

COMMENT LES ENSEIGNANTS D'UNE FACULTÉ DE LETTRES ET SCIENCES HUMAINES PERÇOIVENT-ILS LES DÉFIS LIÉS AUX PRODUCTIONS ÉCRITES À RÉALISER PAR LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX ?

Deborah Meunier

Olivier Dezutter



Colloque international
WRAB, Bogota, février 2017



- **Comment les enseignants d'une Faculté de lettres et sciences humaines perçoivent-ils les défis liés aux productions écrites à réaliser par les étudiants internationaux ?**

-
- Deborah Meunier, Université de Liège
- Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke
- Suite à l'accroissement de la mobilité universitaire internationale, les enseignants universitaires sont confrontés de plus en plus souvent à des nouveaux profils d'apprenants plurilingues dont les représentations (Moirand 2006 : 43) des normes et des genres discursifs à produire en contexte universitaire peuvent varier, ne pas toujours correspondre à ce qui est attendu dans certains contextes et donc parfois nuire à la réussite des étudiants. Au-delà de la maîtrise du code linguistique propre à la langue d'enseignement, les étudiants mobiles doivent acquérir des compétences discursives liées aux genres écrits rencontrés dans leur cursus (résumé, synthèse, essai,...). Or, on sait depuis les travaux pionniers de Kaplan (1966) que les normes, implicites ou explicites, des genres écrits varient en fonction de la communauté discursive. De même, les nombreux travaux sur les littéracies universitaires ont montré, entre autres, l'influence des disciplines, du niveau d'études (Delcambre et Reuter 2010), de la culture universitaire (Goes et Mangiante 2010, Hamez 2010) dans les pratiques de l'écrit. A partir d'un corpus de 15 entrevues avec des enseignants des départements de Lettres et Travail social de l'Université de Sherbrooke, nous proposons d'étudier les représentations associées aux écrits exigés par les enseignants et aux difficultés qu'ils anticipent ou constatent pour les étudiants non francophones. Les analyses présentées montreront à la fois la diversité des genres écrits valorisés par les enseignants, la variabilité des postures adoptées vis-à-vis de la norme linguistique et de la maîtrise de la langue des étudiants, et les difficultés ressenties par les enseignants dans la pratique d'évaluation de l'écrit chez les étudiants dont le français n'est pas la langue première.

Genèse de la recherche

- **Accroissement majeur de la mobilité universitaire** depuis une quinzaine d'années
 - « La mobilité étudiante : un concept politiquement correct mais pédagogiquement inhabité » (Papatsiba, 2003)
 - « la présence d'étudiants internationaux engendre des besoins d'encadrement, dont l'ampleur équivaut à l'importance des différences culturelles en jeu » (Conseil Supérieur de l'Éducation, Québec 2005 : 11)
- **Développement de recherches sur les défis pédagogiques de divers ordres** que représente la formation universitaire dans un contexte de mobilité :
 - Caroll, J. et Ryan, J. (Dir.). *Teaching international students : Improving learning for all*. London : Routledge.
 - McNamara D. et Harris, R. *Overseas students in higher education : Issues in teaching and learning*. London : Routledge.
 - Murphy- Lejeune, E. (2003), *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Didier.
 - Giroux, L. (2012). *L'autorégulation de l'apprentissage comme levier à l'affiliation d'étudiants étrangers dans le système universitaire québécois*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Genèse de la recherche

- **Recherches spécifiques sur les défis d'ordre langagier :**
 - Meunier, D. (2013), *Les représentations linguistiques des étudiants Erasmus et la vision plurilingue européenne : normes, discours, apprentissages*. Thèse de doctorat.
 - Hamez, M.-P. (2014). La synthèse de documents à l'université française : discours d'étudiants entrants sur leurs pratiques d'écriture en sciences humaines et sociales, *Formation et profession*, 22 (2), 31-44.
 - Goes, J. et Mangiante, J.-M. (2010). Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 47, 142-152.
 - Projet « Étudier en francophonie » (AUF) : <https://csf-francophonie.auf.org/fr/>
 - Lousada et Dezutter (2016). La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. *Le français à l'université*, [21-01](#)
- Stage de recherche postdoctorale de Deborah Meunier à l'UdeS, soutenu par le FRQNT et le FNRS (décembre 2015-février 2016)

Questions de recherche

- Que disent **les enseignants** de certaines disciplines de formation en lettres et sciences humaines :
 - À propos des **défis rencontrés par les étudiants internationaux non francophones pour réaliser les travaux écrits** dans leurs cours ?
 - À propos de leurs propres **pratiques d'évaluation des compétences en français écrit de ces étudiants** ?
- Quelles « **postures** » peut-on dégager de ces discours?
Dans quelle mesure ces « postures » varient-elles selon les programmes et les disciplines enseignées ?
- Que dégager de cela pour assurer un **meilleur accompagnement** des étudiants non francophones dans l'appropriation des écrits universitaires en français et une meilleure réussite de leurs études?

Contexte

- Amorce de réflexion dans 2 départements : **Lettres et communication** (programmes rédaction- communication; études littéraires) et **Travail social**
- ≈ **130** étudiants internationaux (2015-2016) en Faculté de lettres et sciences humaines à l'UdS dont ½ non francophones, les 3/4 dans des programmes d'études supérieures (2^e et 3^e cycles)
- **Exigences linguistiques pour l'admission** :
 - Pour études de **premier cycle** : « démonstration d'une connaissance fonctionnelle du français » par passation d'un test de français écrit ou la réussite d'un cours de français offert par le centre de langues.
 - Pour études de 2^e et 3^e cycles : absence d'exigence linguistique institutionnelle; situation variable selon les programmes.
- Centre de langues : tests de langue française, cours de FLS, français oral, rédaction en contexte universitaire, communication orale et écrite, possibilité de cours de « francisation intensive » avant le début des études...
- « **Poids de la langue** » dans l'évaluation des travaux écrits : 20% de la note finale (lettres et communication); 10% (travail social)

Méthodologie – collecte des données

- Entretiens individuels semi-structurés (sauf deux entretiens en duo), 30-45 min.
- Guide d'entretien : 6 sections
 - Les genres d'écrits universitaires demandés
 - Les difficultés à l'écrit des étudiants francophones
 - **Le profil des étudiants non francophones**
 - **Les difficultés à l'écrit des étudiants non francophones**
 - **L'évaluation des productions écrites**
 - Le soutien à la rédaction
- Mode de traitement : analyse de contenu (Bardin, 1977; 2013) et analyse du discours (Maingueneau, 1998; Kerbrat-Orechhioni, 1980).

Exemples de questions

Quel est le profil, parcours de vos étudiants non francophones ?

Quels sont les genres de textes que doivent rédiger vos étudiants dans le cadre de vos cours ?

Evaluez-vous différemment une copie d'étudiant francophone et une copie d'étudiant non francophone ?

Profil des informateurs

- 15 intervenants (14 professeurs et chargés de cours, 1 coordinateur pédagogique) francophones aux 1^{er} et 2^{ème} cycles
- Faculté de Lettres et Sciences humaines

10 enseignants du département de Lettres et Communication

- 4 en Littérature
- 3 en Communication
- 3 en Linguistique

5 enseignants du département de Travail social

- 3 en Intervention sociale
- 1 en Politique sociale
- 1 coordinateur pédagogique

Cadre d'analyse

- La notion de compétence langagière (Charaudeau, 2001; Moffet, 2000)
- Le discours sur la langue : normatif/puriste
(Rosier 2008, 2011 ; Paveau et Rosier, 2008)
- La notion de compétence d'écriture (Reuter, 1996)
- La notion de *posture* : didactique du français (Bucheton 1998, 2006, 2009 ; Penloup 2011)
 - « (...) schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée. » (Bucheton et Chabanne, 1998 : 20)

Vue d'ensemble du corpus

Quelques éléments saillants

- Un impensé : peu/pas de réflexion organisée
 - sur les « genres » (De Pietro et Schneuwly, 2003) des productions écrites exigées dans le cadre de la formation : (diversité, flou, « télescopage ») : « examens », « travaux », « une forme d'analyse », « commentaire – commentaire critique », « parcours de professionnalisation
 - Sur les pratiques d'évaluation :
 - « disons que ça reste assez intuitif je pense. il ne faut pas oublier qu'**on** n'a pas de formation pour ça non plus. intuitif et **je** pense que **en règle générale moi** ce qui **m'aide** beaucoup surtout à la maîtrise (...) c'est la comparaison entre les textes. **moi généralement** ça **me** donne un bon indice, ça permet de mieux voir bon, qu'est-ce que **je** suis en droit de **m'attendre** pour ce groupe-là » (Walter, linguistique)

Vue d'ensemble du corpus

Quelques éléments saillants

- Un impensé : peu/pas de réflexion organisée
 - sur les compétences des étudiants en situation de mobilité (Murphy-Lejeune 2003 ; Castellotti & Huver 2012 ; Meunier 2013)
 - sur les pratiques possible de différenciation pédagogique ; évaluation différenciée (Meirieu, 1996. Perrenoud, 1997)

Les difficultés

Les difficultés à l'écrit sont liées :

- **à la « maîtrise de la langue » - aux compétences linguistiques** (dimension normative : orthographe, grammaire)
- **à la maîtrise du lexique spécialisé et de « réalias »**
 - « je dirais il y a deux choses : il y a la connaissance du français et il y a le vocabulaire du travail social qui est important mais il y a aussi la connaissance du système de services sociaux québécois » (Mathilde, travail social)
- **À certaines capacités cognitives** (capacité d'abstraction, de conceptualisation, d'analyse, adoption d'une posture critique) – idem L1
 - « ils savent pas manier le langage conceptuel », (Pascal, littérature)
« ce qui pose problème c'est vraiment la dimension plus d'analyse, comment analyser, c'est pas simple, on a utilisé des mots-clés pour le faire, donc là les étudiants non francophones on les voit plus en difficulté encore, parce que je pense qu'il y a quelque chose dans la compréhension de ce qu'est l'analyse et de la façon de le faire qui n'est pas du descriptif, qui n'est pas de l'opinion, qui n'est pas du récit. Ils ont plus de mal à le faire dans une langue qui n'est pas la leur » (Mathilde, travail social)

Les difficultés

Les difficultés à l'écrit sont liées :

- aux **traditions/cultures académiques différentes ; des différences linguistico-culturelles dans la façon de rédiger** (subjectivité, argumentation formelle,...) (Beacco, Chiss, Cicurel et Véronique, 2005)
 - « le Québec c'est une expérience américaine mais en français c'est ça qui est particulier » (Ingrid, professeur de littérature)
 - « Je pense que l'éducation québécoise est assez axée sur le vécu des étudiants, leur interprétation, ça parle beaucoup d'eux plus qu'en Europe je trouve... (Jacqueline, littérature)
 - « je pense à ce problème terrible dans un séminaire d'un étudiant africain francophone qui avait des problèmes // super gentil // super intelligent // mais au niveau de la problématisation c'était pas du tout les mêmes pratiques dans son pays // ce qu'on exigeait ça marchait pas (..) puis le problème c'était de lui expliquer ça ..puis si dans son pays c'est pas du tout une référence de faire comme ça... » (Paula, littérature)
 - « le travail est insatisfaisant parce qu'il n'a pas analysé le texte, il l'a lu puis il me l'a paraphrasé puis il a fait une dissertation modèle français » (Pascal, littérature)
 - « la problématisation c'est très américain cette façon-là d'exposer un contexte de choses que l'on sait, ce qui est connu et qui nous amène à nous poser une question (Ingrid, linguistique)
- Dans le cas d'**étudiants non francophones**, ces **difficultés peuvent être difficiles à dissocier** :
 - « c'est difficile de distinguer entre la méconnaissance de la culture, les référents et tout, et la langue » (Célia, communication)

Pratiques d'évaluation

- Face aux cas vécus avec des étudiants non francophones, une relative « **insécurité** » des enseignants et une interprétation personnelle **des cadres évaluatifs**, exercice du « jugement professionnel » :
 - «La difficulté c'est de justement trouver l'équilibre entre bon t'es sympathique tu dis ils vont au moins atteindre minimalement ce qui est attendu puis tu vois sinon bien là si j'suis trop sévère// c'est pas évident, c'est toujours délicat, c'est des cas de conscience je vous avoue » (Patrick, travail social)
 - « Je sais pas si je répèterais cela devant mes collègues, on n'a jamais parlé de ça entre collègues.. .c'est ce que je fais, je sais pas si c'est une bonne position » (Paula, littérature)
- Une diversité des pratiques évaluatives (critères, exigences, explicitation,...)

Les pratiques d'évaluation

Une différence de posture envers les étudiants francophones ou non francophones

Évaluez-vous différemment les productions écrites des étudiants francophones et non francophones ?

« ça c'est une bonne question. j'ai eu à me poser cette question cette semaine. euh oui et non. (...) je pense qu'on est toujours un peu plus comment je dirais. non je ne corrige pas de la même façon. c'est sûr que non. mais des fois je me demande est-ce que je devrais le faire ? est-ce que je ne devrais pas être plus aussi sévère. (...) mais en même temps je pense que c'est impossible. (...)

parce que je pense que c'est juste normal aussi quand tu apprends une deuxième langue, que tu fais des erreurs à l'occasion.

elle est difficile celle-là (rires). j'avoue qu'elle est difficile ». (Walter, linguistique)

Pratiques d'évaluation

Pour les étudiants non francophones

Une différence de posture envers les étudiants en mobilité « courte » et les étudiants inscrits à un diplôme

- **si** j'ai devant moi **une étudiante qui vient d'Allemagne** dont le français est la langue euh pas la langue seconde mais la troisième langue qui est ici pour une session qui a suivi un cours qui est dans le cadre d'un échange international euh **peut-être** que je vais avoir tendance à laisser passer des choses **c'est pas bien** peut être mais en tout cas. ça dépend du parcours j'essaye de tenir compte du parcours. (...) si on est dans un séminaire d'études supérieures maîtrise ou doctorat l'étudiant il peut s'inscrire ici y'aura pas de différence **c'est cruel** mais c'est comme ça.

Pratiques d'évaluation

Pour les étudiants non francophones

Une tension entre une posture « compréhensive » et une posture « rigoriste », une différence entre les deux domaines de formation : la « posture » rigoriste n'apparaît pas dans le discours des professeurs du domaine du travail social

posture compréhensive

Patrick (travail social) « un des aspects qui est majeur dans le travail social c'est d'être capable de comprendre l'univers de l'autre »

« la difficulté, c'est où t'as mis la barre.. Parce ce que tu te dis là, tu vas être entre guillemets **tolérant**, tu vas pas être arbitraire puis tu te dis bon... autrement dit tu fais une forme de discrimination positive, alors je disais bon écoutez on veut pas être trop sévère »

Paula (littérature) : si j'ai devant moi une étudiante qui vient d'Allemagne, dont le français est la 3^e langue, qui est dans le cadre d'un échange international, peut-être que je vais avoir tendance à laisser passer les choses, c'est pas bien peut-être mais en tout cas ça dépend du parcours , j'essaye de tenir compte du parcours.. »

posture rigoriste

Jacqueline (littérature)

« on est un département de lettres et communications et la langue est vraiment notre matériau de base, voilà, on peut être plus **exigeants** »

« je serai pas fermée à l'idée d'essayer des choses à intégrer mais en même temps je suis pas non plus prête à faire trop de compromis sur des exigences liées au niveau de langue et à la qualité de l'expression parce que j'enseigne la littérature bon et je me **dis je peux pas faire de compromis là-dessus parce que pour moi d'est impensable** »
(Jacqueline, littérature)

Ingrid et Pascal

123 Ingrid – forcément forcément.

124 Pascal – pas du tout pas du tout.

126 I – **à l'époque** je le faisais pas c'était pareil puis j'enlevais beaucoup de points (...) **puis j'me dis** mais mon dieu l'étudiant **il** vient de l'Italie **il** est en **immersion culturelle** c'est une expérience qui **déplace beaucoup de schèmes de pensée** déjà. déjà **c'est un acquis** qu'il va avoir **on le mesure pas / personne /** mais **il** va l'avoir l'acquis **il** a fait un cours **il** a pris connaissance avec des **corpus** avec lesquels **il** était pas familier des **référents culturels** parce que quand on parle on se rend pas compte comment on attend // on parle // on s'attend toujours implicitement à des référents communs (...) puis y'a souvent (...) de **nouvelles méthodes de travail** j'me dis ça là c'est beau donc même si y'a des fautes.

127P – tu les maternes. (...)

144P – c'est-à-dire que moi **un étudiant** premièrement qui a pas ce qu'il faut on parle du français oral et écrit **normalement** il **devrait** pas être

145I – mais ton université l'a accepté l'administration l'a accepté.

146P – non non non mais **normalement** ces **étudiants-là** on les accepte de moins en moins là ils **doivent** passer des tests de français (...) puis c'est la même chose que le bac. si l'étudiant n'est pas en mesure de pouvoir répondre aux exigences parce que moi ça fait partie des objectifs du cours être en mesure **d'écrire de façon correcte avec le moins de fautes possibles.** euh c'est sûr que j'suis pas tatillon au point où vraiment là **j'accepte quand même** qu'il y ait une certaine bon un certain nombre de fautes là j'laisse passer mais au-delà d'un certain seuil non pour la simple et bonne raison que j'veux pas envoyer un mauvais message à cet étudiant-là il a reçu un cours avec une excellente note alors qu'il a de la difficulté à s'exprimer en français non non pour moi ça me parait **impensable.**

Conclusions

- Une vision « large » des difficultés associées à la « maîtrise de la langue »
- Une sensibilisation à la variable « culturelle »
- Un sujet « sensible »
- Des postures variables selon le contexte (1^{er} cycle-2^e cycle; francophones-non francophones)
- Des postures variables selon les domaines de formation

Conclusions : un continuum de postures



Pistes

1. Ouvrir un espace de travail sur le rôle de ces enseignants dans le développement de la compétence d'écriture des étudiants (dont les étudiants internationaux), au-delà de la maîtrise formelle de la langue.
2. Intégrer la problématique de l'évaluation des compétences écrites des étudiants non francophones dans la réflexion des approches-programmes ;

Références

- BUCHETON, D. (2006), « Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre », *Langage & Pratiques*, 37, pp.29-39.
- CASTELLOTTI, V., HUVER, E. (2012), « Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations ou « Bougez, il en restera toujours quelque chose » », *Le discours et la langue*, tome 3.2, p.117-132.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- MAINGUENEAU, D. (1998), *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod.
- MEUNIER, D. (2013), *Les représentations linguistiques des étudiants Erasmus et la vision plurilingue européenne : normes, discours, apprentissages*. Thèse de doctorat.
- MEUNIER, D. (2016, à par.), « La posture : un outil conceptuel pour la didactique des langues ? », *Actes du Colloque Dynadiv « Diversité linguistique et culturelle, appropriations, réceptions »*, Tours, 9-10 juin 2016.
- MURPHY-LEJEUNE, E. (2003), *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Didier.
- PAVEAU, M.-A., ROSIER, L. (2008), *La langue française. Passions et polémiques*, Vuibert.
- PENLOUP M.-C., CHABANOIS M., JOANNIDES R. (2011), « La posture : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? », dans Reuter Y., Daunay B. (dir), *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, AIRDF- Presses Universitaires de Namur, pp.151-174.
- ROSIER, L. (2011), « Postures de l'érudit-puriste et socio-typifications imaginaires », dans *Contextes* 8, en ligne : <http://contextes.revues.org/index4692.html> (consulté le 19/05/2016).
- SAINT-AMAND, D., VRYDAGHS, D. (2011), « Retours sur la posture », *Contextes*, n°8, en ligne : <http://contextes.revues.org/4712> (consulté le 19/05/2016).
- VIALA, A. (1993), « Eléments de sociopoétique », dans *Approches de la réception. Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio*, Georges Molinié & Alain Viala (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, « Perspectives littéraires ».