

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane MIRA
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Mémoire présenté pour l'obtention du

Diplôme de Master de français langue étrangère

Option : didactique

Pour une approche pragmatique de l'enseignement des discours universitaires dans le module MTU en première année de licence de français

Présenté par :

M. BELKESSA Lahlou

Sous la direction de :

Mme BENAMER BELKACEM Fatima

Année universitaire 2012 / 2013

*A mes parents, en reconnaissance
de leurs efforts, leurs sacrifices et leurs
encouragements durant toutes
mes études*

*A mes sœurs,
A mon neveu Yani et ma nièce Ines,*

*A mes amis Amine, Abedellah et Said
et mes amies Nabila et Sonia*

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon encadreur Mme BENAMER BELKACEM Fatima pour ses nombreux conseils et encouragements.

Mes remerciements vont aussi à mes enseignants, en particulier M. Ammouden M'hand et Melle Ait Moula Zakia. Ils méritent toute ma reconnaissance et mon admiration.

Enfin, je désire remercier tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont aidé à la réalisation de ce travail

Introduction

Le LMD ou la réforme de l'université

L'université algérienne a entamé une réforme qui a débuté dans l'année universitaire 2004/2005, et ce pour répondre à une série d'exigences et pour résoudre un ensemble de problèmes qu'a connu le secteur universitaire. Ladite réforme «*touchera dans un premier temps 10 établissements de l'enseignement supérieur sur les 58 existants* » (Farid Cherbal, 2004), et notre université a été touchée dans la toute première année de réforme.

C'est le système LMD, remplaçant peu à peu le système dit "classique", qui constitue l'objet de la réforme. En effet, le ministre de l'enseignement supérieur, Rachid Haraoubia (2004), explique que «*la réforme se veut globale dans sa conception, participative dans sa démarche, progressive et intégrative dans sa mise en application* ». Ainsi, faut-il attendre l'année universitaire 2012/2013 pour que tous les établissements du pays adoptent ce nouveau système.

Par ailleurs, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a opté pour une réforme pour diverses raisons. D'abord, remédier aux irrégularités qu'a connues le secteur universitaire. En effet, à en croire Zineddine Berrouche et Youcef Berkane (2007 :03), s'agissant soit de l'enseignement ou de la recherche scientifique, l'université algérienne était face à une impasse. Par conséquent, la réforme en question vise :

La correction des différents dysfonctionnements rencontrés actuellement, aussi bien au niveau de la gestion qu'au niveau des performances et rendement de l'Université algérienne (MESRS, 2003 :2).

En outre, la statistique est claire: l'université algérienne doit faire face dorénavant à un effectif largement supérieur que cela a été auparavant. Celui-ci est illustré, en 2004, par le taux de réussite au bac, qui est de 42%, qualifié d' "exceptionnel ", soit 200 000 étudiants (au lieu des 140 000 prévus) (Farid

Cherbal, 2004). En effet, le MESRS (2003) explique que « *l'enjeu de ces réformes est de répondre au véritable double challenge : accueillir plus d'un million d'étudiants à partir de 2008 tout en assurant une formation de qualité!* ».

Selon le MESRS (2004), le taux d'échec important des étudiants à l'université constitue aussi, sans l'ombre d'un doute, une des raisons de la réforme. Ce taux d'échec est très important, surtout en première année. Remarquons qu'il a atteint 80% à l'université de Blida (Hachadi, 2010, cité par Ammouden, 2012 :106), à titre d'exemple.

Et en ce qui concerne les étudiants de 1^{ère} année de licence de français, l'exception n'est pas faite et le constat demeure alarmant. En effet, selon Ali Djaroun (2009 :147), enquêtant dans deux universités du nord, celle d'Alger et celle de Tizi-Ouzou, -région, dit-il, dans laquelle la forte pénétration de la langue française est bien connue-, « *près de 73% d'entre eux n'obtiennent pas la moyenne aux examens de fin d'année* ».

Ceci dit de la réforme, devenue plus que nécessaire, mais pourquoi ne pas garder le même système, en optant pour des réformes internes? Mais aussi, pourquoi choisir le LMD ?

Opter pour des refontes internes du système classique n'est plus possible, le dysfonctionnement est si profond que seule une solution radicale peut y remédier. En fait, Rachid Heraoubia (2003 :2) explique que la rénovation « *passé nécessairement par la mise en œuvre d'une réforme globale et profonde de l'enseignement supérieur* ».

Par ailleurs, c'est pour faire face aux nouveaux paramètres cités et pour aller vers « *la rénovation en profondeur de nos enseignements, l'introduction de pratiques nouvelles, la maximisation des opportunités et l'ouverture à l'international* » que le système LMD est choisi (MESRS 2007 :12).

En effet, sur le plan international, le LMD, qui permet une meilleure flexibilité et une meilleure collaboration entre les universités surtout dans le cadre de l'union européenne, constitue la recommandation: « *l'Algérie comme tous les autres pays s'est vue confronter[ée] au défi du mouvement de la mondialisation du système de formation universitaire, mouvement ayant privilégié le LMD* » (MESRS, 2011 :12).

Outre le fait de répondre aux enjeux plutôt politiques et économiques, la réforme LMD vise aussi un remodelage pédagogique. En effet, le LMD prône la pédagogie active et place l'étudiant au centre de l'action pédagogique. En réalité, ce nouveau système « *a été conçu (par les anglo-saxons) pour des étudiants qui devraient constituer eux-mêmes leurs parcours et participer très activement à leur formation* » (Abou Bekr, 2006, cité par Berrouche et Berkane, 2007 :11).

En fait, cette recommandation est très clairement annoncée dans les textes du MESRS, ne laissant aucun doute. Ainsi, recommande-t-il :

une pédagogie active où l'étudiant est un acteur de sa formation et l'équipe pédagogique un soutien, un guide et un conseil qui l'accompagne tout le long de son parcours de formation (2003:12).

Ailleurs, nous retrouvons l'éloge de l'autonomie de l'apprenant, ce qui mène aussi, sans doute, à l'apprentissage actif (MESRS, 2011 : 46).

En somme, nous pouvons dire que l'enseignement/apprentissage à l'université doit impérativement changer. Il ne saurait, dorénavant, se limiter aux simples approches transmissives, traditionnelles. Dans ce travail, nous avons à vérifier où en est l'action pédagogique à l'université, quant à l'objet d'étude qui nous intéresse.

Choix et justification du sujet et du domaine de la recherche

Nous avons fait le choix de traiter de l'enseignement du discours universitaire, en première année de licence de français, dans le module de Méthodologie du Travail Universitaire. En revanche, chaque choix que nous avons opéré est le fruit d'une observation minutieuse et d'une longue réflexion. Nous présentons ici nos principales motivations.

D'abord, il est à souligner que le discours universitaire et les problématiques qui lui sont liées s'inscrivent dans un champ qualifié de "*didactique universitaire*". Les problématiques de ce domaine sont peu explorées.

En effet, Marc Romainville (2004 :6), dont les écrits portent principalement sur la pédagogie universitaire, affirme que la didactique a tant de mal à s'imposer dans le supérieur:

C'est vraiment sur le bout des pieds que des pionniers inconscients ont l'outrecuidance de parler de didactique du supérieur, voire de didactique universitaire, ce qui constitue, aux yeux de certains, le crime ultime. En termes de figure de style, cette expression de 'didactique universitaire' est à classer dans les oxymores, tant elle rapproche deux notions que tout opposerait.

Certes, ce domaine est resté à l'écart des recherches en didactique pour longtemps, mais depuis peu, nous apprend Bernadette Merenne-Schoumaker, en 1993 déjà, «*les travaux de pédagogie universitaire se sont multipliés*».

Toutefois, si les écrits qui traitent de l'enseignement universitaire se sont amplifiés récemment, ils demeurent « *aujourd'hui encore assez rares [et] sont - de plus-« éparpillés » sur diverses disciplines, et s'occupent de problématiques très diversifiées* » (Ammouden, 2012 :83).

Bref, comme nous pouvons le constater, il s'agit là d'un domaine d'actualité et d'une grande fertilité en didactique.

Par ailleurs, nous avons choisi de travailler sur le discours universitaire, car selon l'arrêté ministériel de 2005 (Heraoubia, 2004), dans le cadre de la réforme, « *la formation comprend(...) des enseignements théoriques, méthodologiques, pratiques et appliquées* », et préconise, ajoute-t-il, « *l'apprentissage des méthodes de travail universitaire(...)* ». Donc la réforme en question donne à la méthodologie universitaire une valeur considérable.

Certes, la méthodologie universitaire ne veut pas dire discours universitaire. Toutefois, selon Michel Delhaxhe, Mireille Houart et Marie-Christine Pollet (2011 :64), le discours universitaire se réjouit d'une importance capitale dans la méthodologie du travail universitaire. D'ailleurs, Marie-Christine Pollet (2001) va jusqu'à dire que l'appropriation des systèmes communicationnels des discours universitaires, et la saisie de leur complexité par les étudiants, est une condition nécessaire pour une maîtrise des méthodologies de travail à l'université.

Entres autres, comme nous allons le détailler tout au long de cette recherche, l'initiation des étudiants aux différents discours universitaires est une piste nécessaire pour réduire l'échec, dont le constat est alarmant (Ammouden : 2012 ; Monballin : 2011 ; Coulon, 2005 ; Romainville & Noël : 2003; Pollet :2001; Fintz : 1998 ; Klein, Pierret : 1990). Ce sont là les principales motivations qui nous ont poussé à travailler sur le discours universitaire.

Concrètement, nous voulons à travers cette recherche, outre explorer ce nouveau terrain, saisir quels sont les principes didactiques régissant l'enseignement/apprentissage du discours universitaires et les moyens pédagogiques le favorisant. Et nous visons une contribution à une meilleure application de ces principes par les enseignants qui s'occupent de

l'enseignement de ce discours, tout en prenant en considération les paramètres de son contexte socio-didactique.

Nous avons fait le choix de travailler sur le module de Méthodologie du Travail Universitaire (désormais MTU), outre le fait qu'il soit un nouveau module peu exploré, puisque issu de la réforme, mais aussi, en nous référant aux travaux d'Ammouden (2007, 2010, 2012), d'Alain Coulon (2005) et de Marie-Christine Pollet (2001)–principalement-, nous constatons que le MTU est le module qui s'occupe par excellence, de l'enseignement du discours universitaire (notre objet de recherche).

Pour ce qui est de notre choix concernant les étudiants de première année de licence de français, ceux-ci se trouvent face à un discours tout à fait nouveau, car non habitués à ce type de discours : il constitue pour eux un obstacle et signale une rupture qu'entraîne le passage du lycée à l'université (Catherine Deschepper : 2008, Régine Boyer, Charles Coridian et Valérie Erlich : 2001, Marie-Christine Pollet : 2001).

En un mot, l'importance de notre thème se résume à l'utilité capitale du discours universitaire, qui constitue, en réalité, un passeport pour la réussite dans le supérieur (Pollet, 2001).

La question de recherche

Notre recherche peut être intitulée comme suit : « *Pour une approche pragmatique de l'enseignement du discours universitaire dans le module MTU en première année de français* ».

Tout au long de cette recherche, nous allons essayer de détailler notre centre d'intérêt, et d'y apporter des éléments théoriques le concernant, mais aussi, nous avons à analyser et à vérifier les pratiques du module, qui nous concerne.

En effet, notre étude aura à répondre à la question suivante : comment enseigner le discours universitaire, dans le module MTU, conformément aux exigences de l'approche pragmatique?

Cependant, essayer de répondre à cette question nous amène systématiquement à poser des questions qui lui sont naturellement liées. Ces questions, dites secondaires, sont réparties selon les axes de la didactique universitaires¹, et se présentent comme suit:

-Quels sont les préacquis des étudiants en matière de discours universitaire et à quel point sont-ils pris en charge par le module MTU?

-Quel est le *rapport à l'écrit* des étudiants et à quel point favorise-t-il l'enseignement des discours universitaires?

-Dans quelle mesure l'acculturation aux discours universitaires dans le module MTU est-il pragmatique?

Les hypothèses de la recherche

Nous avons formulé des hypothèses, qui répondent préalablement aux questions que nous avons posées au-dessus. Ces hypothèses ne sont pas le fruit du hasard, mais découlent des éléments que nous exposerons ci-dessous.

Des postulats théoriques

En affirmant que l'université doit s'occuper, non seulement, de la formation des étudiants, mais aussi, de la recherche scientifique, Bernadette Merenne-Schoumaker (1993:113) soulève une problématique d'une importance primaire. En effet, les enseignants universitaires (pour la plupart chercheurs

¹ Toutefois, il est à remarquer que nous faisons un choix quant aux axes de cette didactique, car il serait impossible, voire illusoire, de les traiter tous. Certes, ce choix n'est point fortuit ; nous choisissons de ne traiter que ce qui sert au premier plan notre thème de recherche.

aussi), s'occupent beaucoup plus de leurs recherches disciplinaires, se souciant moins de leurs enseignements. En témoigne le peu de recherches consacrées à la pédagogie au sein de ces disciplines. Comme si l'enseignement se réalise automatiquement : il suffit de maîtriser son domaine disciplinaire et la pédagogie s'invite naturellement ;

Or, bien que la majorité des professeurs se consacrent à ces deux tâches, on est frappé par le peu de recherches focalisées sur le deuxième thème, un peu comme si le savoir scientifique dans une discipline dispensait automatiquement d'un savoir et d'une formation pédagogique (Ibid.).

Théoriquement, les principes régissant l'enseignement du discours universitaire sont loin d'être clairement établis ; « *la didactique des discours universitaires est un terrain qui présente encore de longues heures de déchiffrement* » (Pollet, 2001 :149).

C'est pour toutes ces raisons que nous pouvons supposer ici que l'enseignement du discours universitaire, tel qu'il est pratiqué dans le module MTU, en première année de licence de français, est loin d'être conforme aux principes de la didactique d'aujourd'hui.

Des travaux antérieurs

Bien que la didactique universitaire soit l'un des domaines les moins explorés en didactique, il existe néanmoins quelques enquêtes, déjà menées sur l'enseignement du français à l'université. Nous allons nous appuyer sur ces travaux pour formuler nos hypothèses.

D'abord, Marc Romainville (2004) n'hésite pas à s'attaquer aux détracteurs de la didactique du supérieur. Ces derniers, selon lui, freinent l'entrée de la didactique et son développement. Du coup, ils constituent un obstacle pour

l'application de ses principes. Tant ces détracteurs seront nombreux à l'université, la didactique ne saurait se réaliser pleinement.

Par ailleurs, C. Deschepper et F. Thyron ((2009 :45-46) expliquent que la didactique des discours universitaires, malgré son évolution et son éloignement du modèle transmissif, dit traditionnel, ces derniers restent toujours cependant «*fort prégnants dans les représentations et les pratiques plus ou moins explicites*» des enseignants.

En Algérie, au cours d'une analyse des référentiels des modules de langue des licences de français (à savoir le module de l'oral, de l'écrit et le MTU), Ammouden (2010 : 471) conclut comme suit :

Sans nier la présence, dans chacun des trois documents étudiés, de certaines indications conformes aux orientations de la didactique d'aujourd'hui (...), on peut dire qu'ils restent néanmoins globalement dominés par des contenus qui ne correspondent guère aux besoins réels des étudiants(...).

A ce niveau, nous pouvons supposer que l'enseignement du discours universitaire tel qu'il est pratiqué au module de MTU avec les premières années ne répond pas vraiment aux principes de la didactique universitaire.

Par conséquent, nous supposons que les préacquis des étudiants ne sont ni analysés, ni pris en charge dans le MTU. Aussi, nous supposons que l'acculturation aux discours universitaires dans ce dispositif ne présente pas d'assises pragmatiques.

Concernant le *rapport à l'écrit*, aucune enquête, à notre connaissance, n'affirme que celui-ci est positif. En réalité, il a toujours posé problème à toute acculturation aux discours universitaires, à en croire Ammouden (2012), Ammouden et Cortier (2010), Valérie Erlich et Jacques Lucciardi (2004). Nous

supposons donc pour notre cas que le *rapport à l'écrit* de nos étudiants est négatif et freine l'enseignement des discours universitaires.

La méthodologie de la recherche

Afin de vérifier nos hypothèses (et ainsi, les infirmer ou les confirmer), nous procéderons à une analyse des préacquis des apprenants que nous confronterons aux programmes suivis et aux objectifs prônés par le module de MTU. Pour ce, premièrement, nous adresserons des questionnaires aux étudiants de première année de licence de français pour recueillir leurs besoins ressentis. Deuxièmement, nous analyserons les productions orale et écrite de ces mêmes étudiants pour recenser leurs besoins réels. Parallèlement aux questionnaires, nous ferons appel à l'outil de l'entretien. Enfin, nous analyserons les programmes ainsi que les activités proposées par deux enseignants de MTU.

Les lignes directrices

Notre travail de recherche s'organisera comme suit :

Au chapitre I, nous allons analyser les préacquis des étudiants –en matière de discours universitaire-, procédant ainsi à vérifier si les besoins, tirés de l'analyse des préacquis sont pris en considération.

Au deuxième chapitre, nous nous intéresserons aux problématiques du « *rapport à l'écrit* » et des représentations des étudiants. Ainsi, nous nous proposons d'analyser ce «*rapport à l'écrit*», et vérifions si celui-ci favorise ou pas l'enseignement des discours universitaires.

Au chapitre III, nous nous intéresserons à l'acculturation aux genres du discours universitaire et vérifierons ainsi, à quel point l'enseignement qui s'y est dispensé est pragmatique.

Suivra après un chapitre, le dernier, qui portera sur les propositions didactiques que nous formulons et adaptons au contexte, qui est le notre.

**Chapitre I : Les discours
universitaires entre les préacquis des
étudiants et les prérequis de la licence
de français**

Introduction

Parmi les défis auxquels est confrontée la didactique universitaire, selon Pollet (2001 :14), l'échec, causé par la massification de l'université, est l'un des plus insistants. Il semble aujourd'hui évident que l'analyse des préacquis des nouveaux étudiants et le fait de s'en tenir compte lors de l'enseignement à l'université réduisent considérablement le taux d'échec universitaire (Romainville, Houart et Schmetz : 2006). Pour Romainville (2004 :7), il s'agit là de « *la première piste* » de la didactique du supérieur, et celle-ci a « *trait à l'explication des prérequis des formations universitaires et à la mesure des préacquis effectifs des étudiants* ».

Dans ce premier chapitre, nous allons tenter, tout d'abord, de définir la notion de "discours" et celle de "discours universitaire". Ensuite, nous nous intéresserons aux profils d'arrivée des étudiants pour mieux cerner leurs besoins, en matière de discours universitaires. Lesquels besoins seront, ensuite, analysés et confrontés aux objectifs visés et aux programmes suivis par deux enseignants, qui assurent le module MTU. Dans ce sens, nous vérifierons comment l'enseignement du discours universitaire dans le module de MTU, en première année de la licence de français, prend en considération ces besoins.

1. Du "discours" au "discours universitaire "

Si la notion de "discours" apparaît à première vue facile à saisir, en réalité, elle est très complexe. En effet, selon les époques, selon les disciplines, même selon les auteurs d'une même époque et d'une même discipline, ce concept a pris différentes acceptions, et la didactique n'a pas fait exception. Il en est de même pour la notion de "discours universitaire". Quoique récente, ses caractéristiques sont inintelligibles. Nous allons tenter ici d'explicitier ces notions, qui sont au centre d'intérêt de notre recherche.

1.1. Le « discours », une notion linguistique

Le « discours » est un concept pris en charge par plusieurs disciplines en sciences humaines et sociales, même si ce sont les sciences du langage qui se sont le plus attardées et s'y sont investies le plus (Louis Marin, 1975). Dans ce sens, Maingueneau (2005) écrit que :

les recherches sur le discours bénéficient(...) d'un statut singulier qui les inscrivent dans les sciences du langage, tout en faisant une zone carrefour pour l'ensemble des sciences humaines ou sociales et même les humanités.

Dans son Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Jean Dubois (1999 :150) distingue quatre acceptions de la notion de discours ; synonyme de parole, synonyme d'énoncé, « *une suite de développement oratoire destinés à persuader et structuré selon des règles précises* », et met à part ce qu'il appelle « *la conception linguistique moderne* » du discours.

Ainsi, pour la linguistique moderne, reprend Jean Dubois (Ibid.), bien que le discours désigne « *tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites des phrases* », les différents courants linguistiques lui ont donné des acceptions plus au moins divergentes.

Par mesure de précision, nous proposons la distinction synthétique faite par Maingueneau (1976 : 11):

1) *Discours* : synonyme de la parole saussurienne, surtout en linguistique structurale.

2) *Discours* : unité linguistique transphrastique indépendante du sujet.

3) *Au sens harrissien*, « *discours désigne des suites de phrases considérées du point des règles de leur enchaînement. Il s agit donc de l'intégration de «discours» à l'analyse linguistique.*

4) *Discours, suite de phrases rapportée à ses conditions de production, se définit par opposition à « énoncé », qui exclut de telles conditions. Cette acception est la plus courante en analyse du discours, spécialement dans l'approche française.*

5) *Dans la théorie de l'énonciation (Benveniste : 1966), « discours » réfère à la mise en fonctionnement de la langue et est donc inséparable de l'instance d'énonciation (tout ce qui réfère au je-tu, ici, maintenant du locuteur). Dans cette approche, « discours » s'oppose à « récit » (histoire), qui se caractérise par l'absence de marque de subjectivité.*

Nous ne pouvons conclure puisque notre travail s'inscrit, sans l'ombre d'un doute, dans la didactique, nous nous penchons dans notre analyse sur la conception prônée par les didacticiens, présentée juste au dessous.

1.2. Le « discours » en didactique

Même si ce sont les sciences du langage qui se sont le plus penchées vers les problématiques liées au discours, la didactique, qui est fortement influencée notamment par ces sciences, n'a pas échappé au débat.

En effet, dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, dirigé par Jean Pierre Cuq (2004 : 73-74), le discours est défini selon les différentes conceptions que nous avons reprises au-dessus. Mais les auteurs semblent pencher vers la définition donnée par les défenseurs de l'analyse du discours, qui, répétons le, prennent le discours comme « *une entité complexe ayant une dimension linguistique (en tant que texte), une dimension sociologique (en tant que production en contexte), et une dimension communicationnelle (en tant qu'interaction finalisée)* » (Franck Cobby, 2009).

Par ailleurs, nous remarquons que les auteurs du dictionnaire préfèrent l'appellation « analyse de discours », généralisant, à celle d' « analyse du discours ». En effet, ils précisent:

on ne parle plus aujourd'hui d'analyse du discours, mais d'analyse de discours ; cette approche plurielle est bien illustrée en didactique par la diversité des genres de textes abordés en relation avec le contexte de leurs production (2004 :74).

En fait, ils vont jusqu'à dire qu'il semble évident que ce sont les didacticiens qui sont les précurseurs de cette pluralité: il apparait, en effet,

par l'examen attentifs des méthodes d'apprentissage du FLE, que la prise en compte effective de cette pluralité des genres de discours a été plus précoce et rapide chez les didacticiens que chez les linguistes, ceux-ci s'étant montrés très réticents à l'égard des notions venues de la pragmatique (Ibid.).

Aussi, nous faisons nôtre, dans cette recherche, la conception des défenseurs de l'analyse du discours, celle prônée par les didacticiens. Plurielle et contextualisée que se caractérise la notion de discours dont nous allons faire usage.

1.3. Le « discours universitaire », une notion complexe

L'adjectif « universitaire », ajouté à la notion de discours, sous entend un genre de discours particulier. En fait, il « *suggère à la fois une identité, une forme, accessoirement un caractère hiérarchique mais surtout une topologie particulière* » (Esther Olembe, 2010 :53).

C'est Jean-Marc Defays qui propose la définition, qui nous semble la plus complète, quoique (encore) imprécise. Dans un ouvrage, qui constitue les actes de colloque organisé par l'université libre de Bruxelles, l'université de Liège et

l'université catholique de Louvain, Defays (2008 :09) pense que le discours universitaire couvre les discours tenus:

- *par et/ou pour les universitaires (définition personnelle) ;*
- *et/ou tenus dans l'enceinte d'une université, de l'auditoire à la salle du conseil, en passant par le bureau du doyen et le séminaire des étudiants (définition situationnelle) ;*
- *et/ou sur l'université, y compris par d'autres personnes en d'autres lieux (définition thématique).*

Toutefois, Jean-Marc Defays semble douteux quant à la signification du mot « *universitaire* », qui, selon lui, renvoie à beaucoup de référents. Entre les universités, les hautes écoles, les universités virtuelles, et entre l'administration, l'enseignement et la recherche scientifique, « *universitaire* » n'est pas précis.

Par ailleurs, une chose sûre, c'est que le discours universitaire couvre tout aussi bien l'oral que l'écrit. Ainsi, le cours magistral, l'exposé, la conférence, l'article scientifique, la thèse, le mémoire, etc. entrent dans la conception de Defays (Ibid.). En fait, nous pouvons distinguer par l'examen attentif, nous fait remarquer Ammouden (2012 :97), des réflexions de Defays (2009) sur les discours universitaires, différentes typologies, tels que: discours oraux vs discours écrits, discours administratifs vs discours d'enseignement, discours formels vs discours informels, discours d'enseignement vs discours de recherche, discours des enseignants vs discours des étudiants.

En somme, nous pouvons retenir deux points essentiels : les discours universitaires sont oraux et écrits, ils concernent toutes situations langagières auxquelles l'étudiant aura affaire dans le cadre de ses études supérieures. Concentrons-nous maintenant sur les caractéristiques de ces discours universitaires.

1.4. Les caractéristiques des discours universitaires

Il importe à présent de mettre l'accent sur les caractéristiques de ce genre de discours. En effet, le discours universitaire, comme tous les autres genres de discours, a ses propres caractéristiques, qui permettent de le distinguer des autres discours, dits non universitaires.

En effet, au moment où Prisque Barbier (2009 :39) décrit ces caractéristiques « *en rendant compte à la fois de leurs spécificités sociales, pragmatiques, organisationnelles et énonciatives* », Defays (2009 :15-17) propose une autre manière, qui nous paraît plus complète. Ainsi, selon cet auteur, le discours universitaire se caractérise par :

- L'objectivité et l'incertitude

Le discours universitaire se caractérise par le fait que nous sommes tenus à nous prononcer ouvertement sur des choix partiels que nous faisons, quant, par exemple, à la terminologie choisie pour l'usage. Autrement dit, en empruntant les mots à Defays, « *qu'il réponde à un examen, rédige sa thèse de doctorat, donne un cours ou écrive un article scientifique, l'universitaire novice doit inévitablement prendre position, d'une part (...)* », et d'autre part garder une distance à des degrés différents de ce qu'il avance ; les propos de cet universitaire doivent être fondés « *sur la possibilité, la probabilité ou la certitude (...) en fonction de l'état des/de ses connaissances* ».

- La densité

Les informations du discours universitaire se présentent d'une manière dense. Visant à informer, à convaincre, à contraindre, à mettre à l'épreuve l'étudiant, à le sanctionner, les discours universitaires, dans le cadre des nouvelles pédagogies, souligne Jean-Marc Defays,

oscille [ent] sans cesse entre leur rôle informatif et formatif, le paradoxe que pour mieux former un étudiant il conviendrait de moins l'informer, pour qu'il prenne lui-même l'initiative de développer ses propres connaissances selon ses propres modalités, alors que les enseignants de naguère les lui livraient toutes préparées, prêtes à l'emploi (Ibid.).

- L'intertextualité

En sciences humaines, la bibliographie fait parfois preuve d'un travail de recherche réussie. Quelques fois, « *le travail cumulatif et son progrès dépend de l'intertexte, par exemple des ouvrages qui ont été écrits sur le même sujet(...)* ». En revanche, cela ne veut nullement minimiser l'apport personnel, puisque « *le savoir est créatif, et son développement dépend de la nouveauté, de l'originalité(...)* » (Ibid.). En tout cas, les discours universitaires sont naturellement intertextuels comme ils sont régis par une logique particulière.

- La logique

Plusieurs logiques régissent le discours universitaire, nous explique J-M Defays ; la logique de la pensée, de la langue, de la raison raisonnante, de l'objet considéré, de la culture, de la discipline, de la recherche scientifique, de l'enseignement, etc. En somme, le discours universitaire est tenu de respecter les logiques citées, suivant le domaine où il s'inscrit.

Par ailleurs, Marie-Christine Pollet (2001), à l'instar de Prisque Barbier (2009) notamment, met l'accent sur une distinction, qui nous semble à la fois importante et nécessaire. Le discours universitaire, selon Pollet (2001), se décompose en deux modes: discours didactique et discours scientifique². En effet, à la différence du discours scientifique, qui est plutôt à orientation

² Le discours didactique est appelé par d'autres discours d'enseignement et discours scientifique correspond à discours de recherche.

démonstrative ou argumentative, c'est l'explicatif qui régit le discours didactique (Ibid., 2001 :92-93).

En outre, pour être précis, selon le même auteur, le discours universitaire scientifique se caractérise par une intention argumentative très nette (Ibid., 2001 :113). Par contre, en voici les spécificités du discours universitaire didactique (Ibid., 2001 :109):

1. La modalisation : « *un grand nombre de modalisations, celles qui permettent de nuancer le savoir dispensé* » mais aussi, la modalisation « *se trouve justement dans la présence des expansions-commentaires* » ;
2. L'intertextualité ;
3. La dimension argumentative : pas au même niveau que le discours scientifique, mais les modalités appréciatives et l'organisation logique du discours didactique ne manquent pas de lui donner une dimension argumentative.

2. Analyser les besoins pour réduire l'échec et assumer la massification

Il semble aujourd'hui évident que le taux d'échec important, causé par la massification récente de l'université, représente un défi de taille pour la didactique du supérieur (Romainville, 2004 :8-10). Cet échec, plus important en première année, peut atteindre un pourcentage effrayant de 73% aux départements de langue française, aux universités d'Alger et de Tizi-Ouzou (Ali Djaroun, 2009 :149). En fait, l'examen attentif des recherches en didactique universitaire (Romainville : 2004 ; Romainville, Houart et Schmetz :2006 ; et Ammouden :2012) nous renvoie vers l'analyse des profils d'arrivée des étudiants pour réduire cet échec.

2.1. Les besoins et quelques notions relatives

2.1.1. Les préacquis et les prérequis

En évoquant ces deux notions, Romainville (2004 :7) affirme qu'il s'agit là de « *la première piste didactique* » quant à l'enseignement supérieur, et, selon lui, elle a « *trait à l'explication des pré requis des formations universitaires et à la mesure des préacquis effectifs des étudiants* ».

En effet, Marc Romainville (Ibid.), dont les écrits sur l'enseignement supérieur sont nombreux, affirme que face

au discours plaintif et éculé sur le niveau qui baisse masque en réalité notre ignorance : la plupart d'entre nous n'ont pas d'idées claires sur ce que les étudiants doivent impérativement connaître et savoir faire profiter de nos formations.

Pour se rendre compte effectivement du niveau des étudiants (de leurs profils d'entrée réels, et non supposés), il est impératif de préciser les prérequis et de déterminer les préacquis des étudiants.

D'abord, préciser les prérequis.

Les prérequis renvoient à l'ensemble de compétences nécessaires pour une formation quelconque. En effet, dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq, 2004 :200), il est écrit qu' «*un prérequis, c'est ce qui est considéré comme nécessaire pour aborder tel apprentissage, ce qu'il faut savoir d'avance, les outils qu'il faut maîtriser d'emblée* ».

Par ailleurs, pour Marc Romainville, Mireille Houart et Roland Schmetz (2006: 29), abordant la pédagogie universitaire, la notion de prérequis correspond à toute

connaissance ou compétence s'avérant cruciale pour la maîtrise d'un cours et qui est considérée comme devant être acquise préalablement à l'entrée des études universitaires ou comme devant être acquise au cours de ces études indépendamment d'un enseignement systématique et explicite.

Ensuite, il faut déterminer les préacquis. Déterminer les préacquis renvoie à rendre compte effectivement des acquis des étudiants, de ce qu'ils connaissent réellement et ce qu'ils ignorent. Pour Romainville, Houart et Schmetz (2006 :30), les préacquis correspondent à « *ce que les étudiants entrant à l'université savent ou savent faire effectivement* ».

En effet, pour ce qui est de la nécessité de déterminer, et avec précision, les préacquis, Ammouden (2012 :93) affirme qu'

on ne doit pas plus ignorer que l'étudiant a déjà étudié des contenus qui peuvent s'avérer très proches de ceux que l'on compte lui proposer mais aussi qu'un contenu déjà abordé n'est pas pour autant forcément acquis.

Donc, les contenus à enseigner doivent dépendre naturellement des préacquis des étudiants, d'autant plus que la didactique s'efforce de centrer l'acte de l'enseignement/apprentissage sur l'apprenant.

Mais il nous semble tout de même illusoire d'évoquer cette notion de préacquis sans faire référence à celle de besoin, dont l'importance comme nous allons le voir ci-après, est centrale en didactique.

2.1.2. De la notion de besoin

La notion de besoin est discutée par plusieurs disciplines ; il s'agit d'un concept pluridisciplinaire. En fait, même dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, les didacticiens lui attribuent plusieurs acceptions. En pédagogie comme en didactique des langues, c'est sous

l'influence de l'approche communicative, que cette notion s'est imposée (Cuq, 2004 :34).

En effet, les didacticiens évoquent, en parlant de la notion de besoin, celle de besoins langagiers, de besoins des apprenants, de besoins institutionnels, de besoins spécialisés, de besoins d'apprentissage, et la liste reste ouverte (Ibid.). Toutefois, ce sont les notions de besoins langagiers et celle de besoins dits spécialisés, qui nous intéressent ici.

Ainsi, les besoins langagiers font immédiatement

référence à ce qui est directement nécessaire à un individu pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage (Richerich, 1985 :92, cité par Cuq et Gruca, 2005 :141).

Donc, dans notre cas, il s'agit de l'ensemble de ressources, en termes de discours universitaires, que les étudiants de première année de licence de français, ont à connaître et à maîtriser, par nécessité, afin de poursuivre leurs études supérieures.

Pour ce qui est de la notion de besoins spécialisés, celle-ci renvoie à celle d'un public spécifique pour une communication spécialisée (Cuq, 2004 :35). Nous avons ainsi mis en accent les besoins spécialisés, car non seulement notre recherche concerne un public spécifique, qui a besoin des discours universitaires pour des fins de communication, et en même temps spécifiques³, mais aussi, tenant compte de la recommandation de Pollet (2001) et de Deschepper (2008) (principalement), l'enseignement des discours universitaires doit impérativement se focaliser directement sur les spécificités des disciplines étudiées.

³ Nous discuterons dans un autre chapitre la possibilité d'inscrire notre étude dans un Français sur objectifs spécifiques (FOS).

En outre, ajoutent les auteurs du Dictionnaire de didactique (Cuq, 2004 :35), «*les besoins sont d'une part les attentes des apprenants (ou "besoin ressenti ") et d'autre part les "besoins objectifs " (mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant)* ». Nous remarquons, donc, que les besoins sont de deux sortes : besoins connus et attendus par les apprenants, pouvant être recueillis à l'aide de questionnaires adressés aux étudiants, et besoins objectifs, mesurés dans la plupart des cas par les enseignants, qui se rendent compte de ce dont les étudiants ont besoin.

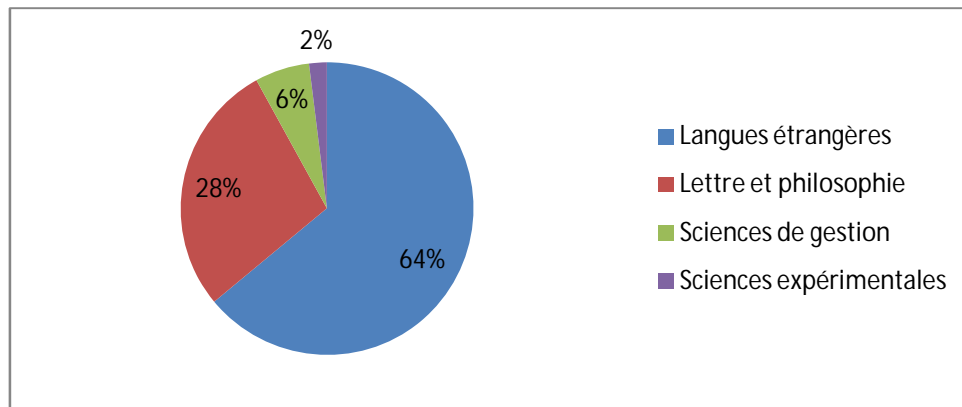
2.2. L'analyse des besoins des étudiants de 1^e année de licence de français

2.2.1. Les besoins ressentis

Pour analyser les besoins des apprenants, Dominique Abry (2007 :27-28) estime que le meilleur moyen est d'établir un questionnaire. Mais, il faut savoir, continue le même auteur (Ibid.), qu'il est impossible d'établir un questionnaire type ; il n'existe point de questionnaire standard. Et il convient d' « *établir un questionnaire assez clair pour que l'apprenant, ou le demandeur, puissent y répondre(...)* ».

De fait, nous en avons établi un questionnaire (Annexe N°1), auquel ont répondu 50 étudiants de première année de notre département. Il comporte 19 questions. Ces dernières visent l'inventaire des besoins des nouveaux bacheliers, en termes de discours universitaire.

La première question interroge les étudiants sur leurs orientations au lycée, car tenant compte des remarques et recommandations, entre autre, de Romainville (2004 :45), le type d'enseignement suivi auparavant présente une influence non négligeable sur la formation qu'on s'apprête à commencer. Les orientations se présentent, dans notre cas, ainsi :



Graphique n°1 : l'orientation au lycée des étudiants

Le constat est positif : la majorité écrasante des étudiants ont suivi un enseignement littéraire au lycée, ce qui favorisera certainement l'apprentissage de la langue et de la littérature française. Mais il est nécessaire tout de même de ne point négliger le reste des apprenants (qui représentent quand-même 8%), provenant entre autres de filières scientifiques.

Nous avons, pour notre part, interrogé aussi les étudiants sur leurs niveaux de langue et sur les difficultés langagières rencontrées, dans le cadre de leurs études.

Nous constatons que seulement sept étudiants estiment leur niveau faible en langue française, mais plus de la majorité disent éprouver des difficultés de langue lors de leurs études (voir tableau 1). En effet, les étudiants en question, dans leur majorité, sont souvent en contact avec la langue française, entre les journaux, la télévision et l'internet, ils comprennent tout comme ils s'expriment sans difficultés handicapantes, qui parasiteraient le message. Mais, étonnant changement, dès lors qu'ils sont confrontés à cette même langue lors des CM et TD, le français constitue pour eux un véritable obstacle. De fait, si nous cherchons la cause d'un tel dilemme, nous nous retrouvons face aux discours universitaires, avec toutes leurs complexités (M.-C Pollet, 2001 :26).

	Oui	Non
1. Estimez-vous votre niveau de langue avancé ?	86%	14%
2. Trouvez-vous des difficultés de langue lors de vos études ?	52%	48%

Tableau n°1 : Difficulté de langues des apprenants

De fait, outre les questions visant l'établissement des profils personnels des étudiants, le reste des interrogations portent sur les genres des discours prédominants dans la licence de français. En effet, en nous référant à Ammouden et Cortier (2013 :6), il s'avère que les genres, auxquels seront confrontés les étudiants avec force sont : « *l'essai, la dissertation littéraire, le commentaire de citation ou de passages, le commentaire composé, le compte rendu de lecture et le compte rendu critique, la fiche de lecture, l'exposé, le résumé et la synthèse de documents* ».

Nous avons, ainsi, fait le choix de ne pas interroger les étudiants sur des discours dont la maîtrise n'est même pas supposée avant l'université : les questions sont orientées vers des discours existant déjà au lycée, comme la prise de note, le résumé, la dissertation et l'exposé. C'est seulement de cette manière que nous pouvons déterminer les préacquis de nos apprenants.

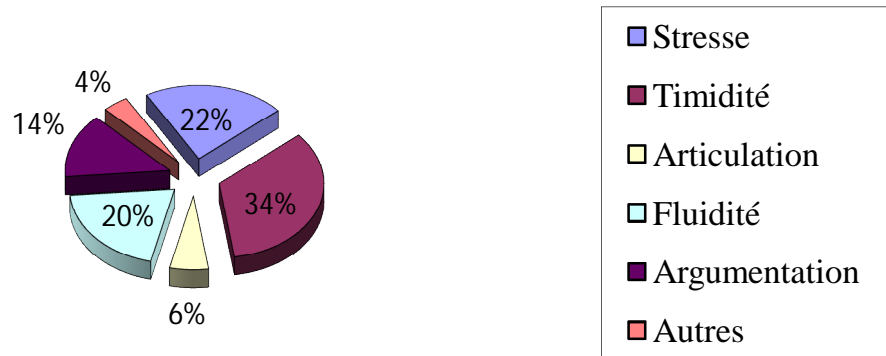
Par ailleurs, chacun de ces genres cités invoque principalement trois questions. La première interroge les étudiants s'ils connaissent le genre en question. Ensuite, s'ils avaient eu déjà affaire à ce discours. Enfin, la troisième question, dépendante des deux premières, tâche de nous renseigner sur l'ensemble des difficultés rencontrées par les étudiants face à ces mêmes genres.

En premier lieu, citons le résumé. Celui-ci n'étant pas propre au supérieur, ne constitue pas une découverte pour les étudiants : la quasi-totalité des apprenants (voir graphique 3) confirment avoir déjà été confrontés à ce type

d'écriture. Cependant, seulement neuf d'entre eux trouvent cette activité facile. Ce qui confirme la faible degré de maîtrise.

Par ailleurs, et quant à la dissertation, son importance n'est plus à démontrer dans le cadre des études supérieures : il n'est point étonnant si Valérie Erlich et Jacque Lucciardi (2004 :120) ont associé « *dissertation et réussite aux examens* ». Qualifiée de canonique par C. Fintz et M. Rispaill (1997 :160), la dissertation, selon V. Erlich et J. Lucciardi (2004 :120), est « *destinée à être lue et pratiquée depuis le lycée* ». De fait, nous sommes frappé par le nombre important d'étudiants (près de 20%) qui ne savent même pas ce qu'est une dissertation. Ajoutons à cela que dans les quarantaines d'étudiants restant, trente six d'entre eux trouvent des difficultés face à ce discours (voir figure 3).

Outre les discours universitaires écrits, nous avons jugé important d'interroger les étudiants sur une activité langagière tout à fait orale. Nous avons choisi, parmi la multitude de discours se présentant à nous, l'exposé. Celui-ci, avec l'installation du projet pédagogique dans les cycles précédant le supérieur, est plus que favorisé, nous semble-t-il. De fait, à leur entrée à l'université, ils sont théoriquement capables d'exposer oralement. Cependant, dans notre cas, quinze étudiants (un pourcentage important de 30 %) affirment que, non seulement, ils n'ont jamais exposé, mais aussi, qu'ils ne savent même pas comment s'organise et se réalise un exposé. Ajoutons à cela que plus de la moitié des étudiants affirment avoir de grandes difficultés lors de l'exposition : des difficultés, relevant tout aussi des facteurs psychologiques (stress, timidité, etc.) que de la compétence langagière proprement dite (la prononciation, l'articulation, etc.).

Graphique 2: Difficultés rencontrées par les étudiants
lors de l'exposition

En outre, le nombre important de travaux, portant sur la prise de note et son importance à l'université, nous ont conduit à interroger les étudiants de première de licence de français sur les difficultés qu'ils rencontrent face à ce genre de discours.

D'autant plus que cette pratique, mis à part sa complexité, est déterminante, puisque, étant l'un des rares supports de révision des étudiants, elle est directement liée aux examens, et donc à la réussite ou à l'échec (M. Romainville et B. Noël, 2003). Dans notre cas, un nombre important d'étudiant affirment ne pas prendre de notes lors des CM car ils ignorent comment le faire. En commentaire, un des étudiants s'exclame ainsi : « *on nous a pas appris à le faire !* ».

Bref, il faut retenir que la prise de note constitue l'un des besoins les plus pressants pour les étudiants, il n'y a pas lieu de la négliger ou même de l'ignorer: elle doit devenir impérativement un des objectifs de la formation.

Entre autres, rappelons qu'à leur entrée à l'université, les étudiants découvrent pour la première fois quelques genres discursifs. C'est le cas du CM et du TD. Théoriquement déjà, ignorant ce que sont ces derniers et ce qui les diffère, la plupart des étudiants se trouvent perplexes et « bloqués » face à ces

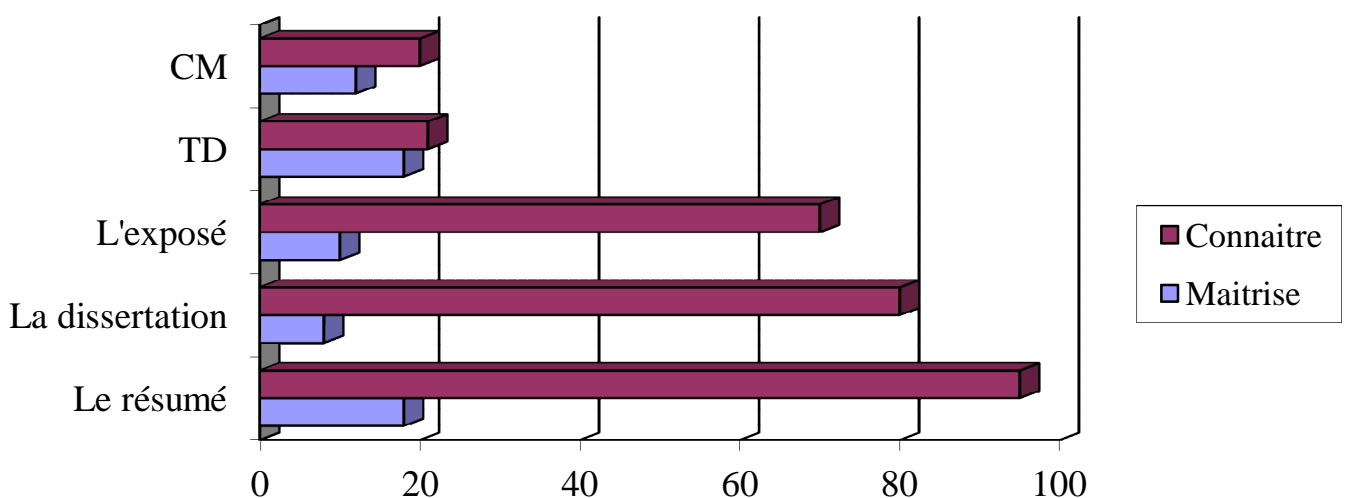
discours universitaires. D'autant plus qu'ils ignorent les objectifs et les modalités de l'un et de l'autre. En effet, plus de 66% des étudiants trouvent des difficultés face aux discours en question.

En somme, nous pouvons retenir deux conclusions. Premièrement, les étudiants de première année de français dans notre université présentent des besoins, relevant d'une initiation d'ordre générale, à savoir voir ou revoir l'ensemble des discours auxquels auront affaire nos étudiants. En effet, des compétences supposées acquises ne sont pas vraiment installées.

Du coup, des préacquis tel que l'exposé ou la dissertation doivent être revus dans le cours de MTU.

En outre, c'est de la pratique langagière dont manquent nos étudiants (voir graphie 3). Ils affirment, en effet, connaître les genres en question mais ils ressentent des difficultés dès qu'ils passent à l'activité. Nous attendons du cours de MTU une prédominance d'activités sur les théories et les définitions.

Graphique 3: Entre la connaissance du genre et sa maîtrise par les étudiants



Dans tous les cas, deux analyses de productions d'étudiants (orale et écrite) doivent être prises en compte et évaluées, pour faire un inventaire objectif et rationnel des besoins des étudiants en matière de discours universitaire.

2.2.2. Les besoins réels des apprenants : l'exemple du commentaire de citation et de l'exposé.

2.2.2.1. Le commentaire de citation :

Afin d'analyser les besoins des apprenants, nous avons jugé nécessaire d'ajouter aux questionnaires une analyse des rédactions des étudiants (ou comportement observable). Car les besoins sont de deux sortes (Cuq, 2004 :35) et le questionnaire ne peut rendre compte que des besoins dits ressentis par les apprenants ; les besoins dits objectifs sont « *mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant* » (Ibid.). Et qu'est-ce qui peut nous renseigner au mieux de ces besoins que les rédactions des étudiants eux même ?

Notre corpus⁴ se constitue de vingt copies d'examens du module ILS⁵, rédigés par des étudiants de première année de licence de français, lors de l'examen du premier semestre. Nous avons choisi intentionnellement des copies corrigées et notées par l'enseignant. Nous profiterons, ainsi, de ces commentaires. Pour mener au mieux cette étude, nous nous baserons sur une grille d'analyse, dont les critères sont inspirés, principalement, des fiches méthodologiques de Claude Fintz et Marielle Rispaill (1997).

Le sujet de l'examen consiste en un commentaire de citation, et se présente comme suit :

Question : Commentez la citation ci-après en illustrant vos commentaires par des exemples choisis.

⁴ Quelques unes des copies figurent dans les annexes.

⁵ Selon Ammouden (2012 :140), ce module, Initiation aux Langues de Spécialité, s'inscrit inévitablement dans le domaine de la didactique.

« Si le lexique et la syntaxe des langues de spécialité ne divergent pas de ceux de la langue courante ; toutefois les langues de spécialité se singularisent de cette dernière ; non plus au niveau de la phrase ; mais à celui des énoncé dans leur totalité ; par la présence de genres de discours » Jean-Jacques Richer, 2008.

Avant de commencer, nous remarquons que dans la plupart des cas, l'enseignant s'exclame de ne rien comprendre de ce qui est écrit. « *Hors sujet* » et « *réponse vide* » sont des commentaires, aussi, très récurrents.

Premièrement, nous remarquons que la citation est brève et que la question n'est point nuancée. En effet, la question ne peut induire l'apprenant à ce que Jean-Pierre Astolfi (2006 :58) nomment « *des erreurs relevant de la compréhension des consignes* »: on attend clairement de l'étudiant un commentaire de citation. En plus, l'enseignant, ne s'arrêtant pas là, exige des illustrations, qui sont une caractéristique inévitable de toute analyse de propos, selon Claude Fintz et Marielle Rispaill (1997 :16). Concrètement, la consigne n'est point respectée: nous remarquons, en effet, que seulement 3 étudiants ont illustré leurs propos d'exemples.

A première vue, seul 3 copies sur 20 répondent aux critères exigés sur le plan de l'organisation spatiale, à savoir la manière avec laquelle les différentes parties du commentaire occupent l'espace de la page. Ce qui réfère au cadre classique de la présentation en trois parties distinctes (introduction, développement et conclusion), et que l'on doit reconnaître sans même lire un seul mot de la rédaction. De fait, plus de 80% des écrits se présentent de manière désarticulée.

Nous sommes frappé, en outre, par le niveau de langue très faible des étudiants. Pourtant une note minimale de 12 sur 20 est exigée à l'examen de la langue française au BAC pour s'inscrire en licence de français. D'autant plus

que les étudiants de première année de français de notre université, selon une enquête réalisée par A. Ammouden et M. Ammouden (2010), ne dépassent que rarement le niveau B1 (qui correspond au niveau de seuil du CECRL⁶). Notre analyse ne peut donc que confirmer la leur : nous avons remarqué notamment ceci :

- Non respect des alinéas : introduction, développement et conclusion entassées.
- L'absence, dans certaines copies, de tout signe de ponctuation ;
- Absence des majuscules en début de phrase.
- Une confusion totale entre les homonymes (souvent le « en » est employé à la place de « on »);
- Un usage fréquent du langage SMS, des abréviations de type « par ex » au lieu de « par exemple » ; etc.

Nous ne pouvons que constater que les étudiants présentent de sérieux problèmes de langue. Nous nous n'insisterons pas dessus, puisque ces lacunes, contrairement à celles qui suivent, ne nuisent que de loin à la communication (elles sont classées, notamment, par Thyron (2007 : 1) dans les micro-habilités, jugées secondaires).

Pour ce qui est de la cohérence⁷ des rédactions, seul 6 écrits semblent progresser dans l'analyse. Le reste, soit progressant trop lentement, soit répétant la même chose du début jusqu'à la fin, ne répond pas à l'exigence. Cela traduit clairement que, non seulement, la quasi-totalité des étudiants ne procède pas à partir d'un plan préétabli, mais aussi, que le travail d'analyse de la citation, qui

⁶ Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

⁷ Nous entendons par cohérence la cohérence textuelle, avec ces quatre règles très connues, telles que présentées par Michelle Charolles (1978).

précède la rédaction et sur lequel Fintz et Rispaïl (2007 :149) insistent particulièrement, est complètement occulté.

Ceci dit, la cohésion⁸, pour sa part, n'est pas respectée. Nous constatons, en effet, que 18 copies de celles analysées contredisent nettement les connaissances du domaine où s'inscrit le module en question. D'ailleurs, l'enseignant se trouve constamment contraint de barrer des passages entiers, pour leurs incohérences.

En fait, il y a de quoi reconnaître une maîtrise plutôt faible de la discipline étudiée. Mais, selon Fintz et Rispaïl (Ibid.), mobiliser ses connaissances est une compétence sollicitée dans ce genre de discours. De fait, cela traduit probablement un mauvais réinvestissement des connaissances antérieures. Ajoutons que quelques uns récitent le cours suivi, sans aucun travail de sélection ni de reformulation.

Toute rédaction est, par ailleurs, tenue de suivre un plan bien précis. Pour ce qui est du commentaire de citation, Fintz et Rispaïl (Ibid.) pense que l'étudiant doit impérativement annoncer le thème (en repérant l'essentiel de la citation) et l'avis de l'auteur, dès les premières lignes de la rédaction. Dans notre cas, seul une copie sur vingt correspond à l'idéal décrit par ces auteurs. Nous pouvons en déduire une confusion totale avec un autre genre de discours, qui est la dissertation.

Ajoutons à cela que la citation, dans la quasi-totalité des écrits (plus de treize rédactions sur vingt), est complètement oubliée. De quoi confirmer au passage la confusion citée précédemment. En effet, l'énonciation n'est remarquablement pas respectée ; l'auteur de la citation n'est pas pris en considération par les étudiants. De fait, nous attendons du module de MTU, au

⁸ Cohésion, selon Charolles (1978), renvoie à la non-contradiction externe, à savoir avec les connaissances du monde.

moins, une initiation, qui permettra aux étudiants de différencier les différents genres de discours universitaires.

Dans la même perspective, et au moment où le commentaire de citation suppose un retour constant et régulier à la citation commentée (Ibid.), nos étudiants vont à l'encontre de cela et ne s'y réfère (s'il y a lieu !) que rarement. Un enchaînement d'idées, suivant un plan autre (le plan du cours probablement) succède à celui de la citation, qu'ils oublient totalement ou presque. Décidément, les étudiants doivent ignorer ce principe, nous jugeons donc nécessaire de les sensibiliser à cette particularité de ce discours universitaire.

Outre cela, il est évident que l'introduction du commentaire doit comporter une problématique, cela est même nécessaire. Or, le constat, qui est fait, révèle tout autre chose ; plus de la moitié des rédactions ne comporte pas de problématique. Dit autrement, près de 75% des étudiants de première année de français écrivent des commentaires de citation sans problématiser au préalable. A en croire Fintz et Rispaïl (2007 :141), c'est la problématique qui constitue « *l'angle d'attaque* » de tout discours universitaire et c'est elle qui « *donnera de la force et de la pertinence à cette réflexion* ». Alors, nous pensons qu'il est plus qu'important d'attirer l'attention des étudiants là-dessus.

Il est à remarquer aussi, comme le souligne J-M Defays (2009 :13), la prise de position et l'analyse critique sont une caractéristique importante des discours universitaires. Dans le cas du commentaire de citation, ce critère devient plus important. En effet, Fintz et Rispaïl (2007 :149) pensent que ce genre discursif nécessite

une mise en forme ordonnée et argumentée de votre propos qui, selon le cas, peut aller jusqu'à une interprétation, une discussion sur ses insuffisances, voire à une évaluation.

Malheureusement, un seul étudiant s'est permis de donner son point de vue, alors que les 19 autres ne donnent aucun avis personnel. Et nous n'avons trouvé, dans toutes les copies analysées, aucun jugement critique porté à la citation.

En ce qui concerne le paratexte de la citation et son étude, leur importance n'est plus à démontrer, selon Fintz et Rispaïl (Ibid.). C'est justement de cela que parle ces auteurs en invoquant une méthodologie précise. Laquelle méthodologie « *se résume en une analyse de la forme du document, de sa nature, afin de mettre en évidence sa spécificité et son intérêt* ».

D'autant plus, ajoutent ces mêmes auteurs, que c'est le paratexte qui détermine d'une certaine manière la problématique et le point de vue de l'auteur. Dans notre cas, aucune copie ne contient une analyse, ni même une référence au paratexte. Cela interprète certainement une lacune au niveau de la lecture même du document (voir annexes 2).

Il est à noter que l'intertexte est aussi important que le paratexte et son analyse. D'un point de vue général, « *on sait combien les discours universitaires sont fondamentalement interdiscursifs* », écrit J-M Defays (2009 :15). De fait, l'enseignant attend à ce que l'étudiant fasse référence à d'autres auteurs (déjà vus en cours ou épuisés des lectures personnelles de l'étudiant), non seulement, pour montrer la position de l'auteur de la citation, mais aussi, pour porter un jugement critique à celle-ci. Pratiquement, seul 6 étudiants ont relativement répondu à l'exigence.

De plus, 3 seulement de ces apprenants ont su exploiter les citations évoquées comme il se doit. Les autres, en effet, se sont contentés de les juxtaposer, sans commentaires ni relation logique, permettant de les enchaîner. Donc, l'exploitation des citations, elle aussi, fait défaut.

Nous avons remarqué, par ailleurs, que les copies, dans leur majorité écrasante, ne contiennent pas de conclusions. Pour Fintz et Rispaïl (1997 :88), la conclusion est une compétence de base pour tout écrit universitaire, pour ne pas dire de tout écrit. En fait, ajoutent ces mêmes auteurs, « *tout travail formel d'écrit attend une conclusion comme terme d'un itinéraire, de quelque nature que ce soit ce dernier* ».

Et par définition, la conclusion rassemble « *clairement et succinctement, les acquis d'une réflexion, et proposer un bilan général, en réponse à une introduction où se trouve posé un problème précis* ». C'est pourquoi une sensibilisation des étudiants à son importance est nécessaire et pressante.

Pour conclure, même si cette analyse ne s'est portée que sur un exemple précis d'un discours universitaire, elle a révélé des manques et des carences qui ne lui sont pas spécifiques. En effet, nous pouvons retenir comme besoins essentiels et transversaux ce qui suit :

- Comprendre un point de vue et repérer l'essentiel d'un propos (problématiser) ;
- Introduire et conclure ;
- La cohérence textuelle ;
- Savoir mobiliser, exploiter et organiser ses connaissances;
- L'intertextualité ;
- Prendre position fermement;
- Porter un jugement critique.

Ceci dit du commentaire de citation, il importe à présent de nous intéresser au mode oral, plus précisément à l'exposé universitaire.

2.2.2.2. L'exposé :

Afin de rendre compte des besoins des étudiants en ce qui concernent les discours universitaires oraux, nous avons choisi une activité où la pratique orale est la plus dominante, nous semble-t-il. Nous avons assisté à deux présentations d'exposés. Les étudiants, en nombre de quatre par groupe, sont tenus de réaliser un exposé⁹ où ils présenteront une théorie linguistique de leur choix.

Pour ce faire, nous avons réalisé une grille d'analyse (Annexe 3.2) qui nous servira de repère d'évaluation lors de la présentation. Cette grille, quoique personnelle, est en fait une synthèse de plusieurs articles qui portent sur l'exposé universitaire.

Pour commencer, nous avons remarqué que les étudiants, sans exception, ne tiennent pas de fiches techniques, mais plutôt des textes de plusieurs pages imprimées. Selon Antonia Velkova (2010 :277), l'étudiant devrait préparer des notes, qui lui permettront, à la fois, de ne pas perdre le fil en exposant, mais aussi de ne pas faire une lecture linéaire. Pourtant, lors des deux exposés auxquels nous avons assisté, les étudiants ont récité fidèlement leurs écrits.

De leur situation de lecteurs oralisant, ils ne peuvent en aucun cas regarder les auditeurs. Pour Fintz et Rispaïl (1997 :171), dans un exposé, « *le regard est central* », et l'idéal serait de balayer sans cesse du regard la salle. Autrement, toutes les performances oratoires, que nécessite l'exposé afin de capter l'attention des auditeurs, ne font pas effet.

Car la communication n'est pas que verbale, l'intérêt que nous devons porter dorénavant à la dimension para-verbale, en didactique, devrait être de plus en plus important. En effet, selon George Chitochine (2008 :13), l'intérêt porté par les interlocuteurs au verbal (le sens des mots) ne représente que 7%.

⁹ L'exposé, noté, s'inscrit dans un module de linguistique (qui se nomme Concepts et Courants Linguistiques).

D'où l'importance de sensibiliser les étudiants à la dimension para-verbale dans toute intervention orale.

Cependant, le regard n'est pas la seule composante de cette dimension du langage. En effet, Fintz et Rispaïl (1997 :171) évoquent aussi la voix, qui doit être énergique et suffisamment haute pour que l'auditeur le plus lointain entende sans difficultés. Pendant les deux exposés, seuls deux étudiants ont su relativement adapter leurs voix au contexte qui est le leur.

Le même constat est à faire pour la présence corporelle et la gestuelle. Il est facilement aisé de remarquer que les étudiants ne sont pas à leur aise. Ils adaptent un comportement du moins naturel et des gestes parasites (taper sur la table, etc.), qui perturbent, sans l'ombre d'un doute, la concentration des auditeurs.

Pour Fintz et Rispaïl (Ibid.), en outre, les étudiants devront, avant de commencer l'exposé, annoncer leur plan. Denis Baril (2008 :325), dans le même sens, propose d'utiliser étroitement le tableau à cette fin. Chose faite dans notre cas : les deux groupes en question ont clairement rédigé leurs plans sur le tableau, permettant, ainsi, aux auditeurs de suivre leur raisonnement.

Dès qu'on entame l'exposé, il est primordial de délimiter le sujet et de problématiser. La problématique pose un réel problème pour les étudiants : comme pour le commentaire de citation, lors de l'exposition, cette étape est entièrement bannie. Les étudiants, en effet, ont tendance à commencer directement par l'exposition d'informations sans questionnement de départ. L'importance de la problématique n'est plus à démontrer dans les discours universitaires, qu'ils soient écrits ou oraux. De fait, les modules de langues, et en particulier celui de MTU, devront inculquer la primordialité de la problématique dans leurs rédactions et dans leurs interventions.

En ce qui concerne la progression générale de l'exposé, il s'agit de « *présenter une cohérence. La cohérence est résultat de la logique. La logique implique la succession dans l'ordre de plusieurs éléments pertinents constituant un ensemble uni* » (Antonia Velkova, 2010 :278).

Pour notre cas, en l'absence de délimitation de sujet et d'une problématique, dans le vague, nous ne pouvons juger de la progression.

A titre d'exemple, le premier groupe a choisi de travailler sur le structuralisme. Mais le structuralisme est courant très vaste, et il est quasi impossible de présenter un courant d'une telle ampleur en dix minutes. Alors, le groupe aurait dû opérer des choix dont la pertinence est le seul critère. Or, les étudiants se sont plus focalisés sur l'opposition de ce courant avec ceux qui le précèdent et sur la biographie de Saussure, au lieu de s'intéresser de près aux principes régissant ce courant (à savoir, l'immanence de la langue, les dichotomies, etc.).

Par ailleurs, les auteurs, qui se sont intéressés à l'exposé universitaire, à l'instar de Fintz et Rispaïl (1997) et Antonia Velkova (2010), mettent l'accent sur les conclusions partielles. Dans notre cas, nous attendons à ce que chaque intervention (c'est-à-dire chaque étudiant), pour faciliter la compréhension, se termine par une conclusion partielle, où est synthétisé l'essentiel de la partie. Seul deux étudiants sur huit ont brièvement conclu leurs interventions.

En outre, tout discours universitaire n'a aucun sens étant décontextualisé : nous ne pouvons point divorcer le discours de la discipline dans laquelle il est produit. C'est dans la linguistique, rappelons-nous, que l'exposé en question s'inscrit. Le vocabulaire spécifique de cette discipline doit être récurrent et prédominant. Cependant, nous constatons, et malheureusement, une faible existence des concepts linguistiques.

Comme pour le commentaire de citation, mais aussi pour tous les discours universitaires, nous ne pouvons nous en passer d'une conclusion. La conclusion, pour ce qui est de l'exposé doit, non seulement, être synthétique, mais aussi, donner lieu à un débat, ou du moins à une série de question réponses (Fintz et Rispaill, 2007 :172). Mais, répéter la phrases : « *si vous avez des questions, n'hésitez pas* », comme l'ont fait nos étudiants, n'est point suffisant à notre sens.

Synthèse de l'analyse :

Si nous devons synthétiser cette analyse de besoins en points essentiels et intelligibles, nous retenons ceci :

- Aucun discours universitaire n'est réellement acquis au lycée, le résumé en est le meilleur exemple. En effet, l'exposé, la dissertation, le résumé et la prise de note devraient être maîtrisés au lycée.
- Les spécificités et les modalités des CM et des TD.
- La lecture critique de propos d'auteurs.
- La problématique.
- L'introduction et la conclusion.
- La cohérence textuelle.
- Mobilisation, choix et exploitation des connaissances.
- La prise de position.
- Importance du jugement critique.
- Travail du paraverbal.
- Inscription dans une discipline par l'usage du vocabulaire spécifique.

A notre sens, chacun de ces points doit donner lieu impérativement à une unité didactique particulière.

2.3. Les besoins recensés et les programmes suivis

Nous avons confronté les besoins, que nous avons synthétisés, aux deux programmes conçus et suivis par deux enseignants de MTU (Annexes 3). Nous y avons tenu quelques remarques.

Commençons par le fait que tous les discours universitaires supposés acquis, et que nous avons conclus qu'ils ne le sont pas réellement, figurent dans les deux programmes. C'est d'ailleurs le cas du résumé et de l'exposé. Mais nous pouvons reprocher aux enseignants de ne pas avoir placé certains de ces discours (comme la dissertation et la prise de note) au tout début de la formation, puisque nous pensons que comme les étudiants ont déjà eu affaire à ces genres, il serait préférable et plus facile d'entamer ladite formation avec les discours, qui sont plus ou moins maîtrisés.

En outre, comme nous l'avons signalé, nos étudiants ignorent ce que c'est qu'un CM et un TD. Et ces derniers ne figurent pas dans les programmes en question : aucune unité n'est réservée à ces genres de discours.

Enfin, les programmes, étant entièrement axés sur les genres discursifs, ne prévoient pas d'unité pour des compétences transversales, comme la problématisation et la cohérence textuelle, à titre d'exemple. Mais aussi, nous jugeons primordial de sensibiliser les étudiants à la lecture critique, chose qui n'est, malheureusement, pas faite.

Conclusion

Si nous voulons conclure ce chapitre, nous devons souligner certains points, qui nous semblent des plus intéressants.

Premièrement, nous ne pouvons plus ignorer que les apprenants ne sont pas « des pages blanches », qu'ils ont déjà eu des apprentissages, mais en contre partie, ces apprentissages ne sont pas forcément acquis, d'où l'importance de l'analyse des besoins réels de chaque groupe.

Deuxièmement, de l'analyse des besoins des étudiants, inscrits en première année de licence de français dans notre université, nous retenons, non seulement, qu'aucun discours universitaire n'est réellement acquis, mais aussi, que des besoins au niveau de la compétence langagière générale sont remarquables. De plus, nous avons démontré que les procédés suivis, dans le module MTU, ne correspondent pas vraiment aux besoins des apprenants, ce qui nous laisse affirmer qu'il n'y a pas eu d'analyse des besoins au préalable.

Au chapitre suivant, nous nous intéresserons à la problématique du *rapport à l'écrit* des étudiants de première année. En effet, la prise en charge de ce *rapport à*, nous allons le voir, est aussi un besoin réel des étudiants.

**Chapitre II : Agir sur le *rapport à*
l'écrit pour faciliter l'appropriation
des discours universitaires**

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à une récente problématique à la fois délicate et intéressante. Le «*rapport à*» l'écrit des étudiants et son importance est une question soulevée par plusieurs chercheurs, spécialistes des discours universitaires, à l'instar de Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter (2010), Catherine Deschepper (2008), Catherine Deschepper et Francine Thyriion (2008), Valérie Erlich et Jacques Lucciardi (2004) et Marie-Christine Pollet (2001). Nous comptons dans ce chapitre répondre principalement à trois questions:

- Qu'est-ce que le *rapport à l'écrit*?
- Pourquoi traiter du *rapport à l'écrit* ?
- Et enfin, quel est le *rapport à l'écrit* de nos étudiants de première année de français dans notre université ?

1. Précisions terminologiques

Définir le *rapport à l'écrit* n'est point aisé. Pour ce, nous commencerons tout d'abord par préciser ce qu'est le *rapport à* et ce qui le diffère d'un autre concept plus connu, à savoir « les représentations ».

1.1. Qu'est-ce que le *rapport à*?

Pour mieux appréhender le concept de *rapport à*, commençons par définir la représentation. En psychologie sociale, la représentation renvoie, comme en psychologie cognitive d'ailleurs, nous font remarquer Raynal et Rieunier (1997 :322), à «*une construction mentale, qui porte sur les personnes, les relations entre personnes et les situations* ». Nous comprenons de ceci que les représentations ne concernent que le côté cognitif de la personne. En effet, pour renvoyer aux comportements ou aux réactions de l'apprenant, dans notre

domaine, nous faisons appel à un autre concept de la sociolinguistique, qui est « les attitudes » (Dominique Lafontaine, 1997 :56-60).

Ces notions de représentation et d'attitudes sont présentes en didactique et beaucoup de chercheurs en ont fait et en font toujours usage. Mais il s'avère que le privilège se porte aujourd'hui sur le *rapport* à. Celui-ci, en didactique, désigne, comme l'ont défini Yves Reuter et Al. (2011 :189) :

La relation (cognitive mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers.

Complexe, la notion n'est pas facile ni à saisir, ni à définir. En effet, il s'agit, comme le note Catherine Deschepper (2008 :08), en évoquant *le rapport* à l'écrit des étudiants, d'« explorer les conflits internes du sujet, l'origine et les paramètres de son sentiment d'insécurité, son adhésion ou sa méfiance vis-à-vis d'un type de discours auquel il n'est pas familier ».

Il est à souligner que la notion de « *rapport* à » requiert une importance singulière dans le domaine éducatif et, plus particulièrement, en didactique. De plus, la didactique, comme c'est notoire, veut se centrer sur l'apprenant, que ce soit dans sa recherche ou dans sa pratique concrète, « *pédagogique* ». Dans cette perspective, le concept permet l'appréhension de l'élève comme un individu, dans sa complexité. En fait, Yves Reuter et Al. (2011 :190) annoncent que :

L'intégration aux didactiques du concept de « rapport à » a permis à ce champ théorique, avec d'autres concepts (comme ceux de conception, de compétence, de représentation, etc.) de centrer davantage son programme de recherche sur la question du sujet.

En outre, les mêmes auteurs (2011 :193) nous mettent en garde de confondre le concept de *rapport* à et celui d'« handicap socioculturel ». C'est,

en fait, pour contrer ce dernier que la notion «*rapport à* » a été privilégiée. En effet,

L'intérêt du concept réside notamment dans le fait de ne pas reporter sur l'élève seul ses propres difficultés, mais de prendre en compte le contexte (scolaire entre autres) dans lequel il évolue.

Une question nous semble intéressante à soulever : mais qu'est-ce qui différencie le *rapport à* des représentations ?

Il est clair qu'entre représentations et *rapport à*, la tendance est pour la distinction. C'est le cas de Marie-Claude Penloup (2000), qui en fournit une différenciation complète. Nous allons nous appuyer sur son travail pour fournir les différents points distinctifs des deux notions.

En effet, Marie-Claude Penloup (2000:48-53), tout comme Christine Barré-De Miniac (2000), Catherine Deschepper (2008) et Marie-Christine Pollet (2001), distingue les deux notions, qui sont loin d'être synonymes, précise-t-elle, et se dit privilégier le *rapport à*, dans ses analyses. Pour notre part, nous nous alignons sur l'acception de ces didacticiens, dans cette présente recherche.

Pour commencer, Penloup (2000 : 48-49) fait une distinction primordiale, puisque entre représentations et *rapport à*, un choix pragmatique s'impose. En fait, les représentations, se limitant au seul aspect cognitif de l'apprenant, ignore la dimension interactive. De fait, souligne Penloup (Ibid.),

l'entrée dans la didactique par les représentations impose une vision féconde mais étroite de l'apprenant : elle incite à ne pas prendre en compte que du seul point de vue cognitif et ne permet pas d'appréhender dans sa totalité, la nature du lien qui l'unit à l'objet d'apprentissage.

En outre, la notion de représentations, poursuit la même auteure (Ibid., 2000 :52-53), risque de réduire l'enseignant à un simple observateur ou, pour

reprendre ses mots, à « *un expert chargé de purger l'apprenant de représentations* ». Dans cette perspective, l'enseignant n'est pas impliqué dans le processus d'apprentissage. Alors que la notion de *rapport* à affirme que « *l'apprentissage ne se résume pas à l'action de quelqu'un sur autrui, le premier restant à l'abri mais qu'il est interactif et implique l'enseignant aussi* ».

Par ailleurs, l'emploi de la notion *rapport* à au singulier ne manque pas de mérite face à la pluralité exprimée par celle de « représentations ». C'est dans ce sens que s'inscrit Penloup, qui, en effet, n'hésite pas à le dire en affirmant ceci :

Parler de « rapport à », au singulier (...) c'est faire l'hypothèse que le sujet, en partie à son insu d'ailleurs, rassemble et résume les multiples liens qui les unissent un objet en un seul, indivisible.

En un mot, la notion de *rapport* à nous semble mieux répondre à l'approche pragmatique que nous prônons, d'autant plus que la didactique s'inscrit dans l'authenticité et le pragmatisme. Nous en faisons, donc, usage dans ce présent travail.

1.2. Le rapport à l'écrit

Comme nous avons précédemment défini le « *rapport* à » (d'une façon générale), nous n'aurons pas à reprendre l'ensemble des points que nous avons déjà abordé, car recouvrant tout aussi le concept que nous apprêtons à définir. Nous aurons, donc, à cerner les points spécifiques du « *rapport* à » l'écrit. Lesquelles spécificités sont non négligeables et pèsent lourdement sur l'enseignement des discours universitaires.

La dénomination « *rapport* à » l'écrit renvoie, à en croire Barré-De Miniac (2000), précurseur à la notion, à l'ensemble des conceptions, opinions, attitudes et valeurs que le scripteur a par rapport à son écrit, ou vis-à-vis de l'écrit en général.

D'une façon générale, le « *rapport à* » décrit la relation qu'une personne entretient avec un objet du monde. Pour le *rapport à l'écrit*, il s'agit donc de « *la disposition d'un sujet pour un objet social, l'écrit, historiquement construit, et pour sa mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle* » (Suzanne-G. Chartrand et Michèle Prince, 2009 :320).

Si nous cherchons l'origine d'un quelconque *rapport à l'écrit*, nous trouvons qu'il « *nait de colorations multiples, conscientes et inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture* » (Barré-De Miniac, 2000: 107), mais aussi avec la lecture. Autant dire que ce rapport est « *le fruit d'une construction qui a duré de nombreuses années et qui, par conséquent, est assez solide* » (Suzanne-G. Chartrand, 2006 :83).

Toutefois, nous considérons essentiel, pour comprendre cette notion et empêcher toute confusion, de présenter les multiples dimensions recouvrant le *rapport à l'écrit*. Il existe, en effet, quatre dimensions : affective, axiologique, idéale et praxéologique. En nous inspirant de Dufour, Fleuret et Dalley (2012), nous pouvons illustrer ces dimensions par cette schématisation :

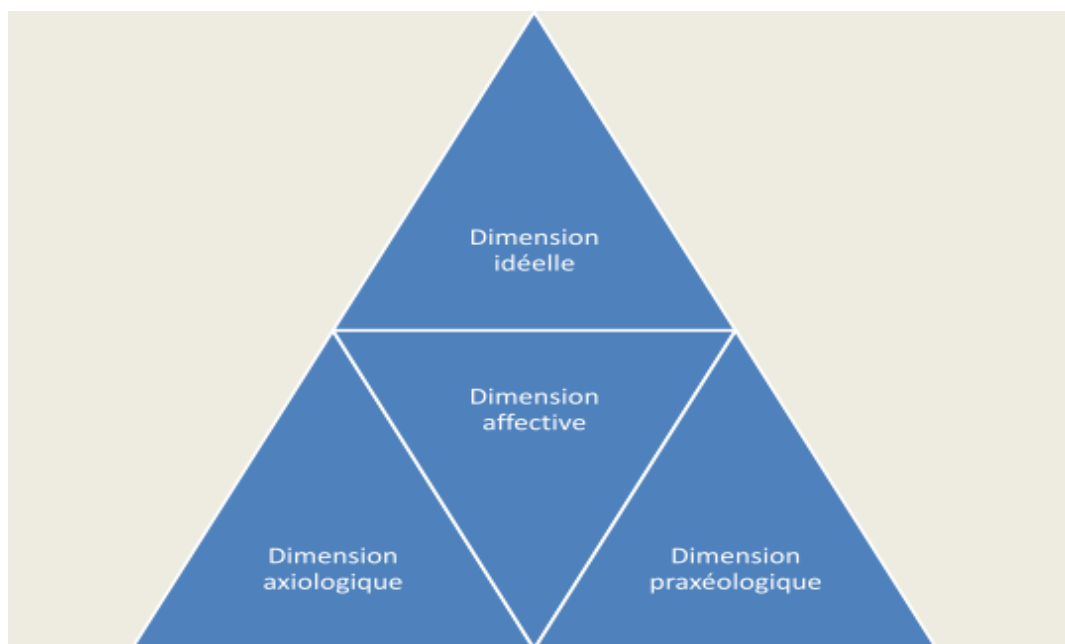


Figure 1 : Les dimensions du *rapport à l'écrit*

Premièrement, la dimension affective du rapport à l'écrit renvoie, selon Deschepper (2008 :8) à « *quelle implication, quel sentiment relatif à l'écrit le sujet développe-t-il* ». Dit autrement, cette dimension désignerait les sentiments et les émotions qu'un apprenant a face à son écrit ou à l'écrit d'autrui. Pour Suzanne-G. Chartrand et Michèle Prince (2009 :321), elle se manifeste par « *l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie en menant ces pratiques (dans différents contextes) et porte à ses produits (les genres de textes)* ».

La dimension axiologique renvoie à la valeur que l'individu attribue à l'écrit pour s'épanouir et réussir sa vie professionnel, social et scolaire, bref, l'importance qu'il donne à l'écrit. Pour Suzanne-G. Chartrand et Michèle Prince (Ibid.), cette dimension touche aux « *valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu et, dans le cas des élèves, pour réussir à l'école en général comme dans chaque discipline* ».

En ce qui concerne la dimension idéelle, celle-ci a trait à la pensée, à la conceptualisation (Deschepper, 2008 :8), « *aux idées, aux conceptions, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général et, en particulier, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire*» (Chartrand et Prince, 2009 :321).

Enfin, la dimension praxéologique, qui concerne ce que lisent ou écrivent les apprenants, quand, où, dans quelles circonstances, dans quel but, etc. Autrement dit, elle a trait « *aux activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture* » (Ibid.).

Pour finir, il importe à notre sens de rappeler que la notion du *rapport* à recouvre tout aussi bien celle des représentations et celle des attitudes.

2. Pourquoi traiter du rapport à l'écrit ?

Nous exposerons ici les raisons qui nous ont poussées à traiter du *rapport* à l'écrit de nos étudiants et de l'importance capitale dont se réjouit le *rapport* à l'écrit dans notre problématique.

2.1. L'importance de l'écrit à l'université ou la fonction épistémique de l'écrit

Si nous admettons l'affirmation de Barré De-Miniac (2000 :14) selon laquelle la compétence écrite est une combinaison entre la compétence linguistique et le *rapport* à l'écrit du scripteur, à laquelle s'ajoute, selon nous, et suivant le contexte, le *rapport* à l'écrit du lecteur, l'importance du *rapport* à l'écrit se rattache directement à l'importance de l'écrit dans notre système universitaire.

Réellement, à quoi sert l'écrit à l'université ? Cette question nous éclairera, certes, sur notre choix concernant l'ensemble de ce chapitre. Cependant, nous n'en faisons pas une liste exhaustive des fonctions de l'écrit universitaire, nous ne traiterons, en effet, que du plus important point.

En fait, nous tenons cette fonction de C. Deschepper (2008 :09-10) : la fonction épistémique. Dénommée ainsi, cette fonction est d'une importance capitale. Elle se résume, en empruntant les mots à cette auteure, à associer « *le travail de construction de l'écriture à celui du savoir* ». Dit autrement, l'écrit est une voix incontournable pour accéder à la connaissance.

Par ailleurs, M-C. Pollet (2004 : 82), en traitant des modes d'appropriation des savoirs chez les étudiants de première année, rend compte de la primordialité de cette fonction. De fait, précise-t-elle :

l'articulation entre les besoins en langue, les pratiques de l'écrit et les modes d'accès au savoir est devenu la pierre de touche de la didactique du

français dans l'enseignement supérieur, par ancrage communicationnel, institutionnel, et disciplinaire qui la sous-tend et qu'elle favorise.

Par conséquent, nous pouvons, sans risques de nous tromper, relier la maîtrise de l'écrit à la réussite ou à l'échec universitaires. Pour aller plus loin, en psychopédagogie, c'est l'écrit qui pose effectivement problème, quant à l'échec scolaire, avant même l'université. En effet, Daniel Calin (2007 :04) estime que ce n'est qu'une chose classique quand au rôle primordial que joue l'écrit dans la réussite à l'école ; « *pas si neuve que cela, en réalité : l'échec scolaire est toujours au fond l'échec à l'entrée dans la culture écrite* ».

En tout cas, selon Romainville (2002 :15) concernant l'université française, l'évaluation qui s'y fait, dans la quasi-totalité des cas, concerne de plus en plus l'écrit. D'ailleurs, nous avons remarqué qu'Erlich et Lucciardi (2004) juxtapose dissertation et réussite aux examens, en un seul et même titre.

Nos universités font-elles exception, quant la prédominance de l'écrit ? Amina Boudjellal (2012 :121), en s'interrogeant sur la place et le rôle de l'oral dans l'université algérienne, conclut que celui-ci n'est envisagé que comme un outil dont enseignants et étudiants se servent, plutôt que comme un objet à enseigner, contrairement à l'écrit, d'ailleurs. Puisque celui-ci, à en croire les chercheurs qui se sont intéressés à l'évaluation dans les universités algériennes, est l'aptitude qu'on évalue le plus, pour ne pas dire la seule.

En somme, concrètement, cette dimension épistémique de l'écrit universitaire suffit largement pour convaincre les plus sceptiques, quant au choix que nous avons soutenu de traiter du *rapport* à l'écrit.

2.2. Les transitions ou les changements du rapport à l'écrit des étudiants

A coté de la fonction épistémique de l'écrit, l'examen attentif des recherches des didacticiens qui se sont intéressé à cette problématique du

rapport à l'écrit nous impose une autre manière d'argumenter l'importance de cette interrogation, à savoir que « *la transition entre deux ordres scolaires est souvent marquée par des difficultés (entre autres en lien avec la lecture et l'écriture)* » (Chartier, 2007 : 282, cité par Dufour, Fleuret et Dalley, 2012), donc avec le rapport à l'écrit.

Du moment où notre problématique concerne des apprenants en pleine transition -du lycée à l'université-, notre recherche ne saurait se passer de traiter du *rapport* à l'écrit. En fait, selon Catherine Deschepper (2008 :8-9), le travail d'appropriation des discours universitaires, qui se fait en première année de licence, bouleverse, pour la plupart des étudiants, d' « *importantes dimensions cognitives de leur rapport à l'écrit, ce bouleversement ayant la particularité d'être généralement étendu (il porte sur de nombreux aspects de ce rapport) et profond (il suppose une modification de structure et pas seulement de surface)* ».

En outre, pour Erlich et Lucciardi (2004 :115), il est « *pertinent d'envisager le transfert de la problématique des inégalités scolaires et du rapport à l'écrit de l'école primaire à l'université* », car :

même si les objets d'apprentissage à l'université ne sont plus de même nature, la forme de ces objets (forme écrite, relations formelles, mise à distance de l'action, effets différés), leur rapport au pouvoir (ne fut-ce que par leur fonction dans la sélection, accrue du fait que l'on est sorti du champ de la scolarité obligatoire) sont fondamentalement inchangés et portent les traces des déterminations sociales observées à l'école puis dans l'enseignement secondaire.

C'est pour toutes ces raisons que nous jugeons illusoire, voire trompeur, d'envisager la problématique de l'enseignement des discours universitaires sans référer et traiter le *rapport* à l'écrit des étudiants en question. Précisons

maintenant quel est le *rapport* à l'écrit chez nos étudiants ? Autrement dit, contrairement à l'idée dominante, entretiennent-ils une bonne relation avec l'écrit ?

3. Nos étudiants et leur *rapport* à l'écrit

Pour analyser le *rapport* à l'écrit des étudiants de première année de français, nous nous sommes, d'une part, entretenu avec quinze étudiants et, d'autre part, demandé à ces mêmes étudiants d'écrire une rédaction dans laquelle ils essaieront de répondre à cette question : En quoi l'écrit diffère-t-il, à votre avis, de l'oral ?

Dans notre entretien, nous avons axé nos discussions principalement sur les questions suivantes¹⁰:

1. Pensez-vous que l'écrit est plus difficile que l'oral ?
2. Lequel des deux (l'oral ou l'écrit) est plus important dans vos études ?

Nous attendons de leurs réponses un éclaircissement sur le *rapport* à l'écrit général des étudiants.

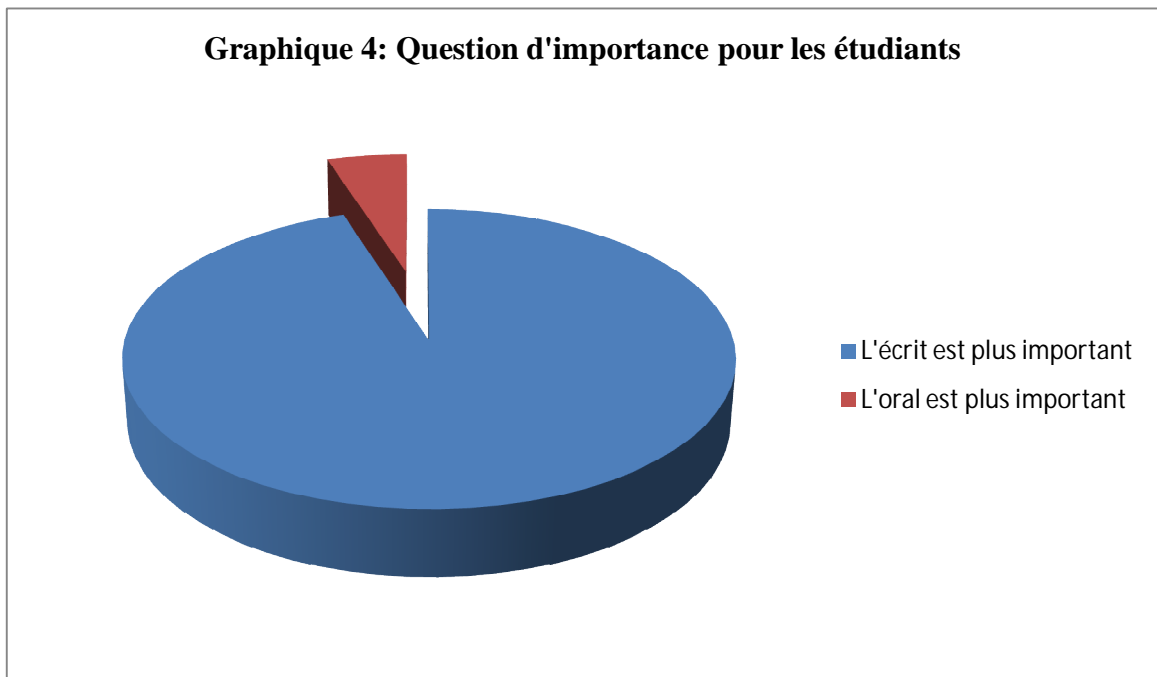
La rédaction, par contre, nous renseignera, non seulement, sur le *rapport* à l'écrit, mais aussi, sur le *rapport* à l'oral des étudiants de première année de licence de français dans notre université.

Nous tenons de tout cela un nombre important d'informations, que nous avons organisées en sous-titres juste au-dessous. Ces résultats, nous les exploiterons certes pour atteindre l'objectif que nous nous sommes donné dans l'introduction de cette recherche : optimiser l'enseignement des discours universitaires pour faciliter la formation aux nouveaux étudiants.

¹⁰ Nous nous sommes basés lors de cet entretien, principalement, sur deux articles (M. Ammouden et C. Cortier, 2013 et H. Bellatreche, 2009).

3.1. Les étudiants surestiment l'écrit

Les étudiants que nous avons interrogés estiment l'écrit plus important que l'oral (voir graphique 4) . Quelques répliques, en effet, reviennent tout au long des entretiens. Un étudiant a, par exemple, déclaré que « *la langue c'est l'écrit, l'oral n'est qu'une lecture de l'écrit* », réduisant ainsi la langue à son seul mode écrit. De fait, nous pensons qu'une représentation d'une telle négativité ne peut que nuire à toute tentative d'enseignement de l'écrit.



De même, un autre étudiant dit clairement ceci :

Je pense que l'écrit est plus difficile que l'oral, car la langue, il faut la maîtriser au niveau de l'écrit, ensuite, eh ben, si on arrive à bien écrire, qu'on prononce bien c'est déjà un bon signe de l'utilisation de la langue.

Mais pourquoi nos étudiants pensent ainsi? Probablement, parce que depuis leur tendre enfance, "école " a toujours rimé avec "écrit ". Signalons que c'est aussi l'avis du sociologue scolaire Lahire Bernard (1994), qui explique que les écoles sont fondamentalement un «*lieu de culture écrite*». Même si le problème

est aussi profond, pour notre cas, les enseignants universitaires ont à essayer de réguler cette représentation. Chose qui n'est pas facile, admettons.

Par ailleurs, nous avons remarqué, aussi, que nos étudiants, sans exception, pensent que l'écrit est plus difficile que l'oral. Mais en quoi l'écrit est-t-il plus difficile que l'oral? Il y a beaucoup de règles à suivre, en écrivant, disent-ils. Une étudiante nous dit que « *lorsqu'on écrit on fait appel à un dictionnaire* », ce qui n'est pas le cas à l'oral. Nous retrouvons là une signification erronée de l'écrit, signalée entre autres par Jean Dubois et Al. (1999 :164-165), selon laquelle l'écrit serait synonyme de la langue littéraire (soutenue).

En effet, cette idée reçue est très forgée dans l'esprit de nos étudiants. Ainsi, « *c'est plus facile de parler sans suivre aucune règle de grammaire comme c'est le cas à l'écrit* », réplique une étudiante. Dans ce sens, à l'oral beaucoup de règles peuvent être transgressées. Mais c'est l'orthographe qui est le plus pris comme exemple de difficulté. A l'écrit, « *on remarque mes fautes d'orthographe* », « *mes fautes d'orthographe ne passent pas inaperçues* », etc.

Si l'orthographe constitue vraiment une caractéristique scripturale, il n'est pas de même pour la sémantique ou la conjugaison. Pourtant, nos étudiants jugent qu'à l'écrit « *il faut suivre les règles de grammaire, de conjugaison et de sémantique* », mais pas à l'oral. De fait, nous jugeons que les étudiants n'en sont pas conscients de la régularité de l'oral, mais aussi que l'oral est, au même titre que l'écrit, régi par plusieurs registres de langue et par une grammaire.

En outre, les étudiants interrogés semblent donner une importance capitale à l'écrit dans le cadre de leurs études, beaucoup plus que celle accordée à l'oral. Il n'est pas faux de penser, comme nous l'avons déjà démontré, que l'évaluation universitaire repose fondamentalement sur l'écrit. Tout de même, cette représentation ne va pas sans faire obstacle à l'apprentissage des discours

universitaires oraux. En effet, puisque les étudiants ne leur voient pas de rôle principal ni d'importance primordiale, à quoi bon les étudier ?

Dans la même perspective, un étudiant, auquel nous avons posé la question «pourquoi vous jugez que l'écrit est plus important», a répondu comme suit :

Premièrement parce que nos enseignants s'intéressent pas à la langue quand on parle mais seulement quand on écrit, en fait, on a pas d'examen d'oral que dans le module de l'oral, en plus...plus tard on sera invité à rédiger un mémoire, et après, l'écrit est très important dans la vie professionnelle...

Nous avons constaté, entre autre, lors des entretiens avec les étudiants, une sorte d'appréhension qui s'est installée dès que ces derniers sont face à un discours écrit. Les étudiants nous le confirment dès que nous leur posons la question. Nous présentons quelques unes de leurs répliques : « *j'ai toujours peur de faire des fautes d'orthographe* », « *je n'écris jamais si quelqu'un me regarde* », etc.

Pour conclure cette partie, nous pouvons affirmer que l'écrit présente quelques obstacles au niveau même des représentations des étudiants, ce qui rend l'acculturation à l'écrit universitaire difficile, et perturbe au même titre l'appropriation des discours universitaires oraux. D'autant plus, les auteurs, qui se sont intéressés de près à cette problématique des écrits universitaires, insistent particulièrement sur le *rapport* à l'écrit et son importance dans le processus d'acculturation. Dans l'approche pragmatique, que nous présenterons et prônons, ce *rapport* à est l'un de ses principes fondamentaux.

3.2. Comment les étudiants différencient-ils l'oral de l'écrit ?

De cette différenciation, idée, s'inscrivant dans la même lignée des représentations hâtives et inconsidérées, qu'ont les étudiants de l'écrit et de

l'oral, est que l'écrit, selon un étudiant, réincarne le langage dit soutenu. Par contre, l'oral est le propre du vulgaire et du libre. Il est à remarquer que cet étudiant est loin d'être le seul à penser ainsi. En effet, nous avons noté qu'un nombre non-négligeable d'étudiants (voir Tableau 2) estiment que l'écrit se différencie de l'oral par son caractère de rigidité et de régularité.

	Moins rigide	Egalement rigide	Relativement plus rigide	Très rigide
Par rapport à l'oral, l'écrit est :	0%	5%	25%	70%

Tableau 2 : Entre l'oral et l'écrit, question de rigidité

Par contre, pour certains étudiants, l'écrit représente réellement la langue. Quand à l'oral, ce n'est que « *la langue écrite lue* », « *phonétiser* », si nous empruntons le néologisme à un étudiant, une autre idée reçue, qui est évidemment entièrement fautive. En plus, nous le savons, en sciences du langage entre autre, depuis l'avènement saussurien, que la langue véritable est la langue orale : l'écrit étant une transcription de la langue, rien de plus (M-A. Paveau et G-E. Sarfati, 2003 :66-67).

Par ailleurs, la plupart des étudiants établissent une différenciation plutôt neutre. C'est une réelle différenciation que d'opposer la phonétique à l'orthographe, à titre d'exemple, suivant les deux modes de production. En plus, ajoute l'un des étudiants, une correspondance directe n'est pas possible entre l'orthographe et la phonétique : « *on ne peut pas écrire les mots comme on les prononce* ». Ajoutons le paraverbal, qui est cité par deux étudiants comme élément différenciateur de l'écrit et de l'oral.

En plus, l'écrit s'improvise à la différence de l'oral, qui est spontané. Les étudiants interrogés semblent conscients de cet élément. Nous avons remarqué,

en effet, que les étudiants en question l'ont tous cité, voire quelques fois expliqué. Prenons un exemple :

L'oral et l'écrit s'oppose ; l'écrit est préparé, me permettant ainsi d'organiser mes idées, de les réorganiser, suivant l'objectif de mon écrit. Quant à l'oral, il est improvisé, voire même non élaboré (...)

Certains étudiants pensent que ne pas différencier les deux modes (les confondre) serait vecteur de fautes. Un étudiant va jusqu'à affirmer que celui qui ne les différencie pas, se trouvant à transcrire son oral, avec tout le langage familier que celui-ci contient, est la preuve incontestable d'une faible maîtrise de la langue française.

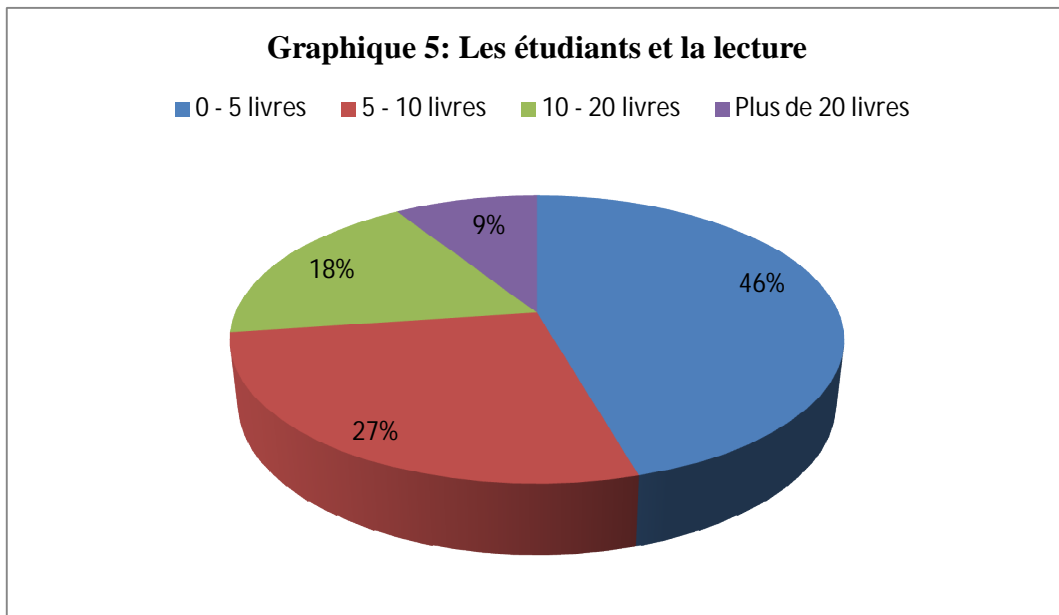
En un mot, la différenciation est faussée. De fait, nous émettons une hypothèse, selon laquelle, à notre avis, les enseignements que les étudiants s'appêtent à commencer, surtout dans les modules de linguistique (où nous sommes tenus d'appréhender les phénomènes linguistiques objectivement) vont petit à petit réguler leur *rapport* à l'oral et à l'écrit. En attendant, le module de MTU aura pour mission, parallèlement à celle d'initier les étudiants aux modes et aux fonctionnements des discours universitaires, d'agir sur le *rapport* à l'écrit des nouveaux bacheliers.

3.3. Nos étudiants lisent peu

En tentant de chercher les raisons d'une telle résistance, quand au *rapport* à l'écrit des étudiants, qui se traduit notamment par la difficulté rencontrée et la peur ressentie face à l'écrit, nous avons trouvé que nos étudiants lisent très peu. Les écrits leur sont, de fait, non familiers, et provoquent chez eux une anxiété qui ne passe pas inaperçue.

En effet, sur une cinquantaine d'étudiants, inscrits en première année de licence de français, interrogés sur le nombre de livres qu'ils ont lus de leur vie,

rare sont ceux qui lisent fréquemment. Pour plus de précision, en voici sous forme de graphie les résultats obtenus:



Il est remarquable que près de la moitié des étudiants ont lu moins de cinq livres, avant leur entrée à l'université : en parcourant cette présente page, le bleu nous saute aux yeux. Nous jugeons cela, malgré son insuffisance, réconfortant si l'on en compare à d'autres universités. Nous pouvons citer à titre d'exemple l'université de Mostaganem (Houari Bellatreche, 2009 :111). Autant dire aussi que ce problème de lecture est loin d'être inhérent aux étudiants, c'est un problème de société (Ibid.).

Par ailleurs, en demandant aux étudiants d'énumérer les livres qu'ils ont lus, nous constatons que la quasi-totalité des étudiants citent exclusivement des œuvres littéraires (des romans, généralement des nouvelles de Guy de Maupassant et des pièces de Molière). L'apport des écrits littéraires à la compétence scripturale n'est plus à démontrer. En plus de forger l'esprit des étudiants, ils régulent leur raisonnement et développent leurs jugements critiques (Ghellal Abdelkader, 2007 :181-216). Cependant, les textes littéraires sont différents des textes scientifiques, auxquels ils seront confrontés avec force lors de leurs études supérieures. Nous jugeons donc nécessaire que ces étudiants

s'exposent à ce genre d'écrits, pour développer des stratégies, leur permettant dorénavant de les appréhender intelligemment.

En somme, c'est cet écart qui s'est installé entre les étudiants et le monde de l'écriture qui est la seule possibilité, à notre avis, d'expliquer cette peur et cette difficulté ressentie par ces mêmes étudiants face au discours écrit.

3.4. Les étudiants écrivent rarement

« *Les étudiants n'écrivent que rarement* », cela sonne comme une évidence, et résonne comme une symphonie dans l'oreille des alarmistes. Il est vrai que les étudiants écrivent peu. En effet, nous avons remarqué, d'après les entretiens que nous avons eus, que les étudiants n'écrivent pas du tout en dehors des examens. Une étudiante a répondu franchement qu'elle ne rédige rien de plus que ces messages et e-mails.

Cependant, il ne s'agit en rien de jeter la responsabilité sur les étudiants, en évoquant leur niveau faible en ce qui concerne l'écrit. Il s'agit plutôt de faire un constat et rendre compte d'une réalité plus que décevante.

De fait, ce peut être jugé trop ambitieux, mais nous attendons à ce que le module de MTU, mais aussi les autres modules de langue tel que l'écrit et l'oral, rétablissent le lien, unissant logiquement les étudiants à la culture de la lecture et de l'écriture.

Conclusion de l'enquête

Cette enquête, que nous avons réalisée auprès des étudiants de première année de licence de français, montre clairement que l'hypothèse de départ est juste. Les représentations, qu'ont construites nos étudiants par rapport à l'écrit, ne favorisent en aucun cas l'acculturation aux discours universitaires, qu'ils soient oraux ou écrits, bien au contraire elles la freinent. Ne s'arrêtant pas au

niveau cognitif, nos étudiants adoptent des attitudes négatives face au genre écrit, de quoi perturber d'avantage cette acculturation.

Conclusion

La didactique d'aujourd'hui, s'efforçant de centrer son intérêt, que ce soit dans sa pratique ou dans sa recherche universitaire, sur l'apprenant, ne peut plus ignorer le moindre comportement, ou même la moindre réflexion de celui-ci. D'autant plus que son *rapport à* s'avère cruciale dans le scénario éducatif. Ses représentations peuvent, en effet, accélérer comme freiner le processus de l'apprentissage.

Ainsi, nous nous sommes intéressés de près au *rapport à* l'écrit des étudiants, qui, selon nos didacticiens spécialistes de l'acculturation aux discours universitaires, pose problème. Nous y avons conclu que le *rapport à* l'écrit des étudiants est souvent négatif : l'écrit leur semble difficile et leur fait peur. Cela peut s'avérer traumatisant et constitue un réel obstacle à toute tentative d'acculturation, d'où la nécessité d'agir sur ce *rapport à*.

Tout en tenant en compte des résultats recueillis de cette enquête, nous nous interrogerons, dans le chapitre qui suit, sur la manière avec laquelle, dans le module de MTU, l'initiation des étudiants à l'univers communicationnel de l'université.

**Chapitre III : Acculturer aux genres
de discours universitaire pour
assurer la transition lycée-université**

Introduction

Le passage du lycée à l'université entraîne une rupture plus au moins grande pour le nouveau bachelier, qui se trouve face à un nouvel enseignement fort éloigné de celui du secondaire (Romainville, 2004 :08). Cette rupture, pour beaucoup d'auteurs, à l'instar de M. Delhaxhe, M. Houart et M-Ch. Pollet (2011), est la cause principale de l'échec à l'université. En effet, cela est signalé par M.C Pollet (2001), tout en tentant d'apporter des solutions pour gérer cette transition. Ainsi, après avoir démontré «*les effets pervers de la massification*» sur l'université, Pollet a mis l'accent sur «*l'acculturation aux discours universitaires*» comme piste principale pour aider les étudiants, et ainsi gérer la transition.

Nous allons tenter, dans le présent chapitre, d'apporter des précisions théoriques quant à la transition lycée-université, mais aussi de démontrer l'importance de l'acculturation aux discours universitaires pour réduire cette rupture, et comment doit se faire cette acculturation.

1. La transition lycée-université : des ruptures

Le passage du secondaire à l'université est-t-il marqué par une rupture ? Oui, nous en avons déjà donné les preuves. Pour l'étudiant inscrit pour la première fois à l'université, «*la transition est d'autant plus délicate qu'il doit s'adapter le plus rapidement possible à ce nouveau métier temporaire, tout en se formant pour une autre transition professionnelle, plus lointaine* » (Delhaxhe, M., Houart, M. & Pollet, M.Ch., 2011 :61).

On parle là d'«un métier d'étudiant», alors que Coulon (2005 :11) recommande clairement de laisser la notion de passage pour celle d'affiliation. Ainsi, Régine Boyer, Charles Coridian et Valérie Erlich (2001 :97) signalent une

rupture non seulement sur le plan pédagogique, mais aussi sur le plan social. Nous exposerons ici ce qui sert l'intérêt de notre recherche.

Sur le plan social, les nouveaux étudiants se trouvent confrontés à un mode de vie totalement nouveau : « *l'arrivée à l'université implique une rencontre avec un nouvel espace urbain dans lequel il faut apprendre à se repérer* » (Ibid., 2001 :98). Le nouvel étudiant doit apprendre à se repérer dans un campus plus grand spatialement que son lycée. Ajoutons à cela que l'entrée à l'université oblige les étudiants à reconstruire leurs repères temporels : « *l'étudiant doit apprendre à se fixer ses propres échéances intermédiaires. Il doit aussi "se mettre au travail alors que rien ne l'y oblige vraiment"* » (Romainville, 2004 :8).

Sur le plan pédagogique, la rupture est aussi visible que sur le plan social. Selon R.Boyer, C.Coridian et V.Erlich (2001 :97), les étudiants découvrent de nouvelles modalités d'enseignement (CM, TD, TP, etc.). En outre, des pratiques comme la prise de note requièrent un nouveau statut, laissant les étudiants, encore une fois, douteux et perplexes, puisque, pour la plupart des étudiants ce sont ces notes qui constituent le « *principal support de travail et d'apprentissage* » (Ibid.).

Un autre type de rupture s'ajoute aux deux premiers : « *la rupture discursive* ». Celle-ci nous intéresse particulièrement, puisque s'inscrivant dans l'objectif même de notre recherche. Cette rupture est signalée par M.-C Pollet (2001 :26), qui ajoute:

La nouveauté et la complexité du rapport au savoir impliquées par celui-ci [le passage du lycée à l'université] plonge de nombreux étudiants dans un état de rupture discursive, qu'il est tout aussi indispensable de prendre en compte que les autres ruptures subies (psychologique, affective, social...).

La rupture discursive se caractérise dans le fait que les discours, auxquels seront confrontés, dorénavant, les nouveaux inscrits à l'université, sont très différents des discours habituels du secondaire. En effet, « *les discours universitaires présentent des codes et se définissent relativement à des caractéristiques pour lesquels une acculturation des étudiants entrants apparaît nécessaire* » (Catherine Deschepper, 2008 :01).

En outre, ce n'est point facile pour des nouveaux bacheliers de s'approprier les nouveaux discours exigés par les études supérieures ; « *reconnaissons que cela ne va pas de soi pour un étudiant au sortir du secondaire* » (Pollet, 2004 :82). D'autant plus, pour le cas algérien, la rupture se fait plus ressentir: les études avant l'université se font exclusivement en arabe, alors que, après le lycée, c'est le français qui devient exclusif (Cortier et Kaaboub, 2010 :56, cité par Ammouden, 2012: 119).

2. L'acculturation : définition et importance d'une notion

Notre choix, concernant la notion d'acculturation, n'est pas fortuit. Outre son large usage de part les didacticiens, il importe de la définir pour mieux cerner son importance.

2.1. L'acculturation, une notion, d'abord sociologique...

La notion d'acculturation est issue de l'anthropologie, avant d'être empruntée par la sociologie de Bourdieu, dans sa célèbre annésie des apprentissages (Cuq, 2004 :12).

En effet, l'acculturation, selon Herskovits, Lintonet et Redfield (1936, cités par Alexandrine Brami, 2000 :54) renvoie à

l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des

changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes.

2.2. ...puis didactique

En didactique, ou en tout cas dans le domaine de l'éducation, le terme requiert une nouvelle conception. Dans le Dictionnaire de didactique (Cuq, 2004 :12), l'acculturation renvoie à un processus selon lequel l'on acquiert une connaissance ou une compétence, l'on en maîtrise à un tel point qu'on la croit innée. Autrement dit, c'est « *ce qu'on acquiert, on finit par oublier qu'on l'a acquis* ». En réalité, c'est là l'objectif de tout enseignement, affirment les auteurs du Dictionnaire de didactique (Ibid.). La compétence ainsi intériorisée devient capacité.

Par ailleurs, en ce qui concerne notre thème de recherche, l'usage du concept n'est point gratuit. En effet, pour affilier un métier d'étudiant (nous empruntons ici la terminologie à Coulon), une appropriation de la culture des discours universitaires, par les nouveaux étudiants, est à la fois nécessaire et urgente (Pollet, 2001). Elle est aussi nécessaire qu'une maîtrise parfaite des systèmes régissant ces discours s'impose. Du coup, c'est le concept d'acculturation qui est le plus approprié.

2.3. L'acculturation aux discours universitaires, un accompagnement nécessaire

Le passage des élèves du lycée à l'université provoque une rupture sur plusieurs plans, comme nous l'avons déjà évoqué. Pour Romainville (2004 :13), les universités doivent assurer un accompagnement, et un feed-back, dit-il, aux nouveaux étudiants. Car désorientés, ceux-ci risquent fortement l'échec, ou même l'abandon, souligne Coulon (2005). Et parmi les nombreuses pistes d'accompagnement possibles, Romainville (2004 :13) évoque l'initiation à la méthodologie du travail universitaire.

Ainsi, et sans reprendre les arguments du lien entre la méthodologie universitaire et les discours universitaires (car nous les avons évoqués dans l'introduction), nous pouvons citer un nombre important de didacticiens qui appuient l'importance, voire la primordialité, d'une acculturation aux discours universitaires, à l'instar de Deschepper Catherine (2008), Fintz Claude (1998), Monballin Michèle (2011) et Pollet Marie-Christine (2001, 2004).

En effet, Pollet (2004 :90) note qu'aujourd'hui

un consensus semble s'être établi pour familiariser l'étudiant au nouvel univers de communication qui est désormais le sien, à de nouveau rapport au savoir, pour combler, en quelque sorte, la rupture discursive qui risque de le perturber à son entrée à l'université.

Chose qui ne facilite pas la tâche, signalée par Cortier et Kaaboub (2010:56, cité par Ammouden, 2012 : 119) dans notre contexte algérien, est que les études se font exclusivement en Arabe avant le supérieur. Ainsi, « *le passage du lycée à l'université confronte la plupart des étudiants algériens à une rupture brutale* » (Ammouden, 2012 :119), ce qui rend l'acculturation discursive dans notre cas plus nécessaire et plus pressante.

Par ailleurs, M-C. Pollet (2001) prône une approche pragmatique d'acculturation. Nous nous alignons, tout comme M. Ammouden (2012), C. Cortier, C. Deschepper (2008) et d'autres, sur cette approche dans notre analyse.

3. Une approche pragmatique de l'acculturation aux discours universitaires

Si nous pouvons présenter rapidement l'approche pragmatique de l'acculturation, nous affirmons, comme indique la dénomination, qu'il s'agit d'orienter l'enseignement-apprentissage vers la dimension pragmatique de la

langue (Deschepper Catherine, 2008 :02). Nous avons synthétisé ici les principes qui régissent ladite approche. Nous tenons ces principes principalement de M-C. Pollet (2001). Parallèlement à la présentation de ces principes, nous vérifierons à quel point l'enseignement des discours universitaires dans le module de MTU en tient compte.

3.1. Présentation générale du corpus

Notre corpus se constitue de deux programmes de deux enseignants différents, assurant le module de MTU, et de l'ensemble des activités, réalisé pendant le premier semestre de l'année en cours. Nous examinerons minutieusement les deux programmes en question ainsi que leurs activités. Nous comparerons, dans un premier temps, les programmes entre eux, ensuite, ces mêmes programmes et leurs activités seront confrontés aux principes de l'acculturation pragmatique.

3.1.1. De l'incohérence des programmes

A première vue, les programmes analysés ne sont pas de la même longueur. Le (2) semble beaucoup plus détaillé que le (1). Le programme (2) est présenté, en effet, en deux semestres. Chaque leçon est suivie d'un éclaircissement (de détails, qui peuvent correspondre aux objectifs des séances, à notre avis) et d'une précision quant au travail personnel de l'apprenant. Ainsi, par exemple, en abordant « *le commentaire de document* », voici les précisions qui en sont données :

Qu'est-ce qu'un commentaire ? Nécessité de connaissances préalables ; les différents documents pouvant être soumis à commentaire ; identifier les points à commenter, classer les informations, revenir sur le contexte ; quelques écueils à éviter ; introduction, développement et conclusion d'un commentaire.

Travail de l'étudiant (2) : présenter le plan détaillé d'un commentaire.

Nous avons remarqué, aussi, que le programme en question, contrairement à l'autre, présente des explications pédagogiques, regroupées sous l'intitulé « *déroulement des TD* ». Nous y retrouvons ceci :

Les TD se dérouleront sous forme d'atelier. Partager le groupe en cinq ateliers (par exemple) et demander aux étudiants de travailler ensemble pour proposer : un résumé, un compte rendu...

Dans la même perspective, le programme (2) comporte un intitulé correspondant à la pratique de l'évaluation. Nous y remarquons, non seulement, des indications sur l'objet de l'évaluation : *l'étudiant est appelé à constituer un dossier contenant quatre fiches : voir le travail à remettre. L'étudiant sera évalué sur le travail effectué (dossier), mais aussi, les critères de l'évaluation sommative du module MTU :*

Les étudiants sont notés sur 3 exercices minimum choisis parmi les exercices proposés sous l'étiquette « travail de l'étudiant » (dissertation ou résumé ou fiche de lecture, etc.). Il appartient à chaque enseignant de choisir ces exercices et de décider ce qui est fait en classe ou à la maison. Les étudiants ne passent pas l'examen sur table, ils sont notés à partir de leurs 3 notes de contrôle continu, et s'ils ne remettent que 2 devoirs, ils sont notés sur ces 2 notes divisés sur 3.

En outre, nous constatons que le programme contient une pratique dont nous jugeons l'importance comme capitale dans la didactique d'aujourd'hui. Mais la dite pratique est étonnement très délaissée par les enseignants. Il s'agit de l'évaluation formative, ce suivi qu'un nombre important de didacticiens nomment communément le contrôle continu. Concrètement, ce type d'évaluation apparaît clairement dans le programme (2), ce qui n'est pas le cas malheureusement dans le programme (1).

Par ailleurs, les deux programmes, comme ils sont destinés, tous les deux, aux étudiants de première année de Français, qui présentent tous (nous précisons !) un niveau presque identique (Cf. Chapitre1), doivent, à priori, présenter des convergences. Sans surprise, c'est tout à fait le contraire qui est constaté: les étudiants, poursuivant la même formation, ne suivent pas les mêmes enseignements. Et, répétons-nous, comme les besoins ne présentent pas vraiment de divergence, rien ne justifie la multitude de différences que présentent les programmes. En réalité, cela se justifie par l'absence formelle d'une évaluation diagnostique ; les programmes ne sont nullement basés sur les besoins des apprenants, comme nous l'avons démontré au premier chapitre.

Pour illustrer prenons un exemple : dans le programme (1), son concepteur a jugé utile de débiter la formation par une initiation au domaine de la communication, par une sensibilisation à la notion de communication et aux différentes fonctions du discours. Par contre, l'enseignant, qui a conçu le programme (2), a opté pour la distinction entre méthode et méthodologie pour commencer le module. Cet exemple est loin d'être le seul.

3.1.2. Aperçu général des activités

Notre corpus est constitué d'un ensemble d'activités¹¹, mettant en œuvre les deux programmes précédemment présentés. Les activités en question seront tout au long de cette description réparties en deux : celles du programme (1) et celles du programme (2). Avant de les confronter aux principes de l'approche pragmatique, nous en proposons un aperçu global.

Du programme (1), l'enseignant a réalisé, vers la fin du premier semestre, quatre leçons: *distinction méthode et méthodologie*, *le résumé*, *comment faire une recherche bibliographique* et *le compte rendu*. Ce qui correspond à environ 28% du programme.

¹¹ Nous proposons quelques unes dans les annexes.

Les activités (1) dans leur ensemble ne progressent pas de la manière énoncée dans le programme. Quelques leçons sont déplacées, pendant que d'autres sont supprimées. Ainsi, le deuxième point du programme (« *les fonctions du discours dans la communication* ») n'apparaît nullement dans les activités, et le résumé s'est vu relégué la deuxième place.

Nous avons remarqué aussi qu'il y a beaucoup de définition et peu d'activités d'application. Dans les quatre leçons réalisées, nous n'avons remarqué que deux activités pratiques. Ce qui nous laisse dire que le module en question a pris une orientation théorique.

Le même constat est aussi fait pour les activités (2) quant à la prédominance de la théorie. En effet, au moment où les activités (1) se limitent la plupart du temps à des définitions, c'est l'impératif qui régit les activités du programme (2), en se limitant à émettre des techniques pour réussir son discours.

3.2. Entre texte, discours, type et genre

Le texte ou le discours ?

Cette distinction s'impose du moment que les deux notions, toutes les deux utilisées de nos jours, sont souvent confondues. Et « *avec les notions de texte et de discours, on a affaire à une distinction à la fois nécessaire, difficile et discutée* », estiment Marie-Anne Paveau et George-Elia Sarfati (2003 :185).

C'est la linguistique textuelle qui a posé le problème de discours et de texte. J-M Adam (1990 :23), pour ne pas citer d'autres, affirme sous forme d'une formule mathématique que :

$$DISCOURS = \textit{texte} + \textit{conditions de production}$$
$$TEXTE = \textit{Discours} - \textit{conditions de production.}$$

Le texte est donc inclus dans le discours. En effet, « discours », « *notion plus pragmatique qui réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa cohérence* » (Cuq, 2004 :237), « texte », un énoncé « décontextualisé », dont on ignore les conditions de production.

De même, Maingueneau (1998 :98) qualifie de texte « *des productions verbales orales ou écrites et qui sont structurées de manière à durer, à être répétées, à circuler loin de leur contexte originel* ».

Or, le texte a tendance à renvoyer uniquement à l'écrit, il est même opposé à l'oral. D'ailleurs, E. Roulet (1991 :123 cité par S. Abul-Hajja El-Shanti 2004 :46), dans une optique didactique, trouve l'emploi du terme de texte « *malheureux car il est trop marqué par une connotation interphrastique (...)* ».

Préférant « discours » à « texte », E. Roulet (Ibid.) pense que le discours recouvre tout aussi la dimension sociale, que référentielle et psychologique :

Le terme de discours présente le triple avantage de neutraliser la dimension écrite, de marquer nettement la différence entre les deux niveaux grammatical et discursif et de renvoyer à une unité minimale qui n'est plus de l'ordre de la proposition mais de l'acte.

En somme, d'un point de vue didactique, la notion de discours est préférable à celle de texte, dans la mesure où le terme discours renvoie et à l'écrit et à l'oral. A ce niveau, nous affirmons que nous faisons nôtre l'avis de Roulet.

Type ou genre ?

Après distinction entre texte et discours, il importe de faire un choix didactique ; lequel privilégier dans l'enseignement/apprentissage des langues, plutôt une entrée par type ou par genre de discours. Si la problématique concernant le discours et le texte est à présent clarifiée, il n'est pas de même

pour type et genre. Beaucoup de recherches ont tenté d'apporter des éléments de clarification à cette problématique. D'abord, nous allons faire le point sur la différence entre type et genre. Ensuite nous nous efforcerons, à la lumière des recommandations des didacticiens, de choisir la manière la plus juste d'appréhender les énoncés, lors de l'enseignement/apprentissage des discours universitaires.

D'abord, comme entre texte et discours, « *il y a une opposition entre type et genre, opposition existant aussi bien à l'oral qu'à l'écrit* » (S. Abul-Haija El-Shanti 2004 :47). Martine Cavanagh (2010 :84), qui s'est penchée sur la question de type et de genres de discours, explique que « *chaque type se concrétise dans des formes particulières d'écrits appelés genres* ». Suite à cela, il semble qu'un seul type englobe plusieurs genres, un genre est donc plus précis qu'un type.

Par ailleurs, cette question de typologie est une question qui divise : les auteurs divergent, se contredisent, même, entre eux. Car chaque auteur appréhende la question avec une optique différente des autres ; chaque auteur la développe selon ses propres préoccupations, à vrai dire (S. Abul-Haija El-Shanti 2004 :47). Dans ce sens, certains catégorisent les discours selon l'intention de communication, d'autres selon les caractéristiques situationnelles, et entres autres.

Or, Maingueneau (1998 :44) emploie le terme "genre" pour « *des dispositifs de communication socio-historiquement définis : le fait-divers, la consultation médicale, les petite annonces, la conférence universitaire(...)* ».

Alors, nous pouvons dire que le narratif est un type, l'argumentatif, l'injonctif, etc., sont des types. Et dans un seul et même type, plusieurs genres se distinguent. Ainsi, dans le narratif, à titre d'exemple, y a-t-il le roman, ou le genre romanesque, pour être précis.

Il est clair, et nous l'avons démontré, que le discours est à valoriser en didactique plus que le texte, celui-ci sous-estimant l'oral, et est complètement «dé-contextualisé». Maintenant nous nous posons la question qui importe : lequel des deux (le type de discours ou le genre de discours) privilégier dans l'enseignement/apprentissage ? Et quelles en sont les raisons ?

Le penchement des didacticiens vers l'enseignement/apprentissage en genre est incontestable. Dans un article, nommé « *Elaborer une séquence didactique en écriture* », Marine Cavanagh (2010 :84-90) donne trois principes relatifs aux contenus à enseigner dans le cadre de l'élaboration d'une séquence didactique. Le premier étant :

(...) les connaissances doivent être sélectionnées en fonction du genre de texte visé et porter à la fois sur les grammaires du texte et de la phrase en tenant compte de l'âge des élèves.

En outre, Jean-Michel Adam (2005 :16), pourtant précurseur dans cette classification en types de textes, affirme que le genre est plus pertinent que la typologie. Ainsi, dit-il :

La prise en compte de cette ouverture pragmatique mène à l'abandon des typologies des textes au profit des catégories pragmatiques les plus pertinentes : les genres de discours.

Pour ce qui est de notre objet d'étude particulier, qui est le discours universitaire, Pollet (2001 : 31) regrette qu' « *on tient à enseigner le texte ou la séquence descriptif (ve), explicatif (ve), argumentatif (ve), ..., en appliquant mécaniquement les analyses de Jean-Michel Adam(...)* », ou les typologies fonctionnelles de Jakobson ou les typologies énonciatives ou même les typologies situationnels.

Aussi, peut-on ajouter le fait qu'un type ne renvoie pas à des authenticités. Dans un cadre extrascolaire, on ne lit pas un texte injonctif, mais plutôt un appel, à titre d'exemple. On ne lit pas un texte narratif, mais un fait-divers, un roman, etc. Du moment où le genre renvoie à des précisions, et la didactique s'efforce dans l'authenticité, et encourage l'intégration des documents authentiques, privilégier le type au genre serait un contre-sens (Cuq et Gruca, 2005 :434).

A ce niveau, nous pouvons affirmer que les recommandations des didacticiens sont très claires concernant ce point. Quoique beaucoup d'enseignants, même des livres scolaires, sont encore dans la logique de types de discours, pire même, dans les textes.

Il est donc impératif que l'enseignement-apprentissage du discours universitaire s'éloigne de ce simplisme, qui laisse place à une approche pragmatique. Puisque les genres universitaires sont complexes, cette approche, selon Pollet (2001 :31), doit tenir compte des caractéristiques « *à la fois pragmatiques, énonciative, textuelles et linguistiques* ».

Les programmes du module MTU, que nous avons analysés, semblent répondre à cette première exigence d'une acculturation pragmatique. En effet, ce sont les genres et non les types qui, positivement, sont étudiés. Ainsi, les intitulés présentés dans les programmes sont totalement axés sur les genres, comme la dissertation, la prise de notes, etc.

Pour ce qui est de la question : privilégie-t-on le texte ou le discours? Les programmes ne sauront y répondre. En effet, la différence entre le texte et le discours se résumant à l'absence ou la présence de la situation de production, l'enseignement du discours, à la différence de celui du texte, sensibilise les apprenants, non seulement, à la composante linguistique, mais aussi, aux paramètres sociopragmatiques (Jean-Michel Adam, 2005, Martine Cavanagh,

2010). Dans le programme (1), une appellation attire particulièrement notre attention, à savoir le 11^{ème} point : « *l'explication de texte* ». Nous trouvons l'emploi du terme « *texte* » à la fois gênant et impropre. Cependant, c'est seulement de l'analyse des activités que nous pouvons tirer une conclusion définitive.

En ce qui concerne les activités proposées par les deux enseignants, nous avons constaté que la sensibilisation au contexte socio-pragmatique de la production n'y est pas. De fait, c'est une logique de texte qui est suivie. Prenons un exemple des activités (1) : malgré une sensibilisation théorique à ce qui est de l'image générale du texte et aux fameuses questions (qui parle ? à qui ?, etc.), le texte proposé est sans para-texte, on y trouve même pas le nom de l'auteur. Cela poussera certainement les étudiants à faire une lecture linéaire du texte, complètement décontextualisée.

Cependant, nous constatons que les activités (2) présentent des discours, et non des textes. Nous y trouvons, en effet, des écrits avec tous leurs para-textes présents. Mais, lors de l'exploitation, l'enseignant n'a pas donné une grande importance aux conditions de production, qui est le propre même d'un discours. De fait, nous affirmons que la prédominance est pour le texte.

3.3. Le centrage linguistique et la dérive techniciste

Pollet (2001 :18) attire notre attention sur le fait que les cours dispensés pour l'acculturation à l'université sont, et malheureusement dans la plupart des cas, soit centrés sur le linguistique ou dérive vers le technicisme.

D'abord, le centrage linguistique. Défini par Pollet (Ibid.), celui-ci consiste en une formation basée sur les exercices purement structuraux. Plus précisément, il s'agit d'un apprentissage basé sur la transmission de savoirs au dépend de construction du savoir, on apprend le français pour le français, indépendamment de son usage.

Ce centrage linguistique, selon le même auteur, conduit à une focalisation de « *l'attention sur des micro-habiletés fortement réductrice* » (Ibid., 2001 :20). Sans nier l'importance de ces « *micro-habiletés* », par ailleurs, elles « *masquent des habiletés beaucoup plus importantes, qui font plus profondément problème, qui sont plus différenciatrices des élèves car elles concernent les usages même du langage supposés par les pratiques scolaires* » (Elisabeth Bautier, 1995 :16, citée par Pollet, Ibid.). Cela est dû, selon Pollet, à une confusion entre la langue et le discours, donc, entre l'enseignement de la langue, qui se réduit à une simple transmission de règles complètement décontextualisées, et l'enseignement du discours (celui-ci suppose un enseignement de compétences contextualisées, visant ainsi l'usage de la langue dans des situations spécifiques et authentiques).

De fait, il est obligatoire, estiment Carole Glorieux et Al. (2006 :98) d'aller :

au-delà de remédiations ponctuelles, centrées sur les aspects linguistiques les plus immédiatement perceptibles (lexique, orthographe, grammaire,...), les prises en charge actuelles dépassent (sans omettre !) ces habiletés dites « de surface » pour tenter d'acculturer les étudiants aux discours.

Pour ce qui est de la dérive techniciste, il s'agit là de remédiations visant « *le développement de compétences relatives à des méthodes universitaires, considérées par beaucoup comme générales et transversales : prise de notes, résumé, synthèse...* » (Pollet, 2001 :23).

Car la méthode est toujours spécifique, et que cette approche se fait indépendamment de la discipline concernée et du genre de discours dont il est question, car détachée, aussi, des circonstances de communication, que l'auteur s'y oppose. Mais aussi le fait que cette conception pousse vers l'automatisme

loin d'une réflexion pragmatique laisse Marie-Christine Pollet (2001) et Catherine Deschepper (2008) clairement contre une telle pratique.

Probablement la phrase synthétique de Bautier clôtura le débat ; cette dérive techniciste tente, selon elle, de « *substituer une logique de compétences techniques à une logique de savoir et de travail intellectuel* ».

Le seul examen des programmes proposés dans le module MTU ne suffit pas pour tirer un constat conclusif quant à cette problématique. Toutefois, il apparaît (en fait, nous le supposons d'après notre lecture des programmes), que ceux-ci ne sont pas centrés sur les exercices structuraux. En effet, à notre analyse, aucune allusion n'est faite aux exercices de structure tels que définis par Pollet (2001). Par définition, ces exercices, fortement influencés par le principe saussurien de l'immanence de la langue, se limitent à la linguistique du mot et de la phrase, bannissant, par conséquent, le contexte de production et les paramètres extralinguistiques qui régissent l'énoncé en question (Francine Thyron, 2007). Or, ce sont les discours, en tant que tout, ou du moins, les textes, qui sont exclusivement pris en charge par les deux programmes.

Toutefois, comme c'est le cas pour la problématique du texte et du discours, ce sont l'ensemble des activités proposées lors des TD qui nous confirmera le constat fait quant au non-centrage linguistique. En analysant les activités, en effet, nous ne pouvons que confirmer l'hypothèse de départ : cet enseignement échappe clairement au centrage linguistique. Nous n'y avons trouvé aucun exercice structural au passage.

Par contre, si l'enseignement des discours universitaires dans notre cas échappe au centrage linguistique, il n'est pas de même pour la dérive techniciste. De quoi confirmer les conclusions de Pollet (2001 :18), qui a affirmé, sans hésitations, que, au-delà des bonnes intentions, les cours de méthodologie «*se*

heurtent le plus souvent à deux types de dérive : le centrage purement linguistique et la dérive techniciste ».

En effet, nous retenons, des programmes (1) et (2), un penchement vers le technicisme. Ils proposent, à priori, des méthodes et des techniques du travail universitaire, au lieu d'une sensibilisation et d'une formation visant le développement de la compétence discursive.

Dans le même sens, le programme (1) prévoit clairement d'enseigner des techniques : du résumé de texte à la dissertation, passant par la fiche de lecture et le compte rendu. Pour aller loin, l'exposé, qui est un discours universitaire, dont nous avons traité l'importance au premier chapitre, s'est vu minimisé, en l'annonçant comme suit : « *techniques de préparation d'exposés* ».

Il en va de même pour le deuxième programme. Celui-ci n'envisage nullement l'enseignement de la dissertation, à titre d'exemple, en tant que discours universitaire, avec ses spécificités et ses régularités, mais plutôt comme une technique universelle et « *magique* », exactement tel que Glorieux et al. (2008 :100) l'ont déconcerté.

De même, les activités proposées par les deux enseignants sont complètement axées sur le technicisme. Les enseignants se contentent, en effet, de juxtaposer des techniques. Prenons un exemple : en travaillant le compte rendu, en voici ce qui est donné :

- *Rendre compte du contenu d'un texte en respectant les indications suivantes :*

- *réduire le texte au tiers de sa longueur.*

- *présenter le texte : donner le nom de l'auteur, le titre du texte, sa source, sa maison d'édition, la page du livre, donner son thème, son genre et sa problématique.*

- dans un compte rendu, on n'est pas obligé de respecter l'énonciation du texte, on utilise des formules telles que : d'après l'auteur, il est noté, il est certain, etc.

- l'ordre des idées n'est pas obligatoire.

- il est nécessaire de reformuler.

L'unité didactique, concernant le compte rendu, finit ainsi.

C'est pour toutes ces raisons que nous affirmons avec certitude que l'enseignement des discours universitaires tel que réalisé avec les étudiants de première année est purement techniciste.

3.4. L'ancrage de l'acculturation au sein des disciplines

L'enseignement du discours universitaire, dans une perspective pragmatique, celle prônée par nos auteurs-charnières, doit impérativement s'éloigner du technicisme (Pollet, 2001), décrit précédemment, et s'axer directement sur les spécificités des disciplines étudiées (Deschepper, 2008).

En effet, enseigner des discours universitaires indépendamment des disciplines auxquelles auront affaire les nouveaux bacheliers est illusoire, voire trompeur. En fait, la démarche pragmatique implique tout «*naturellement à spécifier davantage encore la notion de discours universitaires selon les spécificités disciplinaires*» (Pollet, 2001 :32).

Dans notre cas, il s'agit de trois disciplines : la linguistique, la littérature et la didactique. Donc, l'enseignement du discours universitaire, dans le module MTU, doit impérativement s'axer sur ces trois disciplines, autrement, il ne répond pas à l'idéal.

Par ailleurs, en expliquant l'ancrage au sein des disciplines, Pollet (2001 :31-33) met l'accent sur l'approche globale, développée par Sophie

Moirand. Cette approche consiste, brièvement, à débiter la lecture par la prise en considération du paratexte (Sophie Moirand, 1979:23)

Nous constatons, sans doute cette fois-ci, que les trois programmes en question ne contiennent aucun renvoi aux disciplines qui concernent nos étudiants, à savoir, la littérature, la linguistique et la didactique. De fait, ces programmes vont à l'encontre des recommandations des didacticiens.

En effet, à en croire Deschepper (2008), Pollet (2001, 2004) et d'autres, l'ancrage au sein des disciplines est une exigence de premier plan, dit autrement, aucune acculturation aux discours universitaires n'est possible sans référence aux disciplines concernées. Pourtant, les programmes proposés, pour la première année de licence de français, à l'université de Béjaia refusent catégoriquement d'obéir à cette règle plus que primordiale.

Pour ce qui est des activités (1), nous ne pouvons que constater qu'elles sont complètement détachées des disciplines, qui concernent la licence de français dans notre département. En effet, les rares écrits proposés comme des exercices concernent des thèmes généraux tels que le tourisme et les loisirs.

Les activités (2), par contre, présentent quelques fois des exercices axées sur les disciplines en question. Ainsi, en demandant aux étudiants de réaliser une fiche de lecture, l'enseignant leur a soumis ceci :

Choisir un article théorique qui parle de la linguistique ou de la littérature, ou bien une nouvelle, et faites une fiche de lecture.

Ce genre d'activité est loin d'être dominant, puisque nous avons remarqué que dans la plupart des cas, ce sont les articles de journaux ou de revue qui sont présentés. En plus d'être éloigné des disciplines, auxquelles les étudiants ont et seront confrontés, par la thématique, ces articles ne sont même pas considérés comme des discours universitaires.

3.5. La logique progressive d'une approche pragmatique

Dans son article, M-C. Pollet (2004 :90) souligne l'importance de la progression lors de l'enseignement des discours universitaires. Cette progression comporte, en réalité, trois points différents, que nous tenons ici et là, et qui se présentent comme suit :

3.5.1. L'oral et l'écrit : un équilibre?

Notre analyse, qui s'est réalisée sur deux programmes de MTU, démontre la prédominance des discours universitaires écrits.

Dans le programme (1), en effet, aucun discours universitaire oral n'est pris en charge ; l'écrit est exclusivement le seul mode que l'enseignant envisage de faire. Théoriquement, le 5^{ème} point (« *la prise de note* »), compris dans ce programme, concerne par essence, selon Marc Romainville et Bernadette Noel (2003), pour ne citer qu'eux, tout aussi l'oral que l'écrit. Mais concrètement, en analysant les activités proposées pour ce point, la compréhension orale est complètement bannie, puisque l'enseignant s'est contenté de donner quelques repères et techniques. Nous savons, tout de même, en nous fiant à notre expérience en tant qu'étudiant, que dans la plupart des cas, la compréhension de l'écrit n'est pas prise en charge.

Par ailleurs, l'exposé, qui, selon nos conclusions du premier chapitre, est un prérequis d'une importance primaire, constitue le troisième intitulé du programme (1). En fait, nous l'avons déjà souligné, il ne s'agit pas de l'« exposé » proprement dit, mais plus exactement, tel qu'énoncé dans le programme, de « *techniques de préparation d'exposé* ». Ce qui, de fait, ne renvoie nullement à un discours universitaire oral, qui, logiquement sous sa forme verbale, correspondrait à « *exposer* », mais plutôt, à un travail préalable à l'activité langagière proprement orale (l'exposé).

Par ailleurs, le programme (2) penche gravement, lui aussi, vers les discours universitaires écrits. En témoigne l'ensemble de matières contenues dans le programme, exception faite du dernier point, le quatrième du deuxième semestre. En effet, celui-ci renvoie directement à l'« *exposé oral* », touchant positivement, comme l'indique si bien la description, à « *la préparation ; la mise en forme ; gérer son temps de parole ; parler clairement ; illustrer l'exposé* ». Mais une question, tout de même, nous intrigue: pourquoi avoir classé l'exposé oral au dernier lieu ? Tout en sachant qu'à la fin du premier semestre, la progression dans le programme est jugée très lente, ce n'est que la quatrième leçon qui est abordée. Terminer, donc, le programme relève de l'impossible. De fait, nous doutons fortement que l'exposé soit abordé.

Entre temps, nous avons remarqué que l'évaluation, comme le précise le programme en question, ne touchera pas à l'« *exposé oral* » ; seule la compétence écrite des étudiants sera évaluée.

3.5.2. Un apprentissage continu des deux aptitudes : la compréhension et la production

Que ce soit de l'oral ou de l'écrit, la compréhension précède naturellement la production, suivant l'enchaînement de leur réalisation (Cuq et Gruca, 2005 :156). Cela a amené chercheurs et enseignants à suivre une progression qui place l'activité de compréhension avant celle de la production : écouter avant de parler et lire avant d'écrire.

Or, cette manière de faire est souvent mal comprise, laissant croire à certain que l'on doit enseigner la compréhension distinctement de la production. A en croire Cuq et Gruca (Ibid.) :

Le pédagogue, conscient des différences qui existent entre l'oral et l'écrit, entre la compréhension et l'expression, les aborde de manière dialectique

tendant de reproduire, dans la communication scolaire, les traits authentiques de la communication de la vie quotidienne (...).

En effet, l'alternance, entre les deux aptitudes, est inévitable, puisque « *le passage de l'un à l'autre est non seulement naturelle mais permanent* ».

Pour ce qui est de l'approche de l'enseignement du discours universitaire, M-C. Pollet (2001 :130) estime que « *le premier principe à défendre est une conception de la lecture-écriture comme un savoir-faire en développement continu* ».

Dans le même sens, en se référant à M. Dabène, Pollet (2001 :131) insiste sur le fait que passer à la compétence scripturale ne veut pas dire que la compétence de compréhension est acquise.

De fait, c'est un continuum qui doit être mis en œuvre et suivi tout au long de l'acculturation aux discours universitaires, un perpétuel va-et-vient entre la lecture et écriture, et entre écouter et parler.

L'approche pragmatique, que nous prôtons, exige, donc, un perpétuel va-et-vient entre la compréhension et la production (Pollet, 2001). Et comme les programmes en question ne s'intéressent qu'à l'écrit, nous analyserons, en réalité, la lecture/écriture. De plus, nous n'avons pas trouvé d'assises théoriques (à cause, sans doute, de la fertilité du domaine) pour appuyer une analyse du mode oral.

Concrètement, nous n'attendons pas, là aussi, une réponse complète à cette problématique de la seule analyse des programmes, sachant que seules les activités proposées en classe pourront nous renseigner avec précision.

Mais, revenons aux programmes. Du premier, faute de sa brièveté, nous n'en tirons pas de constat définitif. Mais, à priori, et si les discours sont bien appréhendés, ce va-et-vient devrait se faire. Puisque, le « *résumé du texte* », par

exemple, nécessite deux aptitudes : la compréhension et l'écriture, à un niveau presque identique. Il va de même pour « *le compte rendu* » et « *la fiche de lecture* ». Par contre, une matière semble particulièrement échapper à cette logique, plutôt positivement dominante : « *l'explication de texte* ».

A notre surprise, ce qui est énoncé dans le programme n'est point réalisé en activités. Ce va-et-vient entre la compréhension et la production n'existent pas dans les activités que nous avons analysées. En effet, les activités proposées ne sensibilisent pas les apprenants à développer des stratégies de lecture propres à chaque discours universitaire. Nous pouvons citer en exemple le compte rendu : tout ce qui en est abordé concerne la manière avec laquelle est rédigé ce discours.

Par ailleurs, dans le programme (2), plus détaillé, l'alternance lecture/écriture n'est pas dominante. Quelques exceptions, tout de même, sont à retenir. En effet, à titre d'exemple, nous retenons: « *Identifier les points à commenter, classer les informations, revenir sur le contexte* » (qui nécessite sans l'ombre d'un doute à la compétence de compréhension). Ceci, étant juxtaposé à : « *introduction, développement et conclusion d'un commentaire* » (qui entre dans la compétence de la production), annonce clairement la présence du va-et-vient souhaité.

3.5.3. D'une approche globale à une approche spécifique

L'enseignement des discours universitaires, à en croire M-C. Pollet (2004 :90), « *gagnerait à être organisé en deux temps* ».

D'abord, une approche globale s'impose. En effet, il est impératif, selon le même auteur, de sensibiliser les étudiants aux caractéristiques des discours universitaires en général. Les exemples peuvent ainsi être puisés de différentes disciplines universitaires. Car, « *l'objectif serait de montrer en quoi ces discours*

sont différents - ou proche quand c'est le cas - des discours du secondaire »(Ibid.).

Ensuite, sera dispensée une formation spécialisée. C'est là que la discipline, dans laquelle sont inscrits les étudiants, intervient (Ibid.). Puisque ladite formation doit « *concerner les spécificités discursives de la discipline* », précise Pollet (Ibid.).

Par ailleurs, C. Deschepper (2008 :03) considère comme important de répartir le processus d'acculturation, tout en respectant la progression développée en dessus, en deux lieux de formation. Outre les travaux que les étudiants auront à réaliser hors de classe, la formation se présente comme suit :

- ✓ Un Cours Magistral : il comprend la formation globale et peut regrouper des étudiants de différentes disciplines.
- ✓ Des Travaux Dirigés : dans lesquels la formation spécialisée sera la mieux placée.

Pollet (2004) a insisté sur cette juxtaposition, en plaçant l'approche globale avant la spécifique. Dans sa conception, l'approche globale gagnerait à être dispensée en cours magistral et le TD est plus approprié à l'approche spécifique. Premier constat : le module de MTU dans notre département, étant, depuis sa création, assuré en CM, est devenu ces trois dernières années un TD. Cela est, d'un côté, positif, puisque les étudiants sont répartis en groupes; ce qui permet ainsi le suivi et une meilleure flexibilité aux programmes par la proximité (impossible en CM), et l'interaction entre enseignant et étudiants.

Cependant, l'idéal serait de jumeler les deux : CM et TD. Car, à en croire les didacticiens, les discours universitaires ne peuvent être centrés exclusivement sur la pratique ; des repères théoriques sont indispensables. C'est ce qui rend le CM nécessaire. De fait, la première exigence n'est point remplie.

En ce qui concerne les programmes, notre première constatation est que cette progression n'est pas suivie. Le programme (1), pour sa part, aborde en premier lieu la problématique de la communication. Mais quelle communication ? C'est de la communication générale, comme le suggèrent les activités, dont il est question, et non, comme c'est souhaitable, à savoir la communication universitaire.

Le deuxième programme, par ailleurs, commence par la distinction entre méthode et méthodologie, ensuite se succède l'ensemble des matières, axées sur les différents genres de discours universitaires. De fait, la progression décrite et recommandée par Pollet (2004) n'est pas aussi suivie par ce programme.

Du côté des activités proposées, qu'il s'agisse de celle du programme (1) ou du programme (2), le constat reste le même : cette succession n'est pas suivie. En effet, la répartition des unités didactiques suit, et ce du début jusqu'à la fin, une logique axée sur des genres de discours particuliers.

Récapitulons : l'approche pragmatique proposée par Pollet (principalement), et entre autre par Deschepper et Barré de Miniac, dans laquelle nous nous inscrivons et laquelle approche nous prônons, peut être résumée aux point suivants:

- ✓ Privilégier une entrée par genre de discours ; avantager le genre par rapport au type et le discours par rapport au texte.
- ✓ S'éloigner du centrage linguistique, autrement dit, d'une formation basée sur les exercices purement structuraux.
- ✓ S'éloigner de la dérive techniciste ; enseigner des techniques et méthodes universelles.

- ✓ Ancrer l'enseignement des discours universitaires au sein des disciplines ; les discours universitaires sont tirés et appuyés par les caractéristiques des disciplines.
- ✓ La progression doit répondre à trois exigences : enseigner la lecture des discours universitaires avant l'écriture, d'une approche globale des discours universitaires (enseigner les caractéristiques des discours universitaires en général) à une approche spécifique et du discours didactique au discours scientifique.

De l'analyse des programmes et des activités du module MTU que nous avons scruté, et en confirmant notre hypothèse de départ, nous retenons ces points primordiaux:

- ✓ Si la logique du genre a dominé celle type, le texte a usurpé le discours. Dans le module MTU, l'enseignement qui y est dispensé s'organise autour de « genre de texte » ;
- ✓ De même, l'enseignement des discours universitaires dans le module MTU a échappé au centrisme linguistique, mais a dérivé vers le technicisme :
- ✓ L'enseignement des discours universitaires dans le module en question est, sauf cas rares, détaché des disciplines auxquels auront affaire les étudiants ;
- ✓ Les discours universitaires écrits prédominent dans les programmes et activité de MTU ;
- ✓ A part quelques cas particuliers, l'alternance supposée entre compréhension et production n'est pas respectée :
- ✓ Enfin, la succession approche globale et approche spécifique n'est pas suivi.

Conclusion

La conversion du lycéen en étudiant universitaire entraîne celui-ci dans une rupture discursive, qui est aussi importante à signaler que la rupture pédagogique et psychosociologique. Une acculturation aux discours universitaires est un accompagnement nécessaire pour combler la dite rupture. Les avancées, en sciences du langage et en didactique, impliquent infailliblement une approche pragmatique, dont les principes nous ont servi de critères d'analyse. Laquelle analyse s'est avérée négative: l'enseignement des discours universitaires dans le module de MTU, de la première année de la licence de français, n'est pas pragmatique.

En somme, quoique, en effet, certaines exigences soient relativement satisfaites, la prédominance est défavorable. C'est justement pour cela que le chapitre suivant traitera des recommandations que nous faisons pour optimiser et rendre plus pragmatique cet enseignement.

**Chapitre IV Le Français sur
Objectifs Universitaires, l'approche
contrastive, le Cadre Européen
Commun de Référence pour les
Langues, et autres propositions**

Introduction

Dans ce présent chapitre, nous tenterons d'apporter des propositions didactiques qui, selon nous, constituent des pistes non-négligeables susceptibles de favoriser l'enseignement/apprentissage des discours universitaires dans le module qui nous intéresse. Nous avons ainsi réparti ce chapitre en plusieurs axes. Chacun de ces derniers comportera une brève présentation et nous traiterons, juste après, de la manière avec laquelle la piste en question peut remédier aux dysfonctionnements, que nous avons pu constater dans les chapitres précédents, et, ainsi, doit-elle optimiser l'acculturation aux discours universitaires dans le module MTU.

1. La Français sur Objectifs Universitaires ou le français à l'université

Nous nous interrogerons ici comment pouvons-nous concilier besoins des apprenants et objectifs de la formation quant à l'enseignement des discours universitaires.

1.1. Du FOS au FOU, une évolution

L'appellation Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), branche du Français Langue Étrangère (FLE), est calquée sur l'expression anglaise *English for Specific Purposes* (ESP) (Hani Qotb, 2008 :57). Le FOS, brièvement, « *est né du souci d'adapter l'enseignement du fle à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieurs* » (Cuq, 2004 :109).

Le principe fondamental du FOS, signalé par les pionniers de l'ESP, Hutchinson et Waters (1987 : 19, cité par Hani Qotb, 2008 :57), est que « *toutes les décisions concernant le contenu et la méthodologie sont basées sur les*

raisons pour lesquelles l'apprenant apprend une langue étrangère». Autrement dit, un enseignement purement centré sur l'apprenant.

Par ailleurs, le FOS, ajoutent les didacticiens (Cuq, 2004 :110), « *se caractérise par deux paramètres essentiels : des objectifs d'apprentissage très précis et des délais de mise en œuvre limités* ». Ainsi, le FOS est axé sur le caractère d'urgence et sur des objectifs pédagogiques précis, puisque ces étudiants n'ont pas besoin de connaître LE français mais DU français, pour un usage particulier dans des situations singulières (Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, 2004).

En fait, nous distinguons du FOS deux sous ensembles : le Français Langue Professionnelle et le Français sur Objectifs Universitaires. Vu l'appartenance de nos apprenants, c'est, plutôt, ce deuxième pôle qui nous intéresse.

Le français sur objectifs universitaires (désormais FOU), dont les travaux sont encore très peu nombreux, « *n'est toujours pas précisément défini ; il n'existe encore que peu de littérature scientifique le concernant et on pourrait le considérer comme une sous-catégorie de FOS* » (Jean-Marc DEFAYS et Laurence WERY, 2010 :164).

Il est à remarquer, d'ailleurs, selon Yann BOUCLET (2010 :109), que c'est le colloque, qui porte le nom de « Le Français sur Objectifs Universitaires », tenu du 10 au 12 juin 2010 à Perpignan, qui signe « *en quelque sorte l'acte de naissance officiel* ». Le FOU, comme son nom l'indique, s'adresse aux étudiants, présentant des difficultés de langue lors de leurs études supérieures.

C'est ainsi que se définit, brièvement, le FOS. Mais en quoi le FOS, ou plus précisément le FOU, peut-il remédier aux irrégularités de l'enseignement des discours universitaires en première année de licence (de français en plus !)?

Premièrement, comme notre travail concerne les études supérieures -nous l'avons évoqué- le FOU s'intéresse aux étudiants, qui ont des difficultés de poursuite de leurs études. Remarquons aussi que c'est à cet enjeu précisément que tente de répondre le module de MTU, si ce n'est gérer la rupture qu'entraîne le passage du lycée à l'université (Coulon , 2005 :10).

Deuxièmement, le caractère urgent, caractéristique principale du FOS, est aussi ressenti, nous semble-t-il, dans la formation MTU. Nous avons observé, en effet, que le volume horaire consacré au module ne dépasse pas 1h et 30mn par semaine, ce qui correspond théoriquement à 18 heures par semestre. Donc, puisque c'est le module qui a pour fonction première l'initiation des étudiants aux travaux universitaires, la formation est plus qu'urgente.

Par ailleurs, Ammouden (2012 : 102), dont la thèse porte sur l'enseignement/apprentissage de l'oral et de l'écrit en première de français, a conclu, dans une de ses enquêtes, comme suit :

On tend de plus en plus à considérer que les étudiants ont affaire à une (sorte de) langue de spécialité à l'université et que la maîtrise par les étudiants des spécificités de cette langue est à considérer comme l'un des objectifs (spécifiques) à prendre en charge lors de l'enseignement qui leur est destiné.

En effet, les étudiants de L1 de français, dans notre université, peuvent être considérés comme un public spécifique, car, analysant les modules auxquels ils seront confrontés, ceux-ci ont affaire à des enseignements, dans la majeure partie des cas, de spécialité (linguistique, didactique et littérature), exception faite de trois modules (Ammouden, 2010 :464). Réellement, comme il est souligné :

les besoins (immédiats et urgents du moins) des étudiants de licence de français ne relèvent pas du français général, mais d'un français bien particulier. Il s'agit d'abord de maîtriser un français universitaire (Ammouden, 2012 :440).

En plus, la recommandation est plus que claire : il est nécessaire d'ancrer l'enseignement du discours universitaire dans les disciplines, auxquelles auront affaire les étudiants. En effet, selon Ammouden(2012), Glorieux & al. (2006), Deschepper (2008) et Pollet (2001) l'enseignement du discours universitaire doit impérativement s'axer directement sur les spécificités des disciplines étudiées, et dans notre cas, de la linguistique, de la littérature et de la didactique.

C'est pour toutes ces raisons que nous proposons de considérer les étudiants de première année de français comme un public spécifique et que leurs besoins ne relèvent pas d'un français dit général. De ce fait, nous jugeons les travaux qui ont porté sur le FOU plus que profitables à la problématique qui est la nôtre. Plus particulièrement, nous sommes convaincu- nous expliquerons juste au dessous nos raisons- que le FOU remédiera au dysfonctionnement que nous avons observé au premier chapitre.

1.2. Les pistes du FOU

En nous intéressant aux caractéristiques du FOU, quelques réflexions, que nous tenons des rares écrits de ce domaine, nous paraissent d'un apport considérable pour l'enseignement des discours universitaires. Ceci sans oublier que le FOU, comme le FOS d'ailleurs, est une formation qui se fait indépendamment du cursus universitaire. Dans la plupart des cas, en effet, pour ce qui est de notre université, c'est le CEIL¹² qui propose des formations plus ou moins couteuses de ce genre. Toutefois, ceci n'est point une raison qui nous laisserait ne pas épuiser cet axe.

¹² Centre d'Enseignement Intensif des Langues.

1.2.1. Une méthodologie profitable

En effet, nous pensons qu'il est plus que profitable que l'enseignement/apprentissage des discours universitaires, dans le module MTU adopte la méthodologie du FOU, qui n'est d'ailleurs pas différente de celle du FOS. Une régularisation adaptative est sans doute plus nécessaire que souhaitable. Nous jugeons en effet que la méthodologie du FOU peut réguler l'écart observé entre les besoins des apprenants et le programme, d'une part, et les activités du MTU, d'autre part. Pour ce, nous proposons à ce que le module en question s'organise come suit :

A. L'analyse des besoins

Certes, l'analyse des besoins est la deuxième étape d'une formation FOU, la première étant la demande de formation (M. Mangiante et C. Parpette, 2004 :07). Nous usurpons intentionnellement, pour notre contexte, la demande, car la formation MTU, étant institutionnelle, est incluse dans le cursus, et ne présente pas de demande.

De fait, le module MTU gagnerait à débiter sa formation par une analyse des besoins des nouveaux inscrits à l'université. Cependant, il est trompeur de penser que l'analyse des besoins se réduit à une étape, qui se réalise au tout début de la formation, mais elle est un processus évolutif (Ibid., 2004 :24).

Remarquons, par ailleurs, que plusieurs outils se présentent à l'enseignant pour analyser les besoins des apprenants. Nous proposons de réaliser des questionnaires, de proposer quelques activités en guise de tests, mais aussi, il est intéressant de puiser de sa propre expérience. En effet, l'enseignant, de sa propre expérience enseignante, a plus au moins conscience de ce dont l'apprenant a besoin, d'autant plus que lui aussi a déjà été étudiant.

B. La collecte des données

La collecte des données correspondrait à la troisième étape d'une formation classique du FOS. Il s'agit là de collecter une base d'informations en termes de documents, que l'enseignant se propose de recueillir afin d'élaborer ses cours. Généralement, l'enseignant du FOS n'est pas un spécialiste de la discipline qu'il se propose d'initier les apprenants à sa langue de spécialité. De fait, cette étape requiert une importance capitale.

Dans notre cas, l'enseignant de MTU est spécialiste dans au moins une des trois spécialités de la licence de français, et il est initié, sans nul doute, aux deux autres. Donc, cette étape à notre sens ne va en aucun cas présenter des obstacles.

Précisons, tout de même, qu'en évoquant les données, les documents authentiques constituent une recommandation de premier niveau. Dans ce sens, Jean-Marc Defays et Laurence Wery (2010 :168) affirment :

Nous sommes d'accord avec les spécialistes sur le fait qu'il faut absolument, dans le cadre du FOS, privilégier le document authentique sous ses formes les plus diverses (...).

C. Traitement des données et l'élaboration du cours

Cette étape a pour objectif de simplifier et de contextualiser les données recueillies précédemment afin que les étudiants puissent les comprendre et réaliser les tâches demandées. Cette étape est très difficile même pour les enseignants chevronnés, nous informent Jean-Marc Defays et Laurence Wery (2010 :169).

Jean-Marc Mangiante et Chantal Perpette (2004:80), pour leur part, précisent que

la réflexion sur la construction des activités de classe comporte deux éléments : quoi enseigner, quels apprentissages viser, mais aussi et surtout comment envisager ces activités.

En adaptant ces critères au contexte de MTU, ce serait la phase de l'élaboration du programme et de la constitution de l'ensemble des activités qui seront proposées aux étudiants tout au long de l'année universitaire.

Voici donc les étapes constitutives d'un cours de FOU, présentées brièvement. Il est clair tout de même à présent que la méthodologie du FOU peut être très bénéfique pour notre cas. Une autre caractéristique du FOU nous semble aussi intéressante à puiser : les objectifs opérationnels.

1.2.2. Rendre les objectifs opérationnels

Les didacticiens, en particulier spécialistes du FOS, préconisent que l'objectif dans l'enseignement/apprentissage soit opérationnel. Dépasser le cadre des objectifs généraux au cadre des objectifs opérationnels, qui sont observables, donc évaluables, est une piste à ne point négliger dans notre cas.

« Opérationnaliser » les objectifs veut dire, si nous empruntons la conception à Hameline (1979), que l'objectif dit général se démultiplie au maximum, en autant d'énoncés que possible, jusqu'à ce que quatre exigences «opérationnelles » soient satisfaites. Ces exigences sont:

1. *« décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique ;*
2. *décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ;*
3. *mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester ;*
4. *indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminal de l'apprenant et quels critères suivront à évaluer le résultat ».*

Mager (2005 :21), par ailleurs, propose des critères, qui sont très concis et plus clairs, pour formuler un objectif opérationnel. Ces critères se présentent comme suit:

- ✓ Décrire le comportement : décrire, avec précisions, ce que l'apprenant sera capable de réaliser ;
- ✓ Décrire les conditions : spécifier le contexte, les conditions dans lesquelles devra se manifester ce comportement, soit en précisant (étant donné que...) soit en souscrivant (avec l'aide de...) ou en limitant (sans aucune référence...).
- ✓ Préciser le seuil de réussite : préciser la performance minimale, qui permet de juger l'atteinte de l'objectif. Mager propose, par exemple, de déterminer la contrainte temporelle ou indiquer un pourcentage de bonnes réponses.

Dépasser le cadre du général pour aller à la spécificité est un axe primordial, fondateur même du FOS. Précisément, passer des objectifs dits généraux à des objectifs opérationnels :

c'est passer du domaine des projets de l'enseignement et de ce qu'il fait pour les mettre en œuvre, à la définition des effets attendus chez l'élève et à leur mesure (Pelpel, 2002 :15-16).

En plus, il est vrai qu'avec les objectifs opérationnels, « *il ne s'agit plus de savoir ce que le professeur a fait, fera ou a voulu faire (...), mais de tenter de définir ce que l'élève doit en faire à son tour* »(Ibid.), permettant ainsi une centration réelle sur l'apprenant.

Probablement, à notre sens, rendre les objectifs opérationnels permet, entre autre, à l'enseignant de concevoir un programme qui correspond au mieux et avec plus de précision aux besoins des apprenants.

Conclusion

Nous avons constaté que le FOU, malgré son caractère indépendant du cursus universitaire, peut constituer une ressource dont les bénéfices, nous l'avons vu, sont importants pour la formation aux discours universitaires dans le module de MTU. Nous avons proposé premièrement de considérer les étudiants de première année de licence de français comme un public spécifique, donc, d'appréhender leurs besoins comme relevant d'un français de spécialité. Deuxièmement, la méthodologie du FOU peut, à notre sens, remédier à l'écart que nous avons observé entre les besoins des apprenants et le programme suivi, ainsi que les activités proposées dans le module de MTU. Et enfin, il est impératif de dépasser le cadre des objectifs généraux pour s'inscrire dans les objectifs opérationnels.

2. Une approche contrastive de l'oral et de l'écrit pour agir sur le *rapport à* des étudiants

Nous avons traité du *rapport à* l'écrit, et nous avons insisté sur son importance dans l'acculturation aux discours universitaires des nouveaux étudiants. Nous nous sommes aussi focalisé sur la nécessité d'agir sur le *rapport à* l'écrit des étudiants. Une limite est cependant signalée par les auteurs : la didactique au jour d'aujourd'hui n'a pas mis à notre disposition une approche suffisamment admise par les didacticiens pour appréhender cette problématique (agir sur le *rapport à*). Pour notre part, nous sommes convaincu, au même titre qu'un nombre représentatif de chercheurs, que l'approche contrastive, qui, à l'origine, a un but autre que celui de réguler le *rapport à*, remplira la fonction.

2.1. L'approche en question

Il semble aujourd'hui admis comme principe en didactique « *la nécessité de prendre en considération le rapport à des étudiants et de retenir que, loin d'être des données figées, les représentations et le rapport à peuvent évoluer et être modifiées* » (Ammouden, 2012 :484). Car le travail d'un didacticien ne se limite pas à l'investigation, à la manière d'un médecin, son diagnostic est certes important, mais c'est le remède qui importe le plus, nous tenterons, dans cette partie, une approche pour agir sur le *rapport à l'écrit*, celui-ci peut, nous l'avons vu, constituer un obstacle pour toute tentative d'acculturation aux discours universitaires.

Nous sommes persuadé, au même titre qu'Ammouden (2012) que l'approche contrastive constitue « *l'un des meilleurs outils que les enseignants pourraient utiliser pour agir sur les représentations des étudiants* ». Cette approche suppose une démarche confrontant discours écrits et discours oraux. Consciente des caractéristiques des uns et des autres, Parpette (2002) est convaincue qu' « *en termes d'enseignement et apprentissage du français langue étrangère ou du français langue maternelle, la mise en évidence des propriétés respectives des discours oraux et écrits a tout à gagner à une démarche confrontant les uns avec les autres* ».

Aussi, ajoute Parpette (Ibid.), « *l'approche contrastive permet de caractériser en différenciant et, ainsi, d'éviter les amalgames diffus, générateurs d'erreurs* ». C'est à cet enjeu précisément que nous sommes nous-mêmes confronté dans cette recherche, si ce n'est à une compréhension erronés de l'écrit et de l'oral, compréhension qui empêche le processus d'appropriation des discours universitaires.

Présentée brièvement, cette approche, en somme, nous permettra d'agir sur le *rapport* à l'écrit des étudiants et les préparer à être acteur de leur apprentissage des discours universitaires.

2.2. Comment agir sur le *rapport* à l'écrit des étudiants ?

Pour commencer, il est à remarquer que nous ne jugeons pas l'approche contrastive de l'oral et de l'écrit comme infaillible. Loin de cela. Mais elle s'avère, selon les expériences de nos auteurs, fructueuse, et semble réduire considérablement les représentations erronées qu'ont nos étudiants de l'écrit et de ses relations avec l'oral.

La technique de Chantal Parpette (2002), se résumant à proposer aux étudiants une conférence et un polycopié du conférencier lui-même, nous semble d'un intérêt particulier. En effet, il n'y a rien de mieux pour observer le contraste que deux discours (oral et écrit), une même thématique et un même usager, bref, la même situation de communication.

Ammouden (2012 :489-547), s'inscrivant dans la même perspective, a réalisé une expérience auprès des étudiants de la licence de français. Il leur a soumis, en premier lieu, un questionnaire pour repérer leurs représentations de l'écrit et de l'oral. Ensuite, il leur a proposé « *de deux activités qui consistent à examiner des extraits de textes et à tenter de découvrir, chaque fois, s'il s'agit de l'extrait d'un texte écrit ou d'un texte oral transcrit* ». Après cela, « *les étudiants ont procédé à un inventaire des caractéristiques de chacun des deux types d'extraits (écrits et oraux), puis à une confrontation de ces caractéristiques* ».

En somme, après ces activités, les étudiants affirment que l'écrit et l'oral ne sont pas si différents, que l'oral n'est pas toujours synonyme de familier, que l'écrit n'est pas très rigide, etc.

Donc, il existe bel et bien une méthode implicite pour agir sur le *rapport à l'écrit* des étudiants et le réguler. Nous proposons donc de multiplier ce genre d'activités contrastives, de faire un travail de différenciation pour permettre aux étudiants de découvrir par eux-mêmes les vrais caractéristiques des deux discours, écrit et oral.

3. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Au troisième chapitre, nous avons remarqué que les activités proposées sont plus à orientation théorique que pratique : les définitions et les règles usurpent la confrontation directe et authentique des apprenants avec les discours universitaires proprement dits. L'approche pragmatique, supposant une mise en bain des apprenants dans des situations langagières réelles, doit impérativement s'éloigner du théorique pour s'implanter dans l'activité langagière en contexte. L'application, dans le module de MTU, de l'approche préconisée par le CECRL remédiera, à notre sens, à cette imperfection.

3.1. Quand l'approche actionnelle sert l'approche pragmatique

Il n'y a nul doute que l'approche actionnelle soit au cœur même du CECRL (CECRL, 2001 :15). La question qui se pose est de savoir si l'approche actionnelle est aussi différente de l'approche communicative. Dit autrement, l'approche actionnelle n'est-elle pas qu'une approche communicative « déguisée »? Pour notre part, comme pour un nombre important de didacticiens, à l'instar de Robert et Rosen (2010 : 14-17, cités par Ammouden, 2012 :424) et Suso Lopez (2006 :359-360, cité par Ammouden, Ibid.), nous considérons l'approche actionnelle comme une transformation et une évolution de l'approche communicative, pour des raisons diverses qui n'est pas question d'exposer ici.

En tout cas, l'approche actionnelle, prônée donc par le CECRL, a introduit une nouvelle notion : la « tâche » (Bourguignon Dijon, 2011). Dans le

Dictionnaire de didactique (Cuq, 2004 : 234), la tâche renvoie au fait de confronter l'apprenant « à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs (...) ». Pour les auteurs du CECRL (2001 :15), « Il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ». De fait comme « la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique » (Cuq, 2004 :234), la tâche sert de près l'approche pragmatique que nous prônons.

Aussi, est-il important de signaler que la tâche actionnelle, à la différence de la tâche communicative, n'est pas seulement langagière (CECRL, 2001 :15), dans la mesure où l'apprenant est considéré comme un acteur social avant tout (Claire Bourguignon, 2011).

Autant dire qu'exécuter une tâche est « un travail difficile qui dépend étroitement à la fois des compétences et des caractéristiques de l'apprenant ainsi des conditions et des contraintes de la tâche » (Jean-Pierre Robert, 2008 :194).

En outre, la tâche, à la différence de l'exercice (étant plutôt structural) est contextualisée (CECRL, 2001 :15). Il s'agit là, à notre sens, et pour la problématique qui est la nôtre, de créer une situation quasi-identique à celle où l'étudiant sera appelé à faire usage plus tard d'un quelconque discours universitaire. Ainsi, la discipline et le contexte de production seront tenus en compte, lors de la réalisation des tâches. Cette contextualisation, à notre sens, est la seule piste susceptible de remédier au centrisme techniciste que nous avons remarqué au troisième chapitre. Elle permet, en effet, de faire comprendre aux apprenants que chaque situation est spécifique et qu'il n'existe pas de technique universelle, mais que tout est question d'effort et de travail intellectuel.

Pour notre problématique, en effet, il est facile de cerner le lien qui unit l'approche pragmatique des discours universitaires, qui s'efforce de prendre en considération les paramètres pragmatique et les enjeux énonciatifs de la communication universitaires, et l'approche retenue par le CECRL. Allons plus loin et posons cette question: ne serait-il pas bénéfique d'appliquer la pédagogie du projet dans le module de MTU ? Les moyens, en termes matériels et de temps, ne favorisent pas, pour cette présente recherche, une expérimentation dans ce sens, qui sera à coup sûr intéressante.

3.2. Proposition d'un exemple de « tâche »

C'est dans un souci d'une compréhension erronée que nous illustrons notre proposition d'un exemple. Nous avons choisi pour ce, un discours universitaire, que nous avons qualifié au premier chapitre de primordial sur l'échelle des besoins de nos apprenants : la dissertation.

A bien analyser le cas, nos étudiants feront usage de ce discours généralement aux examens. Il s'agit donc de créer en classe de MTU une atmosphère d'examen. Ainsi, comme dans un examen, le sujet et le thème leur seront imposés, au lieu de leur donner libre choix, comme l'ont fait nos deux enseignants de MTU, en enseignant la dissertation. La contrainte temporaire serait prise en compte et le travail individuel sera aussi exigé.

Donc, veiller à dépasser le technicisme et les approches structuralistes et behaviouristes, qui n'arrangent en rien l'approche pragmatique, est indispensable. Mais cela n'est pas évident dans la mesure où ces démarches dépassées et néfastes sont profondément ancrées dans l'esprit des enseignants universitaires. Pourtant, le CECRL nous soumettent une approche que nous jugeons infaillible pour obvier à ces lacunes : l'apprentissage par les tâches.

4. Autres propositions

Nous pouvons ajouter aux pistes précédemment proposées certaines propositions qui ne sont pas à sous-estimer.

- **Développer la compétence de transfert:** le transfert, étant « *le mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative* » (Meirieu, 1996, cité par Mohand Amokrane Ait Djida, 2009 :56), est devenu un objectif des plus primordiaux de l'enseignement/apprentissage. Le transfert est de deux sortes : intra disciplinaire et interdisciplinaire (Cuq, 2004 : 240). C'est le transfert d'une discipline à une autre qui nous intéresse, plus précisément le réinvestissement des acquis du module MTU dans les autres modules de spécialité. Dans la mesure où le MTU sert les autres modules, le MTU n'est en effet qu'un outil : l'enseignement des discours universitaires n'est pas une fin en soi, mais plutôt une appropriation d'un instrument permettant aux étudiants de poursuivre leurs cours sans difficultés et de passer leurs examens avec réussite. Donc, nous sommes persuadé que l'incompétence des étudiants à réinvestir ce qu'ils ont appris dans le module de MTU lors des cours, TD et examens, sera considéré comme un échec de l'enseignement des discours universitaires.
- **Dépasser la logique des programmes : vers les curricula :** Si le programme renvoie à une « *description d'une liste de contenu* », le curriculum, lui, désigne « *un énoncé d'intention de formation comprenant :*
 - *La définition du public cible,*
 - *Les finalités,*
 - *Les objectifs,*
 - *Les contenus,*

- *La description de système d'évaluation,*
- *La planification des activités,*
- *Les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des individus en formation » (Raynal et Rieunier, 1997 :96).*

Cette proposition est certes pressante pour tout enseignement, mais elle l'est beaucoup plus pour ce qui est de notre problématique pour deux raisons particulièrement. Premièrement, comme le transfert des acquis du MTU vers d'autres modules est obligatoire, il est nécessaire de dépasser le cadre des objectifs vers celui des finalités. Deuxièmement, parce que le module en question se poursuit en L2, une vue d'ensemble, n'étant point assuré par le programme, exige une réflexion curriculaire.

Conclusion

Pour conclure, il est remarquable qu'il ne s'agit là que de quelques propositions et nous ne prétendons pas l'exhaustivité. Nous n'avons présenté que ce qui sert de premier plan nos interrogations. En effet, l'anomalie relevée au premier chapitre, quant à l'écart des objectifs de la formation et des besoins des apprenants, doit à notre sens être réglée par les outils du FOU. L'approche contrastive, quant à elle, régulerait le *rapport à l'écrit* « erroné » de nos étudiants. En ce qui concerne l'aspect non-pragmatique qui régit l'enseignement des discours universitaires, dans le module de MTU, il sera à coup sûr réduit par l'approche actionnelle du CECRL.

Conclusion

Au terme de cette recherche, nous devons retenir plusieurs points importants en ce qui concerne l'enseignement des discours universitaires et l'initiation des nouveaux étudiants à la communication universitaire, objet de ce mémoire.

L'entrée d'un apprenant dans un nouveau cycle génère toujours chez lui une rupture, entraînant un chamboulement qui n'est pas sans conséquences négatives sur le processus de l'enseignement-apprentissage. Les espaces de transition constituent en effet un terrain fertile pour la recherche en didactique. En optant, nous concernant, pour l'acculturation aux discours universitaires des nouveaux inscrits au supérieur, nous avons choisi la transition lycée-université.

L'intégration du système LMD, par ailleurs, à la licence de français dans notre université, a mis au point une nouvelle matière, qui, nous l'avons démontré, a pour objectif primordial d'initier les étudiants à la communication universitaire, en leur offrant un enseignement et une acculturation aux discours du supérieur. Dans ce sens, le module MTU aura pour mission d'atténuer la rupture discursive, qui est aussi importante pour les didacticiens que les autres ruptures, sociale et psychologique notamment.

Dans cette étude, nous nous sommes intéressé de près à la problématique de la rupture discursive et à ses effets néfastes sur les résultats universitaires. En effet, à en croire de nombreux didacticiens, cette rupture serait sans aucun doute une des causes les plus influentes de l'échec. D'autant plus que dans notre contexte algérien, les études se font entièrement en langue arabe avant l'université, pour que le français prenne subitement et entièrement sa place. Dans ce sens, combler cette rupture serait réduire inévitablement l'échec, dont le constat reste toujours alarmant.

De même, d'un point de vu restreint, nos didacticiens charnières prônent une approche pragmatique pour combler ce vide discursif que subissent les étudiants.

A retenir aussi, les avancées en sciences du langage et en didactique principalement qui rendent nécessaire ce pragmatisme. Si nous sommes tenu à présenter simplement celui-ci, ce serait de relier la langue à enseigner à son contexte de production, qui ne serait plus possible ni pensable de négliger.

Dans notre cas, pour qu'il soit pragmatique, l'enseignement des discours universitaires, rappelons, tiendra, selon nous, de trois grands principes. D'une part, cet enseignement ne saurait être pragmatique si une analyse de besoins détaillée n'est pas réalisée, ni prise en compte, lors de l'élaboration des programmes et des activités. D'autre part, une autre question est inéluctable dans notre approche: le *rapport* à l'écrit des étudiants. Celui-ci représente un axe impossible à négliger pour atteindre le pragmatisme tant souhaité. Enfin, n'oublions pas de souligner encore qu'une acculturation, qui doit prendre en compte le contexte langagier multiple et varié des discours universitaires, doit nécessairement régir la pratique enseignante et le dispositif de l'enseignement/apprentissage, dont particulièrement les programmes et les activités.

Nous avons donc examiné les deux grands pôles de la didactique, l'enseignement et l'apprentissage. Ce qui nous a semblé intéressant est d'avoir, non seulement, examiné de près et en détails les besoins des apprenants en matière de discours universitaire, mais aussi, scruté leur *rapport* à l'écrit. Pour ce qui est de l'axe de l'enseignement, les programmes et les activités proposés par les enseignants qui assurent le module de MTU, sont analysés minutieusement.

Nous pouvons ainsi affirmer, sans risque de nous tromper, que, non seulement, l'analyse des besoins et leur prise en compte sont des points inséparables de l'approche pragmatique, que les didacticiens défendent manifestement, mais aussi, l'examen attentif du *rapport* à l'écrit et sa régularisation. Nous avons subséquemment suivi le cheminement qui nous a semblé le plus logique et le mieux adapté à notre problématique, et ainsi, avons-nous choisi de consacrer les deux premiers chapitres particulièrement à ces deux fondements (les besoins et le *rapport* à).

Nos principaux résultats de la recherche

Car toute recherche didactique ne saurait s'en passer, nous avons débuté notre étude par analyser les besoins de nos apprenants. Nous savons que quelques genres discursifs universitaires sont, *à priori*, supposés être maîtrisés au lycée, comme la dissertation et l'exposé. Dès lors, nous avons voulu savoir si ces discours sont réellement acquis pour éviter de répéter les mêmes enseignements, au risque de démotiver les apprenants. Il est à noter en effet que cette analyse des besoins vise à ce que les matières et les activités qu'on propose correspondent à ce que Vygotski nomme « *zone proche de développement* » (un niveau un peu plus avancé sur ce que les apprenants connaissent et maîtrisent).

Notre analyse a démontré que les discours censés être maîtrisés au lycée sont loin d'être acquis et les étudiants ne sont donc pas prêts à en faire usage. Malgré le fait qu'ils disent connaître ce que représentent théoriquement les genres en question, ils admettent qu'ils éprouvent de réelles difficultés à les comprendre et à les produire. Nous avons conclu alors que les besoins de nos apprenants relèvent d'un manque de pratique langagière de ces discours. Notre deuxième analyse, qui s'est portée sur les productions orales et écrites des étudiants, n'a fait que confirmer leur pressentiment à cet effet.

Aussi, en scrutant les programmes proposés dans le module, nous avons pu prouver que, même s'ils contiennent pratiquement tous les discours universitaires présumés acquis, ceux-ci sont à orientation théorique, peu de pratique en effet s'y actualise. Pareillement, si notre analyse a discerné des besoins universaux relevant des caractéristiques générales des discours universitaires (comme l'intertextualité, la prise de position, etc.), elle a aussi confirmé qu'ils ne sont pas pris en charge par le module.

Par ailleurs, il semble admis aujourd'hui que le *rapport à l'écrit* des apprenants, s'il est « erroné » peut faire obstruction à toute tentative d'acculturation. Sous l'influence de la psychologie cognitive et de la sociolinguistique, la didactique tend à accorder de plus en plus d'importance aux représentations des élèves. Pour notre problématique, la question est plus pressante. Nous l'avons vu, il est impensable d'ignorer le *rapport à l'écrit* des étudiants.

Nous nous sommes donc proposé d'analyser ce *rapport à* et de vérifier si celui-ci est positif, ou au contraire, négatif. Notre étude a confirmé notre hypothèse de départ : l'écrit fait peur aux étudiants, qui le croient, non seulement, très différent de l'oral, mais aussi, exigent et très rigide. Aussi, en cherchant les causes d'une telle représentation, nous avons compris que les étudiants lisent très peu et écrivent très rarement. Ceci explique à notre sens ce qu'ils éprouvent face à ce mode discursif.

De plus, en tentant d'appréhender le moment même de l'enseignement, nous avons opté pour une analyse des programmes et des activités proposés par deux enseignants assurant le module de MTU. Nous y avons soumis une grille, que nous avons réalisée en nous inspirant d'un nombre de recherches en didactique. Nous en sommes sorti avec des résultats à ne pas négliger.

Ainsi, nous avons déduit de cette étude que l'enseignement des discours universitaires, tel que réalisé dans le module de MTU, manque de pragmatisme. En effet, les discours proposés comme activités ne sont pas toujours universitaires (on y trouve des articles de journaux, etc.), et de plus, se présentent dans la plupart des cas sans paratexte. Ajoutons à cela que la thématique abordée par les discours est très éloignée des spécialités de la licence de français. Nous devons encore retenir que, non seulement, l'enseignement qui s'y est fait est purement techniciste, mais aussi, qu'il ne suit pas la logique progressive exigée par l'approche pragmatique.

Ainsi donc, notre étude a dévoilé de nombreux dysfonctionnements. Nous n'avons pas comme objectif de jeter la responsabilité sur les uns ou sur les autres, mais nous visons une contribution, quoique modeste, à un enseignement optimal des discours universitaires. Car leur maîtrise est déterminante, la qualité de leur enseignement est une exigence incontournable.

Pour ce, nous avons tenté, à travers nos différentes investigations, et sans prétendre à l'exhaustivité, proposer certaines pistes qui, selon nous, remédieront aux irrégularités précédemment citées. Dans ce sens, le FOU est bien connu pour sa rigueur en ce qui concerne la prise en considération des besoins réels des apprenants. Sa méthodologie nous offre, en effet, une opportunité incomparable pour concilier besoins et objectifs: l'analyse des besoins est la primordiale étape sans laquelle, un enseignement centré sur l'étudiant ne pourrait être réalisé, et corrélativement, tout ce qui suit en dépend.

En ce qui concerne le *rapport à l'écrit* de nos étudiants que nous jugeons négatif, une méthode réflexive sera la mieux adaptée pour le réguler. C'est l'approche contrastive de l'oral et de l'écrit, dont les premières expérimentations se sont révélées fructueuses, qui constitue notre recommandation. Il s'agit de

proposer des activités où les apprenants ont à comparer et à relever les différences entre les discours oraux et écrits.

Quant aux activités proposées, l'approche actionnelle du CECRL correspond entièrement à l'approche pragmatique, qu'elle facilite et encourage sans aucun doute. Ainsi, cette approche favorise l'enseignement par les tâches, contextualisées et réalistes, à l'enseignement par les exercices, plutôt « mécanistes », répétitifs et décontextualisés. L'enseignement par les tâches, pour notre contexte, se résume à créer un environnement quasi-identique à la situation dans laquelle l'étudiant aura à user de sa compétence langagière. Il fera appel, non seulement, à sa mémoire, mais aussi, à son esprit créatif, qui représente une condition nécessaire, à notre sens, pour un apprentissage pragmatique et durable.

Ces propositions, nécessitant certes un effort d'ajustement et d'adaptation pour chaque situation d'enseignement, présentent de grandes lignes directrices. Ainsi, faut-il garder à l'esprit que chaque public est singulier et que chaque besoin est particulier.

En somme, toute recherche, aussi élaborée qu'elle soit, rencontre de nombreuses difficultés, et présente des limites et des difficultés. Nous présentons ici les nôtres.

Premièrement, tous ceux qui se sont intéressés à un quelconque questionnement concernant la première année de l'université, reconnaissent la complexité d'une transition délicate, qui a fait l'objet d'une multitude de recherches de disciplines différentes.

Si nous considérons le plan théorique, notre thème de recherche n'est pas assez traité, les chemins et les limites commencent à peine à se dessiner. Les discours universitaires, dont on ignore encore les particularités et les

mécanismes, ne font l'objet de l'analyse des linguistes que depuis peu. Force est de reconnaître que les sciences de l'éducation et la didactique ne s'intéressent que très récemment à leur enseignement/apprentissage.

Par ailleurs, comme notre problématique, à notre connaissance, n'est pas fait l'objet d'une recherche particulière, ou du moins elle n'a pas été suffisamment traitée dans notre contexte, nous étions en quelques sortes contraint de la cerner d'un point de vu général.

En outre, une autre limite est à signaler. Il est sensible que nous nous sommes intéressé aux pratiques de classe proprement dites, que par le biais des activités et des programmes. Même si nous avons assisté à certaines séances du module MTU, celles-ci n'ont pas été sujettes d'analyse. Car nous sommes persuadé que pour juger le statut pragmatique d'un enseignement des discours universitaires, il en suffit d'examiner les programmes et les activités.

Proposition de nouvelles perspectives

Plusieurs questions découlent des réponses apportées par cette étude. C'est la logique même de la recherche de donner lieu à des perspectives nouvelles, à de nouvelles zones à explorer.

Nous savons au terme de cette recherche que l'initiation aux discours universitaires fait partie intégrante de l'accompagnement que les universités proposent aux nouveaux étudiants. Il ne s'agit donc pas seulement de la première année de licence de français, mais cette initiation concerne l'ensemble de formations existantes. De fait, le module MTU existe pratiquement dans tous les départements de notre université. Nous jugeons, dès lors, intéressant et bénéfique de réaliser un travail de recherche pour examiner la pratique de cette matière dans les autres domaines, où la langue est logiquement moins maîtrisée.

Encore, est-il profitable et intéressant d'élargir cette problématique pour donner lieu à une recherche pluridisciplinaire en appréhendant cette fois-ci, non pas les discours du supérieur, mais la méthodologie universitaire, qui est, en effet, plus englobant. Sinon, il serait avantageux de rétrécir notre problématique pour une recherche beaucoup plus minutieuse, en l'axant sur un discours universitaire en particulier, permettant ainsi d'atteindre la rigueur scientifique et l'esprit de précision.

Ajoutons à cela que notre deuxième question de recherche, qui concerne le *rapport à l'écrit* des étudiants, est une problématique large, et nécessite, selon nous, une attention particulière. En effet, nous pouvons lui consacrer un travail de recherche tout entier, afin de rendre compte à la fois du *rapport à l'écrit* et à l'oral des étudiants mais aussi de celui des enseignants. Car les représentations de ces derniers influent, sans l'ombre d'un doute, sur le choix concernant les matières, les modalités et les méthodes de l'enseignement des discours universitaires.

Aussi et pour terminer, il serait intéressant de se pencher sur l'initiation des étudiants aux discours scientifiques de recherche dans le module de MRU (Méthodologie de la Recherche Universitaire), en troisième année de licence et en Master 1. Ce qui pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure.

Bibliographie

- ABRY Dominique (dir.) (2007), « *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue* », CLE International, Paris.
- ABUL-HAIJA EL-SHANTI Sohair (2004), « *Analyse du discours et didactique : les discours des guides touristiques en situation exolingue* », Thèse de Doctorat de Sciences Du Langage, Université de Lyon 2, (Encadré par Robert Bouchard).
- ADAM Jean-Michel (1990), « *Eléments d'analyse textuelle* », Liège: Mardaga.
- ADAM Jean-Michel (2005), « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion " dépassée " ? », in. *Recherches*, n°42, pp. 11-23, [en ligne] http://www.recherches.lautre.net/iso_album/42_011-023_adam_.pdf (consulté en septembre 2012).
- AIT DJIDA Mohand Amokrane (2009), « L'approche par les compétences et la problématique du transfert », In *Synergies Algérie n° 5 - 2009* pp. 55-63.
- AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (2010), « Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ». In S. Aouadi, L. Kadi & J. Cortès (coord.), *Le Français Langue/Objet d'Enseignement, Synergies Algérie n° 9*, pp. 37-44. [En ligne] <http://ressourcescla.Univfcomte.fr/gerflint/Algerie9/ammouden.pdf> (consulté en septembre 2012).
- AMMOUDEN M'hand et CORTIER Claude (2010), « Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants algériens de 1ère année : genres textuels et rapport à l'écrit », in. I. Delcambre al.
- AMMOUDEN M'hand (2012), « *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée* »,

Thèse de doctorat en didactique (non publié), Université de Béjaia, EDAF (encadré par C. Cortier et K. Malika).

AMMOUDEN M'hand et CORTIER Claude (2011), « Les référentiels des Licence de français en Algérie : cas des modules de langue dans les filières LMD », in. C. Eid, pp. 460-482.

ASTOLFI Jean-Pierre (2006), *L'erreur, un outil pour enseigner*, 7^{ème} édition, ESF éditeur.

BARBIER Prisque (2009), « Modalités et modes de communication des discours universitaires », in. J.-M. Defays et al. (2009), pp.37-46.

BARIL Denis (2008), *Techniques de l'expression écrite et orale*, 11^{ème} édition actualisée, Paris : DALLOZ.

BARRE-DE MINAC Christine (2000), *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, coll. Savoirs mieux.

BELLATRECHE Houari (2009), « Les étudiants algériens et leur rapport à la littéracie, entre écrits académique et écrits sociaux : étude de cas », In *Synergie Algérie n° 6*, pp. 109-116.

BENVENISTE Emile (1966), « *Problèmes de linguistique générale* », Gallimard.

BERNARD Lahire (1994), « Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire », In, *Revue française de sociologie*, pp. 141-144.

BERROUCHE Zineddine et BERKANE Youcef (2007), « La mise en place du système LMD en Algérie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain », In *Revue de Sciences Économiques et de Gestion N° 07*. [En

- ligne] http://www.univ-ecosetif.com/revueeco/Cahiers_fichiers/Revue-07-2007/01-Berrouche_Berkane.pdf
- BOUCLET Yann (2010), « Français sur Objectifs Universitaires, Français pour Usages Universitaires ou Français à Visée Universitaire ? », In *Actes du colloque international «Le Français sur Objectifs Universitaires »*, Perpignan.
- BOUDJELLAL Amina (2012), « Réflexion sur la didactique de l'oral en milieu universitaire algérien », In *Synergies Algérie n° 15*, pp. 121-129.
- BOURGUIGNON Claire (2011), « *Construire une séquence dans la perspective actionnelle: de la communication à l'action* », (Texte de la conférence Formation d'enseignants Dijon, 21 septembre 2011) [en ligne] http://langues.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Conference_Claire_Bourguignon.pdf
- BOYER Régine, CORIDIAN Charles et ERLICH Valérie (2001), « L'entrée dans la vie étudiante : Socialisation et apprentissages », in P. Rayou (coord.), pp. 97-105, [en ligne] http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF136_10.pdf (consulté en septembre 2012).
- BRAMI Alexandre (2000), « Acculturation : étude d'un concepts », In *DEES 121/OCTOBRE 2000*, [En ligne] <http://www2.cndp.fr/RevueDEES/pdf/121/05406311.pdf>
- CALIN Daniel (2007), « Difficultés scolaires, échecs, "troubles", handicaps... Où en est-on ? », In Compte rendu de la conférence débat de D. Calin du 12 juin 07 à l'IUFM de Bonneville (74), [en ligne] http://dcalin.fr/textes/difficultes_scolaires.pdf
- CALVET Louis-Jean (1996), *La sociolinguistique*, 2^{ème} édition corrigée, Paris : Presses Universitaires de France.

- CAVANAGH Martine (2010), « Elaborer une séquence didactique en écriture », *In Enjeux : Revue de formation continuée et de didactique du français n° 77 – Printemps 2010*, pp.83-114.
- CHAROLLES Michelle (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », In: *Langue française*. N°38, 1978. pp. 7-41, [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117
- CHERBAL Farid (2004), « La réforme LMD et l'université algérienne: les vrais enjeux », in *El Watan*, [en ligne] <http://www.algerie-dz.com/article1070.html>
- CHARTRAND Suzanne-G. (2006), « Un difficile rapport à l'écrit », In *Québec français, n° 140*, p. 82-84. [en ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/50484ac>
- CHARTRAND Suzanne-G. et PRINCE Michèle (2009), « La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois », In *CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION* (2009). p.317-343.
- CHTOCHINE George (2008), *La vérité sur les gestes*, Paris : Eyrolles.
- COBBY Franck (2009), « La notion de discours », [en ligne] <http://www.analyse-du-discours.com/la-notion-de-discours>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- COULON Alain (2005), « *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire* », Paris : éd. Economica, col. Education.
- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle (2005), « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Grenoble : Publications Universitaires de Grenoble

- CUQ Jean-Pierre (2004), « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris : CLÉ International.
- DALLEY Phyllis, DUFOUR Isabelle ETFLEURET Carole (2010), « *En amont, au coeur et en marge du parcours scolaire: le rapport à l'écrit des étudiants des programmes techniques* », texte de conférence, AQPC, 7 juin 2012. [En ligne].
- DEFAYS Jean-Marc, ENGLEBERT Annik, POLLET Marie-Christine, ROSIER Laurence et THYRION Francine (2009), « *Principes et typologie des discours universitaires, Actes du colloque international, "Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations"* », tome 1, Bruxelles, 24-26 avril 2008, Paris : L'harmattan.
- DEFAYS Jean-Marc (2009), « Défense et illustration de l'analyse des discours universitaires », in J.-M. Defays et al. (2009), pp.9-22.
- DEFAYS Jean-Marc et WERY Laurence (2010), « Le FOU en situation d'urgence. Etudes de cas: le Maroc et Haïti », In *Actes du colloque international «Le Français sur Objectifs Universitaires* », Perpignan.
- DELCAMBRE Isabelle et LAHANIER-REUTER Dominique (2010), « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », [en ligne] http://forumlecture.ch/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf
- DELHAXHE Michel, HOUART Mireille et POLLET Marie-Christine (2011), « Comment développer des compétences méthodologiques et organisationnelles ? » In Ph. Parmentier (Dir.). Bruxelles : CIUF.
- DESCHEPPER Catherine et THYRION Francine (2009), « Quand le discours universitaire discourt du discours universitaire : analyse des lieux,

- moments et modalités de l'explicitation écrite des attendus discursifs destinés aux étudiants entrant à l'université », in. J.-M. Defays & al. (2009), pp. 39-47.
- DESCHEPPER Catherine (2008), « Par où passe l'acculturation aux discours universitaires », In *Journée internationale du français langue étrangère*, JIFLE, Université de La Réunion.
- DESCHEPPER Catherine et THYRION Francine (2008), « L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation », in. S.-G. Chartrand & Ch. Blaser (dirs), pp.61-86.
- DJAROUN Ali (2009), « La licence de français en Algérie : des attentes des étudiants au programme de la formation », In *Synergies Algérie n° 6, 2009 pp. 147-155*.
- DUBOIS Jean (dir.) (1999), « *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », 2e édition, Larousse.
- EI KAMEL METATHA Mohamed (2010), « L'écriture et son apprentissage sous le prisme du "rapport à l'écrit" », In *Synergies Algérie n° 11*, pp. 95-105.
- ERLICH Valérie et LUCCIARDI Jacques (2004), « Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université », In *SPIRALE-Revue de recherches en Education n° 33*, pp. 113-126.
- FINTZ Claude (1998), « La prise de notes dans le premier cycle de l'enseignement supérieur », in. C. Fintz (dir.), pp. 89-107.

- FINTZ Claude et Marielle Rispaïl (1997), *Le français dans le supérieur : fiches méthodologiques d'initiation à la communication écrite et orale*, Paris : [Ellipses](#).
- GHELLAL Abdelkader (2007), « Lecture –écriture en classe de fle », In *Synergie Algérie n°1*, pp. 181-216.
- GLORIEUX Carole, POLLET Marie-Christine, MALENGREAU Edith, WYNSBERGHE Dominique et DELFORGE Muriel (2006), « Elaborer des outils d'aide à la rédaction d'écrits scientifiques : dépasser les lieux communs pour s'ancrer dans des besoins spécifiques », In Philippe Parmentier (dir.), « *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université* » [en ligne] http://www.cds-auwb.be/www.cds-auwb.be/uploads/file_/Litteratie.pdf
- GUENIER Nicole (1997), « Représentations linguistiques », In MOREAU Marie-Louise (éd.) (1997), pp. 246-252.
- HAMELINE Daniel (1979), « *Les objectifs pédagogiques en formation continue* », Paris, E.S.F.
- HERAOUBIA Rachid (2004), « La mise en œuvre de la réforme des enseignements supérieurs LMD », in. MESRS, Note d'orientation relative à la mise en œuvre de la réforme des enseignements supérieurs, [en ligne] http://www.mesrs.dz/francais/default.asp?FileName=20050423170837_in_dexlmd, (consulté en juin 2012)
- KLEIN, J.-R. et PIERRET, J.-M. (1990), « Une enquête sur la pratique du français des étudiants en première année à l'Université ». In *Enjeux*, n°21.
- LAFONTAINE Dominique (1997), « Attitudes linguistiques », In MOREAU Marie-Louise (éd.) (1997), pp. 56-60.

- MAGER F. Rober (2005), « *Comment définir des objectifs pédagogiques* », 2^e édition revue et corrigée, Paris :Dunod.
- MAINGUENEAU Dominique (1976), « *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Problème et perspective* », Paris : Hachette.
- MAINGUENEAU Dominique (1998), « *Analyser les textes de communication* », Paris : Dunod.
- MANGIANTE, Jean-Marc & PARPETTE Chantal (2004) *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette, coll. « F » Nouvelle formule.
- MARIN Louis (1975) *La critique du discours. Sur la Logique de Port-Royal et les Pensées de Pascal*. Paris: Les Editions de Minuit.
- MERENNE-SCHOUMAKER Bernadette (1993), « Jalons pour une didactique universitaire », In *Bulletin de la Société géographique de Liège*, 28, pp.103-110, [En ligne] http://www.bsrglg.be/uploads/BSGLg-1993-28-13_MERENNE--.pdf.
- MESRS (2003), « *Cursus des licences en langues étrangères* », Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique : Commission des Programmes Universitaires.
- MERSR (2011), « *Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD* », Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.
- MOIRAND Sophie (1979), *Situations d'écrit, compréhension, production en langue étrangère*, Paris : CLE international.
- MONBALLIN Michèle (2011), « *L'acculturation à la communication scientifique : nécessité et embuches* », in. *Correspondance Vol. 16, n°3*,

- [En ligne] <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr16-3/Acculturation.html>
(consulté en Janvier 2013).
- MOREAU Marie-Louise (éd.) (1997), « *Sociolinguistique : concepts de bas* », Pierre Mardaga.
- OLEMBE Esther (2010), « *Production des savoirs dans le discours universitaire en situation d'évaluation endogène* », Thèse de doctorat, Université de Lyon.
- PARPETTE Chantal (2002), « Enseigner l'oral, enseigner l'écrit : pour une approche contrastive », In bulletin de l'ALES- n°spécial « Problématique du FLE »- actes de la journée d'étude du 21 juin 2002, pp. pp. 17-25, [en ligne] <http://lesla.univlyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-198.pdf> (consulté en Janvier 2013).
- PAVEAU Marie-Anne et SARFATI George-Elia (2003), « *Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la linguistique* », Armand Colin.
- PELPEL Patrice (2002), « *Se former pour enseigner* », 3^e édition entièrement revue et augmentée, Paris :Dunod.
- POLLET Marie-Christine (2001), « *Pour une didactique des discours universitaires : Étudiants et système de communication à l'université* », Bruxelles : De Boeck Université, Col. Pratiques pédagogiques.
- POLLET Marie-Christine (2004), « Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année : une voie difficile entre stockage et élaboration », in. *Pratiques* n°121-122, Université de Metz, pp. 81-92, [en ligne] http://www.pratiquescresef.com/p121_po1.pdf (consulté en Décembre 2012).

- PENLOUP Marie Claude (2000), *La tentation du littéraire - Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*, Coll., [credif](#), Paris : Didier.
- QOTB Hani Abdel Azim (2008), « *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par internet* », Thèse de doctorat en didactique, Université PAUL VALÉRY-MONTPELLIER III, (sous la direction de Chantal CHARNET).
- RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain (2001), « *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* » (3ème édition), Paris: ESF.
- REUTER Yves (éd.), COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, LAHANER-REUTER Dominique (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Batna : El Midad Editions.
- ROBERT Jean-Pierre (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, nouvelle édition revue et corrigée*, coll. L'essentiel du français, Paris : Edition Ophrys.
- ROMAINVILLE Marc (2002), « L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire », In *Rapports établis à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*.
- ROMAINVILLE Marc (2004), « Esquisse d'une didactique universitaire », in. *Revue francophone de gestion, numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion*, La Sorbonne, CIDEGEF, pp. 5-24, [En ligne] http://sup.univ-tlse.fr/colloques/docs/txt_mr_190505.pdf
- ROMAINVILLE Marc et NOEL Bernadette (2003), « Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université », in. A. Piolat (éd.), pp.

87-96, [en ligne] <http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/romainville.pdf>
(consulté en janvier 2013).

ROMAINVILLE Marc, HOUART Mireille et SCHMETZ Roland (2006), « Promouvoir la réussite par l'identification des prérequis et la mesure de leur maîtrise auprès des étudiants », In. Ph. Parmentier (dir.), *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université. Actes de la journée d'études du 1er décembre 2006*, Namur : Presses universitaires de Namur, p. 28-42, [En ligne] <http://www.fundp.ac.be/pdf/publications/59026.pdf>

STOEAN Carmen-Stefania (2009), « La dimension interactionnelle du discours universitaire écrit », In. J.-M. Defays et al. (2009), pp.283-296.

THYRION Francine (2007), « le rapport à la langue des étudiants qui entrent à l'université : essai de diagnostic et propositions », [En ligne] <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cvrc/documents/Matinee9fevrier.pdf>

VELKOVA Antonia (2010), « L'exposé oral à la classe de Techniques de communication, expression écrite et orale », In *Actes du colloque international «Le Français sur Objectifs Universitaires »*, Perpignan.

Table des matières

Introduction.....	1
Le LMD ou la réforme de l'université	2
Choix et justification du sujet et du domaine de la recherche.....	5
La question de recherche.....	7
Les hypothèses de la recherche	8
La méthodologie de la recherche.....	11
Les lignes directrices.....	11
Chapitre I : Les discours universitaires entre les préacquis des étudiants et les prérequis de la licence de français	13
Introduction	14
1. Du “discours” au “discours universitaire ”	14
1.1. Le « <i>discours</i> », une notion linguistique.....	15
1.2. Le « <i>discours</i> » en didactique.....	16
1.3. Le « discours universitaire », une notion complexe.....	17
1.4. Les caractéristiques des discours universitaires.....	19
2. Analyser les besoins pour réduire l'échec et assumer la massification	21
2.1. Les besoins et quelques notions relatives	22
2.1.1. Les préacquis et les prérequis	22
2.1.2. De la notion de besoin	23
2.2. L'analyse des besoins des étudiants de 1 ^e année de licence de français	25
2.2.1. Les besoins ressentis.....	25
2.2.2. Les besoins réels des apprenants : l'exemple du commentaire de citation et de l'exposé.....	31
2.3. Les besoins recensés et les programmes suivis.....	42
Conclusion	43
Chapitre II : Agir sur le rapport à l'écrit pour faciliter l'appropriation des discours universitaires	44
Introduction	45
1. Précisions terminologiques	45
1.1. Qu'est-ce que le <i>rapport à</i> ?.....	45
1.2. Le rapport à l'écrit	48

2. Pourquoi traiter du rapport à l'écrit ?	51
2.1. L'importance de l'écrit à l'université ou la fonction épistémique de l'écrit.....	51
2.2. Les transitions ou les changements du rapport à l'écrit des étudiants	52
3. Nos étudiants et leur rapport à l'écrit	54
3.1. Les étudiants surestiment l'écrit.....	55
3.2. Comment les étudiants différencient-ils l'oral de l'écrit ?	57
3.3. Nos étudiants lisent peu	59
3.4. Les étudiants écrivent rarement.....	61
Conclusion	62
Chapitre III : Acculturer aux genres de discours universitaire pour assurer la transition lycée-université	63
Introduction	64
1. La transition lycée-université : des ruptures	64
2. L'acculturation : définition et importance d'une notion	66
2.1. L'acculturation, une notion, d'abord sociologique... ..	66
2.2. ...puis didactique	67
2.3. L'acculturation aux discours universitaires, un accompagnement nécessaire	67
3. Une approche pragmatique de l'acculturation aux discours universitaires	68
3.1. Présentation générale du corpus	69
3.1.1. De l'incohérence des programmes	69
3.1.2. Aperçu général des activités.....	71
3.2. Entre texte, discours, type et genre	72
3.3. Le centrage linguistique et la dérive techniciste	77
3.4. L'ancrage de l'acculturation au sein des disciplines	81
3.5. La logique progressive d'une approche pragmatique.....	83
3.5.1. L'oral et l'écrit : un équilibre?	83
3.5.2. Un apprentissage continu des deux aptitudes : la compréhension et la production	84
3.5.3. D'une approche globale à une approche spécifique.....	86
Conclusion	90

Chapitre IV Le Français sur Objectifs Universitaires, l'approche contrastive, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, et autres propositions	91
Introduction	92
1. La Français sur Objectifs Universitaires ou le français à l'université	92
1.1. Du FOS au FOU, une évolution	92
1.2. Les pistes du FOU.....	95
1.2.1. Une méthodologie profitable.....	96
1.2.2. Rendre les objectifs opérationnels.....	98
Conclusion	100
2. Une approche contrastive de l'oral et de l'écrit pour agir sur le rapport à des étudiants	100
2.1. L'approche en question	101
2.2. Comment agir sur le <i>rapport à l'écrit</i> des étudiants ?.....	102
3. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.....	103
3.1. Quand l'approche actionnelle sert l'approche pragmatique	103
3.2. Proposition d'un exemple de « tâche ».....	105
4. Autres propositions	106
Conclusion	107
Conclusion	108
Bibliographie	117
Table des matières.....	129
Annexes.....	I

Annexes

Questionnaires d'analyse des besoins

Productions des étudiants

Grilles d'analyse

Les programmes de MTU

Les activités de MTU

Annexe 1: Questionnaire d'analyse des besoins

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane MIRA de Bejaia

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Département de Français
Option : didactique du FLE

*Dans le cadre de la réalisation d'un travail de recherche sur les besoins des étudiants de première année en matière de discours universitaires, nous vous prions de bien vouloir répondre à ces questions qui serviront à des fins scientifiques.
Nous vous remercions pour votre collaboration.*

Enquête sur les préacquis des étudiants de 1^{ère} année de licence de Français

Questionnaire :

1- Quelle était votre orientation au lycée ?

- Langues étrangères Lettres et philosophie Sciences de gestions
 Sciences expérimentales Mathématique Technique mathématique

2- Quelles sont les langues que vous maîtrisez ?

- Français Arabe Anglais Kabyle Autre

3- Estimez-vous que votre maîtrise du français est :

- Faible Moyenne Avancée

4- La langue française vous semble utile :

- A l'université Ailleurs

5- Trouvez-vous des difficultés de langue lors de vos études :

- Oui Non

Si oui, serait-ce dans : Le cours magistral (CM) Les travaux dirigés (TD).

5- Vous sentez-vous bon dans

- La prise de note.

Présentation d'exposé.

-Autres :

.....

6-Prenez-vous des notes pendant les cours et les TD ?

Oui Non

Savez-vous comment prendre des notes ?

Oui Non

Si oui, quelle est votre technique ?

.....
.....

7- Avez-vous déjà résumé un texte en français ?

Oui Non

Si oui, estimez-vous le résumé

Facile Relativement difficile Difficile

8-Savez-vous qu'est-ce qu'une dissertation ?

Oui Non

Si oui, Avez-vous déjà rédigé une dissertation en langue française?

Oui Non

9- Trouvez-vous des difficultés lors de la rédaction d'une dissertation?

Oui Non

Si oui, dans :

L'organisation du plan ; l'emploi des temps; la progression

11- Savez-vous comment se réalise un exposé?

Oui Non

Si oui, avez-vous déjà fait un exposé en français?

Oui Non

Trouvez-vous des difficultés lors de l'exposition?

Oui Non

Si oui, lesquelles?

.....
.....
.....
.....

Annexe 2 : Productions des étudiants : commentaires de citation.

Annexe 2.1.

Jean-Jacques Richer a donné une hypothèse avec une réponse incontestable c'est la ^{le?} ~~semblance~~ entre le lexique et la syntaxe des langues de spécialité et ceux de la langue courante (plus usagée) et cela n'est pas au niveau de la phrase, mais au niveau de la compréhension. La réponse était la supériorité de les langues de spécialité face à la langue courante, et ce qui fait que la première va devenir le leader d'usage, mais elle ne va pas être comprise par la majorité dans la société (popularité), un exemple pour bien faire comprendre cette citation, un homme atteint de "l'anémie" on sait tous que c'est le manque du sang, mais l'usage de la langue courante va être simple et compris et le remède conseiller c'est la bonne alimentation, du lentille, du pomme et toute chose qui redonne le sang, mais ce n'était pas le cas avec l'usage des ~~les~~ langues de spécialité, l'interprétation de cette maladie va être avec des concepts scientifiques, le rôle du sang aussi et le remède conseiller aussi va être avec des concepts scientifiques. un autre exemple, on sait tous que le sport est bon pour la santé et le corps humain, c'est à l'usage de la langue courante mais l'usage des ~~les~~ langues de spécialité c'est totalement différent, car le ^{par exemple;} Footballeur qui entre au stade et commence à jouer sans avoir fait avant des échauffement va risquer une crise cardiaque alors c'est l'usage des ~~les~~ langues de spécialité est le dominant et le leader, il est difficile de le comprendre et pour être toujours l'usage de valeur, ~~l'attribut~~ d'attribut possède un domaine de parler avec toutes procédures, et l'interprétation du fonctionnement du corps dans un état de bouger (sport) est difficile et encore plus le fonctionnement et la création d'une crise cardiaque aux yeux de la popularité.

- Citation peu ou mal comprise
- Exemples mal choisis.
- Question des "genres" ignorée.

Annexe 2.2.

Jean-Jacques Richey dit que ni le lexique et ni la syntaxe des langues de spécialité qu'il faut trouver dans un énoncé mais la présence de genres de discours, ^{si le lexique et la syntaxe des langues des spécialités ..., mais à celui des énoncés ..., par la présence de genres des discours} Richey. Pour mieux expliquer : si on veut enseigner une langue de spécialité on s'intéresse pas à la syntaxe et la syntaxe ; il faut qu'il aura des termes ~~qui sont~~ relier à une spécialité précise. On prend l'exemple d'un journaliste, on vas pas lui enseigner la grammaire et le conjugaison, mais on lui enseigne comment il vas rédiger un fait ~~leur~~, comment vas prononcée, et à mon avis personnel c'est ça une langue de spécialité, parce que nous avons lui enseigné que l'essentiel, nous avons lui enseigner que les ~~termes~~ Non qui sont relier à sa spécialité.

- confusions terminologiques que
- explications et exemples insuffisants.

Annexe 2.3.

Dans cette citation Jean Jacques Richer essaye de nous montrer que les langues de spécialité diffèrent de celle de la langue courante puisque le lexique et la syntaxe ne divergent pas. et puisqu'elles diffèrent de ces dernières elle se singularisent aussi non plus au niveau de la phrase, mais ~~est~~ à celui des énoncés dans leur totalité. par la présence de genres de discours. Par ce que la langue de spécialité c'est toute une reproduction langagière réalisée par un spécialiste dans un domaine particulier spécialisé. Contrairement à la langue courante qui est appelée une élite socio-économique mais comprise par toute la communauté linguistique, car dans la langue de spécialité on doit enseigner aux apprenants tout ce qui a rapport à sa spécialité ça c'est sur ex: c'est un étudiant fait une spécialité en médecine on doit lui enseigner la terminologie de la spécialité médecine qui est ce dernier ^{pas vraiment} "l'étude scientifique des notions et termes en usage des langues de spécialité" on doit pas lui enseigner les termes de spécialité droit ou français ou gestion paradoxalement à la langue courante si on veut enseigner à une personne qui veut aller en France et qui s'est pas parler on lui apprend les mots et les termes essentiels ex: comment dire bonjour, comment demander où se situe l'hôtel, où il se trouve le restaurant, le chemin on doit pas lui enseigner les termes comme la littérature française, la conjugaison, le vocabulaire, l'orthographe... etc.

Annexe 2.4.

Langue de spécialité est toute production réalisée par un spécialiste en milieu de sa spécialité.
 ou champ? des langues de spécialité si le lexique et la syntaxe ne divergent pas de ceux de la langue courante dans leur différent cas. ça veut dire que il faut avoir des divergences entre le lexique et la syntaxe des langues de spécialité et de la langue courante, et pour que les langues de spécialité se ne se singularisent la langue courante. *J'ai rien compris*
 Quand les langues de spécialité se singularisent de langue courante non seulement au niveau de la phrase mais aussi à celui qui concerne les énoncés dans leur différente situation et leur totalité par la présence de genres de discours.

- réponse trop brève et "vide"
- Aucun exemple

Annexe 2.5.

La langue spécialité ne diverge pas de celle de la langue courante et il est se singularise de cette dernière, non plus au niveau de la phrase, alors qu'est-ce que une langue spécialité ?

Langue spécialité égal la terminologie ou bien terminologie et les autres utiles par exemple le milieu professionnel, dans l'hôpital il y a une langue spécialité c'est le français de la Médecine et dans ce milieu la communication entre le Médecin et les autres avec la spécialité, ça veut dire avec la compréhension écrit compréhension oral, la production écrit et production oral. et, un autre exemple le français juridique dans un milieu professionnel. (la justice) entre le juge et l'avoca, ensuite après il y a un autre un utile c'est le savoir-faire par exemple le plâtrier c'est par la compréhension oral, enfin la présence de la FOS (Française Originale Spécialité), ont ils sont utilise la compréhension écrit seulement, et par celle de la langue courante c'est langue générale par exemple dans la rue entre un lavoe et son voisin c'est le français générale.

Je n'ai rien compris

Annexe 3: Grilles d'analyse.

Annexe 3.1. Grille d'analyse des rédactions (commentaire de citation) des étudiants¹³ :

	souvent	rarement	jamais
Disposition spatiale			
La cohérence textuelle :			
- La progression			
- La non-contradiction			
- La répétition			
- La cohésion			
Suivre le plan du commentaire			
Respecter l'énonciation			
Annoncer le thème (repérer l'essentiel de la citation)			
Problématiser			
Prise de position			
La reformulation			
L'illustration			
Le vocabulaire de spécialité			
L'intertextualité			

¹³ Nous nous sommes basé, pour l'élaboration de cette grille, sur l'ouvrage de Claude Fintz et Marielle Rispaill (1997).

Se référer à la citation			
Synthétiser et conclure			

Annexe 3.2 : grille d'analyse de l'exposé :

	Oui	Non	Rarement
Réparer des fiches techniques			
La voix énergétique et haute			
Le regard vers l'auditeur			
Présence corporelle			
La gestuelle			
Registre de langue adapté			
Eviter les tics de langue			
Utilisation du tableau			
Annoncer le thème et Problématiser			
Introduire			
Annoncer le plan			
Progresser			
Prendre position			
La reformulation			
L'illustration			
Le vocabulaire de spécialité			
Conclusions partielles			
Synthétiser et conclure			

Donner lieu à un débat			
------------------------	--	--	--

Annexe 4 : Programmes de MTU

Annexe 4.1 : Programme 1

PROGRAMME DE MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL UNIVERSITAIRE

1- La communication :

1. Les composantes de la communication.

2. Les fonctions du discours dans la communication.

2- Comment faire une recherche bibliographique.

3- Techniques de préparation d'exposés.

4- Le résumé des textes.

5- La prise de note.

6- Le système de documents.

7- La fiche de lecture.

8- Compte rendu.

9- L'écrit professionnel.

10- La correspondance officielle.

11- L'explication de texte.

12- Le commentaire de texte.

13- La dissertation.

Annexe 4.2 : Programme 2

Proposition de programme de méthodologie (licence)

Semestre 1

1. Introduction générale : distinction méthode et méthodologie

2. Le résumé

Travail de l'étudiant (1) : proposer un résumé.

3. Le commentaire de document

Qu'est-ce qu'un commentaire ? Nécessité de connaissance préalables ; les différents documents pouvant être soumis à commentaire ; identifier les points à commenter, classer les informations, revenir sur le contexte ; quelques écueils à éviter ; introduction, développement et conclusion d'un commentaire.

Travail de l'étudiant (2) : présenter le plan détaillé d'un commentaire.

4. La prise de notes et la révision

Utilité de cours ; la prise de note : matériel et procédure ; réaliser des fiches.

5. Où et comment trouver les livres à lire ?

Pourquoi lire ? Quels livres lire ? Faut-il tout lire ? Présentation des outils documentaire. Trouver une bibliothèque.

6. La fiche et le compte rendu de lecture

Lire et utiliser ses lectures dans l'apprentissage universitaire ; établir une fiche de lecture ; stocker ses fiches de lecture ; rédiger un compte rendu ; méthode de fiche de lecture pour les ouvrages de fiction ; quelques exemples de comptes rendus.

Travail de l'étudiant (3) : rendre une recherche bibliographique.

7. Présenter ses sources : rendre une fiche de lecture.

La bibliographie comme lieu de savoir ; citer des sources plutôt que les dissimuler ; rédaction d'une bibliographie : citations.

Travail de l'étudiant(4) : rendre une recherche bibliographique.

Déroulement des TD

Les TD se dérouleront sous forme d'atelier. Partager le groupe en cinq ateliers (par exemple) et demander aux étudiants de travailler ensemble pour proposer : un résumé, un compte rendu...

Evaluation

L'étudiant est appelé à constituer un dossier contenant quatre fiches : voir le travail à remettre.

L'étudiant sera évalué sur le travail effectué (dossier).

Les étudiants sont notés sur 3 exercices minimum choisis parmi les exercices proposés sous l'étiquette « travail de l'étudiant » (dissertation ou résumé ou fiche de lecture, etc.). Il appartient à chaque enseignant de choisir ces exercices et de décider ce qui est fait en classe ou à la maison. Les étudiants ne passent pas l'examen sur table, ils sont notés à partir de leurs 3 notes de contrôle continu, et s'ils ne remettent que 2 devoirs, ils sont notés sur ces 2 notes divisés sur 3.

Semestre 2 :

1. La dissertation 1 ou la rédaction d'un article

Méthodologie générale. Analyser un sujet, déterminer une problématique

Travail de l'étudiant : analyser un sujet et dégager sa problématique.

2. La dissertation 2

Les différents types de plan

Travail de l'étudiant : présenter un plan détaillé.

3. La dissertation 3

L'introduction, la conclusion :

Travail de l'étudiant : rédiger une introduction et une conclusion.

4. L'exposé oral

La préparation ; la mise en forme ; gérer son temps de parole ; parler clairement ; illustrer l'exposé.

Déroulement des TD

Les TD se dérouleront sous forme d'atelier. Partager le groupe en cinq ateliers (par exemple) et demander aux étudiants de travailler ensemble pour proposer : un plan d'un ouvrage, lecture d'un ouvrage...

Evaluation

L'étudiant est appelé à constituer un dossier contenant quatre fiches : le plan d'un mémoire, notes de lecture d'un roman, une dissertation. L'étudiant sera évalué sur le travail effectué (dossier).

Les étudiants sont notés sur 3 exercices minimum choisis parmi les exercices proposés sous l'étiquette « travail de l'étudiant » (dissertation ou résumé ou fiche de lecture, etc.). Il appartient à chaque enseignant de choisir ces exercices et de décider ce qui est fait en classe ou à la maison. Les étudiants ne passent pas l'examen sur table, ils sont notés à partir de leurs 3 notes de contrôle continu, et s'ils ne remettent que 2 devoirs, ils sont notés sur ces 2 notes divisés sur 3.

Remarques

1^{ère} année: travailler sur des articles de presse, textes courts...

2^{ème} année: travailler sur des œuvres littéraires

3^{ème} année : travailler sur des ouvrages théoriques. Exemple pour les sciences du langage (CLG de Saussure, Martinet,...).

Pour le S2 (3^{ème} année) à la place de la dissertation travailler sur la réalisation d'un mémoire (structure, étapes,...)

Calendrier :

17 janvier 2013 : dépôt des dossiers.

Du 17 au 24 janvier 2013 : correction.

24 janvier 2013 : réunion des enseignants pour validation des résultats.

Annexe 5 : Activités de MTU

Annexe 5.1 : Activité du programme 1

04.02.2013.

Le compte rendu.

- Rendre compte du contenu d'un texte en respectant les indications suivantes.
- réduire le texte au tiers de sa longueur.
- Présenter le texte : donner le nom de l'auteur, le titre du texte, sa source, sa maison d'édition, la collection, la date de l'édition, la page du livre, donner son thème, son genre et sa problématique, Dans un compte rendu, on n'est pas obligé de respecter le utiliser des formules telles que, D'après l'auteur, selon lui, Il est noté, Il est certain.
- L'ordre des idées n'est pas obligatoire
- nécessité de reformulation -

Exercice 1 : Faites le compte rendu de ce texte.

"Avec le tourisme, les tendances fondamentales de la société de consommation sont en train de pénétrer notre société. Les touristes sont des Occidentaux en vacances, venus vivre une semaine de loisirs pour oublier les fatigues et les soucis de l'année. Le touriste est un travailleur en liberté. Ayant trimé tout le long de l'année, il change de cadre, de régime, de système et de genre de vie. Ce faisant, il introduit un comportement de société de gaspillage au sein d'une société en pénurie. Ce choc des sociétés riches sur les sociétés pauvres n'est plus ici un scandale théorique, découlant d'une analyse académique. Il est une réalité quotidienne. Le moindre petit objet que possède le touriste représente une fortune ou un rêve pour beaucoup de ceux qui sont appelés à le servir et à le côtoyer : qu'il s'agisse d'un ballon de plage, d'un drap de bain, d'un bâton de rouge à lèvres ou d'une paire de lunettes. Il y a, à bien réfléchir, quelque chose de diabolique dans cette tentation permanente et dans cette invite à goûter aux charmes indiscrets, mais encore interdits, de la société de consommation.

Ainsi, dans une enquête sur la délinquance juvénile, il nous est apparu impossible de ne pas retenir le tourisme et la tentation perpétuelle qu'il représente comme un facteur notable de l'inconduite de nos jeunes délinquants. Nous avons alors souligné que la délinquance juvénile ne ressortait nullement de la nécessité de satisfaire des besoins élémentaires et immédiats, mais plutôt des besoins secondaires nés de l'accession à une autre mentalité, à de nouveaux types de comportement, à une nouvelle vision du monde.

Autre aspect, le rôle du tourisme dans l'évolution des mœurs est indéniable. Le touriste vient pour s'amuser, il lui faut des "boîtes de nuit", des "dancings", des "night-clubs". Et pour créer animation et "ambiance", le public local est toujours le bienvenu. Les censeurs ne manquent d'ailleurs pas pour vitupérer ces lieux de "dépravation et de débauche". On aurait tort cependant d'imputer au seul tourisme une tendance qui nous semble beaucoup plus générale.

Si l'impact du tourisme sur les valeurs et attitudes traditionnelles est réel, il faut se garder de le rendre responsable de tout ce qui ne va pas. Le facteur touristique précipite l'évolution de la société et sa modernisation. Il va dans le même sens que le courant historique qui entraîne l'ensemble de la société. C'est un catalyseur plus qu'autre chose. Le problème est surtout de savoir si le tourisme, en accélérant le rythme d'une évolution à notre sens inéluctable, ne contribue pas à emballer une machine soumise déjà à des mouvements contradictoires. La création de nouveaux besoins est inscrite dans le processus même du développement. L'idéal serait que de nouveaux besoins n'apparaissent pas avant que la société ait dégagé les moyens d'y faire face. En tant qu'industrie, le tourisme est appelé à créer ces moyens, en tant que phénomène social, il a tendance à réduire l'impact des moyens ainsi créés en suscitant l'apparition de besoins prématurés. Le problème demeure de savoir si le tourisme, qui est un système de production orienté vers la satisfaction de la consommation des autres, peut se développer dans un climat d'austérité, économique ou moral.

Sur un autre plan, on peut dire que le tourisme est une rencontre manquée. Le tourisme est un moyen d'accès à l'autre. Il est l'occasion d'un dialogue pacifique et amical qui n'a pas toujours eu lieu dans le passé. Aussi l'éducation du public, et plus particulièrement des milieux en contact direct avec les hôtes, vise-t-elle à élever à un degré aussi haut que possible le sens de l'accueil, de la courtoisie, de la serviabilité, mais aussi de la fermeté, de la dignité et d'une certaine fierté nationale. "

Annexe 5.2 : Activités du programme 2

synthèse de textes :

Quelle est l'objectif de la synthèse de textes ?

C'est un exercice de confrontation qui vise à
 joindre de deux textes au plus qui vise à identifier
 la problématique et la thématique commune

Confrontation \Rightarrow faire comparatée

Confrontation = Comparer une chose avec une autre

son but \rightarrow identifier la thématique

il y a différents textes, différents points de vue
 différentes argumentations mais même thème et même
 problématique. La lecture des doit faire ressortir
 ce thème et cette et cette problématique commune.
 La problématique doit prendre prendre d'une phrase
 interrogative

II Comment rédiger et structurer la synthèse de textes
 La synthèse possède la même structure que la dissertation à savoir une introduction un développement et une conclusion mais la synthèse diffère de la dissertation de la manière suivante :

dans l'introduction

- 1 - Sans l'introduction de synthèse on doit signaler le thème commun aux textes lus
- 2 - présenter les textes lus des auteurs
- 3 - formuler la problématique commune ~~et~~
- 4 - annoncer le plan de développement

II Développement = l'objectif général de du développement consiste à rendre claire mais d'une manière objective la pensée de chaque auteurs.

- Le développement doit passer par les étapes suivantes :
- 1 - Reprendre la problématique
 - 2 - préciser les énoncés ou les points de vue présentés dans les textes
 - 3 - préciser la structure argumentative de chaque texte.
 - 4 - donner les résultats obtenus dans les textes.

pas le développement sans trop de citation à part près
dox.

III/ Conclusion :

- Bien quelle est importante de confronter ses textes
et en quoi cette confrontation dépasse t'elle une lecture élaber de
chaque texte

Pratique

- 1 - ne pas traiter les textes séparément, considérer des
textes comme étant un seul texte.
- 2 - la synthèse n'est pas une simple addition d'idées
tiré des textes lus.
- 3 - la synthèse ne doit en ^{aucun} ~~aucun~~ cas comporter de
commentaire personnelle

Pratique : Rédigez une synthèse sur les
deux textes suivant en respectant les étapes précédentes

Document 1 : Extraits de la Déclaration d'indépendance du Vietnam, septembre 1945

« Tous les hommes naissent égaux. Le Créateur nous a donné des droits inaliénables, le droit de vivre, d'être libres et le droit de réaliser notre bonheur. » Cette parole immortelle est tirée de la Déclaration d'indépendance des États-Unis d'Amérique en 1776. Prise dans un sens plus large, cette phrase signifie : tous les peuples de la terre sont nés égaux : tous les peuples ont le droit de vivre, d'être heureux, d'être libres. La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de la Révolution française de 1791 proclame également : « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits ». Ce sont là des vérités indéniables.

Et pourtant, pendant plus de quatre-vingts années, les colonialistes français, abusant du drapeau de la liberté, de l'égalité, de la fraternité, ont violé notre terre et opprimé nos compatriotes. Leurs actes vont directement à l'encontre des idéaux d'humanité et de justice. (...) En automne 1940, quand les fascistes japonais, en vue de combattre les Alliés, ont envahi l'Indochine pour organiser de nouvelles bases de guerre, les colonialistes français se sont rendus à genoux pour leur livrer leur pays. (...)

En fait, depuis l'automne de 1940, notre pays a cessé d'être une colonie française pour devenir une possession nippone. Après la reddition des Japonais, notre peuple tout entier s'est dressé pour reconquérir sa souveraineté nationale et a fondé la République démocratique du Viet Nam. (...) Nous sommes convaincus que les Alliés qui ont reconnu les principes de l'égalité des peuples aux conférences de Téhéran et de San Francisco, ne peuvent pas ne pas reconnaître l'indépendance du Viet Nam. (...)

Pour ces raisons, nous, membres du gouvernement provisoire de la République démocratique du Viet Nam, proclamons solennellement au monde entier : Le Viet Nam a le droit d'être libre et indépendant et, en fait, est devenu un pays libre et indépendant. (...)

Alain Ruscio, Hô Chi Minh, textes 1914-1969, Paris, L'Harmattan, 1990.

Document 2 : L'Afrique à l'heure de l'indépendance

Tous les yeux, en ce milieu de 1960, sont tournés vers l'Afrique noire. Après le Ghana et la Guinée, le Cameroun vient d'accéder à l'indépendance, suivi de près par le Mali, le Sénégal, le Soudan et le Congo belge. Le Nigeria est le prochain sur le calendrier, et déjà d'autres se pressent sur la voie qui mène à un siège à l'ONU, à une représentation diplomatique séparée, aux honneurs, aux responsabilités, parfois aux jeux savants de balance entre l'Est et l'Ouest, souvent aux difficultés économiques, aux désordres intérieurs, à l'incertitude de l'avenir. Jamais dans l'histoire du monde, un aussi vaste bouleversement ne s'est fait en un temps aussi réduit. Il ne manque pas d'hommes politiques africains qui, tout en suivant le mouvement, se demandent avec anxiété où l'Histoire les conduit. Tandis que les anciens empires volent en éclats, il se crée dans cette Afrique neuve et naïve un vide que les puissances de ce monde aspirent à combler, se livrant entre elles une des plus violentes batailles d'influence que notre époque ait connues. Toutes les forces y participent, grandes et petites, spirituelles et matérielles. L'islam mène une offensive qui progresse rapidement et que le Vatican voudrait contrecarrer, l'URSS se glisse dans les moindres interstices, les États-Unis font front, la Grande-Bretagne courtise les nouvelles élites, la Belgique tente de les former, la France remplace la colonisation par la fraternisation. (...) Quant aux leaders noirs, tout en rêvant de l'unité panafricaine, ils s'opposent en d'amères rivalités, tantôt de doctrines, tantôt personnelles, et, à entendre leurs voix dissonantes, on peut préjuger du destin de l'Afrique : on ne peut savoir si ce nouveau continent qui émerge soudain de l'irresponsabilité sera sanglant ou pacifique, totalitaire ou démocratique, prospère ou misérable.

« L'Afrique à l'heure de l'indépendance », éditorial de la revue Réalités, juin 1960.