

APPROPRIATION ET ÉCRITURE DE SAVOIRS CHEZ DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE. Une voie difficile entre stockage et élaboration

Marie-Christine POLLET

Université Libre de Bruxelles – THEODILE (EA 1764)

Introduction

« Il s'agit à la fois de fournir un texte scientifique et de le présenter de telle manière qu'il ne décourage pas des lecteurs souvent prompts à douter de leurs capacités et enclins à s'arrêter au premier obstacle rencontré ».

Cette phrase, extraite de l'introduction d'un « livre-cours » (ainsi dénommé par son auteure) consacré à l'*Histoire du droit et des institutions* (1) et titré plus précisément : « Droit et genèse de l'Etat » reflète bien la délicate posture dans laquelle se trouvent les enseignants d'université lorsqu'il s'agit de publier leur notes de cours, qui plus est sous la forme d'un livre comme c'est le cas ici. Nombre d'entre eux tentent en effet, comme il est dit dans l'ouvrage en question, d'atteindre un équilibre entre « *un indispensable degré de précision et de rigueur* » et « *la nécessité d'adapter le texte aux caractéristiques de l'enseignement* ».

Pour le dire autrement, l'auteure, qui est aussi l'enseignante, tente de situer son discours entre rigueur scientifique (elle revendique en effet un « *niveau d'analyse qui inclut les controverses plutôt que de les éluder* ») et présentation didactique (ce qui donne lieu à de nombreuses intentions et séquences explicatives : définitions, rappels constants, système fortement hiérarchisé de titrage, encadrés, schémas, cartes, documents illustratifs...).

Ces deux objectifs ne sont évidemment pas incompatibles. Cependant, au vu des difficultés rencontrées par les étudiants, décelables par l'analyse de copies d'examens, il semblerait que, loin de représenter un équilibre harmonieux, l'ouvrage est plutôt source de tensions et amène les étudiants à naviguer en eaux troubles. Au point d'ailleurs qu'après quelques années, l'enseignante constatant

(1) Intitulé officiel du cours dispensé aux étudiants de première année de Droit à l'Université libre de Bruxelles.

que son livre était considéré par ses étudiants comme « trop difficile », a décidé d'en publier une deuxième édition en procédant à « *de nombreux agencements de structure et de présentation* ».

Pratiques de l'écrit et rapport au savoir

L'attention aux écrits des enseignants et à leurs objectifs – pédagogiques et scientifiques – représente une donnée importante lorsqu'on s'intéresse aux difficultés des étudiants, surtout lorsque, comme c'est la tendance aujourd'hui, il s'agit de lier pratiques de l'écrit et modes d'accès aux savoirs.

L'articulation entre les besoins en langue, les pratiques de l'écrit et les modes d'accès au savoir est devenue la pierre de touche de la didactique du français dans l'enseignement supérieur (2), par l'ancrage communicationnel, institutionnel et disciplinaire qui la sous-tend et qu'elle favorise.

Ces recherches sont centrées essentiellement sur les pratiques et difficultés des étudiants, et proposent des pistes concernant les étudiants. Rien de plus normal, puisque les productions examinées émanent des étudiants.

Cependant, lorsqu'on a l'occasion d'analyser des écrits d'étudiants produits sur la base d'écrits de leurs enseignants et, du coup, d'observer aussi ceux-ci, il est possible non seulement de mesurer les compétences des étudiants, mais aussi d'agir sur les enseignants, en termes de prise de conscience et éventuellement en termes de formation.

D'un point de vue institutionnel, cette démarche responsabilise les enseignants « disciplinaires ». Dès lors que le rapport au savoir est mis en avant, dès lors aussi que la culture de la discipline et les pratiques de la recherche interviennent obligatoirement pour réfléchir et enseigner l'écrit, ceux-ci – ou du moins certains d'entre eux – s'impliquent personnellement et ne se reposent plus sur les seules épaules des enseignants de français pour résoudre les problèmes en langue de leurs étudiants. Cette interaction leur permet de réfléchir à leurs propres pratiques de communication du savoir, et d'en changer si besoin est.

C'est dans cette optique qu'il m'a semblé intéressant de me pencher sur les questions d'examen, non seulement en analysant des réponses produites par les étudiants, mais aussi en observant les libellés et les extraits du cours correspondants, écrits quant à eux par les enseignants. Dans le cas du cours d'*Histoire du droit et des institutions*, un élément très intéressant vient servir ce travail puisque deux versions successives sont disponibles, et on sait que la deuxième a été écrite par l'enseignante de manière à faciliter l'appréhension du contenu par les étudiants.

Appropriation des savoirs, accès aux savoirs... : quels modes ? Quelles motivations ?

« S'approprier les savoirs », c'est ce que l'on estime que les étudiants doivent être capables de faire... dans leurs prises de notes, dans leurs résumés et synthèses, dans leurs réponses aux examens.

A entendre les enseignants, il s'agit de saisir des données pertinentes, de leur donner du sens et de la cohérence, et d'élaborer une formulation personnelle – écrite ou orale – correspondant à un certain contexte de communication. Cette compétence – rarement explicitée et encore plus rarement enseignée – suppose la maîtrise d'un grand nombre de processus lecturaux et scripturaux, mais surtout la capacité à les articuler. Reconnaissons que cela ne va pas de soi pour un étudiant au sortir du secondaire...

(2) Voir la présentation de ce numéro, par F. Boch et I. Laborde-Milaa.

Avant de nous pencher sur des copies d'examens, voyons brièvement ce que des travaux antérieurs (3), portant sur l'analyse de résumés, de prises de notes et d'écrits de recherche, m'ont permis d'observer. En lieu et place de l'élaboration attendue par les enseignants, on peut distinguer deux modes d'appropriation chez les étudiants de première année : le **stockage** et la **reconstruction**.

A. Le mode du stockage

Différentes données sont présentées successivement, indépendamment l'une de l'autre, comme si elles ne participaient pas à un ensemble organisé. Des événements, des noms, des caractérisations, des sources, des citations... sont juxtaposés, accumulés voire listés, sans qu'aucun mouvement de construction soit visible. On renverra ici aux analyses d'Annie Piolat (4), Françoise Boch ou Catherine Frier (5), qui décèlent dans ce genre d'attitude un besoin de sécurité, un faible coût en traitement cognitif, ainsi qu'une volonté de mise à distance.

Ce rapport frileux au savoir est visible aussi dans de nombreux exposés de recherche produits par des étudiants de première année : le plus souvent, ils collent l'une à la suite de l'autre les données obtenues par la consultation des différentes sources utilisées, sans construire, sans (ré)organiser, sans problématiser.

En stockant, en engrangeant, les étudiants s'attachent à reproduire le contenu d'un discours. Ils respectent fidèlement l'ordre dans lequel sont données les informations, remplacent les connecteurs par des tirets et suppriment toute trace de modalisation. Il s'agit simplement de restituer un savoir, sans place pour l'implication personnelle, sans place non plus pour la discussion. Dans ce cas, l'écrit a pour unique fonction de transmettre.

B. Le mode de la reconstruction

Plus rare, un autre mode d'appropriation est celui de la reconstruction. Reconstruction plutôt que construction, car dans ce cas les étudiants re-construisent, littéralement, à partir d'un discours premier : ils isolent certaines données, se focalisent sur elles, et reconstruisent autour d'elles un sens ou un questionnement qui le plus souvent, malheureusement, sont à cent mille lieues du sens initial.

Stockage vs reconstruction ? Et dans les copies d'examen ?

L'observation de copies d'examen concernant le cours d'*Histoire du droit et des institutions* montre que le plus souvent les réponses transmettent un stock de données, même lorsqu'il est demandé explicitement aux étudiants de donner un avis ou d'analyser un document, bref, même lorsqu'il semble clair qu'il ne s'agit pas de ce que la docimologie appelle une « question de restitution ».

On voit aussi que la plupart des étudiants dénaturent les controverses développées dans le « livre-cours » et qui sont censées être évoquées dans leurs réponses : elles s'y retrouvent le plus souvent réduites aux informations brutes qu'elles véhiculent.

(3) M.-C. Pollet, *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001.

(4) Qui reprend à Timbal-Duclaux sa notion de « méthode linéaire » : A. Piolat, *La prise de notes*, Paris, P.U.F., Que sais-je ?, p. 79.

(5) Cf. : les articles de F. Boch et C. Frier dans : *Lidil*, 17 : *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, Grenoble, Université Stendhal, 1998. Elles évoquent à ce sujet ce que Leenhardt appelle la « modalité de rappel phénoménale descriptive » : le lecteur ne fait que restituer un contenu, sans aucune interaction avec le texte, sans implication, comme s'il veillait à la plus grande objectivation (J. Leenhardt, « Les effets esthétiques de l'œuvre littéraire », *Pour une sociologie de la lecture. Lecture et Lecteur dans la France contemporaine* (dir. M. Poulain), Paris, Ed. du Cercle de la Librairie, 1988).

On observe aussi, mais plus rarement, des cas de reconstruction, basés le plus souvent sur des schémas préconçus dans lesquels les étudiants font entrer des éléments puisés dans le cours.

Mais avant de nous pencher sur les réponses, il convient d'abord d'analyser les questions posées. On pointera ici, à titre d'exemple, deux questions fondamentalement différentes auxquelles les étudiants doivent faire face :

– **Question 1 :**

Qu'est-ce que la mainmorte servile ?

– **Question 2 :**

Texte :

Philippe, par la grâce de Dieu, Roi de France...

L'étude de la théologie dispense la lumière de la foi catholique... [...] ; c'est pour quoi, Dieu aidant, nous nous proposons de ranimer cette étude et de l'établir de la manière la plus large. Pour qu'à Paris l'étude de la théologie prospère plus favorablement, nos ancêtres n'ont pas permis qu'y soit instituée une étude des lois séculières et du droit civil, bien au contraire, ils ont eu soin qu'elle soit interdite, sous peine d'excommunication, par le saint Siège.

D'ailleurs, pour les affaires et les causes judiciaires qui ne touchent pas la spiritualité ni les sacrements de la foi, notre royaume est régi principalement par la coutume et les usages, non par le droit écrit, bien qu'en certaines parties dudit royaume, nos sujets, par suite de la permission de nos ancêtres et de la nôtre, se servent pour plusieurs choses de droit écrit, non qu'ils soient liés par le droit écrit, mais par la coutume qu'ont introduite les usages conformément au texte du droit écrit.

Expliquez clairement le problème qui se posait à la royauté française et que le 2^e § de ce texte vise à résoudre. Exposez le contenu de la solution envisagée dans ce §, en démontrant en quoi elle est effectivement de nature à résoudre les difficultés.

Ces deux questions sont radicalement opposées :

- par leur libellé
- par le contenu et le genre de réponse attendue : définition et texte court pour la première, démonstration et texte élaboré pour la deuxième
- par le rapport au savoir sous-jacent : restitution pour la première, élaboration pour la deuxième
- et par conséquent, par le type de compétences à mettre en œuvre pour rédiger la réponse et le type de compétences à avoir mises en œuvre au moment de l'étude.

Les extraits du livre-cours correspondant à ces deux questions sont eux aussi fondamentalement différents :

Extrait 1 :

Le serf est aussi frappé de deux incapacités qui sont l'expression très nette de la modification de sa situation juridique : le *formariage* et la *mainmorte*. Le serf ne peut en principe pas se marier sans l'accord de son seigneur. Cette autorisation est le plus souvent donnée sans difficulté lorsque le serf veut se marier à l'intérieur de la seigneurie, mais... [... explications au sujet du formariage...]. Non seulement le serf voit ainsi ses possibilités d'exogamie se limiter sérieusement mais sa situation familiale est encore aggravée par la mainmorte. Le maître du serf est en effet son héritier, ce qui signifie que le serf ne peut laisser à ses enfants les quelques biens qu'il aurait pu amasser au long de son existence. Cette incapacité est néanmoins allégée progressivement : seuls certains biens meubles sont conservés par le seigneur (par exemple, les meilleures têtes de bétail) et, dans certains cas, l'incapacité ne joue que si les héritiers du serf appartiennent à la branche collatérale ou lorsqu'ils vivent en dehors de la seigneurie.

Extrait 2 :

À la fin des préliminaires introduisant le chapitre consacré à la montée de l'état monarchique, l'auteure insère une « controverse » intitulée : « *La question de l'autorité du droit romain sur le territoire du royaume* ». Cette controverse est séparée du reste du texte par une grande ligne et tapée en caractères italiques (sauf certains mots ou expressions qui se détachent en caractères droits) :

La question de l'autorité du droit romain sur le territoire du royaume

On a souvent parlé de « réception » du droit romain en France, semblant indiquer par là que le droit romain, tel que redécouvert et réétudié à partir du XII^{ème} siècle, s'appliquerait en tant que tel sur le territoire. En réalité, la question de l'applicabilité et de l'autorité du droit romain en France fut particulièrement délicate, en raison des rapports parfois tendus que le nouveau royaume entretenait avec l'Empire.

Bologne, centre universitaire où le droit romain est réétudié, tire sa prospérité de l'Empire et, assez naturellement, les juristes bolonais défendent toutes les thèses qu'ils peuvent puiser dans le Corpus et qui soutiennent le pouvoir de l'empereur. A leurs yeux, le droit romain, est une législation vivante, applicable en tant que telle, en vertu de la promulgation de l'époque romaine. Le Saint Empereur romain germanique est considéré comme le continuateur des empereurs romains, et le droit romain tire son autorité de cette permanence. A ce titre, il s'applique sans contestation dans les territoires sis en France, mais sous obédience impériale (la Provence, la Savoie, le Dauphiné.)

La situation juridique du reste des territoires français est indéniablement délicate pour le roi de France en quête d'autonomie, dans la mesure où, dans le sud du royaume, un important fonds romaniste sous-tend les règles coutumières locales. On a longtemps expliqué cette prédominance par la romanisation plus profonde du Sud par rapport au Nord. Désormais, on tend à penser que c'est surtout l'expansion du droit savant dans ces régions, dès le XII^{ème} siècle, qui explique la vitalité du droit romain dans cette ère, qui se démarque des pays de coutume par une frontière complexe, ne recoupant pas entièrement la limite des parlers d'oc et d'oïl. Le roi ne peut négliger cette réalité : s'appliquerait donc dans son royaume un corps de règles interprétées par les juristes bolonais comme faisant de lui un sujet de l'empereur.

En 1219, une décrétale promulguée par le pape Honorius III (Super Speculam) interdit l'enseignement du droit romain à l'université de Paris. Le pontife considère que les études juridiques détournent les étudiants de la théologie, qui est la branche reine, dans l'enseignement de laquelle l'université de Paris est spécialement renommée. On a longtemps pensé que cette interdiction avait été sollicitée par Philippe-Auguste, désireux d'éviter l'enseignement dans sa capitale d'un droit favorable à l'empereur. Les relations entre le roi de France et le souverain pontife étaient quelque peu tendues à cette époque, la question de l'initiative est toujours sujette à controverse, mais il est sûr que l'enseignement du droit se déplaça de Paris vers Orléans : aussi l'école des post-glossateurs, à laquelle furent formés nombre de conseillers royaux, se développa-t-elle dans cette ville.

En 1250, 1254 et surtout 1312, des ordonnances royales précisèrent l'autorité du droit romain sur le territoire du royaume : il y est affirmé que le royaume est principalement régi par la coutume et l'usage et non par le droit écrit, mais que dans les parties du royaume où le droit romain est très présent, les populations peuvent le conserver à titre de coutume séculaire. Il est présenté comme une coutume écrite, qui tire son autorité du consentement réitéré du peuple et surtout du privilège royal accordé. C'est donc une concession du roi, et non plus une législation vivante appliquée de plein droit en vertu de l'ancienne promulgation.

On ne s'étendra pas ici sur la première question et le premier extrait : on se doute que, vu la nature de la question, celle-ci ne pose pas trop de problème, du moins pour ceux qui ont étudié. Quoique... : certes, sur 50 étudiants, 38 ont « réussi » (c'est-à-dire obtenu au moins la moitié des points), mais seulement 12

ont fourni une définition correcte et complète (dans ce cas, ils ont reçu le maximum) et 26 ont donné une définition incomplète (dans ce cas, ils ont obtenu la moitié). 12 étudiants ont eu 0 car ils n'ont pas répondu ou ont défini un autre terme.

On peut supposer que cette difficulté relative vient du texte concerné par cette question (voir extrait 1). La formulation dense et compacte ne montre pas clairement a priori où l'on passe d'un terme à l'autre, et aucun des deux n'est assorti d'une définition habituelle aux yeux d'un étudiant qui sort du secondaire : il faut reconnaître ses limites dans le flux du texte et induire à partir de là une définition (au sens strict du terme).

Un travail sur l'activité définitoire (reconnaissance et construction de définitions) semblerait donc intéressant – pour ne pas dire nécessaire – à mener avec les étudiants...

Quoi qu'il en soit, on a pour cette question un taux de réussite honorable, ce qui est loin d'être le cas pour la deuxième.

En effet, la deuxième question a récolté seulement 5 notes maximum, 33 zéros, et 12 notes autour de la moitié. Il est important de signaler que cette hécatombe n'est pas le résultat d'un manque flagrant d'étude ou d'un défaut total de compréhension de la question posée : parmi les 33 étudiants ayant eu zéro, 3 seulement n'ont pas répondu du tout, les 30 autres évoquant tous d'une manière ou d'une autre l'extrait adéquat du livre...

Voyons plus précisément deux exemples caractéristiques de réponses à cette question :

Réponse 1 :

Depuis le 10^{ème} siècle, la territorialité est acquise.

Le problème en France est le fait que le Nord et le Sud ne sont pas régis par le même droit.

Le Sud semble avoir été plus influencé par l'empire romain et est donc régi par le droit romain (concession du roi qui l'accepte).

Le Nord est régi par les coutumes.

La séparation n'est pas stricte (pas de séparation nette comme les langues d'Oc et d'Oil).

Solution envisagée : c'est une concession du roi et le droit romain correspond aux usages du lieu.

Réponse 2 :

Le problème est que l'importance du droit romain grandit, et le droit romain réétudié par l'école des glossateurs de Bologne légitime la plus grande puissance de l'empereur allemand par rapport au roi puisque l'empereur est considéré comme le continuateur des empereurs romains.

Donc, le pape, sans doute suite à une proposition de Philippe Auguste, décide de retirer le droit romain des matières étudiées à l'université.

De plus, on insiste sur la primauté des usages de la coutume pour permettre une meilleure légitimité du pouvoir royal.

La première réponse se caractérise par un listage d'informations, visible d'emblée par les passages à la ligne systématiques.

On ne peut pas dire que ces informations n'ont aucun rapport l'une avec l'autre (il est question de territoire, de Nord, de Sud, de séparation), mais on voit mal comment et en quoi elles amènent la solution envisagée dans le dernier paragraphe. On voit difficilement, aussi, le rapport avec la question posée, si ce n'est dans le dernier paragraphe, justement. On voit mieux, en revanche, le rapport avec l'extrait du cours correspondant, mais celui-ci ne semble avoir été saisi que par bribes.

La deuxième réponse quant à elle tente manifestement la démonstration demandée dans la question. Maladroitement, il est vrai... Comme si l'introduction d'un « donc » suffisait pour se livrer à une démonstration... ce qui est loin d'être le cas dans cette réponse : les données du premier paragraphe n'amènent pas le deuxième, celui-ci introduisant en réalité une information supplémentaire. De plus, on est en droit de se demander ce qu'apporte le troisième paragraphe, dont on a l'impression qu'il a été ajouté en dernière minute, comme pour réparer un oubli, parce que l'étudiant se dit que cela a peut-être un rapport avec la question (ce en quoi il a tout à fait raison !).

Quoi qu'il en soit, contrairement à la première réponse qui transmet un stock d'informations, la deuxième, par sa construction et par l'usage – même inadéquat – de connecteurs donne à penser que l'étudiant a tenté de reconstruire une démonstration. On est sans doute là dans ce que certains appellent le « mime de la compréhension » (6) : les étudiants cherchent à « fournir une prestation globalement compréhensible, au risque de s'éloigner du texte » (7). Dans ce cas, c'est au risque de s'éloigner du texte de départ (l'extrait du cours), mais aussi de la question posée.

Ces deux exemples de réponse ont été choisis pour illustrer les deux tendances observées dans les copies d'examen : comme pour les autres écrits universitaires, les réponses à des questions d'examen – pour autant qu'elles soient relativement élaborées – se caractérisent par le stockage d'informations, ou par la reconstruction inadéquate basée sur des données extirpées du texte premier.

Puisqu'on a constaté les problèmes des étudiants à fournir une réponse complète, correcte et bien construite, il semble légitime et utile d'examiner attentivement ce type de question.

D'emblée, on y observe une triple difficulté :

1. la question repose sur une **source écrite** qui, même si elle évoque un contenu supposé connu, ne figure pas dans le livre et qui présente elle-même des difficultés : ton, vocabulaire, syntaxe (le paragraphe 2 : une phrase longue de 7 lignes...)
2. l'**extrait** correspondant du livre, dans lequel les étudiants doivent puiser les éléments de réponse à la question, présente des caractéristiques discursives et linguistiques qui sont rarement maîtrisées par l'étudiant moyen entrant à l'université : la plupart des étudiants sont en effet habitués à une communication du savoir de type transmissif, relative à un savoir établi, non remis en question. Ils sont peu rompus à la pratique de la controverse, encore moins à la manière dont on l'expose... Il y a donc de fortes chances que la plupart d'entre eux aient appréhendé cet extrait de la même manière que les autres pages du livre, sans bien voir qu'à cet endroit l'auteure opposait plusieurs fois la vision traditionnelle (« on a souvent parlé de réception du droit romain », « on a longtemps expliqué ») à la vision nouvelle (« en réalité », « désormais »). Même si par sa présentation et sa typographie, l'extrait se démarque de l'ensemble, même si l'auteure a annoncé dans l'introduction que c'est ainsi qu'elle incluait les controverses scientifiques ou qu'elle exposait des questions restées sans réponse, même si, sans aucun doute, elle l'a réexprimé clairement dans son cours oral, il reste que de nombreux étudiants traitent toutes les données de la même manière et saisissent difficilement le raisonnement et sa conclusion. Or, le contenu de la réponse et le problème évoqué dans la question s'inscrivaient justement dans l'explicitation de différents points de vue à propos de l'universalité de l'empire et de l'applicabilité et de l'autorité du droit romain.

(6) J. Leenhardt, *op. cit.*

(7) H. Portine, « Lecture, écriture et reformulation », *Les interactions lecture-écriture* (éd. Y. Reuter), Berne, Peter Lang, 1994, p. 360.

3. la consigne mérite une élucidation qui ne coule pas de source : il faut **exposer** la solution envisagée dans le document, mais en **démontrant** en quoi « elle est de nature à résoudre des difficultés », tout cela après avoir **expliqué** le problème qui se posait à la royauté française.

Les différentes exigences de cette consigne (expliquez, exposez, démontrez) appellent la mise en œuvre de différents comportements langagiers que les étudiants ne maîtrisent peut-être pas, ou, en tous les cas, qu'ils ne sont pas capables d'intégrer en un seul texte.

De plus, la consigne demande une implication personnelle de la part de l'étudiant. L'exigence d'élaboration d'une réponse (et non de restitution de connaissances) semble évidente de la part de l'enseignante (et le caractère systématique du libellé le montre d'ailleurs bien).

Il ne s'agit pas de recopier ni de paraphraser des extraits ni du document fourni ni du cours : il faut établir des liens, aller chercher des éléments dans le cours (première partie de la question), des éléments dans le document (deuxième partie) et les organiser entre eux, les faire se correspondre, de manière à « démontrer » quelque chose.

La nécessité de tisser des données provenant de différentes sources dans un mouvement d'élaboration personnel ne va pas de soi. Et manifestement, la simple énonciation en consigne-question ne suffit pas, pour les étudiants, à recevoir la formulation comme problématique à construire. Il s'agit en fait d'une situation que Brousseau qualifie de « adidactique » (8), dans la mesure où les attentes professorales ne sont ni explicites ni claires pour l'étudiant. De plus, dans ce cas précis, elles ne correspondent que très peu aux compétences de l'étudiant qui sort du secondaire : le savoir – ou plutôt le morceau de savoir – ne pourrait être effectivement problématisé que moyennant la connaissance du tout extérieur à la situation didactique. Nous sommes ici déjà très loin dans la logique disciplinaire alors qu'à ce niveau d'études, les étudiants sont encore profanes.

Du « livre-cours » au « manuel »

Pour expliquer, peut-être, en partie les difficultés des étudiants, signalons la différence profonde concernant la représentation de l'ouvrage par les principaux interlocuteurs : l'auteure considère qu'il s'agit d'un « *instrument de travail* ». Il doit servir à faire travailler les étudiants, et d'ailleurs, pour l'enseignante, il est clair que d'autres outils existent aussi : les notes prises lors du cours oral ainsi que les séances de travaux pratiques liées au cours.

Cependant, la plupart des étudiants considèrent ce livre comme la matière à connaître. Un sondage auprès d'eux l'a confirmé : ce livre est « *ce qu'il faut connaître pour réussir l'examen* ». A tel point que nombreux sont ceux qui ne prennent pas note au cours, estimant qu'il s'agit d'un effort inutile (puisque « *tout est dans le bouquin* » !) ou craignant de « *s'embrouiller par rapport au livre* ». Au-delà de l'étonnement que peuvent causer certaines de ces réactions, on peut observer là une caractéristique de nombreux jeunes étudiants : le besoin d'une certaine autorité, représentée dans ce cas par le livre de leur professeur. Oserait-on, du coup, se demander s'il est finalement bien fondé de fournir un tel instrument de travail à ses étudiants, si en définitive on ne leur complique pas la tâche en voulant bien faire ? C'est la question que s'est posée l'enseignante et elle a choisi non seulement de le remanier, mais aussi de le rebaptiser : le « livre-cours » est devenu un « manuel ».

(8) Cf. : Samuel Johsua, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF, 1993.

On a dit plus haut qu'avec cette deuxième version, l'auteure a, selon ses dires, procédé à « *de nombreux changements de structure et de présentation* ».

Mais à dire vrai, il ne s'agit pas que de cela... En effet, hormis ces changements bien réels (divisions et titres supplémentaires), l'auteure a prévu, dans la marge conçue à cet effet, des renvois systématiques à d'autres pages du livre pour les notions récurrentes, des définitions en bonne et due forme pour les termes spécialisés, les indications biographiques minimales pour les personnages évoqués... Bref, de quoi réduire au maximum l'implicite des pré-requis...

De plus, toutes les interventions « personnelles » de l'auteure dans le texte figurent sur fond gris : explications supplémentaires, (re)mises au point, rappels, points de vue personnels sur la question...

Enfin, le texte lui-même a été augmenté de séquences explicatives qui, si elles augmentent le volume, réduisent la densité du contenu ; de plus, en de nombreux endroits stratégiques (têtes de chapitres et sous-chapitres), des paragraphes introductifs à fonction d'annonce et de planification ont été ajoutés.

Ainsi par exemple, pour introduire le sous-chapitre qui concerne la question 2, les lignes suivantes ont été ajoutées, dans le corps même du texte :

Malgré la fiction de l'universalité de l'Empire que les juristes impériaux s'obstinent à soutenir (**A**), les rois capétiens vont affirmer leur souveraineté et donc leur indépendance à l'égard de l'Empire (**B**). Cette émancipation sera l'occasion de résoudre une question délicate : celle de l'autorité du droit romain sur le territoire du royaume (**C**).

Suivent alors les différentes parties, titrées de la sorte :

- A. La perpétuation d'une fiction : l'universalité de l'Empire
- B. La réalité : la force grandissante des royaumes et la situation favorable de la monarchie française
- C. La question de l'autorité du droit romain sur le territoire du Royaume

Le chapeau et les sous-titres montrent mieux l'opposition entre la « fiction » (de l'universalité de l'empire) et la « réalité ». Et c'est dans cette opposition que la question de l'autorité du droit romain (thème de la question posée à l'examen) intervient et prend son sens. Cette question est maintenant évoquée dans le flux du texte, et non plus à part, dans un encadré dont les étudiants ne savaient quoi faire et que certains considéraient d'ailleurs comme une parenthèse inutile.

Cela dit, contrairement à ce que d'aucuns pourraient croire, l'auteure n'a pas pour autant renoncé à faire état de controverses scientifiques. Au contraire : non seulement, elles figurent toujours dans le texte, mais elles sont introduites, décrites et explicitées davantage, et présentées en différentes étapes marquées par des sous-titres.

Par exemple :

- 2. Les mesures prises par la royauté française
S'il semble désormais probable que l'interdiction de l'enseignement du droit romain à Paris n'ait pas été prononcée par la papauté pour favoriser les souhaits d'émancipation du roi de France à l'égard de l'empereur germanique (**a**), il est au contraire certain que plusieurs ordonnances ont été promulguées par le roi pour fixer le fondement de l'autorité du droit romain (**b**).

Les incertitudes, les évolutions de points de vue scientifiques sont donc toujours présentes, mais clairement présentées en tant que telles, avec des modalités d'énoncé fortes, visibles et répétées.

Il est encore trop tôt pour savoir si ces modifications ont porté leurs fruits, mais on peut l'espérer car celles-ci ne sont pas anodines et ont été de plus accompa-

gnées d'un travail spécifique auprès des étudiants, portant justement sur la communication de savoirs spécialisés, sur le raisonnement scientifique et sur l'énonciation.

Des pistes ?

Brièvement, on pourrait dire que les pistes concernent aussi bien les étudiants que les enseignants.

Du côté des étudiants...

Le bien-fondé d'une acculturation aux discours universitaires n'est plus à démontrer : désormais, un consensus semble s'être établi pour familiariser l'étudiant au nouvel univers de communication qui est désormais le sien, à de nouveaux rapports au savoir, pour combler, en quelque sorte, la rupture discursive qui risque de le perturber à son entrée à l'université.

Il convient donc d'acculturer les étudiants à l'écrit universitaire en tant que source et moyen de construction-diffusion du savoir. Depuis quelques années, en Belgique du moins, la plupart des universités ou des établissements d'enseignement supérieur incluent cet enseignement dans les programmes, à titre facultatif ou obligatoire.

Cet enseignement gagnerait à être organisé en deux temps.

Tout d'abord, il se ferait dans le cadre d'une approche globale des discours universitaires (y compris les questions d'examen...) dans leur spécificité institutionnelle et dans leur hétérogénéité. Sur la base de quelques exemples puisés dans des disciplines différentes, l'objectif serait de montrer en quoi ces discours sont différents – ou proches, quand c'est le cas – des cours, manuels, examens du secondaire.

Ensuite viendrait une formation plus spécialisée, portant cette fois sur les discours disciplinaires. En effet, dès lors qu'il s'agit d'envisager l'écrit comme mode d'accès au savoir, la nécessité d'une contextualisation disciplinaire s'impose forcément. Celle-ci doit concerner les spécificités discursives de la discipline, mais aussi les différents types de communication en usage dans la section fréquentée par l'étudiant, ainsi que les pratiques d'évaluation, cela dans l'optique de coller le plus possible aux « spécificités du statut épistémologique et des formes d'exercice de la connaissance », pour reprendre une expression de Mathias Millet (9).

Selon ce principe, le travail spécifique à mener avec les étudiants de Droit, compte tenu des caractéristiques du cours et des difficultés observées, devrait porter principalement sur l'activité définitoire, la pratique de la controverse, ainsi que sur la mise en œuvre scripturale de problèmes et de leur résolution.

Si les deux premiers objectifs correspondent à un enseignement qui a maintenant fait ses preuves, le troisième est plus délicat. Or, c'est bien cette dernière compétence qui fait défaut aux étudiants pour la réponse à la question 2 : ce que l'on leur demande en effet est de problématiser une question à partir de plusieurs sources, et de tisser, discuter, une (des) solution(s). Au-delà du fait que le besoin en ce domaine se fait sentir très spécifiquement pour répondre à la question 2, le concept de problématisation est fondamental dans l'apprentissage des discours et compétences universitaires. On sait bien, en effet, que le reproche essentiel

(9) M. Millet, « Economie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes de travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie », *Education et société*, n°4, 1999/2, pp. 67-74.

adressé aux écrits produits par les étudiants (mémoires, travaux divers, copies d'examen) concerne la problématisation.

On ne reviendra plus ici sur la difficulté bien réelle dans laquelle on plonge les étudiants avec ce genre d'exigence... Reste que de nombreux professeurs – et c'est tout à leur honneur – tentent tant bien que mal, sinon d'enseigner la problématisation, de montrer « *comment on fait* », en décortiquant des textes considérés comme réussis de ce point de vue. Les questions principales sont les suivantes : comment fait-on naître pragmatiquement un problème, une question ? comment introduit-on discursivement un objet de réflexion ? qu'est-ce qu'un problème, un objet de réflexion... dans le contexte de la recherche ? comment les résout-on ?

Mais cette notion est-elle enseignable ? Si oui, comment ? Elisabeth Nonnon, en parle comme d'un « point aveugle » (10), et juge l'exercice aussi flou que décevant. Cependant, les recherches à ce sujet (11) ouvrent une voie intéressante et méritent d'être poursuivies et expérimentées. Pratiquement, un travail est possible en partant de la définition de Michèle Guigue, même si elle-même en reconnaît le caractère restrictif, mettant en lumière l'interaction de trois systèmes discursifs : celui de l'auteur du travail, celui du terrain, celui des théoriciens : « il y a problématique à partir du moment où des concepts issus de travaux théoriques fondamentaux sont coordonnés au questionnement et interagissent avec les matériaux recueillis » (12).

Quelques exercices concernant l'intégration de divers types de données peuvent ainsi avoir une utilité, surtout lorsqu'on sait à quel point les étudiants « voient difficilement la frontière entre les différents discours qui s'enchevêtrent » (13).

Par exemple, on peut donner aux étudiants la consigne de construire un texte progressif et cohérent se terminant par l'énoncé d'une thématique claire, en y introduisant un ensemble de citations et d'autres données qu'on leur aura fournies, et à expliquer leurs choix quant aux lieux et modalités d'inscription de ces données.

Il est intéressant, aussi, de les amener à identifier, dans divers textes, les différents systèmes discursifs, d'une manière ou d'une autre (soulignements de couleurs différentes, retranscription sous forme de tableau à différentes colonnes), et à voir en quoi les données issues de ces sources différentes participent à la construction de la thématique.

On peut aussi faire repérer comment – linguistiquement, textuellement et matériellement – le scripteur passe d'un système à un autre ; autrement dit : faire repérer les traces de l'énonciation, par des activités sur les embrayeurs, les modalités, la thématisation, les pratiques du discours rapporté...

Quoi que l'on propose comme activités de lecture ou d'écriture, l'essentiel est d'amener les étudiants à recontextualiser systématiquement les données qu'ils sélectionnent ou qu'ils intègrent, à les expliquer, à évaluer leur pertinence, à les mettre en correspondance, en opposition, à les reformuler, en fonction de l'objet à problématiser.

(10) E. Nonnon, « Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignement ? », *Spirale*, 29, 2002, pp. 29-74.

(11) E. Nonnon, bien sûr, mais aussi I. Delcambre (par exemple ici même.)

(12) M. Guigue, « Lectures et données de terrain. Deux modes d'accès au savoir difficiles à tisser dans la rédaction d'écrits longs », *Lidil*, 17, p. 86.

(13) C. Frier, F. Grossmann, J.-P. Simon, « Lecture et compréhension du sens : l'évaluation de la compréhension de textes spécialisés en première année de DEUG », *Lidil*, 10, 1994, p. 154.

Du côté des enseignants

C'est en termes de sensibilisation qu'il faut envisager un travail auprès des enseignants, pour qu'ils réfléchissent à leurs cours (agencement et progression du contenu, niveau du discours, explicitation des pré-requis), pour qu'ils énoncent clairement leurs objectifs didactiques et scientifiques ainsi que le(s) type(s) d'évaluation qu'ils pratiqueront, pour qu'ils clarifient, en d'autres termes, le contrat didactique.

L'essentiel est de leur faire admettre que la réflexion sur leurs pratiques de communication du savoir dans leurs disciplines (enseignement et évaluation) – et éventuellement leur aménagement – ne sont pas synonymes de baisse de niveau... à condition toutefois que cette réflexion s'inscrive dans une approche à la fois linguistique et épistémologique, ce qui ne peut se faire que moyennant la collaboration entre linguistes, didacticiens et spécialistes de la discipline.

En guise de conclusion : l'exemple des cours de « pratiques de la communication scientifique en... »

C'est ce chemin que prennent les cours de « français » dispensés aux étudiants de première année à l'Université libre de Bruxelles, sous le nom de « pratiques de la communication scientifique en... », ou « pratiques de lecture-écriture en... ». Les interventions des spécialistes de la langue se légitiment et prennent sens dans, à travers et surtout en interaction avec l'enseignement des spécialistes disciplinaires portant sur la culture et l'écriture de la discipline. Ces cours font partie dans ce cas de la formation obligatoire des étudiants et commencent le plus tôt possible.

Deux configurations existent pour le moment : en section d'Histoire et en faculté de Droit.

En Histoire, cette formation est couplée aux exercices de critique historique. Le cours, qui dure toute l'année, a pour objectif principal de montrer aux étudiants comment on écrit la recherche en histoire, selon trois axes fondamentaux : récolte des sources, critique puis mise en œuvre – mise en écrit plutôt – de celles-ci.

En Droit, les cours se donnent de manière intensive pendant les cinq premières semaines de l'année et poursuivent quant à eux deux objectifs : montrer la spécificité du raisonnement juridique et montrer comment on construit une problématique à partir de différentes sources du droit.

Un point commun aux deux cas : la collaboration entre le spécialiste de la discipline et le spécialiste de la langue, dans le choix des documents, dans la préparation des cours et dans l'animation des séances, de manière à montrer à quel point le savoir se construit dans et par le langage. Aucun des deux enseignants, seul, ne parviendrait à le faire de manière aussi efficace que ne le permet l'interaction des deux compétences.