

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**PRATIQUES LANGAGIERES ET RAPPORT AU SAVOIR
CHEZ LES ETUDIANTS DE PREMIERE CANDIDATURE**

Marie-Christine POLLET
Centre de Méthodologie Universitaire et de Didactique du Français - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

De multiples enquêtes et, surtout, l'observation quotidienne des difficultés des étudiants en français imposent l'idée de développer chez eux des « compétences linguistiques ». Si un accompagnement en ce sens s'avère nécessaire, il convient cependant d'éviter les dérives qui caractérisent souvent ce type de projet : la dérive normative, consistant en la pratique d'exercices structuraux fondés sur la maîtrise du système linguistique, et la dérive instrumentale, qui véhicule l'image fautive et dangereuse d'une langue-outil convenant à tous les contextes d'utilisation et tous les champs disciplinaires.

Le travail sur la langue, à ce stade des études, n'a de sens qu'adapté à des besoins précis dans des tâches et des situations d'évaluation spécifiquement universitaires. Il s'agit d'amener les étudiants à la compétence discursive et à la compétence communicative nécessaires dans leur nouveau milieu d'apprentissage. La compétence discursive concerne la connaissance des conventions de fonctionnement de certains discours ; la compétence communicative désigne l'aptitude à produire des textes appropriés à des conditions de production spécifiques (Beacco, 1988, p. 39-41). On partagera dès lors le postulat de Michel Dabène qui insiste sur la nécessité pour tous les étudiants, quel que soit leur passé scolaire, d'un travail continué sur la langue et les discours, oraux et écrits, propres aux diverses disciplines universitaires et vecteurs de l'acquisition de savoirs spécialisés (Dabène, 1998, p. 8). Car c'est bien là que le bât blesse : les étudiants éprouvent les plus grandes difficultés à intégrer, en compréhension comme en production, le mode de construction et de transmission des savoirs spécialisés.

Les compétences linguistiques à développer chez les étudiants porteront donc sur les pratiques langagières qui président à la circulation des savoirs dans une discipline donnée.

Pour répondre à cet objectif, il faut sortir de la pratique d'exercices décontextualisés et construire un enseignement basé sur deux types d'analyse : d'une part, les spécificités discursives des disciplines en fonction des intentions du locuteur et des démarches de rapport au savoir qui s'y trouvent exprimées ; d'autre part, les difficultés des étudiants en situation de compréhension et de production de différents discours disciplinaires. C'est donc une approche compréhensive, plutôt qu'un relevé fataliste de problèmes, qui guidera l'analyse des besoins et l'élaboration de pistes didactiques.

Ci-dessous, seront évoquées quelques difficultés d'étudiants confrontés à la réception ou à l'écriture d'un discours scientifique en Histoire. On constate d'ailleurs que les problèmes rencontrés en situation de compréhension se posent de la même manière en situation de production : la difficulté à percevoir (construire) l'objet de la recherche exposée (à exposer), le manque de cohérence, la tendance à se réfugier derrière la description - rassurante sans doute - plutôt qu'à faire dialoguer différentes sources d'informations pour construire, et éventuellement résoudre, une problématique (ce qui, reconnaissons-le, suppose une maîtrise discursive rare chez des étudiants novices).

Le premier exemple concerne l'attitude descriptive, quasi-systématique chez les étudiants, mais forcément réductrice en ce qui concerne la tâche à accomplir quelle qu'elle soit. On la retrouve aussi bien dans les travaux de production personnelle que dans les travaux de résumé. Dans le premier cas, l'usage du seul mode descriptif reflète l'incapacité des étudiants à articuler différentes données, à faire interagir trois systèmes discursifs (cf : Guigue, 1998, p. 82) : celui de l'auteur du travail, celui des données de terrain, celui des théoriciens (pourtant lus consciencieusement, le plus souvent !). Dans le deuxième cas - celui du résumé - l'attitude descriptive, en gommant tout relief discursif, permet aux étudiants d'éviter la prise de risque, la dérive interprétative par exemple.

Autre caractéristique significative du comportement des étudiants, en compréhension comme en production : la gestion malhabile de la polyphonie et la construction problématique de l'intertextualité, ces deux principes, rappelons-le, constituant la base même de la discursivité scientifique : en effet, non seulement le processus de citation crée le dialogue entre les trois systèmes discursifs évoqués plus haut, mais c'est lui aussi qui permet de satisfaire à une règle d'écriture typiquement scientifique. L'observation des travaux (résumés et productions personnelles) montre que les étudiants ont tendance à citer pour citer : certains citent pour les informations les plus banales, qui n'appellent ni prolongement ni renforcement ni justification particuliers ; certains ont tendance à citer même quand le contenu de la citation n'a rien à voir – ou très peu – avec le thème du travail à produire ou du texte à résumer (dans ce cas, les auteurs cités sont leurs enseignants ...).

En outre, on observe encore chez les étudiants de grandes difficultés à intégrer la citation à leur propre texte, au point que c'est le lecteur qui doit reconstituer le rapport entre le fil du texte et l'évocation d'une source.

En conclusion, au vu de ces quelques exemples, même s'ils ne font qu'évoquer, faute de place, une problématique essentielle en pédagogie universitaire, on insistera sur la nécessité de la réflexion et du travail en didactique de l'écrit à l'Université, comme l'ont initié notamment les travaux des Centres Ivel-Lidilem (Grenoble) et Théodile (Lille). Par la familiarisation au système d'élaboration et de communication du savoir à l'Université, par l'enseignement des spécificités discursives des différents genres académiques, on peut espérer amener les étudiants à la compétence de réception-production maîtrisée des discours scientifiques.

Bibliographie sélective

BEACCO, J-C., 1988. *La rhétorique de l'historien. Une analyse linguistique du discours*, Berne, Peter Lang.

DABENE, M., 1998. « Préface », *La didactique du Français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*, (C. Fintz et M. Dabène coord.), Paris, L'Harmattan, pp. 7-8.

GUIGUE, M., 1998. « Lectures et données de terrain. Deux modes d'accès au savoir difficiles à tisser dans la rédaction d'écrits longs », *Lidil*, 17, pp. 81-95
La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation, C. Fintz et M. Dabène coord., Paris, L'Harmattan, Coll. Sémantiques, 1998.

Lidil, 17 : « Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur », Université de Grenoble 3 - Stendhal, mars 98.