

Olivier DEZUTTER
Francine THYRION

COMMENT LES ETUDIANTS ENTRANTS S'APPROPRIENT-ILS LES DISCOURS UNIVERSITAIRES ?

Résumé : Les auteurs de l'article, responsables d'un module de perfectionnement de la communication orale et écrite organisé pour de futurs étudiants dans les facultés de sciences humaines, présentent les premiers résultats d'observations visant à identifier les sources des difficultés de compréhension manifestées par ce public d'étudiants novices face aux discours didactiques universitaires écrits et oraux. Ceux-ci, inscrits dans des conditions d'énonciation particulières, présentent un certain nombre de traits caractéristiques sur les plans notionnel, rhétorique et argumentatif. Face à ces nouveaux discours, il apparaît qu'une part significative des étudiants ont recours, pour résoudre un/des problème(s) de compréhension, à des stratégies inappropriées qui conduisent à occulter l'une ou l'autre des particularités des discours rencontrés. En particulier, la dimension polyphonique des discours scientifiques et les divers types de modalisations des propos sont souvent peu pris en compte ; l'aspect notionnel, quant à lui, est régulièrement traité de manière peu rigoureuse.

Mots clés : (Réception des) Discours universitaires — Analyse des discours — Situation de communication.

INTRODUCTION

Si l'on en croit l'ethnométhodologue Alain Coulon (1997), étudier à l'université, c'est exercer un métier particulier, un métier qui, comme tout métier, fonctionne selon un certain nombre de règles et de codes. Entrer dans le métier d'étudiant, c'est acquérir la maîtrise d'un ensemble de compétences spécifiques qui concernent tout à la fois le plan social, le plan linguistique, le plan communicationnel et le plan cognitif¹.

¹ Parmi les premières recherches portant sur le rôle significatif joué par les compétences langagières dans l'exercice du métier d'étudiant, citons les travaux de l'équipe de B. Wilmet de l'Université Libre de Bruxelles ou l'enquête sur les compétences menée par nos collègues J. Klein et J.-M. Pierret. Voir à ce propos le numéro 21, de 1990, de la revue *Enjeux*. Pour les travaux relatifs aux capacités cognitives, voir J.-M. De Ketele (1983) « Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite » — *Humanités Chrétiennes* 26^e année, 4 (294-306). Plus récemment, des travaux ont été consacrés aux questions de réception et de production des discours scientifiques à l'Université. Citons l'équipe du Centre Ivel/Lidilem de l'université Stendhal de Grenoble, autour de Cl. Fintz et M. Dabène (Voir Fintz (dir.) (1999) *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan), les travaux de M.-C. Pollet de l'U.L.B., le numéro 125 du *Français aujourd'hui*, en partie consacré à cette problématique, ou le colloque organisé à l'université de Liège, en

À l'université, le savoir, les langages, les procédures se distribuent autrement que dans l'enseignement secondaire. Pour être intégré dans la communauté universitaire, pour être « affilié » et pour réussir ses études, l'étudiant novice est en devoir, parmi d'autres obligations, de s'approprier et de partager les codes et le langage communs du groupe dont il souhaite devenir membre à part entière.

Dans l'intention de favoriser la transition entre l'enseignement secondaire et l'université², la plupart des universités de la Communauté française de Belgique proposent depuis une dizaine d'années aux élèves finissant le secondaire des activités préparatoires optionnelles comprenant des modules de travail en groupes restreints centrés sur la méthodologie du travail universitaire, la maîtrise de la langue française ou celle de l'une ou l'autre langue étrangère. Parallèlement à ces modules, les participants assistent le plus souvent à plusieurs cours-conférences sur des matières générales assurés par des enseignants de l'université.

Responsables de la gestion du module de communication orale et écrite proposé dans le cadre des cours d'été préparatoires aux études en sciences humaines à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, nous avons souhaité depuis quelques années centrer ce module sur la réception et la production des discours didactiques universitaires. La nature, la matière, la visée et l'organisation de ces discours ainsi que les conditions de leur réception diffèrent en plusieurs points de ce que les étudiants ont connu dans le secondaire.

Après avoir situé rapidement quelques traits caractéristiques de ces discours, nous proposons ci-dessous, exemples à l'appui, un tour d'horizon des difficultés rencontrées par les jeunes étudiants dans la compréhension et le traitement des discours didactiques universitaires oraux et écrits auxquels ils ont été confrontés à l'occasion de cette formation préparatoire. Notre observation a porté sur deux groupes d'une quinzaine d'étudiants chacun. Deux types de documents ont été exploités pour le recueil d'informations : les traces écrites d'un travail de réalisation d'un plan d'un document écrit et les réponses à un questionnaire relatif à la compréhension d'un discours oral³.

1. Comment fonctionnent les discours « professoraux » en début de premier cycle universitaire ?

1. 1. Caractéristiques générales

Dans le contexte universitaire, les discours professoraux ont pour point commun de se déployer sur deux modes parallèles : l'oral et l'écrit. Le professeur donne son cours, *professe* (proclame à voix haute) et, le plus souvent, met un support écrit à la disposition des étudiants. Le langage utilisé tant à l'oral qu'à l'écrit

mai 1998 (actes à paraître)... En ce qui nous concerne, signalons encore Thyron (1999) « La maîtrise langagière à l'entrée du supérieur ou les défaillances du sujet du savoir » — *La lettre de la DFLM* 24 (19-23).

² Mais aussi pour s'attirer des clients potentiels.

³ L'ensemble de l'étude n'est pas terminé. Les premiers résultats présentés ici, significatifs selon nous de tendances générales, demandent à être encore mieux précisés et vérifiés.

LES ETUDIANTS ENTRANTS ET LES DISCOURS UNIVERSITAIRES

par les enseignants œuvrant dans les facultés de sciences humaines représente sous plusieurs aspects une forme de français soutenu. Il s'agit en général d'une langue non seulement très normée mais encore peu courante : une langue qui, en outre, se rapproche déjà d'une langue de spécialité.

Par ailleurs, tant à l'oral qu'à l'écrit, à l'intérieur même d'une discipline ou d'un groupe de disciplines, le français de référence du discours universitaire est extrêmement hétérogène dans beaucoup de ses aspects communicationnels et discursifs. Il postule dès lors, de la part des nouveaux étudiants, des modes de réception variés et même des attitudes différentes face au savoir transmis.

Trois types de déterminations pèsent sur ces discours : celle du public auquel ils sont adressés et son niveau de formation (dans ce cas, étudiants débutants) ; celle de la discipline dans laquelle ils s'inscrivent ; et celle du choix de la communication didactique effectué par l'enseignant.

Sur ce dernier plan, deux grandes tendances sont repérables : d'une part, l'exposé linéaire privilégiant l'enchaînement logique des connaissances et des points de vue ; d'autre part l'exposé construit sur une question-problème qui suscite des hypothèses et ouvre une démarche de recherche. Au début des études universitaires et dans notre tradition universitaire, c'est, à l'heure actuelle, le premier type d'exposé qui est le plus fréquent.

D'un point de vue général, au-delà de leurs caractéristiques particulières, ces discours, en tant que discours raisonnés, se développent, comme l'a montré J.-Bl. Grize (1984), sur trois plans fonctionnels distincts :

- le plan cognitif ou notionnel, qui concerne les informations relatives à l'objet du discours ;
- le plan rhétorique, qui concerne les aspects par lesquels le locuteur manifeste qu'il porte son attention au processus même de la communication (qu'il aide à la réception de son propos) ;
- le plan argumentatif, qui a trait à la position de celui qui parle par rapport à ce dont il parle et par rapport à d'autres visions, à d'autres discours.

Les discours qui nous intéressent sont adressés à des étudiants novices. En ce sens, il s'agit de discours didactiques (D.D.), qui visent à faciliter l'accès à des notions clés, à un domaine ou à des auteurs qui font partie de la spécialité (Frier, Grossmann, Simon 1994). Pour reprendre les catégories de Grize, la dimension cognitive des D.D. est déterminante. Étant donné le public à qui ils sont destinés et l'intention didactique, ils portent également des traces de didacticité, la dimension rhétorique y est fort marquée : définitions des notions de base, explications, exemplifications, mention de faits assez largement connus, redondances... Néanmoins, dans la plupart des cas, les discours portent aussi des traces de l'élaboration du savoir, la dimension argumentative s'y manifeste donc : notions, théories de référence (ré) évaluées, mention de faits habituellement peu pris en compte, références à d'autres chercheurs, implication de l'enseignant dans son propos...

De fait, selon Marie-Christine Pollet (1999), le discours didactique universitaire (D.D.U.) « se caractérise par un balancement entre une démarche explicative

similaire à celle du discours didactique scolaire (expansions explicatives, schéma causes-conséquences...) et une démarche argumentative ou démonstrative plus typique du discours de recherche »⁴.

Après avoir précisé les caractéristiques générales des D.D.U., examinons en détail les traits propres aux D.D.U. écrits et oraux.

1. 2. *Les caractéristiques des discours didactiques universitaires écrits (D.D.U.E.)*

Parmi les documents authentiques écrits travaillés avec les étudiants dans le cadre du module de communication orale et écrite, nous avons observé plus attentivement trois débuts de *syllabus*⁵ de première année : deux d'histoire et un de philosophie. Sur le plan discursif, on y trouve, dans un espace limité, la plupart des caractéristiques du D.D. et plus particulièrement, celles qui concernent les plans argumentatif et notionnel : référence à d'autres thèses, évaluation nuancée de ces thèses avec prise en charge modalisée par le scripteur, centrage sur une notion discutée (État belge, par exemple dans un des *syllabus* d'histoire⁶) et sur ses diverses anticipations ou interprétations, notions importantes expliquées et justifiées, commentaire sur la fonction de l'histoire ou de la philosophie et appel à la réflexion du destinataire. La dimension rhétorique se marque dans la précision de la structure générale et/ou dans le caractère progressif de la démarche.

Dans chaque cas, une réception adéquate de ces documents écrits suppose une activité importante de la part de l'étudiant : du fait des connaissances supposées chez le lecteur (III^e République, Ancien Régime, révolte aristocratique et nobiliaire de 1787...), des affirmations non explicitées qu'il faudrait pouvoir compléter, des mots dont il faut vérifier la compréhension (*transcender*, par exemple), des questions sous-jacentes qui sont à la base de la démarche (comme par exemple les présupposés relatifs à l'histoire en tant que discipline scientifique : notion de périodisation, fonction de l'histoire).

Effectivement, dans les trois cas analysés, la dimension rhétorique est la moins développée, ceci étant sans doute à mettre en rapport avec la notion même de *syllabus*.

1. 3. *Les caractéristiques des discours didactiques universitaires oraux (D.D.U.O)*

D'un point de vue général, le D.D.U. oral adressé à un étudiant novice se présente comme le discours de quelqu'un qui sait à quelqu'un qui ne sait pas :

⁴ Le discours didactique se distingue du discours de vulgarisation par le public visé : à l'université, celui-ci est en voie de spécialisation alors que le public de la vulgarisation est moins défini, plus large ; il s'en distingue aussi par les procédures de mise en scène du savoir : le discours de vulgarisation prend beaucoup plus en compte les représentations et les intérêts des lecteurs. Enfin, les deux discours peuvent comporter une dimension argumentative, mais celle-ci s'actualise de manière différente. Elle porte plutôt sur les contenus des connaissances (sur des conceptions, des approches différentes d'une question) dans le discours didactique et plutôt sur les implications des savoirs dans le discours de vulgarisation.

⁵ En Belgique, le terme « *syllabus* » est employé pour désigner les notes de cours établies par l'enseignant et reproduites à destination des étudiants.

⁶ On trouvera en annexe le fragment de ce *syllabus* sur lequel les étudiants ont travaillé.

l'interaction est dès lors souvent peu favorisée. Ce discours est donc essentiellement monologal même si par ailleurs, il est dialogique puisqu'il intègre souvent le dire des autres (Reynoso : 1993). D'autre part, il est incarné : la présence physique de l'enseignant joue un rôle dans la réception du discours.

Cependant, la comparaison des deux cours-conférences (un cours d'histoire et un cours de psychologie) qui ont fait l'objet de notre observation⁷, permet de nuancer quelque peu cette remarque générale. Des variantes existent : elles résultent de choix effectués par l'enseignant quant au type de communication didactique, à la gestion de la présence physique et au degré d'implication. Ces variantes concernent donc essentiellement la dimension rhétorique et, à un degré moindre, la dimension argumentative.

La place nous manque pour détailler la singularité de ces deux cours-conférences, mais signalons rapidement les éléments suivants.

- Le cours d'histoire, intitulé « Les causes de l'industrialisation précoce en Angleterre »⁸, se caractérisait par une nette prédominance des plans notionnel et rhétorique, ce dont témoignent une structure linéaire, fortement hiérarchisée ; une démarche énumérative procédant par emboîtement logique de causes, et un fort souci de contextualisation et de mise en perspective.

- Le cours de psychologie, intitulé : « L'enfant au centre de la psychanalyse... mais... »⁹, se caractérisait par une prédominance des plans argumentatif et notionnel ce dont témoignent la présentation de notions, de fragments de savoir d'ordres différents ; la mise en perspective de ces notions et connaissances par un commentaire argumenté, et une implication nette de l'enseignant dans le champ concerné.

2. La réception du discours didactique universitaire (D.D.U.) par les étudiants.

Rappelons, pour commencer, que nous nous situons dans la perspective actuelle qui définit la compréhension comme une interaction entre trois variables : le lecteur/auditeur, le texte, le contexte¹⁰. Sans évacuer cette dernière dimension, fort prégnante par ailleurs, nous nous centrerons sur la relation particulière qui s'est établie entre le discours et l'auditeur/lecteur.

Nous travaillons à partir de traces écrites fournies par les étudiants en situation d'apprentissage dans le cadre des cours préparatoires.

2. 1. La réception de l'écrit

Afin de vérifier la compréhension d'un document écrit, il a été demandé aux

⁷ Rappelons qu'il s'agit de cours-conférences assurés par des enseignants de l'université dans le cadre des cours préparatoires.

⁸ Le contenu de cette conférence est aussi traité dans P. Servais (1996) *Histoire économique et sociale du XXe siècle*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia.

⁹ Le contenu de cette conférence est aussi traité dans X. Renders (1994) « Enfant, Être de Développement. Enfant, Être de Question » — *Enfance, santé mentale et société*. Recueil d'articles. Louvain-la-Neuve : Academia (156-169).

¹⁰ Voir particulièrement, à ce sujet, Giasson (1990).

étudiants¹¹ de restructurer par écrit un fragment particulièrement complexe d'un *syllabus* d'histoire où la dimension argumentative est importante avec la polyphonie qu'elle implique. La consigne précisait qu'il fallait produire un plan structuré à partir du texte continu, de manière à mettre en évidence les enchaînements, les hiérarchies entre les idées, les mouvements de conclusion, les liens entre les différents mouvements.

En fait, les étudiants ont interprété la consigne de manière restrictive et sans doute en continuité avec l'expérience qu'ils ont eue en secondaire de ce type d'exercice. Ainsi, trois des aspects significatifs du discours se voient régulièrement omis ou déformés :

- les évaluations de la thèse commentée dans le fragment et les modalisations du discours (« Il est difficile de nier que... ») : deux tiers des cas¹² ;
- le méta-discours sur la fonction de l'histoire, escamoté ou interprété de manière erronée : la moitié des cas¹³ ;
- la notion-noyau¹⁴ (dans ce cas : *l'État belge*) dont le sens et l'existence font l'objet de la discussion : un tiers des cas¹⁵.

C'est l'axe thématique (cognitif) qui est nettement privilégié au détriment de la mise en scène énonciative (polyphonie discursive propre au discours scientifique). Cependant, sur le plan cognitif, des libertés sont régulièrement prises avec les significations liées à la notion-noyau. La dimension argumentative est la plus malmenée. Le plan rhétorique étant relativement peu élaboré dans le fragment, on peut faire l'hypothèse que c'est ce qui a amené les étudiants à élaguer le propos.

Le traitement du fragment considéré révèle certains déficits. La structure proposée par la plupart des étudiants est linéarisée et des éléments sont évacués parce qu'ils sont difficilement assimilables, par exemple la phrase introduite par « il est difficile de nier que [...] » ou l'affirmation : « Cette thèse est contestée sinon dépassée ».

2. 2. La réception des exposés oraux

En préparation du travail sur la compréhension à l'oral, un questionnaire avait été mis au point avec les enseignants du module (voir annexe I). Ce questionnaire avait pour objectifs :

- d'inviter les étudiants à examiner les notes qu'ils avaient prises à l'audition d'un des exposés oraux. Dans ce but, nous attirions leur attention sur des composants potentiellement significatifs de ce discours, composants qui rendent compte des différentes strates qui le constituent : ainsi, certaines questions concernent les aspects cognitifs (les notions importantes et l'(es) objectif(s) du cours), d'autres, les

¹¹ Le commentaire porte ici sur une vingtaine de copies d'étudiants. On trouvera en annexe trois exemples de textes produits par les étudiants.

¹² C'est le cas des trois textes repris en annexe.

¹³ C'est le cas de la copie n° 5 reprise en annexe.

¹⁴ Notion reprise à Pétroff (1964), qui lui-même la reprend à Barthes. Les « notions-noyaux » sont les unités principales, indispensables au sens du texte et qui en constituent l'articulation logique.

¹⁵ C'est le cas de la copie n° 2 reprise en annexe.

LES ETUDIANTS ENTRANTS ET LES DISCOURS UNIVERSITAIRES

aspects rhétoriques (étapes de l'exposé et points de repère) et d'autres encore, le plan argumentatif (références à d'autres chercheurs) de l'exposé.

- de favoriser une attitude réflexive à propos du discours universitaire : pour chaque point, la question se divisait en sous-questions qui invitaient l'étudiant à se situer par rapport à ce qu'il avait noté et/ou compris.

Les réponses à deux questions¹⁶ indiquent une incertitude en ce qui concerne soit le degré de complétude des notes, soit la compréhension des notions importantes. De 50 à 65 % des étudiants se disent assez satisfaits de leurs notes : ils estiment avoir compris le propos et recueilli les informations importantes¹⁷. On décèle donc des traces d'insécurité par rapport à la situation et par rapport à ses propres compétences, chez un étudiant sur deux ou sur trois selon la question posée, le pourcentage le moins favorable correspondant à la question portant sur la compréhension du propos. Effectivement, cette compréhension est, dans un certain nombre de cas, restrictive, partielle/partiale ou encore inacceptable.

De manière générale, la dimension notionnelle (cognitive) est soit fort appauvrie, soit quasiment passée sous silence : 3 étudiants sur 4 ne sont pas en mesure de citer les notions importantes qui ont structuré l'exposé d'histoire. Près de la moitié n'en cite aucune, mais énoncent l'idée importante de l'exposé. Le résultat est encore plus net pour l'exposé de psychologie où les notions disparaissent au profit d'autres dimensions du propos.

Il apparaît ainsi nettement que les étudiants ne semblent pas conscients du fait que le savoir résulte d'une élaboration/construction et que le langage joue un rôle clé dans cette construction, surtout par le biais des concepts et des relations qu'ils entretiennent. Ainsi, par exemple, que la notion d'enfant/d'enfance soit une construction discursive de la modernité échappe aux étudiants qui ne comprennent pas ce que cela signifie. Les nouveaux étudiants ont, semble-t-il, tendance à traiter les discours scientifiques à l'aune du discours quotidien qui permet une co-construction du sens par les partenaires de l'échange et/ou une utilisation plus personnelle du langage. À l'opposé, dans le discours scientifique, les termes qui arti-

¹⁶ Ces deux questions invitaient les étudiants à s'interroger sur le caractère plus ou moins exhaustif de leurs notes d'une part, sur leur compréhension des notions importantes d'autre part : question D : « Est-ce que j'ai oublié des informations importantes ? Lesquelles ? ». Question C : « Quelles étaient, selon moi, les notions importantes de l'exposé ? Comment est-ce que je les comprends ? Comment puis-je être sûr que ma compréhension correspond à celle du professeur ? » Les enseignants du module de français ont en général choisi une des deux questions pour ne pas alourdir le travail.

Cette réflexion sur la prise de notes devait intervenir après un premier travail réalisé avec des méthodologues, travail au cours duquel les étudiants avaient l'occasion de vérifier la fidélité de leur prise de notes. La question E avait pour objectif de sensibiliser les étudiants au fait que des discordances étaient possibles entre ce qu'ils avaient compris (les inférences réalisées par exemple ou les relations entre notions) et ce qui avait été dit.

¹⁷ 21 étudiants sur 36 estiment n'avoir rien oublié d'important dans leurs notes sur le cours de psychologie ; 4 disent ne pas savoir, mais ont confiance dans leur prise de notes ; 8 pensent avoir pu oublier des informations importantes et 3 estiment ne pas être en mesure de répondre. En ce qui concerne le cours d'histoire, la question portait sur la fidélité de la compréhension et près de la moitié des étudiants affiche une incertitude à ce sujet.

culent le propos tendent à revêtir une signification contraignante qui reste la même tout au long du raisonnement.

Par ailleurs, soit le plan rhétorique, soit le plan argumentatif a été survalorisé, étant entendu que les choix des enseignants ont sans doute déterminé des infléchissements de la réception. Ainsi, d'une part, le D.D. à dominante explicative a été traité avec un souci de fidélité aux formulations et au propos du professeur ; l'attention s'est portée sur les idées jugées importantes avec un souci de synthèse et de mise en relation logique des éléments sur le plan des informations factuelles. Cependant, ce qui relève du discours scientifique, à savoir le mode d'élaboration conceptuelle du savoir et ce qu'il entraîne sur le plan de la hiérarchisation/articulation des données/des significations, semble relativement méconnu (rapport entre cadre théorique et notions centrales ; fonctions et articulations de celles-ci).

D'autre part, dans le second exposé, à dominante argumentative, la complexité des savoirs abordés a été relativement passée sous silence ; tout le corps de connaissances évoquées a été considéré comme secondaire par rapport à l'intention argumentative du professeur. Ceci découle partiellement sans doute du propos de l'enseignant, lui-même argumentatif, et de son style nettement interactif. Pourtant, une série de notions difficiles ont donné lieu à une clarification, à une explicitation, mais elles ne constituaient pas l'objectif du cours, selon les étudiants. Ainsi, la dimension argumentative du discours et l'implication de l'enseignant ont occulté la dimension cognitive (ou notionnelle).

En ce qui concerne le propos, cet enseignant s'est adressé aux étudiants un peu comme à des pairs ; en outre, il les a impliqués et a visé à les sécuriser ; dès lors, les étudiants se sont focalisés sur cet aspect qui leur rappelait peut-être un mode de relation qu'ils ont connu antérieurement sur les bancs de l'école secondaire.

Derrière ces indices de déficit évident dans la compréhension, nous proposons de ne pas voir des signes d'incompétence, mais une stratégie inadéquate de réassurance qui est une façon de répondre à une situation d'insécurité à ce moment de contact avec une nouvelle communauté discursive. En fait, nous décelons deux variantes de cette stratégie de réassurance. Elles se répartissent différemment à l'oral et à l'écrit lorsque l'enseignant n'est pas là physiquement pour soutenir son discours de sa présence, ce qui entraîne plus généralement un traitement d'ordre thématique.

2. 3. Les « mauvaises » stratégies dominantes de résolution : entre français de révérence et français d'autoréférence

L'analyse des difficultés de compréhension évoquées plus haut laisse apparaître le fait qu'un certain nombre d'étudiants insécurisés par rapport à ces nouveaux discours oscillent entre deux choix : la révérence ou l'autoréférence¹⁸.

¹⁸ Ajoutons encore que les deux attitudes évoquées peuvent être rapprochées des deux modalités d'approche des textes de spécialité à l'université telles que les décrit Catherine Frier (1998). Dans cet article, C. Frier identifie un continuum de conduites et de stratégies réparties entre deux pôles : celui de la modalité descriptive/objective et celui de la modalité interprétative.

La révérence craintive les pousse à se mettre à l'abri du discours du maître dont on ne retient que les aspects les plus superficiels (de surface), linéaires (titres, sous-titres, quelques mots clés, quelques enchaînements, conclusion). Dans ce cas, le savoir est davantage reçu comme quelque chose d'achevé, de constitué qu'il s'agit d'enregistrer, dont il s'agit de prendre acte pour pouvoir en rendre compte¹⁹. La tendance consiste à ramener le propos à quelque chose de simple, à un minimum d'affirmations/propositions s'enchaînant de manière linéaire et centrées sur le thème du discours, qui, débarrassé des précautions, des prises de position et des commentaires, serait enfin transparent, clair et « bien structuré ».

On peut ici parler d'une méconnaissance du discours scientifique, de son caractère discursif (et notionnel), de son cheminement, de ses (remises en) questions et de sa réflexivité, et ce, par survalorisation de la structure thématique et d'une articulation logicisante.

À l'autre extrémité, la stratégie d'identification-projection ou l'auto-référence consiste à ramener le nouveau à du connu. L'étudiant a tendance à sélectionner, dans le propos entendu, un axe ou un aspect, plutôt argumentatif, en fonction de ses intérêts, de sa sensibilité ou de ses opinions, mais aussi de ses connaissances préalables. Ici le récepteur du discours conçoit avant tout celui-ci comme le support d'un avis, d'une opinion : les éléments de connaissance ne sont pas perçus comme étant l'enjeu de la communication. L'argumentation est perçue comme la finalité du discours : en cela, il semble y avoir identification au projet, voire à la personne de l'enseignant et donc primauté de la relation sur la transmission. L'étudiant est surtout sensible, dans ce cas-ci, à la dimension personnelle, impliquée du discours, au type de communication qui a peut-être évoqué ce qu'il connaissait dans le secondaire. Dans cette stratégie, la complexité disparaît également, de même que la vision d'ensemble et la dimension scientifique.

Sur la base de ces éléments, nous formulons l'hypothèse selon laquelle, confrontés à des discours neufs et à un français de référence par rapport auquel ils peuvent avoir du mal à se situer, une part significative des étudiants ne possède pas (encore) ou ne convoque pas les outils cognitifs qui leur permettraient d'appréhender les D.D. universitaires, leurs diverses modalités de transmission et les différentes strates de signification qui les constituent. Il s'agit principalement de la conscience du caractère opératoire des notions comme pivots de la construction des théories explicatives ; de l'interrelation des concepts qui sont utilisés pour analyser une réalité donnée ; du caractère polyphonique des discours scientifiques et des divers types de modalisations.

¹⁹ À la question de savoir s'ils ont un avis sur la question développée dans le cours d'histoire, les étudiants répondent dans leur grande majorité (13 sur 19), qu'ils n'en ont pas. Les raisons invoquées sont assez diverses : ils ne se sentent pas compétents (3), ils estiment qu'il n'y a pas d'avis à avoir sur un fait historique (1), le sujet ne les passionne pas (2), sans justification (6). Deux étudiants expriment leur intérêt pour l'exposé, un des deux, en dépit du fait que « les notions économiques me rebutent », mais « le parcours dans l'histoire de tous ces événements m'a montré la clarté de la révolution ».

3. Au-delà des constats... vers des propositions pour une appropriation de la langue des discours universitaires

Les observations et réflexions qui précèdent indiquent la nécessité de réfléchir à la façon dont il serait possible de favoriser l'intégration de l'étudiant dans une nouvelle communauté discursive, ce qui revient également à favoriser son affirmation en tant que sujet parlant la langue de cette communauté. Il s'agit de prendre en compte la situation particulière de ces étudiants qui ne convoquent pas les bons outils cognitifs, mais aussi de permettre à tous de faire le point, d'interroger leurs propres stratégies d'appropriation des discours didactiques universitaires²⁰.

À partir du moment où l'on reconnaît qu'être étudiant, c'est un métier, on doit admettre que cela suppose une préparation, une formation et plus particulièrement une formation aux compétences langagières spécifiques. Reste à savoir qui va assurer la responsabilité de cette formation.

- L'étudiant lui-même ? Il s'agirait alors d'une auto-formation qui nécessite des outils suffisamment élaborés.

- Des accompagnateurs spécifiques ? On pense aux moniteurs, aux méthodologues...

- Les personnes directement impliquées dans la formation des étudiants, c'est-à-dire, les enseignants, les professeurs ? Ceux-ci devraient alors être préparés à ce rôle de médiateurs langagiers qui est le leur. Dans ce cas, ils participeraient effectivement au processus d'affiliation et ne considéreraient pas tous les nouveaux étudiants, d'emblée et de manière factice, comme membres de facto de cette communauté universitaire qui est aussi communauté de langage.

En définitive, il va de soi que chacun des partenaires évoqués ci-dessus a un rôle essentiel à jouer dans le travail d'appropriation des nouveaux discours caractéristiques du contexte universitaire. La définition exacte de ce rôle et les modes d'opérationnalisation de ce travail restent à préciser. Voilà un enjeu qui mériterait, selon nous, d'être pris en compte en particulier dans les réflexions qui se développent aujourd'hui dans le domaine spécifique de la pédagogie universitaire.

Olivier DEZUTTER
Université de Sherbrooke
(CEDILL)

Francine THYRION
Université catholique de Louvain-la-neuve,
(CEDILL)

Abstract : Confronted to didactical academic discourses, both oral and written, first year university students demonstrate significant difficulties of comprehension. These are

²⁰ C'est la fonction du questionnaire repris ci-après et utilisé dans le cadre du module de travail.

symptoms of the students coming to grips with discourses which present a number of defining features on the conceptual, rhetorical, and argumentative dimensions, and which are embedded in a very specific context of linguistic usage. The authors have had the opportunity to witness this appropriation process in the setting of an advanced course in oral and written communication for future students of the faculties of social sciences. In this article, the authors share the first results of their observations and propose a diagnostic of the underlying causes of the difficulties of comprehension within the process of appropriation of academic discourse by first year students. Early findings show that the strategies deployed by many students to resolve problems of comprehension lead them to ignore one or other defining feature of the academic discourses at hand. More specifically, a significant number of students fail to take into account the diversity of tones within academic discourse as well as the multiple modal positionings of the content. Also, students repeatedly demonstrate a lack of precision in the treatment of the conceptual content.

Key words : (Comprehension of) Academic discourse — Analysis of discourse — Communication situations.

Bibliographie

- COULON A. (1997) *Le métier d'étudiant*, Paris : PUF.
- FRIER C., GROSSMANN F. & SIMON J.-P. (1994.) « Lecture et construction du sens : évaluation de la compréhension des textes spécialisés par des étudiants de première année de DEUG » — *Lidil* 10 (149-178).
- FRIER C. (1998) « Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'université » — *Lidil* 17 (65-79).
- GIASSON J. (1990) *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- GRIZE J.-B. (1984) *Sémiologie du raisonnement*. Berne : P. Lang.
- POLLET M.-C. (1999) « Quels savoirs pour quelles valeurs dans la formation aux discours universitaires ? » — *D.F.L.M. : quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7e colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle*. Textes édités par G. Legros et *alii*.
- PETROFF A. (1984) « Sémiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique » — *Langue Française* (53-67).
- REYNOSO M. « Éléments de recherche de la didacticité dans des discours de conférences en sciences de l'éducation » — *Discours d'enseignement et discours médiatiques, pour une recherche de la didacticité*. Carnets du Cediscor 2. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Annexe I

Grille de travail sur la compréhension de l'exposé oral (à remplir en fonction des notes prises lors de l'exposé)

<p>A. 1. Selon moi, quel(s) étai(en)t l'(les) objectif(s) du cours ?</p> <p>A. 2. Grâce à quelles indications explicites ai-je pu le(s) repérer ?</p> <p>A. 3. Le cas échéant, <i>pourquoi n'ai-je pas perçu</i> l'objectif précis du cours ?</p> <p>B. 1. Ai-je repéré les grandes ETAPES de l'exposé ?</p> <p>B. 2. Comment ai-je pu les repérer ?</p> <p>C. 1. Quelles étaient, selon moi, les NOTIONS importantes de l'exposé ?</p> <p>C. 2. Comment est-ce que je les comprends ? Comment puis-je être sûr que ma compréhension correspond à celle du professeur ?</p> <p>D. Est-ce que j'ai oublié des informations importantes ? Lesquelles ? Pourquoi n'ai-je pas vu qu'elles étaient importantes ?</p> <p>E. Dans son cours, l'enseignant nous a-t-il fait part de ses propres recherches ? A-t-il fait référence à d'autres chercheurs ? A-t-il présenté une synthèse des recherches existantes sur le sujet ?</p> <p>F. Est-ce que j'ai un avis sur la question ? Comment et quand voudrais-je l'exprimer ?</p>
--

Annexe II

(Le fragment travaillé par les étudiants correspond
au deuxième sous-titre de ce texte)

Université catholique de Louvain - Faculté de droit - Première candidature en droit
Histoire des idées et des faits dans leurs rapports avec l'évolution du droit et des institutions
État belge : 1830-1996 - S. Dupont-Bouchat, M. Libon (1995-1996)

1. Objet du cours : l'Etat belge de 1830 à 1994

a) limites chronologiques et géographiques

Elles s'imposent, étant donné l'objet du cours : il s'agit de la Belgique entre 1830 et aujourd'hui. Néanmoins, il faudra remonter dans le temps et évoquer l'héritage de l'Ancien Régime et des périodes française et hollandaise pour comprendre sur quelles bases se constitue cet Etat belge en 1830. La première partie du cours sera donc consacrée à « l'émergence » des institutions, des mentalités et du cadre de la future Belgique depuis la fin du Moyen âge jusqu'au moment de l'indépendance. A partir de là, on abandonnera le plan chronologique pour un plan thématique dans lequel la périodisation s'effectuera selon les thèmes abordés, l'objectif étant de saisir, dans la longue durée, les transformations qui s'amorcent, qui se réalisent ou qui échouent, au fil des cent soixante ans de notre histoire.

b) limites de contenu : « Pirenne or not Pirenne » ?

LES ETUDIANTS ENTRANTS ET LES DISCOURS UNIVERSITAIRES

L'Etat belge qu'est-ce que c'est ?

A-t-il jamais existé ? Et existe-t-il encore ?

La conception « pirénienne » de l'histoire de Belgique (Henri PIRENNE, *Histoire de Belgique*, 7 volumes, 1900-1932) est aujourd'hui largement contestée, sinon dépassée. Sa thèse qui faisait de la construction de l'Etat belge en 1830 une « nécessité » historique, l'aboutissement d'une histoire commune du peuple belge qui depuis la fin du Moyen âge marchait vers la réalisation d'une civilisation commune, d'une centralisation des institutions et la création d'un état unitaire, a d'abord été contestée, puis rejetée, par les historiens flamands, et plus tard par les historiens wallons. On a fait l'histoire de la Flandre et, par après, l'histoire de la Wallonie. C'est celle-ci qui est aujourd'hui à la mode, dans le climat de régionalisation et de fédéralisation du pays. Si Pirenne écrivait en 1900 pour « légitimer » l'Etat belge nouveau-né, les historiens régionalistes d'aujourd'hui réécrivent l'histoire pour légitimer de nouvelles structures institutionnelles et culturelles en leur cherchant des origines plus anciennes. La fonction de légitimation de l'idéologie et des pratiques politiques ambiantes par l'histoire ne doit pas surprendre, car l'histoire est toujours une reconstruction *a posteriori* qui obéit à des modes, ou mieux à des besoins, qui sont ceux de l'époque à laquelle s'écrit telle ou telle histoire.

Ceci dit, il est difficile de nier que l'Etat belge a bel et bien existé, sous des formes plus ou moins centralisées, selon les époques, avec une certaine dose de nationalisme, plus ou moins forte selon les moments et les régions, avec le sentiment d'une identité belge qui varie également dans le temps et selon les lieux et les milieux, avec enfin l'émergence de nationalismes régionaux et d'un sentiment d'identité régionale plus ou moins affirmés au fil du temps.

Ceci doit au moins nous inciter à découvrir qui nous sommes, qui nous avons été, d'où nous venons pour mieux comprendre où nous allons, où nous voulons aller...

Annexe III

(les abréviations et la mise en page ont été conservées)

Texte 1

L'état belge de 1830 à 1994

Plan

L'Etat belge a-t-il jamais existé ?

I. Conception de Pirenne : Etat belge existait avant même d'être créé comme un état unitaire

II. Contestation des historiens flamands et wallons

III. Nouvelles histoires de la Flandre et de la Wallonie :

- histoire pour légitimer de nvlles structures institutionnelles et culturelles avec origines plus anciennes

- histoire est tjs une reconstruction

IV. MAIS... difficile de nier l'existence de l'Etat belge

- Selon les époques

- Selon les moments et les régions
 - Selon les lieux et les milieux
- V. Conclusion
Incite à découvrir qui ns sommes ou étions...

Texte 2

L'Etat belge a-t-il existé ?

- 1) *Thèse de Pirenne* : pour lui, depuis la fin du Moyen-Age, l'histoire des flamands et des wallons présente similitudes et on peut donc considérer la Belgique comme un Etat à part entière.
- 2) *Objections* : les historiens flamands puis wallons ont contesté cette théorie étant donné le climat de régionalisation et de fédéralisation ds lequel ils vivaient
— > Les A divergent selon l'époque ds laquelle on vit
- 3) *L'Etat belge a bel et bien existé* mais avec une intensité qui a varié selon les lieux, les époques, le contexte,...
- 4) *Conclusion* : cette question doit nous faire réfléchir sur nous-mêmes, sur notre passé pour mieux éclairer notre avenir.

Texte 3

Exercice : constitution d'un « plan »

L'Etat belge a-t-il existé ?

1. Thèse de Pirenne
Depuis la fin du Moyen-Age, les Flamands comme les Wallons ont une histoire identique. Il est donc normal qu'il y ait un Etat belge à part entière.
2. Contestations
Les historiens Flamands, puis Wallons ont contesté la thèse de Pirenne et revendiqué leur histoire propre.
On a donc assisté à une régionalisation et à une fédéralisation de l'Etat
(NB : l'histoire est toujours reconstruite a posteriori selon les modes et les idées qui circulent à une certaine époque)
3. Thèse plus nuancée
L'Etat belge a bel et bien existé mais les sentiments nationalistes ou régionalistes et l'identité belge ou régionale ont eu, selon les époques les lieux et les milieux une intensité +/- forte
4. Conclusion
Prendre en compte toutes les évolutions de l'Etat belge et de la pensée des belges nous aide à comprendre d'où nous venons, où nous allons et cela peut nous éclairer sur la situation actuelle de notre pays.