

INTRODUIRE DES ÉTUDIANTS À LA COMPRÉHENSION DES DISCOURS UNIVERSITAIRES

Première partie : quand des étudiants lisent pour comprendre

Isabelle Delcambre
Université de Lille 3, Théodile-CIREL

L'accueil des étudiants dans les formations universitaires peut prendre de multiples formes¹ qui sont l'objet de préoccupations de plus en plus fréquentes de la part des institutions universitaires, vu le taux d'échec dans les premières années qui se maintient à un niveau très important et les possibilités de financement qui se multiplient pour soutenir des projets innovants d'accompagnement et de soutien des étudiants.

Le propos de cet article est de décrire un de ces projets, mis en place dans le département des Sciences de l'Éducation de l'université de Lille 3 depuis la rentrée 2009, dans le cadre du plan « Réussir en Licence ». Il vise les étudiants qui arrivent en Sciences de l'Éducation en troisième année de licence² après des parcours divers (BTS, formations académiques scientifiques ou littéraires, reprises d'études, etc.) et a comme objectif de les familiariser à la fois avec la diversité des disciplines constituant les Sciences de l'Éducation et avec la spécificité des discours

-
1. À Lille 3, étaient ainsi prévus pour la rentrée 2009, des tutorats d'intégration (prérentrée, visites guidées, tests de positionnement, etc.), des tutorats « langues », des tutorats « méthodologie documentaire », des tutorats « méthodologie universitaire et accompagnement pédagogique » (accompagnement pédagogique des cours magistraux, reprises d'exercices, ateliers disciplinaires en maths ou statistiques, pratiques plastiques, écoute et écriture musicale, etc.).
 2. Les Sciences de l'Éducation à cette époque commençaient en troisième année.

scientifiques auxquels ils se trouvent assez brutalement confrontés. Cette formation, intitulée « Entrer dans les Sciences de l'Éducation par les textes » se situe généralement au début de l'année universitaire, au mois de novembre, et prend place dans un ensemble de modules poursuivant le même objectif d'intégration, par le biais d'une familiarisation avec la nouvelle discipline (pluridiscipline, en fait), soit grâce à des cours présentant l'histoire de cette discipline universitaire et sa spécificité, en termes de méthodes, de concepts et de public, soit grâce à des confrontations de recherches, situations où deux chercheurs présentent une recherche qu'ils ont menée récemment et montrent comment leurs choix méthodologiques sont en partie liés à leur discipline (psychologie de l'éducation et psychanalyse, sociologie de l'éducation, anthropologie, didactiques, philosophie de l'éducation, histoire de l'éducation, etc.). Ces confrontations de recherches ont pour but de contextualiser les méthodes de recherche et de permettre aux étudiants de mieux situer les enseignements méthodologiques qu'ils ont choisis de suivre dans leur année de licence.

Le module qui est décrit ici propose aux étudiants de lire de manière guidée des textes de recherche, choisis dans différentes disciplines. L'aide à la compréhension porte essentiellement sur une analyse succincte qui aboutit à référer le texte à telle ou telle discipline des Sciences de l'Éducation ou à construire une comparaison entre deux textes issus de disciplines différentes, mais qui abordent une question ou une notion apparemment proches. La seule identification de ce qu'on appelle « texte de recherche » peut faire problème à ce moment-là de l'année, comme le montre cet extrait d'un compte rendu de séance que j'avais écrit la première année :

La séance a commencé, après la présentation du module, par une assez longue discussion sur ce qu'on peut appeler un texte scientifique, à l'initiative d'une étudiante qui fait part au groupe du mal qu'elle a à comprendre les exigences d'une enseignante dans le cours dit d'observation d'une situation éducative où les étudiants doivent produire un dossier en s'appuyant sur une bibliographie succincte de textes de recherche. Lors de la validation des textes choisis par l'étudiante, l'enseignante refuse d'accepter des thèmes, des champs en les qualifiant de non scientifiques d'une manière complètement opaque pour l'étudiante. Une autre fait état du fait que l'Harmattan, pour son enseignant, n'est pas un éditeur scientifique, etc. Je leur renvoie la question : comment faire pour savoir d'où viennent ces exigences ? Ainsi, surgit l'idée qu'on peut découvrir quelles sont les spécialités de l'enseignant en identifiant son laboratoire, ses publications. J'indique l'existence des sites de laboratoire, la recherche sur Google Scholar, et les sites de l'AERES et du CNU pour découvrir les classements des revues. Cela aboutit à un exposé rapide de ma part sur le fonctionnement des disciplines universitaires, des disciplines de recherches, des évaluations universitaires, etc. Bref les coulisses du travail universitaire. (CR I. Delcambre, nov. 2009)

La description du module que je vais faire ci-après n'a pas d'autre ambition que de rendre compte d'une expérience d'enseignement ou de pédagogie universitaire. C'est un compte rendu de pratiques, une fiche-tricot de même nature que celles dont *Recherches* s'est fait une spécialité pour rendre compte de démarches menées dans les classes de l'enseignement primaire et secondaire. J'éprouve le besoin de préciser la dimension de retour réflexif sur un enseignement que je vais tenter de mettre en œuvre dans cet article, tant ce type d'écriture m'est devenu étranger, depuis que,

chercheure, je m'évertue à produire des textes de recherche. Mais il faut se rendre à l'évidence, les enseignants-chercheurs sont aussi des enseignants, et la réflexion sur les démarches d'enseignement, si elle est encore presque inexistante au sein de l'université, peut se développer au fur et à mesure que la pédagogie universitaire sortira du ghetto où s'entêtent à la cantonner les traditions universitaires.

ENTRER EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION PAR LES TEXTES

Derrière cette formule (assez maladroite) se cache un présupposé de nature épistémologique sur les relations entre les disciplines et les genres de discours. De nombreuses études ont établi les spécificités disciplinaires des textes et des discours produits dans les institutions d'enseignement ou les communautés de recherche. Ce sont par exemple des études sur les pratiques langagières dans différentes disciplines scolaires qui ont montré les variations dans les pratiques d'écriture, selon qu'elles ont pour cadre le français, les maths, les sciences, l'histoire ou la géographie, etc. (ce dont le numéro 37 de *Recherches* a présenté quelques exemples³). Ce sont aussi les recherches menées sur les discours scientifiques (ou de recherche) et les pratiques de formation des étudiants aux États-Unis qui ont établi les liens entre genres des discours et disciplines. La notion de communautés discursives, spécifiques aux différents champs de pratiques, a permis ainsi de prendre des distances avec les explications classiques des difficultés des étudiants par des soi-disant carences cognitives ou incompétences langagières (Donahue, 2008, 49). Cette notion a permis de décrire les usages experts dans différentes disciplines académiques et de penser le rôle du discours dans la construction des savoirs disciplinaires (*ibid.*, 51). Charles Bazerman (1994) pose les disciplines elles-mêmes comme des systèmes de discours. C'est sur la base de ces études que s'est déroulée une recherche universitaire sur les pratiques d'écriture déclarées par des étudiants en Sciences Humaines, dont j'ai déjà présenté certains résultats dans *Recherches*⁴. C'est sur la même base que s'est construit ce module de licence.

Spécificités du module « Entrer par les textes »

Ce court module (quatre séances de 3 heures, en groupes restreints de 10 à 15 étudiants) est assuré par des enseignants (professeurs, maîtres de conférences, ATERs⁵) qui travaillent en équipe pour déterminer les objectifs, choisir les textes qui seront donnés à lire, élaborer les modalités pédagogiques de travail sur les textes et ajuster les modalités d'organisation en cours de route.

Deux grandes catégories d'objectifs sont affichées.

3. Voir aussi *Pratiques* : n° 99, « La description », et n° 133-134, « Récits et disciplines scolaires ».

4. *Recherches* n° 50, « D'une classe à l'autre », n° 53, « Lexique, vocabulaire » et n° 55, « Brouillons ».

5. Un ATER est un attaché temporaire d'enseignement et de recherche, recruté sur contrat à durée déterminée. Ce sont des enseignants-chercheurs non titulaires, souvent doctorants. Lors des deux premières années de fonctionnement de ce module, des étudiants de Master 2 étaient également associés à l'équipe.

Les objectifs de familiarisation avec la culture d'une discipline des Sciences de l'Éducation passent, donc, par la lecture de textes issus de différentes disciplines et traitant de questions situées dans différents champs : l'apprentissage et l'enseignement, l'orientation, l'éducation à la santé. Diverses compétences sont visées :

- identifier ce qu'on peut appeler « le vocabulaire d'une discipline » ou encore les jargons comme l'a fait Britton (1992) dans une des études anglo-saxonnes qui ont fondé le champ *Writing in the disciplines* : les concepts, leur définition, leur sens par rapport aux usages communs ou aux usages (lorsqu'il s'agit d'un même terme) dans une autre discipline ;
- repérer des modes d'écriture scientifique, propres (ou non) à la discipline visée ;
- repérer la ou les questions posée(s) par l'auteur ;
- choisir des mots-clefs pertinents ;
- parler du texte à l'oral...

Il s'agit également de faire entrer les étudiants dans une démarche d'autoévaluation : juger de l'état de leurs connaissances, identifier les attentes des enseignants, réfléchir aux stratégies de lecture et de compréhension mises en œuvre ou qu'ils pourraient adopter.

Ce deuxième objectif est moins fondamental à mes yeux⁶ que le premier qui présente la particularité de tenir ensemble (ou du moins d'essayer de faire tenir ensemble) la double dimension des textes donnés à lire : ce sont des textes de recherche et des textes inscrits dans une discipline. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de faire identifier aux étudiants certaines caractéristiques rhétoriques de l'écriture de recherche, comme l'insertion des citations ou les modes de références aux discours d'autrui, il s'agit aussi de leur faire prendre conscience de problématiques disciplinaires différentes, y compris lorsque, pour un lecteur naïf, les textes semblent aborder le même type de question (l'échec scolaire, l'entrée dans l'écrit, les relations école-famille, etc.).

Contenus et activités

Le programme initial, conçu en 2009 par Anne-Marie Jovenet et moi-même, a peu varié aux cours des quatre années de fonctionnement, mais il a bénéficié des apports de tous les enseignants qui se sont beaucoup impliqués dans cette démarche tout au long de ces quatre ans. Qu'ils soient ici chaleureusement remerciés. Je présente succinctement ci-dessous le contenu des séances, dans sa version la plus récente, avant de détailler plus avant les deux premières séances de travail consacrées à la lecture et à la compréhension de textes. Les deux séances suivantes articulent lecture et écriture et seront présentées dans la deuxième partie de cet article, dans un prochain numéro de *Recherches* consacré à l'écriture.

Comme l'équipe d'enseignants en charge du module est pluridisciplinaire, nous avons jugé utile que chacun travaille principalement à partir d'écrits de sa propre

6. Moins fondamental dans le cadre de ce module qui ne permet guère, vu sa durée courte, d'aborder vraiment, selon moi, ces objectifs métacognitifs.

discipline, à la fois pour plus de confort et de sécurité pour l'enseignant mais aussi pour rendre plus visible aux étudiants son point de vue disciplinaire, même dans des démarches de comparaison.

Les contenus des quatre séances, succinctement décrites ici, sont conçus comme articulés et progressifs, orientés à la fois vers une démarche de comparaison entre disciplines et d'articulation entre la lecture et l'écriture.

Ainsi, dans la 1^{re} séance, chaque responsable de groupe fait lire et travailler un texte de chercheur issu de sa propre discipline, sur une question qu'il a choisie. Les textes choisis par chacun sont diffusés dans l'équipe et mis à la disposition de tous.

Dans la 2^e séance, l'enseignant introduit un nouveau texte, toujours issu de sa discipline, et le compare à un autre, issu d'une autre discipline, emprunté au corpus collectif constitué pour la première séance, en essayant de faire que les deux textes à comparer présentent des éléments communs, au moins en apparence (un même terme notionnel, un même terrain d'investigation, un même thème, etc.). L'intérêt est que les étudiants lisent deux textes issus de deux disciplines différentes dans une visée comparative et que les enseignants se confrontent à un texte d'une autre discipline que la leur, dans une perspective, éventuellement, d'élucidation de leurs implicites disciplinaires personnels.

La 3^e séance repose sur un changement de modalités de travail : les étudiants ont à lire une description de classe ou d'élève, écrite dans le cadre d'une recherche. Tous les groupes travaillent à partir du même texte. Il s'agit d'amener les étudiants à lire cette description en fonction de l'ancrage disciplinaire qu'ils ont découvert (ou explicité) en travaillant avec l'enseignant qui est responsable de leur groupe. En quelque sorte, il s'agit de leur faire produire une lecture disciplinaire de ce cas ou de cet exemple. Pour cela, ils écrivent, seuls ou en petits groupes, un texte d'analyse, de commentaire, d'explication, etc., de ce que le texte présente.

Lors de la 4^e séance, chaque groupe d'étudiants rencontre un autre groupe, travaillant dans une discipline différente. L'objectif est qu'ils prennent connaissance de leurs textes respectifs, et analysent, à l'aide des deux enseignants présents, les effets des ancrages disciplinaires différents sur leur lecture/interprétation du cas que tous ont travaillé. L'intérêt de cette rencontre est de tenter de concrétiser les notions de cadre disciplinaire et de problématique, et de montrer comment les questions de recherche peuvent différer selon les champs disciplinaires. Les limites de ces deux derniers temps du module est que la description n'est pas neutre, elle est elle-même produite par un chercheur ancré dans un champ, elle ne peut guère échapper aux points de vue de ce champ. C'est une dimension qui peut alimenter les échanges lors de la dernière séance.

Nous avons aussi tenu à formuler une règle pédagogique commune à toutes les séances : il nous est apparu important, en effet, de ne pas laisser les étudiants seuls devant les textes à lire, et de tenter, autant que faire se peut, de ne pas reproduire le questionnement magistral de vérification de la compréhension après lecture. Nous avons donc proposé aux collègues de l'équipe de veiller à formuler des consignes de lecture ciblées, voire d'organiser des petits groupes ayant chacun une tâche de lecture différente, ce qui peut donner lieu ensuite à un compte rendu collectif et facilite la prise de parole et la discussion sur ce qui a été lu. En ce qui concerne les tâches de lecture possibles, nous avons établi la liste suivante (non hiérarchisée) :

- identifier et distinguer le thème de la question de recherche : « de quoi ça parle ? » vs « qu'est-ce que le chercheur cherche à établir ? » ;
- repérer des phénomènes de dialogisme et de polyphonie énonciative : « qui dit quoi ? », « peut-on identifier des discours autres que celui de l'auteur du texte ? » ;
- repérer les formes de référence au discours d'autrui (référence bibliographique, citation, reformulation, allusion, etc.) et leur fonction ;
- identifier à quelle discipline de recherche ce texte appartient ou dans quel champ disciplinaire il s'inscrit ou veut s'inscrire ;
- analyser le positionnement de l'auteur dans son texte : est-il présent ? absent ? y a-t-il des marques personnelles ? Au contraire, l'impersonnel domine-t-il ? y a-t-il présence ou non de jugements, plus ou moins explicites ?
- identifier un (ou deux) concept(s) : comment le lecteur sait-il qu'il s'agit d'un concept, et non d'un mot du lexique standard ?
- choisir des mots-clefs représentatifs du texte ;
- etc.

Voici un aperçu des textes mis en circulation en 2012-2013 dans les deux premières séances.

	Séance 1	Séance 2
Didactique du français	J.-F. Halté (2005) « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière », dans Halté, J.-F. & M. Rispaïl (2005) <i>L'oral dans la classe</i> , L'Harmattan, p. 26-30.	J. Bernardin (2011) « L'entrée dans le monde de l'écrit », <i>Le Français Aujourd'hui</i> , n° 174, p. 29-34.
Sociologie	B. Lahire (1998) « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », <i>Ville-École-Intégration</i> , n° 144, p. 104-109.	D. Thin (2009) « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires », <i>Informations sociales</i> , n° 154, p. 70-76.
Approches cliniques	J. Moll (2002) « Les phénomènes de groupe et leur influence sur les apprentissages » dans <i>Il fait moins noir quand quelqu'un parle. Éducation et psychanalyse aujourd'hui</i> , Éd. Sceren. http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/09_moll_il_fait_moins_noir.pdf .	C. Blanchard-Laville (2006) « Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique », <i>Revue Connexions</i> , n° 86, <i>Clinique et pédagogie</i> , p. 103-119.
Sociologie	C. Leroy-Audouin, C. Piquée (2004) « Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi », <i>Éducation et sociétés</i> , n° 13, p. 209-226.	P. Merle (2004) « Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves », <i>Éducation et Sociétés</i> , n° 13, p. 193-208.

	Séance 1	Séance 2
Didactique des Sciences	F. Beorchia (2005) « Débat scientifique et engagement des élèves dans la problématisation : cas d'un débat sur la commande nerveuse du mouvement en CM2 (10-11 ans) », <i>Aster</i> , n° 40, p. 121-151 (extraits).	J.-P. Astolfi (2008) « Trois constructivismes » dans <i>La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre</i> , Paris : ESF, p. 126-131.
Sociologie	Y. Duterq (2006) « Comment les enseignants étiquettent les élèves », <i>Éducation et management</i> , n° 31, mai 2006, p. 29-31.	P. Merle (2006) « L'humiliation des élèves, une pratique antipédagogique », <i>Éducation et management</i> , n° 31, mai 2006, p. 38-41.
Psychologie de l'activité	M. Durand (2007) « Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain », <i>Formation et pratiques d'enseignement en questions</i> , N° 6, p. 83 à 98.	R. Ouvrier-Bonnaz (2006), <i>Comprendre le travail c'est compliqué</i> . http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r2834_61_texte_ouvrier-bonnaz.pdf .
Sociologie	B. Lahire (2000) « L'évaluation scolaire du langage » dans <i>Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec à l'école primaire</i> , Lyon, PU Lyon, p. 205-208.	M. Millet, D. Thin (2005) « Des postures contraires aux logiques scolaires » dans <i>Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale</i> , p. 137-139, 149-150.
Didactique du français	J.-F. Halté (1989) « Savoir écrire-savoir faire », <i>Pratiques</i> n° 81, p. 4-8.	C. Barré de Miniac (2012) « Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? » dans B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (éds), <i>Concepts et méthodes en didactique du français</i> , Presses universitaires de Namur, p. 175-180.

Liste des textes disciplinaires donnés à lire dans les séances 1 et 2

Je ne ferai pas de commentaire particulier sur cette liste, mais m'attacherai à présenter les modalités de travail qui ont été mises en place dans les groupes d'étudiants, les difficultés rencontrées et quelques observations faites à la volée, à partir des notes et comptes rendus de séance rédigés, surtout la première année, par les membres de l'équipe. Qu'ils soient remerciés de m'avoir laissé utiliser ces notes qui avaient à l'origine une fonction interne à l'équipe.

LA PREMIÈRE SÉANCE : IDENTIFIER LE CARACTÈRE DISCIPLINAIRE ET SCIENTIFIQUE D'UN TEXTE

Chacun organise, donc, la lecture d'un texte de recherche issu de sa propre discipline. Il est prévu que ce soit un texte court pour qu'il puisse être lu en séance, un extrait de trois pages, reprenant, par exemple, l'introduction d'un article et le début de la première partie.

Une première démarche (didactique du français)

[...]