

Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue ?

Michèle Monballin, Myriam van der Brempt and Georges Legros

Volume 21, Number 1, 1995

La maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/502003ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/502003ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Monballin, M., van der Brempt, M. & Legros, G. (1995). Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue ? *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 59–74. <https://doi.org/10.7202/502003ar>

Article abstract

Difficulties which new students have in mastering written language are not solely linked with linguistic competence. Difficulties have been observed in text structure and in rhetorical or pragmatic response to directions. The author proposes to examine students' representations of school programmes as these representations appear to interfere with the following knowledge: scientific language, relation between form and content, school tasks and communication. This article offers examples including the production of a definition, a résumé, and an analysis of questions and response outlines.

Maîtriser le français écrit à l'université: un simple problème de langue?

Michèle Monballin
Chef de travaux

Myriam van der Brempt
Assistante

Georges Legros
Professeur

Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix

Résumé – Le défaut de maîtrise de l'écrit chez de nouveaux étudiants n'est pas seulement affaire de compétence linguistique. Les carences sont plus largement partagées dans la structuration logique des textes, dans leur adéquation rhétorique ou pragmatique aux consignes. Il faut donc vérifier certaines représentations, héritées du programme scolaire, qui perturbent l'accès à une verbalisation efficace des savoirs: celles du langage scientifique, des rapports entre formes et contenus, des tâches et de la communication scolaires. C'est ce qu'on illustre ici par les exemples de la définition, du résumé et de l'analyse de questions ou de plans de réponses.

Quelques données sur la situation belge

C'est à l'Université Libre de Bruxelles (ULB) que reviennent sans doute, en Belgique, les premières initiatives en matière de formation en langue maternelle au niveau universitaire. Dès 1975, en effet, dans un rapport interne intitulé *Enseignements en candidatures: facteurs de réussite*, établi par la Faculté des sciences de l'ULB, la mauvaise connaissance de la langue était présentée comme l'une des causes d'échec en première année de candidature – en Belgique, la candidature désigne le premier cycle universitaire. On y voyait la source principale des difficultés, voire de l'incapacité, des étudiants à suivre la complexité d'une pensée scientifique, aussi bien dans un texte écrit que dans un exposé oral. Malgré son statut d'hypothèse fondée sur des observations empiriques plus que sur de véritables mesures, cette explication s'est imposée de façon telle que, avec des appuis financiers extérieurs, en l'occurrence celui de la Commission de la Culture française de la région de Bruxelles, l'institution a chargé un groupe de travail d'élaborer un programme de formation, qui a abouti, en 1979, à la création d'un «cycle de perfectionnement en langue française». Destiné à améliorer les performances en langue maternelle des futurs étudiants et à les familiariser avec les méthodes de travail universitaire¹, ce cycle, comprenant une centaine d'heures d'exercices intensifs, est organisé pendant quatre semaines

avant la rentrée, quelle que soit la section d'étude choisie. Pendant l'année, dans les facultés de sciences humaines, l'équipe responsable de cette session organise également d'autres activités, ciblées selon les besoins particuliers.

Plus récemment, en Faculté des sciences, d'où le mouvement était parti, une recherche intitulée *Inventaire des sources possibles d'erreurs d'origine lexicale ou syntaxique dans les problèmes de chimie: élaboration et évaluation d'exercices de langue destinés à pallier les faiblesses observées* (Dalcq, 1987; Uyttebrouck et Van Raemdonck, 1990), subsidiée par le ministère de l'Éducation nationale, a été menée pendant trois ans par une équipe pluridisciplinaire: deux spécialistes de la chimie et deux du français. Elle a donné lieu à des enquêtes et à des tests de mesure ainsi qu'à des expérimentations d'exercices dans le cadre des cours de propédeutique en sciences. Ces derniers sont rassemblés dans le manuel *Le français et les sciences. Méthode de français scientifique avec lexique, index, exercices et corrigés* (Dalcq, Van Raemdonck et Wilmet, 1989).

L'importance des moyens accordés par l'institution et par les pouvoirs publics pour mener à bien ces diverses entreprises montre que la compétence langagière à l'entrée à l'université est apparue comme un enjeu réel. Et, sans minimiser l'impact publicitaire recherché par les différentes institutions – subsidiées au nombre d'étudiants, elles sont en concurrence –, la multiplication, depuis une dizaine d'années, dans les facultés de sciences humaines, de sessions propédeutiques organisées avant la rentrée et de séquences pendant l'année, semble le confirmer. En plus du cycle décrit plus haut (1979), l'ULB organise, depuis 1994, des «stages d'adaptation à l'université» à horaire décalé, de mars à avril, pour les élèves de dernière année du secondaire; les Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur (FUNDP) ont commencé, en philosophie et lettres, depuis 1988; l'Université Catholique de Louvain (UCL), pour les sciences humaines, en 1989; les Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCAM), qui comptent des orientations de sciences humaines et d'ingénierie, en 1993. Cela peut aller d'un cours facultatif inscrit au programme, comme aux Facultés universitaires Saint-Louis (FUSL) pour la rédaction française (30 heures), en droit (1978) et en sciences économiques, sociales et politiques (1979), à des séminaires (ULB, 1982), ou au suivi individualisé de travaux, avec (FUNDP, 1989, en sciences économiques) ou sans (FUCAM, 1988) séquences d'enseignement.

Ces activités sont toutes principalement orientées vers l'amélioration des savoir-faire dans le domaine de l'expression, quoi qu'il en soit de leur profil spécifique. Le but n'est pas de faire ici un inventaire exhaustif, mais de donner une idée de la diversité des formules et de rendre compte de la communauté d'intention. À côté de ces activités liées à la langue, se sont également développés, un peu partout, des services animés par des équipes de psychopédagogues, qui se consacrent aux méthodes de travail à l'université, comme la prise de notes, l'étude d'un cours, la gestion du temps, etc. Ainsi, tels se focalisent plutôt sur les capacités à résumer, à définir, à structurer une argumentation et une réponse²; d'autres, sur les aspects courants de la rédaction et

sur le vocabulaire³; d'autres encore, sur la gestion d'une documentation et la rédaction d'un dossier de synthèse⁴, etc.

Cette polarisation de l'université sur la compétence langagière ne manque pas d'alimenter le discours ambiant, qui incrimine si volontiers la qualité de l'enseignement secondaire pour expliquer toutes les carences. Il y aurait lieu, avant toute mise en cause, de tenir compte du fait que l'accès aux études universitaires n'est plus réservé à une «élite» formée dans des filières bien déterminées. Et si «le cours de français n'est plus ce qu'il était», encore faudrait-il préciser en quoi et pourquoi.

Il conviendrait, dans cette perspective, de ne pas oublier le changement de son statut même dans le programme scolaire. Le français n'est plus la discipline qui effectue la sélection, fonction dont se sont emparées les sciences et les mathématiques, valorisées socialement. Cette perte n'est pas sans effet sur les représentations que se font les élèves de l'importance de cette «matière»; et nous verrons plus loin le rôle de ces dernières.

En outre, bien que les écarts soient difficilement mesurables, compte tenu des différences entre les réseaux d'enseignement, sans parler des variantes individuelles encouragées par le caractère assez peu prescriptif des programmes, la part des activités explicitement liées à la compétence langagière dans les deux dernières années du secondaire tend à se réduire par rapport à celle qu'elles occupent au début du cycle (Dispa, 1988). Une enquête menée par le Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français (CEDOCEF) à Namur, en 1989, auprès d'enseignants de terminales révélait à cet égard un paradoxe: alors qu'ils la considèrent comme la principale source d'échec, ceux-ci disent n'enseigner ni n'exercer de manière quelque peu systématique cette compétence (Marneffe, 1990).

Compétence linguistique: mise en perspective

Si l'on restreint le champ à la norme orthographique et syntaxique, dont la maîtrise au niveau postsecondaire est légitimement considérée comme un préalable, notre expérience nous conduit à considérer avec quelque prudence les affirmations sur «la baisse de niveau». Dans le cadre des cours d'analyse de textes, d'explication d'auteurs français des temps modernes, de linguistique synchronique et des sessions propédeutiques, nous corrigeons environ 15 copies (par année) de deux à trois pages, par étudiant, nos effectifs de première candidature se situant entre 80 et 120 personnes. Pour l'orthographe, il nous apparaît que la cause des dysfonctionnements n'est pas seulement d'ordre cognitif. Dans bon nombre de cas, plus que la méconnaissance des règles, c'est le crédit et l'attention accordés à cet aspect de la langue écrite qui sont d'abord en cause; rehausser l'exigence, sans plus, produit d'ailleurs déjà de sensibles améliorations des performances. Pour le cours d'analyse de textes, par exemple, une rapide confrontation des notes des 10 dernières années montre que,

en moyenne, un cinquième de la classe est pénalisé pour l'orthographe à la première copie; mais il ne reste que 15 % de «récidivistes» à la deuxième, alors qu'aucune remédiation n'a été mise en place, et ceux qui accumulent plusieurs fois de suite des contre-performances de cet ordre n'atteignent pas les 10 %. Il faut en outre reconnaître, sans nier l'intérêt d'une bonne maîtrise orthographique⁵, que les défaillances en la matière n'entravent pas l'intelligence des enseignements et n'hypothèquent donc pas fondamentalement les chances de réussite des étudiants.

Le manque de maîtrise de la syntaxe de la phrase se révèle déjà plus préjudiciable, puisqu'il affecte directement la production des écrits. Ici encore, cependant, ce ne sont pas les erreurs de syntaxe *stricto sensu* qui sont les plus nombreuses ni les plus graves. Par exemple, certains types d'insertion incorrects, qui comptent parmi les fautes les plus récurrentes dans nos copies, n'entament pas vraiment la saisie du propos. Il s'agit là par exemple de l'emploi du *dont* et des constructions prépositionnelles erronées. Voici des exemples:

«C'est de ce cas *dont* je vais maintenant parler»; «Il est question des attitudes du quidam *dont* on voit, à travers les descriptions, l'évolution de *sa* colère»; «L'écrivain a un jeu stylistique très élaboré *dont* il serait intéressant d'*en* analyser les effets»; etc.

Double régime verbal dans une coordination («C'est un narrateur différent qui a *posé et répondu* à la question»; «Les chevaliers, au contraire des nobles, *insistent sur* les qualités de l'amant et *ainsi qu'un* amour véritable, celui des cœurs, donc non limité à la satisfaction des sens»), ou, plus souvent, aux confins du lexique et de la grammaire, confusion entre deux formules homonymes ou synonymes («Le changement de temps *corroboire* [coïncide] *avec* la mise en place de cette évolution progressive de l'action»; «La deuxième partie commence par la description du personnage, laquelle *découle* [débouche] *sur* le début de l'action»; «Les expressions de langage parlé *mettent* [apportent] de la vie *au* récit»; «Ces détails *influencent* [invitent] le lecteur à prêter attention au personnage secondaire»; etc.).

En revanche, et c'est à celles-là que notre pratique nous confronte le plus souvent, les «maladresses phraséologiques» peuvent rendre ambigu l'énoncé, au point, parfois, de le rendre confus et peu compréhensible. C'est le cas, particulièrement, de ces phrases cumulatives où la construction d'ensemble est mal gérée (et où se repèrent fréquemment des erreurs de ponctuation). Par exemple:

Cette répétition de l'adjectif «grands» que l'on retrouve en contre-rejet peut nous amener sur la voie que les «nénuphars» ne sont en fait que Verlaine et que donc, par le même cheminement, on dira que «les rayons suprêmes du couchant»; par le contre-rejet et par la personnification, correspondent à la femme aimée et qu'on arrive ainsi à conclure: que si Verlaine souffre c'est à cause de la mort de cette personne que l'«épais linceul des ténèbres vint noyer».

Ici, la communication se trouve menacée et un effort s'impose d'urgence. Mais, le plus souvent, chaque exemple est un cas d'espèce, qui mêle de façon complexe

différentes dimensions linguistiques, rendant aléatoire presque tout essai de généralisation des corrections possibles. Sauf, peut-être, comme nous allons le suggérer, à inscrire ce travail «local» dans un autre, plus général, sur les attentes et sur les attitudes dans ce type d'échanges.

Du côté du lexique, la question est à la fois plus cruciale et plus complexe. On pourrait, en fonction de l'importance de leurs répercussions, répartir les dysfonctionnements lexicaux en diverses catégories. Courantes, les confusions lexicales produites par les effets de paronymie et/ou de synonymie partielle:

- «Le souvenir des troubadours *se perpétra* aux siècles suivants»;
- «La parcimonie de la *ponctualité* concourt à la fluidité du rythme»;
- «Le mot devient plus flou la deuxième fois à cause de la *perdition* de l'article»;
- «L'idéal de la courtoisie devint un moyen d'atténuer les tensions sociales puisqu'il permettait la *maintenance* des privilèges tout en donnant satisfaction aux inférieurs»;
- «L'insistance sur le "moi", mis en évidence, crée une *centralisation* sur le "je" dès cette partie du texte»; etc.;

d'application abusive des règles de dérivation:

- «La *lugubricité* du lieu est rendue principalement par les adjectifs de couleurs et l'image du fantôme»;
- «On a relevé systématiquement les traits physiques et *caractériels* du personnage»;
- «La *staticité* de tous les états affectifs est très importante»;
- «Certains éléments *redondent* les uns par rapport aux autres»;
- «Ce qu'il trouvait d'harmonieux dans l'univers est *néantisé*»;

ou encore d'incompatibilités sémantiques:

- «Le narrateur raconte les *mésaventures* qu'il a *passées* un soir avec ce compagnon»;
- «Le dialogue *opère* le même type d'*émotion* sur le lecteur»;
- «Son vouloir est *actionné* par son *caractère*»;
- «Suite à une *blessure* qu'il va *contracter*...»;
- «Des mots du début sont répétés à la fin, et mis à part le désordre syntaxique, le *sens* est quasi *indemne*».

À l'instar des derniers cas relevés pour la syntaxe de la phrase, ces confusions invalident la qualité de la production écrite sans pour autant entraver radicalement la réception à l'écrit ou à l'oral. En revanche, l'ignorance d'un certain vocabulaire abstrait ou, plus largement, d'une certaine «langue intellectuelle», a une forte incidence sur les deux plans.

Certes, on manque de critères pour définir ce que serait un «vocabulaire de base» en la matière. Ainsi, dans le cadre d'une enquête sur la compétence langagière à

l'entrée à l'université, une série de tests de vocabulaire, sous forme de questionnaire à choix multiple, ont été élaborés par une équipe de l'Université Catholique de Louvain; leurs auteurs précisent qu'ils n'ont pu les composer que sur la base d'un corpus empirique: lecture de notes de cours, d'écrits de vulgarisation scientifique et d'hebdomadaires de culture générale (voir Klein et Pierret, 1990, à paraître). Pour donner une idée du *hiatus* entre la compétence supposée par les enseignants dans ce domaine et celle affichée par les étudiants, on peut toutefois citer quelques résultats d'un test de vocabulaire réalisé en philosophie et lettres (FUNDP, 1991-1992). Sur quelque 350 nouveaux étudiants, à peu près les trois quarts ignoraient la signification de «virtuel», «patent» et «corollaire», et un peu plus de la moitié, celle de «empirique», «hypertrophié», «intrinsèque» et «éclectisme», tous mots choisis, parmi d'autres, parce qu'ils sont assez fréquents dans plusieurs cours de première année. Or, cette «langue abstraite commune», qui forme comme la base même de la compétence linguistique universitaire, la marque ordinaire d'un discours intellectualisant, ne sera jamais enseignée, contrairement aux métalangages propres aux disciplines. Cette fois, c'est la réception même des enseignements (mais aussi des consignes, des questions, etc.) par les étudiants qui se trouve en péril, ouverte à tous les malentendus et contresens.

Les insuffisances proprement linguistiques sont donc bien réelles, et nécessaires les remédiations, prioritairement, à nos yeux, dans certains domaines – qu'il faudrait définir davantage – du lexique et de la syntaxe. On sait toutefois à quel point il est malaisé, en la matière, de ne pas reproduire, avec des résultats aussi décevants, les modes d'enseignement qui ont échoué au secondaire (et que beaucoup d'étudiants refusent plus que jamais). Nous voudrions ajouter que d'éventuels succès dans les domaines illustrés jusqu'ici ne suffiraient pas à pallier d'autres carences, peut-être plus fondamentales encore, comme celles qui affectent la sélection des éléments pertinents, la rigueur des formulations, la structuration des textes ou leur adéquation aux tâches demandées. C'est pourquoi, pour notre part, nous tentons plutôt de partir d'analyses de performances complexes, de situations de communication, voire de représentations *a priori*, persuadés qu'une part essentielle des difficultés des débutants tient à la nouveauté, pour eux, d'un certain «modèle scientifique» et que seule une intelligence exacte des usages de ce dernier, et de ses exigences, peut permettre d'exercer ou d'acquérir les compétences, même linguistiques, vraiment adéquates. C'est donc en terme d'activités que nous abordons les problèmes: définir, résumer, répondre à une question d'examen ou à une consigne de travail.

Ambiguïtés de la communication scolaire

Les défaillances strictement linguistiques mises à part, combien de réponses d'examens, combien de travaux écrits, tout en accumulant des éléments de savoir à peu près exacts et en rapport direct avec le propos à traiter, ne construisent aucune démonstration, n'organisent aucun développement et ne conduisent à aucune conclusion! Ils se présentent comme de purs catalogues d'informations diverses autour

d'un thème. Leurs auteurs ont manifestement étudié la matière et/ou ont travaillé le sujet, et les ont même compris, vraisemblablement, dans la mesure où leur sélection des informations est, en gros, adéquate. En somme, tout peut y être juste et dans le sujet (dans le meilleur des cas!) sans que pour autant cela réponde vraiment à la question ou à la problématique.

Incapacité? La réaction des étudiants pénalisés pour ce défaut est éclairante. Ils s'étonnent ou s'insurgent: «Tout y est: que fallait-il donc dire de plus?», «Mais, du point de vue du fond, c'est juste!». Tout se passe, assez souvent, comme s'ils ne pouvaient pas même percevoir le problème, comme s'il y avait rupture unilatérale et arbitraire d'un vieux contrat tacite selon lequel questions et consignes ne seraient que des déclencheurs, l'enjeu étant de prouver que l'on a lu, cherché, étudié, bref de dire le plus possible, voire trop par mesure de sécurité, plutôt que de construire un exposé efficace.

Pareil défaut de structure n'est pas nécessairement – tant s'en faut – le fruit d'une ignorance des éléments linguistiques qui auraient dû servir à en construire une. Au contraire, bon nombre d'étudiants sont parfaitement capables d'utiliser les connecteurs, dont ils connaissent généralement le sens, quand il s'agit là de l'objet même de l'exercice (sous des formes diverses, la pratique est assez courante dans l'enseignement secondaire; elle n'y a toutefois guère d'autres finalités qu'elle-même: nous y reviendrons) ou quand il leur faut trouver une expression adéquate d'opposition ou de conséquence dans une situation et à propos d'objets familiers. Face à des contenus nouveaux, plus abstraits, assimilés passivement, les étudiants pourront néanmoins se révéler incapables d'identifier jusqu'à la relation même dont il faudrait rendre compte, au point de confondre opposition, restriction et simple différence, succession et conséquence, voire cause et effet. C'est donc tout un travail cognitif et logique⁶, l'un épaulant l'autre pour dépasser les mémorisations et les restitutions superficielles, qu'il faut entreprendre ici pour doter les étudiants des éléments mêmes des textes attendus.

Au-delà de cette identification des relations, il reste encore à gérer la cohérence démonstrative d'ensemble. Comment les étudiants pourront-ils apprendre ce qui a fait ou doit faire préférer, selon les cas, telle organisation d'un propos, telle présentation particulière? Par exemple, qu'est-ce donc qui impose ici une insistance sur les causes et là, une valorisation des effets? Pourquoi les exemples sont-ils considérés tantôt comme une surcharge inutile à la démonstration, tantôt comme son complément indispensable, etc.? Ici, c'est à la dimension rhétorique des textes qu'il faut initier pour enseigner à distinguer un récit d'une description ou d'une définition, une illustration d'une analyse critique ou d'une démonstration, voire l'orientation argumentative appropriée, et ce, sans verser pour autant dans les typologies toutes faites ni dans l'étude systématique de l'argumentation en soi, qui rencontrerait vite le même genre de limites que l'analyse logique au sens strict (voir Brassart, 1990). Plus généralement, du reste, toute autonomisation excessive du travail formel risque fort de le rendre irrecevable et improductif.

Il reste enfin à élucider au mieux certains malentendus sur la situation de communication, qui perturbent jusqu'à la position de base de l'étudiant. Face à une épreuve, en effet, celui-ci doit répondre à des exigences multiples, paradoxales sinon contradictoires, et généralement laissées dans l'implicite. Le voici tenu, à la fois, premièrement, de restituer, de manière reconnaissable pour le professeur, un certain savoir transmis par ce dernier; deuxièmement, de manifester qu'il s'est approprié ce savoir au point d'être capable d'y puiser judicieusement à la demande, en le réorganisant; troisièmement, d'oublier qu'il parle à quelqu'un qui connaît mieux que lui le sujet et de s'adresser à lui comme à un interlocuteur fictif dont il serait le maître; quatrièmement, de ne pas trop attendre de ce faux interlocuteur la collaboration intéressée qui fonde pourtant la communication ordinaire (et sans doute beaucoup de pratiques scolaires antérieures, où le professeur consentait à «voir ce que l'élève avait voulu dire»), puisque tout ce jeu de rôles – et personne ne s'y trompe un instant – a pour objectif ultime d'exposer l'apprenant au jugement de l'enseignant et de permettre à celui-ci de trancher de l'avenir de celui-là.

Si l'on admet cette analyse sommaire de la situation, on mesurera combien il est difficile aux étudiants les plus fragiles, les plus sensibles aux risques de l'entreprise, de se libérer de la position d'urgence qui les rive à la première exigence citée, la plus soumise à la parole magistrale, pour prendre pleinement conscience des suivantes, celles qui, justement, font appel à la plus grande maîtrise langagière. En somme, c'est au nom d'une pragmatique bien réelle, aveuglante d'évidence, qu'ils rechignent à en jouer une autre, peut-être plus décisive, mais à laquelle ils n'arrivent pas à croire vraiment.

C'est pourquoi nous nous livrons avec eux à quelques simulacres d'épreuves où l'enjeu est, non la réussite, mais simplement l'analyse – logique, rhétorique, pragmatique – de questions, de consignes et de plans de réponses. Tentative de décentration de l'investissement habituel dont nous avons présenté naguère un exemple extrême: l'élaboration de schémas vides pour montrer que, même quand on ne «sait» pas, on peut encore construire une partie non négligeable de la réponse attendue – le cadre qui devrait lui donner forme (Legros, 1990).

Une tentative, on en convient volontiers, qui n'est pas toujours, elle non plus, accueillie sans réticences: on ne raie pas d'un trait de plume des habitudes et des représentations si profondément ancrées! Ce n'est pas une raison pour sous-estimer leurs effets néfastes.

Fonctionnalité des tâches

La capacité de réorganiser diversement les données, plutôt que de les reproduire à l'identique, c'est encore ce que met en jeu une deuxième activité fondamentale du travail des étudiants, le résumé. Elle va nous permettre de débusquer une autre image fortement intériorisée par eux: celle du caractère foncièrement

disciplinaire de l'étude du français. Malgré les efforts de certains enseignants pour doter leurs élèves d'une compétence à écrire transférable, malgré l'insistance répétée des revues de didactique depuis quelques années⁷, la pratique scolaire dominante tend en effet à autonomiser largement l'apprentissage et l'exercisation du français écrit (et, du même coup, ceux des différents contenus disciplinaires) plutôt qu'à valoriser sa dimension transversale. Or, l'université, elle, ne considère plus, en général, la langue maternelle comme un objet d'étude mais seulement comme un outil de connaissance et de travail.

Dès lors, les malentendus sont multiples. Bon nombre d'étudiants ne voient plus de raison de se soucier de la qualité de leur expression écrite, puisque ce souci était l'apanage quasi exclusif du cours de français. Et si, d'aventure, une session préparatoire ou de rattrapage consacrée à l'écrit s'institue, ils se voient en quelque sorte ramenés au cours de français de l'école, avec, comme nous l'avons déjà signalé, les mêmes résistances, voire les mêmes échecs: comment faire mieux avec moins de temps et de moyens, si la perspective ne change pas radicalement? D'où notre tentative d'aborder le problème par la fonctionnalité nouvelle d'activités censées connues.

Le cas du résumé nous semble, à cet égard, exemplaire. Alors qu'il est justifié comme un savoir-faire utilitaire, son apprentissage à l'école procède généralement d'une démarche qui est à elle-même sa propre finalité. Elle tire en effet son unique sens d'une situation scolaire fermée, où le maître de français est le détenteur des compétences, la référence des savoir-faire et le destinataire du texte⁸, produit pour être évalué. Au terme de leurs études secondaires, beaucoup d'élèves disposent donc, dans le meilleur des cas, du «savoir-résumer» comme d'un outil potentiel, mais sans avoir expérimenté suffisamment qu'il s'agissait en réalité d'un moyen, et non d'une fin en soi. Nous sommes conscients que tous ne sont pas à même de produire un résumé conforme aux exigences de l'enseignant de français. Néanmoins, notre hypothèse d'un niveau des représentations de l'écrit distinct du niveau strictement linguistique, et responsable, en tant que tel, d'une partie des problèmes, se renforce de constater que même ceux qui maîtrisent assez bien la technique du résumé apprise en classe peuvent rencontrer des difficultés dans l'enseignement supérieur.

Notre expérience du résumé dans le cadre de la session propédeutique destinée aux étudiants entrant en Faculté de philosophie et lettres montre que percevoir les finalités nouvelles et découvrir comment y adapter sa pratique ne va pas nécessairement sans difficulté.

La séquence se déroule en deux phases. Lors de la première, les étudiants ont à résumer un texte de trois pages, sans autre consigne que de procéder «comme ils en ont eu l'habitude ou, à défaut, comme ils croient devoir le faire». Nous commençons donc par un travail assez analogue à celui de l'école secondaire, puisque ce sont précisément certaines habitudes des étudiants, maîtrisées ou non, que nous cherchons à mobiliser pour les rendre conscientes et adaptables aux exigences propres à l'uni-

versité. Nous obtenons ainsi des résumés très divers. Trois tâches sont entreprises à partir de là.

Nous sélectionnons d'abord une série de textes, toujours tirés des copies du groupe et données, donc, pour des résumés, afin d'entamer une réflexion sur le type de texte attendu, étant donné la consigne, et sur ceux qui ont été produits effectivement. Ce corpus contient toujours au moins trois types de textes reconnaissables parmi les suivants, cités ici à titre d'exemples: le plan d'idées, le sommaire, les notes de lecture, le commentaire, la critique, le compte rendu de lecture, l'analyse, le coupage-collage d'extraits repris littéralement, etc. Et l'examen en séance de ces copies et de la consigne de travail fait apparaître régulièrement ceci: les étudiants sont parfaitement capables d'identifier différents types de textes, de distinguer un texte neutre d'un autre marqué par la subjectivité du «résumé», un commentaire ou un plan d'un résumé, etc. Donc, pour eux, le résumé n'est pas tout à fait une catégorie fourre-tout, comme on aurait pu le craindre.

Nous effectuons alors deux démarches à partir de cette réflexion typologique. La première consiste à mettre au jour les traits définitoires minimaux du résumé (restitution fidèle de la pensée d'autrui, dans un texte aussi rédigé que celui d'origine mais plus court que lui) et, sur la base d'un nouveau corpus d'extraits déficients, nous formalisons les erreurs fréquentes et nous décomposons quelques-unes des opérations spécifiques à l'élaboration d'un résumé, que nous tentons de concrétiser par des exercices appropriés (Monballin, 1990).

La seconde affine l'analyse typologique en introduisant un critère d'observation précis, celui de la fonctionnalité des divers textes produits. Les étudiants sont tout à fait à même aussi de trouver à quoi peut servir un plan, à quels usages réserver les notes de lecture, le résumé rédigé, etc. Par cet exercice, nous attirons l'attention sur l'importance du rapport entre un type de texte et des objectifs spécifiques: les textes, en réalité, sont élaborés en fonction de l'usage auquel ils sont destinés. Dès lors, le résumé scolaire, ne visant à rien d'autre qu'à la vérification de la maîtrise d'une technique, verra forcément sa définition rapportée à telle ou telle conception, toujours un peu arbitraire, de cette technique.

La première partie du travail s'arrête là, visant donc prioritairement à la prise de conscience de certaines dimensions extrinsèques au résumé lui-même et pourtant étroitement liées à son élaboration. C'est la deuxième phase des opérations qui met les étudiants devant la nécessité d'aborder les conséquences concrètes des constats précédents. Il leur faut en effet, cette fois, composer un résumé d'un texte de quelques dizaines de pages, en adoptant un point de vue déterminé, c'est-à-dire en l'inscrivant dans le contexte d'un cours d'histoire de la littérature, ou d'un cours d'histoire, ou d'un cours de philosophie⁹. On voit que les directives ne signalent pas explicitement dans quelle mesure «adopter l'un des points de vue en question» implique de produire autre chose qu'un résumé de type scolaire: c'est que nous souhaitons avant tout,

dans le cadre propédeutique où nous travaillons¹⁰, placer les étudiants face à des difficultés qu'ils rencontreront ultérieurement et leur donner les moyens de les analyser et de les résoudre, notamment à partir de leurs propres erreurs.

Ainsi, notre consigne suscite-t-elle, comme on peut s'y attendre, différentes attitudes. D'abord, il s'avère que très peu d'étudiants (un sur dix en moyenne¹¹) élaborent adéquatement le résumé fonctionnel demandé, c'est-à-dire réorganisent la matière du texte de base en fonction du point de vue exigé d'eux, tout en conservant, en substance, la démonstration de l'auteur. Que font donc tous les autres? Nombreux sont ceux qui produisent un résumé semblable, du point de vue de sa facture, au premier, sans réagir, apparemment, à la nouvelle consigne: leur texte suit linéairement les développements du texte d'origine et on ne trouve nulle trace de l'orientation particulière censée avoir été privilégiée. Nous faisons donc l'hypothèse que ces étudiants n'ont pas pu concevoir leur résumé autrement que comme l'école le leur a appris. D'autres, en revanche, ont cru devoir changer quelque chose à leur pratique habituelle pour se conformer à la consigne mais n'ont pas utilisé les moyens adéquats. Leurs copies se contentent d'aligner une série d'informations visiblement tirées du texte de base, mais peu organisées; leur intérêt réside, pour nous, dans la loi de sélection des données qui a pu présider à leur constitution.

Ce dernier corpus présente essentiellement deux cas de figure. D'une part, de simples catalogues d'informations accumulées, dans l'ordre de succession du texte-source, dont le dénominateur commun est leur caractère plutôt littéraire, historique ou philosophique. On devine dès lors la cause de l'erreur: l'étudiant a considéré comme un thème à isoler ce qui se proposait comme un angle d'approche du texte à résumer. Il a ainsi donné priorité à la linéarité d'origine et à des unités sémantiques comprises comme isolables, sur l'organisation argumentative du texte, purement abandonnée. D'autre part, des «résumés» réellement dépourvus de sens, tant les informations sélectionnées sont fragmentaires, allusives, etc. Sans doute ceux-ci sont-ils en partie le résultat des mêmes mécanismes d'erreur que les précédents, mais leur caractère incompréhensible indique également combien les résumeurs¹² ont dû se sentir démunis face à la nouveauté de la consigne; combien est forte, aussi, l'autorité d'une consigne donnée en situation d'enseignement, si elle peut faire produire des textes qui n'ont aucun sens, sans que leurs auteurs, apparemment, s'en trouvent autrement embarrassés. Ici encore, le modèle institutionnel joue à plein: les étudiants sont habitués à ne pas trop s'interroger sur les règles de certains jeux qui leur paraissent propres à l'école et, en cas de difficulté, à tenter leur chance à l'aveugle.

On le voit: cette séquence, particulièrement dans sa deuxième phase, a pour objectif de travailler une dimension moins pratique (les recettes pour y arriver) que réflexive, de mettre à jour les représentations de la tâche que traduisent les productions des apprenants et de cerner celles qui doivent être privilégiées ou transformées en fonction des exigences nouvelles qu'ils vont rencontrer.

Opérations et langage scientifiques

Les étudiants débutants sont habitués à recevoir les produits de l'activité scientifique bien plus qu'à participer à ses opérations, du moins langagières: description, classement, définition, etc. Cette dernière, prise au sens large, figurera pourtant souvent parmi les invitations qui leur seront faites de manifester une véritable appropriation personnelle des savoirs enseignés et une capacité de les communiquer rigoureusement à autrui. Elle est en effet comme le condensé et le paragon de la verbalisation des savoirs, qui est bien le cœur même de notre problème. Nous lui consacrons donc également une séquence dans la session propédeutique déjà évoquée (Legros, 1990).

La démarche générale y est la même que pour le résumé: analyser des productions «spontanées» (suscitées par une consigne minimale) pour mettre à jour représentations et habitudes et en interroger la pertinence. L'objectif premier est cette fois de prendre conscience qu'il ne suffit pas de savoir pour savoir dire, contrairement à la croyance implicite qui détermine, chez la plupart, le mode d'étude. Parmi les mots de difficulté variable qui leur sont proposés, nous privilégions donc, pour l'analyse, ceux qui désignent les réalités les plus connues: *chaise*, par exemple.

Un examen en commun fait apparaître que, sans être «fausses», la grande majorité des définitions reçues sont à tout le moins insuffisantes: prises au pied de la lettre, elles désigneraient aussi bien un fauteuil, un tabouret, un banc ou toute autre forme de siège («Meuble qui permet de s'asseoir», voire «Ustensile destiné à s'asseoir», quand ce n'est pas «Objet servant de support» ou «Nom féminin. Trouve son utilité dans le mobilier»). C'est que leurs auteurs en sont restés aux normes de la communication courante, qui fonctionne généralement à la reconnaissance du déjà connu, à l'approximation, à l'implicite, au «Vous me comprenez...», ou, quand il le faut, à la description détaillée et concrète, voire à la monstration individuelle, non à la désignation abstraite de classes. On peut prévoir aisément les résultats d'une telle attitude quand elle s'appliquera à des savoirs nouveaux, spéculatifs ou techniques, souvent mal assurés parce que sans support empirique familier.

Certes, tous ont déjà rencontré – et étudié – un grand nombre de définitions: toutes les disciplines en regorgent. Ont-ils acquis pour autant, non quelque formule canonique ou recette d'écriture, mais l'intelligence de l'opération, de sa visée, de ses règles essentielles (inscription dans la classe immédiatement supérieure, mise en évidence des traits distinctifs au sein de celle-ci, économie de la formulation) de leur valeur heuristique et structurante? L'expérience laisse peu de doutes à ce sujet.

Par delà l'exemple de la définition, c'est tout l'usage «scientifique» du langage qu'il faudrait éclairer, en montrant la fonctionnalité de ses exigences spécifiques d'univocité, d'exhaustivité, de rigueur..., conditions nécessaires de son efficacité. Sait-on assez quelle image se font nos étudiants du type de communication auquel

nous les invitons, quelle image, au fond, gouverne (quelles qu'en soient, par ailleurs, les limites ou les défaillances) leur recherche de mots et de phrases?

Notre séquence comprend une deuxième tâche: distinguer, au milieu de définitions extraites des copies, d'autres tirées de dictionnaires. Les choix, et surtout leurs justifications, sont révélateurs: c'est souvent le critère de complexité de l'énoncé qui prévaut dans la sélection. La définition du dictionnaire est, aux yeux de plus d'un, nécessairement celle qui «fait compliqué», que «l'on ne comprend pas bien», ce qui les conduit à attribuer au *Larousse* ou au *Robert* des formules de leurs condisciples qui présentent un certain caractère d'abstraction dans le lexique et/ou une structure phrastique alambiquée, quoi qu'il en soit de la pertinence des éléments constitutifs, voire de la correction ou de l'intelligibilité même de l'énoncé! Ainsi, pour *chaise*, «Nom féminin désignant un objet dont la structure est composée de quatre pieds (en général) au-dessus desquels un support plan perpendiculaire y est fixé ainsi qu'un dossier situé perpendiculairement au support et parallèlement aux quatre pieds» ou «Objet constitué généralement d'un dossier et de quatre pieds et dont l'utilité réside dans le fait qu'on peut s'y asseoir». On devine ce que peut donner le même jeu pratiqué à partir de mots comme *cause*, *phrase* ou *définition*...

Une telle représentation du langage scientifique pèsera nécessairement lourd sur la réception et sur la production. Elle constitue un sérieux obstacle psychologique à un plein accès à ce langage, une source de résistances, de difficultés et de malentendus, en particulier, dans l'acquisition des métalangages liés aux différentes disciplines. Elle ouvre en même temps la porte aux énonciations les plus amphigouriques, où l'emploi d'un certain type de mots est censé satisfaire à l'exigence de «scientificité». Une part des dysfonctionnements repérables dans les exemples cités à l'appui des réflexions avancées plus haut sur la compétence linguistique provient sans doute de là. Aussi prolongeons-nous la réflexion amorcée à propos de la définition en proposant aux étudiants quelques exercices spécifiques: de reformulation plus précise et plus économique, par exemple. Par où nous retrouvons, mais mise en perspective, la dimension proprement linguistique du problème, puisque la recherche de la concision nous conduit à explorer activement le lexique et la syntaxe pour exploiter les possibilités offertes par le terme propre qui remplacera une périphrase, par la nominalisation, par l'adjectivation d'une relative, par l'effacement des présupposés.

Conclusion

Nous avons trop conscience des limites des essais évoqués ici pour y voir plus que ce qu'ils sont: de simples prises de conscience dans un temps limité. Un véritable travail de remédiation, et c'est là une donnée cruciale du problème, exigerait de tout autres moyens! Du moins doit-on bien se persuader qu'il ne pourrait en aucun cas se limiter au volet linguistique, aujourd'hui peut-être trop exhibé après avoir été longtemps trop ignoré. Savoir, certes, n'est pas savoir dire, mais dire du

savoir – puisqu'en somme c'est de cela qu'il s'agit – est une entreprise encore plus complexe, qui postule la difficile conjonction de plusieurs maîtrises: celle des contenus et celle de la langue, mais aussi celle des finalités de l'opération et jusqu'à celle de tout le jeu institutionnel dans lequel elle s'insère. Pour des débutants, cela ne peut aller sans malentendus: peut-on vraiment faire l'économie de leur élucidation? Ici comme ailleurs, courir droit au seul symptôme n'est sans doute pas le meilleur gage de guérison.

NOTES

1. Pour une réflexion sur les objectifs et une illustration de la méthodologie, voir Bernard, Pollet, Raffin et Rosier (1990). Trois fascicules récents des mêmes auteurs (1992) se situent dans le prolongement des premiers syllabus de Droixhe, Lemaire et Nysenholc (1978).
2. Philosophie et lettres, FUNDP. Cette session propédeutique d'une dizaine de jours, intitulée «Démarches intellectuelles en philosophie et lettres: initiation à des savoir-faire», comprend également d'autres modules: la structuration historique des savoirs, le travail en bibliothèque et la prise de notes.
3. Droit et sciences économiques, sociales et politiques, aux FUSL.
4. Licences (c'est-à-dire deuxième cycle des études universitaires, en Belgique) en sciences économiques aux FUNDP et à la FUCAM.
5. Les moyens informatiques peuvent fournir ici des outils de remédiation appréciables, pour éviter de consacrer des temps d'enseignement à cette matière, par excellence «scolaire».
6. Au sens «ordinaire» du terme: l'analyse logique au sens strict, outre que son caractère abstrait et formaliste en rend l'approche ardue pour beaucoup, ignore tous les effets de sens de type rhétorique ou pragmatique. Et la distance est incommensurable entre un schéma de propositions logiques et le texte qui serait censé pouvoir être écrit à partir de lui. Sur ces problèmes, voir, entre autres, Vignaux (1973).
7. Les références qui suivent citent quelques numéros de revues consacrés au sujet. Des enseignants ont tenté de répondre à ces préoccupations, mais il s'agit encore d'initiatives très minoritaires dans l'institution, généralement confinées dans le cours de français, et bien incapables, dès lors, de faire sortir de ce ghetto l'apprentissage de l'écrit. Une récente enquête internationale (Communauté française de Belgique, France, Nouveau-Brunswick et Québec) en troisième secondaire a fait apparaître que moins de 5 % des élèves interrogés (environ 1 500 par communauté participante) avaient, en 1993, un professeur de français déclarant collaborer régulièrement ou souvent avec des titulaires d'autres matières dans le cadre de l'enseignement de l'écrit. Selon les élèves eux-mêmes, si une nette majorité de leurs professeurs d'autres disciplines signalent les «fautes de français» dans les travaux écrits, environ la moitié seulement les «comptent» (un peu plus dans la partie américaine de l'échantillon, moins en Europe) et de 61 à 77 % ne font aucun commentaire à leur sujet (Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit [DIEPE], 1995, à paraître).

Références des revues citées: «Français bien commun» (1985), *Recherches*, 2; «Le français au carrefour des disciplines» (1986), *Le français aujourd'hui*, 74; «Les élèves et l'écriture en sciences» (1986), *Aster*, 6; «Le français transdisciplinaire» (1986, 1989), *Innovations* 2-3 et 17; «Les aides à la compréhension» (1988), *Spirales*, 1; «Le français transdisciplinaire» (1990), *Enjeux*, 20.

8. À titre d'exemple, signalons que, malgré certains discours «d'autorité», 83 à 96 % des témoins de l'enquête DIEPE (dont les activités de résumé ne sont pas négligeables pour leur âge: de 30

à 67 %, selon les pays, s'y livreraient dans plus du quart de leurs productions écrites) n'ont écrit que quelquefois (ou jamais) un texte (tous types confondus) ayant un autre destinataire que le professeur de français.

9. Les textes doivent donc donner matière, de façon à peu près équivalente, aux trois points de vue distingués ici. C'est le cas, notamment, d'un extrait de *L'Amour et l'Occident* de de Rougemont (1982) qui a donné lieu à une analyse et à une formalisation plus détaillées de cette phase de l'expérience (Van der Brempt, 1990).
10. Cette situation de session préparatoire à la rentrée est à la fois privilégiée (elle permet de travailler en dehors de toute urgence et de toute problématique: simuler la résolution de problèmes auxquels les étudiants n'ont pas encore été confrontés réellement ne favorise pas toujours une appropriation à long terme des savoir-faire).
11. Il faudrait étudier quelle frange de la population étudiante s'inscrit à ces cours propédeutiques. En attendant, nous ne pouvons savoir si les chiffres cités ici sont représentatifs de l'ensemble de cette population. Par exemple, s'il est vraisemblable que les plus inquiets quant à leurs études y participent, il n'est pas du tout certain que les plus brillants soient parmi eux; ni les moins sérieux.
12. Sans doute s'agissait-il des étudiants les plus faibles du groupe. Ce deuxième résumé, cependant, était bien plus mauvais que celui qu'ils avaient eux-mêmes produit lors de la première phase de la séquence.

Abstract – Difficulties which new students have in mastering written language are not solely linked with linguistic competence. Difficulties have been observed in text structure and in rhetorical or pragmatic response to directions. The author proposes to examine student' representations of school programmes as these representations appear to interfere with the following knowledge: scientific language, relation between form and content, school tasks and communication. This article offers examples including the production of a definition, a résumé, and an analysis of questions and response outlines.

Resumen – La falta de maestría del idioma escrito en estudiantes de primer año no es solamente un problema de aptitud lingüística. Las carencias se observan más frecuentemente en la estructuración lógica de textos y en la adecuación teórica o pragmática a las consignas. Por ende, hay que verificar ciertas representaciones heredadas del programa escolar, que perturban el acceso a una verbalización eficaz del saber. Dichas representaciones comprenden las del lenguaje científico, las de las relaciones entre formas y contenidos, y las de las tareas y la comunicación escolares. Todo ésto es ilustrado en el presente texto a través de ejemplos de definición, resumen y análisis de preguntas o de planes de respuesta.

Zusammenfassung – Die mangelnde Beherrschung des Schriftlichen unter den neuen Studenten ist nicht nur Sache sprachwissenschaftlicher Fähigkeiten. Die Mängel lassen sich außerdem im logischen Aufbau der Texte, in der rhetorischen oder tatsächlichen Befolgung von Vorschriften beobachten. Man muß also gewisse auf schulische Curricula zurückgehende Vorstellungen überprüfen, welche den Zugang zu wirksamem Ausdruck der Kenntnisse stören: die wissenschaftliche Sprache, das Verhältnis zwischen Form und Inhalt, schulische Aufgaben und Kommunikation. Dies wird hier an den Beispielen der Definition, der Zusammenfassung und der Analyse von Fragen oder Entwürfen von Antworten illustriert.

RÉFÉRENCES

- Bernard, M., Pollet, M.-C., Raffin, A. et Rosier, J.-M. (1990). Apprendre le français à l'université? *Enjeux*, 21, 15-38.
- Bernard, M., Pollet, M.-C., Raffin, A. et Rosier, J.-M. (1992). *Le français à l'université*. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles/Commission de la culture française.
- Brassart, D.-G. (1990). Retour sur «Mir Rose» ou comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit). *Argumentation*, 4, 299-332.
- Dalq, A.-E. (1987). Questions mal comprises ou mal posées? Un test de compétence linguistique. *Langue française*, 75, 36-50.
- Dalq, A.-E., Van Raemdonck, D. et Wilmet, B. (1989). *Le français et les sciences. Méthode de français scientifique avec lexique, index, exercices et corrigés*. Paris/Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit (DIEPE) (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative en neuvième année de scolarité obligatoire auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles: De Boeck-Wesmaël.
- Dispa, B. (1988). Entre «rénovation» et «restauration»: points de repère et paradoxes. *Enjeux*, 16, 15-26.
- Droixhe, D., Lemaire, J. et Nysenholc, A. (1978). *Cours de perfectionnement en langue française et d'initiation aux techniques universitaires*. Bruxelles: Presses universitaires de Bruxelles.
- Klein, J.-R. et Pierret, J.-M. (1990). Une enquête sur la pratique du français des étudiants en première année à l'université. *Enjeux*, 21, 7-13.
- Klein, J.-R. et Pierret, J.-M. (à paraître). La pratique du français au seuil de la première année universitaire. L'insécurité des étudiants francophones. *Les cahiers de linguistique appliquée*.
- Legros, G. (1990). Savoir et savoir-dire: définitions et «réponses vides». *Enjeux*, 21, 90-99.
- Marneffe, M. (1990). Enseignement de l'écrit: programmation et diversification. *Enjeux*, 19, 4-20.
- Monballin, M. (1990). Du résumé scolaire au résumé fonctionnel (I): le résumé de texte court. *Enjeux*, 21, 50-71.
- Uyttebrouck, E. et Van Raemdonck, D. (1990). Transdisciplinarité français-sciences: pour une meilleure compréhension en français dans un contexte scientifique. *Enjeux*, 20, 65-73.
- van der Brempt, M. (1990). Du résumé scolaire au résumé fonctionnel (II): le résumé de texte long. *Enjeux*, 21, 72-89.
- Vignaux, G. (1973). Le discours argumenté écrit: «La femme a le cœur plus tendre que l'homme». *Communication*, 20, 101-159.