

## **Proposition de communication pour le Colloque International Littéracies Universitaires : savoirs, écrits, disciplines**

« L'analyse du(des) discours universitaire(s) : en collaboration ou en concurrence avec les disciplines universitaires ? »

Jean-Marc DEFAYS  
Marielle MARECHAL  
Université de Liège

Depuis plus d'une quinzaine d'années, l'*Institut Supérieur des Langues Vivantes* de l'Université de Liège (*ISLV-ULg*) « travaillent » le(s) discours universitaire(s), pour en analyser les spécificités et les exigences, pour en rendre conscients les collègues professeurs non-linguistes, pour y préparer les jeunes étudiants et les aspirants chercheurs, pour sensibiliser les autorités universitaires aux besoins en la matière, parallèlement aux recherches et aux enseignements disciplinaires, méthodologiques, épistémologiques.

Nous souhaiterions soumettre non pas les résultats chiffrés d'une expérience ponctuelle et précise, forcément toujours limitée tant la question est « complexe et incertaine », pour citer qui vous savez, mais quelques considérations qualitatives inspirées par cette expérience acquise au fil des années et des projets, encourageants ou décevants, concernant la reconnaissance et connaissance des discours universitaires, et leur maîtrise par les étudiants.

I. Notre première constatation sera celle-ci, qu'en dépit de ces années et de ces efforts, le statut de ce(s) discours reste encore problématique, sinon non avenu pour beaucoup de ses utilisateurs qui n'y voient généralement qu'un registre de langue plus élaboré, au vocabulaire plus technique, à la syntaxe plus rigoureuse, aux formes plus précises, auquel il incombe à l'enseignement secondaire d'y préparer (comme naguère !) les futurs universitaires. Pour preuve, les demandes adressées à ce propos à l'*ISLV-ULg* se formulent généralement en termes d'évaluation des pré-requis de la maîtrise linguistique (lexique, compréhension, orthographe), et de remédiation, euphémisme pour la « remise à niveau ».

Comment expliquer cet aveuglement ou déni métadiscursifs, paradoxaux de la part de scientifiques qui semblent réserver leur esprit critique à l'objet de leur étude sans y soumettre l'outil linguistique qui permet d'en rendre compte à leurs étudiants ou à leurs pairs. Il est curieux que la didactique des langues étrangères – dont s'occupe aussi l'*ISLV-ULg* – tienne un rôle de précurseur à ce propos puisque qu'on y reconnaît, analyse et enseigne depuis longtemps le FOA (« Français sur Objectifs Académiques ») que certains collègues plus malicieux préfèrent appeler le FOU (« Français sur Objectifs Universitaires »), pour répondre aux nécessités de la mobilité enseignante et étudiante. Ce FOA/FOU serait alors relayé par un FOS (« Français sur Objectif Spécifique ») en rapport avec une discipline ou un métier particuliers.

Au contraire, quand elle est maternelle, la langue se présente aux yeux de ses usagers non avertis selon une échelle hiérarchique de registres, du plus populaire au plus élaboré, sans qu'ils ne pensent toujours à la décliner horizontalement selon ses variantes socioprofessionnelles, par exemple le français de la médecine, de l'administration, de l'université, comme si elles relevaient toutes d'un seul et même discours supérieur que tout usager cultivé devait maîtriser. Et tant pis pour l'étudiant qui, pour des raisons scolaires, sociales et/ou culturelles, n'a pas été familiarisé avec ce discours particulier à son arrivée à l'université.

Les universitaires n'échappent pas à cette conception de la maîtrise de la langue. Il leur est difficile d'admettre que la maîtrise d'une langue n'est pas monolithique, mais qu'elle repose sur une multitude de facteurs et se manifeste d'une multitude de façons qui sont difficiles à distinguer, à isoler, à évaluer, parmi lesquels l'orthographe – en dépit de l'importance emblématique, sociale qu'on lui accorde – n'a qu'un rôle fort relatif. Dans l'absolu, les jeunes n'utiliseraient pas *moins bien*, mais *autrement* la langue et les moyens de communication auxquels elle est associée.

Quant à ses relations avec la réussite scolaire, le problème n'est pas moins complexe puisqu'il est difficile de dissocier la maîtrise de la langue des autres connaissances et compétences, sans parler des paramètres psychologiques (la motivation) et contextuels (le milieu socioculturel de la famille). Mais il ne fait aucun doute que langue et cognition ont partie liée... dès la naissance, et que de leur bonne articulation dépend l'acquisition d'autres savoirs. D'où le risque, dans l'évaluation, d'imputer un problème à une mauvaise cause ou de sanctionner deux fois l'étudiant pour la même faiblesse, et d'aggraver ainsi une injustice sociale ; d'où l'intérêt, dans l'enseignement, y compris supérieur, de combiner étroitement langue et discipline.

« Ce n'est tout de même pas à l'université d'enseigner le français à ses nouveaux étudiants ! », entend-on rétorquer. Il n'est évidemment pas question d'« enseigner » le français, mais de le perfectionner, de l'instrumentaliser, de le spécialiser. La société a changé rapidement et profondément ; l'enseignement primaire et secondaire ont (heureusement !) évolué en conséquence ; le public des universités n'est plus le même que celui de la génération précédente, de par son nombre, de par son origine, de par son profil, (heureusement !) plus variés. Il serait étonnant, dans ses conditions, que ne se soit pas creusé l'écart entre le langage et les discours pratiqués à l'université, forcément plus conservateurs, et ceux, forcément plus évolutifs, pratiqués par les adolescents qui s'y rendent.

A ce propos, dans le cadre du « Groupes EFES (*Evaluation du Français pour l'Enseignement Supérieur*), nous sommes en train de mener une grande enquête auprès des professeurs, toutes disciplines confondues, de l'Université et de six Hautes Ecoles de la Communauté française de Belgique sur la maîtrise du français de leurs étudiants, les préoccupations qu'elle leur cause, les mesures qu'ils prennent, ou celles qu'ils souhaiteraient que leurs institutions prennent, pour l'évaluer et l'améliorer. Nous serons peut-être déjà en mesure de communiquer, au moment de l'organisation du colloque, quelques premiers résultats de cette enquête (accessible à l'adresse suivante : <http://spreadsheets.google.com:80/viewform?hl=fr&formkey=dGlfYWVMU1dhNXBPbFVoN3l0SEhBdEE6MQ>), quant à la participation des professeurs et à leurs réponses.

II. Ces quinze dernières années, nous avons collaboré à différents projets qui, malgré leurs caractéristiques propres, tendaient tous vers un objectif commun : celui de la transdisciplinarité du discours universitaire, au-delà des disciplines. L'on peut néanmoins affiner ce premier constat en regroupant les projets selon plusieurs critères, notamment celui du public visé. S'est chaque fois posé la question du partage et de la succession du FOU et du FOS, en faveur, nous semble-t-il, de ce dernier.

En effet, quand il s'agit d'étudiants primo-arrivants dont on veut évaluer les pré-requis nécessaires pour mener à bien des études universitaires, toutes disciplines confondues, l'on se situe juste à l'orée du discours universitaire et il est, dès lors, difficile d'en analyser le caractère transversal. Pourtant, que ce soit dans le cadre des projets MOHICAN (*MONitoring Hlstorique des CANDidatures*) ou EFES (*Evaluation du Français pour l'Enseignement Supérieur*), malgré les volontés parfois fortes de certains acteurs pour varier les formes de test, l'univocité a toujours prévalu et prévaut encore dans cette prise d'informations précoce sur les compétences des jeunes étudiants universitaires.

A fortiori, si l'on avance dans leur cursus académique, on s'engage alors plus profondément dans le champ du discours universitaire. Des projets comme EUCLIDE en faculté des Sciences, le MIT (Module d'Intégration Transversal) en Faculté de Médecine ou le projet d'ancrage facultaire en Sciences Appliquées témoignent plus clairement encore de l'intrication entre l'analyse du discours et la discipline qui s'exprime à travers lui, en dehors de tout discours disciplinaire justement. Il est d'ailleurs intéressant de noter que ce sont trois facultés dites de « sciences exactes » qui marquent ainsi leur intérêt fort pour l'analyse des moyens linguistiques qu'ont à leur disposition les étudiants pour comprendre ou traduire des opérations essentielles à la démarche scientifique, par exemple la succession dans le temps, l'articulation cause/conséquence, la confrontation d'arguments opposés, etc. Si la méconnaissance du vocabulaire de spécialité fait souvent partie des facteurs qui expliquent les échecs des étudiants aux évaluations qui leur sont proposées (examens ou rédaction de rapports), c'est plus généralement le manque de rigueur ou de précision, le manque de structuration, les problèmes de transcodage ou l'inadéquation des connecteurs logiques qui sont pointés du doigt par les professeurs des disciplines, quand ce ne sont pas les fautes d'orthographe ou de ponctuation.

Si nous creusons davantage les contextes pédagogiques qui ont donné naissance à chacun de ces projets, l'on peut en faire ressortir des types d'activités transdisciplinaires qui nous confortent dans l'idée que le travail sur le discours universitaire sert un meilleur apprentissage de la discipline : point de concurrence donc, mais un renforcement positif et mutuel. Pour illustrer notre propos, nous reprenons des remarques que les responsables du projet EUCLIDE faisaient à l'époque : « le type d'activité demandé à l'étudiant est de dépasser un travail par « cliché » (photographie des formules) ou par automatisme, de lutter contre les « à peu près » afin de développer la maîtrise du vocabulaire conceptuel et de donner du sens aux objets et relations manipulés. En effet, la médiation par le langage dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques pose de nombreuses questions car c'est précisément cette médiation qui donne du sens aux objets ainsi qu'un statut aux énoncés (par exemple, distinguer une définition et une propriété) ». On le voit donc clairement à travers ces propos, le langage reste nécessaire au développement d'une rigueur conceptuelle, ainsi qu'à l'argumentation scientifique.

En faculté de Médecine aussi, l'intégration, en un module unique, de techniques d'apprentissage portant sur le français, l'anglais et la démarche scientifique pour aboutir à une approche transdisciplinaire des problèmes biomédicaux relève de cette médiation par le ou les langage(s). Dans ce cas particulier, comme dans le projet en sciences appliquées au sujet de la rédaction de rapports dans les années de bachelier, le matériel utilisé pour les séminaires de formation a une coloration disciplinaire mais l'analyse est développée à un niveau discursif qui transcende les spécificités de telle ou telle contenu. L'aspect pragmatique de ces discours intervient parfois par petites touches mais il faut bien avouer qu'il est loin de conditionner les remédiations mise en place par les enseignants des facultés. Bien sûr, les compétences attendues de la part des étudiants universitaires en matière de résolution de problèmes mathématiques, médicaux ou géologiques dépassent largement les niveaux de maîtrise de la phrase ou du texte mais elles les incluent *de facto*.

III. La troisième considération porte sur l'articulation des perspectives descriptive, didactique et critique, alors que beaucoup de recherches se limitent à un ou l'autre de ces aspects, qu'on juge parfois même distincts. En tant que chercheurs, notre rôle est bien d'analyser et de décrire, le plus objectivement possible, ce ou ces discours particuliers que l'on pratique à l'université, sur le plan des formes de leurs énoncés comme sur celui des conditions de leur énonciation ; en tant que didacticiens, notre mission – urgente – est certainement d'aider les nouveaux étudiants, en premier les plus défavorisés, à réussir leurs études, à comprendre et à pratiquer ce(s) discours, et d'aider les jeunes scientifiques à mener à bien leurs projets de recherche, et finalement à se faire publier, de peur de périr ; bref à entraîner les uns et les

autres à se conformer aux normes discursives, et partant épistémologiques et idéologiques en vigueur. Mais en tant qu'universitaires, notre responsabilité n'en reste pas moins de soumettre à la critique et à l'autocritique cette politique éducative, ces pratiques discursives, ces canevas éditoriaux, ces formatages intellectuels, ces contraintes cognitives qui – au nom de l'excellence scientifique et de la globalisation universitaire – risquent autant d'exclure les esprits non conformes que de donner l'occasion à ceux qui le sont de se faire diffuser, et finalement de scléroser la science en même temps que les scientifiques.

Faut-il effectivement se contenter de prendre acte de l'évolution des contraintes discursives, méthodologiques et logiques, imposées par l'internationalisation des activités et des publications universitaires, et la formalisation de la recherche scientifique, souvent associées aveuglement à leur progrès, ou a-t-on aussi le droit, le devoir, la possibilité de les mettre en cause sans craindre de se voir discréditer ou rejeter par la communauté universitaire ? A titre d'exemple, devrait être analysé attentivement le commentaire qu'un des membres du comité scientifique de ce colloque, chargé d'apprécier notre proposition de communication, nous a transmis. Il n'est bien sûr ici question de blâmer qui que ce soit dans la mesure où il nous est aussi arrivé maintes fois de donner ce genre d'avis :

*Le sujet est certes intéressant, mais la proposition se cantonne dans des généralités, ou des allusions à des travaux passés. Il faudrait annoncer plus précisément la base empirique de l'étude, ainsi que la méthodologie de recherche. S'il s'agit d'une communication théorique ou historique, il faudrait préciser les paradigmes dans lesquels se situe l'auteur, et en quoi il propose un regard neuf pour la littérature universitaire. On peut demander à l'auteur de proposer quelque chose de plus précis et de mieux étayé.*

Manifestement, notre propos, « certes intéressant », ne correspondait pas à ce qu'on attend d'un exposé « scientifique » tel qu'on le conçoit actuellement : pas de statistiques chiffrées, d'expérience en bonne et due forme, de grands modèles canoniques, d'analyse quantitative de copies d'étudiants, etc. Si on en avait le temps, nous pourrions soumettre à examen chacun des termes de « généralité », « base empirique », « méthodologie », « paradigmes »..., et l'usage que l'on en fait ici est ailleurs. Si nous n'avions insisté, en nous réclamant tout de même du paradigme d'Edgar Morin cité dès le premier paragraphe, il est probable que nous n'aurions pas eu l'occasion de nous faire entendre maintenant, précisément pour proposer un regard critique sur les discours universitaires.

Si ce ne sont pas les spécialistes en la matière, nous en l'occurrence, qui se chargent de joindre l'expertise à la critique, la mise en œuvre à la mise en cause, il y a de sérieuses raisons de s'inquiéter de savoir qui pourra et voudra le faire. Pour notre part, il nous semble indispensable de rappeler le caractère relatif (d'un point de vue culturel, historique, épistémologique...), voire arbitraire et orienté, de ces formes cognitivo-méthodo-discursives, malgré la justification et la dimension universalistes que certains universitaires tentent de leur donner. Les enseigner ne dispense donc pas de les critiquer, pour cette raison que les utiliser ne dispense pas de les modifier. Il ne faudrait pas, en survalorisant, en « naturalisant » ces règles de discours, que la créativité qu'elles devraient engendrer, selon l'opposition chomskienne, se fasse au détriment de la créativité qui devrait les modifier.

## **Bibliographie :**

Abélard (coll.), *Universitas calamitatum : le livre noir des réformes universitaires*, Editions du Croquant, Paris, 2003

Brunner, J., « Éducation, porte ouverte sur le sens », *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Sciences humaines 67, déc. 1996

Caras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagy, E., *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, Clé International, 2008.

Charle Ch., Soulié Ch. (sous la dir.), *Les Ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Syllepse, Paris, 2008

Defays, J.M. & M. Maréchal, « Evaluation et amélioration de la maîtrise de la langue française chez les étudiants universitaires », in Boxus, V. & al. (éds.), *Actes du 15ème Colloque de l'Association Internationale de la Pédagogie Universitaire, 7-8 juillet 1997*. Université de Liège, 289-300, 1997

Defays, J.M., « Au commencement était le texte. Des rapports entre contraintes phrastiques et textuelles », in *Actes du XXIIe Congrès de linguistique et philologie romanes, Bruxelles, juillet 1998. Vol. VII Sens et fonctions*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 2000

Defays J.-M., « Prolégomène à une analyse des discours universitaires », in *Perspectives interculturelles et interlinguistiques sur le discours académique*, Eija Suomela-Salmi, Fred Dervin (éditeurs), Department of French Studies, University of Turku, pp. 193-219, 2006 : [www.hum.utu.fi/oppiaineet/ranskankieli/tutkimus/julkaisut/BOOK.pdf](http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/ranskankieli/tutkimus/julkaisut/BOOK.pdf)

Defays, J.-M., en coll. avec Maréchal M. et Saenen F., *Principes et pratiques de la communication scientifique et technique*, De Boeck, 2003

Defays, J.-M., « Le français en crise et en cause dans l'enseignement supérieur au Maroc (synthèse) », in *Actes des journées d'études Langue, Communication et Informatique*, Université de Oujda, Maroc, 2005, pp. 99-102

Defays, J.-M., Englebert A., Pollet M.-Ch., Rosier L., Thyron F., *Acteurs et contextes des discours universitaires*, L'Harmattan, 2009

Defays, J.-M., Englebert A., Pollet M.-Ch., Rosier L., Thyron F., *Principes et typologie des discours universitaires*, L'Harmattan, 2009

Feyerabend, P., *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris, Seuil, 1975

Kuhn, Th., *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 1962

Leclercq, D., *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet Mohican mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie Bruxelles*. Liège : Les éditions de l'Université, 2003

Leclercq, G., « La communication en pédagogie », in *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. Sciences humaines 67*, déc. 1996

Mangueneau, D., *Analyser les textes de communication*. Paris, Dunod, 1998

Mangiante, J.-M., Parpette C., *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE, 2009

Mangiante, J.-M., Parpette, Ch., *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, 2009

Morin, E., *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée.* Paris, Seuil, 1999

Mourlhon-Dallies, F., *Enseigner une langue à des fins professionnelles,* Didier, 2008

Schultheis F., Roca i Escoda M., Cousin P-FR. (sous la dir.), *Le Cauchemar de Humboldt, Les réformes de l'enseignement supérieur européen,* Raisons d'agir Editions, Paris, 2008

Waquet, F., *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVIe – Xxe siècle),* Paris, Albin Michel, 2003