations of students. (McKenna, 2010 : 10)

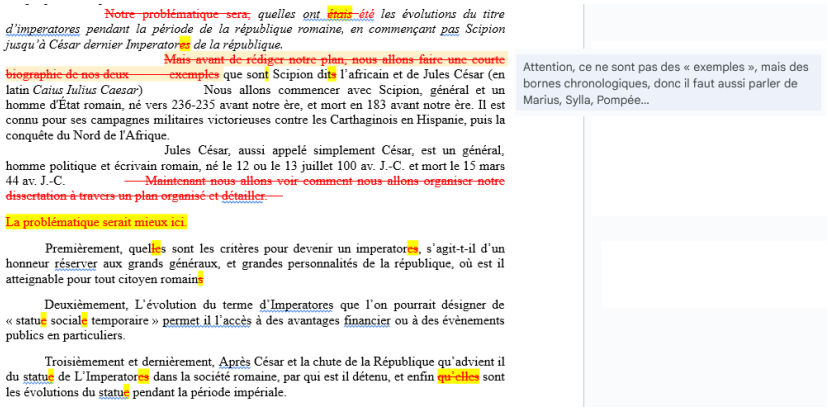
L'environnement universitaire s'instaure donc comme un environnement éducatif *sui generis* où la socialisation langagière s'opère principalement de manière silencieuse (Lang, 2024). Notons à ce sujet que les membres de la communauté académique considèrent bien souvent comme évidents les usages particuliers de la langue dans les écrits de leurs disciplines (Lang, 2023) mais sont pour beaucoup en incapacité d'en expliciter leurs fonctionnements (Lang et Beillet, 2025). Ils reproduisent ainsi des schémas discursifs liés aux modèles textuels qu'ils manipulent et qu'ils ont inconsciemment intégrés par leurs propres parcours de socialisation académique, n'interrogeant pas le fonctionnement spécifique de ces pratiques langagières, ce que notent dès 2010 Defays et Maréchal :

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

Pourtant, la formation universitaire est bien faite de pratiques littéraciques, propres à chaque communauté académique, et l'étudiant aura à s'y confronter tout au long de son parcours. Si ces pratiques de l'écrit continuent à ne pas faire l'objet d'un accompagnement explicite, elles demeureront un impensé, une « dimension cachée du curriculum, c'est-à-dire une dimension essentielle aux apprentissages, mais non prise en charge explicitement par l'institution » alors même qu'elles « y servent d'instrument : de mesure, de sélection, de transmission des savoirs » (Rinck, 2022 : 68). Pour illustrer concrètement ces pratiques spécifiques à chaque communauté discursive, je

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

propose de prendre appui sur les éléments tirés de deux dissertations en Histoire qui ont été commentées par l'enseignant-chercheur-évaluateur.


Notre problématique sera, quelles ont étais été les évolutions du titre d'imperatores pendant la période de la république romaine, en commençant pas Scipion jusqu'à César dernier Imperatores de la république.

Mais avant de rédiger notre plan, nous allons faire une courte biographie de nos deux exemples que sont Scipion dits l'africain et de Jules César (en latin *Caius Iulius Caesar*) Nous allons commencer avec Scipion, général et un homme d'État romain, né vers 236-235 avant notre ère, et mort en 183 avant notre ère. Il est connu pour ses campagnes militaires victorieuses contre les Carthaginois en Hispanie, puis la conquête du Nord de l'Afrique.

Jules César, aussi appelé simplement César, est un général, homme politique et écrivain romain, né le 12 ou le 13 juillet 100 av. J.-C. et mort le 15 mars 44 av. J.-C. Maintenant nous allons voir comment nous allons organiser notre dissertation à travers un plan organisé et détailler

La problématique serait mieux ici.

Premièrement, quelles sont les critères pour devenir un imperatores, s'agit-t-il d'un honneur réserver aux grands généraux, et grandes personnalités de la république, où est il atteignable pour tout citoyen romains

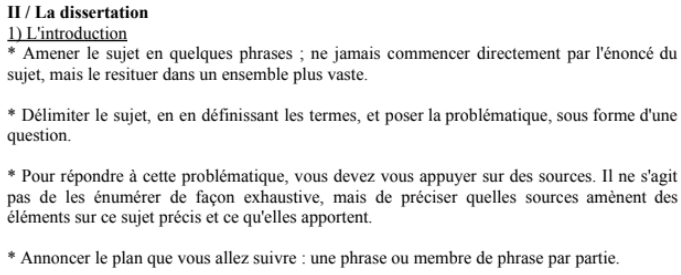
Deuxièmement, L'évolution du terme d'Imperatores que l'on pourrait désigner de « statue sociale temporaire » permet il l'accès à des avantages financier ou à des évènements publics en particuliers.

Troisièmement et dernièrement, Après César et la chute de la République qu'advient il du statut de L'Imperatores dans la société romaine, par qui est il détenu, et enfin qu'elles sont les évolutions du statue pendant la période impériale.

Attention, ce ne sont pas des « exemples », mais des bornes chronologiques, donc il faut aussi parler de Marius, Sylla, Pompée...

Exemple 11. Extrait 2 de dissertation historique (étudiant B, niveau licence 1)

Dans l'exemple 11, outre les erreurs orthographiques, on relève des tentatives de l'étudiant B qui cherche à structurer son texte avec des marqueurs de cadre pour expliciter ses intentions de scripteur (« notre problématique sera ») et pour détailler la macrostructure de son texte (« avant de », « nous allons », « premièrement », etc.). Ces essais témoignent de la conscience d'une nécessaire adaptation du texte au lectorat, notamment en termes de guidage, mais s'avèrent en inadéquation avec le schéma discursif en usage en ce qui concerne le positionnement de l'auteur (l'enseignant-chercheur supprime les mentions de présence énonciative du scripteur). Ces marques sont pourtant intéressantes car elles traduisent par ailleurs l'effort de l'étudiant B à tenter – maladroitement – de convenir au modèle textuel qui requiert, en Histoire et différemment de la dissertation au lycée (ou en Lettres Modernes par exemple), de s'appuyer sur des sources après la problématique ainsi que le précise le document pédagogique fourni par l'enseignant (exemple 12 ci-après).


II / La dissertation

1) L'introduction

* Amener le sujet en quelques phrases ; ne jamais commencer directement par l'énoncé du sujet, mais le resituer dans un ensemble plus vaste.

* Délimiter le sujet, en en définissant les termes, et poser la problématique, sous forme d'une question.

* Pour répondre à cette problématique, vous devez vous appuyer sur des sources. Il ne s'agit pas de les énumérer de façon exhaustive, mais de préciser quelles sources amènent des éléments sur ce sujet précis et ce qu'elles apportent.

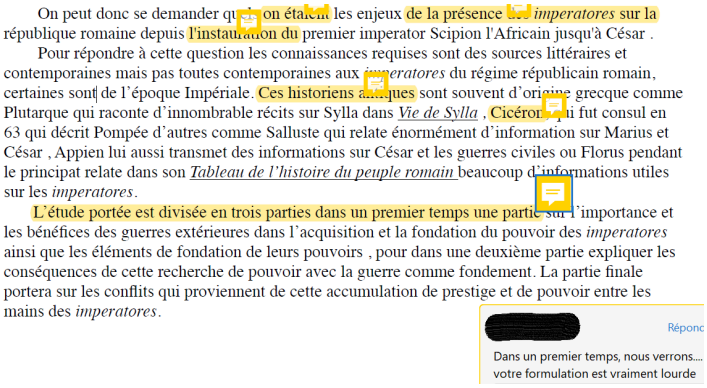
* Annoncer le plan que vous allez suivre : une phrase ou membre de phrase par partie.

Exemple 12. Extrait 3 de document pédagogique pour la dissertation en Histoire

De façon complémentaire, l'analyse de l'extrait 1-2 de la dissertation produite par l'étudiant A (exemple 13 ci-dessous) est remarquable car elle donne à voir ce qui semble conforme à l'enseignant-chercheur-évaluateur en matière de modèle textuel

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

pour ce qui est de l'introduction (problématique, sources, annonce du plan). Plus encore, l'étude de cet extrait commenté est intéressante car elle permet d'identifier quelques contradictions qui font poindre la priorité donnée inconsciemment au schéma discursif.


On peut donc se demander qu[illegible] on étalent les enjeux de la présence [illegible] *imperatores* sur la république romaine depuis l'instauration du premier imperator Scipion l'Africain jusqu'à César .

Pour répondre à cette question les connaissances requises sont des sources littéraires et contemporaines mais pas toutes contemporaines aux *imperatores* du régime républicain romain, certaines sont de l'époque Impériale. Ces historiens antiques sont souvent d'origine grecque comme Plutarque qui raconte d'innombrable récits sur Sylla dans *Vie de Sylla* , Cicéron qui fut consul en 63 qui décrit Pompée d'autres comme Salluste qui relate énormément d'information sur Marius et César , Appien lui aussi transmet des informations sur César et les guerres civiles ou Florus pendant le principat relate dans son *Tableau de l'histoire du peuple romain* beaucoup d'informations utiles sur les *imperatores*.

L'étude portée est divisée en trois parties dans un premier temps une partie sur l'importance et les bénéfices des guerres extérieures dans l'acquisition et la fondation du pouvoir des *imperatores* ainsi que les éléments de fondation de leurs pouvoirs , pour dans une deuxième partie expliquer les conséquences de cette recherche de pouvoir avec la guerre comme fondement. La partie finale portera sur les conflits qui proviennent de cette accumulation de prestige et de pouvoir entre les mains des *imperatores*.

[redacted] Répond

Dans un premier temps, nous verrons.... votre formulation est vraiment lourde

Exemple 13. Extrait 1-2 de dissertation historique (étudiant A, niveau licence 1)

On remarque en effet que les erreurs d'orthographe sont corrigées mais pas explicitement relevées (contrairement à la dissertation de l'étudiant B, comme en témoigne l'exemple 14). On observe également que certaines pratiques littéraciques attendues par l'enseignant-chercheur-évaluateur (*cf.* commentaires dans le texte) contreviennent à la méthodologie canonique telle que présentée dans les méthodes disciplinaires éditées (ainsi qu'on peut le voir dans les exemples 9 et 15) : l'enseignant pointe en effet la nécessité d'une présentation moins chronologique et d'une annonce de plan prise en charge par une présence énonciative (« nous verrons »). Il ne semble par ailleurs pas gêné par le fait que l'étudiant A ne présente pas une problématique sous forme de question, et ce contrairement au modèle qu'il a explicité dans le support pédagogique qu'il a lui-même conçu (exemple 12), alors qu'il a à contrario rectifié la formulation de la problématique sur la dissertation de l'étudiant B (exemple 11). De la même manière, il indique dans la dissertation de l'étudiant B que la problématique aurait plus sa place avant l'annonce du plan (ce qui ne correspond pas aux attendus de son modèle) et précise en commentaire général qu'il aurait fallu un plan détaillé « en bonne et due forme » sans qu'on sache ce que cette mention recouvre car ni le support pédagogique concernant le modèle textuel, ni la comparaison des productions étudiantes ne permet de le déterminer.

Beaucoup trop de fautes d'orthographe. La problématique n'est pas très satisfaisante : elle aurait pu porter sur le rôle des *imperatores* dans la crise de la république ; par ailleurs il aurait fallu un plan détaillé en bonne et due forme, et non la seule annonce du plan à la fin de l'introduction. L'ensemble reste néanmoins convenable.

Exemple 14. Retour évaluatif pour la dissertation en Histoire réalisée par l'étudiant A

La marginalité apparait ainsi se situer ici dans l'écart aux pratiques littéraciques en matière de schéma discursif plus que de modèle textuel : les variations rédactionnelles

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

sont jugées au regard de leur acceptabilité, c'est-à-dire tant qu'elles ne transgressent pas les fonctionnements de la langue en usage. Pourtant, du point de vue de la formation, l'entrée se fait par le modèle textuel là où le schéma discursif demeure cette dimension cachée et impensée. Comme le souligne Bautier, il est important de se rappeler « [qu'i]l y a rarement transfert de compétence scripturale d'une situation à une autre quand l'acquisition de l'écrit se fait non pas par le biais de la construction d'un sujet pensant et écrivant, mais par celui de l'apprentissage de modèles textuels qui restent extérieurs à l'élève suiviste » (2009 : 178).

L'annonce du plan

Dernière étape de l'introduction, l'annonce du plan consiste à proposer **trois parties** qui constituent l'armature du développement. Elle doit être la plus claire possible, car le correcteur doit immédiatement comprendre votre logique. L'annonce du plan se présente sous la forme de phrases qui s'enchaînent logiquement ; évitez donc les formulations maladroites toutes faites comme « Nous verrons dans une première partie… » ou « Il faut analyser tout d'abord… puis… ». Seules les parties doivent être annoncées, pas les sous-parties. Il faut considérer **chaque partie comme un élément de la réponse à la problématique**, c'est pour cela qu'il est plus commode de formuler chaque partie comme une phrase complète venant répondre à la problématique.

Exemple 15. Extrait 2 d'ouvrage méthodologique en histoire (Clavé, 2021)

3.3 Une rencontre qui déstabilise *temporairement* les acquis

Comme nous l'avons vu, les pratiques langagières spécifiques à l'université constituent donc, pour les étudiants, des configurations littéraciques auxquelles ils ne sont pas accoutumés. Si les modèles textuels ne leur sont certes pas étrangers, parce qu'une partie de ceux-ci sont vus et travaillés au lycée, la rencontre avec de nouveaux genres discursifs[11] fait émerger, à ce moment donné et en réaction, des problèmes contextuels chez les étudiants[12]. Ces problèmes temporaires apparaissent liés à la déstabilisation des acquis du système linguistique, elle-même constitutive de leur rencontre avec des pratiques langagières académiques qu'ils ne maitrisent pas et dont les formes scripturales présentent pour eux un caractère inédit. Ce nouvel *habitus* langagier circulant au sein de la communauté discursive constitue concrètement un saut qualitatif entre la scolarité antérieure et l'université, que Jaffré qualifie d'« événement littéracique majeur » (2004 : 40) là où Rinck évoque une « première rupture » (2022 : 71), ayant pour effet de mettre à l'épreuve les compétences langagières des étudiants.

Sur cette base, et de façon transitoire normale, les problèmes rencontrés par les étudiants trouvent leur origine dans une concurrence cognitive (en matière de ressources attentionnelles) inhérente à la limite capacitaire de la mémoire de travail. En effet, la bifocalisation entre surveillance orthographique et intégration de nouveaux fonction-

[11]. Rappelons que ce qui définit la notion de genre de discours est le couplage entre les caractéristiques des textes et les situations de communication, ce qui permet par conséquent de caractériser les pratiques de l'écrit par leur ancrage situationnel et d'appréhender les compétences littéraciques en acte dans des pratiques situées.

[12]. Voir, pour plus de précisions, le chapitre précédent (« La place de la langue en université française : un implicite, moteur de précarisation »).

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

nements spécifiques de la langue dans le cadre des pratiques scripturales universitaires, constitutive d'injonctions implicites et impliquant la réorganisation des savoir-faire rédactionnels scolaires, entraine des phénomènes de surcharge cognitive ayant pour conséquence des dysfonctionnements d'ordre linguistique (lesquels j'ai pu exemplifier au chapitre précédent et que j'ai traités en détails dans ma recherche doctorale, *cf.* Lang, 2019).

> La république romaine va connaître plus d'un siècle d'instabilité politique, de violence et de guerre civile ainsi que des appropriations de pouvoir comme celle de César qui e nomme lui même dictateur en 45 av.n.è ils aboutiront finalement à la fin du modèle républicain. On peut donc se demander quels les enjeux de la présence des *imperatores* sur la république romaine depuis l'instauration du premier imperator Scipion l'Africain jusqu'à César

Pour exemplifier brièvement mon propos, reprenons l'extrait – légèrement étendu – de la dissertation de l'étudiant A en Histoire (exemple 13), où la fin de la délimitation du sujet et la problématique laissent apparaitre trois erreurs d'orthographe et deux écueils de ponctuation. Au regard des analyses réalisées au point précédent, mais aussi du contexte d'élaboration textuelle (en matière conceptuelle, organisationnelle et syntaxique), les erreurs apparaissent comme atypiques et relativement hors-normes. Ces écarts à la norme prescriptive, saillantes parce qu'elles transgressent l'injonction à la correction linguistique, sont pourtant des témoins et symptômes d'autres opérations à l'œuvre : la gestion de haut niveau qui est imposée par l'élaboration textuelle semble accaparer l'ensemble des ressources attentionnelles et générer la défaillance de la surveillance orthographique. Ce constat est similaire dans l'exemple 16, avec une erreur surprenante qui survient sur le participe passé du verbe *réagir* et dans un contexte où l'étudiant réalise des tentatives (plus ou moins réussies[13]) pour convenir aux exigences des fonctionnements discursifs.

> Il semble évident que les crises ont des origines équivalentes, le contexte, l'uniformité des systèmes et les impacts ont des grandes similitudes (partie 1). ~~Par la suite nous verrons que~~ M~~m~~algré les similitudes les institutions financières et les É~~é~~tats n'ont pas réagi~~t~~ de la même manière, par intérêt ou pour ne pas répéter certaines erreurs ? Les résultats des politiques économiques ne sont pas toujours évidents (partie 2).

Exemple 16. Extrait de dissertation en Sciences Sociales (niveau licence 3)

Si ce type de problèmes concerne l'ensemble des étudiants et relève de « zones de fragilité » caractéristiques de l'acquisition des usages avancés de l'écrit (Rinck, 2022) et de « zones de fragilité cognitivo-textuelles » (Lang, 2025), les difficultés peuvent s'avérer accrues pour certains publics dont les acquis langagiers peuvent être plus fragiles

[13]. On relève en effet que l'annonce du plan respecte les usages en matière d'effacement énonciatif de l'auteur, à l'exception de la réalisation observable en début de deuxième phrase. L'étudiant est en effet contraint par son emploi de la locution adverbiale « par la suite » : son recours à un marqueur de cadre est induit par sa volonté d'expliciter la macrostructure du texte en annonce du plan, et le pousse (par manque de savoir-agir discursif) à s'appuyer sur un autre marqueur de cadre « nous verrons que » et à rompre avec l'effacement énonciatif attendu par le genre dans lequel s'inscrit sa tradition disciplinaire.

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

et pour lesquels les formes sociodiscursives sont formellement plus éloignées (étudiants d'origine sociale moins favorisée) et/ou culturellement méconnues (étudiants internationaux). Quant à une vision déficitaire des compétences orthographiques des étudiants français, je renvoie aux travaux de Rinck, et notamment à ses résultats :

> Il reste que ce tableau des difficultés est à nuancer par la prise en compte de la variabilité des profils de scripteurs : beaucoup font peu de fautes et rares, somme toute, sont ceux qui en font beaucoup. Si le lecteur peut avoir l'impression d'usages hasardeux (un art libérer, art et travail sont mêlées, les libertés prisent), la gestion du processus d'écriture est largement en cause, outre les connaissances en jeu dans le contrôle orthographique. (Rinck, 2022 : 118)

4 Une situation qui repose sur des dynamiques systémiques

Cette situation de précarité des étudiants qui intègrent les communautés discursives propres à leurs formations disciplinaires, même si elle est temporaire, est génératrice d'inégalités dans la mesure où il revient aux étudiants de faire face seuls aux problèmes rencontrés, et ce alors même qu'ils sont dépendants du contexte et que les écarts aux normes qu'ils présentent sont jugés marginaux. Du point de vue de l'intervention didactique, il apparait donc urgent de penser un accompagnement à l'écriture universitaire pour les étudiants, d'autant que leurs apprentissages disciplinaires reposent sur des pratiques littéraciques et que l'acquisition des usages avancés de l'écrit impacte les évaluations qui mènent à la validation de leur formation. Cette situation, si elle n'est pas contrebalancée par une intervention adéquate, peut basculer d'un état de précarité vers un processus de précarisation qui prend alors corps autour de la régulation engendrée par l'évaluation (autant sociale que diplômante), ainsi que nous l'avons montré dans le chapitre précédent.

Bibliographie

Alava, Séraphin ; Romainville, Marc (2001) « Note de synthèse : Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, No 1, ENS Éditions, France, p. 159-180. doi : 10.3406/rfp. 2001.2836

Bautier, Élisabeth (2009) « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage », *Pratiques,* No 143-144, p. 11-26. doi : 10.4000/pratiques.1378

Bernié, Jean-Paul (2002) « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 141, ENS Éditions, France, p. 77-88. doi : 10.3406/rfp. 2002.2917

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

Boyer, Régine ; Coridian, Charles ; Erlich, Valérie (2001) « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, No 1, ENS Éditions, France, p. 97-105. doi : 10.3406/rfp. 2001.2829

Clavé, Yannick, *Méthodologie de la dissertation en histoire – Classes préparatoires, licence, concours*, Ellipses, Paris, 2021.

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

Dabène, Michèle (1992) « Compétences scripturales et pratiques d'écriture », *in* Besse, Jean-Marie ; de Gaulmyn, Marie-Madeleine ; Ginet, Dominique ; Lahire, Bernard (dir.), *L'illettrisme en questions*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, p. 105.

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

de Messières de Lépervanche, Colette, *Le bac français en fiches. Seconde. Première*, Ellipses, Paris, 2024.

Defays, Jean-Marc, Maréchal, Marielle (2010), « L'analyse du (des) discours universitaire(s) : en collaboration ou en concurrence avec les disciplines universitaires ? », Communication présentée au Colloque international « Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines » (2010), Université de Liège, URL : https://hdl.handle.net/2268/121947 (consulté le 23 juillet 2024).

Delcambre, Isabelle (2024) « Pour un symposium sur les contextes littéraciques de l'enseignement supérieur et la didactique du français », *Diptyque*, No 43, Presses universitaires de Namur, Belgique.

Delcambre, Isabelle (2023) « Les littéracies universitaires et la notion de genre », *Revue des Arts et des Langues*, vol. 7, No 1, Algérie, p. 11-42.

Dolz, Joaquim ; Schneuwly, Bernard, *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF éditeur, Paris, 1998.

Duguet, Amélie ; Morlaix, Sophie (2012) « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? », *Questions vives recherches en éducation*, vol. 6, No 18, ADEF, France, p. 93-110. doi : 10.4000/questionsvives.1178

Jaffré, Jean-Pierre (2004) « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », *in* Barré-De Miniac, Christine ; Brissaud, Catherine ; Rispail, Marielle (dir.), *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Harmattan, Paris, p. 21-41.

Jellab, Aziz (2011) « La socialisation universitaire des étudiants : une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 42, No 2, UAS-UCL, Belgique, p. 115-142. doi : 10.4000/rsa.732

Lahire, Bernard (2000) « Les manières d'étudier », *in* Grignon, Claude (dir.), *Les conditions de vie des étudiants*, PUF, Paris, p. 241-381.

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 (2023) « 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 ; Beillet, Marie (2023) « Conception de modules d'enseignement-apprentissage dans le cadre du projet FRAC : comment articuler transversalité et disciplinarité en FOU ? », Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle, vol. 21, No 2. doi : https://doi.org/10.4000/rdlc.12536

Lea, Mary (2008) « *Academic Literacies in Theory and Practice* », *in* Street, Brian V. ; Hornberger, Nancy H. (dir.), *Encyclopedia of Language and Education (vol. 2)*, Springer, New York, p. 227-238.

McKenna, Sioux (2010) « *Cracking the code of academic literacy : An ideological task* », *in* Hutchings, Catherine ; Garraway, James (dir.), *Beyond the university gates : Provision of Extended Curriculum Programmes in South Africa*, Rhodes University, Afrique du Sud, p. 8-15.

Mellet, Caroline ; Rinck, Fanny ; Sitri, Frédérique (2013) « Hétérogénéité des textes, hétérogénéité des genres », *Pratiques*, No 157-158, p. 47-59. doi : 10.4000/pratiques.3606

Rinck, Fanny (2022) « Une approche linguistique dans le champ des littéracies universitaires et avancées », Dossier d'Habilitation à diriger des recherches. Document de synthèse (volume 1). Université Paris 3 (Sorbonne Nouvelle).

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

Russel, David (2012) « Écrits universitaires/écrits professionnalisants/écrits professionnels : est-ce qu' "écrire pour apprendre" est plus qu'un slogan ? », *Pratiques*, No 153-154, p. 21-34. doi : 10.4000/pratiques.1913

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

Tassin, Antoine ; Spanghero-Gaillard, Nathalie (2015) « Le développement des habiletés rédactionnelles à l'université : expertise discursive et acculturation aux discours universitaires », *Linx*, No 72, Presses universitaires de Paris Nanterre, France, p. 69-188. doi : 10.4000/linx.1648

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