

LE LEXIQUE EST-IL UNE DIFFICULTÉ POUR LES ÉTUDIANTS ?

Isabelle Delcambre
Université de Lille 3, Théodile-CIREL
ANR-06-APPR-019

L'étude que je propose ici repose sur l'analyse de réponses d'étudiants en Sciences Humaines à un long questionnaire qui les interroge sur leurs pratiques d'écriture à l'université¹.

Cette enquête que j'ai déjà présentée dans *Recherches* (n° 50, 2009) vise à reconstituer le discours des étudiants sur les genres d'écrits qu'ils pratiquent dans leurs études universitaires, de manière à constituer une base de connaissances qui pourrait fonder une réflexion pédagogique et didactique sur un des facteurs d'échec à l'université, l'écriture, du moins si l'on se réfère au discours dominant des enseignants ou à certaines enquêtes antérieures, établissant la distance entre les représentations de l'écriture chez des étudiants, même avancés, et ce que les enseignants ou les chercheurs peuvent établir des fonctions et des fonctionnements de l'écriture dans la construction des connaissances (Delcambre, Reuter 2002 ; Reuter 1998 ; 2004).

1. Nous leur avons demandé, par exemple, de citer les écrits qu'ils pensent représentatifs de la discipline dans laquelle ils sont inscrits, les dimensions de ces écrits auxquelles ils font particulièrement attention lorsqu'ils écrivent, les dimensions sur lesquelles, d'après eux toujours, repose l'évaluation qui en sera faite par leurs enseignants, les difficultés qu'ils rencontrent ou au contraire les facilités qui sont les leurs, les aides qu'ils reçoivent, etc.

Ainsi, plus de 600 étudiants ont participé à cette enquête² : ils étaient en formation dans cinq disciplines différentes (Lettres modernes, Sciences du langage, Histoire, Psychologie et Sciences de l'éducation), de la première année de Licence à la deuxième année de Master. Deux variables principales structurent l'analyse : la discipline et l'année d'étude.

Ces deux variables actualisent deux questions de recherche principales. La première est que les disciplines sont le cadre dans lequel les genres de discours s'élaborent et se pratiquent. Les genres sont formatés par les pratiques de recherche, les épistémologies disciplinaires, et en retour, ils contribuent à identifier les disciplines, ils sont des marqueurs disciplinaires, au même titre que les méthodologies de recherche. Cette conception interactionniste du discours est en relation avec la définition bakhtinienne qui constitue l'activité discursive comme une activité sociale, inscrite dans des sphères d'usage, et non comme une activité liée aux seules déterminations psychologiques et individuelles.

La deuxième variable qui caractérise cette étude est celle du niveau d'étude : l'écriture n'est pas considérée ici comme un prérequis, qu'il « suffirait » de travailler dans les niveaux antérieurs ou dans des modules méthodologiques qui lui seraient spécifiquement dédiés. L'apprentissage de l'écriture est continu, les spécificités de l'écriture changent et évoluent selon les contextes d'apprentissage ou de pratique. Ainsi, on peut penser que dans le cursus universitaire, un changement de niveau peut produire des ruptures importantes dans les attentes et les exigences quant aux modes de travail et quant aux productions écrites, et qu'il ne « suffit » pas d'avoir été bon étudiant au début de la licence pour affronter sans difficulté l'écriture de recherche qui caractérise le niveau Master. On pourrait, de même, s'interroger sur les frontières que les étudiants doivent franchir pour passer des écrits scolaires pratiqués au lycée lorsqu'ils se trouvent confrontés à la réalisation de dossiers, d'enquêtes, d'études de cas, etc. (sans parler des QCM) qui les attendent dès la première année d'université³.

Le propos qui sera le mien ici est d'interroger la place du lexique dans les difficultés (ou les facilités) déclarées des étudiants. On peut en effet penser que les disciplines sont caractérisées, entre autres, par des corps de concepts, théoriques ou méthodologiques, qui s'actualisent dans des ressources lexicales spécifiques, ce que l'on peut appeler par ailleurs des « vocabulaires de spécialité ». Et que ces spécificités peuvent être identifiées par les étudiants comme source de problèmes ou de difficultés. Je vais d'abord présenter la place du lexique dans les difficultés

-
2. Pour le traitement de cette enquête, 457 étudiants ont été sélectionnés aléatoirement pour équilibrer les groupes et garantir une relative comparaison entre les 25 groupes constitués (5 disciplines à 5 niveaux différents).
 3. Dans la population enquêtée, seuls les étudiants de Lettres (et d'Histoire à Lille ; pour ce groupe, voir p. 5) semblent ne pas souffrir de la persistance de la dissertation à l'université, du moins en première année pour les étudiants de Lettres (les étudiants d'Histoire ne parlent de la dissertation que lorsque le questionnaire aborde les écrits d'examen, c'est-à-dire tardivement, après les questions sur les difficultés/facilités). Le sentiment de difficultés avec la dissertation apparaît en troisième année : un indice que les attentes des enseignants universitaires sont différentes de celles que les étudiants ont identifiées précédemment (Delcambre, Donahue, Lahanier-Reuter, 2009 ; Delcambre, Lahanier-Reuter, 2010b).

déclarées des étudiants. Puis, je ferai la description d'un sous-corpus extrait des réponses au questionnaire, constitué sur la base des occurrences des termes « lexique/lexical, vocabulaire, mot, terme », de manière à identifier comment les étudiants parlent de cette zone de difficultés potentielles dans leur écriture.

Pour commencer, il faut se résoudre à ce constat : la langue n'est pas identifiée comme une difficulté par les étudiants. L'analyse de leur discours (Daunay, Lahanier-Reuter, 2010) montre que les difficultés liées à la langue en général (syntaxe, lexique, orthographe) ne représentent que 5% des réponses⁴. Par ailleurs, ces difficultés linguistiques sont transversales, elles ne sont pas liées à une discipline particulière ni à un genre de discours, comme peuvent l'être les problèmes de cohérence, liés à la dissertation, les difficultés posées par la reformulation des lectures et la citation des auteurs qui spécifient le commentaire et la synthèse, les embûches du travail à partir de données qui caractérise le mémoire, ou les contraintes de temps qui rendent les travaux de séminaire ou les dossiers particulièrement difficiles pour les étudiants. C'est dire que le lexique en tant que tel risque d'être une zone du travail d'écriture peu thématifiée dans ces questionnaires.

Néanmoins, et pour honorer la commande de *Recherches*, j'ai repris les réponses des étudiants⁵ en les passant au crible d'une recherche lexicale spécifique. J'ai relevé les occurrences qui pouvaient être liées à la verbalisation de problèmes de lexique : le mot « lexique » lui-même d'abord et son homologue scolaire « vocabulaire », le mot « mot » qui m'est apparu comme relativement fréquent et son synonyme « terme ». Il est clair qu'une telle interrogation est très réductrice, car elle n'identifie que les traces en discours des questions que se posent les étudiants, et qu'elle laisse passer à travers les mailles du filet tout discours ou bribes de discours qui pourraient évoquer ces difficultés sans utiliser (si cela est possible) ces quatre termes. Mais, malgré ces limites, je crois que cette enquête peut affiner un peu les résultats globaux présentés ci-dessus.

QUELLE PLACE LE LEXIQUE OCCUPE-T-IL DANS LES RÉPONSES DES ÉTUDIANTS ?

Une vue d'ensemble d'abord : alors que le questionnaire se présente comme un document d'une dizaine de pages⁶, on ne trouve que 86 occurrences des quatre termes visés sur l'ensemble du corpus des 504 réponses. C'est dire de nouveau que l'intérêt des étudiants pour le lexique est mince. Ils en parlent essentiellement à l'aide des dénominations « mot » et « vocabulaire » (le premier représente 56% des occurrences, le second 24%). Le doublet « lexique/lexical » est très peu présent dans

4. 892 réponses ont été faites aux deux questions qui visaient l'expression des difficultés (nous pouvions nous attendre potentiellement à 914 réponses). De la même manière, les difficultés liées à la langue représentent 5% des 1074 citations de difficultés (une même réponse peut contenir plusieurs citations de difficultés différenciées dans l'analyse de contenu effectuée).

5. Dans l'analyse qui suit, 47 étudiants en IUFM (30 PE1, 10 PLC1 et 7 PLC2 Lettres modernes) sont ajoutés aux 457 étudiants d'université. Ce qui fait un total de 504 réponses disponibles.

6. Il regroupe une quinzaine de questions principales souvent déclinées en 2 ou 3 questions complémentaires.

ces réponses (6%), et « terme » n'apparaît qu'une dizaine de fois (11%). On peut constituer ce premier résultat en une image des ressources métalinguistiques des étudiants : ce sont les termes les plus courants, les moins spécialisés, qui viennent le plus souvent sous leur plume. Cela concerne tous les étudiants, y compris ceux dont on pourrait penser que leur formation les amène à utiliser un métalangage spécialisé : les étudiants de Sciences du langage n'emploient pas plus les termes « lexique/lexical » que les autres étudiants (seuls 2 étudiants sur 14 inscrits en Sciences du langage emploient ces termes).

Qu'en est-il de la répartition selon l'année d'étude et la discipline ? Y a-t-il des groupes qui, plus que d'autres, parlent de lexique ?

De fait, ce sont plus les étudiants de Licence que ceux de Master qui citent le lexique, et parmi ceux-là davantage ceux de troisième année (33%).

Disciplines	Années d'études							Total
	L1	L2	L3	M1	M2	PE1	PLC1	
Histoire (Bruxelles)	10	1	2					13
Histoire (Lille)	3		4					7
IUFM						7		7
Lettres modernes	3	1					2	6
Psychologie	4		12					16
Sciences de l'éducation			7	14	2			23
Sciences du langage	2	5	4		3			14
Total	22	7	29	14	5	7	2	86

**Tableau 1 : « mot, terme, vocabulaire, lexique »
selon les disciplines et les années d'études**

Mais l'on voit bien que les étudiants de première année de Licence (25%) et de Master (16%) ne sont pas étrangers à cette préoccupation. Et d'ailleurs, si l'on regroupe les étudiants de M1 (Université) avec les étudiants d'IUFM, on obtient le même score de 26% d'étudiants de première année de Master parlant de lexique à propos de leur production scripturale.

D'autres études publiées à partir de cette même enquête (Delcambre, Lahanier-Reuter, à paraître) ont fait apparaître ce clivage entre Licence et Master, qui confirme l'hypothèse d'un apprentissage continué de l'écriture, ou d'une transformation des représentations de l'écriture, qui se voit au moment du passage en Master, lorsque les étudiants sont confrontés à de nouveaux types d'écrits, longs et demandant un investissement personnel dans l'élaboration, la recherche de données ou de textes.

Concernant les disciplines, les étudiants en Sciences de l'éducation citent le lexique davantage que les autres (26%). Si l'on globalise les 13 étudiants bruxellois et les 7 étudiants lillois en Histoire, on obtient un score proche de 23%. Les étudiants de Psychologie (18%) et ceux de Sciences du langage (16%) forment deux groupes proches ; et les étudiants en Lettres modernes sont manifestement ceux qui déclarent le moins (6%) se préoccuper du lexique.

La centration lexicale des étudiants en Sciences de l'éducation peut s'expliquer par le fait que c'est une discipline que les étudiants découvrent en 3^e année de

Licence ; et il est clair sur le tableau 1 que ce sont les seuls étudiants de M1 (si l'on exclut les étudiants d'IUFM) à déclarer un intérêt pour le lexique à ce niveau. Ces étudiants semblent vivre en L3/M1 approximativement (et toutes proportions gardées) le même type d'entrée dans une discipline nouvelle que les étudiants de L1 en Histoire à Bruxelles : maîtriser un lexique que l'on peut postuler nouveau.

Concernant l'Histoire, il faut préciser que nous avons interrogé deux groupes d'étudiants en Histoire : ceux qui sont formés à l'Université Libre de Bruxelles et ceux qui étudient à l'université de Lille 3. C'est la seule occasion dans notre corpus de comparer deux lieux institutionnels différents formant à la « même » discipline universitaire. Il faut prendre ici de grandes précautions car si tous ces étudiants étudient l'Histoire, nos résultats montrent que les modes d'enseignement, les types d'écrits demandés, les exigences des enseignants quant à ces écrits sont si fortement contrastés qu'on peut légitimement se demander s'il s'agit de la « même » discipline. Nous avons par exemple montré (Delcambre, Lahanier-Reuter, à paraître) que les étudiants en Histoire à Lille sont plus proches des étudiants de Lettres modernes que de leurs homologues belges, notamment à cause de la place dominante de la dissertation dans leurs travaux écrits. Je pense que l'on peut voir dans ce phénomène le poids des concours de recrutement sur les études universitaires. À la différence des étudiants français, les étudiants bruxellois sont confrontés dès la première année d'université à la rédaction d'écrits dits « de séminaire » qui les amènent à entrer dans des méthodologies de recherches historiques (recherches et critiques des sources, travail de bibliographie) qui contraignent et déterminent leur écriture différemment de ce que connaissent les étudiants lillois.

Pour terminer, il peut être intéressant de garder en mémoire le peu de citations du lexique chez les étudiants de Lettres : auraient-ils une aisance dans l'écriture qui les mettrait à l'abri de telles préoccupations ?

À QUEL PROPOS LES ÉTUDIANTS ÉVOQUENT-ILS LE LEXIQUE ?

Pour commencer, y a-t-il des questions dans le questionnaire qui suscitent davantage que d'autres la référence au lexique ?

C'est effectivement le cas de trois questions qui rassemblent l'essentiel des citations qui nous intéressent :

– la question 5 (25 citations) : Quel est l'écrit universitaire où vous rencontrez le plus de difficultés ? Et quelles sont ces difficultés ?

– la question 6 (18 citations) : Quel est l'écrit universitaire où vous rencontrez le plus de facilités ? Et quelles sont ces facilités ?

– la question 12 (10 citations) : Concernant les écrits d'examen, vous donne-t-on des indications à l'université ? Si oui, lesquelles ? (précisez les types d'écrits sur lesquels portent ces indications).

Ainsi, si le lexique est plutôt un élément de difficulté, c'est aussi une dimension de l'écrit à propos duquel quelques étudiants disent être à l'aise. Enfin, quelques autres signalent aussi que c'est sur cette dimension que peuvent porter les aides ou les conseils qu'ils reçoivent des enseignants (entre autres choses, bien sûr).

Considérons d'abord la distribution des réponses concernant les difficultés.

Disciplines	Années d'études							Total
	L1	L2	L3	M1	M2	PE1	PLC1	
Histoire (Bruxelles)	5		1					6
Histoire (Lille)			2					2
IUFM								0
Lettres modernes							1	1
Psychologie	3		4					7
Sciences de l'éducation			3	1	1			5
Sciences du langage		1	2		1			4
Total	8	1	12	1	2	0	1	25

Tableau 2 : les difficultés avec le lexique selon l'année d'étude et la discipline

C'est en première et troisième années de Licence que ces difficultés semblent les plus sensibles. Quant aux disciplines, l'Histoire telle qu'elle est enseignée à Bruxelles, la Psychologie, les Sciences de l'éducation et dans une moindre mesure les Sciences du langage sont des disciplines où les étudiants disent avoir des problèmes de lexique.

Concernant les facilités ressenties ou déclarées par les étudiants, le tableau 3 ci-dessous résume leurs réponses.

Disciplines	Années d'études							Total
	L1	L2	L3	M1	M2	PE1	PLC1	
Histoire (Bruxelles)	1		1					2
Histoire (Lille)	2							2
IUFM						3		3
Lettres modernes		1						1
Psychologie	1		4					5
Sciences de l'éducation				4				4
Sciences du langage			1					1
Total	4	1	6	4		3		18

Tableau 3 : les facilités avec le lexique selon l'année d'étude et la discipline

Il est assez intéressant de constater que ce sont les mêmes années qui émergent quant aux facilités (première et troisième années de Licence) auxquelles il faut quand même ajouter la première année de Master, essentiellement à cause des Sciences de l'éducation. Quant aux disciplines où les facilités semblent les plus grandes (toutes proportions gardées, car les scores sont faibles), on peut retenir la Psychologie (en L3) et les Sciences de l'éducation (en M1).

Concernant les rares étudiants d'IUFM qui signalent le lexique dans leurs réponses, on peut remarquer que le lexique est source de facilité pour trois PE1, et que seul un PLC1 signale des difficultés avec le lexique.

Les aides reçues (ou du moins signalées comme reçues par les étudiants, car il faut faire la part de ce qu'ils perçoivent et de la réalité des aides qui leur sont apportées) sont abordées dans le tableau 4.

Disciplines	Années d'études							Total
	L1	L2	L3	M1	M2	PE1	PLC1	
Histoire (Bruxelles)	2							2
Histoire (Lille)			1					1
IUFM						2		2
Lettres modernes								
Psychologie								
Sciences de l'éducation			2					2
Sciences du langage	1	1	1					3
Total	3	1	4			2		10

Tableau 4 : les aides ou indications concernant le lexique

Les résultats sont bien minces, mais on peut quand même signaler que ces aides semblent être apportées exclusivement aux étudiants de Licence ou aux PE1 (alors même qu'ils ne semblent pas déclarer de difficultés lexicales).

Quant aux disciplines concernées, il y a une certaine cohérence (si l'on peut dire avec des résultats aussi faibles numériquement) en ce qui concerne les Lettres modernes : si une aide est perçue par ces étudiants, ce n'est pas sur des questions de lexique, qui d'ailleurs n'apparaissent ni comme difficulté ni comme facilité. La Psychologie, on le voit, offre un tableau un peu plus contrasté : les étudiants déclarent avoir des difficultés en un peu plus grand nombre (7 réponses) que ceux qui déclarent n'avoir pas de difficultés avec le lexique (5 réponses), mais ces préoccupations des étudiants ne sont relayées apparemment par aucun apport au niveau de l'enseignement (une étude plus générale sur cette question des aides identifiées par les étudiants montre que les étudiants en Psychologie sont les seuls à ne pas parler d'aide ou d'accompagnement de l'écriture (Delcambre, Lahanier-Reuter, 2010a).

Avec le filtre qui était le mien (l'interrogation du corpus sur la base de 4 termes indexant des préoccupations lexicales), on voit que le lexique n'est pas absent du discours des étudiants, qu'il apparaît plus souvent comme source de difficulté que de facilité, qu'il est un indice des phénomènes de rupture et d'évolution que vivent les étudiants dans leurs études. Il apparaît (avec d'autres indices non abordés ici) aux frontières entre cycles (L1 et M1) ainsi qu'à la fin du cursus de Licence (L3) qui peut être vue comme une année annonciatrice des modifications profondes que les étudiants vont découvrir en Master. Il est présent dans tous les contextes disciplinaires, mais très peu souvent cité par les étudiants d'Histoire (à Lille) et de Lettres modernes, ce qui constitue un lien supplémentaire entre ces deux disciplines académiques, telles qu'elles sont enseignées en France.

QUE DISENT LES ÉTUDIANTS ?

Pour terminer ce tour d'horizon rapide, je souhaite présenter quelques extraits de discours d'étudiants, basés sur une catégorisation et non plus sur un comptage des réponses.

a. « Lexique, syntaxe, orthographe, style » : une liste figée

Dans les questions concernant les normes de correction attribuées au correcteur, lorsque les étudiants citent le lexique (ou le vocabulaire ou simplement les termes), ils l'associent tous aux autres dimensions linguistiques : orthographe, style, syntaxe, etc. C'est le cas de neuf étudiants⁷. Il est vrai que cette association peut avoir été produite par un élément de la question précédente qui présente, sous cette forme, les dimensions de l'item « correction de la langue » et demande aux étudiants de dire à quelle dimension (cohérence, invention, connaissances, correction de la langue, etc.) ils font prioritairement attention lorsqu'ils écrivent. Mais, un peu plus loin dans le questionnaire, on retrouve cette liste quasi figée, dans quelques autres réponses⁸. L'association qui nous occupe n'est donc pas tout à fait liée uniquement à la formulation de la question précédente.

Ce sont surtout des étudiants de première année qui ont recours à cette liste (7) et peut-être, un peu plus que les autres, ceux qui sont inscrits en Sciences du langage (4).

Ils donnent généralement des réponses très courtes dont le caractère figé est frappant. Ainsi, à la question « Qu'est-ce qui détermine, selon vous, la note attribuée par le correcteur ? », ils répondent :

Z 46 Le style d'une façon générale (clarté, orthographe, syntaxe, lexique...)
(Sciences de l'éducation, M1)

Z 256 Le style, la manière d'écrire, la syntaxe, le lexique... (Sciences du langage, L1)

Un étudiant décrit ainsi ses facilités, un peu plus longuement :

AF 119 Recherche de thèmes dans le texte. Connaissance de la stylistique et des outils d'analyse. Facilité à rédiger (orthographe, syntaxe, lexique, style).
(Lettres modernes, L2)

Ce caractère figé pourrait être l'indice d'un rapport lui-même figé aux dimensions linguistiques de l'écriture : tout cela s'équivaut, la rédaction, la « manière d'écrire », c'est la maîtrise de ces composants-là.

b. « Vocabulaire scientifique compliqué »

Le discours sur les difficultés rencontrées (question 5), si on l'analyse en relation aux problèmes de lexique, porte plus sur des difficultés de compréhension

7. Trois étudiants en Science du langage (L1, L2), deux en Lettres modernes (L1), un en Psycho (L3), deux en Sciences de l'éducation (M1) et un en Histoire à Bruxelles (L1).

8. Trois à la question sur les difficultés (Sciences du langage en L3, Histoire (Bruxelles) et Psychologie en L1), et une à celle sur les facilités (Lettres modernes en L2).

que sur des difficultés en production. Neuf étudiants parlent de la complexité lexicale des textes qu'ils sont amenés à lire, dont celui-ci est un bon représentant (mais tous n'exposent pas avec autant de détails leurs difficultés) :

AC 145 Outre un *champ lexical très vaste* qui ne permet pas souvent une lecture fluide, le texte présente régulièrement des concepts provenant de plusieurs sciences humaines. *La maîtrise de ces concepts*, une connaissance même partielle du sujet abordé et surtout un vaste panel de notions conceptuelles vis à vis du travail sont plus que souhaitables. Ces 3 points me semblent être les difficultés inhérentes à une bonne lecture d'un travail de haut vol. (Histoire Bruxelles, L3)

En production, trois d'entre eux disent « manquer de vocabulaire » et comme je le disais ci-dessus, ils signalent en même temps des « difficultés à faire des phrases structurées et claires », voire à construire du sens⁹. Ces formules lapidaires, sans développement laissent penser qu'il peut s'agir de formes d'autodévalorisation stéréotypées, ne montrant pas une analyse fort développée des difficultés rencontrées.

Trois étudiants seulement signalent une difficulté liée à l'emploi du vocabulaire scientifique en production de texte :

AC 330 *Le vocabulaire* et la mise en forme vraiment particulière à la matière. (Psychologie, L1)

AC 72 Il faut trouver la bonne problématique, faire attention à n'oublier aucun paramètre à traiter (VI-VD), *savoir utiliser un vocabulaire assez scientifique* qui permet de traiter les résultats. (Psychologie, L3)

AC 301 *Transformer les idées / concepts en mots* (trouver les mots justes qui traduiront exactement mes pensées), se mettre à la rédaction, rédiger les premiers jets. Être cohérente. (Sciences du langage, M2)

On peut dire que leur formulation révèle une analyse assez précise des difficultés de l'écriture de recherche. C'est dans ces réponses que l'on peut trouver le plus une approche de la spécificité de l'écriture que l'on demande aux étudiants de produire à l'université, et du lien entre écriture et épistémologie disciplinaire (voir la réponse de l'étudiant en 3^e année de Psychologie).

c. « Avec mes propres mots »

Le choix des termes que j'ai fait pour extraire du corpus des passages intéressant la question du lexique a produit un effet non attendu : de nombreuses formulations des étudiants utilisant le mot « mot » réfèrent à des problèmes d'écriture non spécifiquement lexicaux. « Avec ses propres mots », « en un mot », « en quelques mots », etc., renvoient à des opérations de condensation, de reformulation qui lient si étroitement lexique et formulation qu'il est difficile d'isoler clairement une dimension lexicale. Je les présente cependant, ci-après, dans

9. Il s'agit de deux étudiants de L1 (Histoire [Bruxelles] et Psychologie) et d'un étudiant de L3 (Sciences du Langage).

la mesure où ils font partie du recueil de données et concernent, ne serait-ce qu'en second, le discours sur le lexique des étudiants.

Un étudiant d'Histoire exprime une position assez classique sur les difficultés de la reformulation, prise entre les conseils méthodologiques et la fascination d'un texte d'auteur qui semble bien écrit :

AC 381 Difficultés à sonder l'essentiel à reformuler, à *se détacher des mots de l'auteur* (surtout quand le style est plaisant) même si on dispose d'une méthode donnée pas les profs, surtout ceux de géographie. (Histoire, Lille, L3)

Ensuite ces deux exemples, issus tout deux des Sciences de l'éducation, montrent une conscience assez développée du travail avec les textes d'autrui :

AC 235 Comprendre le point de vue de l'autre, éviter le hors sujet, *le reformuler avec ses propres mots*, restituer, mettre en contexte, ouvrir ou parfois élargir le point de vue de l'auteur et s'en servir comme point de départ, en fait souvent je trouve que l'on est amené à partir d'un commentaire de texte pour arriver à une argumentation ; ce qui est difficile c'est arriver à donner son point de vue en ayant commenté un juste avant. (Sciences de l'éducation, L3)

AC 46 Je viens d'une licence d'économie et gestion dans laquelle j'ai eu très peu d'écrits à produire. Pour ce TER¹⁰, j'ai déjà des difficultés dans le choix de la bibliographie car j'ai un manque de connaissances des auteurs, des ouvrages inévitables, que ce soit en sociologie, ethnologie... Je n'ai donc pour le moment pas commencé la partie écrite mais je connais d'avance les difficultés que je vais avoir : rédiger 30 pages sur des ouvrages sans les paraphraser, *en utilisant mon vocabulaire*, en me réappropriant le texte. C'est réellement un travail tout nouveau pour moi. (Sciences de l'éducation, M1)

La connaissance des textes spécifiques à la matière, la diversité disciplinaire de ces textes (déjà signalée ci-dessus par l'étudiant d'Histoire de Bruxelles en L3), l'articulation de genres discursifs différents (le commentaire, l'argumentation), l'intrication de voix différentes (celles des auteurs, la sienne propre), tout cela fait du travail de reformulation et de son corollaire, le travail lexical, un élément parmi d'autres des pratiques d'écriture et de leurs difficultés.

d. « En quelques mots »

La condensation est souvent citée comme un problème spécifique.

Il peut s'agir des problèmes que les étudiants rencontrent pour identifier des mots-clés dans les sujets posés ou même dans les cours qu'ils prennent en notes.

AC 407 Prendre les mots-clés, parvenir à suivre durant tout l'heure, dégager ce qui est important, avoir des notes claires. (Histoire, Bruxelles, L1)

10. Il s'agit d'une production longue, nommée Travail d'Études et de Recherches, produit du passage au LMD, équivalant en quelque sorte au mémoire de maîtrise.

Un étudiant de Psychologie en L3 signale une difficulté spécifiquement liée au type d'écrit demandé pour les contrôles, qui demande une réponse « en quelques mots » :

AB 86 [Ce qui est difficile, ce sont] les réponses aux questions ne demandant qu'un mot ou qu'une phrase. AC 86 Avec ce genre de questions, nous devons donner un mot ou une phrase spécifique du cours, cela demande plus un apprentissage par cœur que de la compréhension. (Psychologie, L3)

D'autres études réalisées dans le cadre de cette recherche ont montré que les étudiants de Psychologie ont un rapport particulier à l'écrit d'examen : il apparaît souvent comme le seul écrit qu'ils connaissent (surtout dans les deux premières années de Licence). Et de fait, la prédominance des QCM dans les pratiques évaluatives en Psychologie tend à particulariser la perception par les étudiants de la production écrite à l'université.

Un autre étudiant d'Histoire à Bruxelles fait état d'une difficulté intéressante :

AC 416 Réussir à dégager le plus important, ensuite mettre en forme cette information et réussir à expliciter certains termes en quelques mots. (Histoire, Bruxelles, L1)

Il verbalise, je crois, une relation lecture/écriture, où l'attention aux « mots » et à leur définition semble centrale.

Parfois ce travail du mot est vu comme un pinaillage, ce qui s'imagine bien vu la structure de production écrite évoquée par cet étudiant :

AC 70 Travail en groupe (de 9). Il est difficile d'être en accord avec tout le monde sur les questions, les problèmes que l'on se pose. Difficulté pour rédiger : pinaillage pour un mot. (Psychologie, L3)

Ainsi, le travail lexical en production est souvent lié à l'idée d'une condensation difficile à réaliser et, dans la reformulation, à la nécessité absolue de ne pas reprendre les termes du texte que l'on a travaillé. Les activités de production et de réception semblent pouvoir être ainsi distinguées. Le travail de la sélection et de la condensation paraissent davantage susciter des difficultés lexicales en production, alors que l'accès aux concepts et aux lexiques disciplinaires semble plus lié aux difficultés en réception et de compréhension en lecture.

Le discours sur les facilités prend le contrepied du discours sur les difficultés : ce qui semble difficile aux uns est sans conteste facile pour d'autres.

AF 218 Il suffit d'écouter le professeur, comprendre ce qu'il dit et retranscrire avec ses propres mots. (Sciences du Langage, L3)

Af 40 Mise en mots de connaissances assimilées. Utiliser des connaissances particulières afin de répondre à une question donnée. (Sciences de l'éducation, M1)

AF 486 Organiser les réponses, détailler les différentes étapes, faire des réponses courtes avec les mots essentiels. (PE1)

Que ce soit donc une aisance à rédiger dans tous les domaines linguistiques (voir la citation de l'étudiant de Lettres modernes, AF 119, utilisée ci-dessus) ou dans la compréhension de ce qui est attendu (AF 486), dans la compréhension et l'assimilation des connaissances qui rendent la mise en mots simple et même

dérisoire (voir le « il suffit de » de AF 218)¹¹, il est des étudiants pour qui les dimensions lexicales sont source de certitude. La facilitation est aussi le résultat de l'action des enseignants qui « utilisent un champ lexical simple voir basique qui rend la lecture des notes de cours très facile » (AF 145).

e. Jouer avec/sur les mots

Il y a aussi des étudiants (enfin, deux) pour qui les mots sont un espace de jeu, tantôt jeu sérieux...

AF 483 [Réponse aux questions sur les facilités] Le commentaire composé permet de décomposer le texte en trois parties. Une plus générale, une plus approfondie, et une troisième qui inscrit le lecteur dans une autre dimension. C'est clair, précis, car je peux argumenter, *jouer sur les mots*. Je parviens mieux à écrire dans un commentaire composé. (PE1)

... ou moins sérieux comme les mots fléchés que remplit cet étudiant « en attendant le début des cours » et qu'il va systématiquement citer comme exemple d'écrit universitaire (Sciences de l'éducation, M1).

LE CAS DE TROIS ÉTUDIANTS AUX RÉPONSES CONTRASTÉES

Pour terminer, je propose d'examiner trois cas d'étudiants dont les réponses concernant le lexique se répartissent aussi bien du côté des difficultés que des facilités.

Le premier est étudiant en Histoire à Bruxelles en 1^{ère} année de Licence. Ses deux réponses sont très classiquement en écho. Si ce qui est vécu comme difficulté disparaît, alors on se trouve en face d'une facilité.

AB 411 [Difficultés] Des ouvrages aux termes techniques ou philosophiques.

AF 411 [Facilités] Absence de termes trop techniques, phrases claires et nettes et concises, bonne structuration de la matière.

Le second est plus intéressant, c'est également un étudiant en Histoire à Bruxelles, mais en 3^e année de Licence. Il présente de même des réponses en écho, les difficultés se présentent lorsque le texte a une forte densité conceptuelle, et les facilités lorsque le vocabulaire est « basique » ; mais ce qu'il ajoute est l'opposition entre les difficultés des textes à lire et la facilitation apportée par l'enseignant dans la rédaction des « notes de cours » (à l'ULB, les étudiants reçoivent des photocopies qui constituent une base pour le cours). Cette bipartition dans ses déclarations le fait apparaître comme l'étudiant rêvé, conscient des efforts de ses enseignants et des difficultés qu'il lui revient de surmonter.

AC 145 Outre un champ lexical très vaste qui ne permet pas souvent une lecture fluide, le texte présente régulièrement des concepts provenant de plusieurs sciences humaines. La maîtrise de ces concepts, une connaissance même partielle du sujet abordé et surtout un vaste panel de notions

11. Même si « mise en mots » réfère à d'autres activités que des activités « purement » lexicales.

contextuelles vis à vis du travail sont plus que souhaitables. Ces 3 points me semblent être les difficultés inhérentes à une bonne lecture d'un travail de haut vol.

AF 145 Dans un souci d'accessibilité à une grande majorité des étudiants, les professeurs utilisent un champ lexical simple voire basique qui rend la lecture des notes de cours très facile.

Le dernier étudiant, qui est inscrit en 3^e année de Licence en Psychologie, construit dans ses réponses une position critique bien intéressante également quant aux modalités d'écriture qu'il rencontre dans ses études. Il oppose très clairement les écrits qui demandent une réponse brève, voire très brève à des questions, qui ont pour lui une fonction de contrôle de la mémorisation, à des situations d'écriture plus explicatives, basées sur la compréhension, qui n'excluent pas, par ailleurs, le recours à des « termes précis ».

AB 86 [Difficultés] Les réponses aux questions ne demandant qu'un mot ou qu'une phrase.

AC 86 Avec ce genre de questions, nous devons donner un mot ou une phrase spécifique du cours, cela demande plus un apprentissage par cœur que de la compréhension.

AF 86 [Facilités] La possibilité d'expliquer en des termes qui nous sont propres ce que nous avons compris. Il m'est également plus facile de retrouver des termes précis lorsque je dois entamer une démarche explicative.

Certes, ce ne sont que trois cas, mais leur comparaison montre la diversité de modalités de réflexion que l'on peut trouver chez des étudiants encore au début de leurs études. Du premier présenté ici au troisième, il y a un écart considérable dans la réflexion sur la lecture et l'écriture. Il faudrait d'ailleurs identifier dans ces réponses d'étudiants celles qui renvoient à la lecture (comme les deux premiers cas), celles qui renvoient prioritairement à l'écriture (comme le troisième cas), et celle qui croisent les deux activités (comme l'indique l'extrait AC 416 cité plus haut). Interroger le lien entre ce choix de focalisation et la spécificité des opérations convoquées (voir ce que je disais plus haut sur l'opposition entre condensation et reformulation) ou la complexité des questions abordées par les étudiants serait un complément intéressant (mais qui reste à faire) à l'étude abordée ici.

CONCLUSION

Il est difficile de tirer de cette étude quelque idée que ce soit concernant l'intérêt ou l'urgence de faire travailler les étudiants sur le lexique, tellement, semble-t-il, c'est une question mineure pour la très grande majorité. Quelques petites remarques par ci par là sont dignes d'intérêt cependant.

Les étudiants se posent ces questions davantage aux frontières de cycle : première et troisième années de Licence, première année de Master. Ce résultat n'est pas nouveau pour moi, il est confirmé par les autres traitements que j'ai pu faire de ce questionnaire. Mais il est intéressant globalement en ce qu'il apporte une preuve que les questions d'écriture (et parmi elles, les interrogations sur le lexique, puisque c'est cela qui est en jeu ici) se reposent sans arrêt pour les étudiants. La diversité des cursus peut expliquer cela (par exemple, découvrir les Sciences de l'éducation après

un cursus en Économie-Gestion), mais aussi l'évolution des attentes des enseignants et des genres d'écrits demandés (voir le passage de réponses courtes à des questions à la rédaction de Travaux d'Études et de Recherche).

Concernant la variable disciplinaire, nous voyons ici que c'est dans une des disciplines les plus centrées sur des pratiques langagières (Lettres modernes) que les étudiants sont apparemment le moins concernés par les questions de lexique. Les étudiants de Lettres modernes sont les seuls à déclarer recevoir des cours de Méthodologie de l'écriture (Delcambre, Lahanier-Reuter, 2010a) : faut-il voir dans cette absence des étudiants de Lettres modernes dans notre sous-corpus une trace de la réussite de cet enseignement ou d'une aisance lexicale qui caractériserait les étudiants qui s'inscrivent dans ce cursus ?

Les études de cas montrent enfin l'intérêt de creuser le rapport particulier entre lexique et activité de réception ou de production. Que les problèmes rencontrés avec le vocabulaire scientifique le soient surtout dans des situations de lecture et que les opérations de condensation et de reformulation se trouvent citées surtout en référence aux situations d'écriture est intéressant à souligner. Notamment parce qu'on peut s'interroger sur cette spécialisation. Il est sûr que ce que disent les étudiants ne peut pas être pris comme indicateur des enseignements et des aides qu'ils reçoivent, mais leurs représentations semblent relativement figées (pour autant qu'on puisse tirer une généralité de réponses aussi fragmentaires). Savoir comment travailler les concepts en production écrite et les opérations de condensation/reformulation en situation de lecture-compréhension ou de prise de notes en cours, voilà qui contribuerait peut-être à assouplir leurs représentations de travail « avec les mots ».

Références bibliographiques

- Daunay B. & Lahanier-Reuter D. (2010) Le discours des étudiants sur leurs facilités et leurs difficultés d'écriture. Une approche spécifique des genres d'écrits universitaires. Communication au Colloque international *Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines*, Villeneuve d'Ascq, 2-4 Septembre.
- Delcambre, I., Donahue T. & Lahanier-Reuter D. (2009) Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université, *SCRIPTA*, Belo Horizonte, Vol. 13, n° 24, p. 227-244.
- Delcambre I. & Lahanier-Reuter D. (2010a) Les aides à l'écriture : qu'en disent les étudiants ? Communication au Colloque international *Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines*, Villeneuve d'Ascq, 2-4 Septembre.
- Delcambre I. & Lahanier-Reuter D. (2010b) Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit, *Diptyque* n° 18, *L'appropriation des discours universitaires*, Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Delcambre I. & Lahanier-Reuter D. (à paraître) Continuités et ruptures dans les pratiques d'écriture à l'université : l'exemple de cursus en Sciences Humaines, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (VALS-ASLA).
- Delcambre I. & Reuter Y. (2002) Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et en maîtrise, première approche, *Spirale*, n° 29, *Lire – écrire dans le supérieur*, p. 7-27.

- Reuter Y. (1998) De quelques obstacles à l'écriture de recherche, *Lidil*, n° 17, *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, Grenoble, p. 11-23.
- Reuter Y. (2004) Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation, *Pratiques*, n° 121-122, *Les écrits universitaires*, juin, p. 9-27.