

**DE QUELQUES DISCOURS ÉVALUATIFS  
À PROPOS DE MÉMOIRES DE MASTER**

**Isabelle Delcambre**

Univ. Lille, EA 4354 – CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche  
en Education de Lille, F-59000 Lille, France

**Mots-clés**

Images – Enseignants-chercheurs – Analyse de discours – Normes – Valeurs

**Keywords**

Images – Professors – Discourse analysis – Standards – Values

**Résumé**

L'analyse énonciative des jugements évaluatifs portés par des enseignants-chercheurs sur des écrits d'étudiants vise à mettre en évidence les images des évaluateurs, des évalués et des produits écrits véhiculés par ces discours. Ces images sont à différencier des discours explicites qui peuvent être tenus par ailleurs sur les pratiques d'évaluation. L'analyse compare des discours tenus par deux groupes disciplinairement contrastés (psychologie et lettres) et conclut à une certaine spécificité disciplinaire de ces discours.

**Abstract**

Using an enunciative analysis of evaluative judgments made by the faculty on student writing, this study aims to bring to light the images of evaluators, evaluatees and written products conveyed by these discourses. These images are different from explicit discourse that can be held on assessment practices. The analysis compares and contrasts the discourse of two disciplinary groups (Psychology and Humanities) and concludes that some disciplinary specificity can be observed.

## Introduction

L'analyse des discours universitaires est devenue en quelques années un objet de recherche important, notamment grâce aux dialogues que les chercheurs français ont noué avec les recherches anglo-saxonnes. Que ce soit à travers les travaux de Swales (1990) sur la question (entre autres) de l'effacement énonciatif dans les textes scientifiques, ceux de Bazerman (1988) sur la question des genres discursifs et des activités liées à l'écriture de la science expérimentale, ceux de Lea (2008) ou Lillis et Scott (2007) en Grande Bretagne sur les *academic literacies* dans la filiation aux recherches de Street (1984), ceux du réseau des *Composition Studies* aux Etats-Unis (Donahue, 2008) et de bien d'autres (le propos de cet article n'étant pas de faire une revue de questions), des recherches menées dans le domaine français ont depuis la fin des années 90 constitué en objets de recherche le discours scientifique, celui qui caractérise la communication scientifique entre chercheurs, et le discours académique, celui qui est produit dans les espaces universitaires de l'enseignement ou de la formation. On en voit le signe dans de multiples publications, notamment en France dans les revues *Lidil* (1998, 2001, 2006, 2010), *Pratiques* (2012), *Les cahiers du Cerfee* (2011), en Belgique dans *Enjeux* (2002), *Diptyque* (2010, 2012)<sup>1</sup>, etc., ou encore dans des ouvrages qui envisagent la description énonciative des discours scientifiques (Tutin & Grossmann, 2013) ou les propositions pédagogiques issues de ces recherches descriptives (Pollet, 2014 ; Boch & Frier, 2015).

Dans la plupart des cas, les discours envisagés sont des discours écrits, publiés, quand il s'agit de discours scientifique<sup>2</sup>, ou des discours écrits, à évaluer, quand il s'agit des discours académiques produits par les étudiants dans le cours de leurs études. Peu, voire très peu d'études linguistiques ou didactiques portent sur les autres faces des discours produits à l'université, ceux des écrits personnels des étudiants ou des écrits professionnels des enseignants. A part les études qui, à la suite de Boch (1998), ont décrit les pratiques de prises de notes des étudiants, il faut aller chercher chez les sociologues (Millet, 2003) ou chez les chercheurs anglo-saxons des études ethnographiques sur les pratiques d'écriture privées qui accompagnent les études (par exemple Ivanič et al., 2009). Du côté des pratiques des enseignants, là encore, les études de ce genre sont rares dans le domaine français<sup>3</sup> : citons cependant des analyses intéressantes sur la direction de thèse (Bart, 2013) et les formes diverses de collaboration d'écritures (Bonasio & Fabre, 2015) ou de

1. Et puisque cette livraison des *Mélanges CRAPEL* se fait dans le cadre de recherches franco-brésiliennes, il faut aussi citer, parmi tant d'autres, *Scripta* (2009), *Linguagem em discurso* (2013).

2. Il s'agit de discours de recherche ; le terme scientifique n'est pas à prendre ici comme référant aux disciplines dites scientifiques, mais à tout discours à visée scientifique, y compris dans les sciences humaines et sociales, donc.

3. Cette rareté concerne aussi bien l'enseignement supérieur que les autres degrés. Seul l'ouvrage dirigé par Daunay (2011) envisage cette question pour les enseignants du secondaire. Concernant les enseignants du supérieur, les recherches se sont essentiellement portées sur l'écriture scientifique.

socialisation à l'écriture (Kapp, 2015)<sup>4</sup> au niveau du doctorat, ou encore une étude en cours (Daunay & Delcambre, 2016, à par.) sur certaines dimensions énonciatives des cours écrits, discours didactiques destinés à une plate-forme d'enseignement à distance<sup>5</sup>.

Le propos de cet article est de décrire des représentations d'enseignants-chercheurs (EC) en analysant leurs discours, recueillis par entretiens, à propos de travaux écrits d'étudiants, discours qui sont émaillés de jugements évaluatifs, de normes et de valeurs attachées à l'écriture, mais aussi de récits de pratiques d'enseignement ou d'accompagnement voire de récits plus personnels sur leur propre apprentissage de l'écriture scientifique. C'est tout un panorama qui se dégage de ces discours où se donnent à voir des images des étudiants scripteurs, des images de la relation pédagogique autour de l'écriture, des finalités accordées aux apprentissages qui se font *via* la production écrite. L'enjeu d'une telle étude, qui rejoint par certains côtés celle de Carton (2002) consacrée aux discours d'EC sur les étudiants de première année, est moins de fournir des pistes pour améliorer les modalités d'accompagnement des étudiants que de proposer des exemples à partir desquels réfléchir aux pratiques et aux discours ordinaires dans l'enseignement supérieur. Passer de l'autre côté du miroir, en quelque sorte.

Dans cette étude, après les cadrages théorique et méthodologique d'usage, seront essentiellement présentées les images concernant les évaluateurs, les évalués et l'objet de l'évaluation, le texte écrit. Pour ce faire, l'analyse se concentrera sur la comparaison entre deux entretiens menés auprès d'EC en psychologie et en lettres modernes.

## 1. Images et discours évaluatif

La notion d'images scripturales a été proposée il y a quelque temps (Delcambre & Reuter, 2002) pour rendre compte de certaines significations implicites qui sous-tendent les productions écrites et qui peuvent être mises en évidence par une analyse énonciative. Ces implicites reposent sur des traces linguistiques, observables dans les textes, « traces de l'inscription du sujet dans son texte, de sa subjectivité, de ses valeurs ou de ses jugements » (Delcambre & Reuter, 2002 : 8). La notion d'image scripturale n'est pas sans lien avec celle d'« ethos », et notamment ce que l'on appelle l'éthos montré, construit par le lecteur à l'insu du ou malgré le scripteur et qui renvoie non à ce qui est dit, mais à la façon de le dire. « La manière de dire autorise ici la construction d'une véritable image de soi », ajoute Amossy (1999 : 18)

---

4. Je remercie Daniel Bart de m'avoir indiqué cette référence. Je le remercie aussi de la lecture avisée qu'il a faite du présent texte.

5. Une autre étude sur les images de la profession académique, produites par les enseignants lors de leurs cours ou dans l'écriture de leurs articles, essentiellement menée à partir des proformes « nous », vous » et « je », rejoint d'une certaine manière la présente étude (Connor, 2009).

en commentant Maingueneau qui a amplement utilisé et théorisé la notion d'ethos (par exemple, 1999 : 76-86).

Ces images discursives sont à distinguer du recueil de discours sollicités sur les pratiques d'écriture et le rapport à l'écriture ou des données qui peuvent être recueillies par l'observation directe (plus ou moins directe, en fait) des pratiques d'écriture en actes. L'ensemble de ces données peut contribuer à élaborer des configurations d'attitudes, de valeurs, de conceptions, de savoirs sur l'écriture et la lecture, les textes et leurs usages, leurs relations aux savoirs, etc.

La particularité de l'étude qui suit est de tenter de mettre à jour, dans une sorte de spéculativité, les images « évaluatives » qui émergent de discours sur l'écriture et les écrits des étudiants<sup>6</sup>. C'est-à-dire d'identifier, dans les manières de dire, des jugements, des valeurs, des représentations de soi ou des autres (les étudiants), qui peuvent contribuer à dresser des configurations pédagogiques autour des pratiques d'écriture académique.

Les discours qui ont été sollicités auprès de ces enseignants-chercheurs sont inscrits dans un système didactique où les statuts d'enseignant ou d'étudiant sont caractérisés par une dénivellation institutionnelle liée à la relation évaluative spécifique à la situation d'enseignement. Et d'ailleurs, les entretiens avec les EC se déroulaient sur la base d'écrits soumis à la lecture et à l'évaluation afin d'ancrer les discours dans des analyses d'écrits précis et éviter autant que possible des discours génériques et stéréotypés.

Les discours recueillis sont donc typiquement des discours évaluatifs (Dabène, 1987), produisant des commentaires sur les écrits, « orientés vers des 'appréciations', des jugements, par rapport à des normes explicites ou implicites » (Dabène, 1987 : 156 156). Ces commentaires peuvent porter soit sur le code linguistique (« c'est plein de fautes d'orthographe »), soit sur l'énonciateur (« ces jeunes gens »), soit encore sur la valeur pragmatique de ce qui est donné à lire (« cela n'a pas de sens »). Et les normes convoquées peuvent être de nature linguistique (la grammaire, le lexique, etc.), discursive (la cohérence du discours) ou pragmatique (la pertinence de ce qui est écrit au regard du thème abordé ou du genre de discours attendu).

La perspective qui est la nôtre est d'appliquer au discours des enseignants, des analyses énonciatives permettant de dégager des images implicites, des façons de dire qui colorent le discours de valeurs ou de normes. Ces valeurs et normes implicites permettent d'identifier des configurations pédagogiques associant une certaine idée du texte et de l'écriture à une certaine idée de l'apprentissage de l'écriture ainsi qu'à une certaine représentation des étudiants scripteurs. Cependant, ces images

---

6. En cela, cette étude se distingue de l'analyse de discours classique par l'importance qu'elle tente de donner aux dimensions énonciatives des discours recueillis. Mais il serait intéressant de clarifier les relations entre la focalisation sur les dimensions énonciatives du discours et l'analyse des représentations véhiculées dans le discours, comme celle de l'étude de Carton (2002).

scripturales ne sont pas forcément liées à des discours qui portent explicitement sur l'évaluation : il arrive bien souvent que des jugements axiologiques soient repérables dans des fragments de discours où ce n'est pas l'évaluation qui est thématifiée, mais le sujet choisi par l'étudiant, la composition de son écrit, etc., comme dans n'importe quel type de discours, d'ailleurs. L'étude présentée ici tente de montrer que l'évaluation peut être considérée comme une modalité énonciative.

## 2. Données et méthodes

L'analyse porte sur des discours recueillis dans des entretiens collectifs, réunissant de 3 à 7 enseignants-chercheurs par groupe, ces groupes étant constitués sur une base disciplinaire. Ont ainsi été sollicités des EC de littérature, sciences du langage, sciences de l'éducation, histoire et psychologie. Dans chaque discipline, les enseignants appartenaient à une même équipe de recherche, ce qui est un garant d'une relative homogénéité épistémologique, surtout en ce qui concerne les EC de psychologie.

Les entretiens ont duré deux heures. Ils ont été menés, sur la base d'un guide d'entretien (pour assurer la comparabilité des discours d'un groupe à l'autre), par des chercheurs<sup>7</sup> étrangers à la discipline, pour garantir autant que faire se peut la neutralité des échanges. Les groupes avaient à leur disposition des documents extraits de deux mémoires de master 1<sup>o</sup> année<sup>8</sup> afin de permettre un certain ancrage des discours dans des exemples précis et partagés et une comparaison éventuelle entre les deux exemples. Ces mémoires venaient d'une autre université (afin d'éviter des effets de reconnaissance au sein du groupe) et avaient été jugés bons, voire très bons dans l'institution d'où ils provenaient.

Vers la fin de l'entretien, une question devait porter sur l'évaluation des textes d'étudiants présents dans la situation (« Sur le texte d'étudiant, pouvez-vous signaler ce qui vous paraît réussi ? D'une manière générale et en identifiant des passages précis – (faire préciser les aspects transversaux et disciplinaires) ») mais, les pratiques des interviewers ont été assez hétérogènes, et cette question a parfois été posée très tôt. Quoi qu'il en soit, les caractéristiques de cette situation créaient un rapport évaluatif à la question de l'écriture des étudiants, à celle des attentes et des normes quant à cette écriture ou à l'accompagnement de l'écriture, liées à la discipline ou au niveau dans le cursus.

L'objectif affiché lors des entretiens était de recueillir les discours des EC sur leurs attentes et leurs normes quant à l'écriture du mémoire de master, sur leurs critères d'évaluation et les difficultés des étudiants, mais aussi sur les aides mises

---

7. Ils étaient membres de la recherche ANR (APPR-06-019) intitulée « Les écrits à l'université : inventaires, pratiques, modèles ».

8. Il s'agissait de la page de titre anonymée, du sommaire, de l'introduction et de la conclusion.

en place et les pratiques d'accompagnement (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2013, 132).

Ces entretiens, une fois transcrits, ont été retravaillés pour l'analyse selon deux perspectives :

- le discours de chaque participant a été extrait de la succession des échanges comme pour reconstruire un discours monologique, afin de faire apparaître des positions individuelles, par la répétition de thèmes par exemple, à l'encontre de la dimension interactionnelle et de la construction d'accords ou de désaccords dans les échanges. Extraire le discours de chacun, c'est rendre plus lisibles des positions individuelles, et des tics de langage, ou des mises en mots spécifiques (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2013) ;
- ces documents secondaires ont été ensuite traités à l'aide de catégories thématiques, issues du guide d'entretien :
  - difficultés/facilités signalées chez les étudiants /les enseignants,
  - définition du mémoire/ remarques sur la discipline,
  - évaluation : critères et objets / aides et dispositifs d'aides.

Chaque thème est ensuite soumis à une analyse énonciative, visant à identifier des positions discursives ou des images permettant d'identifier le discours évaluatif. Il s'agit donc d'interroger les fragments de discours constitués à partir de leur modalités énonciatives (le dire) et non seulement à partir de leurs contenus (le dit). Cela aboutit à différencier les discours qui thématisent explicitement sur l'évaluation (le dit) des discours qui effectuent un jugement évaluatif (le dire). L'analyse permet de voir comment le discours évaluatif construit des images de l'évaluation (de ses pratiques, enjeux, modalités, etc.), des évaluateurs et des évalués.

Ces analyses reposent sur une hypothèse principale, celle d'un ancrage des discours dans des valeurs ou épistémologies disciplinaires. La comparaison entre ces discours permettrait donc de mettre au jour des spécificités disciplinaires des discours évaluatifs. Mais, il n'est guère possible de les attribuer à l'ensemble des membres d'une discipline, vu le peu de personnes concernées par cette étude ; on ne peut ignorer que ces discours ne sont peut-être que le fait de ces personnes-là, spécifiquement. Cependant certains phénomènes sont interrogeants et pourraient être soumis à plus ample investigation.

Dans l'analyse qui suit, une sélection a été faite parmi les entretiens recueillis : ne seront considérés ici que les discours des EC en lettres et en psychologie, avec une nette centration sur le dire plutôt que sur le dit. L'analyse énonciative est privilégiée et ne vise pas à une quelconque quantification des énoncés représentatifs de telle ou telle image. En ce sens, cette étude est largement exploratoire.

### 3. Le dit et le dire

Pour commencer, nous pourrions illustrer notre méthode en distinguant l'évaluation comme contenu de discours (le dit) et comme modalité énonciative (le dire). En effet, dans les entretiens, les EC développent des discours explicites sur leurs pratiques d'évaluation. Ainsi, cette EC de psychologie déclare-t-elle à propos des mémoires de master :

*a. en fait, quand on évalue je pense qu'on tient aussi compte du côté exploré ou inexploré de la problématique, donc je pense que moi, dans mes évaluations, je peux me dire quelque fois « oui mais les étudiants n'ont pas de modèle par rapport à cette problématique émergente » (psychologie)*

Elle tient un discours explicite sur l'évaluation comme une pratique institutionnelle, collective (« on ») et personnelle (« moi, dans mes évaluations ») liée aux nécessaires adaptations de l'évaluation institutionnelle aux spécificités des mémoires, c'est-à-dire un discours sur la variabilité de l'évaluation, selon des critères liés aux contenus mêmes des questions abordées par les mémoires (la nouveauté de certaines problématiques). Une autre EC de psychologie déroule un discours proche de celui-ci sur les aspects variables de l'évaluation selon les évaluateurs (« on n'a pas tous les mêmes exigences, on ne note pas tous pareil »).

Si l'on compare ces discours avec ceux tenus par les EC de littérature, on constate d'abord que l'évaluation n'apparaît pas dans l'entretien comme contenu de discours explicite, ni ses modalités, ni ses difficultés. Des interventions abordent la question de sujets trop difficiles pour les étudiants, mais ce n'est pas l'occasion pour ces EC d'évoquer une adaptation éventuelle des critères d'évaluation, au contraire, ces sujets trop difficiles apparaissent comme une excuse de la faiblesse des étudiants :

*b. voilà donc moi je suis assez sévère ... mais l'étudiant n'est pas en cause, hein, c'est la faiblesse de la formation [...] il est normal qu'ils ne sachent pas tout, ces jeunes gens mais je trouve qu'on les lance sur des sujets bien bien bien ambitieux (lettres)*

C'est comme si les étudiants n'étaient pas responsables de leurs difficultés ou de leur échec ; comme si l'évaluateur voulait se dédouaner de son jugement négatif sur les extraits qu'il a sous les yeux (« moi, je suis assez sévère ») en accusant le collègue inconnu qui a accompagné le mémoire de n'avoir pas mesuré la difficulté de l'entreprise. Il reporte l'évaluation du travail de l'étudiant sur l'évaluation de la formation qui lui est donné (« la faiblesse de la formation »)<sup>9</sup>. Ces évaluations sont des jugements, sur le texte de l'étudiant, sur la formation, sur les sujets de mémoire, etc., non un discours explicite et constitué sur les pratiques d'évaluation des mémoires.

9. Dans Carton (2002, 164), on peut lire un extrait de discours d'enseignant étonnamment proche de celui-ci : « Les étudiants ressortent le cours appris, mal approprié, ce n'est pas de leur faute, c'est ce qu'on leur a appris ... ». Serions-nous là en présence d'une forme de déni du discours normatif ?

Le discours évaluatif, le jugement axiologique comme modalité discursive, peut d'autant mieux se repérer que l'on observe des fragments de discours où l'évaluation n'est pas thématisée comme contenu de discours explicite, par exemple, lorsque les EC évoquent les aides apportées et les dispositifs d'aide, qui peuvent se présenter sous l'aspect d'une certaine objectivité descriptive.

C'est le cas, de fait, dans la description des modalités d'accompagnement du mémoire par les EC de psychologie, qui passent en revue leurs actions effectives d'accompagnement des étudiants : « je leur dis, je les initie, j'explique, j'ai fait travailler, j'ai montré » ou encore « je laisse la possibilité, je lis, je fais un retour, je les incite ». Le discours est centré sur l'enseignant, ses attentes, ses façons de faire, sur son comportement en tant qu'enseignant. Très peu de jugements évaluatifs dans ces fragments-là.

Au contraire, en littérature, le discours sur les aides à apporter prend la forme d'un discours prescriptif (« ce qu'il faut faire ») qui donne à voir en creux ce que les étudiants ne savent pas :

*a. si on veut faire une remise à plat, il faut vraiment commencer par la maîtrise de la langue, c'est à partir de là qu'on pourrait reconstruire quelque chose, puis ensuite passer pas à pas de la maîtrise des fonctions linguistiques à la maîtrise des fonctions discursives, à la rhétorique au sens le plus fort du terme, à l'art de persuader, et puis ensuite après, on peut envisager toutes sortes de prolongements, évidemment (lettres)*

Ce programme de remédiation linéaire (« pas à pas ») donne à voir un discours évaluatif sur les problèmes rencontrés dans les écrits des étudiants qui supposent un réapprentissage (« remise à plat, reconstruire ») à partir des bases linguistiques (« maîtrise de la langue ») jusqu'à la « rhétorique au sens fort du terme ». Dans ce passage de la maîtrise (« de la langue ») à l'art (« de persuader ») se lit une conception cumulative de l'apprentissage de l'écriture, qui part d'une table rase pour reconstruire les différents éléments du tout, du supposé simple au supposé complexe (les prolongements qui suivent l'art de persuader), tout en laissant entendre que s'il faut en passer par là, c'est que les étudiants ne savent rien. On voit qu'ici le discours évaluatif négatif teinte l'évocation de ce parcours de (ré)apprentissage, il est ce sur quoi repose, en creux, l'ensemble du dispositif d'aide.

#### **4. Images des évaluateurs**

Passons maintenant à des fragments de discours effectuant des jugements évaluatifs sur les écrits des étudiants, présents donc dans la situation d'interview. Se profilent dans ces fragments trois types d'images : l'évaluateur, les évalués et le produit lui-même. En ce qui concerne les images de l'évaluateur, deux grands types d'images sont identifiables, avec des variantes internes à chaque catégorie : l'évaluateur qui se réfère à une norme, celui qui se présente comme un lecteur et dont les jugements se font à l'aune de ses réactions de lecteur.



#### 4.1. L'évaluateur et la norme

L'évaluateur peut se présenter comme vecteur d'une norme objective, présentée comme évidente et non discutable :

*a. Il y a très peu de citations des auteurs dont il est question, c'est à dire que le texte lui-même, l'écriture elle-même ne figure pas au profit de l'idée générale, l'écriture elle-même semble seconde par rapport à la pensée (lettres)*

*b. Et il y a aussi des titres du sommaire qui ne conviennent pas, « Considération / méthodologie », non, c'est la procédure ou c'est la méthodologie [...] Et puis pareil à la fin, il y a « interprétation des interactions », non, c'est « interprétation », point barre (psychologie)*

Qu'il s'agisse d'assertions plutôt descriptives pour l'exemple *d* ou normatives pour l'exemple *e*, dans les deux cas, le discours évaluatif est négatif et l'énonciateur absent, ou plus exactement caché derrière le discours pseudo objectif : le « point barre » qui termine le second exemple est la trace d'une émotion certaine de l'énonciateur. Les normes convoquées ici, à savoir commenter l'écriture de l'auteur choisi quand on fait un mémoire de littérature (ce qui s'apparente à une norme pragmatique de pertinence disciplinaire), utiliser les titres en usage dans l'organisation textuelle en psychologie (où les normes rédactionnelles sont fortement dominées par le schéma IMRaD), semblent aller de soi ; elles reposent sur des implicites disciplinaires, partagés par les membres de la communauté, ou du moins, présentés comme tels.

Mais, ce discours de la norme peut prendre des formes énonciatives très impliquées :

*a. les méthodes m'ont un peu surprise dans la présentation [...] le plan qui est présenté comme quasiment un plan analytique me surprend beaucoup [...] je trouve que l'organisation du mémoire est bizarrement présentée [...] moi, ce qui m'a beaucoup agacée dans ce mémoire-là c'est ce style journalistique [...] dans les deux cas la conclusion est décevante [...] le départ, je ne suis pas sûre qu'il soit très heureux [...] je trouve aussi que c'est du bavardage d'ailleurs, dans les deux écrits (lettres)*

*b. sur le respect des normes, il y a des choses que moi je ne n'aurais pas laissé passer [...] Là il y a un paragraphe avec une seule phrase, ça c'est pareil, je ne tolère pas (psychologie)*

Dans ces deux exemples, l'énonciateur est omni-présent (« moi je », « me surprend beaucoup », « m'a beaucoup agacée », « je n'aurais pas laissé passer », « je ne tolère pas », mais aussi des axiologiques, « bizarrement », « du bavardage ») : c'est l'évaluateur agacé pour l'exemple *f*, ou l'évaluateur autoritaire pour l'exemple *g*. Dans les deux cas, de la même manière que précédemment, les normes évoquées, qu'elles soient textuelles (le plan, l'organisation), stylistiques (le style journalistique), pragmatiques (le bavardage) ou rédactionnelles (un paragraphe composé d'une seule phrase), ces normes sont présentées comme incorporées, l'énonciateur en étant à la fois le porte-parole et le garant, avec le risque que l'ethos autoritaire fasse passer les normes aux yeux des étudiants pour des marottes personnelles, non forcément partagées.

## 4.2. L'évaluateur et la lecture

Comme précédemment, plusieurs variantes sont possibles, plus ou moins ancrées dans la situation de lecture spécifique qui était proposée.

*a. Pour moi les titres sont beaucoup trop longs, or un titre ça doit accrocher le lecteur (psychologie)*

*b. Le sommaire par exemple je le trouve difficile à lire, il est trop détaillé, souligné, il y a des termes qui ne sont pas explicités [...] quand j'ouvre un mémoire je commence par ça et je trouve que là, on peut mieux faire [...] j'ai trouvé qu'il y avait des préjugés, donc en fait d'emblée, moi j'étais freinée dans ma lecture par ces points-là [...] j'ai trouvé que le plan était lisible, ça me donnait envie de le lire, l'introduction, je l'ai trouvée courte mais très lisible [...] à travers la problématique, j'ai même trouvé un intérêt personnel parce que c'est des questions qui m'intéressent (psychologie)*

Ces deux exemples issus de l'entretien avec les EC de psychologie se distinguent des deux suivants, recueillis dans l'entretien avec les EC de lettres.

Dans *h*, le lecteur, est un lecteur générique, d'une part parce que ce rôle est peu pris en charge *énonciativement*, mais aussi parce que la norme rédactionnelle énoncée est présentée comme une dimension intrinsèque (et qui s'impose à tous) de la rédaction d'un mémoire (« ça doit accrocher le lecteur ») (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2013).

Au contraire, dans *i*, le lecteur mis en scène explicite ses difficultés de lecture (« difficile à lire, trop détaillé, souligné... »), ses habitudes de lecture de *mémoires* (« quand j'ouvre un mémoire, je commence par ça »), ses valeurs (« j'ai trouvé qu'il y avait des préjugés, donc en fait d'emblée, moi j'étais freinée dans ma lecture par ces points-là »). Il expose également le plaisir qu'il a pris à lire le texte, notamment à cause de sa lisibilité (« j'ai trouvé que le plan était lisible, ça me donnait envie de le lire, l'introduction, je l'ai trouvée courte mais très lisible ») et de l'intérêt des questions qu'il pose (« à travers la problématique, j'ai même trouvé un intérêt personnel parce que c'est des questions qui m'intéressent »). L'image de ce lecteur est celle d'un lecteur spécifique, réflexif, s'auto-analysant et constituant cette auto-analyse comme critère d'évaluation. C'est-à-dire l'exact inverse des évaluateurs précédents. Outre cette dimension réflexive, il faut aussi souligner qu'ici, le discours évaluatif, pour la première fois, n'est pas uniquement négatif, et que la lisibilité et l'intérêt apparaissent comme de nouvelles normes, essentiellement pragmatiques : la construction d'un intérêt intellectuel et la sollicitude pour le lecteur (produire un texte qui soit *reader-friendly*, comme disent les anglo-saxons) sont au centre du système de normes de cet EC (assez isolé, il faut bien le dire).

## 4.3. L'évaluateur et l'interprétation

De la lecture à l'interprétation, il n'y a qu'un pas, mais il est d'importance. Il est donc effectué par les EC en lettres.

a. j'ai été confrontée à l'absence d'itinéraire et finalement je ne sais pas quel est le sujet (lettres)

b. on a l'impression que le texte sur Rousseau est construit comme ça, par associations, c'est assez équilibré, il s'est dit « 10 lignes par paragraphes à peu près », en fait c'est une mosaïque de réflexions qui ne sont soutenues par aucune idée directrice (lettres)

c. moi je suis assez sévère et en même temps, il y a une espèce de teinture dès qu'on lit d'un peu près (lettres)

d. L'image construite ici est celle d'un lecteur récepteur qui cherche à construire du sens (« on a l'impression »), qui cherche malgré tout (« j'ai été confrontée »), qui est pris dans la temporalité de la lecture (« finalement ») et dont l'interprétation va émerger après les errances de la lecture (« en fait c'est une mosaïque »), à moins que le résultat de ce trajet ne débouche sur une non-compréhension (« finalement je ne sais pas quel est le sujet », « une mosaïque de réflexions qui ne sont soutenues par aucune idée directrice »). L'interprétation, très classiquement, est ici mise en scène comme une relecture (« dès qu'on lit d'un peu près »), qui se distingue de la première lecture par la possibilité de porter un regard global et de construire du sens, avec le risque de faire sur un texte d'étudiant une lecture (« on a l'impression ... en fait ») qui serait peut-être récusée si elle était mise en œuvre telle quelle dans un écrit d'étudiant. Cette image de lecteur interprète, qui est le fait des trois EC de lettres, n'est pas sans rapport avec une pratique de l'interprétation des textes littéraires, une pratique de l'herméneutique qui semble se constituer comme pratique ordinaire de lecture.

## 5. Images des évalués

Outre le phénomène fréquent de projection sur un texte anonymé d'une identité sexuelle, féminine ou masculine, que l'on peut considérer, surtout en situation d'interaction, comme une figure de l'Autre, les évalués sont généralement désignés comme l'étudiant ou les étudiants. Il arrive aussi que les écrits soient au centre des discours, plus que leur hypothétique rédacteur-trice. Les EC parlent alors du « mémoire sur Rousseau », voire de « Rousseau » tout court parfois. Mais, et c'est spécifique à un EC de lettres, la distance entre l'évaluateur et l'évalué se traduit par l'usage de dénominations comme « des gens » ou « ces jeunes gens ».

a. on a là des gens qui écrivent, qui sont capables de faire semblant d'écrire quelque chose qui ressemble à un véritable mémoire de maîtrise (lettres)

b. il y a peut-être une confusion, derrière, entre morale et légitimité, oui voilà, non mais il est normal qu'ils ne sachent pas tout, ces jeunes gens, mais je trouve qu'on les lance sur des sujets bien bien bien ambitieux (lettres)

Ces « jeunes gens » qui font semblant de produire un mémoire de maîtrise sont des personnes à la fois immorales et non-responsables. L'immoralité des étudiants s'appuie sur un lexique de la faute, très traditionnel :

a. derrière tous ces défauts d'expression... il y a vraiment des vices de la pensée (lettres)

et leur irresponsabilité quant à leurs échecs (on l'a vu plus haut en 3) sert d'excuse au jugement sévère que cet EC porte sur les écrits (et qu'il semble presque regretter) :

*b. voilà donc moi je suis assez sévère et en même temps, il y a une espèce de teinture dès qu'on lit d'un peu près ... mais l'étudiant n'est pas en cause, hein, c'est la faiblesse de la formation (lettres)*

Cela dit, le jugement d'irresponsabilité se retrouve également chez les EC en psychologie, mais plutôt pour expliquer des réussites qui pourraient paraître surprenantes :

*a. Bon l'autre, pour moi, c'est un bon mémoire mais je sens tout de suite, enfin pour moi je sens que c'est un domaine un petit peu plus balisé, beaucoup plus expérimental, donc on sait que les paradigmes sont souvent un peu pris en main, souvent un peu plus facile à appliquer, à faire, le contexte théorique est beaucoup plus facile à digérer (psychologie)*

*b. Le deuxième, donc sur la morphologie lexicale, on peut peut-être d'avantage penser que c'est d'avantage du clé en main, très encadré (psychologie)*

Dans une toute autre tonalité, ici, la facilité de la problématique ou l'encadrement méthodologique apporté dans certains domaines est une explication de la réussite de l'étudiant, dont il se trouve par là même comme dépossédé. Mais curieusement, cette facilité n'est pas pensée comme une variable potentielle pour l'évaluation, comme le faisait l'enseignant de psychologie dont les propos sont analysés au point 3.

Ce qui distingue ici les discours est clairement l'attitude envers les étudiants, le crédit que l'enseignant leur fait concernant leur travail et leur production. Si l'on peut opposer le discours négatif des EC de lettres au discours plutôt positif des EC de psychologie, il faut remarquer qu'ils se rejoignent dans l'idée que difficultés ou réussites ne sont pas vraiment du ressort de l'étudiant, mais du ressort de l'enseignant, soit qu'il propose un sujet inabordable soit qu'il offre un tel encadrement que l'on ne peut plus guère identifier la trace personnelle de l'étudiant. L'évalué, en tant que sujet ou auteur, serait peut-être en fin de compte relativement absent de ces discours.

## **6. Images des produits évalués**

N'est retenue ici qu'une dimension des discours qui portent sur les produits textes. L'analyse générale en a déjà été faite en partie (voir Delcambre & Lahanier-Reuter 2013) et elle peut être fort longue. La dimension retenue ici privilégie certaines dimensions argumentatives des discours et repose comme précédemment sur une comparaison entre les deux corpus disciplinaires. En effet, il paraît intéressant de repérer les fragments de discours positifs sur les mémoires, sachant qu'ils sont relativement moins nombreux que les discours négatifs, et peut-être plus difficiles à tenir, vu l'inégalité de statut entre évaluateurs et évalués. Il s'agit donc de voir comment les EC parviennent à dire du bien des mémoires qu'ils ont sous les yeux.

*a. au niveau de l'introduction, également, on sent que c'est des bons mémoires, bon malgré les finesses de fautes, je ne suis pas allée jusque-là, bon voilà c'est bien écrit, il n'y a pas de grosses grosses fautes d'agencement quand même des idées, on sent que l'étudiant*

*maitrise son sujet, il sait amener la problématique, voilà juste ça, il sait aussi citer les auteurs les plus importants, bon (psychologie)*

*b. même si la question est bonne je trouve que l'organisation du mémoire est bizarrement présentée [...] une introduction quand même assez / il fait un effort d'écriture avec des bêtises de ponctuation quelques maladresses mais bon [...] on devine quelqu'un de malin mais pour moi c'est beaucoup plus un essai (lettres)*

Dans l'exemple *s*, les jugements positifs sont posés et répétés (« bons mémoires », « bien écrit », « pas de grosses fautes », « l'étudiant maîtrise, il sait... »). S'il y a un jugement négatif, il se trouve placé dans une concession (« malgré les finesses des fautes »), et donc affaibli par rapport aux jugements positifs.

Dans l'exemple *t*, le discours est orienté vers des jugements négatifs (« bizarrement présentée », « bêtises de ponctuation » « maladresses »), le passage concessif énonçant un jugement positif (« même si la question est bonne »), à l'inverse donc de l'exemple *s*. Il est vrai que l'énoncé central pourrait changer l'orientation argumentative de l'ensemble (« il fait un effort d'écriture avec des bêtises de ponctuation quelques maladresses mais bon »), les bêtises et les maladresses se trouvant quasiment effacées par le « mais bon » qui laisse entendre qu'elles ne sont pas trop graves. Cependant le dernier énoncé retrouve la rhétorique initiale : « on devine quelqu'un de malin mais pour moi c'est beaucoup plus un essai », le jugement positif (« quelqu'un de malin ») est minimisé et réfuté par le jugement final, clairement négatif : ce n'est pas un mémoire de littérature mais « un essai ». Dans ce discours, la concession est le seul lieu d'un possible discours positif ; et au cas où une évaluation positive apparaîtrait, elle est suivie d'une réfutation qui l'annule.

Deux discours antithétiques, donc : dans l'un, l'argumentation se développe selon le schéma « malgré quelques problèmes, c'est bon », dans le second, selon le schéma inverse « même si il y a des bonnes choses, ce n'est pas ça ». L'orientation argumentative est positive dans le premier cas, négative dans le second.

Ces parcours argumentatifs sont des traces utiles pour identifier des images comme les marques de subjectivité, les axiologiques, les modalités verbales ou les modalisations qui sous-tendent l'analyse énonciative des fragments qui précèdent. Ils participent de l'organisation discursive, tout comme les répétitions (« il sait », exemple *s*) ou le balisage par des marques de successivité (« commencer par, puis ensuite, et ensuite après », exemple *c*).

## Conclusion

L'hypothèse d'une spécificité disciplinaire des discours évaluatifs est partiellement vérifiée. On a vu en effet dans les pratiques de lecture interprétative la marque la plus nette d'un discours évaluatif évoquant des pratiques de lecture littéraire. Rien de tel en psychologie. Si l'on devait chercher un trait disciplinaire caractérisant le discours de ces enseignants, c'est peut-être du côté du poids des

normes scripturales (titres et sous-titres, références, etc.) qui, on le sait, sont très fortes dans l'écriture de recherche en psychologie, bien plus qu'en lettres, dominées par la culture de la dissertation (Delcambre, 2016).

Cependant, d'autres traits partagent ces discours, que l'on pourrait rassembler de manière sommaire dans le regard positif ou négatif porté sur l'étudiant, et qui traversent les deux disciplines, même si cette étude montre que le regard positif est exclusivement du côté de certains enseignants en psychologie, jamais en lettres.

Une autre différence à signaler concerne le discours sur les pratiques d'évaluation, constituées en objet d'auto-analyse par un ou deux EC en psychologie, phénomène tout à fait absent du groupe des EC en lettres. L'auto-analyse, le discours réflexif sur les pratiques (d'évaluation ou de lecture) est d'ailleurs de nouveau du même côté.

Il est difficile de tirer de ces observations une généralisation, vu le petit nombre d'enseignants concernés. Ce ne sont que des tendances, des divergences locales qui peuvent faire réfléchir. Mais on peut se demander si l'envahissement du discours par le jugement évaluatif n'empêche pas les EC de lettres de tenir un discours objectivant sur leurs pratiques d'accompagnement ou d'évaluation.

Enfin, loin d'une représentation traditionnelle de l'évaluation comme activité pondérée, visant à l'objectivité et à la justice (vision dont il convient d'interroger les fondements, Delcambre, 1994), ces discours évaluatifs sont remarquables de par l'implication énonciative forte des énonciateurs (peut-être provoquée par la co-présence de plusieurs collègues dans la situation d'interview), mais qui paraît parfois d'autant plus forte qu'elle est non justifiée ou non modalisée.

Comme énoncé en introduction, cette étude n'a d'autre prétention que de donner à deviner le quotidien du travail d'enseignants-chercheurs universitaires, à travers, certes, une situation inhabituelle de verbalisation devant d'autres, des pratiques, des valeurs, des jugements portés sur des travaux d'étudiants. En bref, donner à voir ce que des EC, en train de lire et d'annoter des travaux écrits d'étudiants, acceptent de montrer de leur attitude vis-à-vis de ces travaux.

## Bibliographie

Bart, D. (2013). La direction des thèses de « futurs collègues » en sciences de l'éducation. Un accompagnement doctoral entre formation au travail autonome et intégration à un collectif scientifique. Dans M. Frenay & M. Romainville (Dir.), *L'accompagnement des mémoires et des thèses* (pp.109-128). Louvain : Presses de l'Université de Louvain.

Amossy, R. (Dir.) (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Wisconsin : University of Wisconsin Press.
- Blanc, N., & Varga, R. (Dirs.) (2006). *Rapport de stage et mémoire professionnel. Normes, usages et représentations, Lidil*, 34.
- Blaser, C., & Pollet, M.-C. (Dirs.) (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*, coll. « Diptyque » n° 18, Namur : Presses universitaires de Namur.
- Boch, F. (1998). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université : la prise de notes, entre texte source et texte cible* [Thèse de doctorat, Université Stendhal – Grenoble 3].
- Boch, F., & Frier, C. (Dirs.) (2015). *Ecrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG.
- Boch, F., & Grossmann, F. (Dirs.) (2001). *Apprendre à citer le discours d'autrui, Lidil*, 24.
- Boch, F., & Rinck, F. (Dirs.) (2010). *Enonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique, Lidil*, 41.
- Boeglin, M., & Jean, A. (Dirs.) (2011). *L'écriture en sciences de l'éducation : information, formation, transformation, Les cahiers du Cerfee*, 30.
- Bonasio, R., & Fabre, I. (Dirs.) (2015). *L'écriture scientifique : entre dimension individuelle et dimension collective. Contributions collaboratives d'étudiants et d'enseignants-chercheurs*. Paris : L'Harmattan.
- Carton, F. (2002). Discours des enseignants d'université sur la compétence en expression écrite de leurs étudiants. *Enjeux*, 53, 162-175.
- Connor, R. (2009). The Academic Profession as Displayed in the University Lecture. Dans J.-M. Defays & A. Englebert (Dirs.), *Principes et typologie des discours universitaires*, T.1 (pp. 163-174). Paris : L'Harmattan.
- Corrêa, M. L. G., Assis, J. A. de & Chacon, L. (Dirs.) (2009). *Homenagem a Maria de Lourdes (Malu) Matencio, Scripta*, 13(24).
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dabène, M. & Reuter, Y. (Dirs.) (1998). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur, Lidil*, 17.
- Daunay, B. (Dir.) (2011). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Daunay, B., & Delcambre, I. (2016, à paraître). Les modalités énonciatives de la reprise du discours d'autrui dans les écrits de recherche et les écrits didactiques. *Langues, cultures, sociétés*, 2.

Delcambre, I. (1994). La note : mesure ou message ? *Recherches*, 21, 17-24 [en ligne]. Récupéré du site de la revue : [http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2015/05/17\\_Delcambre\\_R21.pdf](http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2015/05/17_Delcambre_R21.pdf).

Delcambre, I. (2016). Country Report : France. Dans O. Kruse, M. Chitez, B. Rodriguez & M. Castelló (Dir.), *Exploring European Writing Cultures : Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education*. Zurich University of Applied Sciences : Working Papers in Applied Linguistics, 10, 64-86. Récupéré de [https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/1056/1/Working %20Papers %20in %20Applied %20Linguistics %20No. %2010.pdf](https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/1056/1/Working%20Papers%20in%20Applied%20Linguistics%20No.%2010.pdf).

Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012) (Dir.). *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives, Pratiques*, 153-154.

Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Le mémoire de master dans le discours d'enseignants universitaires : entre travail de recherche et écriture académique. Dans M. Frenay & M. Romainville (Dir.), *L'accompagnement des mémoires et des thèses* (pp. 129-151). Louvain : Presses de l'Université de Louvain.

Delcambre I., & Reuter Y. (Dir.) (2002). *Images du scripteur et rapports à l'écriture. Pratiques*, 113-114, 7-28.

Donahue, C. (2008). *Ecrire à l'université. Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., Mannion, G., Miller, K., Satchwell, C. & Smith, J. (2009). *Improving Learning in College. Rethinking Literacies across the curriculum*. London / New York : Routledge.

Kapp, S. (2015). Un apprentissage sans normes explicites ? La socialisation à l'écriture des doctorants. *socio-logos*, 10 [en ligne] : Récupéré du site de la revue : <https://socio-logos.revues.org/3008#tocto1n3>.

Lea, M. R. (2008). Academic Literacies in Theory and Practice. Dans B.V. Street & N. H. Hornberger (Dir.), *Encyclopaedia of Language and Education, vol 2, Literacy* (pp.227-238). New York, N.Y : Springer Science+Business Media LLC.

Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research : issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.

Mainueneau, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporation. Dans R. Amossy (Dir.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos* (pp.75-100). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : PUL.



Pollet, M.-C. (Dir.) (2012). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, coll. « Diptyque » n° 24, Namur : Presses universitaires de Namur.

Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Pollet, M.-C., & Boch, F. (Dirs.) (2002). *L'écrit dans l'enseignement supérieur, Enjeux*, 53-54.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

Swales J. M. (1990). *Genre Analysis : English in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press.

Tenani, L., & Komesu, F. (Dirs.) (2013). *Linguagem em discurso, Escrita e Discurso*, 13(3).

Tutin, A., & Grossmann, F. (2013). *L'écrit scientifique : du lexique au discours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.