

Les étudiants étrangers face aux « genres » académiques français : l'impact des Cours Magistraux et des Travaux Dirigés sur le taux d'échec en première année : le cas de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de l'Université Lumière Lyon 2

par Saloua ALK-HAL

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation
sous la direction de Robert BOUCHARD
présentée et soutenue publiquement le 10 mai 2007

devant un jury composé de : Isabelle DELCAMBRE-DERVILLE, université Lille 3 Jacqueline
GAUTHERIN, université Lyon 2 Francis GROSSMANN, université Grenoble 3 Robert BOUCHARD,
université Lyon 2

Table des matières

..	1
Résumé .	3
Abstract . .	5
Remerciements . .	7
Introduction . .	9
Partie I. Enseignement supérieur, effectifs d'étudiants et échec universitaire en première année . .	13
Chapitre 1. Etudiants étrangers et échec universitaire en France .	13
I/ L'importance quantitative des étudiants étrangers en France .	13
II/ L'échec universitaire en France : un constat préoccupant .	28
Chapitre 2. Organisation de l'enseignement supérieur français et les effectifs d'étudiants . .	35
I/ L'enseignement supérieur en France depuis 1984 . .	35
II/ Les différents effectifs d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur français .	39
Chapitre 3. Etude des facteurs responsables de l'échec universitaire en première année en France . .	42
I/ Les effectifs d'étudiants massifs et les conditions d'accès à l'université en France .	42
II/ L'échec dans la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion en France .	48
Conclusion .	61
Partie II. Objets et outils d'analyse des discours .	63
Chapitre 1. Objets d'analyse : les « genres » de discours .	63
I/ Le discours et l'analyse de discours . .	63
II/ L'étude des discours grapho-oraux .	67
Chapitre 2. Outils d'analyse des corpus oraux et écrits .	72
I/ Les outils d'analyse des corpus oraux : les discours académiques .	72
II/ Les outils d'analyse du corpus écrit : la prise de notes (PDN) .	93
Partie III. Analyse des « genres académiques », CM et TD .	97

Chapitre 1. Description des « genres académiques » oraux: CM et TD (économie politique) ..	97
I/ L'étude textuelle des discours académiques .	97
II/ L'étude linguistique des discours académiques .	117
III/ Première analyse des discours académiques : l'étude thématique du topic .	127
IV/ Deuxième analyse des discours académiques, les reprises : répétition et reformulation .	137
Chapitre 2. Description des « genres » académiques écrits : Manuel et Polycopiés (économie politique) .	152
I/ L'étude du Manuel et des polycopiés .	153
II/ L'oralisation des genres académiques .	159
III/L'étude d'un genre écrit réalisé par les étudiants : la prise de notes . .	162
Partie IV. Facteurs provoquant l'échec des étudiants étrangers et propositions didactiques correspondantes .	173
Chapitre 1. Etudiants étrangers face aux « genres » académiques .	173
I/ La complexité des CM et son impact sur la PDN .	173
II/ Les carences individuelles des étudiants étrangers .	179
Chapitre 2. Propositions didactiques . .	186
I/ L'accueil des étudiants en première année universitaire .	186
II/ De la compréhension orale des discours académiques à l'initiation à la PDN et à l'exposé. . .	189
III/La conception d'un matériel didactique en FOS par les enseignants ⁸⁸ .	199
Conclusions générales .	203
Bibliographie . .	207
Notes d'information du Ministère de l'éducation nationale et de la recherche (MEN) ⁹² .	214
D'autres éléments de bibliographie . .	216
Annexes . .	217
Annexe 1. Cours magistraux .	217
Annexe 2. Corpus des TD . .	217

⁸⁸ Mangiante J.-M et Parpette Ch., (2004), Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Paris, Hachette

⁹² Les articles et les notes d'informations cités sont disponibles à l'adresse : www.education.fr

Annexe 3. Corpus des PDN .	218
Annexe 4. Manuel des CM (économie politique) .	249
Annexe 5. 1^{er} polycopié des TD : les notes de l'enseignant .	249
Annexe 6. 2^e polycopié des TD : le fascicule . .	282

A ma mère pour tout l'amour et l'affection dont elle a su m'entourer, pour le soutien moral et matériel qui m'a aidée à entreprendre cette thèse. A mon frère aîné, pour ses conseils précieux et pour sa confiance en moi

Résumé

Les étudiants étrangers face aux « genres » académiques français : l'impact des Cours Magistraux et des Travaux Dirigés sur le taux d'échec en première année : le cas de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de l'Université Lumière-Lyon2

L'échec enregistré en première année dans les universités françaises est un constat préoccupant. Nous avons mené une étude à ce propos au sein de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion qui accueille des effectifs massifs d'étudiants et en particulier un nombre important de non francophones. Nous avons essayé de déterminer les facteurs qui conduisent ces derniers à l'échec dès leur entrée à l'université. Or, les Sciences Economiques et de Gestion constituent une filière qui fonde son enseignement sur deux genres académiques, les Cours Magistraux et les Travaux Dirigés. Cette transmission des savoirs disciplinaires constitue également en première année une initiation aux «langues de spécialité » correspondantes. Les résultats de notre recherche montrent l'existence d'une corrélation significative entre d'une part un double phénomène langagier, la nature complexe des genres académiques utilisés et la maîtrise insuffisante de la langue française par les étudiants étrangers, et d'autre part leur échec en première année universitaire. Tout au long de notre recherche, nous avons montré que ces discours académiques dans leurs aspects à la fois magistral et oral engendrent des difficultés de compréhension majeures chez les étudiants étrangers. Parallèlement, à cette analyse, nous avons mené une étude « sociologique » qui nous a montré que l'importance quantitative et l'auto-orientation aléatoire des étudiants étrangers contribuent aussi à expliquer les déconvenues de fin d'année. Une éventuelle aide à l'orientation universitaire des étudiants étrangers ne peut intervenir que trop tard, une fois leur inscription faite depuis leurs pays d'origine dans les disciplines «de leur choix» en France. En conclusion de notre recherche nous avons effectué quelques propositions didactiques relatives au perfectionnement des compétences cognitives, techniques et langagières des étudiants en difficulté.

Mots clés : Genres académiques, Cours magistral, TD, prise de notes, exposé oral, complexité discursive, français langue de spécialité, échec universitaire, étudiants étrangers, orientation pré universitaire.

Abstract

Foreign Students face To the French Academic Teaching Ways: the influence of Lectures and Laboratory Classes on the rate of failure in first year on university studies, case of the Economic and Management Sciences of the university Lumière-Lyon2

The failure recorded among first year students at French universities is an alarming report. We undertook a study within the faculty of economic and management sciences that accommodate a large number of students a significant part of which is non francophone. We analyzed more particularly the factors which lead the non francophone students to failure at their university studies since their first year. Economic and Management Sciences is a field of study the teaching of which is based on two academic ways: lectures and laboratory classes at the first year. The scientific knowledge transmission is also an initiation to the corresponding languages of speciality. The results of our research show the existence of a significant cause to effect relationship between the nature of the academic teaching ways applied on foreign students of poor knowledge of the French language and the high rate of failure among these latter at their first university year. Throughout our research, we showed that the academic teaching way, in its being oral lectures, generates very important understanding difficulties for foreign students. In parallel to this analysis, we undertook a sociological study which showed that the large number of foreign students and their random self-orientation helps at the understanding of the end of year's disappointments. In conclusion of our research, we carried out some didactic proposals that may help at the improving of cognitive, technical and linguistic skills of the students in difficulty.

Key words: Academic teaching ways, Lecture, Laboratory classes, Note-taking, oral exposé, discursive complexity, French as a language of speciality, failure at the university studies, foreign students, orientation to university studies.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail.

Ma gratitude va tout d'abord à Monsieur Robert Bouchard, pour toute l'aide qu'il m'a apportée, pour sa patience et pour ses encouragements incessants qui m'ont permis d'achever ma thèse. Qu'il trouve ici l'expression de mon infinie reconnaissance.

Que soient aussi remerciés tous ceux qui ont contribué à la constitution des corpus : les professeurs de la faculté des Sciences Economiques et de Gestion à l'Université Lumière- Lyon 2 : Mme Dominique SABY et Monsieur David RISSER et l'administration de cette même faculté pour les données statistiques qu'elle nous a fournies, et évidemment tous les étudiants qui ont bien voulu nous prêter leurs notes et répondre à nos questions.

Un grand merci à mon mari Noureddine qui a su être présent, patient et compréhensif malgré la distance qui nous sépare. Je le remercie davantage d'avoir cru en moi dans les moments les plus difficiles de notre vie.

Enfin, je tiens à remercier toutes mes amies pour leur soutien, pour leur aide et pour leur amitié. Merci du fond du cœur.

Introduction

Au cours des dix dernières années, les universités françaises ont connu un flux important d'étudiants étrangers. En 1999-2000, par exemple, leur nombre a frôlé les 129 000 inscrits, soit une progression de 6% par rapport à l'année précédente alors que dans le même temps, le taux d'inscrits de leurs homologues français baissait de 1%. Malheureusement on constate simultanément un échec massif de ces étudiants étrangers notamment en première année universitaire. En 2000-2001, par exemple, ce taux a atteint 55 % dans toute la France.

C'est l'importance de ce taux d'échec qui nous a inspiré le choix de notre sujet. Nous faisons l'hypothèse que ce phénomène est certes dû pour une bonne part à des problèmes divers, créés par les contraintes sociales et individuelles inhérentes au statut d'étranger. Mais nous pensons aussi qu'il est dû à la nature du dispositif d'enseignement proposé à ces étudiants en première année et particulièrement à l'importance qu'y prennent les cours magistraux, un genre académique que les nouveaux étudiants étrangers rencontrent pour la première fois en intégrant le milieu universitaire français.

Ces observations nous ont conduite à l'étude des provenances géographiques des étudiants étrangers et de leur évolution dans les différents cycles universitaires français. Nous continuerons cependant à nous intéresser plus précisément à ce qui se passe en première année, une année décisive pour la poursuite d'études universitaires. Nous examinerons les phénomènes de répartitions par filières disciplinaires en nous focalisant sur les Sciences Economiques et de Gestion. Ce chapitre préalable vise à contextualiser notre étude centrale qui porte sur l'enseignement des Sciences Economiques et de

Gestion à l'Université Lumière-Lyon2 et sur les différentes difficultés vécues, en première année, par les étudiants et notamment par les plus fragiles d'entre eux, c'est-à-dire les étudiants étrangers.

Nous avons choisi d'étudier plus précisément la situation des étudiants étrangers au sein de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion du fait que cette Faculté concentre en première année un taux notable d'étudiants étrangers (35°/° environ des effectifs), mais aussi parce que leur échec y est particulièrement sensible (55°/° environ).

Dans notre travail, nous avons pris comme objet d'observation d'une part les facteurs para-universitaires qui caractérisent les modalités d'accès à l'Université de ces étudiants et d'autre part le dispositif académique propre à la faculté des Sciences Economiques et de Gestion de l'Université Lumière-Lyon2. Notre but est de comprendre les répercussions respectives de ces deux phénomènes sur les résultats universitaires de fin d'année. Nous visons ainsi à répondre aux deux questions suivantes :

- En quoi ces facteurs para-universitaires et la formation scolaire antérieure des étudiants étrangers contribuent-ils à les conduire à l'échec en première année universitaire en France ?
- Mais surtout, en quoi les discours académiques utilisés pendant les Cours Magistraux et les séances de Travaux Dirigés sont-ils également à l'origine de l'échec d'un nombre important d'étudiants étrangers?

Pour répondre à la première question, nous avons mené trois séries d'enquêtes auprès des étudiants, des enseignants, et des services administratifs de l'Université Lumière-Lyon2. La première concerne les difficultés que rencontrent les étudiants dans leur cursus universitaire. La seconde porte sur les évaluations que font les enseignants de ces nouveaux étudiants. La troisième se fonde sur les données statistiques disponibles concernant le taux d'échec dans les différentes filières universitaires en France.

Pour répondre à la seconde question, nous nous sommes inspirée des travaux descriptifs effectués par des chercheurs, linguistes et didacticiens de l'équipe « Analyse de Discours Didactiques », animée en particulier par Chantal Parpette, au sein du laboratoire ICAR (Université Lumière-Lyon2-CNRS). Depuis quelques années, les membres de ce groupe se sont penchés sur la question de la réception des discours académiques par une population étrangère. Dans ce but, préalablement ils ont activement participé à l'analyse des discours didactiques de différentes disciplines telles que les Sciences Juridiques ou les Sciences Economiques. L'objectif de ces études est de mieux cerner le fonctionnement et l'organisation des discours académiques afin de mettre en évidence les difficultés susceptibles de contribuer à l'échec des étudiants. Ces recherches descriptives ont été ensuite associées à des réflexions didactiques visant à définir des moyens de remédiation. Dans notre propre travail, nous suivrons le même itinéraire.

La nature de notre étude a nécessité la collecte d'un corpus étendu et varié qui se compose de :

- six heures de cours magistraux où l'enseignant prend seul la parole et quatre heures
- 1. trente de travaux dirigés où la prise de parole est partagée entre les étudiants qui

présentent des exposés oraux et l'enseignant qui les corrige. Ces enseignements représentent les trois premières semaines de la formation d'Economie politique du premier semestre année universitaire 2001-2002.

deux documents écrits faisant partie du même dispositif rédigés et utilisés par les enseignants et mis à la disposition des étudiants. Il s'agit des troisième et quatrième chapitres du manuel d'économie politique (Bernard et Dominique Saby : 2000), et des photocopies qui représentent d'une part, le cours écrit élaboré par l'enseignant des TD et d'autre part le fascicule distribué aux étudiants pour la préparation des exposés (David Risser 2001).

l'ensemble des notes de dix-sept étudiants étrangers et français prises pendant le déroulement des cours magistraux.

L'essentiel de notre travail porte sur l'analyse de ce corpus. Notre choix s'est limité à une seule discipline, en l'occurrence l'« Economie Politique » qui nous semble importante pour la réussite des étudiants, du fait du volume horaire important qu'elle occupe dans la formation de ces derniers en première année universitaire des Sciences Economique et de Gestion.

En conséquence, notre thèse se divisera en quatre chapitres. Dans le premier, nous effectuerons une étude sur la présence et le taux d'échec des étudiants étrangers en première année, d'abord au niveau de toutes les disciplines universitaires, ensuite au niveau des Sciences Economiques et de Gestion en France et particulièrement à Lyon 2. Cette étude apportera des renseignements précis sur les populations inscrites dans les différentes universités. Elle se fonde sur les données statistiques fournies par les Ministères de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche. Dans le deuxième chapitre, nous aborderons l'étude des discours académiques par une présentation des théories discursives et textuelles sur laquelle se basera l'analyse de notre corpus. Dans le troisième chapitre, nous procéderons à cette analyse. Enfin, nous consacrerons notre dernier chapitre aux difficultés engendrées par la nature complexe des discours académiques et aux propositions didactiques correspondant à la satisfaction des besoins des étudiants par rapport aux activités de prise de notes et à l'élaboration de l'exposé. Dans ce cadre nous aborderons aussi la question de la nécessaire sensibilisation des enseignants de première année en matière de français sur objectifs spécifiques.

Partie I. Enseignement supérieur, effectifs d'étudiants et échec universitaire en première année

Chapitre 1. Etudiants étrangers et échec universitaire en France

I/ L'importance quantitative des étudiants étrangers en France

Le nombre des étudiants étrangers inscrits dans les universités françaises est croissant depuis quelques années. En 2001-2002, on compte près de 160 000 étudiants inscrits, soit 37 000 de plus qu'en 1998-1999. Cette augmentation de leur nombre qui est passée de 6 % à 12,6 % entre 1999 et 2001 est soutenue par l'arrivée de nombreux étudiants, notamment ceux d'origines asiatique et africaine. Examinons le tableau suivant :

	1980	1985	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Effectifs	110 763	121 379	133 336	130 376	125 746	122 111	122 126	123 469	141 515	149 463
Variation annuelle (%)			10,5	-4,4	-3,6	-2,9	0,3	1,0	9,4	6,3
Proportion d'étudiants étrangers (%)	12,9	13,6	11,5	8,1	8,6	8,5	8,5	9,1	9,9	11,4

Tableau n°1 : l'évolution des effectifs d'étudiants étrangers à l'Université en France de 1980 à 2001 ¹

Nous constatons que l'évolution de la population étrangère au cours de dix années a été radicalement différente. Elle a connu une croissance en 1990, une baisse entre 1995 et 1997, une stabilité en 1998 et une reprise de la croissance entre 1998 et 2001.

1. Les étudiants européens

La croissance des effectifs en provenance de l'Europe s'est concrètement confirmée au cours de l'année universitaire 1999, ils représentent 30% du nombre total d'étudiants étrangers. Ce flux d'entrée d'étudiants européens stagne et régresse nettement deux années plus tard. Le taux d'inscrits ne dépasse pas les 26,3% en 2002.

¹ Dubois M., (2002), « Les étudiants étrangers à l'université : la reprise de la croissance », Note d'information n° 02-59, MEN-Direction de la programmation et du développement.

	Droit	Sciences Eco. AES	Lettres, Sc Hum	Sciences & Staps	Santé	IUT	Total	% nationalité
Europe :	5507	5749	20 065	5415	3230	941	41907	26,3
Dont								
Union. E	4142	2959	13 094	3491	1878	654	26218	16,4
Allemagne	915	620	2560	760	427	127	5409	3,4
Italie	505	325	2072	547	255	77	3781	2,4
Espagne	423	340	1708	573	270	68	3382	2,1
Gde- Bretagne	501	287	1435	245	68	74	2661	1,7
Grèce	495	213	1305	208	96	11	2329	1,5
Portugal	296	282	993	322	129	121	2143	1,3
Belgique	326	255	840	290	310	84	2115	1,3
Luxembourg	216	257	602	267	208	5	1555	1,0
Hors U.E	2365	2790	6971	1924	1352	287	15 689	9,8
Roumanie	507	559	860	591	699	29	3255	2,0
Pologne	376	308	1277	234	83	58	2326	1,5
Bulgarie	406	640	855	248	104	17	2270	1,4
Russie	249	395	1047	195	76	25	1987	1,2

Tableau n°2 : Année universitaire 2001-2002 ²

La progression concerne principalement les étudiants issus des états membres de l'Union Européenne. Cet accroissement s'explique par les différents programmes de coopération éducative entre la France et l'Europe qui concernent essentiellement l'enseignement supérieur. Le programme le plus connu est celui d'Erasmus (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students), il a vu le jour en 1987. Son objectif principal «... est d'accroître la mobilité des étudiants des pays membres de l'Union européenne pour ajouter une dimension européenne à leur formation initiale » ³. D'autres programmes vont suivre entre autres, le programme Lingua qui entre en application dès 1989 et dont l'objectif est d'encourager la formation en langues, ou encore, le programme Tempus élaboré en 1990 etc. Tous ces programmes qui relèvent des projets d'échanges internationaux ont contribué à l'accroissement de la population européenne dans les universités françaises.

2. Les étudiants asiatiques

Dans le passé, on ne comptait qu'un nombre réduit d'étudiants originaires de l'Asie dans le milieu universitaire français. Cette présence d'étudiants asiatiques va se renforcer au cours des années universitaires 1999-2000 et 2001-2002. On assiste alors à une nette augmentation de leur nombre qui passe respectivement de 13,5% à 14,9%.

² Ibid

³ Dubois M., (2001), « Les étudiants étrangers à l'université », Note d'information n° 01-22, MEN-Direction de la programmation et du développement.

	Droit	Sciences Eco AES	Lettres Sc. Hum.	Sciences & Staps	Santé	IUT	Total	% / nationalité
Asie	1606	2100	7372	2816	2824	565	17382	13,5
DONT								
Liban	233	272	469	578	909	38	2499	1,9
Chine	88	605	957	325	96	50	2121	1,6
Turquie	285	320	620	253	110	140	1747	1,4
Corée du sud	103	83	1283	103	23	19	1614	1,3
Japon	106	39	1231	41	25	3	1445	1,1
Iran	156	76	444	279	405	18	1378	1,1
Syrie	60	39	235	253	730	3	1320	1,0
Viet Nam	77	308	242	205	218	81	1221	0,9

Tableau n°3 : Année universitaire 1999-2000 ⁴

Ce tableau nous montre les différentes nationalités d'étudiants asiatiques présentes dans l'ensemble des universités françaises en 1999. Les populations les plus représentées sont celles des libanais et des chinois. Le taux d'inscrits, notamment celui des étudiants chinois, va s'amplifier tout au long des années 2000, 2001, 2002 et ce, de manière visible. « *On assiste à une véritable explosion des effectifs d'étudiants chinois, qui ont été multipliés par quatre entre 1998 et 2001* » ⁵. Observons le tableau suivant :

⁴ *Ibid*

⁵ Dubois M., (2002), « Les étudiants étrangers à l'université : la reprise de la croissance », Note d'information n° 02-59, MEN-Direction de la programmation et du développement.

	Droit	Sciences Eco AES	Lettres Sc. Hum.	Sciences, Sports	Santé	IUT	Total	% / nationalité
Asie	1989	4141	9585	4229	3112	695	23 751	14,9
Dont								
Liban	325	399	600	899	988	22	3233	2,0
Chine	185	1068	2170	075	03	135	5535	3,5
Turquie	350	410	728	250	02	85	1924	1,2
Corée du sud	123	102	1494	149	41	25	1934	1,2
Japon	100	70	1353	57	19	7	1615	1,0
Syrie	54	55	262	314	010	3	1508	1,0
Viet Nam	121	387	355	300	211	120	1593	1,0

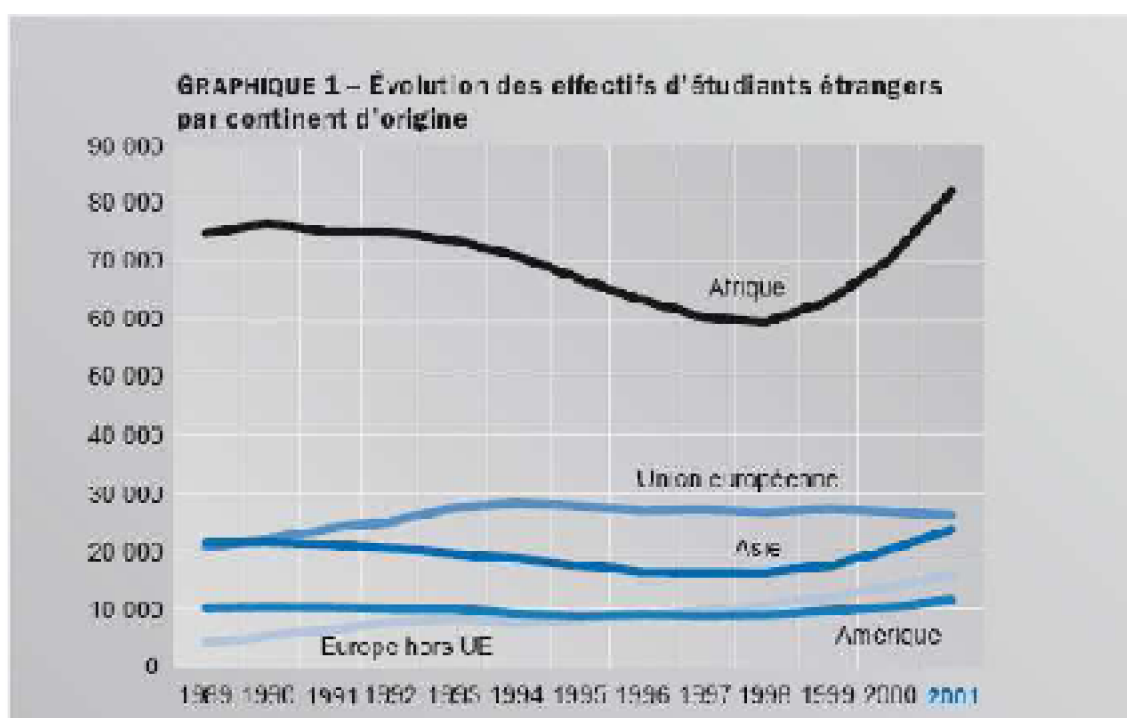
Tableau n°4 : Année universitaire 2001-2002⁶

A partir de ces données, on constate que leur nombre passe de 1,9% en 1999 à 3,5% en 2001. Cette présence considérable est renforcée par la politique de la Chine qui encourage ses ressortissants chinois à aller étudier dans les universités étrangères et particulièrement dans les universités françaises

3. Les étudiants africains

Les étudiants originaires de l'Afrique sont majoritaires par leur nombre dans les universités et établissements supérieurs en France. Examinons le graphique suivant :

⁶ *Ibid.*



Graphique n°1 : Les étudiants africains et les autres nationalités étrangères en France de 1989 à 2001⁷

La croissance du nombre d'étudiants étrangers diffère selon les pays et les continents d'origine. La population d'Afrique est fortement présente dans les locaux universitaires : en 1999-2000, elle représente 48,6% du nombre total des étudiants étrangers toutes nationalités confondues. Ce taux va se renforcer en 2001-2002 et passe à 51,4%. Cette progression ne concerne pas toutes les populations étrangères. En effet, le taux d'inscrits des étudiants de l'union européenne, par exemple, a régressé de 1,6%. D'après les statistiques de 2001 et les notes d'informations publiées par le Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, cette progression des ressortissants étrangers dans les universités françaises a pour origine les programmes d'échanges culturels entre la France et les pays étrangers. Leur but est d'encourager ces étudiants à venir poursuivre leurs études en France.

Si nous revenons aux étudiants Africains, nous pouvons noter aussi que cette présence se caractérise par une instabilité notoire, on constate une forte variation annuelle des effectifs entrants au cours des différentes années. Entre 1996 et 1998, par exemple, leur nombre baisse. Il s'agit notamment du nombre d'étudiants originaires du Sénégal, du Cameroun et de la Côte d'Ivoire. Ceci s'explique par les modalités d'accueil de cette catégorie de population qui deviennent très difficiles. Plusieurs contraintes d'ordre administratif et financier s'opposent à leur arrivée en France, notamment, les complications liées à l'obtention des visas d'études et l'augmentation de ressources économiques nécessaires pour financer des études supérieures.

3.1 Les étudiants originaires de l'Afrique subsaharienne

⁷ Ibid.

Le taux d'inscrits des étudiants africains a connu des variations tout au long des années. Si ces derniers demeurent majoritaires dans les milieux universitaires leur nombre s'est affaibli : $\approx 49\%$ en 1999 contre 58% en 1985. Leur croissance va reprendre progressivement dans les années qui viennent. Ajoutons que la répartition par pays des étudiants d'Afrique subsaharienne est inégale, il en est de même pour la répartition par discipline. Remarquons préalablement que les ressortissants du Maghreb représentent six étudiants africains sur dix.

	Droit	Sciences Eco	Lettres Sc. Hum.	Sciences Staps	Santé	IUT	Total	% nationalité
Afrique	7856	12 549	16 664	13 873	8744	2081	62 637	48,6
Sénégal	590	1181	1071	821	140	271	4 075	3,2
Cameroun	660	624	677	688	487	130	3 275	2,5
Côte d'Ivoire	495	667	459	455	193	66	2 335	1,8
Madagascar	175	546	513	390	469	103	2 196	1,7
Congo	436	574	550	300	204	131	2 195	1,7
Gabon	266	319	592	484	87	27	1 775	1,4
Maurice	127	230	328	251	168	50	1 154	0,9
Benin	190	235	180	202	126	45	1 028	0,8
Djibouti	119	300	209	331	07	17	983	0,8

Tableau n° 5 : Année universitaire 1999-2000⁸

	Droit	Sciences Eco	Lettres Sc. Hum.	Sciences , Staps	Santé	IUT	Total	% / nationalité
Afrique	9979	17 361	19 876	20 877	9668	4245	82 006	51,4
Sénégal	849	1587	1775	1355	195	405	6166	3,9
Cameroun	663	694	689	934	524	160	3 125	2,3
Côte d'Ivoire	650	994	530	588	264	97	2 335	2,0
Madagascar	230	804	583	545	568	124	2 053	1,0
Congo	401	540	577	402	244	263	2 560	1,6
Gabon	340	479	686	600	114	45	2264	1,4
Maurice	177	357	478	345	159	57	1573	1,0

Tableau n°6 : Année universitaire 2001-2002⁹

D'après les deux tableaux, l'évolution des étudiants d'Afrique subsaharienne est en

⁸ Le taux de pourcentage donné d'Afrique dans les tableaux respectivement (48,6%) et (51,4%) compte également le taux de des effectifs maghrébins.

progression d'année en année. Elle passe de 48,6 % en 1999-2000 à 51,1% en 2001-2002. Ce sont les étudiants sénégalais, suivis des Camerounais et des Ivoiriens qui restent les plus nombreux.

3.2 Les étudiants originaires de l'Afrique du Nord

Les étudiants d'Afrique du nord sont, la population la plus importante quantitativement dans l'ensemble des filières universitaires en France. Nous proposons d'illustrer ces propos dans les tableaux suivants qui représentent la répartition de cette catégorie d'étudiants dans les différents secteurs universitaires.

	Droit	Sciences Eco	Lettres Sc. Hum.	Sciences & Staps	Santé	IUT	Total	% / nationalité
Maroc	1550	3604	4534	4331	2481	1349	17889	13,9
Algérie	1 214	1531	3682	2898	2844	351	12531	9,7
Tunisie	745	1016	1605	1377	786	132	5 671	4,4

Tableau n°7 : Année universitaire 1999-2000 ¹⁰

	Droit	Sciences Eco	Lettres Sc. Hum.	Sciences & Staps	Santé	IUT	Total	% / nationalité
Maroc	2815	5456	5848	7406	2378	2172	26 075	16,4
Algérie	1 955	1502	3522	4036	3173	313	13 601	8,5
Tunisie	726	1428	1826	2125	992	153	7250	4,5

Tableau n° 8 : Année universitaire 2001-2002 ¹¹

D'après ces tableaux, le taux de la population maghrébine est en hausse. Le nombre des étudiants originaires du Maroc connaît la croissance la plus importante, leur taux augmente de 2,5% entre les entrées universitaires 2000 et 2002. Dans le même temps, celui des étudiants tunisiens marque à peine une croissance de 0,1%, alors que l'effectif algérien est en baisse de 1,2 % au cours des mêmes années.

4. Les étudiants étrangers et leurs homologues français dans les cycles supérieurs

⁹ Dubois M., (2002), « Les étudiants étrangers à l'université : la reprise de la croissance », Note d'information n° 02-59, MEN-Direction de la programmation et du développement.

¹⁰ Dubois M., (2001), « Les étudiants étrangers à l'université », Note d'information n° 01-22, MEN-Direction de la programmation et du développement.

¹¹ Dubois M., (2002), « Les étudiants étrangers à l'université : la reprise de la croissance », Note d'information n° 02-59, MEN-Direction de la programmation et du développement.

À l'université, l'augmentation du nombre des effectifs d'étudiants étrangers, débutée à la rentrée 1999, se prolonge à une cadence de plus en plus soutenue alors que les inscriptions de leurs homologues français ne cessent de diminuer. On compte, entre 1998 et 2001, une croissance de 30,6% pour les étudiants étrangers par rapport à une diminution de 4,4 % des étudiants français.

D'après les statistiques fournies par le Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche (note d'information n°59, décembre 2002), cette progression s'explique par l'augmentation des effectifs originaires des pays de l'Asie, notamment les étudiants chinois dont le nombre d'inscrits s'est multiplié par quatre entre 1998 et 2001 et par le renforcement des inscrits issus de certains pays d'Afrique dont le Maroc et le Sénégal. Nous proposons d'étudier la répartition des étudiants étrangers par rapport aux étudiants français selon les cycles (sous l'ancien système d'enseignement).

Le premier cycle

	Français		Etrangers		Ensemble	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Premier cycle	663 987	52,3	46 182	35,9	710 169	50,8
Dont						
DEUG	452 558	35,6	29 314	22,8	481 872	34,5
DUT	109 134	8,6	4 386	3,4	113 520	8,1
Diplômes de santé	39 257	3,1	2248	1,7	41 505	3,0
DEUST, DEUG IUP	12 902	1,0	798	0,6	13 700	1,0
DAEU, Capacités en droit	16 545	1,3	1433	1,1	17 978	1,3
Diplôme d'université	15 812	1,2	7 098	5,5	22 910	1,6

Tableau n°9 & 10 : Année universitaire 1999-2000¹²

La concentration des étudiants français est importante dans le premier cycle, Elle représente 52,3% du nombre total des étudiants français inscrits dans les universités françaises, alors que la présence des effectifs d'étudiants étrangers dans ce cycle est moyenne, elle correspond à 35,9% du nombre total des étudiants étrangers inscrits dans les différents cycles supérieurs.

Plus de la moitié des étudiants toutes nationalités confondues est inscrite dans le premier cycle universitaire avec 50,8% en 2000-2001. D'autre part, la présence des étudiants étrangers en premier cycle est marquée par une augmentation de 6,1 % la même année par rapport à l'année précédente.

Le deuxième cycle

¹² Dubois M., (2001), « Les étudiants étrangers à l'université », Note d'information n° 01-22, MEN-Direction de la programmation et du développement.

	Français		Etrangers		Ensemble		Proportion d'étranger %
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	%
2^e CYCLE	436 921	34,4	40 891	31,8	477 812	34,2	8,6
DONT :							
Licence	169 512	13,3	14 343	11,1	183 855	13,1	7,8
Maîtrise	132 464	10,4	12 663	9,8	145 127	10,4	8,7
Diplôme d'ingénieur	28 224	2,2	1 743	1,4	29 967	2,1	5,8
Diplôme de santé	24 237	1,9	1 691	1,2	25 928	1,8	6,2
Diplôme d'université	12 922	1,0	6 312	4,9	19 234	1,4	32,8
Autres diplômes	53 482	4,0	3 300	2,6	56 782	4,0	10,5

Tableau n°11 : Année universitaire 1999-2000¹³

D'après ces données, on note un taux d'inscrits équivalent à 34,2% des effectifs totaux inscrits en second cycle avec un nombre légèrement plus important d'étudiants français.

Le troisième cycle

Les étudiants étrangers s'intéressent également aux études de troisième cycle, et ce, dans le but d'améliorer leur statut administratif pour atteindre une hiérarchie plus gratifiante dans leur pays d'origine, ou encore pour poursuivre des études supérieures dont certaines filières ne sont pas enseignées dans leurs universités d'origine. Il existe bien d'autres facteurs qui conduisent ces ressortissants étrangers à venir en masse en France pour obtenir un DESS ou un doctorat. Au premier rang, citons l'évasion de ces candidats d'un phénomène social, en l'occurrence, le chômage, qui frappe leur pays natal et qui les met en marge de la société active. Ainsi, ces étudiants choisissent la continuation de leurs études en troisième cycle plutôt que la passivité qui mènerait à la stagnation intellectuelle.

¹³ *Ibid*

	Français		Etrangers		Ensemble		Proportion d'étrangers
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	%
3^e CYCLE	168 855	13,3	41 715	32,4	210 570	15,1	19,8
Dont:							
DESS	36 821	2,9	4 866	3,8	41 687	3,0	11,1
DEA	26 554	2,1	8 565	6,7	35 119	2,5	24,4
DOCTORAT	44 844	3,5	16 361	12,7	61 205	4,4	26,7
Diplômes de santé	33 441	2,6	5 427	4,2	38 868	2,8	14,0
Diplômes d'université	19 863	1,6	6 120	4,8	25 983	1,9	23,6

Tableau n°12 : Année universitaire 1999-2000 ¹⁴

La répartition qui résulte de ce tableau, nous montre un décalage important entre les différents effectifs inscrits. Cette distribution fait apparaître une forte concurrence entre les étudiants immigrés et leurs homologues français. Les premiers sont largement représentés dans ce cycle avec 32,4% (du nombre total d'étudiants étrangers inscrits dans les différents cycles supérieurs) contre 13,3% de candidats français (du nombre total d'étudiants français inscrits dans les différents cycles supérieurs). En revanche, le nombre d'étudiants étrangers accueilli en France est réparti de façon plus au moins égale dans les différents cycles universitaires. La structure globale des inscriptions des étudiants étrangers de l'année universitaire 1999-2000 montre une présence de 35% d'effectifs en premier cycle, 31% inscrits en deuxième cycle et 33% poursuivant leurs études de troisième cycle. Inversement, la structure globale des inscriptions de leurs homologues français est répartie de façon inégale. On retrouve une forte concentration de ces derniers dans le premier cycle au détriment des deuxième et troisième cycles.

La distribution globale des inscriptions des étudiants en troisième cycle toutes nationalités confondues est différente de celles des premier et deuxième cycles. D'après les statistiques du Ministère de la Jeunesse de l'Education Nationale et de la Recherche « *Un inscrit sur quatre en DEA et doctorat est étranger en 1999-2000* » ¹⁵. La filière « recherche » regroupant le DEA et le Doctorat compte plus de 60% d'inscriptions d'étudiants étrangers contre 42% pour l'effectif français. Quant aux DESS, on enregistre 12% pour les étudiants étrangers contre 22% pour ceux de nationalité française. Le taux élevé d'étudiants étrangers dans le troisième cycle s'explique par le fait que ces derniers sont accueillis, dans les universités françaises, à un stade d'études relativement avancé. L'afflux de cette population étrangère se traduit par le fait qu'un étudiant sur deux s'inscrit en troisième cycle, et donc s'avère déjà titulaire d'un diplôme de deuxième cycle (licence ou maîtrise) à son entrée dans les universités françaises, alors que neuf étudiants français sur dix intègrent l'université en début de parcours c'est-à-dire en première année du premier cycle.

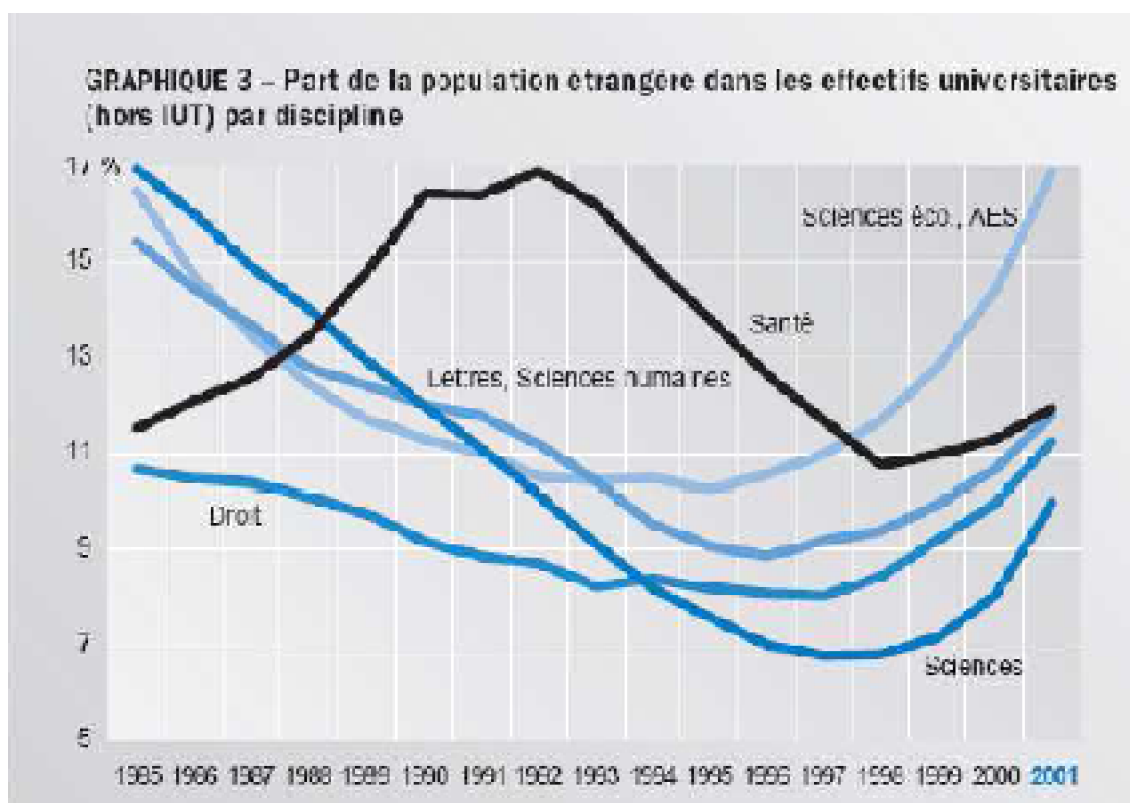
¹⁴ Ibid.¹⁵ Ibid.

Cette phase d'études semble être, pour les étudiants étrangers, un moment propice pour réaliser un objectif précis, celui d'une réussite sociale qui demeure tributaire du niveau d'étude atteint par ces apprenants. Nombreux sont ceux qui suivent des formations en DEA 24,4 % et en Doctorat 26,7% notamment, dans les disciplines économiques et littéraires. Ces derniers préfèrent s'inscrire dans certaines académies françaises plutôt que dans d'autres. On note une forte concentration d'étudiants étrangers en Provence 61,1% contre 75,3% d'étudiants français alors qu'ils sont moins nombreux dans les universités de l'Île de France : ils représentent 38,9% du nombre total d'étudiants étrangers contre 24,7% d'étudiants de nationalité française. Ainsi, le taux d'inscrits varie d'une population à une autre et d'une académie à une autre.

5. Les étudiants étrangers et leurs homologues français en Sciences Economiques et de Gestion en France et à Lyon.2

5.1 Les étudiants français et étrangers inscrits au premier cycle des Sciences Economiques et de Gestion en France

À la rentrée universitaire 2000-2001, les Sciences Economiques et de Gestion connaissent la proportion d'étudiants étrangers la plus élevée par rapport aux autres filières universitaires.

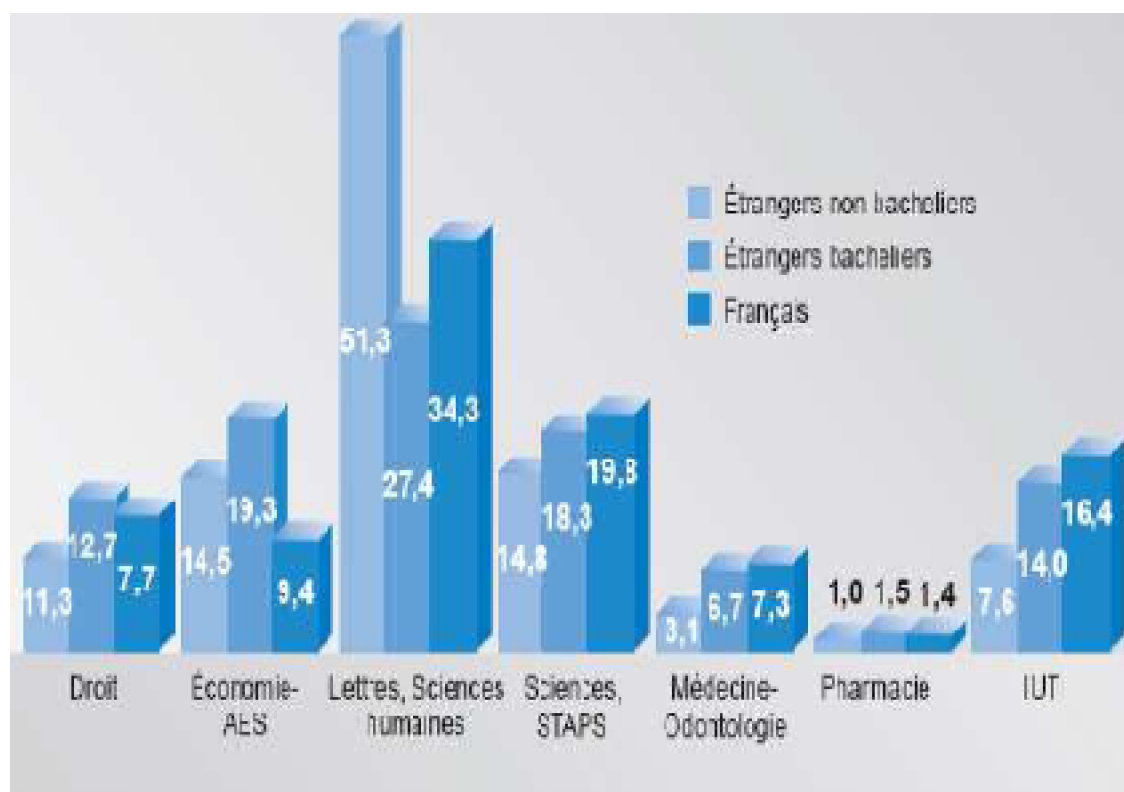


Graphique n°2¹⁶

¹⁶ Dubois M., (2002), « Les étudiants étrangers à l'université : la reprise de la croissance », Note d'information n° 02-59, MEN-Direction de la programmation et du développement.

Les secteurs disciplinaires des Sciences Economiques enregistrent en 2001 la proportion d'étudiants étrangers la plus élevée (près de 17 %). Toutes les disciplines universitaires et, notamment, les sciences économiques et les sciences, ont bénéficié d'une croissance des effectifs d'étudiants étrangers depuis 1998. L'organisation des disciplines en termes d'accueil d'étudiants étrangers classe les sciences économiques, au premier rang depuis cette date. Elle dépasse par là certaines filières qui occupaient dans le passé ce même rang, citons entre autres les formations de santé.

A présent, nous proposons d'étudier la répartition des étudiants étrangers et français inscrits dans les Sciences Economiques et de Gestion en comparaison avec d'autres filières universitaires.



Graphique n°3a : Année universitaire 2003-2004 ¹⁷

A partir de ce graphique, nous constatons que les Sciences Economiques et de Gestion accueillent un nombre important d'étudiants étrangers. Cependant, la part des étudiants non bacheliers ¹⁸ est très élevée par rapport à celle des étudiants étrangers titulaires d'un baccalauréat ; ils représentent 51% contre 27% pour les étudiants bacheliers. En revanche, les étudiants de nationalité française représentent 9,4% d'inscrits (du nombre total d'étudiants français inscrits dans les universités françaises). Ils se concentrent davantage dans les filières des Lettres et des Sciences Humaines.

¹⁷ Teissier C., Theulière M. & Tomasini M., (2004) « Les étudiants étrangers en France », Note d'information n°04-23, MEN-Direction de la programmation et du développement.

¹⁸ Etudiants non bacheliers mais inscrits à l'université grâce à un titre admis en équivalence.

Ce flux important des effectifs étrangers s'explique principalement par les inscriptions massives des étudiants non bacheliers. En effet, d'après les statistiques du Ministère de la Jeunesse de l'Education Nationale et de la Recherche entre 1998 et 2003, le nombre d'étudiants non bacheliers, notamment parmi la population francophone, a augmenté de façon considérable. En 2003-2004, Trois étudiants de nationalités étrangères sur quatre sont des non bacheliers. Ils représentent 63% des étudiants étrangers inscrits en premier cycle toutes filières confondues.

L'Université Lumière-Lyon 2 accueille chaque année un nombre important d'étudiants étrangers notamment dans les disciplines des Sciences Economiques et de Gestion. Nous proposons d'étudier la répartition des étudiants dans cette filière selon leur type de baccalauréat. Nous tenons à signaler que lors de nos enquêtes, nous n'avons pas pu obtenir des statistiques séparants les étudiants étrangers de leurs homologues français.

5.2 Les étudiants selon les filières disciplinaires à l'université Lumière-Lyon2

Les facultés de Lyon2 accueillent un effectif hétérogène de différentes nationalités et de différentes formations. De nombreux étudiants étrangers, francophones ou non francophones, intègrent les secteurs disciplinaires de l'université avec des niveaux linguistiques très variés allant d'un niveau moyen jusqu'en dessous de la moyenne ou un niveau médiocre. Malgré la mise en oeuvre d'un dispositif pédagogique d'accueil de nouveaux étudiants, l'afflux d'étudiants dans cette discipline perturbe le fonctionnement du système d'enseignement à l'université. Ce dernier s'avère inadapté aux exigences d'un effectif aussi varié. Cette conjoncture génère beaucoup de complications d'enseignement pour le corps enseignant et d'apprentissage pour les étudiants. Nous proposons quelques tableaux qui illustrent le taux d'inscrits à l'Université Lumière Lyon2.

Séries de baccalauréat	Intitulé	Taux d'inscrits	Taux en %
L	Littéraire	1249	35,2
ES	Economique et social	1053	29,7
STI	Sciences et techniques tertiaires	436	12,3
S	Scientifique	432	12,2
PRO	Professionnels (agricole, industriel, tertiaires)	165	4,6
SMS	Sciences médico-sociales	147	4,1
STI	Sciences et techniques industrielles	32	0,9
ARTS et autres	Musique, danse, arts appliqués, hôtellerie,	21	0,6
STPA, STAE	Sciences et technologies du produit agroalimentaire; sciences et techniques de l'agronomie et de l'environnement	8	0,2
STL	Sciences et techniques de laboratoire	6	0,2
Ensemble		2549	100%

*Tableau n°13 : Année universitaire 2000- 2001*¹⁹

Ce tableau représente le nombre total d'étudiants français et étrangers inscrits dans l'Université Lumière-Lyon 2.

L'origine scientifique des étudiants est diversifiée. Nous constatons une forte présence d'étudiants titulaires d'un baccalauréat littéraire avec plus de 35% d'inscrits, suivis d'étudiants titulaires d'un baccalauréat économique et social avec plus de 27% d'inscrits. Ces nouveaux étudiants ne s'inscrivent pas tous dans les filières correspondantes à leurs profils scientifiques. Ils s'orientent vers de nombreuses disciplines telles que l'Histoire, les Lettres modernes, les Sciences du langage, le Droit, la Sociologie, etc. Les Bacheliers ES, quant à eux se dirigent vers les disciplines des Sciences Economiques et de gestion, de Droit etc. Le choix de la discipline appropriée est un facteur déterminant dans la réussite ou l'échec des étudiants. Nous avons constaté, au cours de nos enquêtes, qu'un étudiant sur quatre fait un choix erroné. Dans la filière des Sciences Economiques et de Gestion, les nouveaux étudiants peuvent se rattraper en faisant un nouveau choix d'étude à la fin du premier semestre, soit en Langues soit en Droit ou en AES (Administration Économique et Sociale) etc.

5.3 Les étudiants en Sciences Economiques et de Gestion à Lyon2

Les nouveaux étudiants qui accèdent à l'université ont des profils et des séries de baccalauréats hétérogènes. Examinons le tableau ci-après.

Tableau n°14 : Année universitaire 2001-2002 ²⁰

Première année universitaire Lyon2		
Série de baccalauréat	Nombre d'étudiants	Nombre en %
ES : (Economie social)	109	49,1 %
S : (Scientifique)	63	28,0%
STT : (Sciences et techniques tertiaires)	28	12,6 %
Pro : (Agricultures Industries Tertiaires)	13	5,9 %
STI : Sciences et Techniques Industrielles)	4	1,8 %
International	2	0,9 %
L : Littéraire	2	0,9 %
STAE : Sciences et Technologie de produit agroalimentaire, Sciences et Technique de l'agronomie et de l'environnement	1	0,5 %
Ensemble	222	100%

D'après ce tableau, les étudiants titulaires d'un baccalauréat ES sont majoritaires avec un taux de 49% d'inscrits, suivis des étudiants Scientifiques avec 28%. Malgré cette

¹⁹ SCUIO-Observatoire, (2001), « Les bacheliers 2000 inscrits en première année de DEUG en 2000-2001 », Université Lumière-Lyon2.

²⁰ SCUIO-Observatoire, (2002), « Les bacheliers 2001 inscrits en première année de DEUG en 2001-2002. », Université LumièreLyon2.

prédominance d'étudiants en économie, ce sont les étudiants scientifiques qui réussissent le mieux leur première année de DEUG dans cette filière. Nous aurons l'occasion d'étudier ce cas de figure dans le cadre de l'analyse de l'échec en première et deuxième année universitaire.

II/ L'échec universitaire en France : un constat préoccupant

1. L'échec universitaire au premier cycle en France

Le premier cycle de l'enseignement supérieur se caractérise par la coexistence de plusieurs types de population. On peut distinguer les étudiants qui ont obtenu leur DEUG en 2 ans de ceux qui l'ont obtenu en trois ans et / ou en quatre ans. Ce qui nous donne des populations très complexes par une diversité d'âges, de profils, et de cumul d'années d'études. Cette hétérogénéité donne une première idée de l'importance des échecs en DEUG

1.1. Les délais d'obtention de DEUG selon les filières disciplinaires en France

Discipline universitaire	Série du baccalauréat	Taux de réussite								
		En 2 ans			En 3 ans			Cumulé en 5 ans		
		1999	2000	2001	1999	2000	2001	1999	2000	2001
Droit	Littéraire	35,7	32,7	33,2	22,4	19,7	20,5	68,5	63,7	63,3
	Économique	38,5	38,0	36,6	23,5	22,0	23,2	73,2	70,7	71,1
	Scientifique	53,5	53,8	54,0	24,5	22,3	24,4	85,1	84,6	85,9
	Technologique	7,1	6,1	6,2	9,4	10,0	8,9	23,9	25,8	25,2
	Ensemble	35,4	35,1	34,3	21,5	20,0	21,0	68,8	67,0	67,8
Sciences économiques-AES	Littéraire	44,6	43,6	40,3	23,4	24,6	21,3	80,4	81,3	73,4
	Économique	46,6	46,6	46,8	22,4	21,6	20,3	78,9	77,5	75,3
	Scientifique	60,3	62,3	58,8	22,9	22,7	23,5	84,5	86,7	84,4
	Technologique	18,1	15,6	14,8	13,4	14,8	13,5	38,8	39,4	39,5
	Ensemble	45,8	45,3	43,0	21,2	21,0	20,2	76,7	74,7	72,1
Lettres	Littéraire	57,4	60,0	61,7	21,2	18,4	13,7	87,9	88,3	83,3
	Économique	30,4	33,3	34,0	23,6	21,8	22,5	86,7	86,1	86,0
	Scientifique	66,9	67,6	69,8	23,0	23,4	20,4	no ²¹	no	no
	Technologique	30,6	30,0	33,2	19,7	16,3	15,0	59,8	63,6	53,7
	Ensemble	56,0	58,6	60,3	21,4	19,0	19,0	87,4	86,6	83,2
Langues	Littéraire	46,0	48,3	48,6	20,1	17,8	17,0	78,5	76,5	72,7
	Économique	47,0	50,7	48,7	23,2	18,8	17,7	80,5	78,4	73,7
	Scientifique	63,5	63,1	59,8	23,9	21,6	18,4	101,8	96,4	89,4
	Technologique	11,1	10,2	11,6	10,0	11,0	7,9	20,3	29,7	25,6
	Ensemble	45,1	47,4	46,1	20,2	17,8	16,5	76,8	74,6	69,9
Sciences humaines	Littéraire	52,5	50,0	50,0	21,7	18,3	13,3	83,7	77,9	80,5
	Économique	56,6	58,7	59,0	21,6	18,5	13,5	87,9	86,3	85,2
	Scientifique	66,7	68,7	70,4	25,6	26,3	23,5	no	no	no
	Technologique	23,0	20,0	22,8	15,2	14,1	13,7	46,3	42,1	44,8
	Ensemble	50,8	50,4	51,6	21,1	18,9	16,6	82,3	78,9	79,2
Sciences	Littéraire	32,0	26,0	21,4	19,2	20,2	17,2	59,2	56,4	53,4
	Économique	33,1	24,3	34,7	23,1	23,6	22,3	67,1	56,0	60,1
	Scientifique	40,7	42,6	42,4	31,3	33,4	31,4	84,2	86,5	85,2
	Technologique	15,3	7,6	8,8	15,2	16,3	12,9	39,5	31,9	32,8
	Ensemble	35,4	40,8	40,7	30,6	32,6	30,9	62,1	55,7	63,6
STAPS	Littéraire	48,4	41,8	37,2	26,2	21,6	23,1	62,7	62,2	64,3
	Économique	50,4	46,6	43,1	26,2	19,5	20,3	69,5	74,3	70,2
	Scientifique	71,4	65,4	65,8	22,9	16,8	16,5	no	68,9	63,0
	Technologique	22,8	20,5	19,2	22,1	17,3	15,3	56,0	47,4	43,1
	Ensemble	55,7	50,6	49,8	23,7	17,8	17,8	60,6	76,2	74,0

no : taux non calculable en raison d'un nombre insuffisant de candidats (moins de 20).

Tableau n°15a : Années universitaires 1999, 2000 et 2001 ²¹

Ce tableau représente le taux de réussite des étudiants inscrits dans les différentes filières universitaires en France selon les types de baccalauréat. Ces statistiques sont réparties sur trois années universitaires. Ainsi, nous constatons que les candidats de formation scientifique, inscrits en Sciences Economiques et AES, réussissent mieux que les candidats littéraires, économiques etc. Ils sont en tête des étudiants qui passent leur DEUG en deux années d'études avec un taux de réussite qui dépasse les 60%.

Nous constatons également que le taux de réussite, en deux ans, est plus élevé dans certaines filières. La filière Lettres est celle qui enregistre le taux de réussite le plus élevé en deux ans : 58,6% d'étudiants obtiennent leur DEUG en 2 ans, les STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) et les Sciences Humaines viennent respectivement en deuxième et troisième positions avec 50,5% et 50,4%. Alors qu'en

²¹ Prouteau D., (2003), « La réussite au DEUG par discipline Sessions 1999 à 2001 », Note d'information n° 03-32,

MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.

Droit, en Sciences et en Sciences Economiques et de Gestion, l'obtention de DEUG en deux ans semble être un cursus difficile à réaliser par les étudiants. Le taux de réussite recensé respectivement dans les différentes disciplines, est de 35,1%, 40,8% et 45,3%. Le parcours de réussite en trois ans est faible, il s'évalue entre 17% et 32% dans les différentes disciplines universitaires. Cette baisse du taux de réussite au DEUG en 2 ans semble s'expliquer par de nombreux facteurs dont l'hétérogénéité des effectifs présents dans les universités. En effet, dans une même filière, on trouve des bacheliers littéraires et scientifiques. Ce qui donne lieu à la coexistence de profils scientifiques hétérogènes, et par conséquent, à des chances de réussite inégales.

Par ailleurs, les étudiants s'inscrivant dans des filières qui correspondent à leurs profils scientifiques réussissent mieux que ceux qui poursuivent des études dans des filières éloignées de leurs compétences scientifiques. Cependant, on enregistre une exception, comme on l'a déjà signalé précédemment. Elle concerne les étudiants scientifiques dont le taux de réussite est plus élevé dans toutes les filières, qu'elles soient scientifique, littéraire, économique ou linguistique. Dans la discipline des STAPS par exemple, on note un parcours de réussite en deux ans qui dépasse les 70%.

1.2. Les délais d'obtention de DEUG en Sciences Economiques et de Gestion en France

La réussite au DEUG dépend de plusieurs caractéristiques de l'étudiant : l'âge d'obtention du baccalauréat, la série de celui-ci, et donc de son parcours scolaire antérieur, mais aussi la discipline choisie lors de son accès à l'université.

En 2001, le Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche annonce que la durée moyenne menant à la réussite au DEUG, Sciences Economique et AES, dans 81 universités françaises s'évalue entre 43% et 45,5% en deux ans et de 20% à 21,3% en trois ans. Le cumul d'années enregistré est alors de 72,1% à 76,3% réparti sur cinq années d'études. Examinons le tableau suivant :

Série du baccalauréat	Age d'obtention du baccalauréat	Total d'entrants 1 ^{er} cycle	DEUG en 2 ans	DEUG en 3 ans	DEUG en 4 ans	Cumul %
Littéraire	(-19, -19)	182 765	42,3%	22,7%	9,3%	77,2%
Economique	(-19, -19)	160 299	41,3%	23,5%	9,0%	75,8%
Scientifique	(-19, -19)	205 622	42,5%	29,2%	11,1%	85,3%
Technique	(-19, -19)	67 216	13,7%	13,9%	7,0%	37,3%
Tous bacs	(-19, -19)	615 902	35,9%	24,1%	9,6%	75,2%

Tableau n°15b : Année universitaire 1997-1998 ²²

²² Pauron A., (2001), « La réussite en premier cycle universitaire (DEUG et DUT) Sessions 1998 et 1999 », Note d'Information n° 01-11, MEN-Direction de la programmation et du développement.

Série du baccalauréat	Age d'obtention du baccalauréat	Total d'entrants 1 ^{er} cycle	DEUG en 2 ans	DEUG en 3 ans	DEUG en 4 ans	Cumul %
Littéraire	(-19, +19)	175 215	49,0%	21,3%	3,0%	80,5%
Economique	(-19, +19)	156 167	48,0%	22,3%	3,1%	80,3%
Scientifique	(-19, +19)	193 659	49,4%	28,5%	10,7%	91,0%
Technique	(-19, +19)	63 838	17,1%	14,2%	6,4%	39,9%
Tous bacs	(-19, +19)	558 879	43,5%	23,3%	3,7%	79,7%

Tableau n° 16 : Année universitaire 1998-1999²³

Ces données nous révèlent d'un côté, la présence des nouveaux et des anciens étudiants, ces derniers enregistrent un cumul de trois à quatre années d'études en DEUG. Elles présentent d'un autre côté, un taux faible de réussite en DEUG en deux ans. En 1998, on enregistre 38,9 % d'étudiants qui réussissent leur DEUG en deux ans. Ce taux va augmenter l'année suivante, il dépassera les 45%. Et par conséquent, il va augmenter de 6,6%. En revanche, le nombre d'entrants en ce premier cycle va diminuer en 1999 avec 57023 d'étudiants en moins par rapport à l'année 1998. Notons que, le nombre d'étudiants qui passe leur DEUG en trois et en quatre ans va connaître une légère baisse.

La durée moyenne d'obtention du DEUG en deux ans est liée à des raisons pédagogiques et sociales multiples. Elle s'explique par le bon parcours scolaire antérieur des étudiants. Les étudiants qui ont eu une scolarité brillante arrivent facilement à obtenir leur DEUG en 2 ans (selon les ressources ministérielles de l'Education Nationale). Le milieu familial et l'origine socioprofessionnelle des parents sont également des facteurs déterminants dans la réussite des étudiants dans leur cursus universitaire. Cependant, les étudiants qui ont eu un cursus éducatif moins brillant au secondaire accèdent à l'université avec un profil moins avantageux et par conséquent, ils affrontent de nombreuses difficultés qui les entraînent dans la voie de l'échec. En outre, les conditions difficiles dans lesquelles vivent certains étudiants, notamment les étudiants de nationalités étrangères qui travaillent en parallèle de leurs études supérieures, jouent un rôle significatif dans les déconvenues de fin d'année.

2. L'échec universitaire au premier cycle à L'Université Lumière-Lyon 2

Le taux de réussite national au DEUG pour l'année universitaire 2000-2001, après un parcours de deux ans au premier cycle, ne dépasse pas les 45%, sauf dans l'IUT et l'école d'ingénieurs universitaires. Si l'on considère les données des tableaux plus haut (15 et 16), on remarque que le nombre d'admis dans certaines disciplines est alarmant. La tendance à la baisse du taux de réussite touche notamment, les facultés à effectifs massifs telles que les Sciences Economiques et de Gestion et les Sciences Juridiques. La

²³ Le total des entrants, pour la Session de 1998 et 1999, est la somme des étudiants inscrits en 1^{ère} année universitaire durant les 1996, 1995, 1994 et 1993.

réussite des étudiants au DEUG en deux ans diffère d'une filière à une autre. Elle est liée à la série de baccalauréat. Nous constatons en 1999 que les étudiants de formation littéraire réussissent mieux que ceux de formation économique. Dans cette dernière filière, les étudiants rencontrent beaucoup de difficultés à suivre un cursus laborieux.

2.1 L'échec universitaire en première année selon les filières disciplinaires à l'Université Lumière-Lyon2.

Tableau n°17 ²⁴

	2000-2001			1999-2000	1998-1999
	Inscrits	Admis	%Admis	%Admis	%Admis
Faculté de SC. économiques & gestion	411	193	47,0	39,8	46,2
Faculté des sciences juridiques	901	361	40,1	46,8	42,8
Faculté des Langues	913	318	34,8	38,0	38,5
Fac. Géo, Hist. Art et Tourisme	803	343	42,7	47,0	48,4
Faculté des Lettres, Sc. Langage	1014	551	54,3	57,9	64,0
Faculté Anthro-Sociologie	537	285	53,1	52,8	55,2
Institut Psychologie	818	584	71,4	69,9	77,2
Institut de communication	215	170	79,1	66,3	
Ensemble Université	5612	2805	50,0	51,1	52,2

Dans la majorité des filières de l'Université Lumière-Lyon2, le taux de réussite ne dépasse pas les 50%. Seuls les instituts de psychologie et de communication enregistrent des taux de réussite respectivement de 71,4% et de 79,1% ; alors que la faculté des Sciences Economiques et de Gestion enregistre un taux de réussite jugé faible par les spécialistes. Ce taux atteint son niveau le plus bas en 1999-2000 avec 39,8% d'étudiants admis en première année universitaire. Examinons le tableau suivant qui présente en détail le taux de réussite dans les secteurs disciplinaires des Sciences Economiques et de Gestion.

2.2 L'échec en première année : Faculté des Sciences Economiques et de Gestion, Université Lumière-Lyon 2

La faculté des Sciences Economiques et de Gestion attire une population massive. Le choix de cette filière par les étudiants, aussi bien les français que les étrangers, s'explique en grande partie, par ses débouchés professionnels. La formation que proposent ses filières conduisent à de multiples spécialités de haut niveau attachées à de nombreux

²⁴ Prouteau D., (2003), « La réussite au DEUG par discipline Sessions 1999 à 2001 », Note d'information n° 03-32, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.

secteurs d'activités financières : banque et assurance, industriels et commercial (exemples : responsable des ressources humaines ou contrôleur de gestion). Cette formation permet particulièrement d'aboutir à des fonctions publiques : administration et enseignement. Elle permet également d'accéder aux concours de management et de la fonction publique territoriale. Dans le même temps, cette filière connaît un taux d'échec élevé des étudiants notamment ceux de nationalités étrangères.

Tableau n°18 ²⁵

	1999-2000			1998-1999	1997-1998
	Inscrits	Admis	%Admis	%Admis	%Admis
Sc. Eco et gestion	437	174	39,8	46,2	49,5
Administration économique et sociale	327	105	32,1	40,4	31,0
Droit	559	310	55,5	44,0	40,9

Le taux de réussite en 1999-2000 est de seulement 39,8% dans la faculté des Sciences Economiques et de Gestion. En Administration économique et sociale, on enregistre un pourcentage de 31% en 1997-1998, de 40% en 1998-1999 et de 32,1% en 1999-2000. Ce taux de passage très faible est lié à des facteurs universitaire et para universitaires, (l'orientation erronée des étudiants, les conditions d'accès à l'université etc.), et à des facteurs pédagogiques (la complexité du programme académique, le passé scolaire des étudiants etc.).

2.3 L'échec en deuxième année: faculté des Sciences Economiques et de Gestion, Université Lumière-Lyon 2

Le taux de réussite en deuxième année universitaire dans cette filière est beaucoup plus important qu'en première année. Observons le tableau suivant.

	Le taux de réussite en deuxième année de DEUG					
	1999-2000			1998-1999	1997-1998	1996-1997
	Inscrits	Admis	%Admis ²⁵	%Admis	%Admis	%Admis
Sc. Eco et gestion	287	206	71,8	76,5	73,2	77,3
Administration économique et sociale	158	99	62,7	62,5	58,2	39,0
Droit	296	225	75,0	75,3	65,0	61,1

Tableau n°19 : Le taux de réussite en deuxième année de DEUG

D'après les statistiques du tableau n°18, on constate que le taux de réussite en première année de DEUG est inférieur à celui de la deuxième année dans la discipline des Sciences Economiques et de Gestion (cf. tableau n°17). Le taux de réussite global en

²⁵ SCUIO-Observatoire (2002) « Les bacheliers admis en première année de DEUG », Université Lumière-Lyon2

deuxième année de DEUG dans cette même discipline dépasse les 70%. En effet, les étudiants à ce niveau d'étude semblent éprouver moins de difficultés qu'en première année. Ils ont acquis des compétences et des expériences qui leur permettent d'afficher une meilleure adaptation au système d'enseignement supérieur.

2.4 L'échec universitaire au DEUG selon la série de baccalauréat

Le délai d'obtention du DEUG en deux ou trois ans dépend de la série du baccalauréat. Etudions le tableau suivant qui illustre ces données.

Tableau n° 20 : Année universitaire 1998-1999. ²⁶

Faculté des Sciences Economiques et de Gestion					
Types de bac	Inscrits	Nombre d'admis en 2 ans	% Admis en 2 ans	Nombre d'admis en 3 ans	% Admis en 3 ans
ES	202	87	43,1	33	16,3
S	56	26 *	46,4	4	7,1
PRO	47	NR	0,0	3	6,4
STT	38	1	2,6	1	2,6
Autres bac	8	1	NR	NR	NR
Ensemble	351	115	32,8	41	11,7
NR : non renseigné					

Les Sciences Economiques et de Gestion accueillent un public dont les séries de baccalauréat sont hétéroclites. Cette hétérogénéité des profils scientifiques des étudiants influence les résultats de fin d'année. Selon les données de ce tableau, les étudiants titulaires d'un baccalauréat S réussissent arrive en tête avec un taux de réussite qui dépasse les 46% d'admis (sachant que leur nombre d'inscrits est moins important que celui des étudiants de formation économique). Ces derniers arrivent en deuxième position avec un taux de 43,1% d'admis.

En conclusion, on peut dire que la forte croissance des effectifs d'étudiants étrangers observée depuis quelques années, avec des proportions inégales + 46 % pour les Asiatiques, + 38 % pour les Africains et de + 28 % pour les Européens en 1999, a entraîné un bouleversement au niveau des résultats de fin d'année. On assiste à un taux d'échec très élevé parmi ces derniers qui affrontent de nombreux problèmes par rapport à leur intégration au sein de l'Université en France. Le système d'enseignement supérieur français propose de nombreuses initiatives l'accueil d'étudiants de nationalités étrangères afin de faciliter leur accès dans les milieux universitaires.

²⁶ Bulletin d'information OCTET, (2000), «Les taux de réussite selon les niveaux d'études année universitaire 1998-1999 » n°30, Université-Lumière Lyon 2.

Chapitre 2. Organisation de l'enseignement supérieur français et les effectifs d'étudiants

I/ L'enseignement supérieur en France depuis 1984

1. L'organisation du système d'enseignement supérieur français

L'enseignement supérieur en France se distingue par sa diversité. Il existe des universités pluridisciplinaires et des instituts supérieurs tels que les IUT (Institut Universitaire de Technologie) et les IUFM, (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) etc. On recense de nombreuses formations dans ces établissements dont les finalités pédagogiques sont distinctes. Les universités offrent un cursus éducatif général dans le premier cycle et des formations spécialisées et professionnelles respectivement dans le second et le troisième cycle.

On compte, pour le reste, **d'autres formations publiques et privées** dont les écoles paramédicales et sociales sous la tutelle du Ministère de la Santé, les écoles d'ingénieurs autonomes des universités, mais qui relèvent de la tutelle du Ministère de l'Education Nationale ou autres institutions Ministérielles, par exemple l'Ecole polytechnique est placée sous l'égide du Ministère de la Défense, l'Ecole des mines ou des télécommunications dépendent du Ministère de l'Industrie. On note aussi, l'existence d'autres écoles de commerce et de gestion, pour la plupart privées ou liées aux chambres de commerce. Les écoles supérieures artistiques et culturelles dont l'architecture et les beaux arts sont sous la tutelle du Ministère de la Culture et de la Communication.

Selon l'article 14 de la loi de 1984 concernant l'enseignement supérieur, tout bachelier a le droit d'entrer dans la filière universitaire de son choix. Or, on observe certaines exceptions qui échappent à cette loi. Il s'agit de quelques établissements tels que les IUT (instituts universitaires de technologie), les STS (sections de techniciens supérieurs) et les CPGE (classes préparatoires à l'accès aux grandes écoles). Ces filières se caractérisent par différents types de sélection, et donc elles ne permettent pas l'accès à tous les candidats qui désirent y poursuivre leurs études. Le reste des bacheliers s'inscrit dans des disciplines qui ne correspondent pas toujours à leur profil antérieur d'élève, par exemple, les Sciences Economiques et de Gestion. Certains étudiants sont donc amenés à débiter leur formation dans une discipline inappropriée et non entièrement choisie.

2. Les différentes étapes d'enseignement supérieur

2.1 L'importance du premier cycle

Le premier cycle est une étape d'étude fondamentale, il accueille un nombre notable

en vertu de la loi du droit d'auteur.

d'étudiants français et étrangers. Leur taux d'inscription est très élevé par rapport à ceux des deuxième et troisième cycles. En effet, nous avons vu que selon les statistiques de 2001-2002 ²⁷ leur présence dans ce cycle constitue (50%) du nombre total des inscrits à l'Université en France. Ce niveau d'études supérieures est considéré comme une étape charnière permettant aux étudiants de passer d'une formation générale à une formation spécialisée. Ce cycle se caractérise par le système d'orientation mis en oeuvre par l'administration de l'université à l'intention des nouveaux étudiants. Ce système devrait leur éviter une spécialisation très précoce en leur offrant un premier semestre d'étude pour conforter leur premier choix d'étude. Ils peuvent également s'orienter vers d'autres filières dont les notions de base sont abordées durant cette phase préliminaire qu'est le premier semestre.

Ce cycle supérieur s'étendait sur deux périodes d'enseignements organisées autour de douze unités d'enseignements capitalisables, dont six en première année et six en deuxième année. Il se définissait également par la « semestrialisation », c'est-à-dire que chaque année universitaire se composait de deux semestres. En première année, c'est ce système qui permettait aux nouveaux étudiants de s'orienter vers d'autres filières. Par exemple à la faculté des Sciences Economiques et de Gestion, ce principe autorisait les étudiants à se diriger vers les Sciences Juridiques, l'Histoire, les Langues Etrangères, etc. Par ailleurs, l'accès à la deuxième année de DEUG n'est validé que si l'étudiant obtenait une moyenne pondérée minimale de 10/20 sur l'ensemble des six unités d'enseignements de la première année. Notons qu'il n'existait pas de mention sur la moyenne obtenue au cours de cette année. Les matières réussies avec au moins 10/20 par les étudiants étaient conservées d'une session à une autre, mais pas d'une année à une autre. Dans chaque unité d'enseignement, il existait ce qu'on appelle la compensation entre les notes obtenues dans les différentes matières qui composent les unités d'enseignements. Ainsi, en cas d'échec dans l'une des unités d'enseignements, on essayait, à la deuxième session, d'équilibrer la note obtenue avec l'ensemble des notes acquises de façon à ce que la note finale soit suffisante pour permettre l'admission en seconde année universitaire.

2.2 Le deuxième et le troisième cycles

Le deuxième cycle, comprenait deux années d'études après le DEUG, à savoir la maîtrise (Bac + 4) ou une année de formation supérieure pour la licence (Bac +3). Cette disposition d'années d'enseignements existait dans l'ensemble des parcours universitaires. Le deuxième cycle n'était accessible qu'après le succès des étudiants dans le premier cycle, qui se traduisait par l'obtention d'un diplôme d'études universitaires générales (DEUG) ou d'un diplôme universitaire de technologie (DUT). Ce cycle était ouvert à tous les étudiants d'orientation générale et professionnelle.

Le troisième cycle était une étape d'étude qui offrait une formation plus spécialisée que les deux cycles précités. On relevait deux voies distinctes.

²⁷ Dubois M., (2002), « Les étudiants étrangers à l'université : la reprise de la croissance », Note d'information n° 02-59, MEN-Direction de la programmation et du développement.

- L'une correspond à une insertion professionnelle qui équivalait à (Bac + 5). On parlait alors d'un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS). Ce niveau d'études s'apparentait, également, à celui des grandes écoles d'ingénieurs ou de gestion avec une durée d'études de trois ans précédée d'une période préparatoire de deux ans de formation.
- L'autre débouchait sur les métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche publique ou en entreprise. Elle se caractérisait par une première année d'étude (DEA), suivie de la préparation d'une thèse d'une durée minimale de trois ans.

2.3 Les principales réformes de l'enseignement supérieur

Le système d'enseignement supérieur a connu plusieurs réformes visant l'amélioration du taux de réussite et donc du niveau d'études. Ces réformes ont également permis la rénovation du dispositif administratif d'accueil des étudiants et le renforcement des structures internes et propres à chaque université. Elles ont globalement facilité l'admission et l'accueil des nouveaux bacheliers franchissant le seuil de l'université pour la première fois. Nous ne pouvons les énumérer toutes, car elles sont nombreuses et diverses mais nous nous contenterons de mentionner les principales, à partir des années quatre-vingt et jusqu'aux années deux mille.

La réforme Savary (1984)

Cette réforme, issue de la loi de 1984, avait pour but d'améliorer l'entrée des étudiants en deuxième année du premier cycle. Ses rénovations s'articulaient autour de deux points essentiels :

- d'abord, la mise en place d'une période d'information en première année du DEUG afin de permettre aux étudiants de mieux s'orienter vers les filières universitaires.
- ensuite, la division du DEUG en deux unités d'enseignements, l'une fondamentale et l'autre optionnelle, entre lesquelles les étudiants pouvaient choisir. (cf. Tableau°26).

La loi de 1984 prenait en considération les difficultés des étudiants, par exemple : « *Elle prévoit (...) que les programmes seront divisés en modules capitalisables, compensables et transférables, sans notes éliminatoires, afin de permettre aux étudiants d'obtenir leur diplôme en plusieurs années, de se réorienter ou de reprendre leurs études sans recommencer la totalité du cursus* »²⁸ .. Pour cela, elle prévoit également l'organisation d'un Tutorat. Il s'agit d'un certain nombre de cours de soutien pris en charge par des étudiants de deuxième et de troisième cycle. L'objectif de ce système est d'aider l'étudiant en difficulté, en première année, à se situer et à acquérir des méthodes de travail. Notons que les cours du tutorat ne sont pas sanctionnés par une note en fin d'année.

En outre, la réforme Savary mettait en place des enseignements en petits groupes, se différenciant donc des cours magistraux. Ces Travaux Dirigés, devraient permettre aux enseignants de mieux connaître et suivre chaque étudiant. Remarquons que certains

²⁸ Discours du Ministre de l'éducation Nationale en 1984

enseignants notamment en Droit et en Sciences Economiques et de Gestion jugeant inapplicable cette réforme dans leur domaine. Faute de temps, les enseignants des Travaux Dirigés ne peuvent encadrer les étudiants individuellement. Toutefois, lorsque cette réforme a été appliquée, on a constaté qu'elle a permis l'amélioration du taux de réussite en DEUG dans certaines filières.

La réforme Jospin-Lang (1992)

Cette réforme reprend globalement les principes de la réforme de 1984 : un semestre d'orientation qui se traduit par une pluridisciplinarité empêchant une spécialisation trop hâtive des étudiants. Elle a été mise en vigueur en 1993. Les innovations apportées par cette réforme insistaient sur le renforcement des soutiens pédagogiques destinés aux étudiants en difficulté et sur le prolongement des années de redoublement en DEUG sur trois, quatre et cinq ans après une demande de dérogation dans le dernier cas. Ces changements apportés au système d'enseignement supérieur s'intéressaient aussi à l'accueil des étudiants étrangers dans les différents cycles supérieurs en France. Une nouvelle réforme va voir le jour en 2004 dont le but principal est le changement de l'architecture des parcours et diplômes universitaires.

La réforme « Européenne de 2004 : un nouvel agencement des cursus et diplômes universitaires

Cette réforme entre dans le cadre de l'harmonisation des études supérieures dans l'Union Européenne, afin de faciliter la circulation des étudiants dans les universités européennes. Cette réforme touchait aussi bien l'intitulé des diplômes universitaires que leur durée. Elle a été mise en application à la rentrée 2004-2005. Elle concerne l'architecture des études dans l'enseignement supérieur, c'est une remise en question des cursus universitaires anciens. Ainsi, on ne parle plus de DEUG, on s'inscrit directement en Licence. Celle-ci est organisée en six semestres. Chaque semestre est composé d'unités d'enseignements capitalisables comme dans le passé, mais elles deviennent des « crédits ECTS » (European Credit Transfer System). Dès que les six semestres sont validés, on accorde à l'étudiant une Licence ». Le cycle supérieur qui se composait de DEA est dénommé « Master ou Mastère ». Il se compose, à son tour, de quatre semestres. Ce cursus fonctionne de la même façon que celui de la Licence. En outre, selon les enseignements optionnels choisis par les étudiants, le « Master » peut prendre deux orientations donc un parcours de Recherche (ex DEA), qui pourra être suivi de Doctorat et un parcours « professionnalisant » (ex-DESS), qui doit déboucher sur une activité professionnelle. Par ailleurs, le doctorat se compose dorénavant de six semestres au terme desquels le jeune chercheur se verra décerner le grade de Docteur dans la discipline étudiée. Il est prévu que les anciens étudiants puissent convertir leurs anciens diplômes en Licence et en Master à leur demande.

En ce qui concerne les diplômes de BTS et IUT, à ce jour, ils n'ont fait l'objet d'aucune réforme. Mais, un projet de réforme, à l'instar des autres diplômes universitaires, n'est pas exclu.

II/ Les différents effectifs d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur français

1. L'enseignement supérieur français face à l'internationalisation

Cette dernière réforme vise à l'internationalisation des universités françaises, cependant celles-ci concernent surtout les étudiants européens qu'en est-il pour les autres étudiants étrangers ?

Leur accès dans l'enseignement supérieur nécessite l'instruction d'un dossier administratif validant l'équivalence du diplôme de leurs pays d'origine. Ils doivent justifier également d'une bonne maîtrise de la langue française. A cet effet, ils doivent présenter une attestation correspondant au niveau du (DALF) (Diplôme approfondi de langue française). Ce diplôme doit être passé auprès des services culturels des ambassades de France dans les pays étrangers.

Toutefois, beaucoup d'universitaires français constataient que le DALF était accessible à des étudiants qui n'ont pas une formation de base en langue française suffisante pour suivre avec succès une formation dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, ils ont constaté également que le choix des étudiants étrangers se focalise actuellement sur les filières spécialisées (technologie, économie et gestion, santé) alors qu'antérieurement ces derniers étaient nombreux à postuler à des études littéraires conduisant au professorat de français. En cela ils concurrencent donc les étudiants français. Pour faire face à cette arrivée en masse d'étudiants étrangers, les universités françaises ont renforcé leur dispositif d'accueil afin les aider à intégrer plus facilement les disciplines de leur choix.

1.1 Le soutien au projet d'étude des étudiants étrangers

Depuis quelques années, Les universités françaises ont instauré une politique basée sur un guidage interne propre à chaque institution supérieure. Ainsi, dans les différentes facultés, des comités administratifs voient le jour. Leur rôle principal est d'entretenir des relations avec les organismes responsables de la gestion et de la logistique des relations universitaires internationales dans les pays d'où sont originaires ces étudiants. Le but de ces comités est de coordonner l'ensemble de ces organismes nationaux afin d'assurer une cohérence dans la circulation interuniversitaire des étudiants étrangers.

En outre, tous les établissements d'enseignement supérieur tendent à se pourvoir d'une politique précisant les caractéristiques quantitatives et qualitatives de leur stratégie d'accueil des étudiants de nationalités étrangères. Dans ce sens, ils essayent d'améliorer l'administration et l'organisation de leurs filières. A cet effet, les universités françaises ont effectué un certain nombre d'actions visant l'assouplissement des procédures et des modalités d'inscriptions pour les nouveaux candidats étrangers. Ils ont prévu d'élucider les démarches administratives, d'assurer une meilleure gestion des entrées et des sorties de cette population, d'organiser des stages de langue et des possibilités d'enseignement à distance. L'université dispose, en outre, d'un système d'encadrement pédagogique pour

les doctorants, assuré par un directeur de recherche et par un directeur homologué à l'étranger, lorsque le doctorat est préparé dans le cadre d'une cotutelle de thèse.

1.2 Les types de financement des études

Reste la question des ressources dont disposent les étudiants étrangers pour financer leurs études.

Les données de nos investigations nous révèlent d'emblée la nette croissance du taux d'inscriptions de la population étrangère dans l'enseignement supérieur depuis 1998. Cependant, nous nous sommes interrogé sur les moyens financiers dont dispose cette population pour sponsoriser leurs études en France. Nous distinguons, alors, deux catégories d'étudiants :

- l'une qui bénéficie de bourses octroyées par l'état et qui entre dans le cadre d'un programme institutionnel faisant partie des conventions entre les établissements français et étrangers
- l'autre qui ne dispose que de ses ressources personnelles.

Il est certain que, les étudiants qui poursuivent leurs études grâce à des bourses éprouvent moins de difficultés que, ceux démunis de toute aide financière, et en particulier de ceux se trouvant dans l'obligation de travailler pour financer leurs études.

2. Les aspects des effectifs inscrits à l'Université en France

2.1 Les étudiants français

Selon le Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, depuis quelques années la proportion d'étudiants français diminue. Leur taux d'inscriptions dans les filières universitaires est en baisse, il passe de 30,6 % à - 4,4 % entre 1998 et 2001. De façon convergente, les observateurs ont tenté de comprendre les enjeux de cette décline d'effectif d'étudiants natifs.

D'après les récentes investigations ministérielles concernant les statistiques d'entrée à l'université au cours des dernières années, un constat préoccupant s'impose, celui de la diminution du nombre d'étudiants français dans les différentes filières universitaires. Cette conjoncture a conduit les spécialistes à s'interroger sur les causes de ce recul observé dans les universités. Selon les spécialistes dans ce domaine, cette baisse se traduit par la perte des filières universitaires de leurs attraits. Les étudiants se montrent moins convaincus de l'intérêt d'un tel cursus qui paraît long et difficile à accomplir. Mais, on ne peut, en aucun cas, décrire cette situation comme un signe de déclin de l'enseignement supérieur. Un autre facteur intervient dans l'explication de la baisse de cet effectif. L'intégration des candidats français des universités européennes (dans le cadre de nombreux programmes d'échanges Erasmus) renforce, en partie, la décroissance de leur nombre dans les milieux universitaires français. On note également une diminution du nombre d'admis au baccalauréat; effectivement, le taux de réussite au baccalauréat a baissé, depuis quelques années et par conséquent, on compte de moins en moins

d'étudiants dans les espaces universitaires.

Par ailleurs, on a constaté qu'au sein du même effectif des provenances régionales différentes. On compte trois types d'effectifs :

- des étudiants locaux originaires de la même ville
- ceux qui viennent de la banlieue
- enfin, ceux qui arrivent d'autres villes voisines ou lointaines.

Cette variable qu'est l'origine géographique, peut être un facteur déterminant dans l'abandon ou l'échec des étudiants. Incontestablement, avec l'accès à l'université, les conditions de vie changent; les nouveaux bacheliers affrontent un nouveau mode de vie. Le changement de leur environnement socioculturel ne facilite pas toujours leur intégration dans les milieux universitaires. Les contraintes d'ordre matériel s'imposent à certains et les poussent à travailler en parallèle de leurs études. Ce qui cause une fatigue considérable tant au niveau physique qu'au niveau moral.

2.2 Les étudiants étrangers

L'arrivée des étudiants étrangers en France et leur accueil dans les différents milieux universitaires se déroulent dans des conditions difficiles. Leur nombre est considérable dans les différentes filières du système supérieur; ils sont francophones et non francophones, et avec des profils scolaires et des origines sociales très diversifiés. On les qualifie de population très complexe d'où la difficulté de répondre à leurs besoins pédagogiques et de satisfaire leurs obligations financières et sociales. Malgré, les efforts fournis par l'Etat pour faciliter leur entrée réelle et active dans les universités, leur profil socioculturel différent les uns des autres (y compris par rapport à celui de l'effectif français) les met en marge de la scène universitaire. En outre, les problèmes relatifs à la compréhension orale des cours académiques constituent un autre handicap quant à leur réussite en première année du cursus universitaire.

2.3 Les nouveaux étudiants

Les nouveaux étudiants sont ceux qui entrent pour la première fois à l'université notamment, en première année. Le système d'enseignement supérieur recense, chaque année, un grand nombre de nouveaux bacheliers dans les différentes facultés et instituts universitaires. La majorité de ces candidats a fait le choix de poursuivre des études à l'université après une période d'information en terminale. Mais, il existe un autre type de nouveaux étudiants, il s'agit de ceux qui s'inscrivent directement en troisième cycle. L'effectif le plus important est celui des étudiants étrangers. Ces derniers arrivent avec un niveau d'étude avancé. Ils sont titulaires d'une licence ou d'une maîtrise depuis leur pays d'origine.

Selon les statistiques du Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, la plupart des nouveaux étudiants de formation générale optent pour les filières des Sciences humaines. Les nouveaux étudiants de formations scientifiques optent pour les filières dotées d'un concours d'entrée, telles que l'Institut Universitaire

Technique (IUT), Section de techniciens supérieurs (STS) et autres. Pour le reste, l'université compte un autre type de candidats en son sein : il s'agit des candidats non bacheliers qui s'orientent vers la discipline de capacité en Droit, en vue d'obtenir l'équivalent du baccalauréat. Ce diplôme, d'une durée de deux ans d'étude va leur permettre d'accéder au premier cycle de l'enseignement supérieur. L'inscription dans les établissements à effectif massif ou dans les instituts universitaires à effectif restreint est le résultat d'un compromis entre le profil scientifique des étudiants, le choix d'études, la vocation professionnelle et les disponibilités d'accueil de ces filières. En outre, les contraintes sociales, économiques et administratives interviennent à leur tour dans les inscriptions universitaires. Ainsi, l'appartenance sociale des bacheliers, le statut professionnel des parents, les ressources financières de chacun, (boursiers ou non boursiers), et les complications administratives (inscription dans des filières sélectives) seront des facteurs décisifs dans le choix des candidats de leur formation supérieure et de leur avenir professionnel.

2.4 Les anciens étudiants

Les anciens étudiants sont ceux qui redoublent et qui passent le DEUG en trois jusqu'à cinq années d'étude. Cette catégorie d'étudiants est fortement présente dans les universités en France. Ils sont nombreux à obtenir leur Diplôme du premier cycle en plusieurs années. Ils sont présents, notamment dans les universités qui accueillent des effectifs massifs, telles que les facultés des Sciences Juridiques et des Sciences Economiques et de Gestion. Ainsi, en 1998, dans cette dernière filière, ils étaient 23,5% à passer leur DEUG en trois ans et (9%) en quatre ans. En 1999 dans la même filière, ils étaient 22,8 à passer le DEUG en 3 ans et 8,1% en quatre ans.

Chapitre 3. Etude des facteurs responsables de l'échec universitaire en première année en France

I/ Les effectifs d'étudiants massifs et les conditions d'accès à l'université en France

1. La massification des universités françaises

Si le taux d'inscrits dans les universités a augmenté depuis quelques décennies, il n'en reste pas moins qu'un nombre considérable d'étudiants échouent ou abandonnent leurs études universitaires dès leur entrée en première année. L'échec dans les différentes universités de masse est préoccupant dans la mesure où le nombre d'étudiants qui échouent est en continuelle progression. La population la plus touchée par ce phénomène est celle issue des pays étrangers. La faculté des Sciences Economiques et de Gestion se situe parmi les premières filières qui accueillent un nombre important d'étudiants

étrangers et enregistre un taux d'échec très élevé parmi ces derniers. Ce phénomène d'échec touche un grand nombre de filières universitaires notamment qui comptent un nombre massif des étudiants.

2. L'orientation erronée des étudiants étrangers

Le choix des disciplines est étroitement lié à l'origine des étudiants étrangers. Ainsi, les étudiants américains s'orientent vers les filières de Lettres ou de Sciences Humaines. Les Européens apprécient également ces disciplines. On y compte 48% de cet effectif (Union Européenne et hors Union Européenne), suivis des Asiatiques avec 40% d'inscrits. Certains étudiants comme les Libanais et les Syriens, choisissent davantage les études médicales ou scientifiques. Quant aux Africains, ils s'orientent vers les filières économiques et scientifiques. Les étudiants immigrés ont tendance à choisir des filières non sélectives, ce qui explique leur concentration en grand nombre dans les filières universitaires. Leur effectif a atteint les 140 849 étudiants en 2000-2001, répartis essentiellement entre les filières des Lettres et Sciences Humaines avec 51 759 candidats et des Sciences Economiques et de Gestion avec 23 648 d'inscrits. Ces deux dernières disciplines accueillent le plus grand nombre de candidats étrangers avec une proportion annuelle qui varie respectivement entre 10% et 14%.

Cependant, l'inscription des étudiants étrangers dans les filières universitaires en France demeure un choix personnel voire aléatoire. Si les étudiants français bénéficient d'une période d'orientation avant leur inscription à l'université leurs homologues étrangers ne profitent pas de cette période d'orientation pré universitaire. En conséquence, la majorité d'étudiants étrangers s'inscrit directement dans les disciplines universitaires. Face à ce flux d'étudiants aussi bien les français que les étrangers L'Université française a déployé d'autres moyens d'accueil des étudiants d'où la massification de certaines filières telles que les Sciences Economiques et de Gestion et les Sciences Juridiques.

3. La politique d'accueil de la population d'étudiants étrangers

Depuis 1998 la politique d'accueil de la population étrangère est affectée de nouvelles facilités. Ces commodités ont provoqué une croissance du nombre de candidats inscrits dans les établissements supérieurs en France. Effectivement, le taux d'inscriptions enregistré par la direction de la programmation et du développement du Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche relatif à la rentrée 1999-2000 a augmenté de façon considérable. Cette croissance des effectifs est entretenue d'un côté, par les simplifications des démarches administratives d'inscription et d'un autre, par la tolérance d'un niveau linguistique insuffisant en langue française. L'accueil massif des étudiants dans les universités en France est l'un des facteurs qui a bouleversé les différents secteurs d'enseignements. D'où les nombreuses transformations que connaissent les universités françaises depuis quelques années.

4. Les facteurs liés aux changements para universitaires

4.1 Le nouvel étudiant et le nouvel environnement

La transition enseignement secondaire première année universitaire constitue une rupture de contexte. L'étudiant se trouve confronté, en effet, à plusieurs changements : densité du programme, amphithéâtre, nombre d'étudiants beaucoup plus important qu'au lycée, rapports avec les enseignants rares voire inexistants, méthodes d'enseignements nouvelles etc. Tous ces changements peuvent provoquer un profond bouleversement chez les nouveaux étudiants en début de cursus universitaire. La recherche d'une stabilité et des repères d'adaptation prend beaucoup plus de temps chez les uns que chez les autres. Leur adhésion au nouveau système d'enseignement supérieur devient une tâche difficile à réaliser. Par conséquent, ils tardent à s'adapter à leur nouvelle vie d'étudiant. Dans plusieurs cas, on enregistre des abandons de leur part, pour une orientation vers d'autres filières ou encore vers une intégration prématurée dans le domaine socioprofessionnelle.

Du secondaire à l'université

En franchissant le seuil de l'université, les apprenants se confrontent à de nombreuses difficultés d'adaptation dans leur nouveau milieu universitaire. Ils sont confrontés à divers changements par rapport à l'univers pédagogique dans lequel ils avaient évolué. Ces transformations les affectent directement à savoir que, la classe dans laquelle ils ont été formés, pendant de longues années se métamorphose en amphithéâtre. Le rapport entre enseignants et étudiants change; au lycée les élèves entretenaient des relations de communication, qui se traduisaient par des échanges verbaux entre ces derniers et leurs professeurs. Cet élément va disparaître à l'université à cause d'une présence massive des étudiants dans les amphithéâtres. Faute de temps également, les enseignants ne peuvent satisfaire les demandes d'un effectif aussi important dans un temps d'enseignement jugé très court.

Ainsi, la traversée enseignement secondaire / enseignement supérieur se déroule dans un cadre compliqué et confus. La première année du premier cycle constitue une phase charnière entre ces deux étapes éducatives. L'entrée à l'université se passe dans des conditions difficiles, ce qui justifie en quelque sorte le taux d'échec élevé, à côté de l'abandon massif des étudiants qui n'arrivent plus à poursuivre leur formation au cours de cette première année universitaire. Cette transition, qui constitue une sorte de clivage entre les deux cycles, est souvent mal vécue aussi bien par les étudiants français que par ceux de nationalités étrangères. Elle est ressentie comme une rupture vu l'absence de concordance entre les deux niveaux d'études. C'est dans ces conditions tumultueuses que les nouveaux étudiants commencent leurs études universitaires.

L'autonomie dans la vie quotidienne

Qu'ils soient natifs ou étrangers, après l'obtention de leur baccalauréat, les étudiants se retrouvent seuls face à la vie de tous les jours. Ils prennent eux-mêmes en charge leurs études et mènent une vie indépendamment de la tutelle des parents. En effet, ils quittent le foyer parental en quête d'une autonomie difficile à assumer au début de leur cursus universitaire, tant sur le plan matériel que sur le plan des charges domestiques. Ils doivent poursuivre leurs études tout en gérant leur vie quotidienne. Ils sont nombreux à vivre dans

des résidences universitaires publiques ou dans des logements privés.

L'indépendance recherchée par ces étudiants est étroitement liée à la garantie des ressources financières que nécessite la vie quotidienne. Ainsi, ces candidats, notamment ceux qui ne disposent pas d'une bourse d'études, se trouvent dans l'obligation de travailler occasionnellement ou de façon continue pour assurer un revenu mensuel minimum leur permettant ainsi de poursuivre des études supérieures. Cette contrainte engendre deux conséquences néfastes pour l'avenir des étudiants. D'abord, l'assiduité aux cours académiques est perturbée, les étudiants ne peuvent plus se consacrer entièrement à leurs études à cause des obligations de leur travail. Ensuite, ce même travail tout au long de l'année est éprouvant. Dans ces conditions, ils ont du mal à préparer les examens semestriels ou ceux de fin d'année. Le manque d'assiduité des étudiants aux cours explique en partie les déboires de fin d'année.

L'autonomie intellectuelle

Dès son entrée à l'université, l'étudiant s'aperçoit de la nouvelle responsabilité qui lui est réservée quant à la collecte de ses propres cours académiques. Contrairement à ce qui se passait au lycée où les cours étaient le plus souvent à disposition. A l'université, il doit prendre des notes à partir d'un discours didactique oralisé pour garder des traces écrites. Son implication dans la construction de ses cours lui confère une certaine autonomie d'apprentissage beaucoup plus étendue que celle acquise pendant sa scolarité dans le secondaire. Dès les premiers cours à l'université, il est invité à faire tout un effort cognitif et intellectuel pour élaborer ses cours dans les différentes matières enseignées. Dans les Travaux Dirigés, il doit également, préparer des dossiers, des rapports et des exposés autour d'une théorie ou d'une école économique. Ces travaux pratiques qui nécessitent du temps pour être réalisés sont sanctionnés par une note finale.

4.2 Les étudiants étrangers face aux changements socioculturels

Dès leur arrivée en France, ces étudiants vivent un dépaysement sur divers plans. Outre le changement du territoire, ils quittent leur pays d'origine pour un pays dont la langue, la culture et le système d'enseignement sont différents voire inadaptés à leurs perspectives éducatives. Ainsi, l'étudiant subit un changement radical et ce, malgré la présence des associations universitaires pour le soutien et l'accueil des étudiants étrangers. Ainsi ces derniers éprouvent beaucoup de difficultés à intégrer leur nouvel environnement académique sur les plans administratif, social et financier.

Dès leur entrée en territoire français, ces candidats sont appelés à régulariser leur statut d'étudiants étrangers pour obtenir un titre de séjour d'une validité réduite, renouvelable chaque année. Ils doivent s'inscrire dans les universités de leur choix pour obtenir la carte d'étudiant. Ils doivent trouver un logement qui correspond à leurs moyens financiers etc. Toutes ces tâches et formalités administratives nécessitent un temps considérable pour être réalisées. A ces préoccupations, à la fois nouvelles et compliquées, s'ajoutent celles rencontrées lors de leur premier contact avec les cours magistraux dans les amphithéâtres.

4.3 Les facteurs scolaires à l'origine de l'échec en première année

Les profils scolaires hétéroclites

Le niveau scolaire des étudiants étrangers se mesure d'abord, par leur profil linguistique, avec la maîtrise ou non de la langue française, sachant qu'elle est l'unique vecteur d'enseignement dans la plupart des disciplines universitaires en France. Ensuite, par les profils cognitif et scientifique acquis ou jugés insuffisants, en l'occurrence le savoir-faire et le savoir scientifique. Ces habiletés sont indispensables quant à l'intégration de la discipline dans laquelle ils seront appelés à évoluer tout au long de leur parcours universitaire. Or, nous avons constaté que les étudiants étrangers passent un test appelé le DALF (diplôme approfondi de langue française). Ce test se déroule dans les consulats français dans leur pays d'origine. Il consiste à évaluer le niveau linguistique des futurs étudiants qui souhaitent poursuivre des études supérieures en France. On se demande bien si ce test est émérite autrement dit, nous donne-t-il une vision crédible du profil linguistique des étudiants étrangers, qui s'inscrivent dans des disciplines de haut niveau exigeant une bonne connaissance de la langue française ?

Selon les enseignants de différentes disciplines, le DALF est un test peu fiable pour sélectionner des étudiants compétents en matière de langue pour poursuivre des études spécialisées. D'un côté, celles-ci se déroulent dans un environnement et dans des conditions pédagogiques nouveaux et différents par rapport à ceux vécus dans le secondaire. D'un autre côté, le français sur objectifs spécifiques qu'est la langue d'enseignement, constitue pour un grand nombre d'entre eux une difficulté non négligeable quant à la compréhension des discours académiques.

L'orientation insuffisante des étudiants étrangers

Nombreux sont les étudiants étrangers et français qui optent pour un choix d'étude erroné. Pour diminuer ces erreurs, les universités en France ont mis en place un système d'orientation pédagogique au lycée, avant l'entrée à l'université et au cours de la première année du premier cycle. Mais, les étudiants étrangers ne bénéficient pas de ce système d'orientation avant leur entrée à l'université. Une fois en France, ils sont déjà inscrits dans des disciplines dont ils ont eu peu d'informations. Ils choisissent les filières sans une orientation au préalable et sans appui pédagogique. Ils ne bénéficient que de l'orientation proposée par l'université au cours du premier semestre de la première année d'étude. Cette phase d'instruction et de guidage pédagogique est souvent jugée insuffisante par leurs enseignants et par conséquent, elle peut jouer un rôle important dans les résultats fâcheux de fin d'année.

L'absentéisme et l'abandon dans les milieux universitaires

Parmi les catégories d'étudiants les plus touchées par le phénomène de l'échec en cette première année d'entrée universitaire, figurent les étudiants qui n'assistent pas régulièrement au cours. Ces effectifs sont souvent contraints à ne pas suivre leur formation comme ils le souhaitent, soit parce qu'ils se trouvent dans l'obligation de

travailler pour assurer leurs études (de ce fait, ils n'arrivent pas à conjuguer études et travail), soit parce qu'ils ont beaucoup de peine à suivre leurs études jugées très compliquées. Il s'en suit une sorte de démotivation qui les oblige à abandonner leurs études dès les premiers mois consécutifs à leur inscription. Ils cherchent alors une autre voie de formation ou encore entrent dans le domaine socioprofessionnel malgré leur jeune âge. Dans de telles conditions, la majorité d'entre eux passe les épreuves d'examens semestrielles et celles de fin d'année sans révision ou encore sans une bonne compréhension du programme académique.

Le tableau ci-après nous informera sur le parcours des étudiants inscrits dans les différentes facultés et particulièrement, sur le devenir de ces derniers, tout au long d'une année de même que sur les différentes issues qui caractérisent leur itinéraire universitaire

Le devenir des entrants en première année universitaire : un an d'étude après, année 2000-2001²⁹

	Poursuite dans la discipline			Reorientation vers une autre filière universitaire			Taux de sortie Total	
	Taux de passage	Taux de redoublement	Sortis	Taux de passage	Taux de redoublement	Sortis		
Droit - Sciences politiques	38,4	26,9	32,4	1,1	8,3	9,4	28,2	100,00
Sciences économiques - Gestion (hors AES)	11,4	18,2	39,6	1,3	8,7	10	30,4	100,00
AES	28,6	19,3	17,9	2,1	11,0	13,1	39,0	100,00
Lettres - Sciences du langage - Arts	44,4	12,3	37,2	2,5	6,1	8,7	34,1	100,00
Langues	32,1	16,7	32,4	2,1	6,9	9,8	38,1	100,00
Sciences humaines et sociales	41,1	18,4	49,9	1,6	6,3	7,8	32,2	100,00
Sciences architecture de l'habitat	12,2	19,3	32,0	2,5	11,0	13,5	24,5	100,00
Sciences et technologie - Sciences pour l'ingénieur	38,8	12,7	31,5	3,9	11,6	15,5	31,0	100,00
Sciences de la nature et de la vie	41,2	21,2	32,4	1,7	9,7	11,4	26,2	100,00
SVES	48,9	27,0	26,9	1,5	4,2	4,7	18,4	100,00
Médecine	10,2	62,1	22,3	1,2	11,4	12,6	15,1	100,00
Pharmacie	14,6	59,9	24,7	3,5	10	13,5	14,8	100,00
ITT	71,6	15,9	12,5	1,4	4,4	4,8	14,1	100,00
Ingénieurs	6,2	3,0	29,2	1,1	16,4	17,4	3,4	100,00
Ensemble	43,3	20,5	63,0	1,5	7,7	9,2	27,0	100,00

Tableau n°21

Nous remarquons dans un premier temps que le taux de réussite en première année est faible avec 43,3% dans l'ensemble des disciplines. Dans un deuxième temps, nous constatons que seuls 1,5% profitent du système d'orientation et changent de filière. Le nombre de redoublants atteint les 20,5%. Un taux qui varie d'une discipline à une autre. En Médecine, par exemple, il dépasse les 62%. En Pharmacie, ce taux frôle les 60%. En Sciences Economiques et Gestion, il correspond à 18% de redoublants et 30,4% de sorties hors (AES). Ce dernier chiffre nous renseigne sur le taux d'abandons parmi les étudiants. Pour les raisons précitées ou pour d'autres, ces taux d'échec sont alarmants quant à l'avenir de cette filière. Dans l'ensemble des filières, on enregistre un taux de sortie équivalant à (27,0%). Ce chiffre élevé d'échec consolide l'idée de l'abandon des nouveaux entrants dans le milieu universitaire.

²⁹ Prouteau D., (2003), « La réussite au DEUG par discipline Sessions 1999 à 2001 » Note d'information n° 03-32, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.

II/ L'échec dans la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion en France

1. Les débouchés professionnels des Sciences Economiques et de Gestion attirent de nombreux étudiants

La formation en Sciences Economiques et de Gestion se caractérise par sa diversité disciplinaire et par ses débouchés professionnels qui sont nombreux et variés. Cette formation singulière conduit à de multiples secteurs d'activités : le commerce, les ressources humaines (contrôleur de gestion), la banque, l'assurance (ex : gestionnaire de patrimoine, opérateur de marché), l'industrie, et d'autres carrières de haut niveau aussi bien sur le plan national qu'international.

Les enjeux des débouchés professionnels des Sciences Economiques attirent un effectif important vers cette filière. Ainsi, On enregistre chaque année l'inscription de nombreux étudiants de différentes nationalités. Nous avons étudié dans la première partie de ce chapitre leurs différentes origines, et nous avons vu que les étudiants du Maghreb arrivent en tête par leur taux d'inscrits dans cette filière. Nous proposons ci-après l'organisation du parcours de Licence en Sciences Economiques et Gestion.

L'entrée et l'orientation des bacheliers

L'université a mis à la disposition des nouveaux bacheliers un système d'orientation dès leur entrée de façon à ce qu'au terme du premier semestre une réorientation soit possible. Ainsi, les étudiants qui souhaiteraient se réorienter en Administration Économique et Sociale (AES) après le premier semestre conserveront leur note de l'unité de découverte et celle de macroéconomie. Ceux qui souhaiteraient se réorienter en Droit après le premier semestre pourront obtenir une équivalence basée sur la note obtenue à l'unité de découverte. De ce fait, le processus d'orientation universitaire est une phase prometteuse pour les étudiants puisqu'elle n'affecte pas les résultats obtenus en fin de cette première session d'examens.

Les modes d'évaluation

Le système des examens au sein de la faculté des Sciences Economiques et de Gestion est très complexe. Il compte plusieurs évaluations nécessaires et obligatoires à la validation des acquis. Il s'agit de contrôles continus notamment, dans les disciplines qui prévoient des travaux dirigés. Des épreuves écrites et orales ont lieu au terme du premier semestre et en fin d'année universitaire. Le but de ces méthodes d'évaluation est de vérifier l'acquisition des savoirs scientifiques et savoir-faire par les étudiants tout au long de l'année universitaire. L'évaluation écrite se compose d'une épreuve de tronc communs d'une durée de quatre heures avec un coefficient sept dans laquelle on propose aux étudiants deux sujets de dissertation au choix ou une synthèse avec un support documentaire. La dissertation invite le candidat à réaliser un travail réfléchi en apportant au sujet une analyse économique et sociologique. Alors que la question de synthèse se

distingue de celle-ci, en ce qu'elle recèle une réflexion guidée, le candidat se trouve assisté par les documents à sa disposition. Il doit élaborer une simple organisation des points traités qui lui servent de repères, et doit les structurer de façon cohérente.

Les contrôles de connaissances sont considérés comme un genre d'évaluation qui s'effectue sous la direction d'un professeur. Ils comprennent diverses formes, (un exposé, des interrogations écrites, l'élaboration de dossiers etc.). Le conseil de la faculté se charge des modalités de la notation de ces contrôles de chaque matière sur la base d'un projet établi par le directeur du premier cycle après concertation avec les différentes équipes pédagogiques. Ce projet administratif indique la nature, le nombre et les dates des épreuves conduisant à la détermination de la note des contrôles ainsi que la pondération respective de ces différentes épreuves. Les unités d'enseignements à contrôles de connaissances sont marquées par un contrôle continu et par un examen final, alors que les autres unités d'enseignement sont évaluées par des examens terminaux qui sont disposés en deux formes : une épreuve écrite et une épreuve orale. Au même titre que pour les travaux dirigés, la participation des étudiants à ce type d'évaluation est obligatoire. Toute absence non justifiée est sanctionnée par la note zéro. L'absentéisme excusé ou non sera qualifié par la mention « défaillant ». Toutefois, une absence justifiée par une pièce administrative aura un équivalent de « zéro ». Ce qui permettrait un passage à une année supérieure si la moyenne obtenue par l'étudiant concerné est jugée satisfaisante.

2. Les différents secteurs disciplinaires des Sciences Economiques et de Gestion

Les Sciences Economiques et de Gestion et l'AES

Les étudiants de nationalité étrangère accèdent à la filière des Sciences Economiques et Gestion et AES au même titre que les étudiants français. Ces disciplines se caractérisent par la variété de leurs secteurs scientifiques et par leurs perspectives professionnelles. D'où l'afflux massif des étudiants de toutes les nationalités. Nous proposons un tableau qui met la lumière sur les différents secteurs disciplinaires de cette filière ainsi que le taux d'inscrits, toutes nationalités confondues.

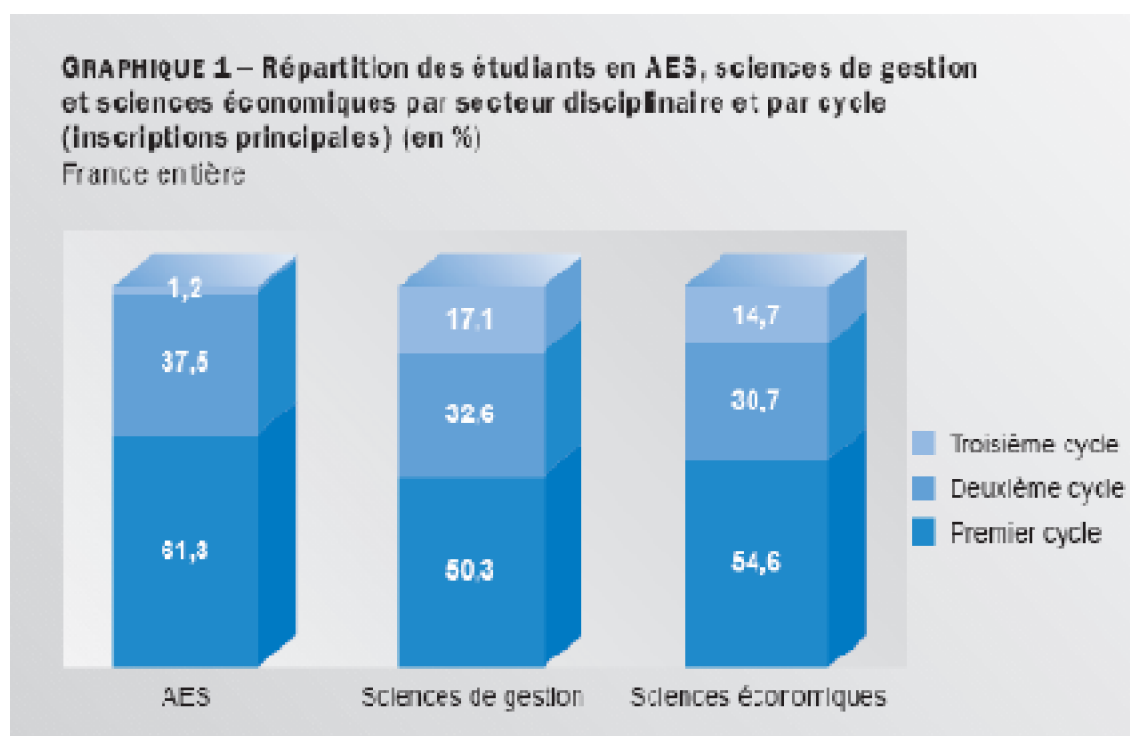
TABLEAU I - Répartition des étudiants inscrits dans les filières économie-gestion et AES en fonction du secteur disciplinaire depuis 1994-1995 (inscriptions principales) France entière										
	Effectifs				Évolution (en %)				Effectifs	Évolution (en %)
	AES	Sciences de gestion	Sciences économiques	Total économie-AES	AES	Sciences de gestion	Sciences économiques	Total économie-AES	Toutes disciplines universitaires	Toutes disciplines universitaires
1994-1995	56 005	71 914	67 826	195 745	-	-	-	-	1 451 503	-
1995-1996	58 670	79 663	64 320	202 648	5,1	10,8	-5,2	3,6	1 481 025	2,3
1996-1997	54 884	33 613	60 649	199 162	-6,8	5,0	-5,7	-1,8	1 471 986	-1,1
1997-1998	53 417	37 876	57 110	198 393	-2,7	5,1	-5,8	-0,4	1 443 736	-1,7
1998-1999	52 414	31 304	55 201	198 919	-1,9	3,9	-3,3	0,3	1 427 172	-1,4
1999-2000	54 902	35 313	54 300	204 515	4,8	4,4	-1,6	2,8	1 422 581	-0,3
2000-2001	55 312	101 293	56 033	212 638	0,7	6,3	3,2	4,0	1 430 310	0,5
2001-2002	53 739	105 041	55 364	214 143	-2,8	3,7	-1,2	0,7	1 407 770	-1,6

Tableau n°22³⁰

L'accroissement des effectifs d'étudiants dans les Sciences Economiques et de Gestion diffère selon les secteurs disciplinaires. En 2001-2002, par exemple, la filière de Sciences de Gestion a connu une augmentation du taux d'inscrits de 3,7% Alors que l'AES³¹ a connu une diminution de ses effectifs inscrits de -2,8% la même année. En parallèle le nombre total des étudiants toutes filières confondues a baissé de 1,6 %. Cette variation du taux d'inscription dans ces différentes filières n'est pas stable, Elle change selon les disciplines et suivant les années universitaires.-

³⁰ Teissier C., (2003), « Les étudiants en économie-gestion et AES à l'université en 2001-2002 », Note d'information n° 03-14, MEN-Direction de la programmation et du développement.

³¹ Ibid.



Graphique n°3b : Les différentes filières des Sciences économiques et de Gestion dans les trois cycles

Le classement des étudiants par cycle en Sciences économiques, en Sciences de gestion est comparable à la répartition moyenne de l'ensemble des disciplines universitaires en France. Il est de l'ordre de 50% d'étudiants inscrits au premier cycle, de 35% au deuxième cycle et de 15 % au troisième cycle.

En AES, le taux d'inscrits au troisième cycle ne dépasse pas 1,2 % par rapport à l'ensemble des disciplines. « Ceci s'explique par le fait que l'offre de formation en troisième cycle d'AES est assez restreinte. On n'y compte qu'une vingtaine de DESS regroupant 84 % des étudiants de troisième cycle, et quelques doctorats et diplômes d'université. De plus, la moitié des académies seulement propose une formation en troisième cycle d'AES »³². En effet, trois inscrits sur cinq en deuxième année de deuxième cycle en AES en 2000-2001, ne continuent pas leurs études supérieures l'année suivante. Ceux qui désirent poursuivre le cursus universitaire s'orientent soit vers un DESS de Sciences de gestion soit vers un DESS de Sciences juridiques ou vers un DESS de Sciences économiques.

3. Les caractéristiques de la population inscrite en Sciences Economiques et de Gestion de l'Université Lumière Lyon 2

3.1 Des profils scientifiques hétéroclites

³² Dubois M., (2002), « Les étudiants étrangers à l'université : la reprise de la croissance », Note d'information n° 02-59, MEN-Direction de la programmation et du développement.

Les bacheliers de formation économique et sociale choisissent le plus souvent les filières des Sciences économiques, des Sciences de gestion et de l'AES. On en compte 49,1 % en 2001-2002. Les bacheliers de formations scientifique et technologique sont également nombreux à s'inscrire dans ces différentes disciplines mais ils sont répartis de façon inéquitable. Les étudiants scientifiques représentent 28,4% en sciences économiques contre 12,6% pour les étudiants de formation technologique (STT). Alors que dans la filière AES, ces derniers sont beaucoup plus nombreux que les étudiants scientifiques. On recense 37,9% d'inscrits (STT) contre 1,7% de bacheliers scientifiques.

Nous proposons ci-après des tableaux rendant compte de la répartition inégale des étudiants dans les différents secteurs disciplinaires des Sciences économiques et de gestion.

Tableau n°23 : DEUG économie et gestion année 2001-2002 à Lyon 2 ³³

Série de baccalauréat	Nombre d'étudiants	Nombre en %
ES : (Economie social)	109	49,1 %
S : (scientifique)	63	28%
STT : (sciences et techniques tertiaires)	28	12,6 %
Pro : (agricoles industrie tertiaires)	13	5,9%
STI : sciences et techniques industrielles)	4	1,8 %
International	2	0,9 %
L : littéraire	2	0,9 %
STAE : sciences et technologie de produit agroalimentaire, sciences et technique de l'agronomie et de l'environnement	1	0,5 %
Ensemble	222	100%

Tableau n°24 : DEUG AES année universitaire 2001-2002 à Lyon2

Série de baccalauréat	Nombre d'étudiants	Nombre en %
STT	89	37,9%
ES	78	33,2%
PROFESSIONNEL	52	22,1%
SMS	6	2,6%
S	4	1,7%
L	4	1,7%
STAE	1	0,4%
International	1	0,4%
Ensemble	235	100%

³³ SCUIO-Observatoire, (2002), « Les bacheliers 2001 inscrits en première année de DEUG en 2001-2002 », Université Lumière-Lyon2

Malgré la forte présence des bacheliers ES dans les deux tableaux où ils représentent à peu près la moitié du nombre total d'inscrits dans les différentes filières, Ces différentes filières enregistrent un taux d'échec très élevé parmi ses effectifs d'étudiants notamment en première année universitaire. Examinons le tableau suivant :

Tableau n°25 : Le taux de réussite en première année universitaire : faculté des Sciences Economiques et de Gestion, année universitaire 2000-2001. Lyon 2 ³⁴

Type de baccalauréat	Inscrits	Admis	% Admis
ES	107	65	60,7 %
S	69	49	71,0%
STT	27	1	3,7%
PRO	22	0	0,0%
Autres bac.	7	3	NR
Ensemble	232	118	50,9%

Nous constatons que malgré la forte présence des étudiants de formation économique (ES) et scientifiques (S) le taux de réussite dans cette filière ne dépasse pas les 50,9%. Ceci s'explique par la présence d'autres bacheliers de diverses formations qui ne répondent pas tous aux exigences de la formation qu'ils espèrent.

La remarque qui se manifeste le plus dans ces tableaux (23, 24 et 25) est la variété des séries de baccalauréat. Il y a huit types de baccalauréat, ce qui veut dire que le niveau des connaissances des étudiants serait disproportionné. Une question se pose : pourquoi le choix de cette discipline puisqu'elle ne correspond pas aux profils des étudiants ? Nous avons mené une enquête auprès des étudiants et auprès de l'administration d'admission en première année universitaire à l'Université Lumière-Lyon 2 afin de comprendre le choix de cette filière par ces étudiants. Nous sommes parvenue aux résultats suivants : certains étudiants scientifiques de formation spécialisée ou professionnelle se sont orientés vers cette filière parce que dans les filières de leur premier choix les places sont limitées. La candidature de la majorité d'entre eux n'est pas retenue parmi ces écoles ou instituts comme l'IUT. Devant cette conjoncture, les étudiants s'orientent vers la faculté des Sciences Economiques et de Gestion qui accueille un public massif. D'autres ont choisi une inscription dans cette filière pour ses débouchés professionnels prometteurs. Ce qui explique la présence de plusieurs séries de bac dans cette discipline.

3.2. L'inégalité des origines sociales

L'origine sociale est un facteur important dans le choix de la discipline d'inscription dans l'enseignement supérieur. Ce facteur influence l'orientation des étudiants issus de milieux modestes. Les responsables dans les différentes universités en France mettent souvent ce facteur social en amont pour expliquer en partie le taux d'échec enregistré dans les

³⁴ SCUIO-Observatoire, (2001), « Les bacheliers inscrits en première année de DEUG en 2000-2001 », Université Lumière-Lyon2.

différentes filières. Il s'agit d'une population diversifiée qui n'a pas les mêmes chances de réussite à l'université notamment dans cette première année d'études supérieures

4. Les Sciences Economiques et de Gestion : un exemple de massification

À la rentrée 1999, dans les facultés des Sciences Economiques et de Gestion, la proportion d'étudiants étrangers est la plus élevée soit 13% par rapport aux autres filières, viennent ensuite les filières de la santé avec 11%, les Lettres et les Sciences Humaines avec 10 % puis les Sciences Juridiques avec 9%. Les disciplines scientifiques attirent moins cette population, ils ne représentent que 7%. Et enfin dans les (IUT) où sont regroupés les diplômes universitaires de technologie (DUT), les formations post-DUT et les diplômes nationaux de technologie spécialisée (DNTS), ce type d'étudiants est peu nombreux vu le système sélectif qui caractérise cette filière. Ils ne représentent que (4%) des effectifs totaux qui y accèdent.

Nous proposons un graphique qui met l'accent sur la répartition des étudiants étrangers selon leurs nationalités:



Graphique n° 4a : Le taux de la population étrangère dans les facultés des Sciences Economiques et de Gestion en France.³⁵

L'effectif d'Afrique subsaharienne occupe la première position avec un taux d'inscrits qui atteint 8388 étudiants. Viennent en deuxième position les maghrébins avec 5162 étudiants. Les européens d'union et hors union européenne arrivent en troisième position avec 4069 étudiants. Dans d'autres statistiques, plus récentes, ce nombre d'étudiants étrangers s'est amplifié au fil des années comme on l'a déjà annoncé en début de cette étude.

Les données de ce graphique nous montrent la prédominance des étudiants africains par rapport aux autres nationalités étrangères. Ces derniers se composent d'étudiants d'Afrique subsaharienne et du Maghreb. La présence de ces derniers est importante à l'université. La population de nationalité marocaine arrive en tête avec 13,9% suivie des

³⁵ Graphique inspiré des statistiques de Dubois M., (2001), « Les étudiants étrangers à l'université », Note d'Information n° 01-22, MEN-Direction de la programmation et du développement.

effectifs algérien et tunisien respectivement avec 9% et 4,4% pour la rentrée universitaire 1999-2000. Cette forte présence de ressortissants maghrébins dans les établissements universitaires est liée à plusieurs facteurs linguistique, géographique et historique. En effet, la proximité de la France des pays du Maghreb facilite et encourage les étudiants à poursuivre leurs études dans ce pays. La connaissance de la langue française joue un rôle important dans l'explication de ce flux d'étudiants. Rappelons enfin que la France a joué un rôle important dans la diffusion de la langue française dans ces pays lors du protectorat entre le 19^e et le 20^e siècle. L'effectif maghrébin augmente chaque année. Ainsi en 2000-2001, il atteint 28% et en 2001-2002, il frôle les 30% du nombre total des étudiants étrangers.

D'autres facteurs peuvent influencer de façon négative les résultats de la fin d'année universitaire. Citons le changement disciplinaire du lycée à l'université.

5. Le facteur disciplinaire : enseignement des Sciences Economiques et Sociales au Lycée et Sciences Economiques et de Gestion à l'Université

L'enseignement des Sciences Economiques et Sociales en classe terminale ES est considéré comme un prolongement de la formation des classes de seconde (option sciences économiques et sociales) et de première ES. L'objectif des « *sciences économiques et sociales, dans toutes les classes où elles sont enseignées, doivent conduire à la connaissance et à l'intelligence des économies et des sociétés contemporaines, et ainsi concourir à la formation du citoyen apte à saisir les enjeux des choix économiques et sociaux. Afin de préparer les élèves à la poursuite d'études supérieures* »³⁶ Néanmoins, La formation ES n'offre pas une formation spécialisée. Même si, le diplôme baccalauréat appelé, par commodité, "sciences économique et sociale", il ne constitue pas pour autant un enseignement préparatif aux études des Sciences Economiques et de Gestion qui est un cursus universitaire spécialisé: Il peut conduire les bacheliers ES à des études de Sciences Economiques certes mais aussi, aux études de Sociologie, de Droit, de Science Politique, d'Administration économique et sociale, d'Histoire et de Géographie économiques, etc. Nous proposons une étude des ES et des Sciences économiques et de Gestion pour mieux repérer les points distinctifs de ces deux enseignements.

5.1 Les Sciences Economiques et Sociales, un enseignement général

Les Sciences Economiques et Sociales sont considérées comme un enseignement pluridisciplinaire combinant les apports de différentes sciences sociales. Elles rapprochent en effet, des champs scientifiques diversifiés mais nécessaires à l'analyse des faits économiques observés dans la société. Leur objectif premier est d'amener les élèves à comprendre et à interpréter ces événements d'un point de vue sociologique, juridique, anthropologique etc., dans un cadre synchronique et diachronique. Ces deux modes d'analyse nous renseignent sur le contexte historique et géographique de ces événements sociaux. L'explication des phénomènes économiques et sociaux à l'appui

³⁶ De Gaudemar J.-P., (2001), « » Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la Recherche n°28.

d'autres disciplines enrichit l'étude des Sciences Economiques et Sociales par l'apport de divers processus d'analyses et contribue à une compréhension plus large des données économiques.

Au secondaire, les Sciences Economiques et Sociales ne sont pas considérées comme une discipline scientifique ou épistémologique mais, comme une unité didactique qui a pour objectif d'apprendre aux apprenants les méthodes et les particularités de ces diverses disciplines associées afin de les initier aux outils et aux mécanismes de chacune de ces disciplines. Quant au cheminement pédagogique les professeurs ont une marge de liberté : (*« les professeurs conservent une liberté pédagogique sous réserve que les objectifs soient atteints, les connaissances acquises, la cohérence préservée »*³⁷). Dans sa locution, le ministre de l'éducation confie aux enseignants l'adoption des approches pédagogiques de leur choix tout en respectant les objectifs généraux assignés à l'enseignement de cette discipline.

Comme cet enseignement est pluridisciplinaire regroupant un ensemble de disciplines se rapportant aux sciences humaines et sociales, à l'économie, à la gestion, au droit et à la science politique, il conduit les élèves, baccalauréat en poche, à s'inscrire dans de nombreuses filières. Nous proposons un tableau qui montre bien la répartition des bacheliers en Sciences Economiques et Sociales à l'université.

Tableau n°26 : Année universitaire 1998 – 1999³⁸

Filières	L	ES	S	Total
Lettres	78,2%	11,2%	10,6%	100%
Langues	67%	21,8%	11,2%	100%
Sciences humaines et sociales	46,5%	39,3%	14,2%	100%
A E S	8,3%	86,1%	5,6%	100%
Sciences économiques, gestion	2%	66,2%	31,8%	100%
Droit, science politique	33,3%	49,9%	16,4%	100%
Sciences de la nature et de la vie	0,4%	0,4%	99,2%	100%
Sciences et structure de la matière	0,4%	1,8%	97,8%	100%
Sciences et technologie, Sciences de l'ingénieur	1,5%	2,7%	95,8%	100%

Ce tableau présente une forte concentration de bacheliers inscrits au premier cycle universitaire notamment, la part des bacheliers ES parmi les bacheliers généraux en première année. Ceux-ci choisissent des disciplines qui étaient déjà leur objet d'études au cours de leur formation secondaire. Ils représentent 86,1% du taux d'inscrits en AES, 66,2% en Sciences Economiques et Gestion etc.

Par ailleurs, l'objectif de l'enseignement économique et social est avant tout d'assurer une formation générale des élèves. Il s'agit d'une acquisition des aspects généraux du

³⁷ Lettre du Ministre de l'Education Nationale à l'Inspection générale – 23 décembre 1985

³⁸ Repères & références statistiques, (2000), « Les étudiants étrangers dans les universités », MEN-Direction de la programmation et du développement, pp.176-177.

contenu qui fondent cette discipline dont l'objet d'étude est la réalité sociale. Il ne s'agit donc pas d'une formation spécialisée mais générale, qui oriente les élèves vers des études supérieures spécialisées.

5.2 Les Sciences Economiques et de Gestion, un enseignement spécialisé

Face à la massification des universités, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ont changé au fil des années. Elles ont évolué suivant les exigences contextuelles :

- changements politique et économique
- accueil d'un effectif nombreux et hétérogène
- taux d'échec enregistré chaque année dans les universités qui dépasse les 60%.

Tous ces facteurs ont eu un impact direct sur la restructuration de l'université qui va subir de nombreuses réformes afin de suivre l'évolution et les attentes du public qu'elle accueille.

5.2.1 L'organisation des Sciences Economiques et de Gestion

A l'université, l'enseignement qu'on propose aux nouveaux étudiants est différent de celui déjà effectué au secondaire. Les programmes se composent de cours magistraux et de travaux dirigés qui sont différents par leur nature et par le but qui leur sont assignés. En effet, les cours magistraux sont donnés sous forme de cours oralisés par l'enseignant, avec une exploitation importante du tableau. En fait l'usage de cet élément pédagogique est très utile quant à l'explication des notions, des formules mathématiques, des schémas, des graphiques et des références bibliographiques (noms d'auteurs et ouvrages, dates) et d'autres informations biographiques.

Les Travaux Dirigés, s'effectuent d'une manière différente. D'abord, au début du semestre l'enseignant distribue un fascicule de quelques pages et désigne un certain nombre d'étudiants pour préparer des exposés à partir de ce document, qui comporte les idées et les théories de grands économistes. Ensuite, lors de chaque séance, deux groupes de binômes se présentent, pour exposer oralement leurs travaux devant les étudiants. Sachant que, les deux groupes traitent des sujets différents. L'enseignant intervient au fur et à mesure que les intervenants exposent leurs idées, pour corriger ou pour compléter les informations.

L'université est considérée comme un système d'enseignement où l'on acquiert un certain nombre de compétences d'ordre scientifique : l'appropriation de notions scientifiques spécialisées et des compétences d'ordre cognitif et technique telles que la prise de notes, la rédaction de synthèse, la production d'un projet de fin d'études etc.

Cependant, Cette filière se caractérise par des programmes académiques long et surchargé. Nous proposons d'étudier son contenu dans le tableau suivant :

5.2.2 Les Sciences Economiques et de Gestion, un programme d'enseignement surchargé³⁹

Unité d'enseignements ⁴¹	Volume d'heures				
	Cours	Coeff. final	T.D	Coeff. d'EC	Total
A- U.E. Fondamentaux Coefficient 2 - Introduction à l'économie politique : coeff 1 - Introduction à la gestion : coeff 1	45 h 36 h	0,6 0,6	16,5 h 13,5 h	0,4 0,4	64,5h 49,5h
B- U.E. de découverte Coefficient 1 Reorientation possible vers les DEUG droit ou A.E.S. - Méthodes quantitatives en sciences sociales : coeff 0,5 - Introduction au droit : coeff 0,5 OU Programme Minier : - Méthodes quantitatives en sciences sociales : coeff 0,5 - Allemand 1 : coeff. 0,5 OU Espagnol 1 : coeff. 0,5	45 h 45 h 45 h 24 h	0,5 0,5 0,5 0,5	16,5 h 16,5 h 16,5 h	0,5 0,5 0,5	64,5h 48h 64,5h 40,5h
OU Reorientation possible vers un autre DEUG (sociologie, histoire, géographie) - U.E. fondamentaux de ces autres DEUG : coeff 1	24 h	0,5	16,5 h	0,5	40,5h
C- U.E. de méthodologie universitaire coefficient 1 Langue Vivante étrangère (Anglais 1) : coeff 0,5 - Culture, expression et méthodologie universitaire : coeff 0,5			24 h 24 h	0,5 0,5	24h 24h

⁴⁰. La disposition du programme concerne la première année de DEUG, premier semestre, 2001.

⁴¹ Faculté des Sciences Economiques et de Gestion, Département de premier cycle, Volumes Horaires et Coefficients Université Lumière Lyon2.

Tableau n°27

Le programme pédagogique de la première année universitaire se compose de deux types de cours : les unités fondamentales dont les cours magistraux et les travaux dirigés et les unités optionnelles dont les cours de découvertes et de langues qui ouvrent les perspectives aux étudiants vers de nouvelles orientations disciplinaires.

En effet, à partir de ce programme, nous constatons une diversité disciplinaire qui offre plusieurs choix d'études permettant à certains étudiants un changement de cap vers d'autres filières et à d'autres une confirmation de leur premier choix d'étude. Toutefois, ce système pluridisciplinaire est jugé volumineux et excessivement varié par les experts. Certes, il répond largement aux différents profils en présence (les bacheliers littéraires, scientifiques, économiques), mais cet usage d'enseignement pluridisciplinaire à débouchés multiples demeure insatisfaisant par l'étendue des disciplines enseignées et

par la complexité de certains cours qui se distinguent par l'aspect magistral de leur contenu. Ainsi, ce programme chargé peut contribuer à l'échec des étudiants en première année universitaire.

5.2.3 Les méthodes d'enseignements en Sciences Economiques et de Gestion

Les méthodes d'enseignements du secondaire sont totalement différentes de celles pratiquées à l'université sur divers plans. Sur le plan didactique, l'objet d'étude nécessite une méthodologie donnant la priorité à un enseignement basé sur l'expression, la lecture, la compréhension orale etc. La proximité des profils culturels et scientifiques des apprenants favorise ce mode éducatif. Ce niveau scolaire se caractérise par la participation active de la part des apprenants. Le dialogue entre enseignant et élèves occupe une place prépondérante en classe. Inversement, à l'université l'enseignant monopolise la parole notamment, dans les cours magistraux, les étudiants quant à eux se contentent de prendre des notes à partir du discours oral de celui-ci. Cette situation s'impose à cause d'une présence massive des étudiants dans l'amphithéâtre. Néanmoins, dans d'autres cours tels que les Travaux Dirigés dont l'effectif est restreint, les étudiants ont beaucoup plus d'occasions de s'exprimer par la présentation orale de leurs exposés.

Tableau n°28 : Caractéristiques des deux enseignements

Secondaire	Université
Enseignement général	Enseignement spécialisé
Formation sans projet individuel	Formation avec des projets d'études finaux
Classes à effectif restreint	Amphithéâtres à effectif massif (sauf dans les TD)
Communication régulière avec les enseignants	Communication rare avec les enseignants (sauf dans les TD)
Formation scientifique générale	Formation professionnelle
Cours à la portée des élèves	Cours à collecter par les étudiants sous forme de PDN
Modalités des examens simples	Modalités des examens complexes (partiels, contrôle continu travaux de synthèse.)

Les divergences entre ces deux systèmes se situent au niveau de la qualité et de la quantité des enseignements proposés aux apprenants. Le baccalauréat ES offre aux élèves la possibilité d'acquérir un savoir scientifique (concepts et théories économiques) et des stratégies de pensée. Néanmoins, cette formation reste générale. En revanche, à l'université, les Sciences Economiques et de Gestion offrent aux étudiants un programme et une formation spécialisés leur permettant de développer des raisonnements d'analyse approfondis des faits économiques et sociaux. Les études supérieures offrent généralement une formation de haut niveau. A cette étape les étudiants acquièrent de nouvelles habiletés de pensée assurant ainsi une autonomie d'apprentissage et

permettant l'épanouissement et la réussite d'une élite dans la société.

Conclusion

L'évolution des étudiants dans les universités françaises a connu une instabilité depuis quelques années, quant à l'accueil des étudiants français et étrangers. Le nombre de candidats inscrits chaque année varie d'une année à une autre, suivant un certain nombre de facteurs pédagogique, sociologique et autres, qui déterminent la hausse ou la baisse du nombre d'entrants dans les différents cycles et filières de l'enseignement supérieur.

A travers nos analyses, nous avons constaté que le DEUG est le cycle le plus affecté par l'échec universitaire. La population la plus touchée par ce phénomène est celle issue de l'immigration. Le cumul d'échec varie entre trois et cinq années d'études. En deuxième cycle, il diffère d'une année d'études (s'il s'agit d'une licence) et de deux années d'études (lorsqu'il est question d'une préparation de maîtrise). Dès leur entrée à l'université, les étudiants de nationalités étrangères se trouvent confrontés à de nombreux obstacles de différente nature.

L'échec aux examens est un phénomène lié à des facteurs internes et externes à la formation du nouvel étudiant. Nous avons pu analyser les raisons intrinsèques aux conditions para universitaire et sociale par lesquelles les étudiants passent et dont certaines obstruent le chemin de la réussite. Nous avons cité certains éléments qui constituent un cumul donnant lieu à l'échec ou à l'abandon du parcours universitaire par les étudiants.

Les facteurs liés aux conditions vécues à l'intérieur de l'université sont donc :

- Le changements de statut (élève / étudiant).
- Le changement d'environnement (Lycée/ Université).
- Les changements liés aux enseignements disciplinaires (Lycée / Université)
- La massification des universités avec la présence de plusieurs types de profils d'étudiants dans une même filière (pré-requis et méthodes de travail jugés insuffisants par certains pour pouvoir réussir la première année universitaire)
- Les nombreuses difficultés rencontrées par les étudiants étrangers quant à l'intégration au système d'enseignement supérieur français.
- L'orientation peu réfléchie de la part des étudiants aussi bien les français que les étrangers.
- Le programme pédagogique trop chargé.

Les facteurs liés à la vie des étudiants à l'extérieur de l'université sont donc :

- L'autonomie dans la vie quotidienne mal assumée par bon nombre d'étudiant.
- Le dépaysement des étudiants étrangers dès leur arrivée en France (différence

linguistique et socioculturelle).

Nous avons indiqué dans cette première partie de notre recherche que cet ensemble de facteurs contribue à l'échec au terme de la première année universitaire. Nous avons pris en considération l'ensemble des filières dans les différentes universités en France comme une étude générale pour mieux cerner l'échec dans la faculté des Sciences Economiques et de Gestion en particulier.

Par ailleurs, nous nous aperçu que ce phénomène pédagogique est lié à d'autres facteurs beaucoup plus importants que les facteurs para universitaires et sociaux étudiés dans ce premier chapitre. Il s'agit des cours magistraux et des travaux dirigés enseignés respectivement en amphithéâtre et en classe à l'université. Ils constituent par leur nature complexe et par leurs aspects magistral et oral une source de difficultés pour les étudiants, toutes nationalités confondues. Nous proposons une étude descriptive de ce programme académique notamment celui de l'économie politique enseigné en première année universitaire. Mais avant cela, nous commençons par une présentation des différentes théories que nous avons utilisées dans l'analyse de ce corpus.

Partie II. Objets et outils d'analyse des discours

Chapitre 1. Objets d'analyse : les « genres » de discours

I/ Le discours et l'analyse de discours

Notre but est de contribuer à la compréhension des difficultés engendrées par la nature complexe des discours académiques oraux. Nous avons choisi une discipline particulière pour illustrer notre propos, l'économie politique. Ce chapitre portera donc essentiellement sur l'analyse des discours oraux prononcés dans le cadre de cette discipline. Ils se matérialisent dans certains nombres de genres : discours magistral, exposés et enseignements au cours des travaux dirigés. Nous y ajouterons un genre écrit étroitement lié aux précédents, les notes des étudiants.

Avant d'aborder les théories qui nous ont aidée dans l'analyse de notre corpus, il nous semble nécessaire de présenter quelques définitions relatives aux notions de discours, d'analyse de discours et de genre de discours que nous venons d'évoquer

en vertu de la loi du droit d'auteur.

rapidement.

1. Le discours

Le terme « discours » est défini comme « l'enchaînement des suites de phrases » par J. Dubois (1981). La production de cette succession de phrases suppose « un locuteur et un auditeur et la volonté pour le premier d'influencer de quelque manière l'auditeur » (Claire-Blanche. Benveniste, 1990). Jean-Michel ADAM (1989) le définit également comme « *un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps)* ». Mais d'autres définitions ont aussi été données au concept « discours », du fait de la diversité des disciplines qui l'utilisent.

C'est dans les années soixante que ce domaine de recherche a été ouvert au sein des sciences du langage. Il entretient avec la linguistique des rapports complexes. D'un côté, parce qu'il se situe « à la fois hors du champ de la discipline (puisque excédant les limites de la phrase) et à l'intérieur (les données sur lesquelles le linguiste travaille se présentant nécessairement sous forme d'énoncés repris en situation, ou supposés pouvoir l'être ou ne pas l'être » (M. Charolles & S. Fisher, 1989 :9). De l'autre, parce qu'il se prête à de multiples analyses : « considéré dans sa seule dimension transphrastique, il correspond à une suite textuelle avec laquelle il se confond. Envisagé du point de vue de sa composante énonciative, il renvoie à une activité langagière porteuse de sens. Examiné sous l'angle de supports intersubjectifs, il devient le lieu de l'affrontement dialogique ou celui de la coopération conversationnelle » (W.F. Mackey, 1972).

2. L'analyse de discours

L'analyse du discours est une discipline qui s'intéresse à l'étude des phénomènes langagiers mis en oeuvre par un énonciateur. Elle est définie comme étant « *la discipline qui, au lieu de procéder à une analyse linguistique du texte en lui-même ou à une analyse sociologique ou psychologique de son "contexte" vise à articuler son énonciation sur un certain lieu social. Elle a ainsi affaire aux genres de discours à l'œuvre dans les secteurs de l'espace social (un café, une école, une boutique...) ou dans l'espace discursif politique, scientifique...* » (Maingueneau, 1994). Au même titre que la sociolinguistique et l'analyse conversationnelle, elle peut prendre comme objet d'étude un corpus (texte ou discours renvoyant à une situation de communication sociale donnée), mais en l'examinant sous un angle différent. L'analyse du discours constitue par là son propre domaine d'étude ce qui lui confère le statut de discipline à part entière.

Cependant, l'analyse de discours en tant que discipline a connu un parcours historique très controversé. Le syntagme « analyse de discours » (appelé AD) est apparu en France comme un domaine d'étude spécifique qui s'est développé pendant les années 1960-1970 sur la base des travaux du linguiste américain Z.S. Harris (1952). Celui-ci la présente comme une discipline qui fournit un afflux de renseignements sur la structure d'un texte ou d'un genre de texte, et sur la fonction de chaque élément dans cette structure. La linguistique descriptive ne décrit que la fonction de chaque élément dans la structure de la phrase qui le contient. L'AD nous informe de plus sur la manière dont un

discours peut être construit pour satisfaire à diverses spécifications. Mais cette définition nous renseigne plus sur le fonctionnement de l'AD que sur les critères opérationnels et méthodes à appliquer pour l'analyse des discours.

2.1 L'analyse de discours et la linguistique

Dès son apparition en France le syntagme « analyse de discours » a été pris dans diverses polémiques. On l'interroge sur quelques uns des thèmes cruciaux des sciences du langage : la norme et l'usage, le rapport entre langue et société, le statut du sujet parlant, la question de l'interprétation... L'A.D. utilise d'ailleurs bien d'autres disciplines de référence : « *l'analyse de discours est un carrefour des Sciences humaines : psychanalyse, anthropologie, sociologie, histoire, psychologie sociale ou cognitive, etc.* » (D. Maingueneau, 1998). Ces disciplines jouent un rôle à la fois auxiliaire et critique.

Au sein de la linguistique, l'AD a été critiquée, concurrencée par « *les théories et les pratiques se réclamant de la pragmatique, de l'analyse textuelle. Elle est en général revendiquée comme domaine, avec un souhait de fondation disciplinaire, au nom de catégories propres ou au nom d'un objet complexe qui serait le langage « réel », opposé au langage « idéal », la langue du linguiste* » (F. Mazière, 2005). L'AD fait constamment appel à la linguistique, mais aussi à des catégories « *sociologiques ou psychologiques en prise sur l'interprétation des textes* » (D. Maingueneau, 1991). Ses objectifs dépassent amplement ceux de la linguistique.

Fortement liée à la linguistique, l'« école française d'analyse de discours », dirigée par Jean Dubois (Université de Paris X -Nanterre) s'affirme entre 1969 et 1971. L'émergence de l'AD intervient « *comme une tentative pour remédier aux insuffisances de l' " analyse de contenu " en usage dans les sciences humaines, en particulier aux Etats-Unis* » (D. Maingueneau, 1991). Au cours de cette période historique, l'AD tente de se démarquer comme une « *véritable discipline d'analyse textuelle* » en introduisant de nouvelles problématiques dans son domaine rivalisant par cela d'autres disciplines.

De nombreux travaux vont être publiés par l'école française d'« analyse de discours ». Dans ces travaux se construisent les objets et les méthodes qui la fondent. Mais dans ces travaux on la voit aussi se diviser en réorganisant et en agrandissant son champ disciplinaire. En 1983, elle s'affaiblit et se disperse à cause du manque d'expérience de collaboration pluridisciplinaire entre linguistes et historiens (F. Mazière, 2005). Néanmoins, elle demeure encore un modèle de référence en 1994 qui se donne à voir à travers le numéro 117 de la revue « Langages » : 117 » dirigé par D. Maingueneau (« Les analyses du discours en France »).

Depuis ses débuts, pour analyser son objet d'étude (discours ou texte), l'AD s'est inspirée de nombreux domaines, l'analyse de contenu, la philologie, l'analyse explicative des textes scolaire et universitaire et a utilisé de nombreuses approches : énonciative, communicationnelle, conversationnelle, sociolinguistique, lexicale, pragmatique, sémiotique etc.

Malgré la diversité de ses approches, les chercheurs se réclamant de cette discipline continuent à postuler une même définition de son objet d'étude en partant du principe accepté par tous que « *les énoncés ne se présentent pas comme des phrases ou des*

suites de phrases mais comme des textes. Or un texte est un mode d'organisation spécifique qu'il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit. Considérer la structure d'un texte en le rapportant à ses conditions de production, c'est l'envisager comme discours» (GRAWITZ, 1990 : 345).

2.2 L'analyse de discours et la pragmatique

Pendant longtemps l'AD s'est maintenue à distance du courant pragmatique, dont les présupposés théoriques lui semblaient opposés aux siens.

Certes, la pragmatique s'intéresse aux actes de langage, aux normes qui régissent l'activité de langage, à l'argumentation, aux genres de discours, etc. (D. Maingueneau, 1991). Mais, pour les pratiquants de l'AD, sa définition et celle de ses hypothèses demeurent instables du fait de sa diversité disciplinaire. La pragmatique représente un champ interdisciplinaire vaste impliquant tout un ensemble de chercheurs en sciences humaines : linguistes, philosophe, psychologue sociologue etc.

En pragmatique on considère que le « discours est une suite non arbitraire d'énoncés ». Ainsi dans le cadre de la théorie de la pertinence, lorsque le locuteur produit un énoncé on postule qu'il a deux intentions, « *une intention informative (l'intention de rendre manifeste ou plus manifeste à son interlocuteur un ensemble d'assomptions) et une intention communicative (l'intention de rendre mutuellement manifeste qu'il a cette intention informative). L'interlocuteur a l'intention de récupérer l'ensemble d'assomptions qui font l'objet de l'intention informative du locuteur. L'ensemble du système repose sur l'idée que la communication dépend de façon cruciale de la capacité à attribuer à autrui des croyances et des intentions* ». (Reboul et Moeschler, 1998 : 2).

Si l'analyse de discours traite encore le discours comme un phénomène linguistique qui se compose de phrases, la pragmatique le considère comme un phénomène à la fois de nature différente et constitué d'unités différentes. (Reboul et Moeschler, 1998)

Au terme de cette présentation rapide, nous pouvons dire que la notion de discours se prête à diverses interprétations. Il en est de même pour l'AD dont la définition est encore une question d'actualité. Comme nous l'avons vu, le problème réside dans la complexité de son champ disciplinaire. D. Maingueneau (1996 : 8) annonce que « *les difficultés que l'on rencontre pour délimiter le champ de l'analyse de discours viennent pour une part d'une confusion fréquente entre analyse du discours et (l)es diverses disciplines du discours (analyse de la conversation, analyse du discours, théories de l'argumentation, théories de la communication, sociolinguistique, ethnelinguistique...- la liste n'est pas exhaustive)* ». En effet, chaque discipline appréhende le discours à partir de son propre cadre d'analyse.

2.3 Les « genres » de discours

Les genres sont des catégories de discours qui représentent « *des réalités historiques, inséparables des sociétés dans lesquelles ils émergent* » (D. Maingueneau, 1991). Le genre obéit à un ensemble de paramètres qui conditionne sa réalisation sociale : statut des énonciateurs, public, lieu d'énonciation, etc. Il existe une telle multitude de genres de discours qu'on ne peut les citer tous. Toutefois, les genres de discours partagent des

conditions communes primordiales. « *Comme tout acte de langage, un genre de discours implique des conditions de réussite de divers ordre* » entre autres :

- *Circonstanciell*es : il s'agit des circonstances de transmission orale ou écrite, basée sur un type de support : (journal, quotidien, livre, etc.). A chaque genre sont associés des moments et des lieux d'énonciation spécifiques, « un rituel approprié ». Tous ces éléments exercent un impact capital sur sa confection et son existence sémiotique.
- *Statutaires* : il s'agit de la nature du statut assumé par l'énonciateur générique et du rôle assigné au co-énonciateur qui participe à son discours. « *Le genre fonctionne comme le tiers qui garantit à chacun la légitimité de la place qu'il occupe dans le procès énonciatif, la reconnaissance de l'ensemble des conditions d'exercices implicitement attachées à un genre* ».

Cet ensemble de facteurs circonstanciels et statutaires sont étroitement liés et contribuent à la réalisation effective d'un genre de discours.

Nous proposons ci-après une étude descriptive de quelques genres discursifs relatifs à notre objet d'étude.

II/ L'étude des discours grapho-oraux

Le genre discursif qui nous intéresse dans cette étude est le discours magistral sous catégorie des discours académiques. Ces discours s'appuient pour l'essentiel sur un écrit "intermédiaire" qui sert de support pour l'oralisation d'où l'appellation « discours grapho-oraux ». Il existe plusieurs genres de discours grapho-oraux, monologiques apparentés comme la conférence, le sermon aux discours magistraux et exposés. Nos observations relatives à ce genre nous ont conduit à une recherche bibliographique prenant en compte les aspects, pragmatique, énonciatif, discursif, linguistique des discours académiques.

Par ailleurs, notre corpus comprend également des discours produits par les étudiants dont la prise de notes et l'exposé.

1. Les « genres » monologiques produits par les experts

Les genres monologiques précités partagent plusieurs caractéristiques discursives. Ils comprennent tous un émetteur autorisé, des récepteurs captifs, d'un lieu de transmission d'un savoir à un public. Ils se distinguent par un certain nombre de caractéristiques qui les différencient les uns des autres. Il nous semble important de décrire chacun d'entre eux afin de mettre en avant leurs caractères communs et leurs spécificités notamment par rapport aux discours académiques. A cet effet, nous nous sommes inspirée des écrits de Goffman (1987) dont l'article la « conférence », extrait de l'ouvrage « Façons de parler » où, il annonce les particularités de ce discours et met en évidence les propriétés qui le définissent.

1.1. La conférence ⁴⁰

La conférence est considérée comme un événement social dans lequel le conférencier est invité par un organisme responsable de l'organisation de l'évènement. Le thème, le lieu et l'auteur de la conférence sont affichés par celui-ci à l'intention du public qui souhaite y assister, il s'agit en quelque sorte d'une publicité.

La conférence est un monologue pris en charge par un individu à la compétence reconnue qui communique intentionnellement une suite d'informations harmonieusement organisées dans un style sérieux adressé à un auditoire ordinaire et/ou spécialisé. La conférence s'achève par les interventions du public et de ce fait, l'interaction entre l'assistance et le conférencier peut déclencher un débat à caractère polémique. Mais au cours de son intervention le conférencier monopolise la parole au terme d'une convention sociale devant un public hétérogène qu'il ne connaît pas.

Selon Goffman (1987) le conférencier peut employer trois modalités de productions de la parole : la mémorisation, la lecture à haute voix et la parole spontanée. Il peut alternativement utiliser ces différents modes d'énonciation. La mémorisation, par exemple, intervient dans le cas des citations. La lecture à haute voix intervient lorsqu'il s'agit de rapporter un texte court ou long d'un auteur ou encore la lecture des notes personnelles etc. La parole spontanée, appuyée par les notes, est un usage fréquent dans la conférence, l'orateur l'utilise pour ouvrir une parenthèse, pour encadrer ses commentaires ou ses idées personnelles. Il improvise partiellement son discours selon le déroulement de la conférence compte tenu des réactions des auditeurs : le conférencier est sensible à l'ambiance qui accompagne son intervention. Il agit de manière à démontrer et à soutenir ce qu'il avance devant l'assistance.

1.2. Le discours académique

Le discours académique (cours magistraux) est un genre grapho-oral qui se déroule dans un amphithéâtre avec d'un côté, les étudiants et de l'autre, l'enseignant. Celui-ci monopolise la parole dans un cadre institutionnel. Les étudiants sont tenus officiellement de prendre des notes à partir de son discours oral qui se distingue par son aspect académique. En effet, il s'agit de discours à finalité didactique qui fait l'objet d'évaluations écrite et orale au milieu et à la fin de l'année, contrairement aux discours non académiques proches comme la conférence ou le sermon.

Le discours académique et la conférence sont deux discours scientifiques qui ont des fondements communs nous permettant de les rapprocher contrairement aux autres discours. Examinons le tableau suivant :

⁴⁰ Goffman E., (1987), *Façon de parler*, Paris, Editions de Minuit.

	Cours magistraux	Conférence
Similitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Orateur expert - Orateur monopolisant la parole - Discours grapho-oraux - Discours scientifique - Discours "intermédiaire" écrit 	
Divergences	- Finalité didactique : apprentissage et acquisition d'un savoir scientifique par les étudiants.	- Finalité scientifique : informer, convaincre l'autre.
	- Présence d'un auditoire non expert : les étudiants.	- Présence d'un auditoire expert et amateur.
	- Discours académique, aboutissant à une évaluation	- Discours scientifique sans évaluation.
	- Discours oralisé planifié et technique adapté au profil de l'auditoire.	- Discours travaillé : élégance de style, l'usage de métaphore etc.

Tableau n°29

1.3. Le sermon

Le sermon est un discours religieux de longueur moyenne prononcé dans un cadre liturgique. Comme dans les cours magistraux ou la conférence l'énonciateur du sermon est un orateur autorisé qui monopolise la parole à cette occasion. Il vise à faire passer un message à vocation morale, le but principal étant de faire comprendre un enseignement de la Bible à des fidèles qui le connaissent déjà en l'actualisant. Sous cet angle, nous pouvons considérer le sermon comme un discours didactique.

Mais le sermon selon sa composition classique se compose d'une structure particulière « Son exorde comprend tout d'abord le texte, verset tiré de l'Écriture et choisi pour sa correspondance particulière au sujet traité; il est énoncé en latin, puis en français. Suivant la proposition du sujet, puis la division, traditionnellement en trois points. Le corps du sermon est constitué par le développement des trois points annoncés dans la division. La péroraison contient d'abord une brève récapitulation, enfin l'affection, morceau lyrique d'action de grâces pour les vérités énoncées » (B. Dupriez, 1965). La structure du sermon très ancrée dans une rhétorique spécifique elle se démarque donc des autres discours étudiés, plus libre.

	Cours magistraux	Sermon
Similitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Orateur expert - Orateur monopolisant la parole - Discours "intermédiaire" écrit - Discours grapho-oraux - Discours à finalité didactique 	
Divergences	Discours institutionnel	Discours moral
	Usage d'une rhétorique associant langue générale et langue de spécialité	Usage d'une rhétorique spécifique.
	Auditoire composé d'étudiants	Auditoire composé de fidèles
	Discours aboutissant à une PDN	Discours n'aboutissant pas à une PDN

Tableau n°30

2. L'exposé : un « genre » monologal produit par les étudiants

L'exposé est une activité orale proposée aux étudiants, dans un cadre scolaire ou universitaire. Il peut s'agir de présenter une théorie, de commenter un événement historique ou d'exploiter un document écrit pour en faire une synthèse. L'exposé se distingue de la conférence par son caractère didactique. Il est plus proche des cours magistraux qui en constitue le modèle implicite en plus développé. Il s'y différencie énonciativement dans la mesure où l'orateur n'est pas un expert.

L'enseignant désigne les thèmes qui font l'objet des exposés, organise et veille au bon déroulement de cet événement didactique. Il formule des évaluations sous forme de conseils techniques portant sur la manière de préparer et de présenter cette activité grapho-orale. Ces jugements pédagogiques sont très importants dans la mesure où les prochains exposants profitent de l'expérience de leurs camarades pour améliorer leurs compétences technique et rédactionnelle. L'auditoire qui partage une même histoire discursive est composé d'étudiants qui ont le même statut que les intervenants, contrairement à la conférence dont le public occasionnel est plus hétérogène. Le but de chaque événement est double : la diffusion d'un savoir dont le thème est connu par l'auditoire et une compétence rhétorique orale (inventaire, disposition, élocution etc.)

	Cours magistraux	Exposé
Similitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Discours scientifique - Discours grapho-craux - Discours "intermédiaire" écrit - Discours à finalité didactique 	
Divergences	Orateur expert	Orateur non expert
	Forte mise à distance du discours écrit "intermédiaire"	Faible mise à distance du discours écrit "intermédiaire"
	Orateur monopolisant la parole	Prise de parole dédoublée : étudiant mais aussi enseignant
	Auditoire homogène	Auditoire « dédoublé » : enseignant et étudiants
	Discours aboutissant à une PDN	Discours n'aboutissant pas à une PDN
	Discours ne faisant pas l'objet d'une évaluation	Discours faisant l'objet d'une évaluation

Tableau n°31

La comparaison de ces deux dispositifs académiques est fondée sur l'observation de nos corpus des cours magistraux et des exposés élaborés par étudiants dans les travaux dirigés. Les caractéristiques soulignées ici y sont fortement présentes

Valeur socio-psychologique ⁴⁹			Valeur pragmatique du discours	
Type de discours	Cadre de la communication	Rôle social	Constitution de l'acte	Cadre du discours
Seminar	Logique d'intellectuels etc.	- Préface - Expert	- Présenter une analyse : rapport, conseil, précon etc.	Religieux Pédagogique
Conférence	Salle de conférences	Confirmatoire Expert	- Faire passer un savoir : argumenter pour convaincre l'auditoire	Scientifique, informationnel
Cours magistral	Ampithéâtre	Professeur, Expert	- Faire passer un savoir - Expliquer - Donner des consignes : notes, copies, - Evaluation etc.	Didactique
Exposé oral	Classe	Étudiant, non expert	- Faire passer un savoir - Présentation d'un fait, concept etc. - Explication - Démonstration	Didactique

⁴⁹ Viguerie G., (1980), *Techniques Fonctionnelles de l'écrit*, Paris, Eyrolles.

Tableau n°32 : Comparaison des différents discours

Comme on peut le constater dans le tableau plus haut, chaque discours se distingue de l'autre par un ensemble de caractéristiques. Toutefois, ils partagent quelques points entre autres, leurs aspects monologal et dialogal. Il s'agit dans les différents cas d'un locuteur qui monopolise entièrement ou partiellement la parole et de plusieurs

auditeurs qui participent implicitement dans la construction et le déroulement du discours. Ils se distinguent par là « *du discours dialogal de la classe qui se construit en général, par l'enchaînement des productions de différents participants* » (F. Cicurel, M. Labre & G. Petiot, 1994 : 28).

Chapitre 2. Outils d'analyse des corpus oraux et écrits

I/ Les outils d'analyse des corpus oraux : les discours académiques

Dans ce volet, nous proposons une description des outils théoriques qui nous ont aidée dans l'analyse de notre corpus. Il s'agit d'un côté, d'études textuelle, linguistique et de l'autre d'étude discursive impliquant deux types d'analyse : le topic et la reformulation dans les discours académiques. Ce faisant, nous avons fait appel à quelques écrits d'experts qui traitent les études précitées.

1. L'étude textuelle

Les cours magistraux et les travaux dirigés sont des discours d'une certaine longueur d'où l'utilité de mener une analyse textuelle pour établir leur découpage séquentiel. Nous cherchons à savoir s'il existe des marques linguistiques identifiables permettant aux étudiants de repérer les grands moments de ces discours.

1.1 Le discours et le texte ⁴¹

Pour cette étude, nous avons choisi l'article d'André Avias, (1998) : « Découpage séquentiel et prototypique de textes professionnels ». Dans cet article, il est question d'une étude séquentielle des textes spécialisés. En se basant sur le modèle d'analyse d'Adam (1990,1992), Avias propose une analyse d'un texte journalistique. Il présente les critères opérationnels de la détermination texte / discours prototypes et les indices de délimitation des séquences textuelles. L'objectif de cette étude est l'application de cette méthode de découpage sur « toute production langagière », en l'occurrence le discours, au niveau de l'étude, de la production ou encore au niveau de la traduction des discours professionnels.

L'auteur entend par production langagière une variété de discours : « *littéraire, politique, religieux professionnel (journalistique, médical, technique, etc.)* » ⁴². Ces discours se composent de plusieurs séries appelées « genres » et (sous-genres), par exemple, le reportage et l'éditorial font partie du genre journalistique alors que, le roman,

⁴¹ Avias A., (1998), « Découpage séquentiel et prototypique de textes professionnels » *Discours Professionnel en Français*, Yves Gambier, Nordeuropäische Beiträge Scandinavian University Studies, Bd./vol16, Frankfurt, PETER LANG.

⁴² Ibid : 89

la poésie relèvent du genre littéraire etc. Il convient de dire que le discours équivaut à un type d'usage correspondant à une pratique sociale. Le discours selon Adam (1990) est le texte produit avec les conditions de production qui l'accompagnent, il relève du concret puisqu'il s'adresse à un public, celui-ci reçoit l'information dans le contexte de sa production. Ce contexte commun entre l'énonciateur et son auditoire renvoie à leur connaissance conjointe du monde. Alors que, le texte est uniquement le discours sans les conditions contextuelles de sa production ; il comporte « *une structure compositionnelle* » et un public particulier « *le lecteur* », celui-ci doit reconnaître cet arrangement implicite du texte pour qu'il soit lisible. L'auteur suggère d'analyser le rapport entre les phrases et l'organisation formelle du texte dans le cadre du modèle séquentiel et prototype du discours spécialisés d'Adam.

Les prototypes

Avias s'interroge sur l'existence de prototypes textuels et des représentations textuelles logiques qui « *permettent la production, la compréhension et l'interprétation de tout texte* »⁴³. De nombreuses recherches attestent de l'existence d'une catégorisation des textes qui prévoit un découpage modèle des séquences capitales d'un texte, tels que les textes argumentatif narratif, descriptif, explicatif etc. Il existe même des textes comportant des énoncés distincts imbriqués dans une même séquence qui, bien qu'ils constituent une entité textuelle hétéroclite forment une entité sémantique cohérente. Le corpus des cours magistraux est inclus dans cette catégorie de textes.

1.2 La séquentialité

L'étude séquentielle du texte doit s'effectuer au niveau transphrastique. La notion de la séquence est importante dans cette analyse vu le caractère variable de la longueur du texte. Celle-ci doit nous conduire à une analyse textuelle dans un cadre bien déterminé.

Adam définit la séquence comme suit : « *la séquence est une unité constituante du texte que je définis comme constituée de paquets de propositions, les macro-propositions, à leur tour constituées de n (micro) propositions* » (1990 :85). A partir de cette définition, Avias propose deux démarches d'analyse dont l'une est linéaire, il s'agit d'un découpage formelle du texte en séquences et l'autre hiérarchique et logique, on parlera alors d'un découpage interne afin d'analyser la structure profonde du texte en macro et en micro propositions. Mais, la définition de la séquence soulève une question importante : comment peut-on déterminer l'espace textuel d'une séquence ? Pour répondre à cette interrogation, l'auteur émet une hypothèse. Comme la séquence possède une unité interne, on peut alors déterminer ses limites par ses champs thématique et pragmatique tout en prenant en considérant la dimension thème-rhème, souvent variable, dans la délimitation de la longueur de la séquence.

1.3 Les problèmes de délimitation des séquences

Il existe plusieurs possibilités de déterminer les limites des séquences d'un texte entre

⁴³ Ibid : 90

autres, les marques typologiques. Notons que, cette étude entre dans le cadre d'une approche dynamique, Ce qui va donner lieu à de nombreux modules de découpages séquentiels suggérés tous par Adam. Nous citons les modules de la visée illocutoire et de l'usage de l'ancrage énonciatif, de la cohésion sémantique et de la cohérence thématique. Mais le quel de ces modules est capable de satisfaire la délimitation séquentielle d'un texte ?

Au niveau discursif, la visée illocutoire est le fait de considérer chaque séquence en tant que « micro-acte » du langage intégré dans le discours, le but est de faire passer l'information exprimée dans le texte dans sa totalité. Les rapports thème-rhème seraient un critère pertinent pour délimiter le champ d'une séquence, si l'on considère le dispositif qui régule l'évolution thématique en relation avec l'ancrage énonciatif. Cette démarche nous dévoile la composition linéaire du texte.

Cependant, au niveau du texte, l'auteur pointe une difficulté d'applicabilité des modèles séquentiels sur les textes. Le découpage d'un texte en séquence est en fait lié aux contraintes d'interprétation et à la méthode suivie par chaque lecteur au cours de sa lecture du texte. D'où la nécessité, selon l'auteur, de mener une étude sur les conditions de lecture et d'interprétation des textes, sachant que le lecteur s'appuie sur ses connaissances cognitive et méthodologique inspirées d'hypothèses discursives déjà vues. Par ailleurs, il est possible d'identifier l'unité d'une séquence si l'on prend en considération la représentation linguistique que prennent les traits de cohésion et la succession des phrases sans négliger les formes de la rupture de la cohésion thématique qui nous permettent de passer d'une séquence à une autre.

2. L'étude linguistique des discours spécialisés

2.1 Le français langue générale et le français langue de spécialité ⁴⁴

Les Sciences Economiques et de Gestion constituent une filière qui fonde son enseignement sur deux genres académiques, les cours magistraux et les travaux dirigés. La transmission des savoirs disciplinaires constitue également en première année une initiation aux « langues de spécialité » correspondantes. Les résultats de notre recherche montrent l'existence d'une corrélation significative entre d'une part la nature complexe des genres académiques utilisés et la maîtrise insuffisante de la langue française par les étudiants étrangers, et d'autre part leur échec en première année universitaire.

La définition du terme « langue de spécialité » a fait l'objet de nombreux débats entre les linguistes. Cette conjoncture a très souvent pour corollaire de lier la langue de spécialité à la langue générale. De nombreux chercheurs européens et américains se sont penchés sur la question de la définition de ce concept et son rapport avec la langue générale. Parmi ces chercheurs, citons un groupe de spécialistes danois, finlandais et norvégiens qui ont été derrière la publication de nombreux travaux sur le discours spécialisé en français dont l'ouvrage collectif « Discours professionnel en Français ».

⁴⁴ Finn F., (1998), « *Langue générale et de spécialité: une distinction asymétrique* » in Nordeuropäische Beiträge. Discours professionnel en Français, Frankfurt, Peter Lang

L'article qui nous intéresse dans cet ouvrage est celui qui traite les sujets de la langue générale dans les discours spécialisés, de la redéfinition de la langue de spécialité, de sa place dans la linguistique générale et de son rapport avec la langue générale notamment dans les discours scientifiques.

Dans l'article de Finn Frandsen intitulé « *Langue générale et langue de spécialité : une distinction asymétrique ?* » la différence entre la langue de spécialité (LS) et la langue générale (LG) est traitée sous deux perspectives :

Une perspective institutionnelle :

La distinction LS / LG est soulevée au sein des établissements universitaires et des écoles supérieures, les recherches linguistiques qui en résultent sont liées à ces institutions.

Une perspective scientifique :

Cette distinction est examinée dans le cadre des débats et des recherches scientifiques qui ont eu lieu régulièrement entre les chercheurs en linguistique et autres et dont le souci principal est de délimiter cet objet d'étude au sein des sciences du langage et par rapport aux disciplines telles que, les sciences humaines, les sciences sociales etc. Ces deux perspectives sont étroitement liées dans la mesure où la première agit sur la deuxième. Toutefois, elles sont différentes du fait que les deux concepts LS et LG sont admis sans être mis en cause dans le cadre de la perspective institutionnelle. Alors que, dans la perspective scientifique, ils sont basés sur des données provisoires qui font systématiquement l'objet de débat entre les chercheurs.

Par ailleurs, l'auteur s'interroge sur la définition de la LS et de la LG . Sont-elles deux concepts symétriques ou asymétriques ? Et leur distinction se situe-elle au niveau cognitive ou au niveau linguistique ?

2.1 Les LS et LG des concepts symétriques

L'auteur propose deux métadistinctions. En premier lieu, il s'agit de la distinction entre deux définitions l'une négative où l'on définit un objet à partir des qualités qu'il ne possède pas, et l'autre positive où l'on définit l'objet à partir des qualités qu'il possède. En deuxième lieu, il s'agit de n'employer la métadistinction que dans le cadre de la définition positive. A partir de là, on relève une ambiguïté du terme de langue à utiliser : faut-il l'utiliser en tant que système linguistique « Langue » ou faut-il l'employer en tant que « usage » et on parlera de « parole » selon les définitions saussuriennes. L'auteur propose de définir la LS et LG selon les deux concepts système / usage ou Langue / parole.

LS et LG comme des sous-systèmes

De nombreux chercheurs ont tendance à définir la relation LS et LG en tant que partie/totalité. La langue de spécialité est souvent définie à partir de la LG et donc comme sous langue ou sous système. Frandsen pense que les LS « *ne remplacent (comme les*

dialectes), ni sélectionnent (comme les *sociolectes*) les formes ; elles utilisent la langue d'une autre façon.»⁴⁵ . Il rejoint par cela la définition proposée par Pierre Lerat, (1995). Celui-ci s'oppose à la définition dominante dans le milieu linguistique identifiant LS et LG comme deux sous-systèmes. Selon lui, « langue de spécialité » est un emploi particulier de la langue. Il indique que la distinction entre LS et LG ne s'opère pas uniquement au niveau de la nature des langues mais aussi au niveau de la fréquence de ces dernières « le français technique », « le français de l'automobile », n'est pas un sous système de la langue mais un usage particulier de la langue française. Il ajoute une définition pragmatique de la langue de spécialité. Celle-ci est considérée comme une langue naturelle véhiculant un savoir spécialisé. Quant à la langue générale, Pierre Lerat (1995 :18) la considère comme un « *système de signes oraux et/ou écrit lié à une histoire et à une culture* »

2.2 LS et LG vers une distinction asymétrique

Frandsen suggère une hypothèse selon laquelle la LS et la LG sont deux systèmes qui font partie de deux plans théoriques distincts et de ce fait elles sont incomparables. Ainsi, il propose de démontrer cette hypothèse à partir de deux modes d'analyse à savoir le mode ontologique et le mode épistémologique.

Le mode ontologique

Dans cette rubrique, on s'intéresse à l'environnement réel de l'objet étudié c'est-à-dire qu'on s'intéresse à tous les phénomènes linguistiques relatifs à l'objet décrit et ce dans un cadre empirique. Dans le mode ontologique on s'occupe au « *degrés de réalité* », dans la mesure où l'on se préoccupe de l'étude des phénomènes linguistiques concrets de la langue. Le chercheur doit sélectionner les aspects empiriques qui seront inclus dans l'étude de cet objet et qui relèvent de son domaine expérimental, les aspects qui n'en relèvent pas sont à exclure.

Le mode épistémologique

A ce niveau d'étude, l'auteur commence par la définition de l'axe épistémologique. Selon lui, ce paramètre regroupe tout ce qui concerne l'objet d'étude d'une discipline scientifique donnée tel que, l'élaboration des données théoriques et empiriques en vue de l'analyser scientifiquement. Lorsque les chercheurs s'intéressent au mode épistémologique, ils travaillent à l'élaboration théorique des « *concepts, d'hypothèses, de modèles et de règles* » Finn Frandsen, (1998). Grâce à ce matériel théorique, ils tentent d'expliquer les données empiriques soumises à leur analyse, et donc selon l'auteur, il est question de « *degrés de détermination* », du fait que ces outils théoriques nous mènent à des explications scientifiques.

Après avoir présenté les définitions, de nombreux chercheurs, de la distinction entre LS et LG, l'auteur propose sa propre définition sur cette distinction particulière. Il met l'accent tout d'abord, sur l'idée erronée de l'explication de la notion « généralité ». D'après

⁴⁵ Ibid : 20

lui, le général réfère à tout type d'indices qui marque toute forme linguistique et par conséquent il appartient à une structure théorique fixée sur l'axe épistémologique. Subséquemment, on relève des figures d'usage spécifiques, marquées par des indices et par des objectifs communicatifs particuliers comme les représentants singuliers de ce qui est global ou général. Ainsi, l'axe épistémologique s'enchevêtre avec l'axe ontologique, ce qui est nommé habituellement « langue juridique », « langue économique » ou langue technique » peut-être sondé comme des figurants de la langue de spécialité. De la même manière, la langue employée dans l'espace de la presse écrite ou celui qui relève du domaine littéraire peut-être perçue comme une langue générale.

Selon l'auteur, la notion de langue de spécialité n'engendre pas de controverse quant à la définition distinctive LS/LG, elle indique un usage particulier de la langue. Mais, ce qui est mis en cause par l'auteur c'est l'explication que l'on donne au terme « général » dans la notion de LG. Pour éviter cette polémique, Fann Frandsen redéfinit la distinction LS/LG comme une différence asymétrique. La notion de LG est insérée dans le cadre d'une différenciation épistémologique entre ce qui est spécifique et ce qui est général, c'est-à-dire entre les marques intrinsèques à une seule forme d'emploi et les marques qui se manifestent dans toutes les figures d'emploi d'une langue donnée. Alors que la notion de LS s'insère dans une différenciation ontologique où cette dernière s'opère à l'intérieur des données empiriques et où l'on rapproche deux types d'usage distincts et spécifiques tels que : le français technique et le français de la presse ».

Après cette introduction descriptive du français général et du français langue de spécialité, nous proposons une étude présentée par C. Parpette & R. Bouchard (2003) « *Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux* » qui nous permettra de comprendre la gestion du lexique général et spécialisé par l'enseignant pendant le déroulement des cours magistraux et des travaux dirigés.

3. Le traitement du lexique spécialisé ⁴⁶

3.1 Le lexique comme objet fondamental d'enseignement

Le cursus universitaire des Sciences Economiques et de Gestion exige de la part des étudiants étrangers une bonne connaissance du lexique spécialisé relatif aux disciplines enseignées « *la notation efficace exige une perception nette du lexique spécialisé.* » ⁴⁷. En effet, la bonne prise de notes passe par la reconnaissance et l'interprétation correctes des notions scientifiques. Les étudiants sont appelés à prendre des notes à partir d'un discours oral où les concepts théoriques sont introduits dans des énoncés simples ou complexes.

Le lexique spécialisé constitue l'une des grandes difficultés de la PDN. A cet effet,

⁴⁶ Parpette Ch & Bouchard R., (2003), *Gestion du lexique et prise de notes dans les cours magistraux*, volume 1-2, pp.

Parpette, Chantal & Bouchard, Robert (2003), *Gestion du lexique et prise de notes dans les cours magistraux*, volume 1-2, pp. 69-7869-78

⁴⁷ Ibid : 69

l'enseignant peut déployer diverses stratégies discursives censées faciliter la tâche scripturale à son auditoire. Le vocabulaire spécifique peut apparaître dans le discours à différents moments de l'énonciation. L'enseignant a le choix d'employer ce lexique dans le cadre de la définition d'un concept, de l'énumération de ses différents composants ou de la concrétisation de son contenu par des exemples afin d'expliciter le sens aux étudiants.

La définition

Lorsqu'il s'agit d'un énoncé formulé dans le cadre d'une définition ou d'une citation, la dictée s'impose. L'enseignant utilise une prosodie, indiquant les éléments de la ponctuation et emploie nécessairement la répétition pour permettre à l'étudiant de noter la définition. Ces procédures montrent à « *l'étudiant ce qu'il doit faire, sans ambiguïté possible* »⁴⁸, et par conséquent, celui-ci ne trouve pas de difficulté à prendre des notes, étant donné que la dictée de l'énoncé ne nécessite pas de sa part une sélection d'informations. Elle est prise en compte comme une citation non modifiable. La définition de ce fait, est considérée comme « *... le moment où le discours oral rejoint le discours écrit, le moment où l'écrit émerge dans le discours oral.* »⁴⁹. Par ailleurs, l'étudiant note l'information principale sans modifier son contenu, et peut se livrer à quelques transformations graphiques telles que l'insertion de l'abréviation et des symboles graphiques.

La définition dans ce contexte s'inscrit dans un cadre interactif. L'enseignant invite directement ses étudiants à noter les énoncés. Tout au long de la dictée, des explications peuvent intervenir dans son discours sollicitées ou non par les étudiants, mais cela ne change en rien le contenu de la citation prévue. Dès que ces ajouts informatifs sont terminés, l'enseignant reprend la dictée de sa citation.

L'énumération

L'enseignant fait appel à l'énumération au cours de l'analyse ou de la définition d'un concept scientifique. De ce fait, un concept peut être développé par l'énumération de ses composantes qui le fondent. Au cours de cette énumération l'étudiant reconstitue l'énoncé principal en reprenant les points énumérés et en supprimant les exemples considérés comme des informations secondaires et ne doivent pas être prises en compte lors de l'activité scripturale.

L'exemple

L'enseignant peut également employer une autre forme de traitement du lexique spécialisé : l'exemple. Après avoir commencé une définition d'un terme, l'enseignant procède à l'illustration de ses principes. Il s'agit de citer un élément ou plusieurs, lié au concept et ne constituant pas l'information principale, mais il représente « *une information raccrochée à une autre* »⁵⁰. Celle-ci peut intervenir comme une information introduite

⁴⁸ Ibid : 71

⁴⁹ Ibid : 71

spontanément dans le discours. Cette forme d'énonciation « avec sa prosodie d'explication et non de la dictée, ses reprises sous différentes formes, ses incisives... »⁵¹, renvoie l'étudiant à ses tâches scripturales habituelles à savoir, le tri d'informations essentielles des exemples, leur interprétation dans le discours et leur transformation en notes.

3.2 Le lexique comme objet auxiliaire d'enseignement

Le lexique peut-être négocié de façon présagée. Il peut avoir une fonction importante comme il peut avoir une fonction auxiliaire dans le discours. Dans ce dernier cas, il s'agit d'énoncés de second plan. Malgré leur caractère anodin, puisqu'ils ne font pas l'objet d'une PDN, ils jouent un rôle non négligeable dans la compréhension des notions spécialisées. Il s'agit des différentes explications formulées par l'enseignant qui s'insèrent dans le discours comme des exemples qui relient des énoncés sémantiquement apparentés. Ils peuvent être employés avec ou sans marqueurs indiquant leur équivalence sémantique. On compte également les structures syntaxiques introduites spontanément dans le discours telles que l'apposition, les marqueurs d'interaction etc., exprimant par cela leur caractère facultatif, qui coïncide avec l'explication lexicale avancée par l'enseignant. Ceci se confirme dans l'activité scripturale des étudiants. Ces derniers ignorent cet aspect accessoire du lexique dans leurs notes.

La prise de notes en tant qu'activité et les notes en tant que produit écrit sont des éléments qui marquent le cours magistral et le distinguent d'autres genres grapho-oraux, notamment la conférence. L'appropriation du savoir économique passe par l'assimilation de son lexique spécialisé. Son importance se manifeste au niveau du discours de l'enseignant. Celui-ci, lui accorde une place considérable tout au long de son énonciation. Au niveau de la prise de notes, les étudiants gardent constamment des traces de ce lexique dans leurs copies.

4. Une première analyse des discours académiques : approche thématique du topic

Parmi les théories élaborées dans le cadre de l'analyse du topic, nous avons choisi celle développée par Anne-Claude Berthoud dans son ouvrage « Parole à propos » (1996). Notre analyse s'orientera vers une étude du topic et des marqueurs discursifs qui accompagnent l'acte de communication. Cette étude nous guidera dans l'analyse du topic dans les discours académiques

Dans le discours magistral, l'information est un travail de collaboration entre un énonciateur et des co-énonciateurs. Lorsque l'énonciateur prend la parole, les co-énonciateurs participent à l'acte d'énonciation, en exerçant une influence sur celui-ci par leurs réactions en tant qu'auditeurs et surtout en tant que « preneurs de notes » exigeant un rythme de production et une clarté d'expression qui leur permette d'effectuer

⁵⁰ Ibid : 75

⁵¹ Ibid : 75

ce difficile travail. Ce faisant, de nombreux procédés discursifs interviennent dans la confection et l'émission de l'information. La prédication de l'information dans le discours prend diverses appellations entre autres le « topic ».

4.1 La définition du topic ⁵²

L'approche que nous propose Berthoud dans son ouvrage précitée a pour but d'appréhender toute l'ambiguïté de cet « à propos » qui définit « le topic ». Ce dernier, englobe différents niveaux d'énonciation : le « dire », « l'objet du dire » et le « dire sur cet objet ». L'auteur propose de mener une étude variée impliquant plusieurs strates du discours cognitive, interactive, énonciative, discursive et morphosyntaxique à partir desquelles se construit l'acte de discours.

Le mot « topic » a toujours été l'objet de débat quant à sa définition. Son champ définitoire change en fonction du domaine d'étude dans lequel il est employé. On compte un nombre considérable d'appellations du topic en opposition avec d'autres termes : *«thème/rhème, thème/propos, thème/commentaire ou topic/focus, présupposition/focus, ou encore repère/repéré »* ⁵³.

Face à cette ambivalence terminologique, l'auteur propose d'étudier le topic en tant qu'élément appuyant la prédication pour délimiter son domaine d'analyse. Pour cela, elle cite la conception de Reinhart (1994 : 33) *« chaque assertion additionnée par l'auditeur à l'ensemble des propositions qu'il accepte comme valables à un moment donné »*. Dans cette optique le topic est défini comme *« ce sur quoi on dit quelque chose, ou mieux, JE dis quelque chose, voire la seule à propos de laquelle JE peux le dire □ »*. Ce faisant, le sujet parlant restreint le champ de la prédication souhaitée.

4.2 Le topic dans la phrase et dans le discours

Dans la phrase, le topic se définit par l'information recueillie dans l'énoncé, et donc, il s'insère dans un cadre informatif fermé. L'identifier dans le discours par contre revient à en appréhender la posture dynamique. Le topic en tant qu'entité sémantique évolue. Il peut changer de statut, se transformer au cours de l'énonciation et par conséquent, sa réalisation s'effectue tout au long du discours *« il se construit dans et par l'activité discursive, il n'est pas antérieur à la prise de parole, mais s'élabore au fil du discours, en se transformant dans la programmation pas à pas des énoncés »* ⁵⁴. On peut même assister à l'apparition de nouveaux topics et à la disparition d'autres, d'où son caractère dynamique. Toutes ces caractéristiques nous informent sur la façon dont le topic évolue et nous aident à mieux l'interpréter.

4.3 Le topic selon deux conceptions

⁵² Berthoud A.-C., (1996), *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*, Paris, Ophrys.

⁵³ Ibid : 3

⁵⁴ Ibid : 9

La conception constructiviste

Le terme de constructivisme est employé dans le sens où chaque locution exprimée, crée « *l'univers dont elle parle ; les objets du monde deviennent des objets de discours ou des topics.* »⁵⁵. L'auteur s'intéresse à la situation de l'énonciateur par rapport à son énoncé. Au cours de l'énonciation, le sujet communique des positions par rapport à ce qu'il dit, par rapport à son point de vue et par rapport à ce qu'il suppose chez le co-énonciateur comme réaction. De ce fait ce qui retient l'attention de l'auteur ce n'est pas le discours mais le rapport qu'entretient l'énonciateur avec son énoncé. Il ajoute que ce qui change dans le discours c'est moins le topic que les multiples positions prises à son égard par l'énonciateur. Dès lors, le topic s'élabore au sein et au fil de l'énonciation. Cette conception du topic est fortement appuyée par d'autres chercheurs dont M Laparra, (1982 : 234). Elle définit le topic comme « *ce dont JE parle ou plutôt ce que JE me donne comme support de ma prédication (je peux me donner ce que je veux en fonction de la situation d'énonciation) : mais l'opération par laquelle je me donne quelque chose modifie ce quelque chose* ».

La conception co-constructiviste :

Dans cette optique, il est important d'étudier l'évolution du topic dans un cadre plus large c'est-à-dire, en faisant intervenir le rôle de l'interlocuteur dans les différents mouvements du topic au sein de l'énonciation, d'où le terme de co-constructivisme. Le co-énonciateur participe directement à la construction du topic. On parlera alors, de rapports interactionnel, conversationnel « *le déploiement et les transformations successives du topic sont le fruit d'une collaboration, d'une négociation entre deux interlocuteurs* »⁵⁶, Ceci implique qu'une coopération énonciative est indispensable à la réalisation du topic dans toutes ses différentes étapes discursives. En fait, les interlocuteurs s'influencent mutuellement dans la production et l'orientation du topic (son introduction, son omission, sa modification, sa structuration et sa réorganisation dans le discours) (Mondada, 1994 : 43). L'élaboration du topic dans notre corpus de travaux dirigés est une bonne illustration de cette conception co-constructive. L'enseignant et les étudiants participent activement à la construction du topic pendant le déroulement du cours.

L'élaboration du topic est basée sur le rapport étroit des co-énonciateurs à l'égard de leur énonciation. Le sujet énonciateur manipule le topic de diverses façons : il l'introduit, le soumet à la discussion, le négocie, l'agence. Cette relation de co-énonciation apparaît au niveau des indices d'accords et de désaccords qui conditionnent sa formulation. A l'occasion de chaque formulation le co-énonciateur constate le maintien ou le changement du topic opéré par l'interlocuteur. L'un comme l'autre réagissent en fonction de ce qui est dit, ce qui engendre de nombreuses prises de positions des deux acteurs de l'énonciation.

En outre, le processus d'énonciation du topic est susceptible d'informer le co-énonciateur sur les conditions de sa production et sur ses propriétés énonciatives :

⁵⁵ Ibid : 10

⁵⁶ Ibid: 10

a-t-il été récemment introduit ? Fait-il partie d'une connaissance partagée par les deux interlocuteurs ? En s'appuyant sur ces données le co-énonciateur réagit. Son point de vue contribue donc à la construction du topic d'où la présence dans le discours de certaines marques telles que « *figurez-vous, imaginez, voyez, entendez par là etc.* » (Mondada, 1994 : 11). Ces indications énonciatives indiquent la prise en compte des actes de co-énonciation et d'interprétation par l'énonciateur. Dans cette optique, Berthoud déclare que les moyens mis en œuvre pour la représentation du topic par l'énonciateur sont différents de ceux du co-énonciateur mais, (ils sont impliqués dans le traitement du topic) les actes de l'énonciateur sont déterminés par le comportement du co-énonciateur. Ce genre d'indices de co-construction du topic touche plus au moins, les discours scientifiques. Mais, d'autres indices interviennent aussi dans le façonnement du topic dans le discours entre autres, les marqueurs énonciatifs.

4.4 Les marqueurs énonciatifs du topic

Les marqueurs énonciatifs jouent un rôle important dans l'acte d'énonciation. Ils « servent à « embrayer » sur l'acte de discours ». Berthoud parle de plusieurs types de marqueurs dont les marqueurs phatiques et les marqueurs métalinguistiques.

Les marqueurs phatiques

Ils apparaissent au début et à la clôture d'une conversation ou d'un dialogue. Ils expriment le plus souvent l'intention de l'énonciateur d'entrer en communication avec autrui. Ils sont du genre : (euh, écoute, dis, dis donc, alors ben etc.). Ils peuvent être utilisés, également « [□] *chaque fois qu'il est nécessaire de ratifier la relation interlocutive, comme c'est le cas d'une rupture topicale* »⁵⁷.

Les marqueurs métalinguistiques

Ce type de marqueurs linguistiques se subdivise en trois sous ensembles:

- Les marqueurs d'ancrage :

Les marqueurs d'ancrage apparaissent dans l'acte de dire, exemple, (je t'appelle, je te téléphone, je t'interromps etc.). Ils indiquent le genre de l'acte que l'on veut exprimer et dans ce sens, ils s'adhèrent à la façon de dire, par exemple, (je voulais te dire, je voulais te poser une question etc.)

- Les marqueurs de parcours sur l'acte de dire :

Les marqueurs de parcours sur l'acte de dire permettent à l'énonciateur de faire un flash back sur un discours antérieur. Ils peuvent être employés également comme une stratégie discursive pour évoquer un acte de discours.

Ex : « Je voulais reprendre aujourd'hui (...) la représentation que vous avez pu suivre visuellement lors de notre dernière séance du semestre dernier à savoir finalement la

⁵⁷ Ibid: 45

présentation du film »

Les marqueurs cognitifs :

Cette catégorie de marqueurs indique la position du sujet parlant d'un côté, par rapport à ce qu'il énonce en manifestant son implication dans le discours par exemple : à mon avis, je suppose. Et de l'autre, par rapport à ce qu'il attend lui même du co-énonciateur, exemple : (tu n'es pas sans savoir, tu sais, tu comprends, tu sais bien, tu vois etc.). Ces avant-propos sont appelés « *les préliminaires cognitifs* ». Ils servent à insérer le discours dans les champs du « Je » et du « Tu ». Ils valident le rapport phatique, mais sans pour autant être des marqueurs phatiques. Ils renvoient au contexte que partagent les interlocuteurs, autrement dit, ils engendrent le champ conceptuel préparant l'introduction du topic.

Les marqueurs cognitifs sont avant tout des préliminaires utilisés par les locuteurs comme une stratégie discursive pour introduire le thème dont ils ont l'intention de parler.

5. Une deuxième analyse des discours académiques : la reformulation

La reformulation est un procédé langagier récurrent dans les cours magistraux et les travaux dirigés. De nombreuses études ont été consacrées à l'analyse de la reformulation dans le discours. Nous avons fait appel à deux d'entre elles afin de mieux comprendre le processus de la reformulation dans les discours académiques.

5.1 La paraphrase et la reformulation

Nous proposons dans un premier temps d'étudier la question de la reformulation à travers l'ouvrage de C. Fuchs (1994) intitulé « *Paraphrase et énonciation* » et dans un deuxième temps d'étudier d'autres aspects de la reformulation à travers l'article de C. De Bueger-Vander Borcht (1996) intitulé « la reformulation, ses procédures et ses niveaux d'analyse de discours pour la formation des enseignants en sciences expérimentales ».

Au début de son livre C. Fuchs présente deux théories de la paraphrase qui ont vu le jour successivement au fil de l'histoire de la linguistique. La première la désigne sous l'appellation de "reformulation". Il s'agit d'étudier la paraphrase comme une action effectuée par le sujet dans une situation de discours donnée. Cette approche s'est développée pendant la période de la linguistique structurale. Elle s'est répandue également, avec les recherches de pragmatique, vu l'importance de la reformulation dans le discours en construction.

La deuxième approche est plus classique qui définit le concept de paraphrase en langue. La paraphrase est étudiée dans une conception « *logique, en termes d'équivalence* »⁵⁸. Mais, ce que l'on reproche à cette recherche théorique, c'est qu'elle restreint la paraphrase à une équivalence sémantique au niveau phrastique. L'activité de reformulation est extraite de sa dimension discursive et analysée indépendamment des critères de variabilité et de déformation intrinsèque au fonctionnement sémantique des énoncés à l'intérieur même du discours.

⁵⁸ - Fuchs C., (1994), *Paraphrase et énonciation*, Paris, OPHRYS, p 1

Par ailleurs, avant de décrire la relation de paraphrase au niveau des énoncés, il serait opportun de soulever la question de la "signification des énoncés" ce qui nous renvoie à la problématique de l'interprétation des énoncés, lors de leur production par le sujet, et de leur compréhension par le co-énonciateur. Vu la polysémie des énoncés, ces derniers sont soumis à plusieurs types d'interprétation d'où la nécessité de ne pas restreindre la relation de paraphrase à une équivalence sémantique. L'analogie sémantique entre énoncés doit être prise en considération dans le cadre d'une dynamique sémantique. Cette dernière peut subsister jusqu'au point où l'on s'aperçoit d'une discontinuité de signification, d'une rupture de sens entre les énoncés.

5.1.1 La reformulation en discours

Le concept de paraphrase a été employé dans cette conception traditionnelle pour indiquer un usage de la langue dans une perspective particulière : la reformulation, dans un contexte discursif donné, à partir d'un texte-source reformulé en un texte cible. Elle a été employée au départ dans des objectifs pédagogiques. Cette conception opérait dans un champ empirique très vaste. Mais, les procédés explicites de mise en action de "l'activité de reformulation" n'ont pas fait l'objet d'études exhaustives au même titre que les contraintes théoriques de la construction d'un rapport de paraphrase.

La pragmatique linguistique rejoint l'approche discursive. Son objectif est de rendre visible le fonctionnement réel de l'opération de reformulation dans le discours. Elle souhaite, que la recherche soit améliorée par l'ajout d'une théorie portant sur la paraphrase comme lien entre formulations linguistiques.

La reformulation explicative

La reformulation explicative se base sur l'interprétation du texte source T. Elle vise l'explicitation du sens d'un énoncé donné pour un interlocuteur. Elle est présente dans diverses situations et formes du discours. Le locuteur énonciateur de T se manifeste comme le détenteur de l'information contenu dans le texte-source. Il doit reformuler le contenu de T en T' (texte reformulé) de façon à ce qu'il soit accessible à la compréhension de l'interlocuteur. Il assume deux rôles : « *il se fait interprète du texte-source et de son producteur d'origine, auprès des récepteurs de T'* »⁵⁹. Il gère, de ce fait, deux situations discursives : en assumant l'énonciation du texte-source et en assurant la conversion de T en T'.

L'implication du sujet dans ce genre de situations d'énonciation présume une distanciation de ce dernier par rapport au texte-source, étant donné que son contexte de production initial est jugé différent de celui du texte reformulé. L'activité de reformulation explicative est basée d'un côté, sur ce contexte de production de l'énoncé initial et d'un autre côté, sur le mécanisme de reformulation de T en T'. La transformation se construit du moins explicite au plus explicite : de notions techniques ou moins vulgarisés aux notions simples et de concepts confus aux concepts intelligibles de façon à ce que le sens dissimulé soit perceptible lors de la reformulation de T.

⁵⁹ Ibid : 8

Ex: « Lorsqu'on dit par exemple : " Heureux ceux qui ont un esprit de pauvres" (□) **cela revient à dire que** sont heureux ceux qui ont conscience de leurs limites, qui ont conscience de ce qu'ils sont vraiment, et qui sont prêts à accepter des autres les richesses qu'ils n'ont pas encore" (J-M. Marocnot, *Comment « Ils*», CERF, 1976, P123). P10

La reformulation explicative se caractérise par l'auto-reformulation « *cela revient à dire que* ». Elle a tendance à faire évoluer le texte source selon les principes fondés par la rhétorique traditionnelle, qui « *voit une forme d'amplification* » de T lors de sa reformulation en T :

- « qui ont conscience de leurs limites »
- « qui ont conscience de ce qu'ils sont vraiment »
- « et qui sont prêt à accepter des autres »

A côté de ces phénomènes d'auto-reformulation il existe des phénomènes d'hétéro-refomulation qui nous amène à la reformulation imitative.

La reformulation imitative

La reformulation imitative se distingue de la reformulation explicative à bien des égards. Toute distanciation entre le contexte d'énonciation du T' par le sujet interprète et celui du sujet producteur du texte initial semble être supprimée. Le sujet s'efface en tant qu'auteur d'un nouveau texte et se re-place potentiellement dans la situation même de la réalisation de texte-source s'appropriant pour ainsi dire le rôle de son auteur. On peut considérer alors que la reformulation imitative s'intéresse au contexte de production de texte-source. Elle n'admet pas l'usage de marqueurs de paraphrase interprétant T et/ou encadrant le texte reformulé. Ce dernier fonctionne comme un texte en lieu et à la place de T. De ce fait la reformulation imitative est perçue « *non plus comme une relation syntagmatisable ordonnée (dans la situation de production de T', T s'interprète comme « ... »), mais comme une relation paradigmatisable non orientée* »⁶⁰, cela veut dire que dans la situation d'énonciation de T de nombreuses interprétations parmi lesquelles T'auraient été envisageables au lieu de T. En outre, le texte initial préserve son statut de texte authentique.

A l'instar de la reformulation explicative, la reformulation imitative cherche une interprétation adéquate du texte source, en utilisant des expressions discursives appropriées. Cependant, lors de leurs études sur la reformulation, les chercheurs ont affronté un certain nombre de difficultés liées aux limites et à l'interprétation des énoncés sémantiquement apparentés.

5.1.2 La reformulation/paraphrase et les limites sémantiques

La paraphrase comme reformulation discursive

⁶⁰ Ibid : 12

Lorsqu'on parle de la paraphrase en tant que reformulation, il est nécessaire de l'insérer dans un cadre discursif afin de décrire les démarches employées dans le mécanisme d'interprétation du texte source. Il faut prendre en considération, lors de la transformation du texte, le contexte discursif et les différents éléments qui l'organisent.

C. Fuchs s'interroge sur l'utilité d'élaborer une étude linguistique dans laquelle la paraphrase répondrait à la conception discursive de la reformulation. Cette approche doit nécessairement associer les bases théoriques du problème de la « déformabilité » du contenu sémantique et de la variabilité des points de rupture.

L'approche discursive de la reformulation coïncide avec d'autres études entre autres, les conceptions pragmatiques. Celles-ci s'intéressent aux théories du discours, aux interactions verbales et à l'étude de l'argumentation. Cependant, ni ces approches pragmatiques ni l'approche traditionnelle n'ont cherché à formaliser le concept de paraphrase, ni à définir les aspects linguistiques des formulations liées à la paraphrase. Elles se sont préoccupées davantage de la description des changements sémantiques liés à l'activité discursive et de la mise en relation de l'opération de reformulation avec les indices extralinguistiques qui ont contribué à les rendre réalisables. Ainsi, parmi les recherches qui visaient l'étude des « transformations du contenu » pour les mettre en rapport avec les activités discursives, on trouve les travaux orientés vers les discours de vulgarisation, et les discours de spécialité. Ces approches ont relevé des cas particuliers de reformulations explicatives : « *Une intense activité de reformulation caractérise la diffusion des connaissances scientifiques (□) Loin de voir dans ces déploiements d'expressions "équivalentes" des approximations des appauvrissements sémantiques, on peut au contraire souligner qu'elle manifeste, au niveau pragmatique, une adaptation nécessaire du discours à ses destinataires (□)* » (C. Fuchs ,1985 :11). Dans ce sens, la reformulation est considérée comme une stratégie discursive nécessaire à la transmission du savoir.

D'autres recherches se sont focalisées sur "l'hétérogénéité intrinsèque des discours". Leur objectif étant de définir les différents phénomènes qui constituent la trame du discours. Dans cette optique, la reformulation est visiblement pratiquée comme des auto-reformulations auxquelles l'énonciateur fait appel pour construire son discours. Il emploie une série d'auto reformulations empilées et reliées par des marqueurs reformulatifs : « *(un connecteur reformulatif) est caractérisé par un changement de perspective énonciative émanant d'une rétro interprétation du mouvement discursif antérieur : le locuteur, suite à une première formulation donnée comme autonome et donc formant un premier mouvement discursif, en ajoute une seconde qui vient englober la première en la subordonnant rétroactivement* »⁶¹.

Ces recherches devaient déterminer si la reformulation et les marqueurs reformulatifs s'insèrent dans l'ordre de la paraphrase. Pour décrire la reformulation paraphrastique, l'auteur évoque deux genres de propriétés qui sont simultanément suscitées. La première se localise au niveau des contenus de l'énoncé du départ et de sa reformulation; une analogie sémantique inhérente peut les assembler. On parlera alors d'équivalence sémantique. La deuxième propriété se rapporte aux connecteurs qui mettent en liaison les

⁶¹ Ibid : 35

énoncés. Il s'agit de certains marqueurs de reformulation appelés connecteurs de "reformulation paraphrastique" tels que : (*c'est-à-dire, autrement dit*, etc.), auxquels s'opposent les connecteurs de "reformulation non paraphrastique" tels que (*en somme, après tout, en tout cas, enfin*, etc.). Ces derniers désignent de façon précise "une prédication d'identité", autrement dit, ils marquent deux énoncés qui sont exprimés et liés de telle façon qu'ils sont appréhendés comme deux énoncés identiques.

Ces propriétés d'équivalence sémantique et des marqueurs de reformulation paraphrastique peuvent se combiner dans un même énoncé ; exemple :

Ex : « Bon, si on humidifie un petit peu plus, c'est-à-dire si on brumise un petit peu les feuillages des plantes □ »

Il peut y avoir une équivalence sémantique qui lie deux énoncés sans la présence de connecteurs de reformulation phrastique; exemple :

Ex : « Bon, si on humidifie un petit peu plus, si on brumise un petit peu les feuillages des plantes □ »

De la même manière, on peut avoir des connecteurs de reformulation paraphrastique dans des situations de discours où ils relient des énoncés sémantiquement non apparentés exemple :

Ex : « Le directeur est malade, c'est-à-dire il a prolongé ses vacances. »

Pour expliquer ce genre de cas, l'auteur estime d'une part, que les connecteurs de reformulation paraphrastique ne sont que des outils de langue entre autres, qui désignent dans le discours d'une part le rapport de paraphrase et d'autre part le rôle que « *la prédication d'identité peut jouer entre des énoncés qui ne sont pas reliés par une équivalence sémantique* »⁶². La présence de connecteur n'est indispensable que dans le dernier type d'exemple. A partir de ces données, on peut établir une distinction entre le cas où la reformulation paraphrastique se base sur une analogie sémantique en langue (le premier et le deuxième exemples) et le cas où la reformulation paraphrastique n'est qu'une prédication d'identité en discours entre deux énoncés donnés (le dernier exemple). Dans les premiers genres d'énoncés, une approche linguistique sera nécessaire pour étudier les relations "formes-sens" relatives à chaque énoncé et l'analogie sémantique entre deux énoncés. Dans le dernier type d'énoncés, le critère de la relation sémantique entre deux énoncés n'est pas possible. Ainsi, tout essai d'étude linguistique de ce type d'énoncés sera inopportun. Seule l'analyse des connecteurs de l'activité paraphrastique dans le discours reste faisable et opérationnelle.

Suite à cette distinction entre la reformulation paraphrastique basée sur une analogie sémantique et rendant possible une étude linguistique et la reformulation paraphrastique s'appuyant sur des facteurs extra-linguistiques, l'auteur parle « *d'une articulation entre activité de discours et système de la langue* »⁶³ qui est considérée comme un point théorique crucial. Notons que, l'opération de reformulation discursive se base

⁶² Ibid : 37

⁶³ Ibid : 37

occasionnellement, sur le système de la langue. Cette distinction a été identifiée par les linguistes classiques comme une distinction entre "la paraphrase linguistique" et "la paraphrase non linguistique". Cette dernière est souvent désignée par "paraphrase pragmatique". Alors que, l'analogie sémantique, qui implique une relation de paraphrase linguistique se manifeste comme une relation invariable applicable en langue, le rapport de paraphrase pragmatique est perçu comme variable et non applicable en langue. Les caractéristiques sémantiques de formulations donnent lieu à de multiples paraphrases pragmatiques pour un seul énoncé source. Prenons les exemples suivants :

P1 : "Tu sais que Pierre est malade ? "

Supposons une première situation : « *Nous attendons Pierre* ». P1 peut avoir une phrase analogique : " *Pierre ne viendra pas, parce qu'il est malade*". Supposons encore que Pierre doit passer son baccalauréat. P1 peut s'apparenter avec la phrase suivante : " *Pierre ne pourra pas se présenter à l'examen*" parce qu'il est malade etc. Il est indispensable de faire la différence entre « *la parenté sémantique qui fonde la possibilité d'établissement d'une relation de paraphrase linguistique et l'activité discursive de reformulation paraphrastique* »⁶⁴. La présence de la première ne constitue pas une condition indispensable à la réalisation de la seconde. Faire une reformulation paraphrastique revient à vérifier d'abord que la transformation de l'énoncé T en énoncé T' ne modifie pas le contenu de l'énoncé source et ensuite à s'assurer que les limites de la distorsion sémantique sont respectées.

La paraphrase dans l'énonciation

L'identification de la paraphrase est une opération liée à sa production. Elle s'effectue en fonction de l'interprétation des énoncés en question en vue d'examiner leur proximité sémantique. La parenté sémantique entre paraphrases ne se limite pas à une relation de sens fermée entre les énoncés mais, cette relation s'insère dans une dynamique de signification : il n'est pas question de savoir si deux énoncés entretiennent ou pas une relation de paraphrase mais plutôt de savoir dans quelles modalités d'interprétation seront-ils considérés comme tels. L'auteur s'interroge sur les modalités qui permettent d'apparenter un énoncé à un autre ou de remplacer un énoncé par un autre qui a la même signification.

Produire un énoncé revient à choisir toute une représentation spécifique au milieu d'un ensemble d'énoncés potentiellement équivalents. C'est dans ce cadre dynamique impliquant les conditions de production de paraphrases qu'évolue la parenté sémantique entre les énoncés. Le sujet paraphraseur se base sur cette approche large pour mettre en relation les énoncés qui partagent une signification identique. Mais, cette analogie n'apporte que "les conditions linguistiques " pour établir le rapport de paraphrase. Désigner deux énoncés équivalents comme paraphrase revient à les considérer dans un cadre d'identification au cours d'une opération discursive de paraphrase, cette dernière n'étant pas appréhendée comme une "formulation linguistique" mais comme le produit d'une "stratégie cognitivo-syntaxique" exécutée par les sujets.

⁶⁴ Ibid : 38

Le seuil de la distorsion sémantique

La reformulation est une activité qui se base sur « un texte source » T quelconque qui se transforme en « un texte reformulé » T'. On parlera alors, de rapport entre deux textes. On peut le schématiser comme suit :



Ce schéma ne peut pas restreindre l'opération de la reformulation à une simple transformation de T en T'. L'activité de reformulation s'effectue en fonction des critères de la signification du texte source. L'énonciation d'un T' n'est considérée comme une paraphrase valable d'un texte source que si elle respecte les limites de la déformabilité du texte authentique. Même si parfois, on a tendance à étendre le sens de T, l'important c'est que le texte reformulé ne dépasse pas le champ de signification du texte source. Ce seuil est introduit, par l'auteur, sous l'étiquette de "seuil de distorsion". Cependant, si, dans une reformulation les limites de la signification de T sont dépassées on parlera alors d'une altération du sens. Mais, ce seuil de distorsion est doté d'un caractère de variabilité, dans la mesure où il est étroitement lié aux principes de l'activité discursive : la déformation du sens est traitée avec beaucoup plus d'indulgence selon les sujets et selon les situations discursives.

5.2 La reformulation, ses procédures et ses niveaux ⁶⁵

La langue scientifique est perçue comme un moyen de communication fonctionnel soumis aux conditions spécifiques d'une discipline, (Jacobi, 1987:60). Elle se caractérise par la précision de son champ sémantique. Elle est dotée d'un lexique plus vaste que celui de la langue générale. En outre, à tout concept correspond un seul nom et réciproquement à chaque nom correspond une seule chose (Jacobi, 1987: 61). Toutefois, la langue scientifique partage certaines caractéristiques sémantiques avec la langue usuelle telle que la polysémie. Le terme noyau, par exemple, peut avoir plusieurs significations, « un noyau de pêche », « un noyau de cellule » etc. La langue scientifique disposera alors d'une organisation savante de mots scientifiques, d'une spécialisation d'un concept de la langue usuelle et d'emprunts à des langues étrangères etc.

L'interprétation d'un même concept peut nécessiter une formulation de plusieurs énoncés successifs. L'enseignant peut faire appel à de nombreux procédés discursifs tels que la clarification, l'élucidation. Lors de son processus d'explication, celui-ci prend en considération le degré de compréhension des énoncés par son public.

La reformulation Selon Peytard (1992) :

La reformulation s'effectue au sein d'un même domaine: « *celui des messages*

⁶⁵ De Bueger-Vander Borghet C., (1996) « La reformulation, ses procédures et ses niveaux outils d'analyse de discours didactiques pour la formation des enseignants en sciences expérimentales» Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs, Chapitre 11.

*linguistiques (oral, scriptural), non linguistique (musique, peinture, photo, danse, sculpture) et mixtes ou pluricodés (B.D., cinéma, télévision, théâtre)»*⁶⁶. En d'autres termes, la reformulation se traduit par la transformation d'un énoncé oral en un autre énoncé oral et celle d'une reproduction graphique en une autre reproduction graphique. Ceci n'empêche pas des transcodages c'est-à-dire une reformulation d'un domaine à un autre domaine. Dans le cadre didactique, l'enseignant emploie plusieurs procédés : la langue orale et écrite et tout un ensemble de codes formalisés ou non formalisés. Chaque code a ses contraintes propres. Dans les disciplines scientifiques, Le transcodage utilise des opérations très complexes notamment, lors du passage de l'oral à l'écrit. De la même manière l'enseignant peut penser que l'emploi de représentations graphiques évite les problèmes de compréhension lors d'un transcodage de l'oral à l'iconique.

5.2.1 Les types de reformulation

L'auteur distingue deux types de reformulation. Lorsqu'il s'agit d'une transformation du message par son auteur, on parlera d'une auto-reformulation. Lorsqu'il s'agit d'une transformation opérée par un auteur différent, on parlera d'une hétéro-reformulation. En général les types de reformulation utilisés par l'enseignant dans sa classe sont des hétéro-reformulations. Dans le cadre de l'enseignement, la reformulation est un processus énonciatif perçu comme un ajustement d'un discours-source, opérée pour un public donné. Ce discours source est issu d'un savoir savant, de pratiques sociales de référence réalisées par un auteur différent de celui des reformulations

5.2.2 Les processus de la reformulation à l'oral

La définition des divers processus de la reformulation a intéressé de nombreux chercheurs : Mortureux, (1993), Jacobi, (1987), Loffler-Laurian, (1983).

Le paradigme définitoire

Le premier processus d'analyse repéré par Mortureux (1993) est du paradigme définitoire. Il s'agit des diverses manières de définir une notion. L'auteur propose un exemple pour expliciter cette définition:

- **la définition analytique**: l'énonciateur mentionne les particularités de la notion expliquée.
- **la définition par caractérisation** : l'énonciateur énumère les caractéristiques variables d'un terme.
- **la définition par analogie** : l'énonciateur tente par le biais de l'imagination d'établir une similitude entre deux objets de pensée distincts.
- **la définition par dénomination** : l'énonciateur nomme un mécanisme par un concept. Le rapport est formulé par un verbe tel "appelé" ou "on parle de", etc.
- **la définition par équivalence** : l'énonciateur établit un rapprochement d'égalité entre

⁶⁶ Ibid

deux éléments.

- **la définition à partir de l'explication de la fonction:** l'explication fournie par l'énonciateur est basée sur la finalité de l'objet, sur son emploi et sur ses possibilités etc.

Le paradigme désignationnel:

Le second processus d'analyse concerne l'identification du paradigme désignationnel que l'on définit comme les différentes manières de nommer une notion. Il est défini dans le Petit Robert (1990) comme “ *la désignation d'une personne ou d'une chose par une double nomination* ». Cette double appellation peut se manifester sous diverses figures. Nous les avons classées en cinq catégories:

- **la coréférence:** le concept de base est remplacé par un terme équivalent dans le même cadre de spécialisation.
- **l'hyperonymie :** le concept de base est représenté par des expressions moins spécifiques.
- **l'hyponymie:** le concept de base est remplacé par des termes plus spécifiques. C'est dans cette série qu'on aura les exemples les contre-exemples.
- **la métonymie :** le concept de base est représenté non pas par ce qu'il désigne mais par un autre terme qui lui est proche par un rapport indispensable de cause à effet, de matière à objet, de contenant à contenu etc.
- **l'anaphore:** il s'agit de l'apparition d'un terme à plusieurs reprises en tête de propositions afin “ *d'obtenir un effet de renforcement ou de symétrie*”.

Les indicateurs de reformulation

Ces indicateurs ont leur importance dans l'analyse des reformulations. Ils marquent l'emplacement des ces dernières dans le discours. On compte plusieurs types d'indicateurs de reformulation.

- **Les groupes verbaux :** il s'agit d'expressions verbales qui indiquent une équivalence sémantique, telles que “*ainsi nommé*”, “*On appelle*”.
- **Les coordonnants :** il s'agit des conjonctions qui mettent en rapport la paraphrase et le terme pivot. Entre autres : *tel que, et, de plus*.
- **Les locutions adverbiales:** celles-ci relient deux équivalents tels que : *ou, quasi synonyme, c'est-à-dire etc.*

5.2.3 Les niveaux de la reformulation

Les énoncés réalisés autour d'un concept donné sont très variés. Cette diversité détermine les différents types de reformulations séparant dans le concept étudié l'aspect permanent « (par exemple la nutrition » de la manière dont on l'évoque « (se nourrir, c'est

s'alimenter; se nourrir c'est renouveler sa matière)...»

La complexité des énoncés :

Les énoncés contenant un même concept se distinguent à divers niveaux. A savoir, les niveaux scolaire, linguistique, psychogénétique, épistémologique et métacognitif.

Les niveaux scolaires

La définition d'un concept évolue à travers les niveaux scolaires. Le concept de « respiration », par exemple, dans l'enseignement primaire est abordé d'un seul point de vue. On lui donne une définition simple. Dans l'enseignement secondaire, on maintient cette définition mais, on l'approfondit par l'ajout de nouveaux éléments scientifiques. Dans l'enseignement supérieur, ce même concept est approché à partir de la chimie de la respiration, cela veut dire que la définition est beaucoup plus spécialisée que dans les autres cas. Ainsi, nous constatons qu'un seul concept peut être étudié de diverses façons selon les niveaux scolaires.

Le niveau linguistique

A ce niveau là, les énoncés varient selon leur complexité plus au moins large, en fonction de leur construction syntaxique et sémantique, (Astolfi, Develay, 1989).

Le niveau psychogénétique

Les énoncés peuvent se structurer selon la complexité des opérations logico-mathématiques que leur interprétation suggère. (Astolfi, Develay, 1989).

Ex : « la compréhension de la respiration cellulaire comme processus de combustion fait appel à des opérations formelles. La compréhension des mouvements respiratoires fait appel à des opérations concrètes »;

Le niveau épistémologique

Dans un énoncé, un concept peut se rapporter à une question nette ou sous-jacente dont il constitue l'achèvement. (Astolfi, Develay, 1989).

Ex : « l'étude de la production d'énergie utile par l'organisme permet de relier respiration et nutrition, ce que ne permet pas l'étude des mouvements respiratoires ».

Le niveau métacognitif

Un concept donné à propos d'une même réalité peut être l'objet de nombreuses interprétations renvoyant à diverses expériences sociales de référence. La notion de la nutrition sera interprétée autrement selon la vision du chimiste (étude des molécules), du diététicien (étude de l'équilibre alimentaire), du sociologue (étude des coutumes alimentaires), de l'économiste (coûts comparés).

5.2.4 La finalité didactique de la reformulation

Les différents outils de la reformulation permettent aux enseignants d'adapter leur discours aux situations didactiques auxquelles ils sont confrontés. Cette pratique nécessite de leur part une recherche bibliographique (manuels scolaires, ouvrages de références, etc.). Les enseignants sont appelés à vérifier tout ce qui se rapporte aux concepts enseignés, à mener une étude comparative entre les textes à partir de leurs différents angles à savoir, linguistique, psycho-génétique, épistémologique et métacognitif. Cette étude pousse les enseignants à réfléchir sur les liens paradigmatiques qui peuvent révéler les différentes facettes d'un même concept et sur les diverses interrogations que les énoncés peuvent contenir. Ainsi en va-t-il notamment de la question du sens de l'apprentissage et des méthodes didactiques à mettre en oeuvre pour un apprentissage approprié.

II/ Les outils d'analyse du corpus écrit : la prise de notes (PDN)

De nombreux étudiants étrangers poursuivre leurs études supérieures dans un pays étranger. Leur apprentissage est conditionné par une double contrainte « *d'une part, ils doivent maîtriser les savoirs et savoir-faire des champs disciplinaires utiles à l'obtention de leur diplôme et, d'autre part, ils doivent être suffisamment performants en langue seconde (L2). Les performances en compréhension et production en L2 de ces étudiants sont particulièrement cruciales, notamment dans les situations de prise de notes (PDN), activité universitaire courante et néanmoins très complexe sur le plan cognitif.* » M.-L. Barbier, M. Faraco, A. Piolat, J.-Y. Roussey & T. Kida, (2003)

Notre corpus comporte entre autres, les notes de quelques étudiants natifs et non natifs inscrits en première année universitaire Sciences Economiques et de Gestion. Il s'agit de quelques notes prises pendant les cours magistraux d'économie politique. Durant Cette activité scripturale, les étudiants notamment ceux de nationalités étrangères rencontrent beaucoup de difficultés à produire leurs notes. Le problème principal réside dans la coordination de leurs activités cognitives : d'écoute, d'interprétation du savoir et de sa transformation en notes significatives. Aussi, nous avons choisi d'étudier les problèmes relatifs à la PDN en nous inspirant de quelques travaux de chercheurs afin de dégager les conditions qui influencent le déroulement de la PDN et les comportements scripturaux des étudiants français et étrangers.

La PDN est un genre écrit organisé autour d'un discours oral d'où l'appellation "genre oralographique". La PDN est une activité scripturale dominante dans les discours académiques, « *Sans être jamais déclarée obligatoire, elle est quasi incontournable.* » (R. Bouchard, C. Parpette, 2003). Ce faisant, les étudiants prennent systématiquement des notes pendant les cours magistraux et les travaux dirigés. Le processus rédactionnel de la PDN exige de la part des noteurs une rapidité d'interprétation des informations émises oralement par l'enseignant et une maîtrise des techniques rédactionnelles qui doivent leur permettre de prendre des notes pertinentes.

Les difficultés scripturales rencontrées par les étudiants ont amené de nombreux

laboratoires de recherche à s'intéresser aux processus rédactionnels de la prise de notes, soit dans un contexte didactique, lorsque la PDN se déroule dans un cadre institutionnel, par exemple, à l'université dans un amphithéâtre, soit dans un contexte semi-didactique, lorsque celle-ci est inscrite dans le cadre d'une méthodologie de recherche scientifique, où l'on procède à une simulation de situation didactique. Parmi ces groupes de recherche, citons le laboratoire Gric, (UMR 5612-CNRS), Université Lumière Lyon2, le Laboratoire Systèmes Linguistiques, Enonciation et Discursivité (SYLED, EA 2290), Université Paris III-Sorbonne et le Laboratoire Parole et Langage (UMR 6057, CNRS & UP), université de Provence, Aix-en-Provence. Ces chercheurs ont contribué à la mise en œuvre d'un dispositif didactique contribuant à l'analyse de la PDN.

1. Les cours magistraux et la prise de notes

La PDN est une activité scripturale liée aux cours magistraux d'où la nécessité de mener une étude sur la PDN en corrélation avec les cours magistraux. Pour cela nous avons fait appel à l'article de S. Branca-Rosoff & J. Doggen, (2003) : « *Le rôle des indices déclencheurs et inhibiteurs dans les prises de notes des étudiants. Quelques contrastes entre scripteurs "français" et "étrangers"* » et à l'article de C. Parpette & R. Bouchard, (2003) « *gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux* ». Ce dernier article nous a davantage éclairée sur les stratégies du traitement du lexique spécialisé par l'enseignant (cf. ci-dessus l'étude linguistique). Ces deux articles et bien d'autres répondent en quelque sorte à la problématique de la PDN de notre corpus.

S. Branca-Rosoff & J. Doggen (2003) ont élaboré une étude sur le rôle des indices déclencheurs et inhibiteurs dans les prises des notes et ce, chez les scripteurs natifs et non natifs. Cet article nous intéresse de plus près dans l'analyse du corpus à savoir que nous disposons d'un certain nombre de PDN d'étudiants français et étrangers.

2. Les indices « déclencheurs » et « inhibiteurs » de la PDN

Pendant l'activité de la PDN, les étudiants sont attentifs aux indices linguistiques porteurs de sens qui se manifestent dans le discours de l'enseignant. Ils peuvent, selon le degré d'importance des énoncés, leur suggérer de prendre notes ou de s'en passer. Les auteurs de cet article nous proposent deux listes de marqueurs déclencheurs et inhibiteurs de la PDN :

a- La liste des indices déclencheurs de la PDN

- L'écriture au tableau
- Les modalisateurs métadiscursifs, des indices tels que « c'est important » ou « ce qui nous intéresse ».
- Les indices de planification macro-textuels qui organisent et structurent le cours, des expressions telles que « premièrement », « deuxièmement » ou « première question », « deuxième question ».
- L'intonation.

b- La liste des indices inhibiteurs de la PDN

- Les parenthèses ou incises (des séquences qui ne participent pas à l'organisation de l'énoncé et qui paraissent être formulées dans un registre intonatif plus bas).
- -L'interaction en classe entre le professeur et les étudiants (les réponses du professeur aux questions des étudiants).
- Certains éléments qui ont un statut ambivalent : les exemples ou les données qui jouent un rôle central en langue mais qui sont souvent considérés comme secondaires par les étudiants.

3. Les profils des scripteurs

Ces auteurs évoquent quatre types de « *profils de noteurs* ». Les résultats de l'enquête sur un échantillon de noteurs ont révélé que ces derniers s'intéressent au discours dans sa totalité ainsi, ils ne s'attèlent pas à noter mot par mot, bien au contraire, ils procèdent à une sélection globale des informations qui leur semblent être significatives. On recense quatre groupes de scripteurs :

- Les scripteurs « minimalistes » qui réduisent au minimum leurs notes.
- Les scripteurs négligeant les indices de structuration.
- Les scripteurs attentifs à l'organisation et qui emploient «des reformulations micro textuelles».
- Les scripteurs attentifs à l'organisation et qui consacrent une bonne marge aux procédés de l'abréviation.

Cette catégorisation de profils de noteurs n'est pas « normative » parce qu'elle ne constitue pas un modèle congru à la PDN. Il s'agit d'une présentation de démarches observables de noteurs pendant leur activité scripturale.

3.1 Les scripteurs « minimalistes »

Ce classement nous permet d'étudier les caractéristiques de chaque groupe de scripteurs. L'analyse des noteurs « minimalistes », par exemple, montre que ces derniers s'exposent à de nombreuses erreurs ce qui les qualifie de « *noteurs en difficulté* ». Leur méthode consiste à écrire des syntagmes nominaux sans noter les phrases ni les indices qui les relient entre eux. Ils ne mettent pas les mots transcrits au tableau dans leur contexte.

Les scripteurs négligeant les indices de structuration

Ce type de noteurs ne prend pas en considération les marques de structuration dans leurs notes. Ils les élaborent indépendamment des attaches qui organisent et relient les idées entre elles. Sans ces liens de structuration, leurs notes sont rédigées de façon incohérente voire inintelligible.

Les scripteurs attentifs aux indices de structuration

Ce groupe d'étudiants prend largement en compte les marques d'organisation. Certains d'entre eux introduisent des micro-reformulations et d'autres insèrent beaucoup plus d'abréviations dans leurs notes. Les micro-reformulations dont il est question touchent trois niveaux du discours : des reformulations relatives aux « lexies complexes », Il s'agit d'expressions prépositives transformées en une phrase simple, des reformulations qui portent sur la structure globale de la séquence et des reformulations relatives à l'énonciation telles que :

Le discours de l'enseignant :

Ex : « est-ce que (...) il y a un moment où les gens parlent sans grammaire »

Cet énoncé est reformulé par un groupe de scripteurs de la façon suivante:

Ex : « est-ce qu'on peut parler sans grammaire »

Nous constatons que le syntagme nominal « les gens » formulé par l'enseignant est transformé en pronom indéfini « on » et l'expression « *il y a des moment où* » et reprise par l'expression « *on peut* ». Ces modifications nécessitent sans conteste un travail considérable au niveau cognitif de la part des étudiants. Ce type d'exemples a été identifié uniquement chez les étudiants français et là encore cela s'explique par le fait que ces derniers partagent un même parcours scolaire.

3.2 Les scripteurs « maximalistes »

Les scripteurs attentifs à la structuration et à l'usage de l'abréviation

Cette catégorie d'étudiants a opté pour une abréviation abondante lors de cette activité scripturale. Cette option de rédaction lui permet en quelque sorte d'écrire plus rapidement tout en restant lié au contenu du discours.

L'étude des notes des natifs et des non natifs a révélé l'absence de noteurs français parmi les catégories de noteurs minimalistes et des noteurs négligeant les indices de structuration. Selon les auteurs de cet article, cela ne veut pas dire, que ces scripteurs sont tous attentifs à tous les moments du discours bien au contraire certains d'entre eux ignorent des passages entiers du discours de l'enseignant. Néanmoins, lorsqu'ils notent une séquence ils maintiennent les indices relationnels de structuration.

Partie III. Analyse des « genres académiques », CM et TD

Chapitre 1. Description des « genres académiques » oraux: CM et TD (économie politique)

I/ L'étude textuelle des discours académiques

1. Les cours magistraux (économie politique)

Le cours magistral d'économie est un genre oral caractéristique d'un champ didactique impliquant l'enseignant, l'étudiant et le savoir scientifique. Le premier acteur est appelé à transmettre ce savoir à son public. Pour ce faire, il emploie le code oral avec des stratégies d'enseignements très variées et appropriées, suivant les situations de communications (explication, citation, etc.). Le deuxième acteur est en quête de ce savoir, pour se l'approprier, il doit l'interpréter tout en en gardant des traces écrites sous forme de notes. Le discours magistral soumis à notre analyse a nécessité plusieurs approches liées, aux phénomènes linguistique, discursif et énonciatif qui le caractérisent. Nous avons

jugé nécessaire de commencer l'analyse de notre corpus par l'étude sa structure pédagogique.

1.1 La planification des cours magistraux

Le découpage du cours magistral en séquences thématiques est une tâche difficile à réaliser étant donnée l'hétérogénéité de ce type de discours (cf. ci dessous). Toutefois, il existe des éléments linguistiques et des indications discursives explicites qui nous permettent de délimiter les séquences des discours spécialisés M. Adam, (1992) et A. Avias, (1998) parlent de textes prototypes, qui se caractérisent par des représentations textuelles logiques conduisant à l'interprétation et au découpage de leur contenu en séquences fondamentales. Nous avons tenté de vérifier si les discours scientifiques oraux répondent à ces exigences.

Ainsi le cours magistral se spécifie par une organisation stable de ses unités discursives. Il s'agit d'une structure récurrente dans chaque cours donné. L'enseignant procède par étape. En observant nos corpus nous pouvons postuler la configuration pédagogique suivante :

- Rappel d'éléments du/es cours précédent (s)

L1P: « Nous avons également entamé en chapitre deux mais très brièvement à la fin du dernier cours donc je vous rappelle que nous allons euh : reprendre ce prolongement qui s'intitule la théorie des effets externes donc c'est le titre du chapitre deux donc rappelons effectivement que dans le modèle de base étudié précédemment (...) »

(3^e heure du CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

- Ouverture globale : annonce du plan du cours

LP37: « alors je commencerai par paragraphe un par vous citer quelques auteurs je reprends le plan de pratiquement toutes les sections de cette introduction puis nous verrons dans paragraphe deux les points de rupture avec les classiques et paragraphe trois l'aspect donc libéral sous-jacent à cette théorie ».

(1^{ère} heure du CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

- Explication + développement du cours

L20P: « (...) le problème c'est que les néoclassiques ont eu conscience de ce manque et ils ont décidé de prendre en compte les fameux espèces de dépendances que (... ?) est externe puisqu'ils échappent au mécanisme du marché je vous ai cité je crois le nom d'un économiste qui est le premier à soulever ce problème c'est l'économiste suédois Lindahl dont on avait parlé je crois donc qui dans les années trente avait commencé à se pencher sur le problème mais le nom qu'il faut retenir c'est plutôt Paul Samuelson qui a théorisé véritablement ce que l'on appelle les biens collectifs »

(3^e heure du CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

- Ouvertures locales : annonce des séquences (sections du chapitre) au milieu du

cours et au fur et à mesure que le cours progresse

L29P: « *c'est un détour obligatoire pour pouvoir justement théoriser ces effets externes donc section un je crois qu'on était resté là nous allons reprendre la véritable définition des effets externes donc si vous suivez le plan que l'on vous a donné section un donc euh nous allons voir la définition des effets externes section deux nous verrons la théorie des biens collectifs et section trois nous reviendrons aux effets externes grâce à la définition des biens mixtes donc voilà les trois sections rapides de ce chapitre ...* »

(3^e heure du CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

Dans cet extrait du cours oral, l'enseignant informe son auditoire des différentes étapes de son cours.

- Clôtures locales : récapitulation de l'idée étudiée et amorce

L59P: « (...) la pollution émanant donc de cette entreprise donc le consommateur ne peut s'exclure et donc son niveau d'utilité s'en ressent à la baisse bien sûr par rapport à ce qui se passait avant le phénomène de la pollution **donc il ne peut s'exclure de cette nuisance ça c'est un un un mot important donc nous allons voir pourquoi et deuxième chose donc il ne peut s'exclure et d'autre part** cette pollution va toucher tous les consommateurs qui bien sûr logent par exemple habitent dans les coins de cette rivière polluée par l'entreprise donc **il y a deux éléments décisifs que nous allons retrouver comme caractéristiques des biens collectifs (...) c'est donc le phénomène de non exclusion par rapport à ces effets externes on ne peut pas exclure donc les gens de ces effets externes donc pour les prendre en compte commençons section deux par la théorie des biens collectifs donc théories des biens ou des services collectifs ...** »

(3^e heure du CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

- Clôture globale :

- Amorce d'éléments du prochain cours

673LP: « ...celui qui profite d'un service de biens collectifs sans le payer ou sans payer une participation à travers les impôts puisqu'il s'agit donc (... ?) donc de nationaliser je reprend (... ?) la conclusion du des biens collectifs **donc nous verrons demain le problème soulevé par l'optimum de Pareto** »

(3^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

La planification du cours est marquée à chaque étape par le rappel et la reprise des idées développées. L'enseignant procède ainsi, pour permettre aux étudiants de cerner les moments forts du cours. Cette régularité structurelle permet d'encadrer la compréhension du cours par les étudiants de manière à ce qu'ils maintiennent des liens logiques entre les éléments du cours qui sont dotés d'une valeur énonciative itérative.

1.1.1 Les marques explicites de l'organisation séquentielle

Le discours économique soumis à notre analyse, dispose d'une superstructure récurrente dans les différents corpus ce qui semble dire que nous pouvons les comparer à des discours « prototypes ». En conséquence, on peut relever des éléments linguistiques ou discursifs qui sont en mesure de nous révéler son organisation en séquences thématiques. Celle-ci reprend l'organisation du texte écrit « intermédiaire » sur lequel se fonde l'oralisation de l'enseignant.

*L15P: « **On tourne la page** donc là ça veut dire effectivement nous allons aborder tout d'abord dans **la dernière section** de cette introduction dire un mot sur les auteurs néoclassiques... ».*

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Nous pouvons considérer cette phrase comme un élément de rupture entre deux grands moments du discours. En effet, l'enseignant, avant de commencer chaque développement fait une sorte de barrière entre la séquence précédente et celle qui va suivre.

*L181P: « donc **premier deuxième Paragraphe** + points de rupture avec les auteurs classiques donc je vais commencer par les points de divergences... »*

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

*L286P: « **troisième et dernier paragraphe** + donc sur cette introduction des auteurs néoclassiques la pensée des auteurs néoclassiques sous jacente à leur théorie ... ».*

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

L'enseignant ponctue son intervention par des marques de structuration métadiscursives reconnaissables par les étudiants pour passer d'un paragraphe à un autre comme c'est le cas dans les deux derniers exemples.

Dans l'exemple suivant l'enseignant introduit son chapitre par un rappel d'éléments déjà vus précédemment, l'exemple de « Monsieur Dupont » auquel l'enseignant recourt souvent. Il termine son rappel par une phrase articulant cet exemple avec le chapitre qui va suivre. Toutes ces marques explicites du discours nous permettent de découper le discours magistral en séquences thématiques distinctes. Cependant, il existe des marques non perceptibles à première vue par les étudiants.

*L24P : « Monsieur Dupont qui va donc en fonction de ces prix adopter un certain type de comportement en tant que consommateur **et c'est donc l'objet de ce chapitre ...** »*

(5^e heure du CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

1.1.2 Les marques implicites de l'organisation séquentielles

L'enseignant peut ne pas employer des marquages pour passer d'une séquence à une autre. Il peut, donc, relier deux grandes parties du cours en citant leurs caractéristiques partagées, en les rapprochant progressivement puis en enchaînant sur les particularités du nouveau thème étudié. Le praticien emploie le procédé du rappel pour joindre un thème à un autre en indiquant que ce nouveau thème sera analysé de la même façon que l'ancien.

Le passage d'une séquence à une autre peut s'effectuer par un autre type de transition sous la forme d'hypothèse.

230LP : « ...si les marchandises possèdent une valeur c'est qu'elles sont utiles donc ils vont raser la valeur utilité ce que nous allons démontrer largement dans ce semestre alors ce qui va de paire avec cette théorie de la valeur c'est effectivement la valeur accordée par ces auteurs néoclassiques à la consommation... ».

(1^{ère} heure du CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

L'enseignant énonce une hypothèse qui sera le maillon reliant une séquence à une autre.

197LP : « nous reprenons la même hypothèse que dans le paragraphe précédent sera donc cette fois une fonction décroissante égale à la dérivée de la fonction d'utilité totale mais positive hein... »

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Dans cet exemple, on évoque une analyse théorique semblable à une théorie antérieure. L'enseignant considère que ce passage d'une séquence à une autre attirera l'attention des étudiants et facilitera leur appréhension de l'introduction d'un nouveau topic dans le discours.

L'intérêt didactique de l'organisation du discours

Les cours magistraux durent deux heures de suite. Ces discours oraux recèlent donc «des problèmes spécifiques de compréhension qu'ils posent en particulier quand ils sont d'une certaine longueur et qu'aucune pause significative ne vient les ponctuer »(R, Bouchard, 1996). Ils sont adressés à un public qui n'est pas habitué à ce genre. L'expert tente donc de rompre cet allongement temporel du cours par une ponctuation discursive audible et ostensible afin de faciliter les tâches d'écoute et de prise de notes. Cette ponctuation ne peut être effective que si elle correspond à une organisation réelle du discours opérée au moment de la préparation du cours par l'enseignant.

Dans le cas de notre corpus, les cours magistraux sont ponctués par des marquages métadiscursifs qui élucident la structure globale du cours, par exemple : (« chapitre », « séquence », « section », « paragraphe » etc.). Ces signaux métadiscursifs jouent un rôle de balisage permettant aux étudiants de structurer leurs notes de façon plus lisible. Ils servent aussi bien aux étudiants qu'à l'enseignant. L'activité orale de ce dernier est soutenue par l'écrit, et son découpage visible (ponctuation, paragraphe, titrage etc.).

1.2 La catégorisation des énoncés de l'enseignant

Le cours magistral se spécifie par un empiement d'énoncés qui peuvent être apparentés ou opposés mais, organisés de façon harmonieuse. L'enseignant produit de nombreux énoncés liés entre eux par une logique discursive relative à l'objet d'étude et à la situation de communication.

1.2.1 Le discours didactique : les énoncés métadiscursifs

Les énoncés de rappel :

Dans cette rubrique l'enseignant évoque des événements antérieurs afin de les relier à de nouveaux éléments du cours.

2LP: « donc je vous rappelle que nous allons euh : reprendre ce prolongement qui s'intitule la théorie des effets externes donc c'est le titre du chapitre deux donc rappelons effectivement que dans le modèle de base étudié précédemment lors du programme du (...) existait une autre thèse qui concernait l'indépendance entre les fonctions»

(3^{ème} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Les énoncés de rappel sont un élément essentiel dans le discours oral. L'enseignant s'en sert souvent pour permettre aux étudiants de mieux cerner les sujets ou les idées traitées.

Les commentaires méta du discours en cours :

Dans cette catégorie, on compte plusieurs types de discours qui occupent un rôle moins important que les précédents. L'enseignant peut intervenir pour porter un jugement sur un événement quelconque ou pour donner des conseils à ses étudiants les initiant ainsi à certaines habitudes pédagogiques indispensables complétant leur formation scientifique.

L40P : « donc toujours l'annonce du plan bien sûr quand vous allez faire une présentation écrite ou orale vous savez que vous devez forcément terminer votre votre introduction en annonçant le plan ».

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

En adoptant cette organisation métadiscursive du discours, il semble que l'enseignant initie ses étudiants à la méthode de rédiger une synthèse, un commentaire etc.

Le discours peut comprendre une mise en garde. L'enseignant attire l'attention de ses étudiants sur quelques méprises à l'égard de certaines notions fondamentales du cours. Ce genre de remarque est susceptible d'aider les étudiants à rectifier leurs erreurs potentielles.

*L199P : « une fonction décroissante égale à la dérivé de la fonction d'utilité totale mais positive hein **attention ne pas confondre** et j'en ai insisté c'est normal la semaine dernière c'est extrêmement important (...) **vous savez des tas de choses en rabe vous croyez que vous ne savez rien mais vous savez des tas de choses en math** heureusement d'ailleurs (...)*

*mais des **fois il y a des confusions notamment une confusion que l'on trouve très souvent chez certains bacheliers c'est de confondre le domaine de la définition d'une fonction et les valeurs prises par cette fonction**».*

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Le commentaire de l'enseignant nous renseigne sur les difficultés d'ordre cognitif et scientifique rencontrées par les étudiants de première année universitaire. Ce type de lacune peut engendrer des problèmes de compréhension et de prise de notes et par

conséquent entraîner l'échec en tout début de parcours universitaire.

On compte un autre type d'exemples dans cette rubrique. L'enseignant peut s'impliquer dans le cours en donnant son point de vue sur un événement historique, sur un économiste ou autre.

43LP : « l'école de pensée néoclassique a émergé en Angleterre comme c'était le cas du reste avec les classiques alors le pionnier on l'oublie un peu trop mais c'est intéressant quand même de savoir que c'est vraiment le premier néoclassique (...) c'est Stanley Jevons donc c'est vrai qu'on connaît peu donc on pourrait quand même rappeler que c'est lui le premier à avoir travaillé et élaboré les théories comportant donc les idées néoclassiques (1835-1882) ».

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Il peut également marquer son discours par des commentaires personnels notamment pour faire appel à l'ordre. Ses interventions peuvent être longues comme dans l'exemple suivant :

L323P : « je me demande ils arrivent à parler plus fort que moi sans micro ils sont forts je crois que je vais leur laisser la place au tableau pour prendre ma place (... ?) je vous rappelle que les cours ne sont pas obligatoires (... ?) que je ne fais pas l'appel que si ça ne vous intéresse pas je comprends vraiment ben vous pouvez rentrer (... ?) au moins aller à la cafète et vous serez beaucoup plus tranquillement et nous serions également tranquille pour travailler ++ ».

(5 heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Les énoncés d'annonce :

L'enseignant utilise ce type de discours pour annoncer le plan, les idées à traiter ultérieurement etc. Ce type de discours permet aux étudiants d'organiser leurs notes selon la structure pédagogique donnée par l'enseignant qui traite les moments clés du cours à prendre en compte.

262P : « Paragraphe deux la théorie de ce qu'on appelle les pseudo-prix nous allons voir que ce ne sont pas des prix réels mais des prix fictifs donc paragraphe grand deux après avoir défini et donné les caractéristiques des biens collectifs la théorie donc des pseudo-prix... »

(3^{ème} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

1.2.2 Le discours de la discipline

Les énoncés intro-présentatif

On regroupe dans cette rubrique les énoncés qui retracent un événement historique, une pensée économique, une référence biographique ou bibliographique.

L28P : « c'est à la fin du dix-neuvième siècle qu'apparaît donc une nouvelle école de pensée cette nouvelle approche qui se consolide peu à peu et qui va acquérir le

statut de théorie néoclassique... »

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Les énoncés définitoires

Dans cette catégorie, on évoque les notions et les concepts présentés et analysés par l'enseignant.

L264P : « la définition géométrique graphique de classe des dérivées c'est donc c'est donc effectivement le coefficient directeur de la tangente de n'importe quel point de la courbe. ».

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

1.3 Les aspects scientifiques des discours académiques ⁶⁷

Le discours scientifique se définit par deux aspects discursifs un aspect logique désignant la démonstration et un aspect argumentatif conforme au fondement du culturel et imprégné par l'environnement social et professionnel (G. Vigner : 1980). Dans le discours magistral d'économie politique, on retrouve ces aspects discursifs.

Tableau n°33 : Le discours de l'enseignant dans les cours magistraux

Activité discursive de l'enseignant	Fonction	Finalité
Démonstration scientifique indépendante de tout contexte	Discours à fonction heuristique	Apport d'une preuve fondée sur un raisonnement ou un théorème
Argumentation dépendante du contexte socio-psychologique	Discours à fonction phatique	Information et persuasion de l'autre basée sur la règle générale ou sur la loi.

Le discours heuristique se caractérise par les marqueurs linguistiques tels que: *considérons, il est possible de définir, si l'on considère, imaginons, on note, on peut écrire cette notion de la façon suivante, on suppose* etc.

*L89P : « la deuxième hypothèse **nous allons la formuler** différemment **il est possible effectivement de considérer** deux valeurs distinctes de « x » x^1 est différent de $x^2 \dots$ ».*

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

*L100P: « **il est donc possible de définir** d'une part l'accroissement que **je note** delta x « Δx » l'accroissement donc qui consiste à définir la différence x deux (x^2)... ».*

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

*L119P : « **si l'on désire faire** la moyenne de cet accroissement d'utilité donc imaginons que **l'on veut faire** la moyenne cet accroissement d'utilité par unité de bien x*

⁶⁷ Ibid

consommé donc je cherche à faire la moyenne de cette utilité »

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Dans ses exemples, l'enseignant fait découvrir aux étudiants l'hypothèse qu'il a l'intention d'expliquer. Son discours se caractérise par la présence d'énoncés relevant du discours spécialisé de la discipline.

Le discours de l'enseignant peut également se caractériser par l'emploi de marqueurs d'ancrage énonciatif qui servent à contextualiser le discours

*L1P:« Selon ces auteurs les prix vont être obtenus grâce au fonctionnement du marché le marché étant le lieu de confrontation entre une offre et une demande d'un même bien **rappelons que ce marché est un concept** et qu '**il faut imaginer que l'on puisse donc rassembler pour un même lieu ce qui est totalement euh irréaliste que l'on puisse euh donc rassembler pour un même lieu l'ensemble des demandeurs d'un même bien face à l'ensemble(...)** **vous le savez** surtout en tant que consommateurs **on s'aperçoit que** aussi bien la demande que l'offre d'un bien dépendent du prix de ce bien et **vous savez** qu'en tant consommateur effectivement si le prix d'un bien vous semble trop élevé **vous allez diminuer votre demande** de ce bien au profit d'autres biens donc la demande et l'offre c'est pareil sont elles-mêmes fonction du prix ».*

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

*L65P : « donc on peut continuer et nous passons paragraphe petit deux une fois que **vous avez compris** le phénomène de l'utilité d'un bien parfaitement divisible cette fois++ **donc nous allons reprendre le raisonnement le généraliser pour le bien grand X parfaitement divisible je vais vous donner l'exemple de la farine hein les petits grains de farine ...** ».*

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Le discours à fonction phatique constitue l'un des modes d'enseignement le plus utilisé dans les discours académiques (CM et TD). Lors de son analyse des concepts spécialisés, l'enseignant implique ses étudiants par le biais des exemples concrets. L'explication du rapport entre « l'offre », « la demande » et « les prix » est donnée à partir du concept « marché », l'enseignant invoque le contexte socio-psychologique des étudiants. Il se base sur des règles générales et sur des situations vécues par les étudiants en tant que consommateurs afin de mieux concrétiser ses propos.

Les cours magistraux en économie politique sont établis alternativement à partir des discours à fonctions heuristique et phatique. Chaque type de discours est accompagné de marqueurs ou d'expressions linguistiques qui le scandent et lui attribuent une valeur énonciative précise. Ce caractère composite du discours économique ne se limite pas à ce niveau mais, à d'autres configurations énonciatives qui en font un discours complexe. D'où les difficultés d'intelligibilité de ce genre grapho-oral par les étudiants étrangers. Nous aurons l'occasion de traiter certains de ces aspects tout au long de notre analyse.

1.4 Les aspects interactifs sous-jacents des cours magistraux

Nous proposons d'étudier un aspect fondamental qui différencie les cours magistraux des

travaux dirigés, en l'occurrence l'interaction verbale. En effet, ces derniers se caractérisent par l'existence des échanges verbaux entre l'enseignant et les étudiants alors que ces échanges sont absents dans les cours magistraux. Néanmoins, même si l'interaction verbale est absente dans les cours magistraux, la présence des étudiants dans l'amphithéâtre justifie cet aspect interactif « *le public, même silencieux, est très fortement présent dans le discours de l'enseignant* » (Ch. Parpette & R. Bouchard, 2003), dans la mesure où l'enseignant élabore son cours en fonction des attentes et des réactions non verbales de son public. Observons les exemples suivants :

Le niveau métadiscursif

Lorsque l'enseignant annonce le plan du cours aux étudiants, il leur présente les différentes étapes du cours

*L37P : «...alors **je commencerai** par paragraphe 1 pratiquement toutes les sections de cette introduction puis **nous verrons** dans paragraphe 2 **nous verrons** les points de rupture avec les classiques et paragraphe 3 l'aspect donc libéral sous-jacent à cette théorie*

*donc **toujours l'annonce du plan** bien sûr quand **vous allez faire** une présentation écrite ou orale **vous savez que vous devez** forcément terminer votre introduction en annonçant le plan... »*

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

Dans la première moitié de cet extrait, l'enseignant implique ses étudiants par l'emploi des expressions « nous verrons », « vous allez faire » etc. Dans la deuxième moitié, il passe aux conseils pédagogiques. L'enseignant informe son public, attentif, de l'importance du plan dans une présentation économique.

Le niveau métacognitif

*L139P : «...Pareto (...) sa théorie des Elites idées (...) il avait particulièrement des idées fascistes et donc Mussolini s'est appuyé sur les travaux de Pareto quand il a eu besoin pour monter qu'effectivement il y a des êtres supérieurs aux autres + **alors ça on s'en fiche hein cet aspect de Pareto ne m'intéresse pas** surtout en tant qu'économiste »*

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Nous constatons que dans cet exemple l'enseignant s'adresse à son auditoire pour apporter une précision concernant les informations du cours. Il attire l'attention de ses étudiants sur l'aspect facultatif des informations historiques se rapportant à l'économiste Pareto. Il emploie l'expression « *alors ça on s'en fiche cet aspect de Pareto ne m'intéresse pas* » pour faire comprendre aux étudiants que c'est un petit commentaire, une sorte de parenthèse qui n'a pas d'importance dans le discours et par conséquent les étudiants ne doivent pas en tenir compte dans leurs notes

Malgré l'absence d'interaction verbale explicite dans les cours magistraux, ce type d'interventions de l'enseignant nous renseigne sur leur nature dialogique sinon dialogale.

2. Les Travaux Dirigés (économie politique)

Les travaux dirigés sont des séances de travaux pratiques élaborées par les étudiants et gérées par l'enseignant. On les considère comme une continuation des cours magistraux dans la mesure où ils partagent les mêmes enseignements d'économie politique. Les travaux dirigés s'intéressent à la définition des « rapports économiques entre les sociétés, l'Homme et l'environnement ». Le champ d'étude de l'économie politique est large; il englobe les entreprises, (travail, ouvriers consommateurs, entrepreneurs.), les administrations et les notions et concepts clés du développement économique. Nous retrouvons ces mêmes thèmes dans les cours magistraux. Néanmoins ces phénomènes sociaux et économiques sont étudiés avec beaucoup plus de précision dans les travaux dirigés.

Les travaux dirigés se distinguent des cours magistraux par les modalités de la prise de parole. L'enseignant partage de diverses manières la parole avec les étudiants. Si ces derniers s'expriment verbalement pendant leurs exposés, ceux-ci sont réalisés sur la base d'un recueil de documents sélectionnés par l'enseignant. Ce document traite des idées clés des grands mouvements économiques et de leurs enjeux politiques. D'autre part, ces exposés sont préparés et présentés par des binômes d'étudiants dans le même temps où leurs condisciples rendent à l'enseignant les synthèses écrites correspondantes.

2.1 La planification des TD

La planification des travaux dirigés prévoit l'intervention de plusieurs orateurs. Ils se composent donc de trois épisodes pris en charge alternativement par l'enseignant. Aux deux exposés des étudiants succède un débat collectif et une synthèse finale par l'enseignant comme l'illustre les exemples suivants:

Exemple de composition d'un TD :

- Ouverture globale par l'enseignant

L1P : « bon ben c'est simple si y en a que deux de toute façon ça sera sur +++ ça sera sur leçon six c'est simple hein enfin je sais pas si on vous a expliqué mais le principe du contrôle c'est : de faire des synthèses je vais en ramasser quelques unes là maintenant et puis vous passez également une synthèse à l'oral d'accord sur plusieurs thèmes... »

(1^{er} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

- 1° Ouverture locale (premier exposé) par l'enseignant

L35P : « ...et ben maintenant on va passer aux synthèses orales et donc euh on a euh on va commencer par Joël et Manara »

(1^{er} séance des TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

- 1° exposé par un premier binôme.

Des échanges verbaux entre l'enseignant et les étudiants ponctuent le déroulement des discours monologiques de ceux-ci.

L127 Manara : « (...) pour Adam Smith l'approchement des richesses rend les hommes plus bêtes c'est un homme qui passe sa vie à remplir un petit nombre d'opérations simples dont les effets sont toujours un peu les mêmes euh : il n'a pas l'occasion de développer son intelligence ni ses astuces ni son imagination puisqu'il ne rencontre jamais des difficultés donc les : il veut dire par là que à force de faire le même travail répétitif et tout et ben son intelligence ne se développe pas parce que c'est il ne rencontre jamais de difficultés donc l'homme il devient stupide euh voilà

L135 P : « qu'est ce qu'il a prôné par par para parallèlement à ça justement Adam Smith parce que vous avez parce qu'effectivement il euh il était conscient des limites de la limite du travail notamment les termes de l'abrutissement des ouvriers et ben il va il va prôner il va prôner quelque chose conseiller quelque chose parallèlement à ça ?

Manara : « l'échange ?

P : « non non concernant concernant effectivement le : oui (... ?) mais concernant la la : cette division du travail... »

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

- Intervention de transition de l'enseignant, servant à la fois de clôture du premier exposé (1^{er} clôture locale) et d'ouverture du second (2^o ouverture locale) :

L217P : « je pense qu'on va devoir euh on va l'expliquer on va le voir avec le prochain la prochaine synthèse (...) je vous remercie

et puis on va passer à la deuxième synthèse »

(1^{ère} séance des TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

- 2^o exposé par un deuxième binôme.

+ Interventions systématiques de l'enseignant autour des notions non développées, non comprises ou non citées par les exposants.

- 2^o Clôture locale :

L'enseignant clôt le deuxième exposé par une intervention évaluative :

405LP : « bon euh : on va commencer par euh par la forme je je n'ai pas dit précédemment euh ce qui est bien c'est que (...) vous avez tendance à éviter de lire c'est une très bonne chose bon vous avez écrit ne serait-ce qu'un mot au tableau c'est bien euh vous avez eu la volonté vous avez annoncé votre plan c'est bien aussi vous avez la volonté de définir chacun des termes je parle à je parle à l'ensemble de la classe hein ce qui est très positif par contre(...) dans votre plan j'ai l'impression vous vous êtes un peu perdu notamment au niveau des aspects sociaux c'est dommage euh euh vous abordez le jeu des avantages et les limites que vous reprenez ensuite dans la troisième partie où vous évoquez les limites mais on attend qu'est qui y a derrière et puis ça ne vient que finalement ensuite faut peut-être inverser faut parler des avantages et des limites et

ensuite parler de : qu'est ce qui était fait pour justement dépasser ces limites pour essayer de conserver le cadre »

(1^{ère} Séance des TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

- 3° Ouverture locale de l'avant- dernier épisode, un débat collectif :

L'enseignant ouvre un débat, incitant les étudiants à participer en classe afin de répondre à ses questions et de donner leur point de vue vis-à-vis des contenus des deux exposés.

L419P : « à votre avis est-ce que est-ce que euh la une question le taylorisme est-il toujours vivant ? à votre avis est-ce qu'il va perdurer longtemps (...) ?

E⁴ : « Ben justement quand (... ?) dans la mesure où au niveau international cela peut perdurer la division des tâches selon les nations mais comme vous l'avez dit euh dans dans la société où on vit où le statut il devient important où le travail détermine le statut euh de chaque personne on essaye de : d'être euh sur le même pied (.. ?) en fait si vous voulez dans le processus de production donc comme vous avez dit euh si : euh dans la mesure où euh où nous allons où on va on va désormais travailler où ça va forcément évoluer l'organisation du travail on va plus travailler en avec différents groupes postes à différents postes et euh :/

E³ : « Moi je pen moi je pense ouais franchement ça va perdurer dans le sens où déjà ça va euh je pense que le Tay enfin le nouveau Taylorisme va rester (...)

(1^{ère} Séance des TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

- 4° Ouverture locale du dernier épisode : la reprise par l'enseignant des principales idées du TD :

L'enseignant prend la parole et reprend les différents éléments des exposés. Par ailleurs il invite les étudiants à lui poser des questions autour des idées obscures.

*L652P : « **si vous avez des questions portant sur ces deux textes notamment le second de Saint-Marc** (...) si vous avez des questions dessus n'hésitez pas ? (...) des points obscures ou autres ? (...)*

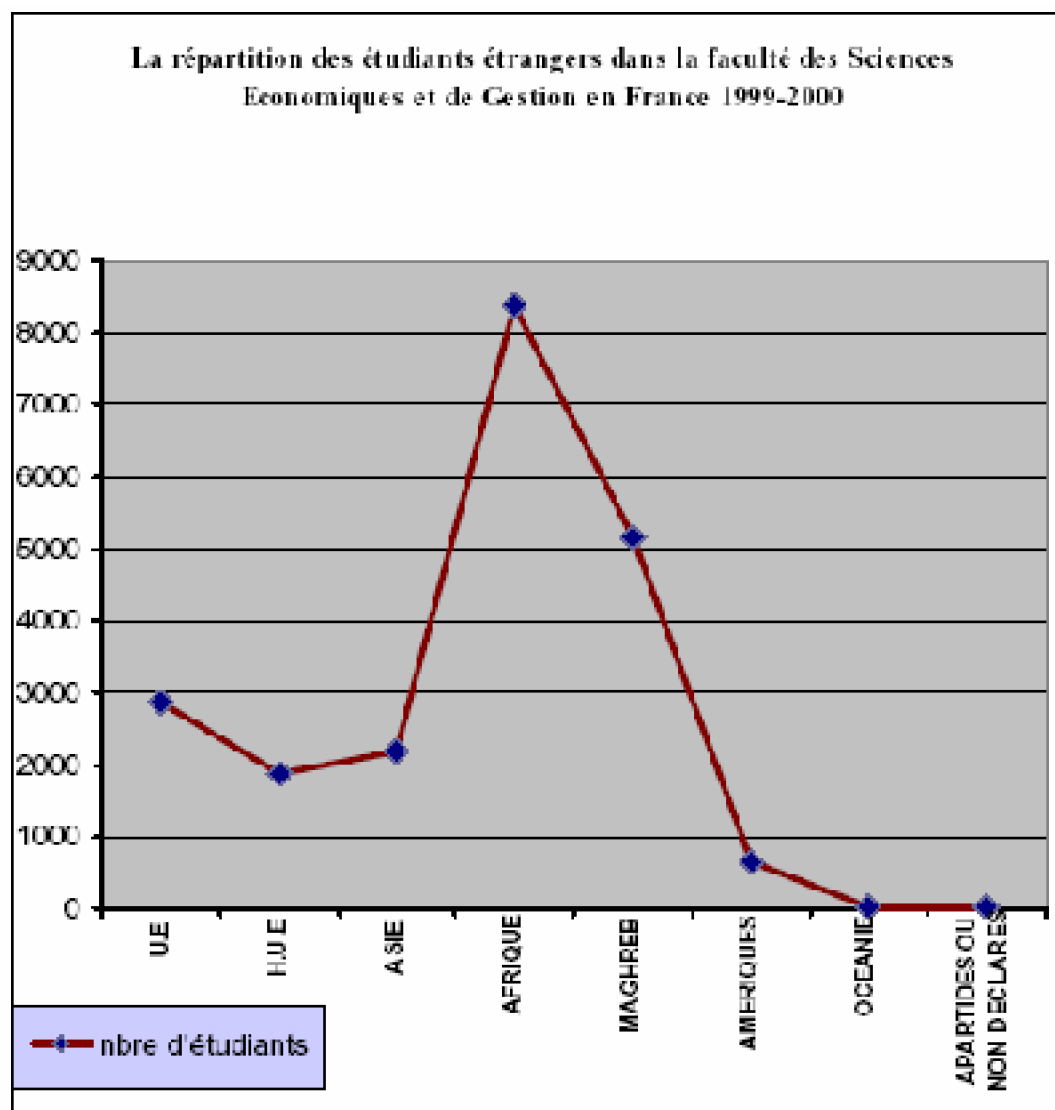
- 5°. Clôture finale du cours :

bon sur ce je vous retrouve la semaine prochaine...»

(1^{ère} séance des TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

2.2 Les différents épisodes didactiques des TD

L'organisation séquentielle des travaux dirigés est distincte de celle des cours magistraux. Dans le second cas, les séquences sont enchaînées de façon continue. Elles sont prises en charge par un même orateur. Dans le premier cas au contraire, plusieurs orateurs interviennent, d'où la plus grande complexité des séquences. Nous avons tenté de les identifier à partir des épisodes didactiques qui les caractérisent grâce à leur unité thématique et pragmatique. Nous proposons le schéma suivant :



Graphique n° 4b : Le taux de la population étrangère dans les facultés des Sciences
Economiques et de Gestion en France⁶⁸

⁶⁸ Graphique inspiré des statistiques de Dubois M., (2001), « Les étudiants étrangers à l'université », Note d'Information n°
01-22, MEN-Direction de la programmation et du développement.

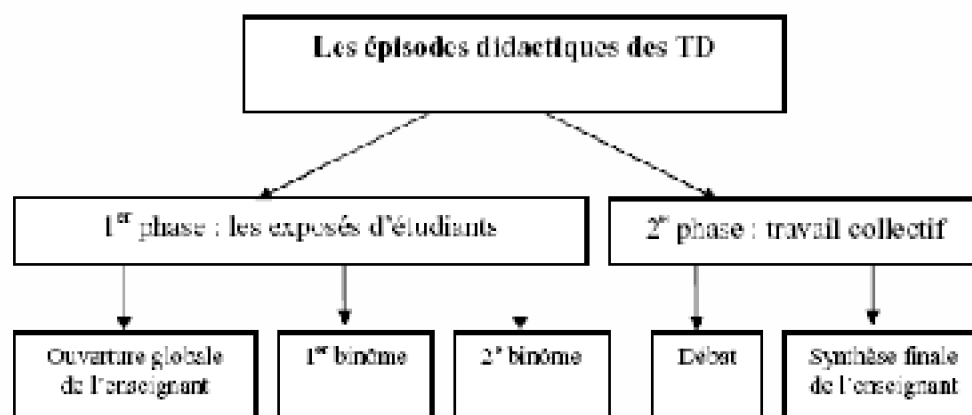


Tableau n°34

Comme nous pouvons le constater à partir de ce schéma, il existe deux phases distinctes dans les travaux dirigés. La première est centrée sur l'activité des binômes d'étudiants. La seconde implique le groupe tout entier. Après l'intervention initiale de l'enseignant qui ouvre la séance, on assiste à une relative alternance des orateurs. Dans un premier temps, la parole est donnée à deux binômes d'étudiants qui présentent leurs exposés, l'enseignant se réservant toutefois le droit d'intervenir systématiquement pendant et après chacun de ces exposés. Dans un deuxième temps, ce sont les autres participants qui ont droit à la parole. D'abord, l'ensemble des étudiants n'étant pas intervenus est appelé à participer à un débat général. Ensuite c'est l'enseignant lui-même qui reprend la parole, sur un mode magistral, pour récapituler les points traités pendant la séance.

Nous allons d'abord analyser les interventions initiale et finale prises en charge par l'enseignant. Ces deux séquences partagent plusieurs caractéristiques énonciatif, discursif et linguistique avec le cours magistral.

2.3 Les ouvertures et les clôtures des TD

2.3.1 Les interventions initiales de l'enseignant

Les interventions initiales des séances de TD jouent un double rôle. D'une part elles ouvrent la séance en en présentant l'organisation, mais d'autre part elles servent aussi à la relier à la séance précédente et en particulier elles ferment à posteriori cette dernière séance en évaluant les travaux de synthèse ramassés par l'enseignant à cette occasion. Examinons d'abord ce deuxième rôle particulièrement illustré par la troisième séance de TD :

Après la correction de nombreuses copies d'étudiants, l'enseignant apporte des jugements et des critiques sur différents aspects des synthèses remises: La conceptualisation du fascicule, la méthodologie de travail, la rédaction de la synthèse etc. On peut cependant tenter de distinguer trois types principaux d'interventions :

- Intervention métacognitive :

*L12P : « ...ce que vous faites c'est que vous n'arrivez pas à trouver les concepts clés c'est peut-être que vous lisez les textes rapidement je ne sais pas euh : ensuite de les lier entre eux et surtout la : **mener une problématique qui soit à peu près correcte et quelques uns ont posé la problématique** c'est bien ils sont malheureusement une minorité et euh : et **essayer à partir de cette problématique** de : de reso de **faire ressortir les idées clés** les idées forces et faire euh en faisant (... ?) des détails **ce que j'appelle l'esprit synthétique** y en a qui **n'arrivent pas à séparer entre guillemets l'accessoire de de ce qui est principal***

(3^e séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

- Intervention méthodologique :

*L3P : « ... globalement ce que **vous n'arrivez pas** c'est : à **trouver les idées clés des textes** ces idées clés à les lier avec euh : à **les lier entre elles et en faire quelque chose** qu'elle soit cohérente une progression cohérente (...) **ce que vous faites c'est plutôt un plan catalogue** ... »*

(3^e séance des TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

- Intervention technique :

L8P : « enfin au mieux si vous ne pouvez pas résumez au mieux (...)

dans le texte donc je mets ça après je me ça après je mets ça c'est-à-dire au grand niveau... ».

(3^e séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

2.3.2 Les interventions finales de l'enseignant

L'intervention de clôture de l'enseignant se caractérise par son aspect magistral. Il reprend ses notes personnelles pour synthétiser les thèmes du jour devant les étudiants. Ces derniers retrouvent automatiquement leurs habitudes de scripteurs et prennent des notes.

Ces interventions concernent deux aspects du travail en cours. Tout d'abord et de manière dominante, elles portent sur le contenu thématique de la séance de TD en revenant sur un élément important indifféremment abordé par les exposants.

*L594P : « alors bon si y a vraiment plein de choses à dire sur cette séance beaucoup beaucoup de choses euh : sur sur les relations notamment qui se qui sont : qui sont variables dans l'un des textes on parle d'armée de **réserve est-ce que vous est-ce que vous savez à quoi ça correspond ?** »*

E⁵ : « ça correspond aux chômeurs pour pour Marx »

P : « effectivement l'armée de réserve est le : est un terme marxiste qui désigne euh : les les chômeurs et euh : plus cette armée de réserve est importante et plus le nombre de chômeurs est important et plus c'est finalement facile de remplacer ceux qui

travaillent... »

(1^{ère} séance des TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

Mais, il peut également aborder des questions méthodologiques traitant du genre spécifique que constitue l'exposé :

L317P : « oui oui tout simplement pour les synthèses orales pas écrites hein orales vous avez à vous inspirer à partir du texte ensuite aller chercher des infos comme vous avez dit ailleurs à la à l'intérieur de la bibliothèque »

(2^e séance des TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

... ou plus générales :

L470P : «...dans tout votre cursus dans toute votre scolarité évitez de mélanger les notions analytiques et notions de valeurs vous allez faire une dissertation ou quoi que ce soit essayez d'utiliser les connaissances que vous avez et rejetez rejetez complètement toute notion de valeur de jugement moral d'accord».

(2^e séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Et enfin, son intervention peut prendre la forme d'une ouverture du dernier moment de l'épisode final.

L712P : « donc on va parler d'Adam Smith vite fait et puis on va en venir à euh : à la division du travail alors bon le personnage lui même Adam Smith est donc écossais il est euh : mu :m il a (...) d'abord une formation comme je vous l'avez dit davantage philosophe plutôt philosophe qu'économiste à la base... »

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Dans ce dernier extrait, il s'agit du début de la synthèse. L'enseignant peut-être interrompu à tout moment par les questions des étudiants. On peut la qualifier de discours dialogale. Inversement dans les cours magistraux, l'intervention de l'enseignant dans son intégralité est considérée comme un discours autonome et monologique.

2.4 La catégorisation des énoncés de l'enseignant et des étudiants

L'enseignant intervient à plusieurs moments du cours. On le trouve à l'ouverture de la séance, lorsqu'il donne ses consignes aux étudiants. Au milieu de la séance, lorsqu'il établit une interaction verbale avec son auditoire. Et vers la fin de la séance, lorsqu'il prend la parole pour reprendre les moments importants du cours. Les moyens discursifs employés sont: les énoncés métadiscursifs, la reprise de certaines constructions syntaxiques qui permettent la progression thématique du cours, etc.

2.4.1 Le discours pris en charge par l'enseignant

L'ouverture de la séance en cours a pour but de présenter essentiellement son organisation celle-ci à la fois sur le travail demandé à l'ensemble d'étudiants : rédiger des synthèses des textes sélectionnés dans le fascicule. Elle porte aussi sur le travail spécifique des étudiants assurant les exposés ce jour là.

- Le discours méta-organisationnel :

*L3P : «... des synthèses je vais en ramasser quelques unes là maintenant et puis **vous passez également une synthèse à l'oral d'accord sur plusieurs thèmes ...**»*

(1er cours de TD d'économie politique 1er semestre année 2001).

*L1P : « **alors il devrait passer cette fois donc à l'oral sur les mercantilistes** Cédric et Thomas donc vous préparez ça et ensuite passeront Vincent et Nezha d'accord ».*

(2^e séance de TD d'économie politique 1er semestre année 2001).

- Le discours co-produit

Les TD se distinguent par des micro-événements interactifs particuliers. Il s'agit d'interventions brèves et régulières de l'enseignant interrompant momentanément la prestation orale des étudiants au prix éventuellement d'un chevauchement de tours de parole. Elles surviennent souvent pour compléter des idées, pour rétablir des informations importantes ou encore pour corriger certaines théories non comprises par les exposants.

L283E4 : «... la qualification en fait elle s'est accompagnée d'un progrès technique (...) pour Friedman (...) permettant à l'individu de se dispenser des tâches ingrates / »

L286 P : « alors Friedman précisez lequel ? »

L287 E⁴ : « Georges donc »

L288P : « (... ?) se spécialise dans l'organisation dans dans l'entreprise et l'organisation enfin des spécialistes des organisations tout simplement »

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Ce genre d'ingérences verbales semble être indispensable dans la mesure où il permet la construction du savoir en cours de transmission. L'enseignant ne se contente pas d'apporter de l'assistance verbale aux locuteurs, ses « incursions » sont adressées à l'ensemble de la classe.

2.4.2 Le discours des étudiants : l'exposé (synthèse)

Il s'agit de la seule prise de parole possible des étudiants pendant leur formation. L'exposé est un genre grapho-oral. Son oralisation est appuyée par un écrit, la synthèse écrite qu'ils doivent rendre également à l'enseignant. Il ne s'agit donc pas d'un véritable écrit "intermédiaire" favorisant l'oralisation comme des notes lacunaires d'un locuteur par exemple. En conséquence, les étudiants procèdent à la lecture de leurs synthèses, alors que l'exposé devrait être une activité typiquement orale. Cette simple oralisation du texte écrit laisse apparaître à l'oral des phénomènes spécifiques à l'écrit tels que la composition du texte (des phrases juxtaposées), les connecteurs, les expansions etc. Cette disposition discursive montre **un enchaînement thématique non interrompu par des marques de l'oral** employées habituellement par l'enseignant dans son propre discours oral : **parenthèses (rappel d'une définition), particules énonciatives** ("hein", "n'est-ce pas", "comme vous le savez", "vous voyez", "j'veux dire par là", "en fait" etc.) reprises,

reformulations. Tous ces phénomènes, sont rares dans le discours des étudiants.

L86 Joël : « Adam Smith explique que la division du travail permet d'accroître la puissance productive des hommes et a pu ainsi donné naissance aux à la séparation aux divers emplois et métiers il établit sa démonstration sur un exemple célèbre « la manufacture d'épingles » à travers cet exemple il nous montre que les ouvriers font un nombre limité de tâches et parviennent ainsi à produire des milliers d'épingles »

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Dans cet exemple, l'étudiant présente la théorie d'Adam Smith concernant la division du travail. La disposition phrastique de cet extrait ne relève pas de l'oral mais plutôt de l'écrit. Nous assistons à une succession de phrases non interrompue par une pause de quelque nature qu'elle soit. C'est une sorte de lecture du texte écrit.

Toutefois, quelques marques de l'oral telles que, "alors", "donc", "en fait" et d'autres se manifestent dans différents moments des exposés. Elles apparaissent souvent lorsque l'enseignant instaure un dialogue avec les exposants. Les marques syntaxiques de l'oral n'apparaissent que lorsque ces derniers se trouvent dans l'obligation d'improviser leur réponse.

L319P : « d'accord euh expliquez moi le passage de l'intérêt la (...) de l'intérêt individuel ? Comment on arrive à l'intérêt collectif ? »

Manara : « la main invisible d'Adam Smith ? »

P : « ouais »

*Manara : « **en fait euh : en fait il explique que : les chefs d'entreprises en cherchant leur propre intérêt individuel en fait leur égoïsme ça amène à l'intérêt général ça permet d'enrichir la nation** »*

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Cet extrait se distingue du premier par l'usage répété de la locution "en fait", la marque de l'hésitation "euh", du démonstratif "ça" et du détachement thématique avec une pronominalisation : leur égoïsme "ça amène..." / "ça permet d'enrichir la nation".

D'autres marques de l'oral telles que la répétition et la reformulation apparaissent.

L301P : « pourquoi est ce qu'on aboutit à ce genre de morale ? »

*E⁴ : « parce **qu'il y a eu deux crises y a eu deux crises** dans l'organisation du travail la première elle s'est faite à **la fin des années soixante mai soixante huit** c'est **une crise c'est une crise sociale** »*

P : « y'a eu la part de l'état ou pas ? »

E⁴ : « j'allais en parler plus tard mais vu que vous posez la question je vais en parler... »

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

Dans cet exemple, l'étudiant reprend certains termes et à chaque reprise il ajoute une précision : année soixante/mai soixante huit, une crise/ une crise sociale. Par ailleurs, on assiste à un conflit interactionnel lorsque l'enseignant anticipe sur une question qui serait

abordée ultérieurement par l'étudiant. Il s'avère que quelque fois, les étudiants agencent mal leurs idées. L'enseignant les guide avec ce type de questions

On cite un dernier moment parmi lesquels les étudiants se détachent de leur synthèse écrite pour improviser oralement leur discours. Il s'agit du début de leur intervention orale. En effet, Ils sont appelés à présenter brièvement le sujet de l'exposé. Ils s'adressent à leur auditoire oralement pour annoncer quelque point du sujet.

L8P : « ...allez y je vous écoute »

(E² écrit l'intitulé de l'exposé au tableau « Le Mercantilisme » et la référence : Sismondi (1773 -1842))

*E¹ : « **donc on va vous présenter** le Mercantilisme c'est un courant de pensée économique **qui euh qui** apparut vers le XVI siècle **donc** c'est la première école de pensée c'est la première école de pensée qui a été fondée par les commerçants et les négociants qui **en fait euh** n'étaient pas intégrés dans la vie politique qui étaient écartés des affaires publiques parce qu'ils étaient considérés comme des sujets et non pas des citoyens **donc** ils ont inventé ce courant de pensée là ... »*

(2^e séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

Dans cet extrait, l'étudiant présente le thème de son exposé en se détachant de son texte écrit. Il utilise des énoncés métadiscursifs (on va vous présenter), imitant par cela l'enseignant, la répétition (qui/qui) l'hésitation (euh) et la locution en fait ".

Ainsi, la lecture élargie des exposés est rythmée par ces moments d'interaction et d'improvisation orale néanmoins, ils sont moins importants que ceux de la lecture continue.

Au cours de leur intervention, les étudiants tentent de présenter leur exposé oralement mais, plusieurs implications psychologique et pédagogique influencent le déroulement de cette activité orale. Les exposants se trouvent dans une posture assez difficile: ils prennent le rôle de l'enseignant en s'octroyant sa place et sa fonction en tant que détenteur du savoir. Ce nouveau statut déclenche chez eux une appréhension certaine qui les amène à rester liés à leur texte pour éviter les hésitations et les trous de mémoire. Cependant, on a constaté qu'il existe des moments où les étudiants chargés de l'exposé se détachent de leur texte écrit pour s'exprimer oralement.

En effet, pour présenter l'exposé, ils disposent d'un texte rédigé complexe, leur synthèse. Le plus souvent ils le reprennent dans son intégralité contrairement à l'enseignant, qui lui, dispose de notes agencées de façon succincte. Ce texte est trop élaboré, et les exposants ont beaucoup de mal à le présenter oralement. Vu la longueur de leur texte et sa complexité, ils finissent par le lire tout en regardant de temps à autre leur auditoire. Par ailleurs, un autre outil de l'oralisation, le tableau est peu utilisé. Son usage pourrait pourtant être essentiel pour (l'annonce du plan de l'exposé, les indications biographique et bibliographique etc.). Tous ces appuis graphiques auraient une utilité didactique : ils permettraient à l'auditoire de mieux suivre le développement de l'exposé et éventuellement de mieux interagir par rapport aux informations reçues.

II/ L'étude linguistique des discours académiques

1. Des aspects linguistiques des discours académiques

Les discours oraux sont liés à leur mode de production et donc à leur improvisation relative. Ce que Blanche-Benveniste (et al.) (1990) appellent des "modes de production de l'oral" à ce que Morel et Danon-Boileau, (1998) désignent comme des "marques du travail de formulation". Il s'agit de répétitions, de reformulations etc. On constate aussi une abondance de « constructions verbales » (Blanche-Benveniste, 2002), sans liens syntaxiques et qui sont des marques de la production orale comparable à un brouillon à l'écrit (Blanche Benveniste (et al.) (1990); Blanche Benveniste, Jean Jean, 1986).

Au cours de sa prestation orale, l'enseignant émet des sons qui renvoient à un début de mots qui ne sont entièrement prononcés ou reformulés que dans un second temps (Christophe Benzitoun, 2004)

*L137P : « Vilfredo Pareto (...) c'est peut-être plus **jo** plus **joli** que Léon ben enfin bon on l'appelle Pareto bien sûr Vilfredo Pareto donc économiste italien (1848-1923)... »*

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

*L175P : « ...tout simplement l'égoïsme **d'une per de de de chaque individu** c'est d'être capable d'échanger **le max** d'échanger **au maximum** (...) pour ça il va essayer i euh il lui faut échanger un maximum et donc se spécialiser... »*

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Ces réalisations linguistiques sont liées à la production spontanée du discours. Ainsi, la construction discursive des énoncés à l'oral ne correspond pas à celle de l'écrit qui est linéaire où les énoncés ne comportent pas de répétitions et les reformulations sont quasiment inexistantes. En outre, L'oral se distingue de l'écrit par la présence de particules énonciatives telles que : « euh, ben, donc, etc. ».

2. Des constructions spécifiques aux discours académiques

Les modes de diffusion du savoir sont nombreux. Face à chaque situation didactique, l'enseignant fait appel à un certain nombre de procédés linguistiques qui correspondent au raisonnement de l'enseignement souhaité. Lors de ses différentes activités discursives, il présente, définit une notion, établit des rapprochements entre des phénomènes économiques ou sociaux, émet des hypothèses les infirme ou les confirme en employant des outils linguistiques appropriés.

Nous avons constaté que les discours académiques d'économie politique se caractérisent par la présence de constructions syntaxiques qui permettent de construire le sens des phrases et établissent des liens sémantiques entre les énoncés de différentes manières. La construction du passif, par exemple, est très fréquente dans le discours scientifique. Elle suppose l'effacement de l'énonciateur...

L237P : « ... les auteurs classiques et notamment Adam Smith étaient contemporains

de la révolution industrielle (...) donc il est normal que en faisant des analyses économiques à cette époque ces auteurs soient imprégnés par cet aspect des choses ».

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

...de la définition

L611P : «... alors le turnover c'est le fait que les salariés changent rapidement d'entreprise (...) et plus le turnover est important plus celle qui tout simplement l'entreprise va voir la durée moyenne d'emploi de ces salariés diminuer c'est-à-dire qu'un employé va rester ne serait-ce que six mois un an deux ans dans une entreprise et ben il va partir il va changer il va aller dans une autre entreprise... »

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

ou de l'hypothèse

L112P : « si l'on croit la première hypothèse il est évident que si delta x est positif delta u le sera également (... ?) par exemple si delta x est positif ça veut dire que la quantité consommée de bien x x deux est supérieur à x un $x^2 > x^1$... ».

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Dans le deuxième extrait, l'introduction du concept « turnover » est précédée de deux constructions syntaxiques le turnover «... c'est le fait... » et « c'est-à-dire ». Elles permettent respectivement, la définition du concept spécialisé et l'explication concrète de son contenu.

De la même manière, dans le troisième extrait, les constructions syntaxiques « si l'on croit » permet l'introduction de l'hypothèse dans le discours et « ça veut dire » l'ajout d'une information supplémentaire rendant l'hypothèse plus explicite.

3. L'agencement des énoncés essentiels et facultatifs dans les discours académiques

Les discours académiques d'économie politique se distinguent par une variété énonciative: nous avons relevé les énoncés vecteurs d'informations essentielles et les énoncés secondaires dont certains fonctionnent dans le discours comme des didascalies. Ils se présentent sous diverses formes énonciatives. Ils peuvent apparaître comme des commentaires, à propos d'une idée ou d'un point de vue. Ils peuvent être agencés comme un rappel d'une notion antérieurement abordée. Ils peuvent être formulés dans un cadre extra pédagogique. L'enseignant informe, par exemple, ses étudiants d'un événement qui n'est pas lié au cours, Ils peuvent intervenir comme des exemples, des citations, des explications supplémentaires pour éclaircir une pensée, comme ils peuvent intervenir comme une référence biographique ou bibliographique etc.

L1P : « d'accord euh +++ voilà voilà voilà voilà ça ça vous paraît peut-être pas important mais un peu plus un peu (...) si en comparant par rapport euh : à vos notes des maths ça permet des fois de remonter coef par coef (...) ?) je vous conseille de faire comme ça c'est-à-dire où vous pouvez faire des points quel coef et puis où vous pouvez les rattraper tout simplement dans les autres matières ».

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

L301P :« les auteurs néoclassiques vont théoriser le fonctionnement de la main invisible ils vont théoriser formaliser ils vont élaborer un modèle (... ?) un modèle dans dans lequel ils vont utiliser des outils mathématiques à la grande joie des étudiants des sciences éco donc ils vont utiliser des outils mathématiques au sein de leur modèle et donc ça va donner un aspect scientifique à leur modèle je dis bien un aspect faut pas se leurrer non plus mais effectivement cette formalisation que va faire notamment Alfred Marshal de cette main invisible donc on va retrouver les mêmes idées mais il va y avoir une apparence de d'un modèle scientifique parce qu'il y a formalisation où on utilise les mathématiques...».

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Ces énoncés de second plan qui s'insèrent dans le discours, interrompent momentanément le déroulement des énoncés principaux pour permettre aux étudiants de prendre des notes, pour marquer une pause lorsque l'enseignant en perçoit la nécessité, etc. En fait, ces énoncés font partie de la stratégie d'enseignement et de la manipulation orale du discours en général. L'abondance de ces énoncés facultatifs imbriqués dans les énoncés de premier plan accentue l'aspect complexe de ce genre de discours.

4. L'étude du français sur objectifs spécifiques

4.1 L'association des langues générale et spécialisé dans les discours académiques

Le discours économique se compose de plusieurs types d'énoncés. On compte ceux qui relèvent de la langue générale et ceux qui font partie du langage spécialisé. Ces discours se disposent de la façon suivante :

Tableau n°35

Discours académiques			
Langue spécialisée		Langue générale	
Enoncés notionnels	Enoncés formels	Enoncés historiques	Enoncés reformulés
Théories, théorèmes, caractéristiques et définitions de concepts.	Formules et notions mathématiques écrites sur le tableau et appuyées par une explication orale.	Rappel d'événements politiques et d'éléments biographiques et bibliographiques	Paraphrase d'énoncés généraux ou spécialisés

Les énoncés historiques et les énoncés reformulés s'ordonnent dans la rubrique du discours général. La langue générale intervient à tous moments du discours alors que les énoncés notionnels et les énoncés formels s'alignent dans la rubrique du discours spécialisé, du fait qu'ils renvoient à un domaine propre à la discipline de l'économie politique.

Cette diversité discursive et langagière soulève des problèmes considérables. Le

en vertu de la loi du droit d'auteur.

discours spécialisé se caractérise par une abondance de concepts scientifiques. Pour pouvoir comprendre ces notions spécialisées, les étudiants doivent disposer d'un minimum d'atouts dont le premier est le savoir de base. Les connaissances antérieures sont indispensables à la réalisation de certaines tâches et à l'interprétation des énoncés. Le second atout réside dans les capacités cognitives d'écouter, de trier, d'interpréter les informations et de les noter efficacement. Dans le cas d'un cours magistral, il est question d'un montage de discours monologal long, confectionné dans un code oral spontané d'où, l'importance de ces aptitudes cognitives. Or, les étudiants étrangers qui ont suivi un cursus scolaire différent (en dehors de la France) se confrontent aux problèmes de la compréhension orale du discours dans la mesure où, ils ne possèdent pas les mêmes connaissances linguistique, culturelle et scientifique que leurs homologues français.

4.2 Les discours académiques comme discours à objectifs spécifiques

Le lexique spécialisé occupe une marge non négligeable dans le discours économique, tant au niveau des cours magistraux qu'au niveau des travaux dirigés. Lors d'une explication d'une notion spécialisée, les enseignants emploient la langue générale pour expliciter le contenu des énoncés spécialisés.

LP1 : « Avec les travaux de Engels bien sûr mais surtout donc les travaux euh au sein du PCF durant les années soixante dix dans le centre de d'études et de recherche marxiste c'est-à-dire le (CEM) avec notamment comme nom à retenir Bokaro et (... ?) Ergol et la fameuse euh analyse qu'ils ont faite chu :t le nouveau stade du système capitaliste qu'ils appellent le CME le capitaliste monopoliste d'état caractérisé donc je vous rappelle par ces deux éléments nouveaux qui n'existaient pas++au moment de la naissance du MPC ces deux éléments nouveaux étant donc d'une part la concentration du capital donc le monopole et d'autre part donc le rôle de plus en plus important joué par l'état notamment donc dans le cas dans les secteurs où il y avait baisse tendancielle du taux de profit ».

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

- L'usage des langue générale et spécialisée :

« ... la fameuse euh analyse qu'ils ont faite... » → (langue générale).

« ...le nouveau stade du capitaliste qui s'appelle le CME capitalisme monopoliste d'état » → (concept spécialisé)

- L'explication du terme spécialisé:

« ... ces deux éléments nouveaux étant donc d'une part la concentration du capital donc le monopole et d'autre part donc le rôle de plus en plus important joué par l'état ».

L474P : « Marx développe une vision matérialiste(...)+++ alors en quoi Marx donc je reprends tout ce que j'ai dit en quoi Marx développe une vision matérialiste de l'histoire ?alors nous disions que les matérialistes le Matérialisme tout simplement le Matérialisme ça va signifier les conditions économiques qui déterminent la physionomie de l'ensemble de la société ce sont les conditions économiques qui déterminent

l'ensemble de la société ça c'est le matérialisme l'ensemble des conditions économiques +qui vont déterminer le fonctionnement de : la société vont déterminer la physionomie de la société c'est le Matérialisme et historique le Matérialisme historique tout simplement ce sont les conditions économiques qui déterminent donc le cheminement de l'histoire

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

L'usage des langues générale et spécialisée :

« Marx développe une vision (...) → (langue générale)

...une vision matérialiste de l'histoire (...)» → (concept spécialisé)

· La définition du terme spécialisé

« le Matérialisme ça va signifier les conditions économiques qui déterminent la physionomie de l'ensemble de la société ce sont les conditions économiques qui déterminent l'ensemble de la société

Nous constatons dans le premier exemple que l'enseignant présente le concept scientifique le «CME» et procède à son explication. Dans le deuxième exemple, l'enseignant aborde dans un premier temps, le «*matérialisme historique*», comme un concept spécialisé et dans un deuxième temps, définit le concept « Matérialisme » en employant la langue générale pour en expliciter le sens.

Les concepts spécialisés employés par l'enseignant relèvent de la terminologie de la discipline, l'enseignant juge utile de « *rajouter chaque fois que nécessaire, des commentaires métalangagiers " latéraux " »* (R. Bouchard & Ch. Parpette, 2002) qui facilitent la compréhension du lexique spécialisé. Le contrat didactique qui l'engage en tant qu'expert, « *lui impose de veiller à renforcer la maîtrise lexicale spécialisée des participants non-natifs* » (R. Bouchard & Ch. Parpette, 2002). Cette stratégie d'explicitation du lexique spécialisé intervient en fonction des contraintes spécifiques du genre utilisé, le cours magistral et de l'activité scripturale qu'il exige des étudiants, une prise de notes parallèle.

4.3 Un aspect langagier spécifique du français sur objectifs spécifiques

Le discours économique se caractérise également par un fait de langue, la polysémie. Certains concepts qui font partie du registre linguistique général peuvent changer de sens lorsqu'ils basculent au registre linguistique spécialisé. Cette conjoncture engendre le problème de l'ambiguïté des énoncés spécialisés.

L138P :«Vilfredo Pareto donc économiste italien (1848-1923) donc il a travaillé avec Walras à l'école de Lausanne (...) la particularité de cet économiste c'était que parallèlement il était aussi sociologue donc comme quoi il a pu faire de l'analyse poly disciplinaire mais tout au moins bi disciplinaire en faisant de l'économie il s'appuyait aussi sur ses connaissances en sociologie + malheureusement il (... ?) c'est-à-dire qu'en tant sociologue il va élaborer c'est ce qu'on appelle une théorie des Elites ++ une théorie des Elites où l'on comprend effectivement qu'au sein de la population y a des gens qui sont supérieurs aux autres vous voyez quel type d'idée d'idéologie est sous-jacente à cette théorie des Elites et donc en fait il a eu de p des positions politiques lui aussi mais pas les

mêmes que celles de Walras et il a eu toute la sympathie de Mussolini à son éloge donc ce qui montre bien qu'effectivement sa théorie des Elites elle n'est pas neutre il avait particulièrement donc des idées fascistes...»

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Le concept spécialisé :

*« il va élaborer c'est ce qu'on appelle **une théorie des Elites** ++...*

1^{ère} explication : sens commun du terme

***une théorie des Elites** où l'on comprend qu'effectivement au sein de la population y a des gens supérieurs aux autres...*

2^e explication : sens sous-jacent du terme

vous voyez quel type d'idée idéologique est sous-jacente à cette théorie des Elites et donc en fait il a eu des p-positions politiques (...) il avait particulièrement donc des idées fascistes (...)

Dans cet exemple, le sens premier du mot «élites» dans le cadre de la langue générale est défini par l'enseignant comme étant les gens supérieurs aux autres mais, ce même concept a une signification sous-jacente liée à son contexte historique. Le sens de cette théorie est révélé progressivement dans le discours. Ce type d'énoncés peut poser des problèmes de compréhension notamment aux étudiants de nationalités étrangères. Cet aspect langagier est un phénomène récurrent dans les cours magistraux. Nous verrons dans une étude ultérieure (cf. chapitre IV) le type de complication qu'engendre cet usage du lexique spécialisé.

5. La gestion du lexique spécialisé par les enseignants

L'économie politique est une discipline qui se caractérise par une structure discursive basée sur un ensemble de termes et de notions spécifiques. Son approche sera étudiée à partir des modes d'énonciation utilisés par l'enseignant. Nous en avons recensé deux : un mode où les données scientifiques apparaissent au sein d'énoncés indispensables à leur interprétation, et un autre mode où ces derniers se présentent dans une suite d'énoncés optionnels. Nous proposons d'étudier le traitement du lexique spécialisé par l'enseignant.

5.1 La définition du lexique spécialisé

L'introduction d'une définition dans le discours se traduit généralement par un débit plus ou moins lent. Elle apparaît comme une citation dictée ou comme une citation interrompue par des énoncés explicatifs qui servent à expliciter le sens de la notion en question d'où leur importance dans le discours.

*L443P : « alors effectivement derrière **libéralisme** y a d'ailleurs vous avez tous reconnu le concept de liberté sous le concept de liberté y a le laisser faire euh :*

*mais au-delà au-delà de tout ça le **libéralisme** est davantage un principe philosophique en fait on retrouve le principe philosophique qui euh : (...) vous avez effectivement de : ces écoles de pensées qui sont qui définissent une certaine validité*

*d'après eux et puis vous avez des doctrines (... ?) doctrines philosophiques l'école classique ou l'école néoclassique davantage classique peuvent s'inspirer mais cela ne veut pas forcément dire vouloir les appliquer dans un but politique d'accord **alors que libéralisme c'est toute une doctrine plus philosophique qui s'inspire de philosophie et de principes économiques ...***»

(2^e séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

Dans cet extrait de TD, nous constatons l'apparition d'un énoncé supplémentaire qui « *au-delà de sa fonction lexicale, a plutôt une fonction d'expansion discursive, fonction fondamentale dans le discours oral spécialisé long* » (R. Bouchard & Ch. Parpette, 2003). Cette expansion discursive permet à l'enseignant d'anticiper sur une éventuelle confusion de la définition du concept « libéralisme » par les étudiants. D'où son importance dans le discours.

*L153P : « ... cette deuxième hypothèse ça sera donc définition de **l'utilité marginale** je l'appellerai toujours **u indice petit n** mais ça sera **F'** souvent par rapport à x (...) y a une seule **variable (...)** une écriture différentielle de la dérivée **d u sur d x** ...*

*et ça donc vous allez apprendre donc bien sûr à manipuler cette notation différentielle de la dérivée car en économie elle a beaucoup de sens donc effectivement pour comprendre le sens c'est qu- c'est que euh :+ **on note sur euh : d u sur d x signification économique ...***

donc de l'utilité marginale c'est donc l'accroissement d'utilité d u positif ou négatif c'est l'accroissement d'utilité provoquée par un supplément d'une toute petite unité de bien x consommé par l'individu ».

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

La notion d'« utilité marginale » est définie dans une trame discursive explicative avec l'emploi d'énoncés secondaires qui, cette fois jouent un rôle moins important. La définition intégrale du concept intervient à la fin de l'extrait. Ce type d'énoncés facultatif intervient dans le discours comme une parenthèse. Il permet à l'enseignant de « *"dédensifier" l'information pour en faciliter la réception par les auditeurs* ». (R. Bouchard & Ch. Parpette, 2003).

Nous constatons que le lexique spécialisé peut être accompagné d'expansions discursives qui d'un côté peuvent jouer un rôle accessoire, elles deviennent alors un moyen au service de l'information principale et de l'autre complémentaire, « *de nombreux moments du cours sont consacrés au sens des mots, première étape vers le développement d'explications sur les phénomènes qu'ils recouvrent. Le lexique occupe alors une place centrale dans le discours de l'enseignant* » (Ch. Parpette & R. Bouchard, 2003).

5.2 Le lexique spécialisé ponctué par l'énumération et l'exemple

L'énumération et les exemples sont des outils discursifs qui apparaissent dans la définition ou dans l'explication de notions spécialisées ou de leurs composants. Ils se caractérisent souvent par l'emploi des marqueurs lexicaux d'énumération. Etudions l'exemple suivant :

*L4P : « le nouveau stade du système capitaliste qu'ils appellent le **CME le capitaliste monopoliste d'état** caractérisé donc je vous rappelle par ces deux éléments nouveaux qui n'existaient pas++ au moment de la naissance de MPC*

*ces deux éléments nouveaux est donc **d'une part** la concentration du capital donc le monopole*

***et d'autre part** donc le rôle de plus en plus important joué par l'état notamment donc dans le cas dans les secteurs où il y avait baisse tendancielle du taux de profit...».*

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1er semestre année 2001)

Dans cet extrait l'enseignant introduit le concept «CME» dans une texture discursive spontanée. Il emploie les marqueurs lexicaux «d'une part... et d'autre part» qui engendrent l'énumération comme outil didactique d'enseignement. Par cet aspect du discours, il incite son auditoire à prendre note, en éliminant les énoncés non importants pour n'en garder que les pertinents. Ce dispositif langagier facilite une prise de notes significative et une acquisition du lexique spécialisé.

*186LP : « la rupture essentielle (...) avec les auteurs classiques apparaît essentiellement sur deux points donc deux éléments qui sont liés entre eux deux points de rupture donc avec les auteurs classiques nous allons analyser successivement ces deux points premier point c'est **la théorie de la valeur** qui est donc différente de celle exprimée donc par certains auteurs classiques (...)*

***la théorie de la valeur** alors c'est vrai que c'était difficile de : ça comme un point de rupture avec les auteurs classiques (...)*

***cette théorie de la valeur** mais celui qui en a plus parlé c'est Ricardo et Ricardo avait déjà annoncé la théorie marxiste à ce sujet (...)*

***donc théorie de la valeur du travail notamment cette notion de valeur d'échange qui correspond à la quantité du travail pour produire une marchandise(...)** »*

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1er semestre année 2001).

Dans cet exemple, l'enseignant formule la définition de « la théorie de la valeur » en introduisant des procédés langagiers tels que, les exemples (la répétition, et la reformulation) qui constituent une digression dans le discours. La répétition de ce concept n'est pas utilisée de façon arbitraire, bien au contraire, l'insertion des énoncés de second plan dans le discours, est sensé aider les étudiants à mieux comprendre la notion expliquée. L'enseignant reprend l'expression « *théorie de la valeur* » plus d'une fois après chaque énonciation supplémentaire, pour permettre justement aux scripteurs de maintenir le fil directeur de la notion étudiée.

5.3 L'étude comparative des stratégies des enseignants

Chaque enseignant opte pour une méthode d'enseignement qui correspond à la situation didactique qui s'impose en classe ou en amphithéâtre. De nombreux facteurs interviennent dans le choix des démarches d'enseignements. L'enseignant prend en considération l'hétérogénéité, le profil linguistique et cognitif de son public. Il a une idée suffisante sur le passé scolaire de ses étudiants, sur ce qu'ils ont étudié et ce qu'ils n'ont

pas étudié au cours de leur scolarité. En revanche, il ignore le contenu des cursus scolaires des étudiants étrangers. Ce qui constitue une contrainte majeure pour l'enseignant.

*L302P : « vous allez voir qu'il faut absolument bien connaître la fonction puissance car bien sûr là nous avons une seule variable mais celles-ci sont des fonctions puissance et nous verrons que les fonctions de production seront aussi des fonctions puissance donc tout ce que vous avez revu (... ?) **que vous connaissiez déjà en terminal sur les fonctions puissance il faut le revoir car on aura à utiliser ces connaissances** ».*

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{ère} année 2001)»

Pendant le déroulement du cours, l'enseignant ne peut expliquer les notions, à priori, déjà acquises par les étudiants qui ont suivi leur scolarité en France. Il souligne à son auditoire l'utilité de revoir leurs notions antérieures. Quant aux étudiants étrangers, ils seront amenés à faire beaucoup plus d'efforts pour pouvoir comprendre le contenu du discours.

Les discours académiques sont gérés en fonction du type des cours. Dans le cas des cours magistraux, l'enseignant monopolise la parole sans que les étudiants interviennent verbalement. Ils peuvent manifester une intervention non verbale pour susciter la reprise d'une idée, d'un mot etc. Dans le cas des travaux dirigés, les activités des étudiants incitent ces derniers à intervenir verbalement lors des exposés et au cours du débat qui s'instaure entre l'enseignant et la classe.

Les deux praticiens s'inspirent de leurs propres notes écrites pour donner leur cours. Dans les cours magistraux, l'enseignant dispose également du manuel dont l'auteur n'est autre que l'enseignant lui-même. Dans les travaux dirigés, l'enseignant a élaboré un cours écrit et l'a envoyé via Internet à ses étudiants. Ce texte écrit reprend les différents points des cours (chapitres, séquences etc.) et retrace les différents thèmes des fascicules à partir desquels les étudiants sont appelés à préparer leurs exposés.

Caractéristiques	Type de cours	
	Cours magistraux	Travaux dirigés
Attributs analogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Discours académiques. - Discours oralisés à partir des notes personnelles des enseignants. - Evaluations sous forme de partiels au milieu et en fin d'année. - Etude de Thèmes identiques 	
Attributs typiques	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion du cours par l'enseignant seul. - Présence d'un seul orateur - Présence d'un effectif important - Temps de cours : longue durée - Absence d'interaction verbale - Absence d'évaluation adressée aux étudiants - Structure pédagogique du cours : continue - Absence d'activités didactiques d'étudiants. - Activité scripturale élaborée par les étudiants : PDN. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion du cours partagée (Enseignant/Etudiants) - Présence de plusieurs orateurs - Présence d'un effectif restreint. - Temps de cours : moins long. - Présence d'échanges verbaux. - Présence d'évaluations orales adressée aux étudiants. - Structure du cours interrompue par les activités des étudiants - Activité didactique élaborée par les étudiants : l'exposé. - Absence de PDN.

Tableau n°36 : La fiche comparative des discours académiques

Dans ce tableau, nous avons relevé les caractéristiques analogiques et distinctives relatives à chaque cours (CM, TD) Nous constatons alors que, dans les cours magistraux, l'enseignant gère en maître et prend seul la parole. Cependant dans les travaux dirigés, l'enseignant organise son cours en alternance avec les étudiants grâce à la présentation orale de leurs exposés. Ceci nous amène à dire que ces deux interlocuteurs entretiennent un rapport plus au moins symétrique dans la gestion du cours. En outre, les cours magistraux se caractérisent par la continuité discursive, l'enseignant tisse la trame de son discours sans interruption, il présente les chapitres et les séquences du cours les uns après les autres de façon agencée (cf. planification des discours magistraux, partie III chapitre 1). En revanche les travaux dirigés se distinguent par une structure souvent interrompue par les interventions des différents orateurs (cf. la planification des TD, partie III chapitre 1).

Les fondements didactiques des deux cours oraux

Les cours magistraux et les travaux dirigés sont différents par leur nature et par leurs objectifs didactiques. Les premiers sont donnés sous forme de discours oralisé par l'enseignant, avec une exploitation importante du tableau. En fait, l'usage de cet élément pédagogique est très utile quant à l'explication des notions, des formules mathématiques, des schémas et des références bibliographiques: noms d'auteurs, dates et informations biographiques etc.

Dans les travaux dirigés, l'enseignant partage la parole avec d'autres orateurs qui n'ont pas le même statut que lui, il s'agit des étudiants. Ces derniers participent à l'élaboration de la séance soit en binôme lors de la présentation des exposés, soit individuellement lors du débat. Le seul moment où l'enseignant monopolise la parole intervient vers la fin de la séance lorsque celui-ci reprend le cours à partir de ses notes personnelles.

Nous pouvons déduire que les deux cours sont fondés sur deux méthodes d'enseignement différentes. Dans le premier cas, il s'agit d'un monologue où l'enseignant s'approprie seul la parole pour des raisons pédagogiques. Les étudiants quant à eux, se contentent de prendre des notes. Dans le second cas, il s'agit d'un polylogue plus au moins inégal où l'enseignant intervient à tout moment du cours : pour compléter les interventions et pour reprendre l'ensemble des notions exposées au cours de la séance.

III/ Première analyse des discours académiques : l'étude thématique du topic

Les cours magistraux et les travaux dirigés se caractérisent par les différentes manières d'introduction du topic dans le discours. Nous avons jugé nécessaire de consacrer une étude thématique pour comprendre le fonctionnement thématique de ces discours.

L'introduction du topic dans les discours académiques est soumise à des conditions particulières. Dans le cas des cours magistraux, l'acte de discours est pris en charge par l'enseignant uniquement. Sa production passe par différentes étapes nécessaires à la progression thématique. L'enseignant emploie de nombreux procédés linguistiques et stratégiques (rappel, reformulation etc.) pour faire passer l'information.

Comme l'a montré Berthoud (1996), le topic se manifeste à divers niveaux : cognitif, interactif, énonciatif, discursif, morphosyntaxique. Son élaboration se caractérise par l'apparition des marqueurs linguistiques correspondant aux situations d'énonciation dont les marqueurs phatiques, cognitifs, métalinguistiques et linguistiques. Galambos (1980) considère l'oral comme une langue à topic et non à sujet. Notons cependant que le cours magistral est pour une bonne part un écrit oralisé. L'élaboration du topic dans ces cours magistraux est à priori différente de celle des travaux dirigés.

1. L'étude du topic dans les cours magistraux

L'élaboration du topic se fait tout au long du discours et ce dans un cadre dynamique. Sa configuration discursive s'effectue dans un rythme progressif et se construit en accord avec d'autres objets du discours tels que, les exemples, les procédés verbaux etc. Le

topic se combine avec ces éléments dans un cadre énonciatif harmonieux. Son élaboration nécessite également un certain nombre de connecteurs. L'organisation du topic dans le discours s'effectue en fonction des besoins des étudiants. La diffusion de l'information est orientée vers cette perspective didactique. En effet, le topic ne se présente pas dans le discours en fonction d'un modèle discursif unique. Bien au contraire, l'enseignant prend en compte plusieurs dimensions lors de sa prestation orale. Le topic est traité selon des modes énonciatifs différents et complémentaires à la fois. Nous proposons d'étudier les dimensions et les modes d'élaboration du topic dans le discours magistral d'économie politique.

Les dimensions discursives du topic

La mise en discours du topic est conditionnée par les propriétés informatives et thématiques qui le spécifient. Son traitement peut s'effectuer à partir de ses caractéristiques les plus saillantes et de l'intérêt qu'il revêt dans le discours.

Une autre dimension intervient dans la construction du topic. Les intentions didactiques de l'enseignant. Le traitement du topic d'une façon et pas d'une autre, peut être lié à la capacité des étudiants d'interpréter le discours. Ainsi, en fonction des compétences conceptuelles de son auditoire, l'enseignant déploie des constructions phrastiques susceptibles de faciliter l'accès à l'information. Etudions l'extrait suivant.

L106P : « il faut absolument connaître cet équilibre général ...

car de nombreux économistes contemporains font encore référence à cet équilibre général donc c'est vrai que y a Marshal nous verrons effectivement une manière de présenter la théorie néoclassique à travers un modèle de base ça sera Marshal mais ça sera aussi Walras on verra comment les opposer et quels sont les points communs au niveau des méthodes utilisées par ces deux auteurs».

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

L'enseignant insiste sur l'importance de la théorie qu'il expose « *il faut absolument connaître cet équilibre général* » pour inviter les étudiants à en prendre note puis, il enchaîne en indiquant les raisons qui la démarquent et lui attribuent cette importance sur le plan économique.

Les objets langagiers préparant l'introduction du topic :

L'annonce du topic peut être précédée par une préparation linguistique de sa mise en discours.

L28P : « pour envisager la prise en compte de ces effets externes il va falloir présenter initialement ce que l'on appelle la théorie des biens collectifs

c'est un détour obligatoire pour pouvoir justement théoriser ces effets externes... ».

(3^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Dans cet exemple, l'introduction du topic est précédée d'une expression de but « pour envisager » et d'une justification postposée « c'est un détour obligatoire pour... ». Ces procédés linguistiques permettent à l'enseignant d'expliquer aux étudiants

la conception théorique du traitement du topic.

Les caractéristiques du topic

Le cumul d'attributs d'un topic, ses différentes définitions à caractère évolutif et ses aspects historique et économique, peuvent être révélateurs de son importance et de sa mise en valeur dans le discours. Examinons l'exemple suivant :

199LP : « Ricardo effectivement a aussi beaucoup travaillé sur la théorie de la valeur du travail à laquelle il croyait (...)

reprise et même prolongée donc par Karl Marx comme nous l'avons vu donc théorie de la valeur du travail notamment cette notion de valeur d'échange qui correspond à la quantité du travail pour produire une marchandise et effectivement

il est clair que d'autres auteurs classiques n'étaient pas d'accord sur cette valeur du travail (...)

il faut connaître aussi un français Jean Baptiste Say S A Y lui par exemple n'avait pas du tout les mêmes idées de Ricardo quant à la théorie de la valeur pour lui l'utilité des marchandises c'est l'utilité qui constitue le fondement de la valeur d'échange des marchandises donc c'est plus le travail mais c'est l'utilité qui va constituer le fondement de la valeur d'échange des marchandises »

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

L'objectif de cette prédication est de sensibiliser les étudiants sur le fait qu'une théorie évolue à travers les mouvements économiques et que les économistes d'un même courant peuvent être en désaccord à propos d'une même théorie. Ils sont appelés à retenir les principales positions d'économistes notamment, celles auxquelles ils auront affaire tout au long de l'année. L'énoncé principal intervient vers la fin de l'extrait. Il coïncide avec les pensées économiques de Jean Baptiste Say qui correspondent à l'idéologie néoclassique autour de la théorie de la valeur. Celle-ci va être introduite plus loin dans le discours comme un nouveau topic. L'enseignant emploie un certain nombre de constructions syntaxiques telles que, « il est clair que... », « il faut connaître aussi... », « c'est plusmais c'est ... qui.... » pour mettre l'accent sur l'évolution du topic maintenu.

1.1 Les modes d'introduction du topic dans le discours

1.1.1 Le mode prospectif

A-C. Berthoud (1996) propose une conception du topic « *en termes de support de prédication (...) conception fondée non sur des oppositions en termes informatifs ou psychologiques, mais en termes d'effets sur le discours en cours et de façon prospective* ». Cette approche est inspirée de Reinhart et Laparra (1982). Ce mode énonciatif est utilisé dans le discours pour préparer l'annonce d'un nouveau thème. Ce faisant, l'enseignant se sert de tout un dispositif linguistique afin de préparer l'introduction du topic.

*L15P : « on tourne la page donc là ça veut dire effectivement **nous allons aborder***

*tout d'abord dans la dernière section de cette introduction dirons-nous sur les auteurs néoclassiques **donc nouvelles méthodes de pensée***

*mais surtout **nous allons aborder leurs théories** au sein donc de ce cours ».*

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

Dans cet exemple, l'enseignant emploie des expressions préparant la mise en discours du topic telles que « *nous allons aborder* » qui apparaît à deux reprises dans l'extrait. En outre, il ne présente pas le topic dans sa totalité mais, il engage dans le discours une sorte de prénotion mettant l'accent sur le côté prépondérant du topic. Il emploie une notion qui forme la même entité sémantique avec le thème abordé. « *Auteurs néoclassiques/nouvelles méthodes de pensées* ». Cette prédication constitue le fondement du topic.

1.1.2 Le mode rétrospectif⁶⁹

Les cours magistraux se caractérisent par l'usage d'un autre mode énonciatif, le mode rétrospectif. Son usage est fondé sur le rappel. L'enseignant s'en sert pour relier un ancien topic à un nouveau. Observons l'énoncé suivant :

*L60P : « Alfred Marshal qui lui c'est comme ça qu'on diffuse les idées les bonnes surtout était professeur à l'université de Cambridge et son livre son manuel s'intitulait Principes d'économie politique aucune originalité dans ce titre puisque **je vous rappelle donc que : c'était le titre déjà du manuel de Georges Stewart Nil dont on a parlé donc c'est un titre et donc le livre d'Alfred Marshal Principes d'économie politique qui a été publié en 1890***

*c'est un ouvrage qui (...) viendra remplacer donc le livre de Georges Stewart Nil qui s'intitulait aussi **je vous le rappelle** Principes d'économie politique (...)*

On en parlera bien sûr largement puisque euh toute la présentation du modèle de base néoclassique de ce qu'on appelle modèle de base néoclassique s'appuiera donc sur les idées de Marshal la présentation du fonctionnement du marché dans cette théorie marshallienne »

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Dans cet extrait, l'enseignant reprend les éléments d'un sujet déjà abordé à savoir l'ouvrage « principes d'économie politique », les idées néoclassiques sont inspirées de cet ouvrage. Il emploie également le mode prospectif, il annonce certains éléments du topic non abordés. Ces deux modes d'énonciatifs sont étroitement liés. Ils sont nécessaires quant à la préparation de la mise en discours d'un nouveau topic. L'enseignant se base d'un événement déjà évoqué, ou à venir pour préserver une certaine continuité au discours.

Ces deux modes sont présents dans le discours de l'enseignant à différents moments du cours. Ils permettent de reconstituer les informations dans leur contexte passé ou à venir. Les étudiants saisissent mieux les données du cours avec l'usage du rappel et de

⁶⁹ Berthoud A-C., (1996), *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic*, Paris, Ophrys.

l'anticipation. Nous allons voir dans une analyse ultérieure de la PDN (cf. Chapitre 2 Partie III) que les étudiants lors d'un discours de rappel notent certaines informations déjà vues, ce qui nous permet de dire que ces deux modes leur accordent l'opportunité de compléter certaines informations non retenues lors d'une première prédication.

1.2 Les outils linguistiques d'élaboration du topic

Les verbes introducteurs

La préparation du topic nécessite plus d'un procédé linguistique. Certains verbes de « dire » contribuent à leur tour à l'introduction du topic. Les structures verbales à l'impératif telles que « Prenons, revenons, reprenons, etc. permettent l'installation d'un topic déjà ou récemment abordé.

*L49P : « p **renons** c'est alors l'ensemble N du nombre entier **donc nous avons vu** et c'est le résumé des deux hypothèses je vais pas reprendre l'exemple... ».*

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

*L31P : «... **donc pour revenir à la première phase** c'est l'objet du chapitre un **il a fallu donc commencer par la présentation** de la théorie de l'utilité d'un bien... »*

(5e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

D'autres structures interviennent dans l'opération de construction du topic tels que, les marqueurs d'intégration linéaire (cf. Adam, 1990) du genre la première/la deuxième, d'une part/d'autre part, d'un côté/d'un autre etc.

*L17P :« **la première phase** consiste donc à privilégier un individu donné un consommateur puisque uniquement des biens de consommation (...) **la deuxième phase** l'effet retour c'est-à-dire que là nous considérons l'action conjuguée de l'ensemble des consommateurs d'un même bien... ».*

(5e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

*L100P :« il est donc possible de définir **d'une part** l'accroissement que je note delta x « Δx » l'accroissement donc qui consiste à définir la différence... »*

(5e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Ces procédés verbaux contribuent au développement de cette entité thématique par l'énumération de ses caractéristiques et par la création chez l'auditeur d'un horizon d'attente lors de la formulation du premier marqueur.

1.3 Les marqueurs énonciatifs du topic

La présence du topic dans le discours est souvent accompagnée de marqueurs énonciatifs qui le mettent en exergue. Ces marqueurs sont nombreux et occupent diverses fonctions dans le discours. Nous proposons d'en étudier quelques-uns dont les marqueurs phatiques, cognitifs et métalinguistiques (cf Berthoud 1996).

Les étudiants étrangers face aux « genres » académiques français : l'impact des Cours Magistraux et des Travaux Dirigés sur le taux d'échec en première année : le cas de la Faculté des

[illegible]

Tableau n° 37 : extraits des cours magistraux

Ces marqueurs énonciatifs sont employés en abondance dans le discours de l'enseignant. Les marqueurs phatiques, par exemple, sont liés au caractère relativement improvisé du discours oral de l'enseignant, les marqueurs métalinguistiques sont utilisés pour le rappel ou l'annonce: l'enseignant fait appel à ce type de formule pour relier un topic à autre ou tout simplement pour faire introduire un nouveau topic.

1.4 Les enjeux didactiques

Dans un amphithéâtre, nous nous trouvons dans une situation didactique classique. D'un côté, se trouvent l'enseignant et le savoir scientifique et de l'autre, l'étudiant. Cette disposition institutionnelle contraint le praticien à déployer diverses stratégies afin de faciliter l'acquisition de ce savoir scientifique. Pour assurer ce rôle, il s'inspire de ses pratiques empiriques et met en œuvre tout un dispositif langagier contribuant à la compréhension du cours. Le topic tel qu'il apparaît dans ses successives esquisses discursives est un exemple concret de ces différentes activités énonciatives.

Conscient de la nature des besoins de son auditoire, il tente de gérer le topic de façon à ce qu'il soit intelligible. A cet effet, il utilise des outils discursifs et varie les modes d'apparition du topic. Il ne l'introduit pas toujours de la même façon. Cette variation est déterminée par son jugement des compétences de son auditoire. Mais, son savoir-faire sera déployé aussi dans le but de satisfaire les attentes comme les demandes de son public.

2. L'étude du topic dans les TD

2.1 L'intervention finale de l'enseignant : modes et présentation du topic

Si l'on étudie l'intervention finale où l'enseignant utilise un discours magistral en disposant seul de la parole, la construction du topic se déroule de la même manière que celle des cours magistraux. La progression thématique se traduit par l'introduction du topic, lorsqu'il s'agit d'un concept, l'enseignant le présente, le définit, étaye ses caractéristiques et

multiplie les exemples autour.

Définition du topic	Développement et illustration du topic
L500P : « effectivement l'armée de réserve est le : est un terme marxiste qui désigne euh : les les chômeurs... »	« ...cette armée de réserve est importante et plus le nombre de chômeurs est important plus c'est finalement facile de remplacer ceux qui travaillent donc ceux qui sont qui n'auront qu'un emploi n'ont que peu de pouvoir évidemment effectivement si vous si vous si vous contestez on te remplace par quelqu'un qui est derrière qui est prêt à travailler euh : faut savoir que ces relations évoluent quand même au cours du temps euh ne serait-ce qu'il y a je dirai plus (... ?) aux Etats Unis mais il y a un en et quelque on essayait de : de fidéliser les : les salariés la la le gros problème était était un problème de turnover». (1 ^{re} séance de TD d'économie politique 1 ^{er} semestre année 2001).
L509P : « alors le turnover c'est le fait que les salariés changent rapidement d'entreprise... »	« ... c'est le turnover qui mesure le nombre de de personnes qui rentrent dans l'entreprise sur ceux qui en sortent et plus le turnover est important plus (...) la durée moyenne d'emploi de ces salariés diminue c'est-à-dire qu'un employé va rester ne serait-ce que six mois un an deux ans dans une entreprise et ben il va partir il va changer il va aller dans une autre entreprise... ». (1 ^{re} séance de TD d'économie politique 1 ^{er} semestre année 2001).

Tableau n°38

L'insertion du topic dans le discours s'effectue par une présentation simple de sa définition et par l'évocation détaillée de ses aspects les plus saillants. L'enseignant emploie également des exemples concrets, qui aident les étudiants à mieux comprendre l'aspect du topic. Ces exemples sont appuyés par de nombreuses structures linguistiques en l'occurrence : le superlatif « plus le nombre ...plus... », « plus le turnover ...plus... », la condition « si vous. », le mode du subjonctif « faut savoir » et la conjonction « c'est-à-dire » qui permet la reformulation de l'énoncé dans le second extrait.

2.2 Les procédés verbaux d'élaboration du topic

Certains procédés verbaux participent à l'introduction du topic ou à sa reprise dans le discours. Nous avons relevé quelques exemples.

L625P : « **pour reprendre le cas de : marxiste euh : l'armée de réserve était peu**

importante et euh : simplement une condition tout simplement une loi de l'offre et de la demande»

(1ère séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

Un autre procédé verbal se manifeste dans le discours en l'occurrence, la comparaison.

L651P : « l'employé (...) a un problème d'asymétrie d'informations qui est important c'est-à-dire quand on embauche quelqu'un on ne connaît pas les caractéristiques de la personne qu'on embauche...

c'est comme quand vous achetez (...) les voitures d'occasion ...

et donc le marché de voitures d'occasion y a cet exemple là pour pour traiter tout ce qui est de symétrie d'information ... ».

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001.)

L'enseignant fait appel à des exemples concrets, qui permettent de contextualiser la notion expliquée. Il implique les étudiants en tant que consommateurs afin faciliter l'accès à l'information. L'exemple est répété plus d'une fois dans l'énoncé « les voitures d'occasion »/« marché des voitures d'occasion »/« y a cet exemple ». Cette répétition peut- être liée à la production spontanée du discours.

2.3 Les exposés des étudiants et la co-construction du topic

Si l'on prend l'épisode didactique des exposés dans les travaux dirigés, la construction du topic s'effectue de façon différente. L'enseignant emploie des entités thématiques qui relèvent d'un savoir sensé partagé avec son auditoire. Ces dernières contribuent au développement et à l'enchaînement discursifs du topic. En effet, lorsque l'enseignant présente un topic à l'étude, il l'évoque à partir des exposés d'étudiants pendant leurs prestations orales, il le reprend dans le discours, corrige son interprétation, complète les informations manquantes et procède, en dernier lieu, à son analyse et à son développement thématique. Observons l'extrait suivant :

*L200P : « (...) euh **selon Marx** sur quoi sur quoi les ouvriers (...) ?) travaillent c'est-à-dire que leur force (...) ?) s'est servie du capitaliste (...) ?) du travail notamment »*

*E⁵ : « **selon Marx** c'est-à-dire les heures du travail en fait pour lesquelles **les ouvriers ne sont pas rémunérés** (...) »*

*P : « (...) ?) **ils sont rémunérés** parce que les heures (...) s'ils veulent travailler six heures pour obtenir (...) simplement être en forme le lendemain pour pouvoir mieux travailler si s'ils leur offrent six heures de travail et qu'ils travaillent depuis huit heures il y aura deux heures (...) euh : **est-ce que vous avez des questions +++ vous avez pas de questions ? ++++ est-ce que avez lu le cours ?** ».*

(3^e séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Dans cet exemple, l'enseignant pose une question précise au début de l'énoncé, il procède ensuite à la correction de la réponse de l'étudiant «*ils sont rémunérés* » en expliquant la conception de Marx. Vers la fin de l'extrait, il pose des questions à toute la

classe dont la finalité didactique est de faire appel à la co-construction du savoir.

Nous avons constaté également, que les étudiants contribuent à la construction du topic. Ils prennent souvent l'initiative de poser des questions à leur professeur. Celui-ci apporte des explications approfondies à la question posée. Dans ce cas, il est question d'une co-énonciation. On parlera alors de rapports interactionnels. « *le déploiement et les transformations successives du topic sont le fruit d'une collaboration, d'une négociation entre deux interlocuteurs* » (A-C Berthoud, 1996). En effet, Il s'agit d'une co-construction du topic par deux acteurs d'un côté, l'enseignant et de l'autre, les étudiants. Examinons l'extrait suivant :

289LP : *« vous avez pu entendre parler lire le terme de aliénation l'aliénation de l'ouvrier c'est tout simplement l'appropriation par quelqu'un justement le fruit du travail de l'ouvrier c'est-à-dire que l'ouvrier va produire il va se voir son produit sera aliéné dans le sens où l'ouvrier n'aura pas accès il ne pourra pas posséder ce qu'il aura fait +++ »*
 E¹ : *« :ça c'est quelle définition ? »*
 P : *« la définition de quoi à votre avis ? »*
 E¹ : *« le matérialisme historique non ? »*
 P : *« non non non c'est la définition tout simplement de l'aliénation vous avez probablement lu le mot aliénation dans le texte et on voit que tous les ouvriers sont : se font tout simplement dans ces rapports de forçats(...) des ouvriers dans dans une : usine que vous fabriquez des choses ces choses qui vont être vendues ça ne va pas leur revenir à eux ça va revenir à ceux qui possèdent toutes les : toutes les forces collectives ».*
 (3^e séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001.).

Le développement du topic se construit à partir d'une question posée par l'étudiant. L'enseignant rectifie la réponse de celui-ci et enchaîne en complétant la définition et les caractéristiques du topic. On note alors, le rôle important des interventions des étudiants dans la composition thématique du discours.

2.4 Les marqueurs énonciatifs du topic dans les TD

Les différents marqueurs tels qu'ils apparaissent dans le discours de l'enseignant ont plusieurs fonctions énonciatives.

Les étudiants étrangers face aux « genres » académiques français : l'impact des Cours Magistraux et des Travaux Dirigés sur le taux d'échec en première année : le cas de la Faculté des

Les marqueurs énonciatifs	Exemples des travaux dirigés
Les marqueurs interrogatifs	L331P : « ... je me demande si les étudiants étrangers ont une connaissance de la langue (L3) sont satisfaites avant d'entrer dans les universités par le biais de la langue de la langue française que nous venons de nous en rendre compte ? » (1 ^{er} séance de TD d'économie politique 1 ^{er} semestre année 2001)
Les marqueurs de structuration	L331P : « Je dirais tout d'abord à l'heure, je me suis demandé si les étudiants étrangers ont une connaissance de la langue (L3) sont satisfaites avant d'entrer dans les universités par le biais de la langue de la langue française que nous venons de nous en rendre compte ? » (2 ^e séance de TD d'économie politique 1 ^{er} semestre année 2001)
Les marqueurs spécialisés	L331P : « ... je me demande si les étudiants étrangers ont une connaissance de la langue (L3) sont satisfaites avant d'entrer dans les universités par le biais de la langue de la langue française que nous venons de nous en rendre compte ? » (1 ^{er} séance de TD d'économie politique 1 ^{er} semestre année 2001)
Les marqueurs de logique	L331P : « ... les étudiants étrangers ont une connaissance de la langue (L3) sont satisfaites avant d'entrer dans les universités par le biais de la langue de la langue française que nous venons de nous en rendre compte ? » (1 ^{er} séance de TD d'économie politique 1 ^{er} semestre année 2001)
Les marqueurs de structuration conversationnelle	L331P : « Je dirais tout d'abord à l'heure, je me suis demandé si les étudiants étrangers ont une connaissance de la langue (L3) sont satisfaites avant d'entrer dans les universités par le biais de la langue de la langue française que nous venons de nous en rendre compte ? » (1 ^{er} séance de TD d'économie politique 1 ^{er} semestre année 2001) L331P : « ... les étudiants étrangers ont une connaissance de la langue (L3) sont satisfaites avant d'entrer dans les universités par le biais de la langue de la langue française que nous venons de nous en rendre compte ? » (1 ^{er} séance de TD d'économie politique 1 ^{er} semestre année 2001)

Tableau n°39

Ces marqueurs énonciatifs interviennent pour introduire un topic, pour relier un topic déjà abordé à un nouveau topic etc. Nous avons relevé de marqueurs de structuration conversationnelle, contrairement aux cours magistraux. Dans ces derniers, Ils sont quasiment absents. Ceci s'explique par le fait que, dans les travaux dirigés, les participants (l'enseignant et les étudiants) entretiennent des échanges verbaux tout au long du cours.

Une étude comparative du topic dans les discours académiques

Dans les cours magistraux, nous avons constaté que la construction du topic est prise en charge par un seul orateur en l'occurrence, l'enseignant. Alors que dans les travaux dirigés, l'élaboration du topic s'effectue dans un cadre interactif. Il s'agit d'une co-construction du savoir, d'un côté, l'enseignant et de l'autre, les étudiants. Chaque acteur compose, structure et organise son discours de façon à ce que le topic émerge dans un cadre énonciatif dynamique. Au cours de leur prestation orale, les exposants sont guidés par l'enseignant, il leur apporte l'assistance nécessaire en vue d'une bonne composition thématique du topic.

Les interventions réitérées de l'enseignant, tout au long de la séance, instruisent les étudiants de la construction idéale du topic.

L4P : « globalement ce que vous n'arrivez pas c'est à trouver les idées clés du texte ces idées clés à les lier avec eu :h à les lier entre elles et en faire quelque chose qu'elle soit cohérente une progression cohérente ».

(3^e séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

Cette critique est adressée à l'ensemble des étudiants. Elle intervient après la correction de quelques synthèses par l'enseignant. Ce dernier expose d'une façon globale leurs lacunes. Leur principale déficience se localise au niveau de l'identification des idées clés du texte. Or, le repérage des idées essentielles est une phase capitale dans la construction du topic. Cette carence cognitive est l'une des raisons qui amène l'enseignant à intervenir systématiquement dans le déroulement des exposés.

IV/ Deuxième analyse des discours académiques, les reprises : répétition et reformulation

Les discours académiques se distinguent par l'emploi massif des reprises. Les répétitions et les reformulations apparaissent dans le discours économique comme un outil linguistique contribuant à son interprétation. On peut cependant se demander si ce procédé est susceptible de faciliter la compréhension des cours pour les étudiants étrangers ?

1. La répétition et la reformulation dans les cours magistraux

La répétition est une reproduction d'énoncés dont l'aspect phrastique est identique. Son objet est la rediffusion de l'information alors que, la reformulation est une opération discursive qui consiste à répéter le contenu d'un énoncé sous une nouvelle forme phrastique, avec l'introduction de termes nouveaux autres que ceux de l'énoncé source, et ce tout en respectant le sens initial de l'information.

Répétition et reformulation sont des opérations discursives proches qui souvent se cumulent (cf. exemple ci-dessous). La répétition est aussi une pratique langagière très fréquente dans le discours magistral. Elle se différencie par un débit lent ou un débit rapide. Dans chaque cas, l'objectif est différent. « *Un ralentissement indique généralement une insistance sur une donnée, signalant ainsi l'importance que l'enseignant lui accorde* » (Ch. Parpette, 2002 : 2) le but étant d'inciter les étudiants à en prendre notes. Il se rapproche de la dictée. Lorsque l'enseignant rapporte une citation (les propos d'un autre), il répète lentement les mots, les phrases et même la citation toute entière.

Un énoncé répété sur un rythme plus rapide implique que l'idée n'est pas importante et qu'il n'est pas nécessaire de la noter. « *Ces variations catégorisent les énoncés, sur le plan discursif en distinguant les données centrales des données périphériques.* » (Ch. Parpette, 2002 : 2). Le changement de rythme des répétitions est un indice déterminant pour les étudiants dans le tri entre énoncés fondamentaux énoncés facultatifs.

1.1 Répétition de mot ou de syntagme représentant un concept

Ce procédé de la répétition peut prendre plusieurs formes et remplir diverses fonctions dans le discours. Nous proposons d'étudier dans quelques cas d'emploi de la répétition dans un cours magistral.

1.1.1 Répétition désignant des concepts

L491P : « les néoclassiques eux pour obtenir les prix des

a -marchandises (...) ils vont s'appuyer sur **le marché**

b- et c'est **le marché** qui par définition est une confrontation entre une offre et une demande

*c - c'est **ce marché** qui permettra d'obtenir le prix d'une marchandise*

alors attention donc effectivement contrairement à la différence de Marx (...) la valeur d'échange des marchandises chez les

*d- néoclassiques sera donc obtenue à travers le prix sur **le marché***

*e- **le marché** donc étant la confrontation on retrouve face à face une offre de cette marchandise et une demande*

*f- et donc on obtient le prix sur **ce marché***

c'est ce que les néoclassiques nous disent et c'est ce qu'ils démontrent dans le m- dans leur modèle alors attention déjà

*g- mise en garde bien sûr **le marché** hein c'est pas **le marché** saint André*

*h- **le marché** hein c'est un concept c'est une abstraction nous rentrons dans un modèle théorique donc effectivement*

*i- **le marché** ici est un concept une abstraction*

*j - et notamment quand on parlera du **marché** d'un bien on va*

*k- faire entrer la carotte le **marché** de la carotte dans la théorie néoclassique l- supposera qu'on en fera fonctionner **ce marché** de la carotte (...)*

*m- on peut imaginer ce que peut-être **le marché** de la carotte*

c'est effectivement une abstraction qui consiste à dire que l'on peut envisager l'ensemble des offreurs de carottes qui se retrouvent face à tous les demandeurs de carottes à un moment donné dans un lieu donné

donc vous voyez c'est une abstraction (...)

n- donc j'insiste quand on parle de marché quand on va parler de la loi de l'offre et de la demande dans le modèle néoclassique il s'agira

o- donc d'un concept d'une abstraction et non pas d'un marché concret »

(2^e heure de CM d'économie politique, 1^{er} semestre, année 2001

Le mot « marché » apparaît plusieurs fois dans le discours de l'enseignant. Il est inséré dans diverses configurations discursives. Nous avons marqué les lignes d'apparition du concept par une lettre.

Au début de l'énoncé, l'enseignant présente le concept « marché » (a), il procède à sa définition (b), ajoute une information et un exemple, une sorte de comparaison concernant l'emploi du terme « marché » selon la conception de Marx et néoclassique(c). Il reformule la définition du concept (d) déjà donnée au début de l'énoncé (a). Ensuite, il formule une mise en garde aux étudiants (f) pour attirer leur attention sur le sens exact du concept. Dans (g, h, i, j et k), l'enseignant explique aux étudiants l'aspect théorique que recouvre le concept dans le modèle néoclassique. A la fin de l'extrait, il reprend de façon synthétisée l'aspect théorique du concept marché.

Les différentes répétitions employées par l'enseignant autour du concept « marché » n'ont pas la même fonction dans le discours. A chaque reprise, il présente, explique,

ajoute une information ou un exemple, reformule, met en rapport le concept avec d'autres notions théoriques qui complètent sa définition etc. La répétition avec ses différentes fonctions didactiques est susceptible de faciliter aux étudiants la compréhension des concepts spécialisés.

1.1.2 Répétition syntaxique appuyant une reformulation lexicale

Les cours magistraux sont structurés sur la base de la combinaison répétition/reformulation. Cet usage de la répétition permet à l'enseignant de ponctuer son discours afin d'accorder à son auditoire un temps nécessaire à la conceptualisation des données et une prise de conscience des idées importantes. La répétition peut jouer un rôle significatif dans le processus de reformulation. Elle peut se manifester dans le discours comme une structure d'appui de la reformulation.

L303P : « les auteurs néoclassiques vont théoriser le fonctionnement de la main invisible ils vont théoriser formaliser ils vont élaborer un modèle (... ?) un modèle dans lequel ils vont utiliser des outils dit mathématiques à la grande joie des étudiants de sciences éco donc ils vont utiliser des outils mathématiques au sein de leur modèle et donc ça va donner un aspect scientifique à leur modèle »

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

<i>les auteurs néoclassiques vont théoriser</i>	<i>le fonctionnement de la main invisible</i>
<i>ils vont</i>	<i>théoriser</i>
<i>formaliser</i>	
<i>ils vont</i>	<i>élaborer un modèle (... ?) un modèle dans lequel</i>
<i>ils vont</i>	<i>utiliser des outils dit mathématiques à la grande joie des étudiants de sciences éco</i>
<i>donc ils vont</i>	<i>utiliser des outils mathématiques au sein de leur modèle</i>
<i>et donc ça va donner un aspect scientifique à leur modèle</i>	

L'expression « Ils vont » est répétée à quatre reprises dans le discours de l'enseignant. Elle apparaît au début de chaque phrase, l'objectif étant d'appuyer et de scander les différentes reformulations du verbe « théoriser ». L'enseignant lui donne comme équivalents sémantiques successifs « *formaliser* », « *élaborer un modèle* », « *utiliser des outils mathématiques* ». Ces différentes reformulations se présentent dans un cadre dynamique explicatif, à chaque reformulation il explicite son sens de manière plus compréhensible car moins abstraite.

1.2 Répétitions de propositions

1.2.1 Répétition à finalité pédagogique

L'enseignant peut employer la répétition dans un but pédagogique voire psychologique.

L202P : « vous savez des tas de choses en rabe vous croyez que vous ne savez rien mais vous savez des tas de choses en math heureusement d'ailleurs ce que vous avez fait il y a quelques années et donc vous connaissez des tas de choses mais des fois il y a des confusions notamment une confusion que l'on trouve très souvent chez certains bacheliers c'est de confondre le domaine de la définition d'une fonction et les valeurs prises par cette fonction ».

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre, année 2001).

*(1) vous savez des tas de choses en rabe.
vous croyez que vous ne savez rien mais
(1) vous savez des tas de choses en math heureusement d'ailleurs
ce que vous avez fait il y a quelques années
et donc (1') vous connaissez des tas de choses
mais des fois il y a (2) des confusions
notamment
(2) une confusion que l'on trouve très souvent chez
certains bacheliers
(2') c'est de confondre le domaine de la définition d'une
fonction et les valeurs prises par cette fonction.*

Dans cet exemple, nous relevons deux séries de répétitions : une première reprise de la proposition « vous savez des tas de choses » qui va être reformulée par une autre proposition « vous connaissez des tas de choses » et une reprise du mot « confusions » qui va être repris avec le verbe « confondre ». L'enseignant passe du pluriel au singulier / du nom au verbe afin de préciser et d'expliciter le genre de confusion que font l'étudiant. Le verbe en particulier lui permet de préciser la confusion en la dotant de compléments d'objets directs qui passaient sous silence à forme nominalisée.

1.2.2 Répétition de soulignement

La répétition peut apparaître dans le discours comme un procédé de soulignement à un moment stratégique du cours : la présentation du plan qui va organiser toute la séance

L32P : « ...nous allons reprendre la véritable définition des effets externes donc si vous suivez le plan que l'on vous a donné section un donc nous allons voir la définition des effets externes section deux nous verrons la théorie des biens collectifs et section trois nous reviendrons aux effets externes grâce à la définition des biens mixtes donc voilà les trois sections rapides de ce chapitre section un la définition des effets externes section deux la théorie des biens collectifs et section trois donc les biens mixtes »

(1^{er} cours de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

*nous allons reprendre la véritable définition des effets externes
donc si vous suivez le plan que l'on vous a donné*

section un

donc nous allons voir la définition des effets externes

section deux nous verrons la théorie des biens collectifs

et section trois nous reviendrons aux effets externes grâce à

la définition des biens mixtes

donc voilà les trois sections rapides de ce chapitre

section un

la définition des effets externes

section deux la théorie des biens collectifs

et section trois donc les biens mixtes

Dans cet extrait, on assiste à un parallélisme d'expressions répétées. Les syntagmes repris ont la même structure syntaxique. Cette présentation métadiscursive répétée permet aux étudiants en quelque sorte l'organisation de leurs notes. En outre, on peut ajouter que cette stratégie énonciative est une sorte d'initiation (des étudiants) à l'annonce du plan (obligatoire) lors d'une dissertation ou d'une analyse d'un phénomène quelconque de point de vue économique.

1.2.3 Répétition mettant l'accent sur une notion spécialisée

L56P : « le consommateur ne pourra pas se protéger de cette pollution il ne pourra pas s'exclure j'insiste sur ce mot et vous allez voir pourquoi donc le consommateur ne pourra pas s'exclure de cette nuisance que constitue la pollution émanant donc de cette entreprise... »

(3^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

le consommateur ne pourra pas se protéger (1)de cette pollution

il ne pourra pas s'exclure

j'insiste sur ce mot et vous allez voir pourquoi

donc le consommateur ne pourra pas s'exclure (1')de cette nuisance que
constitue la pollution émanant donc de cette entreprise

L'expression « *ne pourra pas s'exclure* » est répétée deux fois dans cet extrait. Elle apparaît une fois comme une reformulation de l'énoncé principal « *le consommateur ne pourra pas se protéger* » puis une seconde fois après une parenthèse. Cette répétition est doublement justifiée elle permet d'abord la reprise de l'explication de l'idée amorcée au début de l'énoncé et met l'accent ensuite sur le caractère important de l'information

formulée par l'enseignant, celui-ci l'exprime explicitement par l'emploi du mot « j'insiste sur ce mot ». Nous pouvons déduire que la répétition se présente comme un outil langagier au service de la reformulation (Ch. Parpette, 2001). La répétition du terme « *pollution* » reformulé par « *nuisance* » permet un développement, un ajout d'une information « *cette nuisance que constitue la pollution* ».

1.2 La reformulation dans les cours magistraux

La reformulation se distingue de la répétition par son aspect dynamique dans le discours. Lors de la reformulation d'un énoncé, l'enseignant ne se contente pas de le répéter il tente de l'expliquer, de le commenter, de le développer ou de l'illustrer. Les différentes formes langagières visent à atteindre progressivement cet éclaircissement de l'énoncé ou du terme qui initie la "liste".

Si l'enseignant procède à la reprise d'énoncés dont le contenu lui semble difficile à assimiler ou dont l'intérêt lui paraît important à signaler, il le fait aussi pour ralentir l'apport d'information. L'oralisation n'apporte plus d'information nouvelle en les associant syntagmatiquement. Elle "piétine" sur place en constituant des listes paradigmatiques (C. Blanche-Benveniste, 1999). Cette organisation peut-être manifeste par une présentation en « grille ».

L317P : « Le point de départ de l'analyse de des auteurs néoclassiques au sein de leur modèle c'est donc de partir de des comportements rationnels des individus c'est le fameux homo economicus donc c'est le fameux homo economicus l'homme économique dans l'aspect économique de son activité il va être rationnel effectivement cet aspect là des choses c'est extrêmement important car c'est une hypothèse faite par les auteurs néoclassiques que de considérer que les consommateurs sont tous des gens rationnels et ce qui va se traduire par l'objectif suivant maximiser leur satisfaction »

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

(1) Le point de départ de l'analyse de des auteurs néoclassiques au sein de leur modèle

(2)	c'est donc de partir de des comportements rationnels des individus
(3)	c'est le fameux homo economicus
donc (3')	c'est le fameux homo economicus
(2' 3'')	l'homme économique
dans l'aspect économique de son activité il va être rationnel	
effectivement cet aspect là des choses c'est extrêmement important car	

(1') c'est une hypothèse faite par les auteurs néoclassiques que de considérer que

(2'-3''')	les consommateurs	sont tous des gens rationnels
-----------	-------------------	-------------------------------

Dans cet extrait, l'enseignant emploie des micro-reformulations « homo economicus // l'homme économique », des répétitions « 3/3' » et des reformulations de propositions « (1)/(1') », (2'+ 3'')/(2+3'''). La reformulation (1)/(1') est liée à une

reformulation de (2)/(2'). La reformulation (2'+3'') intervient pour préciser le contenu déjà énoncé.

Sur le plan didactique, l'emploi de la reformulation par l'enseignant dans le discours est un acte discursif conscient voire une stratégie d'enseignement. L'emploi de ce procédé doit permettre une meilleure interprétation du texte source par les étudiants et une prise de notes de meilleure qualité. On peut cependant se demander si cette facilitation qui doit aider les étudiants français, aide également les étudiants maîtrisant moins bien cette langue. Une transformation lexicale et syntaxique trop importante risque de leur faire considérer qu'il s'agit de deux informations différentes.

1.2.1 Les fonctions des reformulations dans le discours

Ce procédé discursif fortement présent dans les cours magistraux y joue différents rôles d'où la complexité de son analyse. Nous avons recensé dans notre corpus plusieurs variétés fonctionnelles de reformulation. Nous proposons d'en étudier quelques cas.

La reformulation explicative :

Il s'agit d'une auto-reformulation. Elle peut permettre l'explicitation du sens d'un concept, d'une théorie etc. « *le sujet producteur de T' se présente comme détenant la clé du message contenu dans T et comme capable de restituer ce message sous une forme intelligible par ses interlocuteurs* » (Ch. Fuchs, 1994 :8).

*(1) le point de départ de l'analyse de des auteurs néoclassiques au sein de leur modèle c'est donc de partir de des comportements rationnels des individus
c'est le fameux homo économicus donc c'est le fameux homo économicus
l'homme économique dans l'aspect économique de son activité il va être
rationnel effectivement cet aspect là les choses c'est extrêmement important car
(1') c'est une hypothèse faite par les auteurs néoclassiques que de considérer
que les consommateurs sont tous des gens rationnels »*

L'enseignant explique aux étudiants l'hypothèse des auteurs néoclassiques. La formulation de l'hypothèse intervient deux fois : en début d'énoncé et à la fin. Entre les reformulations sont intercalés des énoncés de second plan qui apparaissent dans le discours comme des adjuvants facilitant l'introduction de la conception des auteurs néoclassiques.

La reformulation imitative

Il s'agit d'une hétéro-reformulation. Elle exclut toute distanciation entre l'énoncé source et l'énoncé reformulé est exclue L'enseignant prend en charge l'énoncé source comme étant l'auteur « *le sujet s'efface en tant que producteur d'un nouveau texte T' et se re-situe fictivement dans la situation même de production de T, prenant pour ainsi dire la place de son producteur* » (Ch. Fuchs, 1994 :8). La reformulation imitative se focalise sur la situation de production de T et n'admet pas l'emploi de marqueur désignant T ou

introduisant la reformulation.

L350P : « (...) les théoriciens néoclassiques utilisant les mathématiques ça va donner au modèle une apparence objec d'objectivité ils sont neutres ils utilisent les mathématiques c'est neutre y a pas d'idéologie en principe sous euh : les mathématiques donc effectivement ce modèle va avoir l'apparence d'objectivité+ et l'objectivité va donner à l'idéologie sous-jacente une force extraordinaire et cette idéologie c'est le libéralisme »

(1^{ère} heure de CM d'économie politique, 1^{er} semestre année 2001)

les théoriciens néoclassiques utilisant les mathématiques ça va
donner

au modèle une apparence objec	d'objectivité
ils sont	neutres
ils utilisent	les mathématiques
c'est	neutre
y a pas	d'idéologie

en principe sous
euh : les mathématiques
donc effectivement [ce modèle va avoir l'apparence d'objectivité+]
et l'objectivité va donner à l'idéologie sous-jacente une force extraordinaire
cette idéologie c'est le libéralisme

Cet extrait est riche en matière de reformulation. L'enseignant dévoile aux étudiants l'idée que le modèle néoclassique voulait faire passer concernant le caractère objectif de leur théorie. Le terme « objectivité » est reformulé plus d'une fois dans une trame discursive dynamique « ils sont neutres »/ ils utilisent les mathématiques », « c'est neutre/y a pas d'idéologie ». Ensuite, il explique aux étudiants que derrière cet aspect objectif existe une idéologie sous-jacente « idéologie/c'est le libéralisme ».

Malgré les caractères distinctifs de ces deux types de reformulation les enjeux didactiques sont les mêmes : expliciter le sens et faire acquérir un savoir scientifique aux étudiants. Pour faciliter la compréhension de ce savoir, l'enseignant déploie diverses formes de reformulations

1.2.2 Reformulation et définition

Dans un discours d'initiation l'usage de la définition est nécessaire. Les cours magistraux d'économie politique (première année) se caractèrent par un emploi abondant de la définition. Mortureux, (1993) parle de paradigme définitoire qui désigne les diverses manières de définir un concept, une idée etc.

La définition analytique :

L5P : « le CME capitalisme monopoliste d'état (...) »

cet élément nouveau est donc d'une part la concentration du capital donc le

monopole et d'autre part donc le rôle de plus en plus important joué par l'état notamment donc dans le cas dans le secteur où il y avait baisse tendancielle du taux de profit... ».

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre, année 2001).

(1) le C	M	E
----------	---	---

(1) capitalisme	monopoliste	d'état
-----------------	-------------	--------

cet élément nouveau est donc d'une part la concentration du

capital donc	le monopole
--------------	-------------

et d'autre part donc le rôle de plus en plus important joué par l'état notamment donc dans le cas dans le secteur où il y avait baisse tendancielle du taux de profit

L'enseignant reformule le mot clé « le CME » en « capitaliste monopoliste d'état ». Il emploie les marqueurs l'énumération « d'une part ...d'autre part » pour définir ses caractéristiques par une trame discursive analytique.

Reformulation et définition à double détente

L1P : « Selon ces auteurs les prix vont être obtenus grâce au fonctionnement du marché le marché étant le lieu de confrontation entre une offre et une demande d'un même bien »

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre, année 2001).

« Selon ces auteurs les prix vont être obtenus grâce au fonctionnement du marché

le marché étant le lieu de confrontation entre une offre et une demande d'un même bien

La première définition relie l'existence d'une notion à un fait économique : « les prix » qui sont étroitement accordés au « marché ». Cette dernière notion est ensuite reformulée elle-même dans la deuxième moitié de l'exemple vu son importance économique.

Reformulation et incise

L298P : « les individus tout en recherchant le profit maximal donc en ne recherchant que leur intérêt personnel donc les individus travaillent inconsciemment c'est la main invisible pour l'intérêt général... »

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre, année 2001).

...tout en	recherchant	le profit maximal
donc en	ne recherchant que leur	intérêt personnel
les individus travaillent inconsciemment		c'est la main invisible
pour		l'intérêt général

Le concept « main invisible » est le topic de l'énoncé. Son insertion intervient en différé dans le discours. Elle est précédée de deux énoncés « *tout en cherchant...le profit maximal / donc en ne cherchant ... leur intérêt personnel* » qui préparent son introduction dans le discours. Ce type de reformulation permet à l'enseignant d'expliciter l'aspect abstrait du concept spécialisé par un exemple concret représentant une réalité économique.

1.2.3 Les marqueurs de reformulation

Les marqueurs de reformulation sont très fréquents dans le discours de l'enseignant. Ils jouent le rôle de maillon reliant l'énoncé de base à son équivalent. Ils peuvent contribuer à une explication dynamique de l'énoncé original. Dans nos différents corpus, l'enseignant emploie de nombreux marqueurs de reformulation. Nous proposons d'en étudier quelques-uns.

Marqueur explicite

L147P : « ...nous pouvons reformuler la deuxième hypothèse cette dérivée f' prime F' ++ cette dérivée de la fonction d'utilité donc que l'on nomme F' sera appelée l'utilité marginale ... ».

(5^e heure de CM d'économie politique, 1^{er} semestre année 2001).

<p>P=«... nous pouvons reformuler la deuxième hypothèse cette dérivée f' prime (f') cette dérivée de la fonction d'utilité donc que l'on nomme F' sera appelée l'utilité marginale... ».</p>
--

Dans cet extrait, il s'agit de notions mathématiques complexes qui nécessitent une explication. Ces différents marqueurs explicites permettent à l'enseignant de remonter du mot « dérivée f' » à sa source « l'utilité marginale » par une trame discursive progressive qui favorise d'un côté la compréhension du concept et de l'autre, la prise de notes. Toutefois cet enseignement d'outils mathématiques constitue pour certains étudiants un obstacle majeur quant à la compréhension de l'aspect pratique des théories économiques.

Par ailleurs, les marqueurs énonciatifs de reformulation peuvent être polysémiques et témoigner d'une très grande « plasticité sémantique » (C. Fuchs, 1994 :98). Examinons l'exemple suivant :

Marqueur interprétatif :

*L32P : « les théoriciens néoclassiques s'appuyaient non pas sur la théorie de la valeur du travail comme c'était le cas chez Ricardo et chez Marx mais s'appuyaient sur la valeur de l'utilité **autrement dit les biens ne sont échangés pour ces auteurs que parce qu'ils possèdent une certaine utilité donc un usage pour les individus qui désirent les acquérir** »*

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre, année 2001).

*L53P : «...si on laisse fonctionner le marché normalement comme c'était le cas dans le modèle de base néoclassique on ne pourra pas tenir compte de ces perturbations **donc de cette pollution autrement dit le consommateur ne pourra pas se protéger de cette pollution** il ne pourra pas s'exclure j'insiste sur ce mot et vous allez voir pourquoi donc le consommateur ne pourra pas s'exclure de cette nuisance que constitue la pollution émanant donc de cette entreprise... ».*

(1^{ère} heure de CM d'économie politique, 1^{er} semestre année 2001).

Le marqueur « autrement dit » employé dans les deux énoncés n'a pas la même signification. Dans le premier cas, le connecteur intervient pour reformuler l'interprétation de l'énoncé source. Il s'agit de relier l'énoncé source à l'énoncé reformulé par l'établissement de rapport de cause alors que, dans le deuxième cas, le même connecteur est employé pour développer l'explication de l'énoncé dans un cadre dynamique. Il s'agit d'établir un rapport de conséquence. L'analyse de ces exemples nous renvoie à la diversité sémantique que peuvent suggérer les marqueurs énonciatifs de reformulation dans le discours magistral.

1.2.4 La reformulation et les limites sémantiques des énoncés

Le processus de la reformulation passe par plusieurs étapes : la production de l'énoncé source, son interprétation et sa paraphrase en un nouvel énoncé. Lorsque nous essayons d'analyser la reformulation dans le discours oral, nous nous apercevons qu'il existe certains phénomènes récurrents dans le discours liés à l'explication des énoncés, en l'occurrence la polysémie et l'hétéro-reformulation (la reformulation peut contenir des expansions au tour d'un concept). Celles-ci donnent lieu à diverses interprétations du discours. D'où la nécessité d'élargir la relation d'équivalence sémantique entre les énoncés à une relation d'analogie sémantique plus étendue. On l'insère, alors, dans un champ sémantique dynamique. Néanmoins, ce dernier peut être interrompu à tout moment, et ce, lorsque nous ne pouvons plus établir une équivalence de sens entre les énoncés.

Nous nous sommes posé la question sur les critères qui nous permettent de délimiter le champ sémantique de la paraphrase ou de la reformulation dans le discours.

La reformulation est une opération qui dépend d'un texte source que nous appelons T

en vertu de la loi du droit d'auteur.

et d'un texte reformulé désigné par T'. Les rapports sémantiques entre l'énoncé T et l'énoncé transformé T' sont perceptibles à partir des liens de sens qui les unissent. Mais, dans certains cas, l'enseignant a tendance à développer ses propos au cours de ses opérations explicatives. On considérera que le seuil de la rupture sémantique entre T et T' n'est pas franchi tant que le champ sémantique d'équivalence de l'énoncé source n'est pas dépassé. Etudions l'exemple suivant :

L41P : «... cet exemple de la pollution traduit donc l'effet qui existe le lien qui existe entre une fonction de production d'une entreprise et les niveaux d'utilité de certains consommateurs l'exemple d'une entreprise polluante qui déversait ses déchets dans certaines rivières et les consommateurs du village qui se trouvent en dessous évidemment sont touchés par cette pollution de cette rivière donc il y a une dépendance entre fonction de production de cette entreprise et le niveau d'utilité des consommateurs...».

(3e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

P: «... cet exemple de la pollution traduit donc l'effet qui existe le lien qui existe entre une fonction de production d'une entreprise et les niveaux d'utilité de certains consommateurs... ».

(T)

« (... ?) l'exemple d'une entreprise polluante qui déversait ses déchets dans certaines rivières et les consommateurs du village qui se trouvent en dessous évidemment sont touchés par cette pollution de cette rivière... ».

(Expansion énonciative).

« donc il y a une dépendance entre fonction de production de cette entreprise et le niveau d'utilité des consommateurs... ».

(T').

Il existe des cas où l'énoncé de base est séparé de l'énoncé reformulé. Cette distanciation discursive n'entraîne pas pour autant une rupture de sens. Bien au contraire, une relation d'apparenté sémantique peut s'établir entre les deux énoncés même s'ils sont intercalés entre des énoncés de second plan tels que, les exemples, le rappel ou l'expansion discursive autour d'une notion etc. Le discours magistral est marqué par cet aspect là. Ce type de reformulation s'établit en quelque sorte en différé par rapport à l'énoncé source, (Chantal Parpette, 2002).

2. L'étude de la reformulation dans les travaux dirigés

Les travaux dirigés occupent une place prépondérante dans la formation des étudiants du fait qu'ils complètent les cours magistraux et qu'ils sont censés faciliter leur compréhension. Or, ces discours académiques exigent une double compétence : la compréhension orale du discours (cours magistral) et la maîtrise de la lecture du texte spécialisé (le fascicule des TD). Les enseignants peuvent réagir à l'incompréhension des

étudiants étrangers mais ils ne peuvent intervenir lors de la lecture du polycopié. Les étudiants se trouvent seuls pour affronter la difficulté linguistique de ces textes mais aussi leur difficulté référentielle. Cette dernière est d'autant plus importante que les étudiants étrangers n'ont pas pu bénéficier d'une orientation suffisante lors de leur choix d'un cursus universitaire (cf. chapitre I). Il peut ne pas y avoir de rapport entre leurs études secondaires et leur spécialisation universitaire.

2.1 La reformulation et la co-construction du savoir

Les travaux dirigés se distinguent des cours magistraux par un phénomène didactique, la co-construction du savoir. L'enseignant y invite les étudiants à contribuer par leurs exposés à ce qu'on pourrait appeler un enseignement réciproque. En ceci, les travaux dirigés se caractérisent par un usage massif de la reformulation. Tout d'abord l'exposé de l'étudiant est de fait une hétéro-reformulation des textes contenus dans le fascicule sur lequel il base son travail. D'autre part, pendant la séance de TD les interventions de l'enseignant –nombreuses- sont à leur tour des reformulations des paroles des étudiants. Nous nous proposons d'étudier quelques cas de ces reformulations et de leurs visées didactiques.

2.1.1 La reformulation dans le discours des étudiants

Les étudiants recourent particulièrement à la reformulation lorsqu'ils expliquent une notion sous-jacente, définissent un concept etc. Dans certains cas, d'ailleurs c'est l'enseignant qui interrompt momentanément le déroulement de l'exposé pour demander plus d'explications aux étudiants. Ce type d'auto-reformulation hétéro déclenchée est très fréquent dans les travaux dirigés

L158P : «...d'accord euh expliquez moi le passage de l'intérêt (... ?) de l'intérêt individuel ? Comment on arrive à l'intérêt collectif ?

Manara: « la main invisible d'Adam Smith »

P : « ouais »

Manara: « en fait euh en fait il explique que: les chefs d'entreprises en cherchant leur propre intérêt individuel en fait leur égoïsme ça amène à l'intérêt général ça permet d'enrichir la nation. »

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

L'enseignant interrompt l'étudiant et commence une question qu'il ne termine pas « expliquez moi le passage de l'intérêt... individuel » mais qu'il reformule en la précisant « comment on arrive à l'intérêt collectif ». Avec ce type de questions, l'enseignant invite implicitement les étudiants à assumer le rôle de communicant du savoir au même titre que lui. Il leur apprend à assumer ce rôle en développant et en explicitant davantage le savoir transmis aux autres étudiants.

L'enseignant emploie souvent l'interrogation pour appeler les étudiants à compléter ou à approfondir leurs informations. Etudions l'exemple suivant :

L316E⁴ : « (...) le toyotisme c'est un c'est une autre organisation du travail de la

division du travail donc ça va rapporter une certaine solution des crises »

P : « vous pouvez expliquer un peu en quoi consiste le toyotisme ? Parce que vous l'avez dit mais je ne pense pas que vos camarades le sache exactement ».

E⁴ : « donc le toyotisme c'est quoi ? c'est c'est Toyota tout le monde connaît les voitures Toyota c'est eux qui ont élaboré une organisation du travail (...) l'objectif c'est de diminuer les coûts les défauts pour enfin augmenter les profits le plus possible en ce qui concerne le domaine social on a enrichi les tâches des ouvriers elles deviennent désormais plus valorisantes (...) on a permis une plus grande liberté d'autonomie principe de travail en groupe »

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

L'étudiant a été amené ainsi à déployer un certain nombre de procédés linguistiques pour expliquer le concept « toyotisme ». Il recourt à l'interrogation rhétorique « le toyotisme c'est quoi ? ». Puis, il procède à une définition plus lexicale en revenant sur la création du terme. Puis, il utilise la définition par le but en employant l'opposition « l'objectif c'est de diminuer »/ « pour enfin augmenter ». L'expression « en ce qui concerne » marque l'introduction d'un nouveau thème, le domaine social, qui va permettre une nouvelle étape d'explication. La reformulation directe intervient à la fin de l'intervention par juxtaposition « autonomie, principe de travail en groupe » : deux notions qui opposent le Toyotisme au taylorisme par exemple.

2.1.2 La reformulations dans le discours de l'enseignant

Tout au long du déroulement des exposés, l'enseignant observe, examine, vérifie et évalue attentivement le contenu des informations énoncées par les binômes. Sa priorité est de contrôler l'exactitude des informations. Ce faisant, il emploie l'hétéro-reformulation comme outil didactique pour transmettre le savoir économique

2.1.2.1 La reformulation rectifiant l'information

Il arrive, au cours de l'élaboration de l'exposé, que les étudiants interprètent mal les informations contenues dans les fascicules. Le rôle de l'enseignant est alors d'améliorer la qualité des informations transmises aux étudiants.

L189E² : « il y a une confusion (... ?) la division du travail elle n'est pas issue de l'organisation scientifique en fait la division du travail c'est pas quelque chose qui euh (... ?) »

P- : « non on a l'impression que vous disiez que la division du travail elle est consciente »

E² : inconsciente/ »

P : alors que l'organisation scientifique du travail elle était pensée »

E² : « ouais »

P : « et donc ? »

E² : « ouais ce que là je voulais savoir j'ai pas très bien compris »

P : « alors pourquoi la division du travail est inconsciente euh bon on verra bien mais elle est inconsciente tout simplement parce que les gents par pur comme on dit par pur intérêt personnel ou par égoïsme par pur intérêt personnel hein vont tout simplement sub aller faire des tâches dans lesquelles ils sont les meilleurs ».

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Les travaux dirigés offrent aux étudiants l'occasion de s'entretenir avec l'enseignant lorsqu'ils ne comprennent une notion par exemple. C'est le cas dans cet extrait. L'étudiant sollicite explicitement l'aide de l'enseignant « *je voulais savoir j'ai pas très bien compris* ». Cet extrait nous renseigne sur le genre de difficultés que rencontrent les étudiants lors de la lecture des textes contenus dans le fascicule. Au terme de chaque exposé et même pendant son déroulement, l'enseignant leur signale les erreurs d'interprétation des notions, des idées clés etc. (cf. chapitre I : Partie III les interventions finales de l'enseignant). Ce type d'erreurs pourrait entraîner l'échec d'un bon nombre d'étudiants notamment ceux qui présentent une faiblesse linguistique en l'occurrence les étudiants étrangers.

2.1.2.2 La reformulation encadrant le raisonnement

Les étudiants ont tendance à négliger certains événements qui ont leur importance dans le discours. En qualité d'expert, l'enseignant intervient pour les orienter et encadrer leur raisonnement. Ce faisant, il leur pose des questions liées directement à la réponse. Les étudiants sont censés citer les idées non évoquées dans l'exposé en cours.

L135P : « qu'est ce qu'il a prôné par par para parallèlement à ça justement Adam Smith ? parce que vous avez parce qu'effectivement il euh il eut conscience des limites de la limite du travail notamment les termes de l'abrutissement des ouvriers et ben il va il va prôner il va prôner quelque chose il va conseiller quelque chose parallèlement à ça »

Manara : « l'échange ? »

P : « non non concernant concernant effectivement le oui euh mais concernant la la cette division du travail il y a uniquement quelques tâches particulières que les gents vont effectuer parallèlement à ça Adam Smith va dire il faut développer l'éducation il faut continuer à éduquer les gens même ceux qui travaillent et euh afin justement essayer de contrebalancer ce ce cet abrutissement ».

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Au cours de sa prestation orale, l'étudiant a cité les inconvénients de la division du travail sans évoquer l'idée concomitante émise par Adam Smith. La réaction de l'enseignant est immédiate. Il passe de l'interrogation à l'affirmation « qu'est ce qu'il a prôné »/ « il va prôner quelque »/ « il va conseiller quelque chose » afin d'orienter l'étudiant vers la réponse souhaitée. Lorsque celui-ci échoue, il reprend le rôle d'informateur et renseigne tout l'auditoire sur les idées prônées par Adam Smith. Il emploie la reformulation « il faut développer l'éducation »/ « il faut continuer à éduquer les gens » afin de préciser la nouvelle information.

2.1.2.3 Une reformulation globale en fin de séance

En fin de séance, l'enseignant reprend les différentes idées citées par les intervenants. Il reformule le contenu des exposés approfondit, évalue, analyse et explique. On peut qualifier alors sa longue intervention, qui peut durer 20 minutes, de prestation magistrale au même titre que les cours en amphithéâtre.

L593P : « ah ! oui oui bon allez sur ce euh : (... ?) nous allons donc approfondir un peu tout ça alors bon si y a vraiment plein de choses à dire sur cette séance beaucoup beaucoup de choses sur sur les relations notamment (...) ».

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Nous constatons que le procédé de la reformulation employé dans les travaux dirigés se distingue partiellement de celui utilisé dans les cours magistraux. Dans les cours magistraux, l'enseignant assume seul la transmission du savoir économique. Il emploie l'auto-reformulation et les autres moyens discursifs nécessaires pour faciliter les tâches de compréhension et de prise de notes. Dans les travaux dirigés, nous assistons à la présence de deux co-énonciateurs qui co-construisent le savoir. Les étudiants participent activement à cette construction grâce à leurs synthèses orales. L'enseignant intervient en plus pour reformuler des notions, corriger des informations, etc. Ses différentes interventions constituent un soutien pédagogique qui contribue à la présentation des idées clés du fascicule. Il ne leur apporte assistance que lorsque le besoin s'en fait sentir pendant le temps des exposés. Toutefois, au début et à la fin des travaux dirigés le discours de l'enseignant est proche de celui des cours magistraux en particulier quand il entend approfondir les idées principales du cours avant de clore la séance.

Chapitre 2. Description des « genres » académiques écrits : Manuel et Polycopiés (économie politique)

I/ L'étude du Manuel et des polycopiés

Le manuel et les polycopiés sont des genres académiques écrits. Leur fonction est de compléter les discours académiques d'économie politique. Nous proposons de décrire leur aspects en les comparant à leur correspondant les cours magistraux et les travaux dirigés. Cette étude nous semble utile pour comprendre le processus de l'oralisation des discours académiques par les enseignants.

1. L'étude du manuel de l'économie politique

Afin de décrire le manuel d'économie politique dont dispose les étudiants, inscrits en première année universitaire Sciences Economique et de Gestion, nous nous sommes basée sur l'étude réalisée par C. Cordier-Gauthier.(2002) « Les éléments constitutifs du discours du Manuel. ». A travers cet article, l'auteur décrit les caractéristiques générales du manuel universitaire en comparaison avec le manuel scolaire.

Le manuel universitaire se distingue du manuel scolaire sur divers points C'est un ouvrage simple. Les éléments paratextuels et textuels comprennent moins d'images, de couleurs, de graphismes, d'icônes etc. Sa superstructure est explicite, il s'agit d'un assemblage de chapitres, de séquences indiqués par des titres et des sous-titres. Tous ces éléments sont liés entre eux dans un cadre théorique fondant ainsi le discours didactique du manuel. Leurs fonctions pragmatiques varient entre énoncer, ordonner, hiérarchiser, illustrer, analyser, démontrer etc.

1.1 La catégorisation des textes dans le manuel

La composition globale du manuel est complexe. Le corps textuel principal se compose de nombreux éléments agencés sous forme de grands titres et sous-titres organisant ainsi les chapitres et les unités didactiques suivant une architecture pédagogique régulière. On distingue plusieurs types de textes : analytique, illustratif, mixte etc.

Les textes analytiques :

Ce sont des textes qui prennent en charge l'analyse approfondie d'une notion ou d'une théorie économique. Ils présentent le contenu à enseigner de façon analytique avec le déploiement des moyens métalinguistiques et formels. Lorsqu'on annonce, par exemple, une théorie, on utilise un ensemble d'éléments linguistiques et discursifs en vue d'explicitier la notion à étudier. On peut introduire également des formules mathématiques, des hypothèses pour mettre la lumière sur la théorie économique étudiée.

Les textes illustratifs :

Ce sont des textes qui peuvent être courts ou longs. Ils permettent d'illustrer une notion économique et de la mettre en valeur vu son importance économique.

Les textes mixtes :

Il s'agit d'énoncés regroupant langue générale et langue spécialisée dans une optique fonctionnelle par exemple, les formules mathématiques, les concepts économiques spécialisés sont expliqués avec un langage usuel et non pas spécialisé. Ce même type de textes existe également dans le discours magistral de l'enseignant mais, avec certaines différences inhérentes aux deux registres, l'écrit et l'oral.

En effet, La composition du texte écrit est différente de celle de l'oral. A l'écrit, elle se caractérise par la présence des phrases courtes ou moins longues avec peu de connecteurs et moins d'expansions phrastiques. A l'oral elle se compose d'énoncés plus longs et plus détaillés, avec une abondance de connecteurs, d'exemples, de répétitions, de reformulations et d'éléments linguistiques impliquant le locuteur d'un point de vue pragmatique tels que, les énoncés métadiscursifs. Ces derniers permettent à l'enseignant d'organiser son discours lorsque celui-ci est adressé à un auditoire.

1.2 Les cours magistraux et le manuel

La présentation du topic dans le discours et dans le manuel

Le développement du topic dans le discours magistral et dans le manuel se présente de façon différente. Cette distinction est liée, essentiellement, à l'appartenance de ces deux dispositifs aux codes oral et écrit. Nous proposons d'étudier le topic selon ses modes d'apparition dans le manuel et dans le discours magistral dans le tableau suivant :

[illegible]

Tableau n°40

L'introduction du topic dans le manuel est différente de celle du cours magistral à divers niveaux notamment, dans la progression thématique. Dans le document écrit l'enchaînement thématique est continu sans digressions discursives, alors que dans le discours oral, cet avancement thématique est souvent interrompu par des éléments linguistiques spécifiques relatifs à la production de l'oral. La présentation du topic peut être interrompue momentanément par des discours latéraux liés à la thématique du topic. L'enseignant peut raconter, rappeler, décrire, informer son auditoire à propos d'une idée, d'un fait historique etc. Ce genre de rupture discursive constitue en quelque sorte des parenthèses dans le discours oral.

La présentation du topic dans le discours oral de l'enseignant s'effectue dans un cadre dynamique. Il implique une prédication détaillée, et une illustration abondante. L'expert peut employer plusieurs exemples simultanément pour expliciter le même objet d'étude. A l'écrit, on retrouve moins de structures de ce type. L'énonciation est stable caractérisée par la seule présence d'informations essentielles et concises, par la rareté

d'exemples et par une dynamique discursive retreinte où l'évolution thématique du topic n'est pas soutenue par des micro-explications ni par des éléments métadiscursifs, métalinguistiques « *on va voir...* », « *j'avais fait apparaître...* », ni par des constructions phatiques telles que, « *bien, hein* » qui scandent le discours oral, et qui par la même occasion consolident le rapport interactif entre l'enseignant et son auditoire.

La présentation de la reformulation dans le discours et dans le manuel

L'étude de la reformulation dans le document écrit est distincte de celle du discours oral de l'enseignant. Dans ce dernier, divers signaux verbaux et non verbaux, et que l'on ne retrouve pas à l'écrit, peuvent intervenir dans le discours. Il s'agit par exemple, des répétitions et des reformulations. Ces procédés verbaux sont indispensables à l'écoute et à la bonne interprétation des énoncés par le destinataire. L'enseignant répète et reformule les énoncés dotés d'un caractère important dans le cours, et ce, sans réserve, alors que le code écrit ne tolère pas ce genre de procédés. Toutefois, on recense dans le manuel quelques types de reformulations qui apparaissent dans un but précis. Examinons le tableau suivant :

Tableau n°41

Toutefois, on retrouve dans le manuel quelques explications supplémentaires apportées à l'interprétation des énoncés. Elles s'affichent de façon succincte.

contrairement au discours oral qui lui, se distingue par la présence abondante d'énoncés de second plan.

2. L'étude des polycopiés d'économie politique dans les TD

2.1 L'étude du premier polycopié : le cours écrit

Le premier polycopié des TD correspond aux notes personnelles de l'enseignant. Il s'agit du cours écrit par l'enseignant comportant toutes les étapes de la séance du début jusqu'à la fin. Le dernier épisode didactique du cours, par exemple, se caractérise par l'intervention finale de l'enseignant. Celui-ci présente son cours d'une façon orale à partir de ses notes écrites. Examinons quelques fragments de ce document écrit.

· Un extrait 1 du premier polycopié des TD d'économie politique

« - Appel

- Ramassage des fiches de présentation
- Ramassage de 5 synthèses
- Les synthèses orales : possibilité de se mettre à deux (les personnes concernées par la prochaine synthèse viennent me voir)
- Passage d'une feuille où formulation de vos questions éventuelles (insister sur le texte de Keynes sur lequel je ne ferai que peu de commentaires) (Polycopié de TD d'économie politique p1)

Tout au long de sa prestation orale, l'enseignant reste fidèle à cette structure pédagogique explicitée par le texte écrit. Il respecte toutes les étapes notées dans ce cours écrit. Il note même la démarche à suivre tout au long de la séance.

Le document écrit ne comporte pas les caractéristiques d'un texte institutionnel comme c'est le cas dans le manuel de cours magistraux mais, il correspond plutôt à des notes personnelles. Néanmoins, sa superstructure est organisée selon les normes d'un texte institutionnel avec la présence des titres des chapitres, des séquences etc. Observons l'exemple suivant :

· Extrait 2 du premier polycopié des TD d'économie politique

« 1. Définitions

a. Définition de l'économie

Activités de production et d'échange destinées à la reproduction matérielle de la société.

Tout le problème de l'économie repose dans l'écart entre les besoins et la rareté des biens, donc dans la production des biens et dans la répartition de ces biens dans la population.

b. Définition de l'économie politique : étude de l'économie (...)

2. Problématiques de l'économie politique... »

(Polycopié de TD d'économie politique pp 1- 2)

Tout le document est organisé selon cette architecture textuelle. Il comporte également des informations sur le fascicule distribué aux étudiants et qui constitue le deuxième polycopié des travaux dirigés.

Extrait 3 du premier polycopié des TD d'économie politique

«Ligne 121 – 130 : Sur un plan politique

Ligne 131 – 140 : Sur un plan financier

Ligne 141 – 149 : Sur un plan administratif

Ligne 150 – 160 : Sur un plan commercial

Ligne 161 à la fin : Conclusion »

L'enseignant situe les moments cruciaux des exposés dans le document écrit. Il repère les lignes qui correspondent aux idées fondamentales à traiter par les exposants. Malgré la présence de ces précisions, les étudiants commettent des erreurs d'identification des idées clés lors de la préparation des exposés.

L'enseignant reprend ses notes pour son intervention finale. Il reprend les titres, les concepts spécialisés. Toutefois certaines de ses interventions sont marquées par l'improvisation suivant les situations de communication qui s'imposent.

2.2 L'étude du deuxième polycopié : le fascicule

Il s'agit du fascicule distribué par l'enseignant aux étudiants afin de préparer leurs exposés. En effet, l'enseignant demande aux étudiants de rendre un travail sous forme de synthèse écrite où ils présenteront les écoles de pensées économiques qui ont caractérisé le siècle précédent. La présentation des auteurs et de leurs pensées doit être établie dans un cadre macro et microstructurel cohérent. Elle doit obéir à un plan avec une introduction, une annonce de plan, un développement dans lequel les étudiants présentent, énumèrent, par exemple, les idées de l'école étudiée et indiquent ses déficiences. L'exposé doit se terminer par une conclusion. Ils peuvent, si nécessaire, faire une recherche bibliographique complémentaire pour enrichir leur étude tout en respectant les idées contenues dans le fascicule.

Nous pouvons déduire alors que le rôle du fascicule est d'entraîner les étudiants d'un côté, à la compréhension des textes spécialisés, et de l'autre, à l'acquisition des techniques de la rédaction.

II/ L'oralisation des genres académiques

1. Les aspects du texte écrit et du discours oral

Les discours académiques oraux sont des genres grapho-oraux partiellement improvisés.

Ils se caractérisent par une organisation syntaxique différente de celle de l'écrit. En conséquence, les linguistes (Blanche-Benveniste, Jean Jean, 1986) et (Leech et al., 1997) considèrent que l'usage de la ponctuation n'est pas appropriée dans la transcription de l'oral. En effet, l'énoncé oral (cf. le paragraphe oral de M. A. Morel, 1998) n'est pas organisé de manière phrastique (cf. A. Berrendonner, 1993). La «ponctuation» pour l'oreille n'est pas équivalente à la ponctuation pour l'œil.

2. L'évolution de l'écrit à l'oral

Le manuel qui sous tend les cours magistraux et les photocopiés des Travaux dirigés sont des textes écrits qui, au cours de leur transposition orale, subissent de nombreuses modifications. Celles-ci varient selon les situations de communication : le moment, le lieu d'émission et le public à qui on s'adresse. La stratégie des enseignants influence également l'oralisation des textes. Ils prennent en considération le rapport entre la problématique du sujet et les niveaux de compétences référentielle et linguistique de leurs auditeurs. Toutes ces conditions et bien d'autres agissent sur le mode de production orale du discours.

2.1 Du manuel au discours magistral

Le passage de l'écrit à l'oral est une opération soumise à des conditions liées à la production spontanée du discours. Si nous prenons le manuel des cours magistraux, par exemple, nous constatons au cours de sa transformation en discours oral, la disparition de plusieurs éléments. La table des matières est remplacée par une présentation métadiscursive au cours de laquelle l'enseignant indique les différents points et moments du cours. Au niveau microstructurel, les formes phrastiques minimalistes sont remplacées par des expansions phrastiques beaucoup plus étendues, on passe d'une formulation abrégative à une reformulation qui en constitue une expansion. Au niveau discursif, le manuel se distingue du cours oral par une organisation syntaxique très normée et un style très soutenu alors qu'à l'oral, les énoncés de l'enseignant seront de forme beaucoup plus variables combinant syntagmes issus de l'écrit soutenue et organisations orales plus «familière» (ponctuation par des "donc", bribes et reformulations locales, utilisation de "ça" détachement thématique etc.) (cf. exemple 1 p 209).

Le discours oral de l'enseignant garde en effet des éléments du texte écrit. Ces traces constituent les liens référentiels, sémantique et pragmatique fondamentaux qui nous permettent de les mettre en relation. Autrement, il n'y aurait aucun rapport entre les deux dispositifs académiques. On peut résumer ces liens dans le tableau suivant :

Tableau n°42 : Fiche comparative des deux dispositifs Ecrit et Oral.

Les liens entre les dispositifs écrit et oral	
Au niveau référentiel	Les deux dispositifs traitent des thèmes communs caractéristiques de la discipline enseignée.
Au niveau sémantique	Les deux dispositifs existent pour en dire quelque chose : apporter l'information "disciplinaire" correspondant au niveau de formation du public visé.
Au niveau pragmatique	Les deux dispositifs communiquent un savoir à un public dans un cadre institutionnel et dans un but didactique : former des futurs spécialistes de la discipline.

Au niveau référentiel, on dispose de thèmes communs. Toutefois, l'enseignant des cours magistraux peut introduire d'autres thèmes non évoqués dans le manuel. Au niveau pragmatique, les deux dispositifs ont les mêmes objectifs mais, l'accès à l'information dans le manuel est direct sans intermédiaire alors que, dans le discours oral, l'information est obtenue grâce à l'enseignant.

Mais surtout, les deux dispositifs se distinguent au niveau du contexte d'énonciation. A l'écrit, on parlera de contexte ou de cotexte textuel. Tout ce qui précède ou suit, un passage dans un texte, le cotexte linguistique d'un mot, d'une phrase etc. Dans, le cours oral, on parlera de cotexte textuel mais aussi de contexte situationnel (Jacques Cortés, 1985). Il s'agit des conditions matérielles du déroulement de l'acte d'énonciation (espace, temps, objet, cadre etc.) sans lesquelles l'interprétation du discours oral serait difficile.

2.2 Du photocopié au discours oral de l'enseignant dans les TD

Dans les travaux dirigés, l'enseignant se base sur ses notes personnelles. Celles-ci sont distribuées aux étudiants en lieu et place de photocopié en plus du fascicule de texte. Elles constituent pour eux un support complémentaire. La structure globale de ce photocopié n'est pas totalement différente de celle du discours oral. L'enseignant reprend la planification pédagogique de ses notes pour organiser son cours oral en y ajoutant des variations linguistique et discursive telles que la répétition, la reformulation, l'illustration etc. tout comme dans le discours magistral. Le photocopié correspond aux différents besoins de l'enseignement. Besoins référentiels surtout mais aussi, besoins organisationnels : explications de notions, résumés de théories économiques, notes concernant le déroulement du cours, informations relatives, au fascicule etc. Il diffère par ceci du manuel des cours magistraux.

3. L'évolution de l'oral à l'écrit

Le savoir enseigné passe par plusieurs étapes avant d'atteindre les notes des étudiants. Si on prend, par exemple, les cours magistraux tels qu'ils sont enseignés en amphithéâtre, ils évoluent du savoir savant au savoir enseigné et enfin aux savoirs "inscrits" que se sont appropriés les étudiants dans leurs notes. Au cours de sa transformation, le savoir subit plusieurs changements linguistique, discursif et énonciatif. Après avoir connu une expansion en passant de l'écrit intermédiaire que constituent les notes personnelles de l'enseignant au cours présenté oralement en amphithéâtre, il

connaît une réduction au moment où il devient simples notes prises à la volée par les étudiants.

Du discours magistral à la prise de notes

Prendre des notes à partir d'un discours oral est une tâche difficile. Les étudiants disposent de peu de temps pour utiliser les deux compétences simultanées indispensables : la compréhension orale et la production écrite (cf. Omer, 2002). A l'oral, la complexité du discours de l'enseignant leur pose des problèmes considérables. Les différentes manipulations discursives et langagières auxquelles celui-ci a recours (reformulations, explication longue d'une notion, incise, digression etc.) constituent pour certains étudiants, notamment ceux de nationalités étrangères une difficulté majeure pour une prise de notes significatives. Ils essayent tant bien que mal de la faire mais on constate que les déficiences de leur interprétation les amènent à noter beaucoup plus d'énoncés de second plan que d'énoncés essentiels français et étranger. D'autre part, du point de vue de la production. Les notes demandent de savoir abréger le discours reçu par l'utilisation d'une mise en page et de formes nominalisées adaptées, difficiles en langue étrangère. Nous proposons dans le point suivant une étude descriptive des notes des étudiants

III/L'étude d'un genre écrit réalisé par les étudiants : la prise de notes

La prise de notes (PDN) est une activité écrite centrale dans le cursus universitaire. Les notes prises par les étudiants sont des « *brèves indications recueillies par écrit en écoutant, en étudiant, en observant* » A. Piolat, (2003). Il s'agit d'un travail scriptural indispensable pour la collecte des cours magistraux présentés oralement par l'enseignant. Cependant, lors de l'oralisation du discours, le déploiement d'un certain nombre d'outils linguistique et discursif (reformulations, d'illustrations, énoncés de second plan etc.) par l'enseignant orientent-ils les scripteurs toutes nationalités confondues vers une PDN significative ?

1. La prise de notes dans les cours magistraux

Nous avons rassemblé les PDN en fonction de la nationalité et des caractéristiques distinctives des profils des scripteurs. Nous avons d'un côté, les étudiants français qui sont des noteurs minimalistes notant un minimum d'informations et d'un autre, les étudiants étrangers qui sont, pour la majorité, des scripteurs notant un maximum d'informations.

1.1 Les activités cognitives nécessaires à la PDN

Les notes des étudiants constituent « les traces du travail interprétatif des récepteurs » (Branca-Rosoff, Sonia & Doggen, Judith, 2003). Lorsqu'on parle de la prise de notes, on évoque un certain nombre d'opérations fonctionnelles: structurer, reformuler les idées intéressantes, supprimer les articles, les mots non indispensables pour n'en garder que les plus importants. et utiliser l'abréviation On recourt en quelque sorte à un style

télégraphique, un moyen très pratique pour prendre des notes. Ces principes rédactionnels semblent être simples à appliquer lorsqu'il s'agit de prendre des notes à partir d'un texte écrit. Mais, lorsqu'il est question d'un discours oral et improvisé, cela semble être une tâche difficile à réaliser pour les étudiants, notamment pour les non natifs qui maîtrisent moyennement la langue d'enseignement.

Dans le cas de la prise de notes à partir d'un document écrit, l'apprenant prend le temps de lire plusieurs fois son texte, de classer les informations par ordre d'importance, de sélectionner celles qui lui paraissent significatives, de les résumer afin de les intégrer de façon succincte dans ses notes. Alors qu'à l'oral, il n'a pas cette opportunité de manipuler les différentes informations qui s'offrent à lui de la même façon. L'étudiant, doit écouter une seule fois ces informations, les comprendre et choisir les plus pertinentes. Mais, la diversité des énoncés et les différentes opérations discursives produites par l'enseignant compliquent l'activité de la prise de notes

Les moyens scripturaux utilisés par les étudiants

L'étudiant doit inventorier les énoncés essentiels et les séparer des énoncés secondaires: les paraphrases, les répétitions, les exemples et tout ce qui relève du discours spontané pour obtenir des notes concises. Les scripteurs doivent coordonner leurs compétences afin de pouvoir écrire des notes utiles à leur propre usage. A cet effet, ils doivent employer tout un dispositif de connaissances antérieures, technique, linguistique, et cognitive pour pouvoir gérer le flux d'informations qu'ils reçoivent pendant le déroulement du cours. Par ailleurs, ils doivent employer les outils d'abréviation : les icônes, les symboles graphiques et les marques de structuration afin d'éviter d'obtenir un texte dépareillé.

En définition la PDN est un processus rédactionnel très complexe qui nécessite un nombre important de compétences. Les étudiants « *...doivent maîtriser les savoirs et savoir-faire des champs disciplinaires utiles à l'obtention de leur diplôme et, d'autre part, ils doivent être suffisamment performants en langue seconde (L2). Les performances en compréhension et production en L2 de ces étudiants sont particulièrement cruciales* » (Marie-Laure Barbier & Faraco Martine, 2003).

1.2 La gestion du lexique spécialisé par les étudiants

Les méthodes de PDN diffèrent d'un groupe d'étudiants à un autre et d'un étudiant à un autre au sein d'un même groupe. Différents facteurs d'ordre linguistique, culturel, cognitif et autres participent à la réalisation de cet exercice pédagogique.

L42P : « il faut se souvenir que l'utilité cardinale c'est celle que l'on peut mesurer chiffrer et évaluer par un nombre sans unité car effectivement les économistes ont été incapables de trouver une unité cohérente à cette utilité cardinale ».

(5^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

La notion d'« *utilité cardinale* » est définie dans une trame discursive explicative avec l'emploi d'un énoncé secondaire complétant la définition du concept.

· 1^{ère} note d'étudiant français :

« utilité cardinale niveau d'utilité »

- 2^e note d'étudiant français:

« les néo pensait que cette utilité était mesurable → (utilité cardinale *prlm* de l'unité). »

Dans ces notes, les étudiants n'ont pas transcrit la définition de « l'utilité cardinale » en entier. Cela est dû au fait que cette définition a été déjà donnée antérieurement et l'enseignant ne fait que y revenir. Dans les deux notes, les étudiants marquent quand même les mots clés de la définition. Dans la deuxième note, le scripteur prend la liberté de reformuler la définition par l'emploi d'un adjectif : l'expression «... on peut mesurer chiffrer... » est remplacée par l'adjectif « mesurable » et la deuxième information clé du discours de l'enseignant « incapables de trouver une unité cohérente à cette utilité cardinale » est reformulée à son tour par « utilité cardinale *prlm* de l'unité ». L'étudiant réduit son énoncé à des groupes nominaux sans déterminants, simplement juxtaposés sans pour autant déformer le discours initial. Cette procédure de transformation du discours est une particularité qui concerne les scripteurs français. Ces derniers prennent beaucoup plus d'initiative de reformulation écrite vis-à-vis du discours oral de l'enseignant que les étudiants étrangers. Ce constat va se confirmer tout au long de l'analyse de la PDN.

L182P : «...Points de rupture avec les auteurs classiques donc je vais commencer par les points de divergence par rapport donc aux auteurs aux idées classiques que nous avons présentées brièvement (...) et nous verrons dans le paragraphe suivant par contre que l'on retrouve les idées libérales des auteurs classiques chez les auteurs néoclassiques chez les auteurs néoclassiques alors la rupture essentielle parce que les auteurs classiques de ces auteurs néoclassiques avec les auteurs classiques apparaît essentiellement sur deux points donc deux éléments qui sont liés entre eux deux points de rupture donc avec les auteurs classiques nous allons analyser successivement ces deux points

premier point c'est la théorie de la valeur qui est donc différente de celle exprimée donc par certains auteurs classiques donc la théorie de la valeur et ce qui va de paire

deuxième élément de rupture nous verrons la place accordée à la consommation (...). ».

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Dans cet extrait, la présentation des divergences idéologiques entre les auteurs classiques et néoclassiques est interrompue par des énoncés auxiliaires longs. L'enseignant ne formule les points de rupture qu'à la fin de l'énoncé. Les étudiants suppriment ce discours secondaire et maintiennent les concepts spécialisés en l'occurrence « la théorie de la valeur » et « la place accordée à la consommation ».

- 3^e notes : d'étudiant étranger :

« Points de rupture avec les auteurs classiques : ≠ sur 2 pts essentiels : théorie de la valeur et la place accordée à la consommation »

- 4^e notes : d'étudiant français :

« *Points de rupture avec des auteurs classique 2 points*

→ *théorie de la valeur*

→ *place accordé à la consommation* ».

Les différentes reformulations émises par l'enseignant n'ont pas troublé l'attention des deux scripteurs. Ils ont repéré tous les points essentiels de l'énoncé et ont relevé les idées clés. Il s'agit en fait, de reformulations locales, c'est-à-dire que l'enseignant, lors de sa présentation discursive des énoncés du second plan ne s'est pas écarté de l'énoncé principal. En revanche, les deux scripteurs notent différemment. L'étudiant étranger note des groupes nominaux avec une phrase de liaison « *≠ sur 2 pts essentiels* » alors que son homologue français allège les groupes nominaux des déterminants et emploie des groupes nominaux empilés.

La gestion des informations nouvelles dans le discours

Le rappel est un phénomène récurrent dans le discours magistral. Toutefois, l'enseignant peut introduire des éléments nouveaux non cités auparavant dans son discours. Les scripteurs trient les énoncés nouveaux, les notent et éliminent toute l'illustration qui accompagne l'information principale pour n'en garder que ce qui leur semble être pertinent. Examinons cet extrait de l'enseignant et quelques notes d'étudiants.

- 1^{er} extrait de l'énoncé

L197P : « (...) rappelons que Ricardo quant à lui était partisan de la théorie de la valeur du travail (...)

Ricardo effectivement a aussi beaucoup travaillé sur la théorie de la valeur du travail à laquelle il croyait donc théorie donc théorie etc reprise et même prolongée donc par Karl Marx comme nous l'avons vu donc théorie de la valeur du travail notamment cette notion de valeur d'échange qui correspond à la quantité du travail pour produire une marchandise...

- 2^e extrait de l'énoncé

*...il est clair que d'autres auteurs classiques n'étaient pas d'accord sur cette valeur du travail (...) **un français Jean Batiste Say S A Y** lui par exemple n'avait pas du tout les mêmes idées de Ricardo quant à la théorie de la valeur **pour lui l'utilité des marchandises c'est l'utilité qui constitue le fondement de la valeur d'échange des marchandises** ».*

(3^e heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Le discours de l'enseignant se compose de deux énoncés : un rappel d'une information déjà citée (premier extrait) et une information nouvelle (deuxième extrait).

- 5^e notes d'étudiant étranger:

« Ricardo était partisant de la théorie de la valeur de W. **d'autres auteurs de la même école n'était pas d'accord** Pour Jean Baptiste l'utilité des marchandises c'est l'utilité qui va constituer le fondement de la valeur des changes de marchandises. »

- 6^e notes d'étudiant étranger:

« Ricardo était partisan de la théorie de la valeur :W à la quelle il croyait. Ms **d'auteurs classq, pas d'accord ac cette valeur W** –Jean Baptiste, pas les même idées de la théorie car pr lui l'utilité qui va constitué le fdt de la valeur d'échange des mchdises »

- 7^e notes d'étudiant français:

« Ricardo partisan de la valeur du travail Jean Baptiste SAY pas d'accord. pour lui l'utilité des ms/es qui va constituer le fondement de la valeur d'échange de m/s »

Les étudiants notent des informations importantes et d'autres facultatives. Ils notent tous l'information relative au désaccord entre deux économistes qui font partie de la même école économique parce qu'elle constitue un apport informatif nouveau. Néanmoins, leurs notes sont différentes. Le rappel, par exemple, conduit les étudiants étrangers à la prise de quelques notes inutiles. Il s'agit d'éléments déjà cités.

D'un autre côté, les deux étudiants étrangers n'ont pas retenu le nom de l'économiste "SAY" même si l'enseignant l'a épelé. Dans la note n°5, l'étudiant a commis des erreurs d'orthographe qui peuvent l'amener à une fausse interprétation de concept (des change/ d'échange). Il utilise moins l'abréviation et rédige des phrases complètes tout comme l'étudiant étranger de la note n°6 qui lui, en plus, emploie la ponctuation dans ses notes. Le scripteur français, par contre, a retenu le nom complet de l'économiste "Jean Baptiste Say". Il note des syntagmes nominaux avec l'emploi d'un seul verbe alors que ses homologues étrangers ont noté plusieurs verbes qui les amènent à rédiger des phrases entières. Les notes du scripteur français se caractérisent également par l'abréviation de quelques mots.

1.3 La catégorisation des profils des scripteurs

Notre corpus de PDN nous a révélé l'existence de plusieurs types de profils de scripteurs. Nous avons choisi de travailler sur deux groupes. Les noteurs minimalistes et les noteurs maximalistes (Branca-Rosoff, Sonia & Doggen, Judith, 2003).

L78P :«...Léon Walras (1834-1910) donc un français j'insiste Léon Walras qui fut aussi un pionnier de la nouvelle théorie néoclassique naît donc en France faut tout de même connaître bien sûr (...) alors c'est un français bien sûr et il a formalisé la pensée néoclassique à travers son fameux équilibre général donc l'équilibre général (...) **alors sur le plan politique pour la petite histoire** en fait Léon Walras s'est avéré donc prendre des positions socialisantes pourrait-on dire bien qu'il soit libéral puisqu'il est néoclassique il a essayé donc de faire passer ses idées en faveur de la nationalisation du sol (...) donc il était montré du doigt notamment par ses collègues des univ des universités françaises de l'époque (...) et il est parti en Suisse il s'est exilé parce qu'il en a marre des critiques qu'on lui adressait à cause de cette prise de position politique et donc

il est parti en Suisse il a fondé l'école de Lausanne »

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

- Enoncés essentiels

« Léon Walras (1834-1910) donc un français (...) qui fut aussi un pionnier de la nouvelle théorie néoclassique (...) il a formalisé la pensée néoclassique à travers son fameux équilibre général

- Enoncés facultatifs

alors sur le plan politique pour la petite histoire en fait Léon Walras s'est avéré donc prendre des positions socialisantes pourrait-on dire bien qu'il soit libéral puisqu'il est néoclassique il a essayé donc de faire passer ses idées en faveur de la nationalisation du sol (...) donc il était montré du doigt notamment par ses collègues des univ des universités françaises de l'époque (...) et il est parti en Suisse il s'est exilé parce qu'il en a marre des critiques qu'on lui adressait à cause de cette prise de position politique et donc il est parti en Suisse il a fondé l'école de Lausanne

Les scripteurs minimalistes :

- 8e notes d'étudiant français:

« France :- LEON WALRAS (1834-1910) Equilibre général

Pris posit° et essayait de nationaliser les sols

Fonde en Suisse l'école de Lausanne »

- 9e notes d'étudiant français :

« Leon Walras (1834-1910), Equilibre général

Celui qui a fait l'école à Lausanne »

Ces scripteurs réduisent au minimum leurs notes. Ils se livrent à un tri étroit d'informations porteuses de sens et éliminent les énoncés de second plan. Ils n'emploient pas de marques de structuration qui relient les idées entre elles. Nous avons constaté que le scripteur de la note 8 emploie un empilement de syntagmes verbaux et notent deux informations utiles : « France » pour rappeler justement l'origine de l'économiste Walras comme l'a souligné avec insistance l'enseignant *« Léon Walras donc un français j'insiste (...) naît donc en France (...) alors c'est un français bien sûr »* et le contenu de la théorie de Walras *« nationaliser les sols »*. L'étudiant de la note 9 n'a pas pris en compte ces informations. Ce qui nous amène à dire que cet étudiant peut être en difficulté du fait qu'il néglige les notions importantes du discours de l'enseignant, il commet en outre une erreur d'orthographe due probablement à la rapidité de la prise de notes.

Les scripteurs maximalistes

Il s'agit en particulier des étudiants étrangers. Ces scripteurs notent un nombre important

en vertu de la loi du droit d'auteur.

d'informations. Ils emploient des phrases entières et juxtaposées. Ils utilisent la ponctuation. Ils soulignent même le nom de l'économiste. Analysons quelques notes de ce groupe d'étudiants.

- 10e notes d'étudiant étranger:

« //t en Fr et à l'école de Lausanne, Léon walras (1834-1910) qui fut 1e pionnier des idées néo-classiques en Fr.

Il a formalisé la pensée néo-classique à travers l'équilibre général.

Sur le plan pol il a pris des idées socialistes et était pour la nationalisation du sol agricole mais il a eu bcp de critiques et s'est alors exilé en Suisse et a crée l'Ecole de Lausanne.

- 11e notes d'étudiant étranger :

« //ten France, et en éc Léon Walras (1834-1910) qui fut un pionnier de l'école néoclassique en France. Il a formalisé une analyse sur l'équilibre Gral. Il a pris des positions socialisantes et était pr la nationalisation du sol, il s'exila en Suisse ou il termina ses analyses l'école de Lausanne. »

Nous constatons que les scripteurs étrangers ont noté de nombreuses informations non importantes. Et ce, malgré la présence d'une expression « pour la petite histoire » qui indique que le discours qui va suivre est facultatif

Les deux étudiants reprennent des phrases complètes de l'enseignant dont des énoncés de second plan. Ils notent la présentation historique alors que leurs homologues français éliminent ce type d'énoncés. On peut faire deux hypothèses à propos de ce traitement de l'information soit les étudiants étrangers se livrent à ce genre de pratique pour combler leurs connaissances disciplinaires. Ayant un parcours scolaire différent, ils notent ces informations non importantes parce qu'elles leur semblent utiles à connaître. Soit, seconde hypothèse, ils se sentent incapables de trier à chaud les informations principales et les informations secondaires et notent tout ce qu'ils peuvent noter en renvoyant la hiérarchisation et la sélection à un second moment de travail personnel sur leurs notes.

1.4 Les outils déclencheurs ou inhibiteurs de la prise de notes

Pourtant, on l'a vu, l'enseignant peut employer sciemment ou inconsciemment des expressions, des marqueurs, des outils linguistiques indiquant aux étudiants de noter ou de délaissé certaines informations. (Branca-Rosoff, Sonia & Doggen, Judith, 2003) distinguent ainsi des outils d'inhibiteurs et déclencheurs de la prise de notes. Comment les étudiants, tous profils confondus réagissent-ils et interprètent-ils ce type d'expressions émises explicitement ou implicitement par l'enseignant ?

Les outils déclencheurs de la PDN

Les procédés donnant lieu à une prise de notes existent en grand nombre dans le

discours de l'enseignant. Il s'agit entre autres des marques de planification macro textuelles (Sonia Branca-Rosff et Judith Doggen, 2003). Etudions le discours des cours magistraux et les notes des étudiants suivants:

L184P : « Points de rupture avec les auteurs classiques (...) premier point c'est la théorie de la valeur qui est donc différente de celle exprimée donc par certains auteurs classiques donc la théorie de la valeur et ce qui va de pair deuxième élément de rupture nous verrons la place accordée à la consommation » (1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

- 4^e Notes de scripteur français (minimaliste):
 - « 2 points de ruptures des auteurs classiques :
 - 1^{er} point → la théorie de la valeur
 - 2^e point → place accordée à la consommation
- 5^e Notes de scripteur étranger (maximaliste):
 - « 2 pts de ruptures avec les auteurs classiques
 - La rupture apparaît sous deux points:
 - 1- la théorie de la valeur
 - 2- la place accordée à la consommation »

Nous constatons que les deux groupes d'étudiants (minimalistes et maximalistes) ont noté les idées fondamentales suivant l'emploi des indices déclencheurs de la PDN, en l'occurrence « *premier point, deuxième élément* ». L'énumération explicite employée par l'enseignant facilite la PDN pour les étudiants. Elle apparaît également d'ailleurs dans les notes du scripteur étranger. Mais ce dernier, ne se contente pas de noter l'information essentielle, il ajoute une phrase entière « *la rupture apparaît sous deux points* » et qui est redondante par la première phrase.

Les outils « inhibiteurs » de PDN

L'emploi d'expressions inhibitrices de PDN est également fréquent dans le discours. L'enseignant peut dissuader son auditoire de prendre des notes de façon implicite en employant certaines expressions marginalisantes.

L113P : « ...alors sur le plan politique pour la petite histoire en fait Léon Walras s'est avéré donc prendre des positions socialisantes pourrait-on dire bien qu'il soit libéral(...) ».
(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 001).

La formule " inhibitrice" « *pour la petite histoire* » n'a pas été prise en compte par les étudiants étrangers (cf. notes 10 et 11). Il semble que l'expression n'ait pas été comprise. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces étudiants étrangers ne maîtrisent pas suffisamment la langue et la culture françaises ou encore comme on l'a déjà cité, ces noteurs cherchent à noter le maximum d'informations pour leur propre instruction.

L'enseignant peut employer aussi des marqueurs linguistiques comme les

modalisateurs métadiscursifs (Sonia Branca-Rosoff et Judith Doggen, 2003) pour mettre l'accent sur le côté accessoire de l'idée énoncée

L139P : « Walras (...) alors un des disciples son disciple le plus célèbre à l'école de Lausanne donc en suisse un nom aussi à connaître c'est un italien cette fois qui s'appelle Vilfredo Pareto (...) Vilfrido Pareto donc économiste italien (1848-1923) (...) il était aussi sociologue donc comme quoi il a pu faire de l'analyse poly disciplinaire mais tout au moins bi-disciplinaire en faisant de l'économie il s'appuyait aussi sur ses connaissances en sociologie (...)il avait particulièrement des idées fascistes et donc Mussolini s'est appuyé sur les travaux de Pareto quand il a eu besoin pour monter qu'effectivement il y a des êtres supérieurs aux autres +

alors ça on s'en fiche hein

cet aspect de Pareto ne m'intéresse pas surtout en tant qu'économiste

ce qui m'intéresse de savoir c'est qu'il va enseigner l'œuvre de son maître Walras».

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Dans cet extrait, l'enseignant emploie la formule « on s'en fiche » invitant par cela les étudiants à ne pas en prendre notes. Il emploie une autre expression pour confirmer l'aspect facultatif de l'énoncé « cet aspect de Pareto ne m'intéresse pas» Puis, il utilise un autre modalisateur métadiscursif mais cette fois, un déclencheur de prise de notes « ce qui m'intéresse de savoir c'est ...».

- 12e Notes d'étudiant français (minimaliste)

« Théories des Elites idée fascistes (Vilfredo Pareto) 1848-1923...

il va prolonger les travaux de Walrass avec l'optimum de Pareto »

- 13e Notes d'étudiant étranger (maximaliste)

« Son disciple le + célèbre Vilfredo Pareto (éco italien 1848-1923)

il était aussi sociologue il va élaboré la théorie des élites et il eut la sympathie de Mussolini.

Il va divulguer les travaux de Walras et ^m les prolonger avec sa définition : l'optimum de Pareto »

Nous constatons que le scripteur (notes n°12) a eu conscience des procédés discursifs « inhibiteurs » de PDN, il n'a noté que les éléments importants de la théorie présentée par l'enseignant. Il réduit les groupes nominaux en éliminant les déterminants, inverse la structure de l'énoncé : il commence par la présentation succincte de la « théorie des élites » et passe ensuite à la présentation du théoricien « Pareto ». Ce qui nécessite un travail cognitif important de la part de ce scripteur minimaliste.

Dans le second cas, l'étudiant (notes n°13) a pratiquement noté toutes les indications nécessaires et inutiles. Ce qui implique le manque d'effort cognitif de ce scripteur. Les étudiants de nationalités étrangères notent un maximum d'informations afin d'obtenir un

nombre importants d'informations. Ils élaborent des notes lisibles avec des phrases simples et complexes, utilisent la ponctuation, retour à la ligne, soulignent le mot clé et emploient quelques fois l'abréviation.

Nous avons choisi de consacrer notre étude de la PDN à deux types de scripteurs : les « minimalistes » et les scripteurs notant le maximum d'informations. Néanmoins, il existe d'autres cas de scripteurs dont les notes sont illisibles ou rédigés à la manière d'un texte écrit. Les notes des étudiants asiatiques, par exemple, se caractérisent par une rédaction intégrale du cours. D'après nos enquêtes, certains d'entre eux recourent à la collecte des notes de leurs collègues, et d'autres procèdent à l'enregistrement du discours oral de l'enseignant à l'amphithéâtre du fait qu'ils ne maîtrisent pas la langue française. Cette catégorie d'étudiants n'entre pas dans l'analyse des PDN compte tenu que leurs notes ne sont pas construites dans la même situation didactique.

La prise de notes varie d'un groupe d'étudiants à un autre. Les étudiants français suppriment les éléments facultatifs, alors que leurs homologues étrangers les maintiennent dans leurs notes. Ils mettent les différents concepts et mots clés en majuscules ou les soulignent pour les mettre en valeur.

Ces différentes notes nous ont éclairée sur quelques problèmes pratiques rencontrés par les étudiants en particulier ceux de nationalités étrangères. D'après cette analyse, nous retenons qu'à chaque groupe d'étudiants correspond une structure de PDN bien précise. Bien des conditions interviennent dans le maniement de l'information et sa transformation en notes entre autres : les facteurs socioculturels, pédagogiques et scolaires. Ces derniers semblent être des aspects fondamentaux influençant le déroulement de la PDN. La maîtrise de la langue d'enseignement, les connaissances économiques, le savoir-faire, la compréhension des informations émises et le débit de production du discours oral sont également des facteurs déterminants dans l'activité de prise de notes.

2. L'étude de la prise de notes dans les travaux dirigés

2.1 La PDN est-elle possible à partir des exposés ?

Si la prise de notes est une activité scripturale indispensable dans les cours magistraux, il semble qu'elle est quasiment absente dans les Travaux dirigés notamment pendant les exposés des étudiants.

L320P- « j'ai vu que vous n'avez pas pris de notes ensemble

sachez que (... ?) là ces séances ces synthèses à la fois écrites et orales c'est pas uniquement pour euh vous exercer à l'exercice de synthèse mais pour faire apprendre euh autre chose en fait tenir notre leçon euh je vous le répète je vous le rappelle mais euh il y a un : à la fin de ce mois en fait un partiel le partiel portera donc sur le cours »

(2^e séance de TD d'économie politique année 2001) .

L'enseignant éprouve le besoin d'insister explicitement sur l'utilité de la prise de notes pendant les exposés. Il emploie les verbes « répéter » et « rappeler » pour sensibiliser ses étudiants sur le rôle des notes et agite même la menace « partiels » qui porteront

pour une bonne part sur ces contenus.

Nous avons posé la question aux étudiants sur leur absence de prise des notes pendant les exposés. Leurs réponses convergeaient toutes vers le fait que les exposés sont des travaux individuels de production qui nécessitent d'être corrigés par l'enseignant. La majorité d'entre eux parle de la qualité scientifique discutable d'exposés comportant des lacunes de compréhension du fascicule. Rappelons que c'est à partir de ce document écrit que sont élaborés les exposés. Si les étudiants ne semblent pas être motivés pour prendre des notes à partir des exposés de leurs camarades, c'est parce qu'ils les trouvent incomplets et porteurs d'erreurs. Les différentes incursions de l'enseignant pendant le déroulement de ces exposés confirment cette idée.

L4P : « globalement ce que vous n'arrivez pas c'est : à trouver les idées clés du textes ces idées clés à les lier avec euh : à les lier entre elles et en faire quelque chose qu'elle soit cohérente une progression cohérente ».

(3^e séance de travaux dirigés d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

Ce commentaire témoigne de l'incompétence de certains étudiants à mener à bien un exposé compréhensible. Les étudiants pensent que leurs propres synthèses écrites parallèles à l'exposé sont des travaux personnels qui doivent être pris en compte par l'enseignant. D'autre part, il leur reste toujours la possibilité de travailler le cours, de préparer le partiel en se référant directement au fascicule.

2.2 La PDN une activité liée au discours de l'enseignant

Si la prise de notes lors des exposés est quasiment absente, elle est présente lors des interventions finales de l'enseignant. Les étudiants se retrouvant en situation de cours prennent presque machinalement des notes lorsque celui-ci reprend les différents éléments des exposés.

Il semble que la prise de notes obéisse à l'usage académique classique transmis implicitement dans l'éducation des apprenants. Il s'agit d'un rapport didactique entre un détenteur du savoir (l'enseignant) et un apprenant en quête de son appropriation. Cette ambiance règne fortement dans les cours magistraux et dans les travaux dirigés. Dès que cette hiérarchie est brisée, le protocole de la prise de notes s'estompe. Nous avons pu constater cette situation lors de la prestation orale des étudiants. L'exposant, même s'il prend publiquement la parole ne parvient pas à assumer le rôle d'informateur autorisé. Il demeure pour les autres un étudiant au même titre que le reste de la classe risquant de commettre des erreurs de tout ordre.

D'ailleurs, si nous n'avons pas pu collecter de notes d'étudiants correspondantes aux travaux dirigés c'est parce que les étudiants ont prétexté qu'elles étaient trop mal agencées du fait du mauvais agencement des exposés eux-mêmes.

Partie IV. Facteurs provoquant l'échec des étudiants étrangers et propositions didactiques correspondantes

Chapitre 1. Etudiants étrangers face aux « genres » académiques

I/ La complexité des CM et son impact sur la PDN

1. La reformulation et la prise de notes

La structure du cours magistral est souvent interrompue par des énoncés supplémentaires (répétitions, reformulations, énoncés métadiscursifs, rappel, citations etc.). Ces ajouts peuvent engendrer chez certains étudiants étrangers, des difficultés de hiérarchisation et de tri d'informations et par conséquent de prise de notes significatives.

L232P-« ... c'est effectivement la valeur accordée par ces auteurs néoclassiques à la

consommation donc deuxième point de rupture c'est la place accordée dans l'activité économique dans l'analyse économique à la consommation

un petit rappel hein on retrouve l'environnement historique dans lequel les auteurs écrivaient **rappelons que** les auteurs classiques et notamment Adam Smith étaient contemporains de la révolution industrielle donc ces auteurs écrivaient pendant que se déroulait la révolution industrielle et donc c'est normal qu'ils ont été fascinés par les progrès technologiques+ les biens de productivité la division du travail tous ces phénomènes nouveaux qui apparaissaient pendant la révolution industrielle donc c'est normal que : en faisant des analyses économiques à cette époque ces auteurs soient imprégnés donc par cet aspect des choses et donc dans ces conditions il n'est pas étonnant du tout que leurs écrits accordaient une place **prépondérante nous l'avons vu** au secteur productif à la production industrielle même par rapport aux physiocrates qui accordaient une place déterminante à la production agricole(...) alors du coup changement d'attitude + changement évidemment(...) ?) historique notamment Marshal qui va écrire donc à la fin du XIX siècle 1899 issu du « Principes d'économie politique » je cite une phrase de Marshal effectivement de : son livre trois et donc il se trouve et **c'est une citation c'est même un résumé de ce qu'il écrit** il va critiquer donc la froideur de Ricardo d'Adam Smith il parle de □ froideur des économistes □ qui étaient uniquement préoccupés de production de coût de production de division du travail et qui par là même négligeaient un phénomène que lui juge important le problème des besoins des individus»

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001)

Les énoncés et leurs différentes reformulations

la valeur accordée par ces auteurs néoclassiques dans l'activité économique

- dans l'analyse économique à la consommation

- *c'est normal qu'ils ont été fascinés par les progrès technologiques*

- c'est normal que: en faisant des analyses économiques à cette époque

- ces auteurs soient imprégnés donc par cet aspect des choses

- il n'est pas étonnant (...) que leurs écrits accordaient une place prépondérante (...) à la production industrielle

- (...) accordaient une place prépondérante (...) au secteur productif

- (...) accordaient une place déterminante à la production agricole

L'enseignant reformule les énoncés plus d'une fois. A chaque reformulation, il explique, ajoute ou précise l'information.

- Notes de l'étudiant étranger 1:

2-la place accordée ds l'act-économique à la consommat

Rappel : A. Smith était contemporain à la révolution industrielle. Pour les auteurs classiq, c'est le secteur industriel qui occupait la place impte Pour Marshall critique la froideur d'A Smith, de Ricardo (auteurs classiques) car ils négligeaient de souligner les besoins des individus : ~~on s'aperçoi~~.

Ce scripteur note beaucoup d'informations. Il mentionne même le mot «rappel» dans ses notes et reprend deux fois une même information (les auteurs classiq/auteurs classiques).

· Notes de l'étudiant étranger 2:

« - la place accordée à la conso ds l'éco.

Les auteurs classiques notamt Smith étaient contemporain de la rév ind et ont été fasciné par la divis° du W bien de productivité et le progrès techniques

Ils étaient imprégnés de ces choses ^{dc} ils accordaient une g^{de} place à la product Marshall va critiquer la froideur de Smith ^{des classiques} °.et Ricardo qui négligeaient les pts des besoins des individus »

Dans ces notes, on constate la reprise des énoncés reformulés « ont été fasciné par la divis° du W bien de productivité et le progrès techniques/ Ils étaient imprégnés de ces choses ». Il semble que ce scripteur est incapable de trier l'information essentielle de l'information secondaire.

· Notes de l'étudiant étranger 3 :

«• Place accordée à la consommatO

Les auteurs français (ε den Smith) étaient imprégnés par la réolutO. Leurs écrits accordaient une place importante à la productO

Chgt d'attitude. Marshall qui va écrire ses principes d'éco politique. Marshall a critiqué les auteurs classiques préoccupés par la production, les coûts de product° tout en oubliant les besoins »

Ce scripteur n'écrit pas correctement le nom de l'économiste « Adam Smith » (ε den Smith) et le catalogue comme français. Ses notes sont incomplètes et erronées. c'est un scripteur en difficulté qui d'autre part s'attarde à noter les énoncés de second plan et ne parvient pas à noter complètement l'information essentielle « Marshall a critiqué les auteurs classiques préoccupés par la production (...)° tout en oubliant les besoins ... ».

· Notes d'étudiant français 2 :

« Place accordée à la conso : Pour marshall, les classiques ont négligé les besoins des consommateurs en ne pensant qu'aux coûts de P°etc. »

Ce scripteur a noté uniquement l'information fondamentale Il a supprimé toutes les informations non importantes. A priori, les scripteurs français ont moins de difficultés à prendre des notes que leurs homologues étrangers. Ils « traitent l'information en se laissant guidé par l'organisation hiérarchique proposée par l'enseignant » (Faraco : 2003)

du fait qu'ils ont en partage la même maîtrise linguistique.

Si l'emploi de la reformulation dans le discours permet à l'enseignant de mieux interpréter certains concepts et informations, il peut en revanche rendre difficile une prise de notes sélective notamment pour les étudiants non natifs. Lors de leur traitement des informations, ces scripteurs peuvent penser trouver dans la reformulation des informations nouvelles parce que les structures phrastiques des énoncés reformulés sont différentes ou que le vocabulaire employé est différent. Ayant un profil linguistique moyen, ils éprouvent des difficultés à séparer l'information de base de l'information optionnelle. Toutefois, certains sont identifiés plus facilement par les étudiants. Il s'agit des énoncés métadiscursifs, des énoncés répétés, des exemples etc.

Par ailleurs, d'autres facteurs influencent le processus de la prise de notes. Le contexte d'enseignement des cours magistraux :

- **l'amphithéâtre** regroupe un nombre important d'étudiants ce qui implique l'impossibilité d'établir des échanges verbaux avec les étudiants en difficulté. L'enseignant ne peut pas s'attarder sur l'explication de toutes les idées qui poseraient un problème de compréhension aux étudiants étrangers.
- **le nombre et la durée des cours** souvent jugés très longs, ce qui nécessite une attention et une concentration de longue durée, très fatigante quand on ne possède pas une bonne connaissance du français langue d'enseignement.
- **la densité des informations** ne permet pas aux étudiants de prendre des notes et simultanément de réagir pour obtenir quand c'est nécessaire plus d'explications de la part de l'enseignant.

2. La compréhension orale du discours et la prise de notes

L'activité scripturale des étudiants devrait être guidée par un certain nombre d'indications émises par l'enseignant lors de l'oralisation du discours. Ces marques indiquent les informations importantes ou facultatives du cours (S, Branca-Rosoff & J, Doggen : 2003). Leur rôle est donc d'orienter les étudiants vers une prise de notes efficace. En voici un exemple.

L139P :« Vilfredo Pareto donc économiste italien (1848-1923)

(...) était sociologue (...) en faisant de l'économie il s'appuyait aussi sur ses connaissances en sociologie + malheureusement ça a mal tourné c'est-à-dire en tant que sociologue il va élaborer c'est ce qu'on appelle une théorie des Elites ++ une théorie des Elites où l'on comprend effectivement qu'au sein de la population y a des gens supérieurs aux autres vous voyez quel type d'idée idéologique et sous-jacente à cette théorie des Elites (...) il a eu toute la sympathie de Mussolini à son éloge donc ce qui montre bien qu'effectivement sa théorie des Elites idées (...) qu'il avait particulièrement des idées fascistes et donc Mussolini s'est appuyé sur les travaux (...) + alors ça on s'en fiche hein cet aspect de Pareto ne m'intéresse pas surtout en tant qu'économiste

ce qui m'intéresse de savoir c'est qu'il va enseigner l'œuvre de son maître Walras donc il va travailler avec lui et va donc divulguer + les travaux (...) avec sa fameuse

définition de ce que l'on appelle l'optimum de Pareto... ».

(1^{ère} heure de CM d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Cependant on constate que la conjonction dans ce passage de marqueurs inhibiteurs et déclencheurs n'est pas prise en compte par les étudiants même les natifs.

- Notes d'étudiant français :

« Léon Walras (...) Son disciple à cette école est : Vilfredo Pareto (= Italie (1848-1923) économiste et sociologue : en sociologie il effectue une **théorie des élites donc idée fasciste** . »

- Notes de l'étudiant français :

« Italien Vilfredo Pareto (1848-1923). Il travaillait à Lausanne. Il était un sociologue aussi –une **théorie des élites. Des idées fascistes** . »

- Notes de l'étudiant étranger :

« ...un italien qui s'appelle Vilferdo Pareto (1848-1923) il était aussi sociologue il va élaborer une **théorie des élistes gens supérieurs aux autre** il aura toute la sympathie de Musolini **esprit faxiste** ». .

- Notes de l'étudiant étranger :

« Léo W (...) s'exile en Suisse et fonde l'école l'école de Lozanne.

- son disciple : vilfredo Pareto (1848-1923) économiste italien et sociologue. Elabore **théorie des élitres (pers) aux autres** → sympathie Mussolini.)

- Notes de l'étudiant étranger :

« Léon Walras(...) suite aux critiques, il s'exile en Suisse et cré l'école de l'ozane. Son disciple le + célèbre est un italien qui s'appel Vilfredo Pareto (1848-1923). Il était aussi sociologue. Il va élaborer une **théorie des élites (gens supérieurs aux autres)** ».

- Notes de l'étudiant étranger :

« Léon Walras (...) Il va essayer de faire passer ses idées dans la naOlisaO des sols (...). Son disciple à l'école Lausanne Vilfredo Pareto (1848-1923) ...// il était sociologue. Il va élaboré **1 théorie des élites (gens supérieurs aux autres** . Il a eu aussi des prises de posiO politiq nott Pr Mossoloni. »

- Notes de l'étudiant étranger :

« Vilfredo Pareto italien (1848-1923): sociologue, à **travaillé avec avec Walras** . Il a élaborée **une théorie des Zénith** . enseigne l'œuvre de Walras et prolonge les travaux de Walras avec sa déf.de l '**obtimum de pareto** ».

- Notes de l'étudiant étranger :

« - Italie _VILFREDO PARETO, sociologue **a travaillé avec WALRAS**. Il a élaboré 1 **une théorie des Zénith** . Enseigne l'œuvre de WALRAS et prolonge les travaux de Walras avec déf de l'optimum de PARETO. »

D'autre part, certains étudiants étrangers ajoutent à cette absence de hiérarchisation de l'information une incompréhension de certains mots clés que l'on retrouve déformés dans leurs notes.

Nous avons voulu comparer les notes des étudiants étrangers et celles des étudiants français pour montrer les différentes manières de prise de notes

Tableau n° 43 : Etude rapprochée des profils des étudiants

	Etudiants français	Etudiants étrangers
Profils des étudiants	- Bonne Maîtrise de la langue d'enseignement	- Maîtrise moins bonne de la langue d'enseignement
	- Connaissances économiques déjà assimilées	- Connaissances économiques non approfondies
	- Usage plus en moins abondant de l'abréviation.	- Usage moins important de l'abréviation
	- Notation moins importante des doubles formulations de l'enseignant	- Notation importante des doubles formulations de l'enseignant
	- PDN moins développée	- PDN plus développée

Toutes les lacunes qu'elles soient technique, linguistique ou scientifique affectent directement la prise de notes et par conséquent, déterminent le résultat de fin d'année. Nous avons aussi constaté que pour les étudiants de nationalités étrangères (les étudiants francophones notamment ceux originaires de l'Afrique noire) s'adaptent mieux au processus d'oralisation des cours grâce à leur maîtrise de la langue d'enseignement et par conséquent, gèrent mieux leur prise de notes au même titre que les étudiants français.

3. Les difficultés linguistiques liées au discours magistral

Au niveau linguistique, les natifs ou les francophones ont plus de chance de réussir leur première année universitaire que les non natifs et ce, grâce en premier lieu, à leur compétence linguistique. En second lieu, pour leur potentiel scientifique : les étudiants natifs partagent les mêmes connaissances, ils ont suivi leur scolarité dans le même type d'établissements. En franchissant le seuil de l'université, ils éprouvent moins de difficultés Ceci est particulièrement vrai pour les étudiants dont la série de baccalauréat est Sciences Economiques et Sociales. Par contre, les étudiants étrangers dont la maîtrise de la langue et des connaissances disciplinaires est plus faible vivent une rupture brutale lorsqu'ils intègrent les universités françaises pour la première fois. Tous ces facteurs (maîtrise moyenne de la langue, passé scolaire) constituent un handicap quant à leur réussite en première année universitaire.

La langue d'enseignement dans les cours magistraux constitue pour la majorité

d'entre eux une source de difficulté

Ainsi l'enseignant explicite le sens des concepts spécialisés, il utilise la langue générale. Toutefois, il peut alors employer des termes généraux mais qui constituent encore une entrave à la compréhension de l'information diffusée.

L102P : « Alors c'est un français bien sûr et il a formalisé la pensée néoclassique à travers son fameux équilibre général

donc l'équilibre général c'est l'apothéose donc de la pensée de Walras et cet équilibre général nous allons l'étudier nous allons l'étudier dès le titre un mais vous verrez donc c'est assez compliqué on étudiera donc un équilibre général simplifié mais ça reste un équilibre général à la Walras ».

(1ère heure de CM d'économie politique 1er semestre année 2001).

L'enseignant emploie le terme « apothéose » sans l'expliciter. Nous pouvons déduire que le sens de certains termes généraux peut engendrer des complications d'interprétation du discours par les étudiants et particulièrement ceux de nationalités étrangères.

II/ Les carences individuelles des étudiants étrangers

1. Les profils linguistiques des étudiants étrangers

La population étrangère se compose de francophones et non francophones. Pour la première catégorie le français constitue le plus souvent une langue d'enseignement pendant toute leur scolarité, ce qui explique le degré de maîtrise de la langue tant au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit. Il s'agit notamment des ressortissants de l'Afrique subsaharienne. Néanmoins le cas des étudiants maghrébins est beaucoup plus compliqué. Les étudiants tunisiens ont beaucoup plus de facilité à s'exprimer en langue française du fait que l'enseignement des disciplines scientifiques en français s'effectue dès le lycée alors que dans les autres pays du Maghreb, cet enseignement n'est assuré qu'au niveau universitaire, d'où les difficultés linguistiques parmi certains étudiants étrangers.

Pour la deuxième catégorie, le français constitue une langue seconde ou étrangère dans leur pays d'origine. L'apprentissage de cette langue n'est pas prescrit dans le cursus scolaire notamment pour les étudiants asiatiques. De ce fait, ils ont peu de chance de maîtriser cette langue. Néanmoins, il existe des centres linguistiques qui encouragent l'apprentissage de cette langue étrangère dans leurs pays natals. Ainsi, cette catégorie d'étudiants a beaucoup plus de difficultés linguistiques pour poursuivre une formation universitaire en France. C'est le cas notamment des étudiants chinois et japonais qui à cet effet, s'inscrivent dans des centres de langue dès leur arrivée en France pour perfectionner leur compétences linguistiques.

1.1 La population francophone : le cas des étudiants marocains

Des bacheliers scientifiques face à une langue spécialisée

L'enseignement secondaire dans le Maghreb en général se caractérise par une arabisation du système d'enseignement au lycée notamment dans les disciplines scientifiques. Or, au niveau des études supérieures cette situation n'existe plus, les disciplines scientifiques sont enseignées en langue française. Cette conjoncture engendre une rupture rude entre les deux systèmes d'enseignements. Nous proposons d'étudier un cas pour mieux illustrer nos propos. Nous avons choisi d'étudier le cas d'étudiants originaires du Maroc dans la mesure où ils arrivent en tête par leur taux d'inscrits dans les universités françaises par rapport aux autres étudiants de nationalités étrangères.

L'enseignement du français dans le secondaire au Maroc est à la fois un parcours d'apprentissage et un processus de formation. En tant que tel, son objectif principal est de préparer les élèves à franchir le seuil de l'université avec le profil linguistique requis. Ainsi, la troisième année secondaire ou le baccalauréat est une phase charnière entre les études supérieures et l'insertion socioprofessionnelle. Le but de ce cycle d'apprentissage est d'enrichir la formation de l'élève de façon à ce qu'il acquiert un savoir linguistique, culturel et scientifique suffisant pour réussir son intégration dans les disciplines scientifiques des études supérieures.

Dans une étude antérieure (1999- 2000) ⁷⁰, nous avons mené une recherche au Maroc sur le profil linguistique (en français) des bacheliers de formation scientifique. Nous avons travaillé sur le programme académique de la langue française, niveau baccalauréat, option : Sciences Expérimentales. L'examen du programme de troisième année, notamment l'organisation du manuel d'enseignement du français, nous a révélé une structure pédagogique où la séquence « débat » est prédominante par rapport aux autres activités, comme il est souligné dans les recommandations pédagogiques de 1994 relatives à l'enseignement du français dans le secondaire au Maroc, « *le débat se taille la part de lion, occupant six des douze unités didactiques* » (d'enseignement). Nous avons donc procédé à l'analyse de cette séquence didactique afin de déterminer son rôle particulier dans la formation linguistique et cognitive des futurs bacheliers scientifiques.

Nous avons enregistré plusieurs interactions didactiques en classe de langue avec des élèves de formation scientifique. Nous avons choisi l'étude d'une séance où les élèves doivent débattre d'un sujet ⁷¹ avec un animateur à l'appui, l'enseignant.

Les résultats de nos investigations nous ont montré que ces élèves présentent des difficultés linguistiques de base quant à la manipulation de la langue française.

⁷⁰ Mémoire de DEA (Master2)

⁷¹ Le sujet du débat portait sur est le rôle de la femme dans la société marocaine, « être pour ou contre le travail de la femme à l'extérieur de son foyer ? ».

	Carences de grammaire	Carences de conjugaison
Propos d'élèves	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>La femme dès leur naissance...</i> » - « <i>...une femme de foyer</i> » - « <i>...les hommes étalent contre euh la euh le sortir...</i> » - « <i>Un autre cause</i> » - « <i>...la femme n'était pas sérieusement sur son travail</i> » - « <i>L'aut dire que le temps du prophète même</i> » - « <i>Dans longtemps, on peut le le le faire</i> » 	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>...la femme... n'a jamais sorti...</i> » - « <i>Pourquoi êtes-vous besoin d'un robot</i> » - « <i>...les femmes euh : elles ne elles n'a pas présent au niveau du travail</i> » - « <i>...que la femme sorte le temps qu'elle veule...</i> »

Tableau n°44 : - Lacunes de langue à l'oral

Au niveau de la construction des phrases, ils utilisent des expressions incorrectes et souvent inachevées. Au niveau morphosyntaxique, ils emploient de manière anarchique le genre et le nombre, des prépositions impropres au contexte phrastique et font usage des temps, des modes et des auxiliaires de manière insouciante.

De la même manière, à l'écrit, les apprenants répètent les mêmes erreurs. Au cours de notre recherche, nous avons soumis aux élèves de la section « Sciences Expérimentales » un questionnaire dans lequel ils devaient formuler leurs difficultés par rapport à l'apprentissage de la langue française en classe de langue.

· Lacunes de langue à l'écrit

⁷² Elève 1 : « *Parfois je trouve une difficulté pour m'exprimer librement, et je sais pas qui responsable dans tout ça les professeurs ou bien moi même ou bien je suis pas baser pendant les années primaires. J'aime parler pendant les experssions orales et donner ma point de vue dans les sujets proposés mais lorsque y il y a des endicats dans lesquelle je prefère ne rien dire* »

Elève 2 : « *moi j'aime bien parlé quand il y a une diskission d'un sujé mais le*

⁷² Notes d'élèves en terminale Sciences expérimentales.

probleme se que je ne peu pas parle beaucoup cette langue parfois je comprends pas les mots français alors je ne parle pas. »

Elève 3 : « l'heure d'activités orale », « la participation rarement dans la classe », « les paroles on français dans encourage », « j'aime les moment d'expression dans la classe »

Nous relevons les mêmes lacunes de langue à savoir, les fautes d'accord (genre, nombre), la production de phrases incorrectes et les fautes d'orthographe etc. Ces exemples nous révèlent, d'ores et déjà, le niveau linguistique de ces futurs étudiants qui manifestent des carences de langue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Quant aux problèmes lexicaux des élèves, ils se traduisent par un déficit dans leur répertoire oral. Cette insuffisance de vocabulaire a généré un phénomène didactique: celui de la sollicitation de l'enseignant par les élèves. Nous avons remarqué pendant le déroulement du débat que les apprenants s'expriment en langue arabe (arabe standard) lorsqu'ils n'arrivent pas à formuler, une question, une réponse ou un point de vue en langue française.

Sur les divers niveaux d'apprentissage du français langue seconde, (Activités de lecture, Activités de langue, Activités orales, Activités de productions écrites), on constate une régression du niveau des compétences des élèves. Ceci tient à une conjonction de facteurs. Avec l'arabisation des disciplines scientifiques au lycée, une bonne partie de la pratique de la langue a disparu; et donc, l'enseignement des Sciences en français (la physique, les mathématiques, la chimie et les sciences naturelles), qui était une occasion de d'apprendre cette langue dans un cadre spécifique, est éliminé. L'enseignement de ces disciplines en langue française permettait aux élèves d'acquérir des méthodes de pensées et de développer des habiletés de réflexions spécifiques. De ce fait, le rapport des apprenants avec la langue en question est devenu très restreint. Leur contact avec le français se limite à certains secteurs tels que les médias, la santé etc. Le milieu familial et environnant n'encourage pas la pratique de cette langue.

Au terme de cette présentation, nous pouvons dire que le dispositif pédagogique mis en vigueur au lycée laisse apparaître un écart entre les objectifs qui lui sont assignés et la formation qu'il propose aux élèves scientifiques, les enseignants eux-mêmes reconnaissent ce fait. Ces programmes académiques ne prennent pas en compte les besoins réels de ces apprenants par rapport à leur future formation universitaire. Après l'obtention de leur baccalauréat, ces apprenants sont appelés à renforcer l'apprentissage de la langue française sous ses aspects linguistiques général et spécifique (des lacunes à corriger, des notions à consolider, des acquis scientifiques à développer), avant de prétendre à une inscription à l'université où les disciplines scientifiques sont enseignées en français spécialisé. Cette disparité entre le secondaire et l'université nous renseigne sur les difficultés linguistiques des bacheliers qui accèdent à l'université.

1.2 La population non francophone : une étude sommaire

Les étudiants non francophones sont nombreux à solliciter le droit à des études supérieures en France. Citons entre autres, les étudiants asiatiques. Dans les pays de l'extrême orient, le système éducatif semble être beaucoup plus compliqué que dans les pays francophones. En effet, l'enseignement de la langue française est presque inexistant

dans le parcours scolaire des apprenants asiatiques. En Chine, par exemple, le processus d'apprentissage de la langue française se déroule dans des écoles et des centres de langues privés, ces derniers échappent souvent au contrôle du ministère de l'éducation chinois « *les étudiants chinois arrivent de la chine avec un niveau de langue en dessous de la moyenne exigée, ce qui complique le processus de l'apprentissage de la langue française au CIEF* »⁷³. Les étudiants chinois titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme similaire qui souhaitent poursuivre des études universitaires en France doivent effectuer dans leur pays natal un stage de cours intensif de langue française de trois mois ou plus, suite auquel ils passeront un test imposé par l'ambassade de France en Chine. Un test jugé insuffisant par les experts pour accéder aux études supérieures. Dès leur arrivée en France, les étudiants chinois qui ont passé avec succès le test pédagogique de sélection sont appelés à s'inscrire dans des centres universitaires de langue. Ils passeront des stages d'une durée qui varie entre six mois et deux ans afin de perfectionner leurs compétences linguistiques, culturelles et cognitives et suivre une formation universitaire de leur choix. A l'université Lumière Lyon2, le centre qui attire le plus grand nombre d'étudiants est le centre international d'études françaises (CIEF).

Les profils linguistiques des étudiants étrangers diffèrent d'un groupe d'étudiants à un autre. Nous avons essayé de les regrouper selon le degré de bilinguisme (langue maternelle et langue seconde). Louise Dabène, (1992) retient plusieurs types de bilinguisme.

- Le bilinguisme équilibré: où l'on distingue une symétrie dans la maîtrise des deux langues (maternelle et seconde).
- Le bilinguisme dominant : il s'agit de la maîtrise non équilibrée des deux systèmes.
- Le bilinguisme actif: où les compétences comprendre et s'exprimer sont confirmées dans les deux langues
- Le bilinguisme passif : où l'une des langues n'est assimilée qu'au niveau de la compréhension.
- Le bilinguisme technique : où la connaissance des langues est utilisée par des usages spécialisés.

Nous avons réalisé une enquête auprès des étudiants étrangers dans les filières des Sciences Economiques et de Gestion et des Sciences Juridiques à l'Université Lumière-Lyon 2. L'enquête portait sur le degré de bilinguisme des bacheliers et sur le statut de la langue française dans leurs pays d'origine.

Tableau n°45 : Les données de notre enquête

⁷³ Propos d'enseignant au centre international d'études françaises Université Lumière-Lyon2

	Nationalités	Degré de bilinguisme
Etudiants francophones	Etudiants maghrébins,	Bilinguisme dominant Bilinguisme équilibré Bilinguisme actif
	Etudiants d'Afrique subsaharienne	Bilinguisme actif
	Etudiants syriens et libanais.	Bilinguisme dominant
Etudiants non francophones		
	Etudiants d'Europe de l'est	Bilinguisme passif
	Etudiants d'Amérique latine	Bilinguisme passif
	Etudiants chinois	Bilinguisme passif
	Etudiants vietnamiens	Bilinguisme passif

La catégorie d'étudiants maghrébins regroupe les Marocains, les Algériens, et les Tunisiens. Le degré de bilinguisme diffère d'un groupe à l'autre, du fait que le statut de la langue française n'est pas le même dans ces pays. Les étudiants chinois ont un degré de bilinguisme passif. Lorsqu'ils arrivent en France, ils sollicitent une formation particulière et donc un apprentissage d'un français spécialisé (économique, technique etc.).

Les étudiants étrangers sont nombreux à s'inscrire dans la faculté des Sciences économique et de Gestion (cf. graphique n°2 partie I). Au cours de notre analyse des travaux dirigés, nous avons constaté que ces étudiants et même leurs homologues français éprouvent des difficultés notamment en lecture et compréhension de textes spécialisés.

2. Les complications en lecture et en rédaction dans les TD

2.1 La lecture et la compréhension des textes spécialisés

Le niveau référentiel :

Le niveau référentiel est un moment crucial dans la lecture d'un texte. Il s'agit de la gestion logico-sémantique du thème traité. Les psycholinguistes insistent sur l'importance de ce niveau, « ne pas maîtriser le référent d'un texte implique de grandes difficultés de lecture » (Michel Fayol : 1992). Nous proposons d'étudier le discours de l'enseignant dans les travaux dirigés impliquant le niveau référentiel.

L4P : « globalement ce que vous n'arrivez pas c'est : à trouver les idées clés du textes ces idées clés à les lier avec euh : à les lier entre elles et en faire quelque chose qu'elle soit cohérente une progression cohérente ».

(3^e séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Les évaluations de l'enseignant concernant les synthèses orales et écrites des étudiants portent sur le niveau référentiel. Il évoque certaines remarques concernant la non compréhension des textes spécialisés contenus dans le fascicule. Les étudiants n'arrivent pas à identifier les idées principales des textes, ce qui engendre des difficultés

d'interprétation du document écrit.

2.2 La rédaction d'une synthèse en T D:

Au cours de nos enquêtes, nous avons constaté que les étudiants manquent d'expériences en matière de compréhension des textes et des techniques de la rédaction. L'élaboration d'un exposé nécessite de leur part la compréhension des textes écrits et la maîtrise des techniques de l'exposé.

Le niveau technique :

L8P: « enfin au mieux si vous ne pouvez pas, résumez au mieux eu :h y a ça dans le texte donc je mets ça après je me ça après je mets ça c'est-à-dire au grand niveau ».

(3^e séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Au niveau technique, l'enseignant fait allusion à la non maîtrise de la technique du résumé. Le résumé est une activité technique qui nécessite en premier lieu, l'identification des idées clés d'un texte. Or, les étudiants n'arrivent pas à les identifier dans les textes du fascicule. Aussi, l'enseignant conseille à ses étudiants de synthétiser les informations au cours de l'élaboration de l'exposé.

La structure textuelle du fascicule est complexe et pose un problème quant à la réalisation des exposés. Nous avons constaté au cours de notre recherche que l'enseignant adressait souvent des remarques à ce propos lors de la correction des exposés.

L409P : « ...vous avez eu la volonté vous avez annoncé votre plan c'est bien aussi vous avez la volonté de définir chacun des termes je parle à je parle à l'ensemble de la classe hein ce qui est très positif ».

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

L412P : « par contre au n- dans votre plan j'ai l'impression vous êtes un peu perdu notamment au niveau des aspects sociaux c'est dommage euh vous abordez le jeu des avantages et des limites que vous reprenez ensuite dans la troisième partie où vous évoquez les limites on entend pas qu'est qui a derrière et puis ça ne vient que finalement ensuite faut peut-être inverser faut parler des avantages et des limites et ensuite parler d :e qu'est ce qui était fait pour justement dépasser ces limites pour essayer de conserver le cadre ».

(1^{ère} séance de TD d'économie politique 1^{er} semestre année 2001).

Les remarques de l'enseignant portent sur le côté formel de l'exposé. La mauvaise organisation de ses différentes parties est liée à la non maîtrise du contenu des textes par les étudiants.

Les différents aspects des discours académiques : discursif (reformulation, répétition, exemple etc.) linguistique (usage du français général et du français spécialisé), engendrent des problèmes de compréhension orale lors des cours magistraux, de lecture des textes spécialisés lors des exposés des travaux dirigés. A ces difficultés s'ajoutent les lacunes rédactionnelles (lors de la prise notes et de la production du discours

« intermédiaire » sous jacent à l'exposé). Tous ces éléments sont des facteurs déterminants expliquent l'échec de fin d'année d'un bon nombre d'étudiants étrangers.

Chapitre 2. Propositions didactiques

I/ L'accueil des étudiants en première année universitaire

Les différentes difficultés recensées parmi la population étrangère nous ont amenée à réfléchir sur quelques propositions didactiques susceptibles de remédier aux problèmes de compréhension orale des discours académiques.

1. La transition Secondaire-Université

De nombreux étudiants vivent difficilement leur entrée universitaire et ce pour différentes raisons. Nous avons eu l'occasion d'étudier un certain nombre de facteurs para universitaires et sociaux responsables de ce passage malaisé aux études supérieures. Nous avons cité dans le premier chapitre les différents dispositifs d'orientation pédagogiques établis à l'intention des bacheliers français franchissant pour la première fois le seuil de l'université. Ces programmes dont la principale vocation est de guider les étudiants dans leurs démarches et dans leurs choix disciplinaires sont considérés comme une sorte de soutien permettant de réduire en partie l'arrivée par erreur de ces étudiants dans des filières étrangères à leur formation d'origine.

En dépit de ces initiatives pédagogiques, les universités françaises connaissent toujours une massification de leurs filières, notamment de celles qui ne sont pas dotées d'un système de sélection. Ainsi, on compte dans une même filière de nombreux étudiants possédant des baccalauréats hétérogènes. Les Sciences Economiques et de Gestion, par exemple, regroupent des étudiants de formation aussi bien scientifique que littéraire ou économique. Ces étudiants très différents se côtoient dans un même amphithéâtre. En conséquence, le taux d'échec est plus élevé dans cette faculté. Ce qui nous amène à dire que le système d'orientation demeure insuffisant pour atténuer ces réorientations sauvages. Cette conjoncture a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs. Ainsi, les travaux se sont succédés pour améliorer le dispositif de guidage des bacheliers dans le choix d'une discipline appropriée. Parmi ces travaux, citons le projet Boussole.(D, Maurice : 2001).

2. Le projet « Boussole » un programme d'insertion des étudiants en première universitaire

Le projet Boussole a vu le jour à l'université de Genève en janvier 1996, suite à un constat alarmant lié au phénomène d'« évaporation » des étudiants de première année de DEUG. En effet, plus de 40% de nouveaux étudiants ne finissent pas leurs études en première année dans la faculté choisie. D. Maurice relie ces abandons à un problème d'orientation.

Aussi, elle propose dans son article d'analyser le délaissement d'étude précoce par un grand nombre d'étudiants et de prévoir des suggestions pédagogiques susceptibles de remédier à cette « évaporation » de ces effectifs d'étudiants.

La particularité de ce projet émane du fait qu'il se situe entre deux phases importantes de la formation des apprenants à savoir, la dernière année du secondaire et la première année universitaire. Son projet vise l'orientation des lycéens en fin de cursus et l'encadrement des nouveaux étudiants en début de cursus. Le projet a pris forme sur la base des travaux de d'Alain Coulon (1997) professeur d'ethnométhodologie à l'université Paris VIII. Coulon met l'accent sur le changement de statut qui affecte l'individu lors de la transition lycéen / étudiant. Selon lui, il est nécessaire d'initier au métier d'étudiant dès la première entrée à l'université sans quoi l'étudiant ne s'adaptera pas à son nouveau statut et quittera tôt le milieu universitaire.

Le projet Boussole insiste sur l'importance d'une période d'information des lycéens avant leur accès à l'université. Son objectif est d'éviter un choix d'étude erroné des nouveaux inscrits et de faciliter la transition Lycée/Université.

2.1 La période d'orientation au lycée

Cette période d'information concerne les lycéens. Elle consiste à familiariser les futurs bacheliers avec les caractéristiques académiques et sociales du statut d'étudiant. Il s'agit d'une prise de conscience de la part de ces derniers afin de faire un choix approprié de la discipline d'étude. Le public visé par cette information est celui qui se trouve en terminale. Cette phase d'orientation va renforcer et enrichir les expériences vis-à-vis des démarches d'accès aux filières universitaires et des méthodes d'enseignements. Les étudiants s'inscrivent volontairement en début d'année scolaire dans un programme pédagogique qui comporte trois volets :

Journée d'instruction sur les études à l'université

L'originalité de cette journée d'information est qu'elle assemble les informations dans un même lieu et dans un même temps. Plusieurs facultés, écoles, instituts assistent et proposent des séances d'instruction sur les différentes filières tout au long de la journée. Des professeurs et des conseillers pédagogiques sont présents pour répondre aux différentes interrogations des élèves. En outre, une documentation écrite et des moyens multimédias comprenant des informations sur la vie et les études universitaires sont mis à la disposition de ce public.

Ateliers d'orientation

Ce type d'ateliers est mis en oeuvre par des psychologues de l'office d'orientation et de formation professionnelle. L'atelier comporte entre 10 et 12 élèves qui sont appelés à rédiger un projet de formation académique et professionnelle. Les élèves passent ensuite un test d'orientation nommé GO, (Guide pour s'orienter), dans le but de leur faciliter la réalisation du projet. Ses thèmes principaux portent sur leur profil individuel de point de vue de leurs intérêts et de leurs acquis. Au terme de cet atelier, une discussion des

résultats du test vise à corriger les projets et à décider du choix de la filière d'étude. Suite à cet atelier, les élèves s'inscrivent au stage Boussole qui aura lieu à l'université et dans la faculté choisie.

2.2 La période de stage à l'université

A ce stade, l'encadrement des bacheliers est pris en charge par des étudiants qualifiés (deuxième et troisième années d'études supérieures). Cette formation, dont la durée s'étale sur une semaine, se déroule par groupes à effectifs restreints. Elle a lieu au mois de janvier. Les étudiants qui sont appelés à mener ce stage sont recrutés par les conseillers aux études des facultés concernées. Ils sont nommés « étudiants pilotes » et suivent une formation sur « le métier d'étudiant », sur la transition lycée / université et sur les difficultés rencontrées par les nouveaux arrivants à l'université etc. Ces étudiants, disposent d'un document écrit extrait de l'ouvrage de Coulon sur le « métier d'étudiant ». Ils prennent ensuite contact avec les lycéens pour élaborer en commun le programme de la semaine et la visite des lieux:

Programme des cours

Il consiste à présenter le projet de formation, en l'occurrence, le dispositif constitué par les cours magistraux, séminaires, laboratoires, travaux pratiques correspondant à la totalité des disciplines de leur filière.

Lieux clés

Il s'agit de la visite des lieux utiles. Il est intéressant que les nouveaux étudiants découvrent les bibliothèques, les salles d'informatique, les amphithéâtres, les bureaux administratifs etc.

Le reste du programme est consacré à l'élaboration des bilans de la semaine pendant laquelle les étudiants pilotes ont transmis leurs différentes expériences aux étudiants de première année universitaire et à la rédaction d'un journal de bord qui exprime les réactions des nouveaux étudiants face à cette expérience pédagogique.

Le programme Boussole renseigne sur les besoins fondamentaux des nouveaux étudiants. Il favorise une orientation des lycéens, réduit les risques d'un choix erroné et instaure des rapports interactifs entre les nouveaux étudiants et les étudiants pilotes. Cependant, ce dispositif pédagogique est mis à l'intention des étudiants natifs et d'une minorité d'étudiants non natifs qui poursuivent leur scolarité secondaire en France. Les étudiants étrangers dont le baccalauréat est obtenu à l'étranger ne peuvent bénéficier de ce programme. Toutefois, Ils peuvent profiter partiellement de ce projet pédagogique notamment, pendant la période de stage universitaire et ce, après leur arrivée en France. Mais, cette formation postuniversitaire demeure insuffisante quant au choix de la filière appropriée.

II/ De la compréhension orale des discours académiques à l'initiation

à la PDN et à l'exposé.

1. Les cours magistraux et leurs compléments les photocopiés

Les discours académiques sont à la fois un moyen d'enseignement et un objet d'apprentissage. Comme nous l'avons déjà noté, de nombreux moyens discursifs sont déployés par les enseignants pour faire acquérir ce savoir. Ils emploient tout un dispositif linguistique pour transmettre les informations relatives à leur discipline à leur auditoire. Les étudiants quant à eux doivent disposer d'un certain nombre de compétences linguistique technique cognitive et scientifique pour pouvoir interpréter le contenu de ces discours académiques.

Un bon nombre de chercheurs s'est intéressé à d'autres outils didactiques susceptibles d'explicitier davantage les contenus des discours académiques entre autres, le photocopié. Cet appui écrit peut jouer un rôle non négligeable dans l'interprétation des discours oraux.

1.1. Le cours magistral et son équivoque le photocopié ⁷⁴

Depuis quelques années, plusieurs groupes de recherche se sont penchés sur la question de la complexité des cours magistraux. Citons le groupe « Interaction et Apprentissage des langues » qui fait partie du laboratoire de recherche GRIC récemment appelé ICAR (Interaction Corpus Apprentissages Représentations), (CNRS Université Lumière Lyon 2). Ses membres s'intéressent aux diverses formes des discours du type monogal (Bouchard 1996, 1999, De Gaulmyn 1999, Pochard 1999, Parpette & Royis 2000) ou dialogal (Bouchard 1998, 1999). Pour mener à bien l'analyse de ces types de discours, ces chercheurs ont procédé à l'enregistrement de cours magistraux dans la Faculté des Sciences Juridiques de l'Université Lumière-Lyon 2.). Ces discours académiques sont généralement pilotés par un dispositif écrit qui intervient comme complément de cours (R. Bouchard, 2003, CH. Parpette, 2002).

L'objectif de ces recherches est d'étudier la compatibilité de ces cours magistraux et leur support écrit en L2 avec le niveau de maîtrise de français des étudiants de nationalités étrangères. Sachant que pour ces derniers, le français constitue une langue et une culture étrangères. Les cours magistraux en amphithéâtre semblent être pour certains un mode d'enseignement nouveau rencontré pour la première fois dans leur formation éducative.

Les rapports didactiques entre le cours magistral et le photocopié

Le cours magistral et le photocopié entretiennent des rapports très étroits. Robert Bouchard, Chantal Parpette et Jean-Charles Pochard, (2003) ont consacré un article à ce sujet intitulé : « *Le cours magistral et son double, le photocopié : relations et problématique* »

⁷⁴ Bouchard R, Parpette Ch., Pochard J.-Ch., (2003): « Le cours magistral et son double, le photocopié : relations et problématique de réception en L2 » Cahiers du Français Contemporain

de réception en L2 ».

Ce qui nous intéresse dans cette étude, c'est la comparaison de ces deux entités (Cours et polycopié) qui nous éclaire sur leur fonctionnement et amène à des propositions didactiques. Ils entretiennent des rapports de complémentarité ou de substitution. Le cours magistral correspond *« o bjectivement à un évènement graphico-oral ponctuel pris dans un ensemble plus large, le cours annuel ou semestriel, qui correspond à un objet écrit équivalent thématiquement au cours complet. »*⁷⁵. Il existe une dimension qui sépare les cours magistraux et le polycopié à savoir *« l'espace livresque »*. En effet, le dispositif écrit est toujours disponible. Concrètement, on peut feuilleter ces pages, faire des allers et retours sur les différents points abordés, sur son organisation etc.

Le polycopié intervient comme élément complémentaire du cours. L'enseignant l'élabore et le met à la disposition de ses étudiants pour représenter le cours oral sous un aspect synthétisé. Il peut cependant révéler certaines ambiguïtés si on le prend seul en dehors du cours magistral. Sa lecture seule peut engendrer des difficultés de compréhension. Il est conçu pour fonctionner au sein d'un dispositif et postule la lecture d'autres ouvrages et l'assiduité aux cours magistraux.

Le caractère spécifique du discours oral est l'explicitation du contenu du cours par le biais de procédés discursifs locaux tels que la reformulation, la répétition etc. L'emploi d'autres moyens discursifs plus compliqués tels que *« le recours aux métaphores explicatives du discours de vulgarisation court le risque de compliquer la tâche d'un lecteur non natif. »*⁷⁶. D'où l'intérêt du polycopié qui rappelle le cours. Ceci nous amène à dire que malgré le postulat selon lequel la présence du polycopié met en cause l'utilité des cours magistraux, la complémentarité entre les deux dispositifs écrit et oral s'impose. En raison de son caractère "sommaire", le polycopié ne prend sens que si on associe sa lecture à la prestation orale de l'enseignant.

1.2. Les implications didactiques

L'étude des cours magistraux laisse apparaître des caractéristiques discursives spécifiques. Sa trame discursive se caractérise par le relais entre énoncé principal et énoncés secondaires. Ces derniers prennent plusieurs formes : parenthèses, commentaires, rappel etc. Ils peuvent nécessiter chez les étudiants étrangers un effort important qui peut dépasser leur compétence si ils présentent quelques faiblesses vis-à-vis de la langue d'enseignement. Ces maniements discursifs posent des problèmes quant à la bonne interprétation des contenus des cours. Face à cette conjoncture, il est nécessaire que les enseignants du FLE interviennent en prenant en considération le profil des étudiants étrangers et leurs capacités cognitives, jugées limitées d'interprétation des cours magistraux.

Les auteurs de cet article proposent une stratégie d'enseignement basée sur deux principes : une sensibilisation explicite des étudiants au fonctionnement complexe du

⁷⁵ Ibid.: 4

⁷⁶ Ibid.: 7

cours magistral avec un accès "ascendant" à cette complexité.

Cette méthode se concrétise par de nombreuses activités :

L'activité d'écoute

Le travail consiste à réécouter un extrait de transcription polyphonique dans le but d'initier les étudiants à identifier et à différencier les divers types de discours enchevêtrés: « *savoir sur la discipline, rappels de savoirs antérieurs, référence à un élément de la situation etc.* »⁷⁷.

Le rapprochement d'un extrait de cours magistral à son double écrit

Cette comparaison permet de mettre l'accent sur « l'unicité discursive » du photocopié, contenant des informations fondamentales, par rapport à la diversité informationnelle et discursive des cours magistraux.

Les moyens discursifs reflétant la vision de l'enseignant à l'égard des étudiants

L'enseignant emploie des expressions basées sur sa représentation des connaissances de ses étudiants pour expliquer une notion ou inversement sur sa représentation de méconnaissance pour prévenir des erreurs potentielles.

Dans cette perspective, l'étudiant non francophone a un double statut : il adhère au groupe d'étudiants en présence par la nature de sa formation suivie dans l'amphithéâtre et se distingue du même groupe par la formation reçue dans le passé. Il doit donc pouvoir repérer ce qu'il est supposé savoir, en tant que récepteur, et s'assurer si, en ce qui le concerne, ce savoir est évident. Il est ainsi amené à prendre en compte la distanciation entre ses connaissances présumées et ses connaissances réelles. Si la méconnaissance de certains événements cités dans le discours magistral, peut être secondaire par rapport au contenu global du cours, l'ignorance d'autres événements « *peut en revanche avoir un effet négatif important et nécessiter un travail de rattrapage de la part de l'étudiant concerné* »⁷⁸. La prise en compte des procédés discursifs déployés dans les discours magistraux permet d'entamer réellement une activité de compréhension orale. Et dans cette phase, il est indispensable de mettre en oeuvre une démarche didactique permettant l'accès progressif à la complexité discursive.

D'autres activités de compréhension orale, relatives à la construction discursive sont à prévoir :

Les exercices lacunaires

Ce type d'exercices comporte les énoncés principaux, l'étudiant ayant à reconstituer les énoncés périphériques.

⁷⁷ Ibid : 8

⁷⁸ Ibid : 9

a- Le repérage et la transcription d'un énoncé principal

Inversement, l'étudiant a pour tâche d'extraire les énoncés principaux des énoncés secondaires dans lesquels ils sont imbriqués.

b- Le classement des différents énoncés périphériques ⁷⁹

Ce classement des énoncés facultatifs s'effectue par rapport à leur fonction énonciative dans le discours. Le repérage des reformulations d'un même énoncé est aussi un travail intéressant.

La PDN

Ce type de pratiques sur le discours est en fait un travail préparatoire à une autre activité qui a son importance dans le déroulement des cours magistraux en l'occurrence, la prise de notes. Celle-ci postule une bonne compréhension des cours oraux. En effet, la prise de notes consiste à maintenir les énoncés clés des cours magistraux et à écarter les énoncés secondaires (rappel, reprises, exemples, etc.). Cette activité relevant de l'oral et de l'écrit se situe entre le cours magistral et le polycopié : « *c'est à la fois moins que ce qui est dit mais plus que ce qui est écrit* » ⁸⁰. (par l'enseignant). Si l'on prend en considération ces données, on peut prévoir des exercices de prise de notes prenant en compte le polycopié. Celui-ci peut-être un élément de base, un support sur lequel les étudiants viendront ajouter les informations supplémentaires qu'il leur semble intéressant de noter. A cet effet, il faut envisager des polycopiés avec des pages de gauche contenant les informations et des pages de droites vides réservées pour d'éventuelles notes. En outre, un autre aspect intervient dans la prise de notes, il s'agit d'outils d'abréviation qui permettent une activité rapide de notation d'informations. Or, ces procédures ne peuvent être réalisables que si les étudiants maîtrisent la langue et le discours d'enseignement.

Le Polycopié :

A partir de cet article, on voit le rapport de complémentarité entre le cours magistral et son double le polycopié : les explications présentées à oral peuvent rendre perceptible le contenu de l'écrit. Ce rapport de proximité peut être renforcé de trois façons:

La lecture

La présence aux cours magistraux doit être précédée d'une lecture du polycopié et suivie d'une deuxième lecture pendant le cours et d'une troisième lecture après le cours.

Le rôle du polycopié

Grâce à son contenu invariable qui renvoie à celui du cours magistral, le polycopié peut servir à mieux le comprendre dans son contexte didactique réel. Il peut servir également à

⁷⁹
Ibid : 10

⁸⁰
Ibid : 32-33

simplifier le travail de prise de notes notamment, si le polycopié est perçu par l'étudiant comme un repère de base des cours magistraux.

Ce dispositif écrit, avec les lectures répétées avant, pendant et après le cours oral peuvent rendre l'étudiant plus autonome quant à la réalisation du travail cognitif important qu'imposent l'écoute et la prise de notes.

2. L'initiation des étudiants étrangers à la prise de notes⁸¹

Nous avons constaté au cours de nos différentes analyses que parmi les nombreuses difficultés dont souffrent les étudiants, toutes nationalités confondues, figure celle rencontrée lors du processus de la PDN. L'activité en question a été traitée par de nombreux pédagogues dont M. Romainville, et N. Bernadette (2003), qui ont consacré un article sur la PDN intitulé « *Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université* »⁸². Dans cette étude, ils proposent des pistes pédagogiques relatives à la PDN dont l'objectif principal est d'aider les étudiants de première année universitaire à améliorer leurs compétences méthodologiques et cognitives pour mieux prendre des notes. Mais, avant de passer aux propositions didactiques, ils suggèrent d'effectuer un travail préliminaire, sur les difficultés potentielles de la PDN, lequel va être indispensable pour comprendre les réels besoins de ces étudiants. Il s'agit, d'observer et de repérer les obstacles qui posent problèmes aux étudiants lors de la PDN. Les résultats obtenus vont orienter les suggestions didactiques.

Ce qui nous intéresse dans ce travail de recherche c'est les étapes d'analyse pour mettre à jour ce projet didactique de PDN. Les auteurs privilégient une approche métacognitive où l'on range trois phases didactiques à savoir :

2.1 La contextualisation du savoir

C'est une mise en situation des étudiants dans un cadre didactique ou semi didactique. Cette étape est considérée comme un entraînement à la PDN. On leur soumet des documents écrits ou audiovisuels : un compte rendu, une conférence, une vidéo etc. à partir desquels ils sont appelés à prendre des notes. Lors de cet exercice les difficultés doivent être surmontables et ne doivent pas constituer un handicap quant à sa réalisation. Toutefois, l'obstacle doit subsister « *parce qu'il n'y a d'abstraction métacognitive que face à une difficulté ou face à la nécessité d'adapter un fonctionnement routinier à une situation nouvelle* »⁸³. La tâche doit être de nature à concéder à l'apprenant une certaine autonomie dans la gestion des différents moments de l'activité de prise de notes.

Par ailleurs l'apprenant doit choisir une démarche appropriée parmi celles qui lui sont proposées pour mener à bien cette tâche. Une démarche qui, par exemple, porte sur des

⁸¹ Romainville M. & Noël B., (2003), « Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université ». *Arobase*, 1-2, 87-96. [<http://www.arobase.to>]

⁸²

⁸³ Ibid : 89

activités métacognitives (la structuration des notes en paragraphes, la hiérarchisation des idées etc.) sera prometteuse.

D'une part, parce qu'elle découle d'un choix volontaire de la part de l'apprenant et d'autre part, parce que la façon d'opérer de chaque apprenant dans ce domaine permettrait un accès à sa conscience, à travers une approche du travail fini qu'est la PDN et sa concertation avec les notes d'autres apprenants. Piolat, (2001), indique que les étudiants acquièrent tout au long de leur scolarité, « *une théorie consciente* » relative à la PDN, et de ses fonctions. Les activités cognitives porteront justement sur ces théories individuelles.

2.2 La décontextualisation du savoir

La pause métacognitive

C'est une étape didactique où les étudiants sont appelés, pendant ou après la PDN, à faire ce qu'on appelle une « pause métacognitive » c'est-à-dire qu'ils doivent prendre du recul par rapport à leurs compétences scolaires antérieures relatives à la PDN. Selon les deux auteurs, ce processus doit susciter chez les étudiants des réflexions nouvelles face à leurs tâches scripturales. Ces derniers trouveront de nouvelles façons de prendre des notes. Ce faisant, ils doivent tout d'abord énoncer, à partir de leur travail cognitif, les éléments porteurs de sens. Ensuite, les relier entre eux et d'autres éléments significatifs en justifiant la stratégie choisie, sachant que la source des données se trouve dans leurs connaissances scolaires précédentes. Et enfin, ils doivent, à partir de ces exercices, trouver des repères invariables liés à chaque activité.

Le développement de compétences méthodologiques

A l'issue de cette phase de décontextualisation, l'expert intervient pour soumettre les étudiants à d'autres exercices isolés. Ces derniers doivent s'entraîner constamment à faire quelques micro-tâches relatives à la non maîtrise de certaines compétences méthodologiques identifiées lors de la pause métacognitive. Il doit contribuer activement à l'apprentissage de ces compétences. Il doit également informer les étudiants des différents objectifs de ces compétences indispensables à la PDN. L'apprentissage s'opère à partir de micro-tâches évoluant du complexe au plus complexe et avec un retrait progressif de l'enseignant lors des activités. Toutefois, celui-ci peut éventuellement intervenir pour les motiver à utiliser leurs nouvelles compétences récemment repérées lors des micro-tâches, afin d'encadrer et de corriger leurs essais.

2.3 La recontextualisation du savoir

Cette dernière phase consiste à transposer les compétences récemment acquises dans d'autres situations didactiques plus complexes. L'apprenant qui a pris du recul par rapport à ses habitudes de prises de notes antérieures va déployer de nouvelles méthodes. Il doit faire usage de ses acquis de façon pertinente, c'est-à-dire qu'il doit savoir dans quelles situations et selon quelles conditions il doit exploiter ses atouts cognitifs. A ce stade, il est en mesure de faire la distinction entre les différentes situations. L'objectif de cette dernière

phase est d'inciter l'étudiant à identifier les situations didactiques dans lesquelles il doit appliquer ce qu'il a appris dans les étapes antérieures.

On retiendra de ces propositions didactiques :

- L'autonomie de l'apprentissage des apprenants
- La découverte de nouvelles compétences méthodologiques chez les apprenants.
- « La pause métacognitive » qui permet aux étudiants l'acquisition de nouvelles méthodes rédactionnelles.

Au cours de cette activité scripturale l'enseignant permet à ses apprenants de faire une « *pause métacognitive* » en leur laissant un moment de répit pour pouvoir faire un compte rendu de ce qu'ils ont pu retenir pendant la réalisation de la tâche. Il s'agit d'une sorte d'auto évaluation à partir de laquelle ces derniers font une mise au point de leurs capacités méthodologiques.

2.4 Les enjeux didactiques

Cet article est le résultat d'une expérience de la mise en situation didactique de nombreux étudiants belges néerlandophones du Nord qui poursuivent leurs études dans la région francophone du Sud dont le domaine d'études est les sciences juridiques. L'initiation à la PDN depuis le début de l'année indique « *qu'un recul métacognitif sur les avantages et les inconvénients de prendre des notes d'un discours réalisé en L2 permet aux étudiants de mieux prendre conscience de la spécificité de la démarche de PDN ainsi que les caractéristiques de la L2 par rapport à leur langue maternelle* » Piolat (2003) Ainsi, la conception métacognitive évoquée dans cet article permettrait une comparaison entre les deux langues en question afin d'identifier les particularités de chacune.

Les étudiants étrangers perçoivent que les distinctions entre le français et leur langue maternelle, (verbes à particules séparables, inversion dans les propositions subordonnées, participes passés renvoyés en toute fin de phrase), rendent hypothétique l'application des méthodes de PDN qu'ils ont acquises lors de la situation didactique en l'occurrence, la prise de notes à partir et en français langue seconde.

La PDN ne constitue pas la seule activité didactique que les étudiants doivent faire au cours de leur cursus universitaire. Ils doivent également préparer des exposés dans les travaux dirigés.

3. L'initiation à l'élaboration de l'exposé oral ⁸⁴

L'élaboration de l'exposé revêt une double contrainte : l'interprétation des idées contenues dans le fascicule (document de base de l'exposé) et la maîtrise des techniques de l'exposé. Nous avons constaté que les étudiants natifs et non natifs éprouvent des difficultés au niveau de la lecture des textes spécialisés et au niveau de la rédaction de l'exposé ⁸⁵. Nous proposons quelques recommandations instructives susceptibles d'aider ces étudiants dans la préparation de leur exposé. Ce faisant, nous nous sommes inspirée

⁸⁴ Simonet R., (2000), Comment réussir un exposé oral, Dunod, Paris

de R. Simonet (2000), « Comment réussir un exposé oral ».

3.1 L'intérêt didactique de l'exposé

Au cours de leur cursus universitaire et dans toutes les filières universitaires, les étudiants sont appelés à préparer des exposés. Le concept de l'exposé requiert diverses exigences pédagogiques. L'unité thématique du contenu à diffuser va les exposer à divers types de situations. Néanmoins, la présentation orale qu'ils réalisent demeure toujours la même : « *présenter, devant un groupe d'étudiants, ce que nous appellerons de façon générale " un contenu" qui prend place dans l'organisation pédagogique conçue par l'enseignant.* »⁸⁶. Elle peut intervenir comme un complément ou un substitut de cours ou encore comme un simple test évaluatif des aptitudes des étudiants à prendre la parole en classe devant un auditoire. A travers cette activité, ces derniers seront confrontés à de nombreux problèmes similaires qui relèvent de la réalisation technique des différentes étapes de l'exposé.

L'utilité pédagogique de l'exposé se situe à deux niveaux :

- lors de sa prestation orale, l'étudiant expose un contenu acquis et déploie ses capacités cognitives dans la transmission de ce savoir aux autres étudiants
- devant l'enseignant, il est appelé à démontrer son savoir-faire quant à la recherche du savoir, de sa maîtrise, et de sa transmission en classe.

3.2 L'exposé oral : une préparation individuelle

Les sujets de l'exposé varient selon les disciplines et selon les perspectives de l'enseignant. Ils peuvent illustrer un événement historique, une conception particulière, une grande question politique, économique ou autres. Il est nécessaire que l'étudiant appréhende bien le sujet de son étude. La bonne compréhension des idées est un facteur déterminant dans la construction thématique de l'exposé.

Le thème à traiter peut être accompagné d'un support écrit sur lequel l'étudiant se base pour mettre à jour son travail : un article, un livre, un fascicule etc. L'enseignant peut charger un étudiant de préparer un exposé sans documents accompagnateurs. Dans ce cas, celui-ci doit mener une recherche bibliographique pour élaborer son travail. Suivant la consigne de l'enseignant, qu'il s'agisse d'un compte rendu d'un ouvrage ou d'une école de pensée etc., l'étudiant doit se poser des questions sur le type de documentation à chercher, l'endroit où il doit le chercher et comment l'étudier. Il doit le choisir en fonction de la thématique de son exposé, de ses capacités cognitives et des démarches à utiliser dans le dépouillement des documents.

Le recueil et la sélection des informations

⁸⁵ Nous invitons le lecteur à se référer à la section 5, Chapitre 1, Partie IV : « les complications en lecture et en rédaction dans les Travaux Dirigés »

⁸⁶ Simonet R., (2000), Comment réussir un exposé oral, Dunod, Paris

A ce stade de la recherche, l'étudiant commence à consulter des ouvrages. La lecture doit se faire de façon pertinente autrement dit, le chercheur doit faire un choix d'ouvrages qui ne traitent pas la question d'un même point de vue. Pour ce faire, il doit d'abord lire le sommaire des ouvrages. Cette lecture lui permet de repérer les titres qui sont censés répondre aux questions de son sujet. Il doit regarder ensuite la partie Index, en principe, il trouvera les mots clés qui renvoient aux points forts du thème traité. Au cours de cette étape, le chercheur saura que tel ou tel ouvrage correspond à sa thématique. Il procédera par la suite à la sélection des textes qui lui semblent exploitables et au tri des passages importants. Il serait indispensable de prendre des notes significatives. Celles-ci lui permettraient d'établir les données afin d'avoir une trace de ses différentes lectures. Le cumul de données explicites sert à l'articulation de l'exposé plus tard. Après une première collecte des notes, l'étudiant doit les agencer en fonction de l'évolution du sujet. En effet, « *une prise de notes structurée facilite grandement l'élaboration du contenu de l'exposé* »⁸⁷. En outre, il doit avoir la perspective d'abandonner certaines notes marginales qui lui semblaient au début avoir leur importance et en sélectionner d'autres pour approfondir son sujet.

L'élaboration du plan et l'organisation du contenu de l'exposé

A cette étape de son travail, l'étudiant a construit le matériau de son exposé. Il s'agit à présent, de l'organiser de manière à ce qu'il puisse le diffuser le plus correctement possible. A partir de ce matériau, il élabore le plan de son travail. Celui-ci est un outil fondamental. Il constitue :

- d'un côté, l'étape finale du tri des informations, car l'assemblage des idées de façon ordonnée et cohérente permet en fait, de mieux affiner les idées qui feront l'objet d'un développement
- d'un autre côté, un repère fiable des idées grâce auquel il suivra la structure pédagogique de son exposé lors de sa prestation orale. Sa trame est considérée comme « *un fil d'Ariane* » de l'introduction jusqu'à la conclusion en passant par les détours de son cheminement.

L'introduction

L'introduction est une phase importante de l'exposé. Elle permet de lancer le sujet. Elle a un double objectif : éclairer de façon globale la matière du sujet que l'apprenant doit aborder en même temps qu'éclairer la démarche choisie pour son traitement. Sa trame doit motiver l'auditoire à l'écoute. Pour atteindre cet objectif, l'étudiant doit insister sur l'aspect « scolaire » suscitant l'intérêt collectif des auditeurs qui l'écoutent, l'exposé étant un chaînon dans l'enchaînement général du cours. L'introduction doit être structurée de façon à ce que l'on distingue les parties et les sous-parties. Cette configuration permet l'assemblage et le classement des points qui partagent les mêmes aspects discursifs et qui seront évoqués successivement tout au long du développement.

⁸⁷ Ibid : 28

Le développement :

Il s'agit dans cette étape de définir le corps de l'exposé. Il est composé de deux ou trois parties et sous parties. L'exposant construit son développement à partir des notes et fiches préétablies lors de la lecture et de la collecte des informations utiles qui se composent d'idées principales et secondaires. Le développement permet d'étaler, d'expliquer, d'argumenter les informations avancées. En outre, il est nécessaire de noter les mots clés, les concepts scientifiques, les notes bibliographiques et biographiques. Ces éléments devant servir plus tard lors de la prestation orale, l'étudiant doit les noter au tableau car ils constituent une trace à même de faciliter la compréhension du contenu.

La conclusion

Cette étape est un moment crucial de l'exposé. Elle permet de clore cet événement didactique et d'ouvrir le champ aux différentes réactions des étudiants et de l'enseignant. C'est la partie où les étudiants retiennent les éléments les plus récents. Ainsi, il serait judicieux de la préparer en la dotant d'éléments utiles. L'étudiant peut reprendre brièvement les points déjà évoqués dans le développement et ceux qui n'ont pas été abordés à cause du manque du temps. Il peut également introduire un nouveau sujet qui fera l'objet d'un autre exposé.

3.3 L'exposé oral : une préparation pour un auditoire

L'exposé oral est une activité orale qui met en jeu un orateur et un auditoire. L'exposant doit préparer son exposé en prenant en considération les attentes de son public. La bonne préparation et la maîtrise du contenu de l'exposé sont des conditions fondamentales permettant à l'orateur d'affronter cette situation de communication sans contrainte. La prise de parole implique un usage de notes de lecture préétablies. Elles constituent les points de repère et les différents moments de l'exposé. L'étudiant en aura besoin lors de sa prestation orale. Adressé à un public, l'exposé oral implique également l'usage de la voix, du regard, des gestes et de la maîtrise du trac.

L'étudiant se trouve face un effectif dont la capacité d'écoute diffère d'un étudiant à un autre. Pour éviter toutes les complications, il serait opportun d'utiliser un débit ni rapide ni lent pour faciliter la compréhension du contenu oral. Le choix d'un débit de juste milieu renseigne les étudiants sur la dominance du sujet par l'exposant et implique ces derniers à bien suivre le déroulement de l'exposé. Les moments forts de l'exposé sont l'introduction et la conclusion. Elles constituent des repères essentiels pour l'auditoire. Au début de l'exposé, l'orateur doit situer son sujet dans le contexte du cours et définir la problématique. Il s'agit, en quelque sorte, de convaincre le public du fondement scientifique du thème traité. L'intervention finale suscite beaucoup d'intérêt de la part des auditeurs. Elle reprend les points essentiels déjà cités et ceux qui n'ont pas été évoqués. L'exposant doit bien travailler ces deux moments de discours afin de réussir l'entrée comme la clôture de son intervention orale. Il doit également penser à bien répartir le temps de son intervention afin de mieux gérer les différents moments de son discours.

III/La conception d'un matériel didactique en FOS par les enseignants

88

L'élaboration d'un matériel didactique en FOS à l'intention des étudiants étrangers est devenue une urgence. La non maîtrise de la langue d'enseignement par ces derniers est un facteur déterminant dans leur réussite. J-M Mangiante et Ch Parpette (2004), proposent dans leur ouvrage collectif « *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* » des programmes en Fos susceptibles de soutenir les enseignants de formation générale à mieux s'adapter aux situations didactiques spécialisées et à créer leurs propres programmes didactiques correspondants aux profils et aux attentes de leur apprenants.

1. De la réflexion à l'étude des besoins des apprenants étrangers

La mise en place d'un dispositif pédagogique qui convient aux besoins des étudiants étrangers s'avère une tâche difficile à réaliser mais qui n'est pas impossible. L'analyse de leurs besoins demeure une recherche évolutive vu la diversité des profils de ces derniers au sein d'une même formation. La proposition d'un programme pédagogique répondant à certaines attentes d'étudiants en difficultés se confronte à deux contraintes :

- la première contrainte est d'ordre temporel

Le temps de la formation peut se révéler insuffisant par rapport à la demande. La durée semble être courte pour appliquer tous les remaniements relatifs à la formation initiale prévue au départ. Les formateurs peuvent faire abstraction de certaines activités pour n'en faire que l'essentiel et omettre certaines modifications du programme à cause de l'émergence d'autres besoins qui n'ont pas été pris en compte au départ.

- la deuxième contrainte est d'ordre technique :

Les formations relèvent souvent du ressort d'une institution. En conséquence, les apprenants n'auront pas l'opportunité de discuter le contenu de leur formation. Leur premier contact avec celle-ci aura lieu une fois le stage commencé; le plus souvent leur demande ne correspond pas à la formation proposée par l'institution.

Une démarche importante à prendre en considération.

Il s'agit pour les concepteurs de programmes de bien cibler les besoins des apprenants. Dans quel cadre, par exemple, l'apprentissage de la langue française, s'effectuera-t-il en France ou ailleurs ? « *la proximité géographique et culturelle avec les situations ciblées facilite bien évidemment le travail d'analyse du concepteur* »⁸⁹. Un

88

Mangiante J.-M et Parpette Ch., (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette

89

Ibid : 25

certain nombre de réflexions s'impose. Quelles sont les situations de communication envisageables par rapport aux enjeux didactiques de la formation? Quel est le lieu d'utilisation de cette formation et pour quels actes ? En communication orale ? En lecture ? En rédaction ? etc. Il est nécessaire de connaître les différences culturelles et sociales. Ce dispositif d'interrogations met l'accent sur les informations à renseigner lors de la préparation d'un programme pédagogique de formation.

2. L'enseignant face aux différentes situations d'enseignements

La question du français spécifique dans le domaine didactique du FLE est confrontée à deux situations d'enseignement différentes :

- La première concerne un public large d'apprenants et ce dans le cadre scolaire (école secondaire, primaire etc.). Les apprenants évoluent dans un système éducatif de longue durée dans lequel un enseignement du français est établi sur un certain nombre d'heures par semaine réparti sur toute l'année. Le français est étudié comme une discipline à l'instar des mathématiques, de la géographie etc. Au terme de cette scolarité, les apprenants obtiennent une formation « généraliste ».
- La deuxième situation concerne un public spécifique sollicitant une formation spécialisée. Ce type d'enseignement touche un public professionnel. On citera le cas de l'effectif infirmier de nationalité espagnole que l'état français a recruté afin de combler l'insuffisance du personnel du corps médical dans les hôpitaux français. Ces infirmières auxquelles le français fait défaut se trouvaient dans l'obligation de suivre une formation spécialisée afin de perfectionner leurs compétences linguistiques avant d'intégrer le milieu hospitalier. On compte un autre cas, celui qui existe dans l'enseignement universitaire. On citera l'exemple des étudiants non francophones qui poursuivent, dès leur arrivée en France, des cours d'initiation à la langue française. Ils doivent donc améliorer leur profil linguistique dans le cadre de formations à caractère intensif afin de réaliser leurs objectifs d'études. Pour ce type de population entre autres les Chinois dont l'effectif ne cesse d'augmenter ces dernières années dans les universités françaises, l'apprentissage de cette langue semble être difficile du fait que dans leur pays d'origine, la langue française n'existe pas dans le parcours scolaire.

Dans les deux cas, on a affaire à une formation ciblée qui doit être effectuée en un temps restreint voire court de quelques mois. La définition des objectifs et le souci temporel sont deux facteurs qui amènent à l'élaboration d'un dispositif d'enseignement distinct de celui mis en œuvre dans l'enseignement scolaire général. En effet, ces deux facteurs sont considérés comme des obligations qui conduisent souvent à une formation intensive dont le programme est précis et encadré par des objectifs professionnels ciblés. Dans la version théorique du FOS, cela impose une réalisation d'un dispositif approprié à chaque demande. Selon cette hypothèse, l'enseignant sort de son rôle ordinaire. Il devient alors l'auteur d'un projet pédagogique nouveau. La construction d'un programme en FOS nécessite de la part de celui-ci un travail complexe et un effort énorme qui demandent une grande disponibilité en temps.

3. De la formation générale à la conception d'un programme spécialisé

L'entrée de l'enseignant à un domaine inconnu

Contrairement à un enseignement de français général dans lequel les conjonctures de communication et les discours paraissent habituels à l'enseignant du fait qu'ils sont inspirés d'une expérience collégiale, la réalisation d'un programme en FOS impose l'accès à un champ d'enseignement méconnu de la part de l'enseignant de langue. Celui-ci semble méconnaître le déroulement des enseignements des domaines spécialisés tels que l'agriculture dont le public sollicite une formation particulière avec un contenu et une durée largement différents d'un enseignement général. Malgré ces contraintes, il sera appelé à participer à la conception d'un programme spécialisé répondant aux attentes de ce public. C'est ainsi qu'il va accéder à un champ professionnel étranger à sa formation initiale. Il va découvrir ses auteurs, les contextes dans lesquels ils travaillent, les interactions verbales qu'ils rapportent etc. Suivant les situations d'enseignements, il peut reconnaître certains cas qui lui sont habituels. Mais cela ne sera pas suffisant pour l'exempter d'une recherche sur le terrain.

Les démarches aboutissant à la conception d'un dispositif didactique

L'élaboration d'un dispositif pédagogique spécialisé s'avère une tâche difficile à exécuter. Les contenus très spécifiques de chaque projet supposent un traitement au cas par cas afin de les mettre à jour. L'impossibilité de trouver un programme prêt sur le marché est liée au fait que les cas sont illimités. On constate que plus la modalité de travailler est précise, moins le programme conçu est transposable dans son intégralité, « *Il existe, certes, des manuels de français de spécialité* » (dans le domaine du tourisme, du droit et surtout des affaires) dans lesquels il est possible de trouver une séquence de cours ou quelques documents à intégrer dans un programme de FOS relevant du même domaine, c'est une pratique qui reste marginale. »⁹⁰. Ce faisant, l'enseignant doit élaborer lui-même son projet et ses outils pédagogiques.

Par ailleurs, les auteurs de cet ouvrage pensent que l'élaboration d'un programme de FOS nécessite un processus de longue durée qui se résume en cinq phases.

- 1^{ère} phase la demande de formation :

Cette étape concerne la demande d'une institution d'accomplir une formation linguistique pour un effectif particulier dont l'objectif de stage est bien défini. Ceci implique des situations spécifiques de durée, d'horaires et même de coût.

- 2^e phase l'évaluation des besoins

Les enseignants responsables de la formation et les stagiaires tentent de situer les impératifs de la formation : les situations de communication dans lesquelles évolueront les apprenants en quête d'apprentissage, les savoirs langagiers et les savoir-faire qu'ils

⁹⁰ Ibid : 7

devront maîtriser au cours de ce stage. Ces différents atouts se réalisent au fur et à mesure que le formateur découvre les besoins de son public.

- 3^e phase le recueil des données

La demande renseigne plus au moins l'enseignant sur les situations de communications à partir desquelles il doit élaborer son programme pédagogique. Mais, pour mener à bien ce projet didactique, il faut adhérer aux écrits et aux auteurs spécialisés afin de collecter les informations sur les situations de communications et sur les discours spécialisés. C'est une étape fondamentale où l'enseignant se montre dynamique pour obtenir le maximum de renseignements nécessaires à l'élaboration, à l'enrichissement voire à la modification de son projet pédagogique spécialisé.

- 4^e phase l'analyse des données

Pour « l'enseignant-concepteur » le niveau de familiarité avec les situations spécialisées diffère d'un cas à un autre. Les ajustements qu'il peut effectuer sur les contenus de formation varient dans les mêmes perspectives. D'où l'exigence d'étudier profondément les outils collectés pour mieux maîtriser les principes des situations de communication soumises à son analyse. De nombreux discours recueillis semblent être nouveaux dans le domaine de la didactique des langues et n'ont pas fait l'objet d'une étude exhaustive. Il s'en suit un besoin de se renseigner sur leurs contenus et leurs formes.

- 5^e phase l'élaboration des activités :

Dès que le travail de la collecte des données et de leur analyse est achevé, l'enseignant peut prévoir les situations de communication à employer, les formes culturelles à observer, les savoir-faire langagiers à élargir et les activités d'enseignement à élaborer.

La présentation de cette méthode qui s'appuie sur les travaux d'experts permet de mettre la lumière sur les différents aspects des cas étudiés. Les différentes étapes éclairent l'« enseignant-concepteur » des démarches à suivre pour mener à bien les activités d'enseignements conçues à l'intention d'un public spécialisé dont la demande et la durée varient d'après les cas présentés.

Conclusions générales

Tout au long de notre étude, nous avons cherché à montrer que, d'une part les facteurs para-universitaires caractérisant les étudiants étrangers comme leur formation pré-universitaires, et d'autre part les caractéristiques discursives et langagières des genres académiques utilisés en première année universitaire, conduisent beaucoup de ces étudiants à l'échec.

Dans un premier temps, notre recherche sur l'organisation de l'enseignement supérieur et les effectifs d'étudiants étrangers en Sciences Economiques et de Gestion nous a révélé que la massification de cette filière, avec des étudiants d'origines sociales, de profils linguistiques et de séries de baccalauréat très disparates, constitue une contrainte majeure quant à la mise en place d'un programme pédagogique en mesure d'assurer de manière stable l'accueil, en première année, d'une population aussi hétérogène. L'enseignement supérieur ne peut satisfaire les besoins de formation de ces étudiants étrangers s'il n'entreprend des changements essentiels dans sa politique d'accueil.

Cette recherche nous a amené à constater en particulier l'inexistence d'un système d'orientation des étudiants dans les filières universitaires. En dépit de tous les moyens déployés par l'université pour faciliter l'accès à la première année d'étude, l'orientation des étudiants étrangers reste en marge de ces dispositifs parce qu'elle n'intervient qu'après leur inscription effective dans la discipline de leur choix. Lorsque les étudiants étrangers arrivent en France, ils sont déjà inscrits dans une filière et de ce fait, il ne profitent pas du système d'orientation pré-universitaire comme leurs homologues français

Il serait judicieux, dès lors, de concevoir la première année universitaire comme une année d'initiation aux disciplines correspondant au secteur d'étude choisi. En adoptant cette stratégie, la première année se transformerait en une année d'orientation dynamique permettant à l'étudiant l'évaluation de ses aptitudes dans la filière choisie et sa remise à niveau en cours d'année en fonction des faiblesses générales ou spécifiques qu'il aurait exprimées. C'est ce qui commence à être entrepris à Lyon 2 par exemple pour des étudiants étrangers ressentis comme très spécifiques, je veux parler des « nouveaux » étudiants chinois de Sciences Economiques par exemple. Des Diplômes Universitaires d'accueil permettant une évolution linguistique et disciplinaire plus progressive amortissent le choc de la première année mais prolongent d'autant la durée des études.

Dans un deuxième temps, l'analyse d'un corpus de CM et de TD nous a permis une identification plus précise des problèmes langagiers que rencontrent les étudiants étrangers face aux discours académiques.

Ces discours sous leur forme magistrale restent le mode d'enseignement le plus utilisé dans la transmission du savoir en Sciences Economiques et de Gestion. Or cette stratégie d'enseignement engendre l'absence d'interactions verbales entre l'enseignant et ses étudiants, ce qui constitue déjà une forte contrainte sur la compréhension du savoir scientifique ainsi transmis.

D'autre part, ces discours magistraux constituent une source de difficultés communicatives considérable. Les caractéristiques du discours oral long et monologal de l'enseignant et les particularités linguistiques du discours spécialisé présentent pour les étudiants étrangers des difficultés majeures. Celles-ci se manifestent en particulier lors de la prise de notes qui doit se combiner à la réception-compréhension du cours. Les cours magistraux entraînent par leur structure interne et externe très complexe une combinaison de difficultés pour les étudiants étrangers qui s'ajoutent aux difficultés relatives à leur profil aussi bien linguistique que culturel et à leurs acquis scientifiques et disciplinaires antérieurs.

Dans les Travaux Dirigés par contre, l'interaction verbale entre l'enseignant et son public s'instaure dès les premières minutes de la séance, notamment à travers les exposés oraux présentés par les étudiants. Ce sont alors les problèmes de compréhension du polycopié, à partir duquel les étudiants élaborent ces exposés, qui constituent un obstacle notable quant à la mise en oeuvre orale et écrite de cet autre genre académique (repérage et organisation des idées, etc.).

Tous ces éléments d'ordre pédagogique et individuel influencent les résultats de fin d'année. Ces genres nouveaux constituent donc un choc inévitable pour les étudiants étrangers, dans la mesure où ceux-ci se présentent aux cours magistraux et aux travaux dirigés sans y être préparés auparavant. De ce fait, les résultats de fin d'année sont pour une bonne part le reflet de cette prise de contact brutale avec la réalité universitaire française.

Au terme de nos différentes analyses, les déficiences que nous avons recensées nous ont permis d'aboutir à quelques propositions de remédiation. Leurs objectifs principaux sont :

- l'amélioration des dispositifs d'accueil et d'orientation des étudiants étrangers dans les universités françaises. En nous basant sur le projet Boussole (dont nous avons parlé précédemment⁹¹), nous recommandons la mise en place de périodes d'information pré-universitaire et de stages universitaires permettant aux nouveaux étudiants de mieux s'orienter dans les filières de leur choix.
- l'aide à la compréhension orale des cours magistraux en sensibilisant les étudiants à une méthodologie d'apprentissage associant le polycopié au cours magistral afin de préparer l'assimilation du cours en question.
- une amélioration de leurs compétences méthodologiques par des exercices visant :
 - une initiation à une prise de notes « significative »
 - une initiation à l'élaboration et à l'énonciation de l'exposé
- l'élaboration par les enseignants d'un matériel didactique de type « français sur objectifs spécifiques » qui réponde aux besoins linguistiques des étudiants étrangers

Si ces solutions didactiques nous semblent répondre partiellement à certaines attentes pédagogiques, il faut ajouter, en toute modestie, qu'elles ne se fondent que sur une étude très partielle du déroulement des études universitaires en première année des Sciences Economiques et de Gestion. La diversité des nationalités, des profils, des niveaux socioculturels et des attentes socioprofessionnelles des étudiants étrangers rend difficile d'envisager une même solution pour tous.

Il convient de noter, également, que le nombre d'étudiants étrangers s'accroît chaque année et qu'il semble en conséquence de plus en plus difficile de répondre aux attentes d'un public qui en devenant de plus en plus important deviendra aussi de plus en plus hétérogène.

En revanche, il n'est préjudiciable pour aucune catégorie d'étudiant de mettre en œuvre un perfectionnement des méthodes d'enseignement et d'apprentissage existantes. Elles doivent viser à accompagner l'arrivée des étudiants dans l'enseignement supérieur en leur permettant de développer progressivement les compétences relatives aux tâches minimales qui s'imposent à tout nouvel étudiant : la prise de notes, la préparation d'un exposé, la rédaction d'un commentaire, d'une dissertation ou d'un résumé dans les différentes spécialités vers lesquelles ils ont été orientés de manière concertée. Cette orientation plus claire et plus responsable comme cette prise en compte de la nécessité de développer les habiletés techniques correspondantes peuvent considérablement aider les étudiants étrangers et... français à réussir cette épreuve intellectuelle incontestable que constitue une première année universitaire.

⁹¹ Voir la partie intitulée conclusions didactiques.

Bibliographie

- ADAM, J.-M., (1992), *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ADAM, J.-M., (1991), «Cadre théorique d'une typologie séquentielle», *Études de linguistique appliquée*, n° 83, pp. 7-18.
- ADAM, J.-M., (1987), « Types de séquences textuelles élémentaires », *Pratiques*, n° 56, pp. 54-79.
- ADAM, J.-M., (1990), *Éléments de linguistique textuelle*, Paris, Mardaga.
- ADAM, J.-M., (1987), «Textualité et séquentialité : l'exemple de la description», *Langue française*, n° 74, pp. 51-72.
- ADAM, J.-M., (1986), « Dimension séquentielle et configurationnelle du texte », *Degrés*, n° 46-47, pp. b1-b22.
- ADAM, J.-M., REVAS F., (1989), « Aspects de la structuration du texte descriptif : les marqueurs d'énumération et de reformulation », *Langue française*, n° 81, pp. 59-98.
- ALK-HAL, S., (Juillet 2004), « Débat et apprentissage du français langue seconde au Maroc », *Marges Linguistiques*, M.L.M.S. Editeur
<http://www.marges-linguistiques.com>
- ASTOFLI, J.-P. & DEVELAY, M., (1989), *La didactique des Sciences*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?
- AVIAS, A., (1998), « Découpage séquentiel et prototypique de textes professionnels », in Gambier, Y., (éd.), *Discours Professionnel en Français*, Bd. vol. 16, Frankfurt,

Peter Lang, pp. 89-104.

AVIAS, A., (1993), *Réflexions sur une analyse du discours économique et étude de la presse économique*, Halden, Institut Universitaire d'Østfold, Presses universitaires.

BAKHTINE, M., (1979), « Les genres du discours », in *Esthétique de la créativité verbale*, Paris, Gallimard.

BARBIER, M.-L., FARACO, M., PIOLAT, A., ROUSSEY, J.-Y. & KIDA, T., (2003), « Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnol dans leur langue native et en français L2. », *Arob@se*, 1-2, 180-203
[<http://www.arobase.to/v7/>].

BEACCO, J.-C. & LEHMANN, D., (1990), *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris, Hachette.

BEACCO, J.-C. & MOIRAND, S., (1995), *Les enjeux des discours spécialisés*, Paris, Presse de la Sorbonne Nouvelle.

BEACCO, J.-C., (1989), *La rhétorique de l'historien, une analyse de discours*, Berne, Peter Lang.

BENZITOUN, C., (2004), « L'annotation syntaxique de corpus oraux constitue-t-elle un problème spécifique ? », *Actes de la Conférence RECITAL*. Fès, pp. 13-22.

BLANCHE-BENVENISTE, C., (2002), « Phrase et construction verbale », *Verbum* XXIV, 1-2, pp. 7-22.

BLANCHE-BENVENISTE, C., (1999), *Approches de la langue parlée en français*, Paris-Gap, Ophrys.

BLANCHE-BENVENISTE, C. & al., (1990), *Le français parlé, Etudes grammaticales*, Paris, Ed. du CNRS.

BLANCHE-BENVENISTE, C. & JEANJEAN, C., (1986), *Le français parlé, Edition et transcription*, Paris, Didier-Erudition.

BERRENDONNER, A., (1993), « La phrase et les articulations du discours », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, février-mars, pp. 20-26.

BERTHOUD, A.-C., (1996), *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic*, Paris, Ophrys.

BERTHOUD, A.-C. & MONDADA, L., (1993), « Gestion du topic et marques énonciatives dans des discours visant la construction d'une connaissance », *Discours d'enseignement et discours médiatiques, Les Carnets du Cediscor* n° 2, pp. 139-152.

BERTHOUD, A.-C. & MONDADA, L., (1995), "Modes d'introduction et de négociation du topic dans l'interaction verbale", in Veronique, D., Vion, R., eds., *Modèles de l'interaction verbale. Actes du Colloque sur l'Interaction sociale*, Université de Provence, septembre 1991, Aix-en-Provence, Université de Provence, 277-303.

BERTHOUD, A.-C. & MONDADA, L., (1995), « Traitement du topic, processus énonciatifs et séquences conversationnelles », *Cahiers de linguistique française* n° 17, pp. 205-228.

BOUACHA, A., (1984), *Le Discours universitaire. La rhétorique et ses pouvoirs*, Berne, Peter Lang.

BOCH, F., (1999), *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. La prise de notes*,

- entre texte source et texte cible*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion.
- BOUCHARD, R., PARPETTE, CH. & POCHARD, J.-CH., (2005), « Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2 », *Cahiers du Français Contemporain*, n° 10, pp. 191-209.
- BOUCHARD, R., (2003), « Cours magistral et "sources de savoir" : médiation discursive et médiation grammaticale », in Delamotte, R. & Lane, P., (éds.), *La Médiation entre langue et discours*, P.U. Rouen.
- BOUCHARD, R., (1999), « Les discours spécialisés oraux : les procédés paradigmatiques de mise en discours », in Zinglé, H., (éd.), *Pré-Actes des "Journées internationales de linguistique appliquée", 24-25 juin 1999, Nice*, Publications de la faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Nice-Sophia Antipolis.
- BOUCHARD, R., (1996), « La réalisation orale des discours de spécialité : Procédés de mise en discours et problèmes de réception en L2 », in Duda, R., (éd.), *Pré-Actes du Colloque Anefle-Crapel "Compréhension et expression orales en langue étrangère"*, Crapel, Nancy.
- BOUCHARD, R., (1998), « L'interaction en classe comme interaction praxéologique », in Grossmann, F., (éd.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit, Hommage à Michel Dabène*, Ivel-Lidilem, Université Grenoble 3, pp. 193-210.
- BOUCHARD, R., (1999), « L'interaction pédagogique : unités pragmatiques et phénomènes énonciatifs », in Barberis, J.-M., (éd.), *Le français parlé variétés et discours*, Coll. Praxilingue, Université Montpellier 3.
- BRANCA-ROSOFF, S. & DOGGEN, J., (2003), « Le rôle des indices déclencheurs et inhibiteurs dans les prises de notes des étudiants. Quelques contrastes entre scripteurs "français" et "étrangers" ». *Arob@se* 7, 1-2 [<http://www.arobase.to/v7/>].
- CAMPIONE, E. & VERONIS, J., (2002), Etude des relations entre pauses et ponctuations pour la synthèse de la parole à partir de texte, *Actes de la Conférence TALN'2002*, pp. 175-184.
- CANIVET, I., LECOCQ, P., LEDRU, C. & SIZAI, P., (1986), « La prise de notes. Induction ou traitement ? », *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 63, pp. 303-318.
- CHALLE, O., (2002), *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica.
- CHARNET, CH., (1993), « Analyse du déroulement langagier d'un événement didactique : l'exposé », *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*, Tübingen, A., Francke Verlag Tübingen und Basel, pp. 223-234.
- CHAROLLES, M., FISHER, S. & JAYEZ, J., (1990), *Le discours, présentations et interprétations*, Paris, Presses universitaires de Nancy.
- CHAROLLES M., (1997), « L'encadrement du discours : univers, champs, domaines et espaces », *Cahier de Recherche Linguistique*, n° 6, pp. 1-73.
- CHAROLLES, M., & COLTIER, D., (1986), « Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques », *Pratiques*, n° 49, pp. 51-66.
- CHATEL, E., BEITONE, A., LE MERRER, P. & LEGARDEZ, A., (1995), « Didactique des sciences économiques et sociales », *Revue française de pédagogie*, n° 112, pp. 5-45.

- CHEVALLARD, Y., (1985), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CHEVALIER, B., (1992), *Lecture et prise de notes*, Paris, Nathan.
- CICUREL, F., LABRE, M. & PETIOT, G., (1994), *Discours d'enseignement et discours médiatique, pour une recherche de la didacticité*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- CORDIER-GAUTHIER, C., (2002), « Les éléments constitutifs du discours du Manuel », *ELA*, n° 125, pp. 24-36.
- CORNAIRE, C., (1998), *La compréhension orale*, Paris, Clé International.
- CORTÈS, J., (1985), « La Grande Traque des Valeurs Textuelles : Quelques Principes Liminaires pour Comprendre la G T' », *Le Français dans le Monde*, n° 192, pp. 28-34.
- COULON, A., (1997), *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- DABENE, L. & DEGACHE, C., (1994) « Comprendre les langues voisines », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°104, pp. 411-420.
- DABENE, L., (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DABENE, M., (1991), « La notion d'écrit ou le continuum scriptural », *Le Français d'aujourd'hui*, n° 93, pp. 25-35.
- DE BUEGER-VANDER BORGHT C., (1996), « La reformulation, ses procédures et ses niveaux outils d'analyse de discours didactiques pour la formation des enseignants en sciences expérimentales », in RAISKY & CAILLOT, *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, pp. 253-271.
- DE GAUDEMAR, J.-P., (2001), « Enseignements élémentaire et secondaire », Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale de la jeunesse et de la Recherche n°28.
- DUPRIEZ. B., (1965), *Notice pour Écrits spirituels de Fénelon*, Paris, Nouveaux Classiques Larousse.
- ERLICH, V., (1998), *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, A Colin.
- EURIN S., HENAO, M., (1992), *Pratiques du français scientifique*, Paris, Hachette.
- FARACO, M., (2003), « Analyse des paramètres de l'activité de prise de notes en langue seconde : une étude pilote », *Travaux Interdisciplinaires de Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA)*, n° 21, pp. 45-62.
- FARACO, M., & KIDA, T., (2003), « Interface entre prosodie didactique et prise de notes en L2 », *Arob@se* 7, 1-2, pp. 167-179, [<http://www.arobase.to/v7/>].
- FARACO, M., (2000), « Prise de notes : quelles compétences pour les Européens ? » In Collès, L., Duffays, J.-L., Fabry, G. & Maeder, C., (éds.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck, pp. 107-112.
- FARACO, M., (1997), « Technique de la prise de notes en français spécialisé », *Le français dans le monde*, n° 287, pp. 38-40.
- FARACO, M., (1997), « Etude longitudinale de la prise de notes d'un cours universitaire

- français : le cas d'étudiants étrangers d'un cursus européen », *Association for Specific Purpose*, n° 15-18, pp. 41-54.
- FRANDSEN, F., (1998), « Langue générale et langue de spécialité – une distinction asymétrique ? » in Gambier, Y., (éd.), *Discours professionnels en français*, Berlin, Peter Lang, pp. 15-35.
- FUCHS, C., (1994), *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys.
- FUCHS, C., (1988), « Paraphrases prédictives et contraintes énonciatives », *Lexique*, n°6, pp. 157-176.
- FUCHS, C., (1982), « La paraphrase entre la langue et le discours », *Langue française*, n° 53, pp. 22-33.
- GALLAIS-HAMONNO, J., (1982), « Langage, Langue et discours économiques », *Recherches linguistique*, tome 7.
- GALAMBOS, S.-J., (1980), « A Clarification of the notion of Topic : evidence from Popular Spoken French », *Papers from the Parasession on Pronouns and anaphora*, Chicago Linguistic Society, Chicago, pp.125-137.
- GALISSON, R., (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*, Paris, Nathan.
- GOFFMAN, E., (1981), *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- GRAWITZ, M., (1990), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- GULICH, E. & KOTSCHI, TH., (1983), « Les marqueurs de la reformulation paraphrastique », *Cahiers de linguistique française*, n° 5, pp. 305-351.
- HARRIS, Z.-S., (1952), « Discourse analysis », *Language*, n° 28, Traduit dans *Langages* n° 13, (1969), pp. 8-45.
- JACOBI, D., (1987), *Textes et images de la vulgarisation scientifique*, Berne, Peter Lang.
- Jacobi, D., (1984), *Recherches sociolinguistiques et sociodiscursives sur la diffusion et la vulgarisation des connaissances scientifiques*, Thèse pour le doctorat d'État, université de Franche-Comté.
- JACQUET, J. & PENDANX, M., (1994), *Oral/écrit*, Paris, Clé International.
- LEECH, G., (1997), « Introduction corpus annotation », in Garside, R., LEECH, G., McEnery, A., (Eds.), *Corpus annotation : Linguistic information from computer text corpora*, London, Longman, pp. 1-18.
- CAMPIONE, E., VERONIS, J., (2002), « Etude des relations entre pauses et ponctuations pour la synthèse de la parole à partir de texte », *Actes de la Conférence TALN' 2002*, pp. 175-184.
- LAPARRA, M., (1982), « Sélection thématique et cohérence du discours à l'oral », *Le français moderne*, n° 50, pp. 208-236.
- LEHMANN, D., (1993), *Objectifs spécifiques en langues étrangères*, Paris, Hachette.
- LEHMANN, D., (1980), *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, Paris, Didier.
- LEMAIRE, S., (2004), « les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur », *Education & formation* n°67 MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.

- Le Petit Robert, éd. (2001).
- LERAT, P., (1995), *Les langues spécialisées*, Paris, PUF.
- LOFFLER-LAURIAN, A.-M., (1984), « Vulgarisation scientifique : Formulation, reformulation, traduction », *Langue française*, n° 64, pp. 109-125.
- LOFFLER-LAURIAN, A.-M., (1983), « Typologie des discours scientifiques : deux approches », *ELA*, n° 51, pp. 8-20.
- MACKEY, W.-F., (1972), *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris, Didier (trad.).
- MAINGUENEAU D, (1997), *L'analyse de discours*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU, D., (1995), « Les analyses du discours en France », *Langages*, n° 117, pp. 5-12.
- MAINGUENEAU, D., (1994), *L'analyse du discours : introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU, D., (1991), « Analyse du discours : la question des fondements », *Cadernos de estudos linguisticos*, n°19, pp.65-75.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, CH., (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
- MARCONOT, J.-M., (1976), *Comment "ils" prêchent, analyse du langage religieux*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- MARTINEZ, P., (1996), *Didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, coll. Que-sais-je ?, n° 3199.
- MARTORY, B., (1978), *Technique de l'exposé : sciences économiques et sociales*, Paris, Cujas.
- MAURICE, D., (2001), « Réussir la première année à l'université : La transition Secondaire-Université : le projet Boussole », *Revue Française de pédagogie*, n° 136, pp. 77-86.
- MAZIERE, F., (2005), *L'analyse de discours*, Que sais –je ? n° 3735.
- MICHAUT, C., (1999), *Les déterminants de la réussite en première année de DEUG : influence du site universitaire, Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire*, Dijon, IRED.
- MOIRAND, S. & al., (1994), *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne , Peter Lang.
- MONDADA, L., (1994), *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir. Approche linguistique de la construction des objets du discours*, Thèse de doctorat, Université de Lausanne.
- MONDADA, L., (1995), « La construction interactionnelle du topic », *Actes du Colloque "Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles"*, *Cahiers de l'ILSL*, n° 7, pp. 111-135.
- MOREL, M.-A. & DANON-BOILEAU, L., (1998), *La Grammaire de l'intonation : l'exemple français*, Paris, Ophrys.
- MORTUREUX, M.-F., (1993), « Paradigmes désignationnels », *Semen*, n° 8, pp. 123-141.

- MORTUREUX, M.-F., (1982), « Paraphrase et métalangue dans le dialogue de vulgarisation », *Langue française*, n° 53, pp. 48–81.
- MORTUREUX, M.-F., (1996), « Les vocabulaires scientifiques et techniques », *Les Carnets du CEDISCOR*, n° 3, pp. 13-25.
- NORMAND, C., (coord.) (1987), « La reformulation. Pratique, problèmes, propositions », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 68.
- OMER, D., (2002), « La prise de notes pour des étudiants étrangers », *Enjeux*, n° 53, pp. 54-66.
- PARPETTE, C., (2003), « Elaboration de programmes de français sur objectifs spécifiques et coopération internationale » in : *Actes du colloque Profilingua*, Plzen, Université de Bohême de l'Ouest, pp. 367-376.
- PARPETTE, C. & MANGIANTE, J-M., (2003), « Le français sur objectifs spécifiques ou l'art de s'adapter », in *Actes du colloque Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Tours.
- PARPETTE, C. & BOUCHARD, R., (2003), « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux », *Arob@se*, 1-2, 69-78, [<http://www.arobase.to>].
- PARPETTE, C., ROYIS, P., (2000), « Le discours pédagogique : caractéristiques discursives et stratégie d'enseignement », *Mélanges du CRAPEL*, n° 25, pp. 169-183.
- PARPETTE, C., (1996), « Un exemple d'enseignement de savoir-faire langagier : le discours des statistiques », *Verbum* 1, pp.75-85.
- PARPETTE, C., (2001), « Le cours magistral, un discours oralographique », in Gauthier, R. & Meggori, A., (éds.), *Actes du colloque Langages et significations : L'oralité dans l'écrit et réciproquement*, Albi, pp. 261-266.
- PENFORNIS, A., (1998), *Le français du droit*, Paris, Clé International.
- PEYTARD, J. & MOIRAND, S., (1992), *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette.
- PEYTARD, J., JACOBI, D., PETROFF, A., (éd.), (1984), « Français technique et scientifique: reformulation, enseignement », *Langue Française*, n° 64.
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J.-Y. & BARBIER, M.-L., (2003), « Mesure de l'effort cognitif : Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents ? », *Arob@se*, 7, 1-2, pp. 118-140, [<http://www.arobase.to/v7/>].
- PIOLAT, A., (2003), « La prise de notes : écriture de l'urgence » : *L'écriture dans tous ses états. Approche en sciences cognitives. Colloque 20 et 21 mai 2003. Université de Aix provence*.
- PIOLAT, A., (2001), *La prise de notes*, Paris, PUF.
- RHEINHART, T., (1982), *Pragmatics and linguistics: an analysis of sentence Topics*, Indiana University linguistics Club, Bloomington.
- ROMAINVILLE, M. & NOEL, B., (2003), « Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université », *Arob@se*, 1-2, pp. 87-96, [<http://www.arobase.to>].
- ROMAINVILLE, M., (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.
- ROSSARI, C., (1994), *Les opérations de reformulations ; analyse du processus et des*

- marques dans une perspective contrastive français-italien, Berne, Peter Lang.
- SARFATI, G., (1997), *Eléments d'analyse du discours*, Paris, Nathan.
- SIMONET, R., (2000), *Comment réussir un exposé oral*, Paris, Dunod.
- THEULIERE M., (2004), « L'évolution des effectifs dans l'enseignement supérieur (1990-2001) », *Éducation & formations*, n°67, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.
- VAN DEN EYNDE, K. & GADET, F., (1999), *Analyse linguistique et approche de l'oral*, Leuven, Peeters.
- VIGNER, G., (1980), *Didactique fonctionnelle du français*, Paris, Hachette.

Notes d'information du Ministère de l'éducation nationale et de la recherche (MEN)⁹²

- BERNADET, S., (2000), « Les étudiants inscrits dans le système universitaire public français en 1999-2000 », Note d'Information n° 00-20, MEN-Direction de la programmation et du développement.
- BOULARD, A.-S. & MELA, J.-F., (2000), « Les études doctorales Évolution de 1991 à 2000 » Note d'information n° 02-44, MEN-Direction de la programmation et du développement.
- DUBOIS, M., (2002), « Les étudiants étrangers à l'université : la reprise de la croissance », Note d'information n° 02-59, MEN-Direction de la programmation et du développement.
- DUBOIS, M., (2001), « Les étudiants étrangers à l'université », Note d'Information n° 01-22, MEN-Direction de la programmation et du développement.
- HERAULT, D. & ROBIN, R., (2001), « Les effectifs de l'enseignement supérieur de la rentrée 1989 à la rentrée 1999 », Note d'Information n° 01-09, MEN-Direction de la programmation et du développement.
- LEMAIRE, S., (2004), « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002 », Note d'Information 04-14, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.
- LEMAIRE, S., (2002), « Qui sont les nouveaux étudiants ? Motivations et représentations des nouveaux bacheliers inscrits en DEUG à la rentrée 2001 », Note d'Information n° 02-02, MEN-Direction de la programmation et du développement.
- LEMAIRE, S. & LIXI, C (2001), « La rentrée 2000 dans l'enseignement supérieur », Note d'Information n° 01-05, MEN-Direction de la programmation et du développement

⁹²

Les articles et les notes d'informations cités sont disponibles à l'adresse : www.education.fr

- LEMAIRE, S., 2000, « Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS) », Note d'Information n° 00-25, MEN-Direction de la programmation et du développement.
- LEMAIRE, S., (1998), « Que deviennent les bacheliers après leur bac ? », Note d'Information n°98-05, MEN-Direction de la programmation et du développement. 6 p.
- LIXI, C., (2003), « Les prévisions d'effectifs dans l'enseignement supérieur Constat 2002 et prévisions pour les rentrées 2003 et 2004 », Note d'information n° 03-50, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.
- LIXI, C., (2002), « Les prévisions d'effectifs dans l'enseignement supérieur Constat et prévisions pour les rentrées 2002 et 2003 », Note d'Information n° 02-31, MEN-Direction de la programmation et du développement.
- LIXI, C., (2001), « Prévisions à deux ans des principales filières de l'enseignement supérieur » Note d'Information n°01-38, MEN-Direction de la programmation et du développement.
- LIXI, C., (2000), « Prévisions à deux ans des principales filières de l'enseignement supérieur », Note d'Information n° 00-34, MEN-Direction de la programmation et du développement.
- PAURON, A., (2001), « La réussite au DEUG par université. Session 1999 », Note d'Information n° 01-47, MEN-Direction de la programmation et du développement
- PAURON, A., (2001), « La réussite en premier cycle universitaire (DEUG et DUT) Sessions 1998 et 1999 », Note d'Information n° 01-11, MEN-Direction de la programmation et du développement.
- PEAN, S., (2001), « Les effectifs des instituts universitaires de technologie en 2000-2001 », Note d'information, 01-54, MEN-Direction de la programmation et du développement.
- PROUTEAU, D., (2003), « La réussite au DEUG par discipline Sessions 1999 à 2001 » Note d'information n° 03-32, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.
- TEISSIER, C., THEULIERE, M. & TOMASINI, M., (2004) « les étudiants étrangers en France », Note d'information n°04-23, MEN-Direction de la programmation et du développement
- TEISSIER, C., (2003) « Les étudiants en économie-gestion et AES à l'université en 2001-2002 », Note d'information n° 03-14, MEN-Direction de la programmation et du développement
- THEULIERE, M., (2003), « Les étudiants dans l'ensemble du supérieur les effectifs repartent à la hausse à la rentrée 2001 », Note d'information n°03-55, MEN-Direction de la programmation et du développement
- VANDERSCHULDEN, M., (2003), « Les étudiants inscrits dans le système universitaire public français en 2002-2003 », Note d'information n° 03-45, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.
- VANDERSCHULDEN, M., (2002), « Les étudiants inscrits dans le système universitaire public français en 2001-2002 » Note d'Information n° 02-39, MEN-direction de la programmation et du développement.

VANDERSCHULDEN, M., (2002), « Au 1er février 2000, sept mois après leur sortie du système éducatif, plus d'un lycéen sur deux a un emploi Sessions 1999 à 2001 », Note d'Information n° 02-26, MEN-Direction de la programmation et du développement.

VANDERSCHULDEN, M., (2001), « Les étudiants inscrits dans le système universitaire public français en 2000-2001 », Note d'Information n° 01-30, MEN-Direction de la programmation et du développement.

D'autres éléments de bibliographie

Bulletin d'information OCTET, (2000), « Les taux de réussite selon les niveaux d'études année universitaire 1998-1999 », n°30, Université-Lumière Lyon 2.

Dossiers, n°153, « Les étudiants étrangers en France », MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juin 2004.

Dossiers n°127, « La réussite au DEUG par université et par discipline. Session 1999 », MEN-Direction de la programmation et du développement, janvier 2002

Recommandations pédagogiques, (1994), « l'enseignement du français dans le secondaire au Maroc », Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse du Maroc, Rabat.

Repères & références statistiques, (2000), « Les étudiants étrangers dans les universités », MEN-Direction de la programmation et du développement, pp.176-177.

SCUIO-Observatoire, (2002), « Les bacheliers 2001 inscrits en première année de DEUG en 2001-2002 », Université Lumière-Lyon2.

SCUIO-Observatoire (2002) « Les bacheliers admis en première année de DEUG », Université Lumière-Lyon2

SCUIO- Observatoire, (2001), « Les bacheliers 2000 inscrits en première année de DEUG en 2000-2001 », Université Lumière-Lyon2.

Annexes

Annexe 1. Cours magistraux

Eléments de transcription :

P	professeur
E	étudiant
+++	temps de pause de plus 10 secondes
++	temps de pause de 5 secondes
+	temps de pause de moins de 5 secondes
(...?)	Propos inaudibles
/	Chevauchement
:	allongement d'un mot ou d'une lettre

alk-hal_s_annexe1.pdf

Annexe 2. Corpus des TD

alk-hal_s_annexe2.pdf

Annexe 3. Corpus des PDN

2. L'histoire de la physique des particules : une brève
histoire (1800-1900) : la découverte de l'électricité qui a mené aux premières théories
de la physique classique : la mécanique newtonienne et l'électromagnétisme
de Maxwell.
3. L'histoire de la physique des particules : une brève
histoire (1900-1950) : la découverte de la mécanique quantique et de la
relativité restreinte et générale.
4. L'histoire de la physique des particules : une brève
histoire (1950-1980) : la découverte de la physique nucléaire et de la
physique des particules.
5. L'histoire de la physique des particules : une brève
histoire (1980-2000) : la découverte de la physique des particules et de la
physique nucléaire.
6. L'histoire de la physique des particules : une brève
histoire (2000-2010) : la découverte de la physique des particules et de la
physique nucléaire.
7. L'histoire de la physique des particules : une brève
histoire (2010-2020) : la découverte de la physique des particules et de la
physique nucléaire.
8. L'histoire de la physique des particules : une brève
histoire (2020-2030) : la découverte de la physique des particules et de la
physique nucléaire.
9. L'histoire de la physique des particules : une brève
histoire (2030-2040) : la découverte de la physique des particules et de la
physique nucléaire.
10. L'histoire de la physique des particules : une brève
histoire (2040-2050) : la découverte de la physique des particules et de la
physique nucléaire.
11. L'histoire de la physique des particules : une brève
histoire (2050-2060) : la découverte de la physique des particules et de la
physique nucléaire.
12. L'histoire de la physique des particules : une brève
histoire (2060-2070) : la découverte de la physique des particules et de la
physique nucléaire.
13. L'histoire de la physique des particules : une brève
histoire (2070-2080) : la découverte de la physique des particules et de la
physique nucléaire.
14. L'histoire de la physique des particules : une brève
histoire (2080-2090) : la découverte de la physique des particules et de la
physique nucléaire.
15. L'histoire de la physique des particules : une brève
histoire (2090-2100) : la découverte de la physique des particules et de la
physique nucléaire.

Ex: je le replace avec le même des mots

- The British & Co. agents

Exemple : dans l'expression de la dérivée de la fonction \ln , la constante $\frac{1}{x}$ est la dérivée de la fonction \ln elle-même.

* Fluss wurde in \bar{Q}_n erfasst.

Le diagramme est la suite de points et les points des lignes du α_0 , α_1 , ...

Lesellé (p. 101) souligne à la lecture de ces notes, etc... qu'il s'agit de la partie de la carte la plus à l'ouest de la construction.

to satisfy the requirements of the contract.

$\mathcal{P}^{\text{sub}} = \text{sub}\{\mathcal{P}\}$ is the set of all subproblems of \mathcal{P} .

A. Smith "main" [www.abc.com](#) [Google](#)

Le but de l'analyse de variance est d'attribuer des variations (fluctuations) à une ou plusieurs des causes possibles.

[illegible]

to the Sir David (London)

Illecito: "Se non si paga niente, piano si dice, ma il nostro è un piccolo illecito".
L'ipotesi è la stessa.

Notes prepared by A. K. M. A. S. (University of Limerick)
Faculty of Education & Education

la néo-classique de la valeur.

À la valeur V.

La place attribuée à la cause de l'éco.
Les auteurs classiques, notamment Smith étaient contemporains
de la Révol. ind. et ont été fascinés par le dynamisme
de la productivité et du progrès technique.

Ils étaient imprégnés de ces idées de la concordance des
généralités et du progrès individuel.

Marshall va critiquer la fondation de Smith et d'écarter
qui négligeaient le pb des besoins des individus.

À cette époque les besoins commencent à se différencier
en 1^{er} besoins, c'est-à-dire la hiérarchie de besoins, d'après Smith et

la théorie néo-classique va aussi analyser les besoins en
fonction de la cause qui a une place imp. de son théorie.

3) Modèle néo-classique et libéralisme.

C'est le p. commun avec les classiques. Selon Smith, la
ind. qui ne recherche qu'elle-même le personnel satisfaisant
à l'ind. général (niveau maximal).

Les néo-classiques vont aboutir à la "conclusion". Ils vont
élaborer un modèle avec un aspect individualiste.

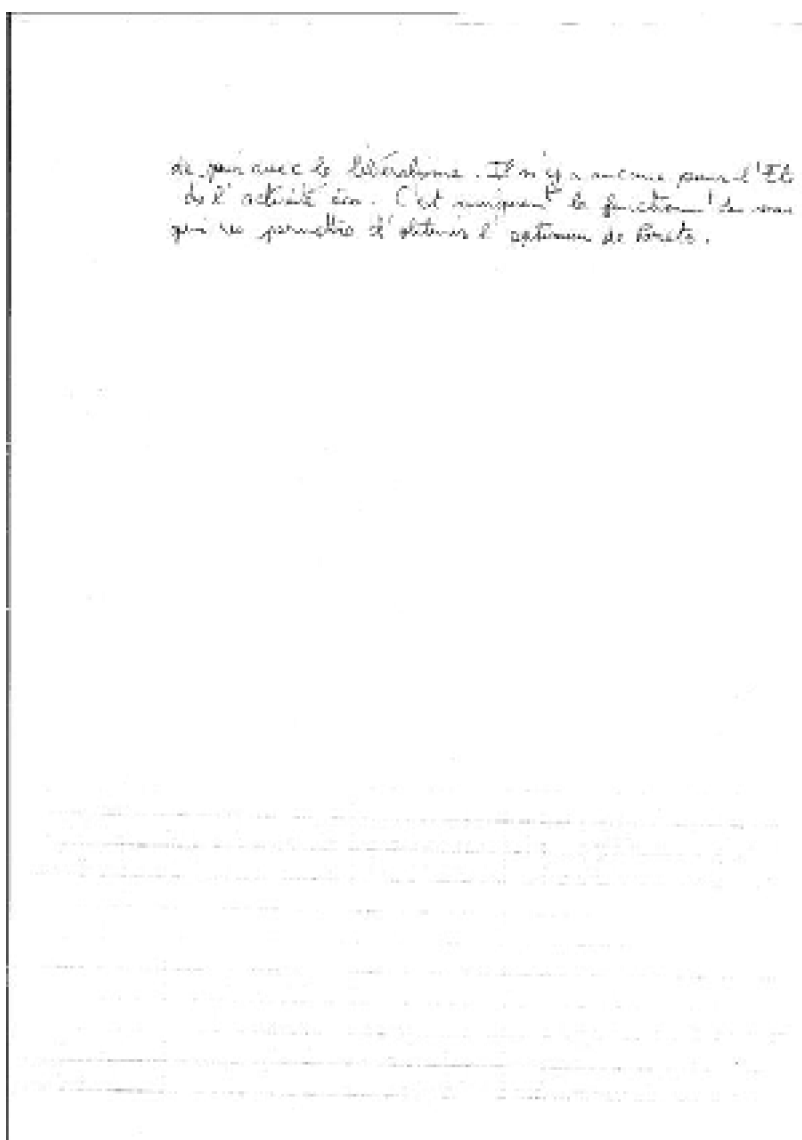
Le modèle va prendre en compte le comportement rationnel
des individus (c'est l'homme économique).

Leur objectif est de maximiser leurs intérêts.

Les néo-classiques vont déboucher sur l'équilibre général
qui permet d'obtenir des résultats optimaux.

C'est d'abord vers une société "idéale".

En utilisant la math., le modèle à l'apparence d'objectivité
va aboutir à l'un de ses principes aux yeux de son



est + valable et est par là même ⁴
 très forte ^{quantité} en ce t.

ex: à la fin de la 2^e G^{re}, la situation de
 l'économie est fin. La 3^e G^{re} est donc...
 la 3^e G^{re} profit à et s'intensifie + la 4^e G^{re}
 profit et grâce à l'Etat la situation s'améliore
 l'endettement des pays de ce pays appartenant de
 fait à l'Etat.

donc: la 4^e G^{re} implique l'Etat n'est que
 l'outil de la 4^e G^{re}.

2^e 5: la 4^e G^{re}.

à la fin de la 4^e G^{re} les pays ont été affectés
 l'un par la crise dont la 4^e G^{re} est partie
 de l'économie mondiale de la 4^e G^{re}.
 les pays sont en crise économique et la
 4^e G^{re}.

3/10/1901: les programmes.

Stanley - Jones (1898-1902)

Edge - Smith (1902-1904)

Wells - Smith (1904-1906) et Smith - Jones (1906-1908)
 l'ouvrage "The Economics of the World" - livre publié en 1908
 en 1908 l'ouvrage qui va regrouper la 4^e G^{re} de la 4^e G^{re}
 Smith 1908.

Wells - Jones (1908-1910) fait le premier de la
 4^e G^{re} mondiale l'équilibre général.

notes recueillies par quelques auteurs (Université de la Sorbonne
 1908-1910)

Il a essayé de faire passer sa vision par la culture
(de tout le monde)

Il est allé en Italie et a écrit l'Essai de Platon
Son passage le + célèbre : Socrate Platon (un philosophe)
Il était avec ses disciples d'un côté ou l'autre des
bâtiments et il est le symbole de l'école.

Il a développé la théorie de Platon et a les principes
mais en définitive : l'élaboration de la pensée.

2) P de nature aux autres classiques.

- * la théorie de la valeur
- * la place accordée à la science.

* la théorie de la valeur.

Platon était partant de la théorie de la valeur L
L'autre théorie d'après les auteurs par ex : J.B. Say
lui pour lui l'absence des marchandises est
l'absence de la valeur d'usage de marchandises
C'est ce que J.B. Say veut démontrer que la fin de
la valeur L et la valeur d'usage sont liées et de
l'absence!

→ rejet de la valeur L

* Il est accordé une place plus ou moins élevée.
Ce qui est intéressant pour la théorie est
de voir la place de la science, la place des machines... et de
la science pour montrer de voir la place prépondérante
de la science dans la société.

Platon va intégrer la science et la morale, de
Platon, qui voyait la science comme la science
car ils ne s'intéressent qu'à la science, c'est de la science.

Séance 3 : Les Néoclassiques

Après la lecture de la

1800 : Le Néoclassicisme

elle constitue une réaction contre les excès du baroque et du rococo

auteur : David, Fuseli (1781-1825)

Eden North (1805-1844)

J. Marshall (1830-1890) "Principes d'économie politique"

John Mill (1806-1872)

Théorie des richesses des nations (Wolff, 1774)

Son principe des richesses des nations avec l'optimisme de
progrès avec l'autre auteur

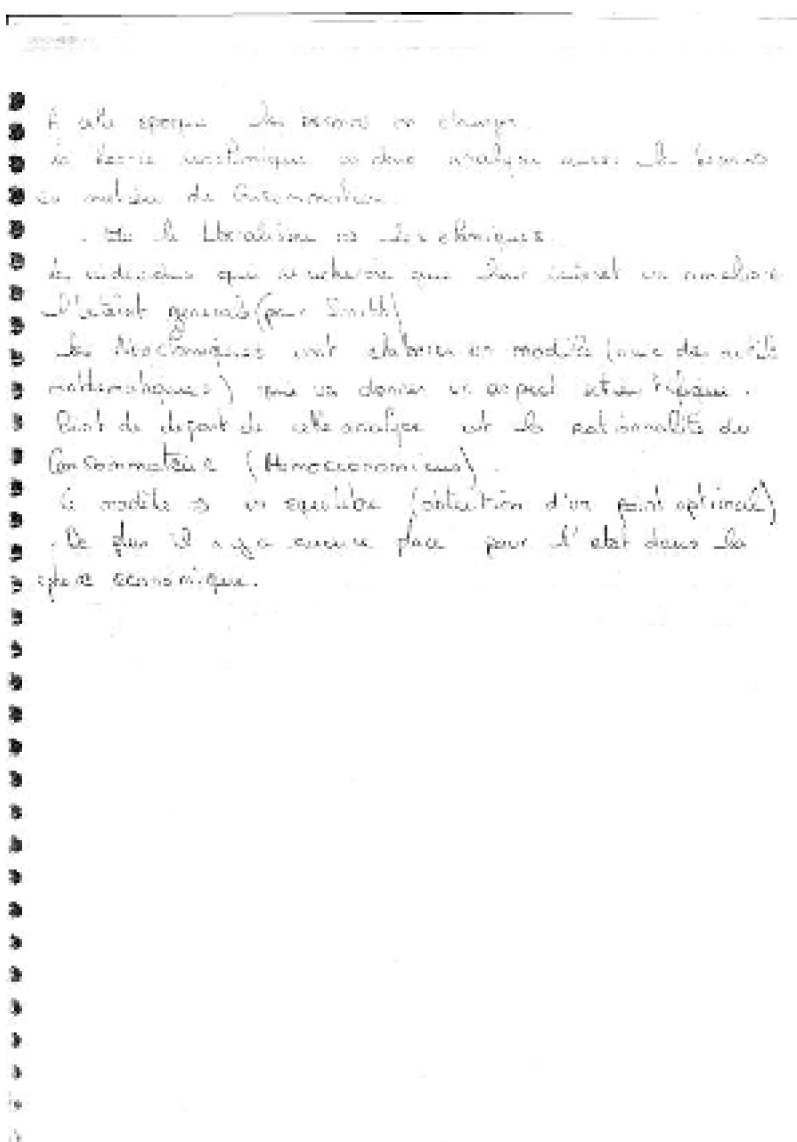
2. Buts de la lecture de l'auteur classique :

1^{er} point : la théorie de la valeur2nd point : la place accordée à la consommation

Ricardo est partiellement de la théorie de la valeur

par J. B. Say : l'utilité des marchandises constitue l'utilité
des fonds de la valeurLa fondation de la valeur est la recherche dans l'utilité
des biens : elle est au centre de la théorie économique de
la valeur- la place accordée à la consommation : elle est de plus en plus
pour la théorie de la valeur : l'économie est la science de la production
changement d'environnement historique18th ou critique de la théorie des classiques qui n'est
pas plus en accord avec la théorie de la valeur

Néoclassicisme par M. K. HAL Saloua Université Lumière, Séance 3 : L'Éducation, Lyon 2



2

On parle de Haride néo-classique vers 1900
 surtout mais aussi certains points communs à la
 littérature néo-classique

→ beaucoup d'écrits

En Arg. début du néo-classique

- Sarmiento (1813-1882)

- Echeverría (1845-1926)

- San Martín (1807-1850) ¹⁸¹³ ¹⁸¹⁷ ¹⁸²⁰ ¹⁸²⁴ ¹⁸²⁸ ¹⁸³¹ ¹⁸³⁴ ¹⁸³⁷ ¹⁸⁴⁰ ¹⁸⁴³ ¹⁸⁴⁶ ¹⁸⁴⁹ ¹⁸⁵² ¹⁸⁵⁵ ¹⁸⁵⁸ ¹⁸⁶¹ ¹⁸⁶⁴ ¹⁸⁶⁷ ¹⁸⁷⁰ ¹⁸⁷³ ¹⁸⁷⁶ ¹⁸⁷⁹ ¹⁸⁸² ¹⁸⁸⁵ ¹⁸⁸⁸ ¹⁸⁹¹ ¹⁸⁹⁴ ¹⁸⁹⁷ ¹⁹⁰⁰ ¹⁹⁰³ ¹⁹⁰⁶ ¹⁹⁰⁹ ¹⁹¹² ¹⁹¹⁵ ¹⁹¹⁸ ¹⁹²¹ ¹⁹²⁴ ¹⁹²⁷ ¹⁹³⁰ ¹⁹³³ ¹⁹³⁶ ¹⁹³⁹ ¹⁹⁴² ¹⁹⁴⁵ ¹⁹⁴⁸ ¹⁹⁵¹ ¹⁹⁵⁴ ¹⁹⁵⁷ ¹⁹⁶⁰ ¹⁹⁶³ ¹⁹⁶⁶ ¹⁹⁶⁹ ¹⁹⁷² ¹⁹⁷⁵ ¹⁹⁷⁸ ¹⁹⁸¹ ¹⁹⁸⁴ ¹⁹⁸⁷ ¹⁹⁹⁰ ¹⁹⁹³ ¹⁹⁹⁶ ¹⁹⁹⁹ ²⁰⁰² ²⁰⁰⁵ ²⁰⁰⁸ ²⁰¹¹ ²⁰¹⁴ ²⁰¹⁷ ²⁰²⁰ ²⁰²³ ²⁰²⁶ ²⁰²⁹ ²⁰³² ²⁰³⁵ ²⁰³⁸ ²⁰⁴¹ ²⁰⁴⁴ ²⁰⁴⁷ ²⁰⁵⁰ ²⁰⁵³ ²⁰⁵⁶ ²⁰⁵⁹ ²⁰⁶² ²⁰⁶⁵ ²⁰⁶⁸ ²⁰⁷¹ ²⁰⁷⁴ ²⁰⁷⁷ ²⁰⁸⁰ ²⁰⁸³ ²⁰⁸⁶ ²⁰⁸⁹ ²⁰⁹² ²⁰⁹⁵ ²⁰⁹⁸ ²¹⁰¹ ²¹⁰⁴ ²¹⁰⁷ ²¹¹⁰ ²¹¹³ ²¹¹⁶ ²¹¹⁹ ²¹²² ²¹²⁵ ²¹²⁸ ²¹³¹ ²¹³⁴ ²¹³⁷ ²¹⁴⁰ ²¹⁴³ ²¹⁴⁶ ²¹⁴⁹ ²¹⁵² ²¹⁵⁵ ²¹⁵⁸ ²¹⁶¹ ²¹⁶⁴ ²¹⁶⁷ ²¹⁷⁰ ²¹⁷³ ²¹⁷⁶ ²¹⁷⁹ ²¹⁸² ²¹⁸⁵ ²¹⁸⁸ ²¹⁹¹ ²¹⁹⁴ ²¹⁹⁷ ²²⁰⁰ ²²⁰³ ²²⁰⁶ ²²⁰⁹ ²²¹² ²²¹⁵ ²²¹⁸ ²²²¹ ²²²⁴ ²²²⁷ ²²³⁰ ²²³³ ²²³⁶ ²²³⁹ ²²⁴² ²²⁴⁵ ²²⁴⁸ ²²⁵¹ ²²⁵⁴ ²²⁵⁷ ²²⁶⁰ ²²⁶³ ²²⁶⁶ ²²⁶⁹ ²²⁷² ²²⁷⁵ ²²⁷⁸ ²²⁸¹ ²²⁸⁴ ²²⁸⁷ ²²⁹⁰ ²²⁹³ ²²⁹⁶ ²²⁹⁹ ²³⁰² ²³⁰⁵ ²³⁰⁸ ²³¹¹ ²³¹⁴ ²³¹⁷ ²³²⁰ ²³²³ ²³²⁶ ²³²⁹ ²³³² ²³³⁵ ²³³⁸ ²³⁴¹ ²³⁴⁴ ²³⁴⁷ ²³⁵⁰ ²³⁵³ ²³⁵⁶ ²³⁵⁹ ²³⁶² ²³⁶⁵ ²³⁶⁸ ²³⁷¹ ²³⁷⁴ ²³⁷⁷ ²³⁸⁰ ²³⁸³ ²³⁸⁶ ²³⁸⁹ ²³⁹² ²³⁹⁵ ²³⁹⁸ ²⁴⁰¹ ²⁴⁰⁴ ²⁴⁰⁷ ²⁴¹⁰ ²⁴¹³ ²⁴¹⁶ ²⁴¹⁹ ²⁴²² ²⁴²⁵ ²⁴²⁸ ²⁴³¹ ²⁴³⁴ ²⁴³⁷ ²⁴⁴⁰ ²⁴⁴³ ²⁴⁴⁶ ²⁴⁴⁹ ²⁴⁵² ²⁴⁵⁵ ²⁴⁵⁸ ²⁴⁶¹ ²⁴⁶⁴ ²⁴⁶⁷ ²⁴⁷⁰ ²⁴⁷³ ²⁴⁷⁶ ²⁴⁷⁹ ²⁴⁸² ²⁴⁸⁵ ²⁴⁸⁸ ²⁴⁹¹ ²⁴⁹⁴ ²⁴⁹⁷ ²⁵⁰⁰ ²⁵⁰³ ²⁵⁰⁶ ²⁵⁰⁹ ²⁵¹² ²⁵¹⁵ ²⁵¹⁸ ²⁵²¹ ²⁵²⁴ ²⁵²⁷ ²⁵³⁰ ²⁵³³ ²⁵³⁶ ²⁵³⁹ ²⁵⁴² ²⁵⁴⁵ ²⁵⁴⁸ ²⁵⁵¹ ²⁵⁵⁴ ²⁵⁵⁷ ²⁵⁶⁰ ²⁵⁶³ ²⁵⁶⁶ ²⁵⁶⁹ ²⁵⁷² ²⁵⁷⁵ ²⁵⁷⁸ ²⁵⁸¹ ²⁵⁸⁴ ²⁵⁸⁷ ²⁵⁹⁰ ²⁵⁹³ ²⁵⁹⁶ ²⁵⁹⁹ ²⁶⁰² ²⁶⁰⁵ ²⁶⁰⁸ ²⁶¹¹ ²⁶¹⁴ ²⁶¹⁷ ²⁶²⁰ ²⁶²³ ²⁶²⁶ ²⁶²⁹ ²⁶³² ²⁶³⁵ ²⁶³⁸ ²⁶⁴¹ ²⁶⁴⁴ ²⁶⁴⁷ ²⁶⁵⁰ ²⁶⁵³ ²⁶⁵⁶ ²⁶⁵⁹ ²⁶⁶² ²⁶⁶⁵ ²⁶⁶⁸ ²⁶⁷¹ ²⁶⁷⁴ ²⁶⁷⁷ ²⁶⁸⁰ ²⁶⁸³ ²⁶⁸⁶ ²⁶⁸⁹ ²⁶⁹² ²⁶⁹⁵ ²⁶⁹⁸ ²⁷⁰¹ ²⁷⁰⁴ ²⁷⁰⁷ ²⁷¹⁰ ²⁷¹³ ²⁷¹⁶ ²⁷¹⁹ ²⁷²² ²⁷²⁵ ²⁷²⁸ ²⁷³¹ ²⁷³⁴ ²⁷³⁷ ²⁷⁴⁰ ²⁷⁴³ ²⁷⁴⁶ ²⁷⁴⁹ ²⁷⁵² ²⁷⁵⁵ ²⁷⁵⁸ ²⁷⁶¹ ²⁷⁶⁴ ²⁷⁶⁷ ²⁷⁷⁰ ²⁷⁷³ ²⁷⁷⁶ ²⁷⁷⁹ ²⁷⁸² ²⁷⁸⁵ ²⁷⁸⁸ ²⁷⁹¹ ²⁷⁹⁴ ²⁷⁹⁷ ²⁸⁰⁰ ²⁸⁰³ ²⁸⁰⁶ ²⁸⁰⁹ ²⁸¹² ²⁸¹⁵ ²⁸¹⁸ ²⁸²¹ ²⁸²⁴ ²⁸²⁷ ²⁸³⁰ ²⁸³³ ²⁸³⁶ ²⁸³⁹ ²⁸⁴² ²⁸⁴⁵ ²⁸⁴⁸ ²⁸⁵¹ ²⁸⁵⁴ ²⁸⁵⁷ ²⁸⁶⁰ ²⁸⁶³ ²⁸⁶⁶ ²⁸⁶⁹ ²⁸⁷² ²⁸⁷⁵ ²⁸⁷⁸ ²⁸⁸¹ ²⁸⁸⁴ ²⁸⁸⁷ ²⁸⁹⁰ ²⁸⁹³ ²⁸⁹⁶ ²⁸⁹⁹ ²⁹⁰² ²⁹⁰⁵ ²⁹⁰⁸ ²⁹¹¹ ²⁹¹⁴ ²⁹¹⁷ ²⁹²⁰ ²⁹²³ ²⁹²⁶ ²⁹²⁹ ²⁹³² ²⁹³⁵ ²⁹³⁸ ²⁹⁴¹ ²⁹⁴⁴ ²⁹⁴⁷ ²⁹⁵⁰ ²⁹⁵³ ²⁹⁵⁶ ²⁹⁵⁹ ²⁹⁶² ²⁹⁶⁵ ²⁹⁶⁸ ²⁹⁷¹ ²⁹⁷⁴ ²⁹⁷⁷ ²⁹⁸⁰ ²⁹⁸³ ²⁹⁸⁶ ²⁹⁸⁹ ²⁹⁹² ²⁹⁹⁵ ²⁹⁹⁸ ³⁰⁰¹ ³⁰⁰⁴ ³⁰⁰⁷ ³⁰¹⁰ ³⁰¹³ ³⁰¹⁶ ³⁰¹⁹ ³⁰²² ³⁰²⁵ ³⁰²⁸ ³⁰³¹ ³⁰³⁴ ³⁰³⁷ ³⁰⁴⁰ ³⁰⁴³ ³⁰⁴⁶ ³⁰⁴⁹ ³⁰⁵² ³⁰⁵⁵ ³⁰⁵⁸ ³⁰⁶¹ ³⁰⁶⁴ ³⁰⁶⁷ ³⁰⁷⁰ ³⁰⁷³ ³⁰⁷⁶ ³⁰⁷⁹ ³⁰⁸² ³⁰⁸⁵ ³⁰⁸⁸ ³⁰⁹¹ ³⁰⁹⁴ ³⁰⁹⁷ ³¹⁰⁰ ³¹⁰³ ³¹⁰⁶ ³¹⁰⁹ ³¹¹² ³¹¹⁵ ³¹¹⁸ ³¹²¹ ³¹²⁴ ³¹²⁷ ³¹³⁰ ³¹³³ ³¹³⁶ ³¹³⁹ ³¹⁴² ³¹⁴⁵ ³¹⁴⁸ ³¹⁵¹ ³¹⁵⁴ ³¹⁵⁷ ³¹⁶⁰ ³¹⁶³ ³¹⁶⁶ ³¹⁶⁹ ³¹⁷² ³¹⁷⁵ ³¹⁷⁸ ³¹⁸¹ ³¹⁸⁴ ³¹⁸⁷ ³¹⁹⁰ ³¹⁹³ ³¹⁹⁶ ³¹⁹⁹ ³²⁰² ³²⁰⁵ ³²⁰⁸ ³²¹¹ ³²¹⁴ ³²¹⁷ ³²²⁰ ³²²³ ³²²⁶ ³²²⁹ ³²³² ³²³⁵ ³²³⁸ ³²⁴¹ ³²⁴⁴ ³²⁴⁷ ³²⁵⁰ ³²⁵³ ³²⁵⁶ ³²⁵⁹ ³²⁶² ³²⁶⁵ ³²⁶⁸ ³²⁷¹ ³²⁷⁴ ³²⁷⁷ ³²⁸⁰ ³²⁸³ ³²⁸⁶ ³²⁸⁹ ³²⁹² ³²⁹⁵ ³²⁹⁸ ³³⁰¹ ³³⁰⁴ ³³⁰⁷ ³³¹⁰ ³³¹³ ³³¹⁶ ³³¹⁹ ³³²² ³³²⁵ ³³²⁸ ³³³¹ ³³³⁴ ³³³⁷ ³³⁴⁰ ³³⁴³ ³³⁴⁶ ³³⁴⁹ ³³⁵² ³³⁵⁵ ³³⁵⁸ ³³⁶¹ ³³⁶⁴ ³³⁶⁷ ³³⁷⁰ ³³⁷³ ³³⁷⁶ ³³⁷⁹ ³³⁸² ³³⁸⁵ ³³⁸⁸ ³³⁹¹ ³³⁹⁴ ³³⁹⁷ ³⁴⁰⁰ ³⁴⁰³ ³⁴⁰⁶ ³⁴⁰⁹ ³⁴¹² ³⁴¹⁵ ³⁴¹⁸ ³⁴²¹ ³⁴²⁴ ³⁴²⁷ ³⁴³⁰ ³⁴³³ ³⁴³⁶ ³⁴³⁹ ³⁴⁴² ³⁴⁴⁵ ³⁴⁴⁸ ³⁴⁵¹ ³⁴⁵⁴ ³⁴⁵⁷ ³⁴⁶⁰ ³⁴⁶³ ³⁴⁶⁶ ³⁴⁶⁹ ³⁴⁷² ³⁴⁷⁵ ³⁴⁷⁸ ³⁴⁸¹ ³⁴⁸⁴ ³⁴⁸⁷ ³⁴⁹⁰ ³⁴⁹³ ³⁴⁹⁶ ³⁴⁹⁹ ³⁵⁰² ³⁵⁰⁵ ³⁵⁰⁸ ³⁵¹¹ ³⁵¹⁴ ³⁵¹⁷ ³⁵²⁰ ³⁵²³ ³⁵²⁶ ³⁵²⁹ ³⁵³² ³⁵³⁵ ³⁵³⁸ ³⁵⁴¹ ³⁵⁴⁴ ³⁵⁴⁷ ³⁵⁵⁰ ³⁵⁵³ ³⁵⁵⁶ ³⁵⁵⁹ ³⁵⁶² ³⁵⁶⁵ ³⁵⁶⁸ ³⁵⁷¹ ³⁵⁷⁴ ³⁵⁷⁷ ³⁵⁸⁰ ³⁵⁸³ ³⁵⁸⁶ ³⁵⁸⁹ ³⁵⁹² ³⁵⁹⁵ ³⁵⁹⁸ ³⁶⁰¹ ³⁶⁰⁴ ³⁶⁰⁷ ³⁶¹⁰ ³⁶¹³ ³⁶¹⁶ ³⁶¹⁹ ³⁶²² ³⁶²⁵ ³⁶²⁸ ³⁶³¹ ³⁶³⁴ ³⁶³⁷ ³⁶⁴⁰ ³⁶⁴³ ³⁶⁴⁶ ³⁶⁴⁹ ³⁶⁵² ³⁶⁵⁵ ³⁶⁵⁸ ³⁶⁶¹ ³⁶⁶⁴ ³⁶⁶⁷ ³⁶⁷⁰ ³⁶⁷³ ³⁶⁷⁶ ³⁶⁷⁹ ³⁶⁸² ³⁶⁸⁵ ³⁶⁸⁸ ³⁶⁹¹ ³⁶⁹⁴ ³⁶⁹⁷ ³⁷⁰⁰ ³⁷⁰³ ³⁷⁰⁶ ³⁷⁰⁹ ³⁷¹² ³⁷¹⁵ ³⁷¹⁸ ³⁷²¹ ³⁷²⁴ ³⁷²⁷ ³⁷³⁰ ³⁷³³ ³⁷³⁶ ³⁷³⁹ ³⁷⁴² ³⁷⁴⁵ ³⁷⁴⁸ ³⁷⁵¹ ³⁷⁵⁴ ³⁷⁵⁷ ³⁷⁶⁰ ³⁷⁶³ ³⁷⁶⁶ ³⁷⁶⁹ ³⁷⁷² ³⁷⁷⁵ ³⁷⁷⁸ ³⁷⁸¹ ³⁷⁸⁴ ³⁷⁸⁷ ³⁷⁹⁰ ³⁷⁹³ ³⁷⁹⁶ ³⁷⁹⁹ ³⁸⁰² ³⁸⁰⁵ ³⁸⁰⁸ ³⁸¹¹ ³⁸¹⁴ ³⁸¹⁷ ³⁸²⁰ ³⁸²³ ³⁸²⁶ ³⁸²⁹ ³⁸³² ³⁸³⁵ ³⁸³⁸ ³⁸⁴¹ ³⁸⁴⁴ ³⁸⁴⁷ ³⁸⁵⁰ ³⁸⁵³ ³⁸⁵⁶ ³⁸⁵⁹ ³⁸⁶² ³⁸⁶⁵ ³⁸⁶⁸ ³⁸⁷¹ ³⁸⁷⁴ ³⁸⁷⁷ ³⁸⁸⁰ ³⁸⁸³ ³⁸⁸⁶ ³⁸⁸⁹ ³⁸⁹² ³⁸⁹⁵ ³⁸⁹⁸ ³⁹⁰¹ ³⁹⁰⁴ ³⁹⁰⁷ ³⁹¹⁰ ³⁹¹³ ³⁹¹⁶ ³⁹¹⁹ ³⁹²² ³⁹²⁵ ³⁹²⁸ ³⁹³¹ ³⁹³⁴ ³⁹³⁷ ³⁹⁴⁰ ³⁹⁴³ ³⁹⁴⁶ ³⁹⁴⁹ ³⁹⁵² ³⁹⁵⁵ ³⁹⁵⁸ ³⁹⁶¹ ³⁹⁶⁴ ³⁹⁶⁷ ³⁹⁷⁰ ³⁹⁷³ ³⁹⁷⁶ ³⁹⁷⁹ ³⁹⁸² ³⁹⁸⁵ ³⁹⁸⁸ ³⁹⁹¹ ³⁹⁹⁴ ³⁹⁹⁷ ⁴⁰⁰⁰ ⁴⁰⁰³ ⁴⁰⁰⁶ ⁴⁰⁰⁹ ⁴⁰¹² ⁴⁰¹⁵ ⁴⁰¹⁸ ⁴⁰²¹ ⁴⁰²⁴ ⁴⁰²⁷ ⁴⁰³⁰ ⁴⁰³³ ⁴⁰³⁶ ⁴⁰³⁹ ⁴⁰⁴² ⁴⁰⁴⁵ ⁴⁰⁴⁸ ⁴⁰⁵¹ ⁴⁰⁵⁴ ⁴⁰⁵⁷ ⁴⁰⁶⁰ ⁴⁰⁶³ ⁴⁰⁶⁶ ⁴⁰⁶⁹ ⁴⁰⁷² ⁴⁰⁷⁵ ⁴⁰⁷⁸ ⁴⁰⁸¹ ⁴⁰⁸⁴ ⁴⁰⁸⁷ ⁴⁰⁹⁰ ⁴⁰⁹³ ⁴⁰⁹⁶ ⁴⁰⁹⁹ ⁴¹⁰² ⁴¹⁰⁵ ⁴¹⁰⁸ ⁴¹¹¹ ⁴¹¹⁴ ⁴¹¹⁷ ⁴¹²⁰ ⁴¹²³ ⁴¹²⁶ ⁴¹²⁹ ⁴¹³² ⁴¹³⁵ ⁴¹³⁸ ⁴¹⁴¹ ⁴¹⁴⁴ ⁴¹⁴⁷ ⁴¹⁵⁰ ⁴¹⁵³ ⁴¹⁵⁶ ⁴¹⁵⁹ ⁴¹⁶² ⁴¹⁶⁵ ⁴¹⁶⁸ ⁴¹⁷¹ ⁴¹⁷⁴ ⁴¹⁷⁷ ⁴¹⁸⁰ ⁴¹⁸³ ⁴¹⁸⁶ ⁴¹⁸⁹ ⁴¹⁹² ⁴¹⁹⁵ ⁴¹⁹⁸ ⁴²⁰¹ ⁴²⁰⁴ ⁴²⁰⁷ ⁴²¹⁰ ⁴²¹³ ⁴²¹⁶ ⁴²¹⁹ ⁴²²² ⁴²²⁵ ⁴²²⁸ ⁴²³¹ ⁴²³⁴ ⁴²³⁷ ⁴²⁴⁰ ⁴²⁴³ ⁴²⁴⁶ ⁴²⁴⁹ ⁴²⁵² ⁴²⁵⁵ ⁴²⁵⁸ ⁴²⁶¹ ⁴²⁶⁴ ⁴²⁶⁷ ⁴²⁷⁰ ⁴²⁷³ ⁴²⁷⁶ ⁴²⁷⁹ ⁴²⁸² ⁴²⁸⁵ ⁴²⁸⁸ ⁴²⁹¹ ⁴²⁹⁴ ⁴²⁹⁷ ⁴³⁰⁰ ⁴³⁰³ ⁴³⁰⁶ ⁴³⁰⁹ ⁴³¹² ⁴³¹⁵ ⁴³¹⁸ ⁴³²¹ ⁴³²⁴ ⁴³²⁷ ⁴³³⁰ ⁴³³³ ⁴³³⁶ ⁴³³⁹ ⁴³⁴² ⁴³⁴⁵ ⁴³⁴⁸ ⁴³⁵¹ ⁴³⁵⁴ ⁴³⁵⁷ ⁴³⁶⁰ ⁴³⁶³ ⁴³⁶⁶ ⁴³⁶⁹ ⁴³⁷² ⁴³⁷⁵ ⁴³⁷⁸ ⁴³⁸¹ ⁴³⁸⁴ ⁴³⁸⁷ ⁴³⁹⁰ ⁴³⁹³ ⁴³⁹⁶ ⁴³⁹⁹ ⁴⁴⁰² ⁴⁴⁰⁵ ⁴⁴⁰⁸ ⁴⁴¹¹ ⁴⁴¹⁴ ⁴⁴¹⁷ ⁴⁴²⁰ ⁴⁴²³ ⁴⁴²⁶ ⁴⁴²⁹ ⁴⁴³² ⁴⁴³⁵ ⁴⁴³⁸ ⁴⁴⁴¹ ⁴⁴⁴⁴ ⁴⁴⁴⁷ ⁴⁴⁵⁰ ⁴⁴⁵³ ⁴⁴⁵⁶ ⁴⁴⁵⁹ ⁴⁴⁶² ⁴⁴⁶⁵ ⁴⁴⁶⁸ ⁴⁴⁷¹ ⁴⁴⁷⁴ ⁴⁴⁷⁷ ⁴⁴⁸⁰ ⁴⁴⁸³ ⁴⁴⁸⁶ ⁴⁴⁸⁹ ⁴⁴⁹² ⁴⁴⁹⁵ ⁴⁴⁹⁸ ⁴⁵⁰¹ ⁴⁵⁰⁴ ⁴⁵⁰⁷ ⁴⁵¹⁰ ⁴⁵¹³ ⁴⁵¹⁶ ⁴⁵¹⁹ ⁴⁵²² ⁴⁵²⁵ ⁴⁵²⁸ ⁴⁵³¹ ⁴⁵³⁴ ⁴⁵³⁷ ⁴⁵⁴⁰ ⁴⁵⁴³ ⁴⁵⁴⁶ ⁴⁵⁴⁹ ⁴⁵⁵² ⁴⁵⁵⁵ ⁴⁵⁵⁸ ⁴⁵⁶¹ ⁴⁵⁶⁴ ⁴⁵⁶⁷ ⁴⁵⁷⁰ ⁴⁵⁷³ ⁴⁵⁷⁶ ⁴⁵⁷⁹ ⁴⁵⁸² ⁴⁵⁸⁵ ⁴⁵⁸⁸ ⁴⁵⁹¹ ⁴⁵⁹⁴ ⁴⁵⁹⁷ ⁴⁶⁰⁰ ⁴⁶⁰³ ⁴⁶⁰⁶ ⁴⁶⁰⁹ ⁴⁶¹² ⁴⁶¹⁵ ⁴⁶¹⁸ ⁴⁶²¹ ⁴⁶²⁴ ⁴⁶²⁷ ⁴⁶³⁰ ⁴⁶³³ ⁴⁶³⁶ ⁴⁶³⁹ ⁴⁶⁴² ⁴⁶⁴⁵ ⁴⁶⁴⁸ ⁴⁶⁵¹ ⁴⁶⁵⁴ ⁴⁶⁵⁷ ⁴⁶⁶⁰ ⁴⁶⁶³ ⁴⁶⁶⁶ ⁴⁶⁶⁹ ⁴⁶⁷² ⁴⁶⁷⁵ ⁴⁶⁷⁸ ⁴⁶⁸¹ ⁴⁶⁸⁴ ⁴⁶⁸⁷ ⁴⁶⁹⁰ ⁴⁶⁹³ ⁴⁶⁹⁶ ⁴⁶⁹⁹ ⁴⁷⁰² ⁴⁷⁰⁵ ⁴⁷⁰⁸ ⁴⁷¹¹ ⁴⁷¹⁴ ⁴⁷¹⁷ ⁴⁷²⁰ ⁴⁷²³ ⁴⁷²⁶ ⁴⁷²⁹ ⁴⁷³² ⁴⁷³⁵ ⁴⁷³⁸ ⁴⁷⁴¹ ⁴⁷⁴⁴ ⁴⁷⁴⁷ ⁴⁷⁵⁰ ⁴⁷⁵³ ⁴⁷⁵⁶ ⁴⁷⁵⁹ ⁴⁷⁶² ⁴⁷⁶⁵ ⁴⁷⁶⁸ ⁴⁷⁷¹ ⁴⁷⁷⁴ ⁴⁷⁷⁷ ⁴⁷⁸⁰ ⁴⁷⁸³ ⁴⁷⁸⁶ ⁴⁷⁸⁹ ⁴⁷⁹² ⁴⁷⁹⁵ ⁴⁷⁹⁸ ⁴⁸⁰¹ ⁴⁸⁰⁴ ⁴⁸⁰⁷ ⁴⁸¹⁰ ⁴⁸¹³ ⁴⁸¹⁶ ⁴⁸¹⁹ ⁴⁸²² ⁴⁸²⁵ ⁴⁸²⁸ ⁴⁸³¹ ⁴⁸³⁴ ⁴⁸³⁷ ⁴⁸⁴⁰ ⁴⁸⁴³ ⁴⁸⁴⁶ ⁴⁸⁴⁹ ⁴⁸⁵² ⁴⁸⁵⁵ ⁴⁸⁵⁸ ⁴⁸⁶¹ ⁴⁸⁶⁴ ⁴⁸⁶⁷ ⁴⁸⁷⁰ ⁴⁸⁷³ ⁴⁸⁷⁶ ⁴⁸⁷⁹ ⁴⁸⁸² ⁴⁸⁸⁵ ⁴⁸⁸⁸ ⁴⁸⁹¹ ⁴⁸⁹⁴ ⁴⁸⁹⁷ ⁴⁹⁰⁰ ⁴⁹⁰³ ⁴⁹⁰⁶ ⁴⁹⁰⁹ ⁴⁹¹² ⁴⁹¹⁵ ⁴⁹¹⁸ ⁴⁹²¹ ⁴⁹²⁴ ⁴⁹²⁷ ⁴⁹³⁰ ⁴⁹³³ ⁴⁹³⁶ ⁴⁹³⁹ ⁴⁹⁴² ⁴⁹⁴⁵ ⁴⁹⁴⁸ ⁴⁹⁵¹ ⁴⁹⁵⁴ ⁴⁹⁵⁷ ⁴⁹⁶⁰ ⁴⁹⁶³ ⁴⁹⁶⁶ ⁴⁹⁶⁹ ⁴⁹⁷² ⁴⁹⁷⁵ ⁴⁹⁷⁸ ⁴⁹⁸¹ ⁴⁹⁸⁴ ⁴⁹⁸⁷ ⁴⁹⁹⁰ ⁴⁹⁹³ ⁴⁹⁹⁶ ⁴⁹⁹⁹ ⁵⁰⁰² ⁵⁰⁰⁵ ⁵⁰⁰⁸ ⁵⁰¹¹ ⁵⁰¹⁴ ⁵⁰¹⁷ ⁵⁰²⁰ ⁵⁰²³ ⁵⁰²⁶ ⁵⁰²⁹ ⁵⁰³² ⁵⁰³⁵ ⁵⁰³⁸ ⁵⁰⁴¹ ⁵⁰⁴⁴ ⁵⁰⁴⁷ ⁵⁰⁵⁰ ⁵⁰⁵³ ⁵⁰⁵⁶ ⁵⁰⁵⁹ ⁵⁰⁶² ⁵⁰⁶⁵ ⁵⁰⁶⁸ ⁵⁰⁷¹ ⁵⁰⁷⁴ ⁵⁰⁷⁷ ⁵⁰⁸⁰ ⁵⁰⁸³ ⁵⁰⁸⁶ ⁵⁰⁸⁹ ⁵⁰⁹² ⁵⁰⁹⁵ ⁵⁰⁹⁸ ⁵¹⁰¹ ⁵¹⁰⁴ ⁵¹⁰⁷ ⁵¹¹⁰ ⁵¹¹³ ⁵¹¹⁶ ⁵¹¹⁹ ⁵¹²² ⁵¹²⁵ ⁵¹²⁸ ⁵¹³¹ ⁵¹³⁴ ⁵¹³⁷ ⁵¹⁴⁰ ⁵¹⁴³ ⁵¹⁴⁶ ⁵¹⁴⁹ ⁵¹⁵² ⁵¹⁵⁵ ⁵¹⁵⁸ ⁵¹⁶¹ ⁵¹⁶⁴ ⁵¹⁶⁷ ⁵¹⁷⁰ ⁵¹⁷³ ⁵¹⁷⁶ ⁵¹⁷⁹ ⁵¹⁸² ⁵¹⁸⁵ ⁵¹⁸⁸ ⁵¹⁹¹ ⁵¹⁹⁴ ⁵¹⁹⁷ ⁵²⁰⁰ ⁵²⁰³ ⁵²⁰⁶ ⁵²⁰⁹ ⁵²¹² ⁵²¹⁵ ⁵²¹⁸ ⁵²²¹ ⁵²²⁴ ⁵²²⁷ ⁵²³⁰ ⁵²³³ ⁵²³⁶ ⁵²³⁹ ⁵²⁴² ⁵²⁴⁵ ⁵²⁴⁸ ⁵²⁵¹ ⁵²⁵⁴ ⁵²⁵⁷ ⁵²⁶⁰ ⁵²⁶³ ⁵²⁶⁶ ⁵²⁶⁹ ⁵²⁷² ⁵²⁷⁵ ⁵²⁷⁸ ⁵²⁸¹ ⁵²⁸⁴ ⁵²⁸⁷ ⁵²⁹⁰ ⁵²⁹³ ⁵²⁹⁶ ⁵²⁹⁹ ⁵³⁰² ⁵³⁰⁵ ⁵³⁰⁸ ⁵³¹¹ ⁵³¹⁴ ⁵³¹⁷ ⁵³²⁰ ⁵³²³ ⁵³²⁶ ⁵³²⁹ ⁵³³² ⁵³³⁵ ⁵³³⁸ ⁵³⁴¹ ⁵³⁴⁴ ⁵³⁴⁷ ⁵³⁵⁰ ⁵³⁵³ ⁵³⁵⁶ ⁵³⁵⁹ ⁵³⁶² ⁵³⁶⁵ ⁵³⁶⁸ ⁵³⁷¹ ⁵³⁷⁴ ⁵³⁷⁷ ⁵³⁸⁰ ⁵³⁸³ ⁵³⁸⁶ ⁵³⁸⁹ ⁵³⁹² ⁵³⁹⁵ ⁵³⁹⁸ ⁵⁴⁰¹ ⁵⁴⁰⁴ ⁵⁴⁰⁷ ⁵⁴¹⁰ ⁵⁴¹³ ⁵⁴¹⁶

		16 2
	<p>leçons de mathématiques "des auteurs classiques"</p> <p>2 points :</p> <ul style="list-style-type: none"> la théorie de la valeur la place sociale et la consommation la théorie post-réformiste selon "Marx" 	
par	<p>Donc, l'interprétation est : pour lui, l'utilité des choses qui se trouvent dans le fondement de la valeur économique est étroitement liée à la valeur sociale des choses de la valeur.</p> <p>Si les choses ont une valeur, on qu'elles sont utiles.</p>	
→	<p>Adem Smith, contemporain de la valeur individuelle.</p> <p>Il est interprété par</p> <p>Marshall en 1890, lorsque la théorie de Karl Marx était plus forte que de produire et qui créait la valeur : des individus, les besoins économiques n'ont de valeur et de nouveaux apparaissent.</p>	
	<p><u>la théorie de la valeur</u></p>	
	<p>Utilité économique et économique</p>	
	<p>la valeur sociale et la "permettent d'analyser l'intérêt général à partir de l'intérêt personnel, tout en se préoccupant des besoins de tous.</p> <p>les économistes ont élaboré un modèle dans lequel il est utile → des notions mathématiques pour donner l'aspect scientifique.</p> <p>le modèle se démontre par les comportements économiques des individus.</p> <p>Objectif : maximiser les biens économiques, profits.</p>	

Below are clearly marked letters or numbers and, where appropriate, their original size and shape.

$$\sum_{i=1}^n \frac{1}{i^2} = \frac{\pi^2}{6} \approx 1.644934066848226436472415166646025189218946962027172$$

Ande amanda andade andare andare

Wiederum sind also die beiden „modernen“ Modelle ein wenig voneinander getrennt.

radius vector to the center of mass, \mathbf{r} , and the

different numbers = unequal effectiveness of strategies

2. Deep cervical (muscle) massaging: the other

- Interaktion mit den Nationalen

[illegible]

monde des pays étrangers. Nous sommes à Paris.

Finding (4d) Aggravation

Step 1: \mathcal{S}_0 contains \mathcal{E} and \mathcal{E} is the only element of \mathcal{S}_0 .

more rigidly. It is also possible that the

Object: *Aluminum, not strong different color along*
overall (comment on object's) Enlarge color charges & inner
and more

^{Bur}
forn. citenz. gius. vestr., ab. d'Apparen? fur march. l'imperat?
^{Agu}
arte march. d'avarci? 2 pax. March. = maringe, michele?

$\partial \Omega$ — boundary surface of volume V

a) Aparatul arec scrisori care 0+0 dependent pe 2 decharge
 (pea pe ... la 0 la) = pe put pe are que compozit 0+0 la

Ex: H. Durand doit un montant de 10000 francs à son fournisseur. Le produit des ventes de marchandises, après paiement de ses

Grâce à l'état socialiste de l'ex + qui des moyens
de product^{on}.
L'état exerce le capitalisme de l'état ont
l'anti-chambre du socialisme.

seul 5

des néo-classiques

C'est à la fin du 19^e siècle qu'apparaît une nouvelle école
de l'économie, née d'une école de pensée.

Cette école apparaît vers le milieu du 19^e siècle.

On parle de l'école néo-classique aux alentours
de 1900.

Cette école constitue une rupture mais avec certains
pts communs à la théorie libérale classique.

1) Principaux auteurs

- En Angleterre début du néo-classique.

Stanley Jevons (1835-1882)

Edgeworth (1845-1926)

Ces 2 auteurs ont été ensuite diffusés par :

Alfred Marshall (1842-1924)

Principes d'économie politique (livre de son manuel)
ouvrage qui remplacera le livre de Mill du 19^e siècle.

- En France

Jean Walras (1834-1910) il a établi l'équilibre
général. C'est un modèle de référence actuellement.
On prend des points pour faire passer son idée
par la rationalisation des données économiques.

Suite aux critiques, il s'installe en Suisse et met
l'île de lausanne.

Son disciple le plus célèbre est son fils Jean qui

l'ont remplacé par ALK-HAL Saloua (Université de Lyon 2 - 2007) (Université de Lyon 2)

11

s'appel Volfredo Pareto (1848-1923). Il était ^{économiste} aussi sociologue. Il va élaborer une théorie des élites (qui s'oppose aux masses). Il a eu toute la sympathie de Mussolini, esprit fasciste.
Il va distinguer les trajectoires de l'élite et va se prolonger avec sa définition : l'optimum de Pareto.

2) Pas de rupture avec les auteurs classiques

La rupture apparaît essentiellement sur 2 points :

↳ la théorie de la valeur.

↳ la place accordée à la consommation.

- Ricardo était partisan de la théorie de la valeur. De W. D'autres auteurs de la 1^{re} école n'étaient pas d'accord.

Par Jean-Baptiste Say l'utilité des marchandises, c'est l'utilité qui va constituer le fondement de la valeur des échanges de marchandises. Annuaire de la vision néoclassique de la valeur.

- Place accordée à la consommation.

Des auteurs français (Edon Smith) étaient imprégnés par la Révolution. Leur écriture accordait une place importante à la production agricole.

Chap. d'utilité. Marshall qui va définir les principes d'économie politique. Marshall a critiqué les auteurs classiques préoccupés par la production, la recherche de production et en oubliant les besoins.

Des besoins nouveaux apparaissent.

On s'aperçoit que la théorie néo. va analyser le

comportement des consommateurs et les besoins de
consommation.

3) libéralisme et modèle néoclassique

leur modèle avec Adam Smith consiste à dire que
les individus travaillent inévitablement à l'intérêt général.
Il en a présumé de ses besoins.

Les néoclassiques ont élaboré un modèle de lequel
ils ont extrait des outils mathématiques pour
donner un aspect scientifique.

Ce modèle va décrire par les comportements
rationnels des individus.

objectif : maximiser leurs biens, leurs profits.

Ils se débattent sur un équilibre général qui permet
d'obtenir une situation optimale.

Il y a un aspect sous-jacent. Modèle avec une
apparence d'objectivité.

On va aboutir à une ensemble de lois qui s'imposent
aux individus.

Il n'y a aucune place accordée à l'état.

C'est uniquement le fonctionnement du marché qui va
permettre d'atteindre cet optimum de Pareto.

Section 3 : Les néoclassiques.

À la fin du 19^{ème} s, ça va apparaître à cette époque de l'économie et de divers pays en Europe.

Cela va être aussi apparu en 1920, théorie néoclassique 1900.

Cette théorie combine l'approche utilitariste mais aussi cette est semblable avec la théorie classique.

1) Les principaux auteurs.

Les principaux auteurs : Stanley Jevons (1835-1882), Edgeworth (1845-1926) et le professeur de l'école néoclassique, puis l'offre par A. Marshall (1842-1924). Marshall prof à l'université de Manchester "Principes de l'économie politique" en 1890 va être l'ouvrage qui va remplacer le livre de Mill.

En France, Léon Walras (1834-1910) qui fut le fondateur de la théorie néoclassique de l'équilibre général. Il a essayé de faire passer ses idées de la rationalité des acteurs. Il est parti en Suisse et a fondé l'école de la pensée économique. Son enseignement à l'école de lausanne. Alfred Cournot (1802-1881) a une idée de Walras // il était économiste. Il va développer l'idée des équilibres (général aux acteurs). Il a eu aussi la prise de position politique avec le socialisme.

Il va développer les idées de Walras et les prolonger dans l'économie sociale.

Les nouvelles idées de Cournot (économie sociale) Marshall et l'école de lausanne.

le 03.10.01	au sa semaine 24 de l'Optimum de Pareto	15
	1) Point de rupture de la théorie classique à rupture contrôlée :	
	① la théorie de la valeur	
	② la place accordée à la cons	
	③ Ricardo était partisan de la théorie de la val ue à laquelle il ajoutait une autre auten re classiq, pas d'accord sur cette valeur ul - économiqste en, pas les m idées de la théorie de la valeur car p lui "l'utilité qui va constituer le fait de la valeur d'échange des individus" (c'est le fait de la valeur n'a pas la m. Si l'objet possède d'utilité c'est qu'elle est utile. Ce réflexion le fait d'a mener le fait de la valeur avant tout utilité chez la néoclassiques	
	④ la place accordée à la cons, les auteurs classiq devaient pti la d'us indiv, pas par la pte, la théorie de la pte, la de l'opti secheur indiv, q avait le plus personnelle. Marshall va dire fin du 19 ^e "Principe de la pte" et il va critiquer la théorie de Ricardo et Smith préoccupé par le coût de la pte et néglige le phéno q est de déterminer les besoins des indiv. A cet époq, besoin se diversifient. Théorie n'est va étudier les besoins des consommateurs → sujet de la valeur	

devenu le chapitre 5 est l'architecture du séminaire.
 La fin du 19th se caractérise par une nouvelle approche de l'économie et
 un échange jusqu'en 1870 et on parlera de théorie néoclassique et
 de point de départ. Ces théories aboutissent que certains pt ont ruptures.

En 18th les auteurs Stanley Jevons (1835-1882) Edgeworth (1845-1926)
 A. Marshall (1842-1924) le principe d'économie politique publié en
 1890 remplacent la livre Mill de la université.

En France: Lion Walras (1834-1910) qui fut un pionnier de la théorie
 néoclassique grâce à l'équilibre général. Il a essayé de faire passer son idée
 par la nationalisation des fermes agricoles. Il a fondé en Suisse l'école
 de lausanne. Son élève Vilfredo Pareto (1848-1923) et l'école autrichienne
 d'économie et il a développé la théorie de l'équilibre et il va développer
 les travaux de Walras avec sa fameuse définition optimum de pareto.

Il y a 2-3th de ruptures avec le courant classique.

Ces ruptures apparaissent sous 2 pts: 1- la théorie de la valeur

2- la place accordée à la consommation

1. Ricardo était partie de la théorie de la valeur travail, mais
 d'autres auteurs s'écartent peu à peu de cette théorie.

2. Bastiat, c'est l'école qui critique le point de vue de la
 d'échange des marchandises. Ce n'est pas nécessaire la vision néoclassique
 que.

2- la place accordée à l'act. économique à la consommation

Il y a 2 ruptures: 1. Smith était contemporain à la révolution industrielle.

Pour les auteurs classiques, c'est le secteur industriel qui occupait la
 la place importante.

Marshall critique la vision d'A. Smith, de Ricardo (auteurs classiques)
 mais il n'arrive pas à souligner les besoins de l'individu. On suppose.

3. Modèle néo-classique et libéralisme

Les auteurs néo-classiques et théoriciens la théorie de la main d'œuvre
 elle est le résultat de la pt de départ les individus et tous

individuels et ils utilisent leur modèle et débouchent sur 3 aspects
 1- général qui permet d'expliquer une situation optimale selon la main d'œuvre.

2- donné par Pareto, il n'y a aucune place accordée à l'éthique et
 l'act. économique et c'est faisant son marché que permet le
 minimum de Pareto.

1. L'histoire de l'économie
2. La pensée économique
3. Les théories économiques

On s'aperçoit que l'état a de plus en plus
de plus en plus un aspect dépressif
le début du XIXe.

Quand il y a de certaines tendances
ni et pas véritable de la
très forte. Les capitaux s'organisent

Leur le d'état est la petite
chambre de cohabitation.

5. Les auteurs néoclassiques c'est la
fin 18e qui apparaît une nouvelle
époque. Le d'no l'no courant qui
donne une théorie. C'est la justification
que nous connaissons et la théorie
de l'état.

Le 03.10.2001

1. Les auteurs
Jean-Baptiste Say (1767-1829)
Edmund Burke (1732-1797)
Alfred Marshall (1827-1902) Cambridge
Principes d'économie politique
1890.

Jean-Baptiste Say (1767-1829) l'équilibre général.
Il est un des plus grands économistes
français. Il a écrit une œuvre importante
à l'université de la Haye. Il a écrit une œuvre importante
sur la théorie des prix. Ses idées sont
très influentes sur la théorie économique.
Il est un des plus grands économistes
français.

L'optimisme de Pareto.

d. Pt d'opportunité

ou opportunités :

1. la théorie de la valeur

2. la place ~~économique~~ de la consommation

② Say - l'utilité qui se constitue la valeur d'échange.

③ Marshall - Il va voir que les notions classiques n'est que préoccupé de production et pas des besoins et individus.

Il va analyser comportement de consommateurs.

3. les idées néoclassiques et libérales
Klein - pt de consommation sans l'aspect classique.

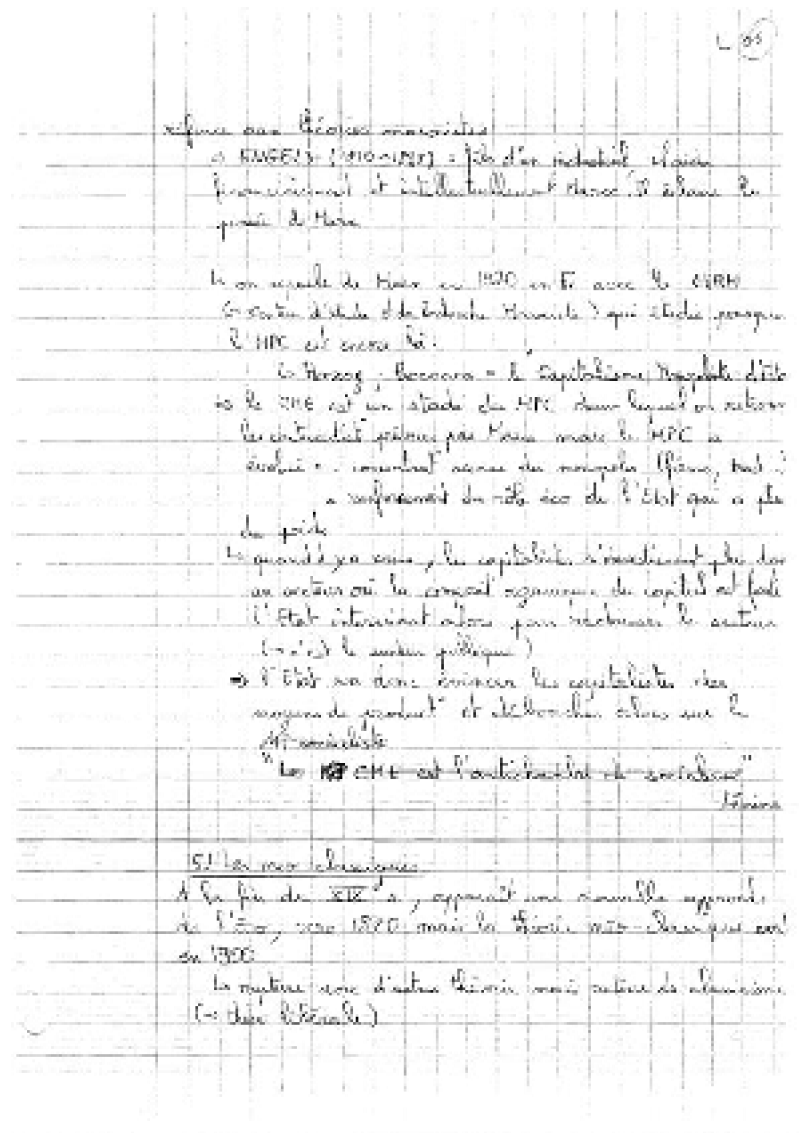
des gens qui sont utiliser des outils mathématiques.

Le monde prend tout aspect part de motifs de comportement rationnels de l'individu.

On trouve la même manière d'analyse mais davantage d'analyse
dit on doit pas ~~présumer~~ le faire
au réel.

A. la théorie de la consommation

1. Réviser de cours - le comportement



L. 12

* Les principaux courants

Théorie économique néo-classique

→ Stanley Jevons (1835 - 1882)

→ Edg. Malth (1805 - 1826)

→ Alfred Marshall (1842 - 1924) : profane à l'université de Cambridge & "Principles of Economics" (1890)

En France et à l'école de la Sorbonne

→ Léon Walras (1834 - 1910) : Equilibre Général

↳ il met la rationalité des agents dans l'Etat

↳ il s'inspire en Suisse et crée l'école de la Sorbonne

→ Maurice Cournot (1838 - 1923) : économiste libéral qui a travaillé avec Walras & "Leçons de la théorie économique"

↳ il diffusera les travaux de Walras avec la def de l'équilibre de Cournot

* Critique de l'école néo-classique

+ une 1^{re} critique substantielle : théorie de la valeur et la place des agents dans la consommation

↳ théorie de la valeur : pour Ricardo, c'est la valeur du travail

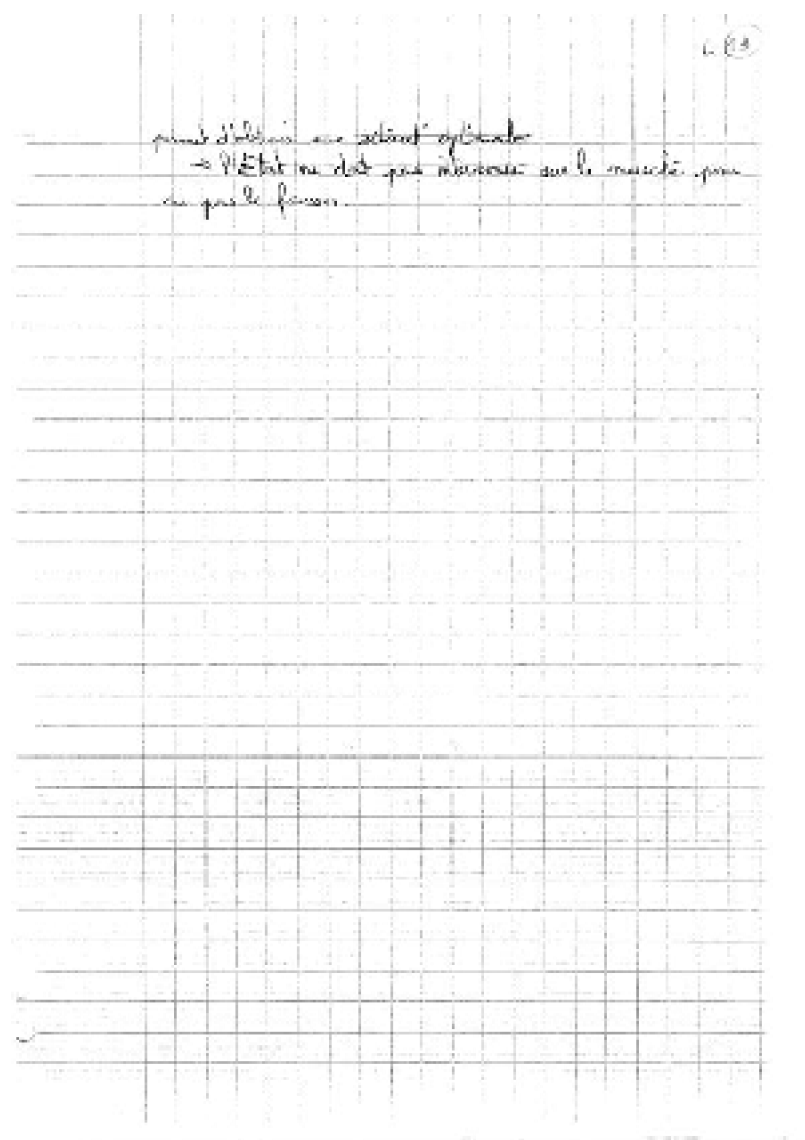
↳ place des agents dans la consommation : pour Marshall, les agents ne sont pas négligés. La théorie des consommateurs ne se présente que sous cette forme

* Théorie économique

↳ libéralisme et modèle néo-classique

→ il veut établir un modèle à base de mathématiques qui donne une explication de la 1^{re} loi de l'économie↳ il veut établir un modèle à base de mathématiques qui donne une explication de la 1^{re} loi de l'économie

**Les étudiants étrangers face aux « genres » académiques français : l'impact des Cours
Magistraux et des Travaux Dirigés sur le taux d'échec en première année : le cas de la Faculté des**



à son tour, au début du 20^{ème} siècle.

Capitalisme, état ultime

Capitalisme monopolistique, état ultime du capitalisme

Les néo-classiques

À la fin des 18^{èmes} ou au début du 19^{ème} siècle, les économistes ont cherché à expliquer les phénomènes économiques à l'aide de la théorie des utilités.

1. Les auteurs néo-classiques

Anglais : David Ricardo (1772-1823)

Wojciechowski (1845-1910)

A. Marshall (1842-1902) qui a écrit les Principes d'économie (1890) et qui a écrit la loi de l'offre et de la demande.

France :

Jean-Baptiste Say (1767-1829) français, économiste général

qui a écrit de nombreux ouvrages sur les richesses, l'industrie, le commerce, la loi de l'offre et de la demande.

Vilfredo Pareto (1848-1932) italien, économiste, a écrit de nombreux ouvrages sur les richesses, l'industrie, le commerce, la loi de l'offre et de la demande.

Il a écrit de nombreux ouvrages sur les richesses, l'industrie, le commerce, la loi de l'offre et de la demande.

Il a écrit de nombreux ouvrages sur les richesses, l'industrie, le commerce, la loi de l'offre et de la demande.

2. Les auteurs néo-classiques

Les auteurs néo-classiques ont écrit de nombreux ouvrages sur les richesses, l'industrie, le commerce, la loi de l'offre et de la demande.

a) Théorie de la valeur

- Plus élevée à la consommation

b) Théorie de la valeur

Marshall a écrit de nombreux ouvrages sur les richesses, l'industrie, le commerce, la loi de l'offre et de la demande.

Il a écrit de nombreux ouvrages sur les richesses, l'industrie, le commerce, la loi de l'offre et de la demande.

1) Les auteurs NEO-classiques.
Après la 2^e guerre mondiale, on assiste à une nouvelle approche de l'économie par plusieurs pays. En 1920, on voit une première version de cette nouvelle approche avec la théorie NEOCLASSIQUE et à partir de 1930.
Elle constitue une rupture épistémologique par rapport aux théories précédentes et est considérée comme une véritable révolution.
Elle s'inspire de la physique.
2) Les auteurs néo-classiques.
On ne trouve pas d'auteurs néo-classiques en économie au 19^e siècle. Stanley Jevons (1825-1882) et Edgeworth (1845-1926) sont les premiers auteurs de cette nouvelle approche. Ils sont considérés comme les fondateurs de la théorie néo-classique. Ils ont écrit des ouvrages importants sur l'économie, notamment "The Theory of Political Economy" (1870) et "The Theory of the Consumer" (1888). Ils ont également écrit des ouvrages sur la physique, notamment "The Theory of the Consumer" (1888) et "The Theory of the Consumer" (1888).
3) Les auteurs néo-classiques.
Après la 2^e guerre mondiale, on assiste à une nouvelle approche de l'économie par plusieurs pays. En 1920, on voit une première version de cette nouvelle approche avec la théorie NEOCLASSIQUE et à partir de 1930.
Elle constitue une rupture épistémologique par rapport aux théories précédentes et est considérée comme une véritable révolution.
Elle s'inspire de la physique.
4) Les auteurs néo-classiques.
Après la 2^e guerre mondiale, on assiste à une nouvelle approche de l'économie par plusieurs pays. En 1920, on voit une première version de cette nouvelle approche avec la théorie NEOCLASSIQUE et à partir de 1930.
Elle constitue une rupture épistémologique par rapport aux théories précédentes et est considérée comme une véritable révolution.
Elle s'inspire de la physique.
5) Les auteurs néo-classiques.
Après la 2^e guerre mondiale, on assiste à une nouvelle approche de l'économie par plusieurs pays. En 1920, on voit une première version de cette nouvelle approche avec la théorie NEOCLASSIQUE et à partir de 1930.
Elle constitue une rupture épistémologique par rapport aux théories précédentes et est considérée comme une véritable révolution.
Elle s'inspire de la physique.

183

Théorie de la classe : seconde à cause de la classe de la valeur W admettant se
 avec soit de valeur d'échange mais il existe également
 des valeurs d'échange qui sont perdus ou de la classe
 notamment de la classe de la valeur d'échange des marchandises
 la fondant de la valeur d'échange des marchandises.
 Elle classe de la classe de la valeur d'échange par la théorie de la

Théorie de la classe de la valeur d'échange :

Les classes ont été formées par la propriété d'échange
 de la classe de la valeur d'échange. La valeur de la classe
 est de la classe de la valeur d'échange. La classe de la
 valeur d'échange est de la classe de la valeur d'échange.
 La classe de la valeur d'échange est de la classe de la
 valeur d'échange. La classe de la valeur d'échange est de la
 classe de la valeur d'échange. La classe de la valeur d'échange
 est de la classe de la valeur d'échange.

A cet égard, la classe de la valeur d'échange est de la
 classe de la valeur d'échange. La classe de la valeur d'échange
 est de la classe de la valeur d'échange. La classe de la valeur d'échange
 est de la classe de la valeur d'échange.

3) Théorie de la classe de la valeur d'échange :

La classe de la valeur d'échange est de la classe de la
 valeur d'échange. La classe de la valeur d'échange est de la
 classe de la valeur d'échange. La classe de la valeur d'échange
 est de la classe de la valeur d'échange.

La classe de la valeur d'échange est de la classe de la
 valeur d'échange. La classe de la valeur d'échange est de la
 classe de la valeur d'échange. La classe de la valeur d'échange
 est de la classe de la valeur d'échange.

La classe de la valeur d'échange est de la classe de la
 valeur d'échange. La classe de la valeur d'échange est de la
 classe de la valeur d'échange. La classe de la valeur d'échange
 est de la classe de la valeur d'échange.

La classe de la valeur d'échange est de la classe de la
 valeur d'échange. La classe de la valeur d'échange est de la
 classe de la valeur d'échange. La classe de la valeur d'échange
 est de la classe de la valeur d'échange.

2. 10

Quercus agrifolia Nutt. *Q. agrifolia* Nutt.

The capital approach gives a price of:

— *Finché la mia anima non si separa dal mio corpo, non morirò.*

Yours on to continue.

Et voilà, maintenant de la lecture de la notice Pléiade!

2. Was ist die wesentliche Funktion / Bedeutung des Subjekts? Was nicht.

So reflect on this answer to your reasoning & intuition on the road. It's the same kind of problem.

P. flava occurs in \mathcal{L}^* .

lyc autumns out of season (see below) ?

[illegible]

Flanagan 2012, *Journal of the American Academy of Nursing* 26(1): 1-12

1993. The impact of the 1992-1993 drought on the population dynamics of the European spruce sawfly (*Pristiphora abietis*) in the Carpathian Basin.

Comments: Commentant 2: no data found.

Q. How is the Government planning to deal with the situation?

3. *Phragmites* (and other *Spartina* spp.) (common near the shore)

Does our μ = ? $\frac{1}{2}$ was surprising, but that's the correct hypothesis for determining a correct solution, if we analyze.

1888. 1889. 1890. 1891. 1892. 1893. 1894. 1895. 1896. 1897. 1898. 1899. 1900. 1901. 1902. 1903. 1904. 1905. 1906. 1907. 1908. 1909. 1910. 1911. 1912. 1913. 1914. 1915. 1916. 1917. 1918. 1919. 1920. 1921. 1922. 1923. 1924. 1925. 1926. 1927. 1928. 1929. 1930. 1931. 1932. 1933. 1934. 1935. 1936. 1937. 1938. 1939. 1940. 1941. 1942. 1943. 1944. 1945. 1946. 1947. 1948. 1949. 1950. 1951. 1952. 1953. 1954. 1955. 1956. 1957. 1958. 1959. 1960. 1961. 1962. 1963. 1964. 1965. 1966. 1967. 1968. 1969. 1970. 1971. 1972. 1973. 1974. 1975. 1976. 1977. 1978. 1979. 1980. 1981. 1982. 1983. 1984. 1985. 1986. 1987. 1988. 1989. 1990. 1991. 1992. 1993. 1994. 1995. 1996. 1997. 1998. 1999. 2000. 2001. 2002. 2003. 2004. 2005. 2006. 2007. 2008. 2009. 2010. 2011. 2012. 2013. 2014. 2015. 2016. 2017. 2018. 2019. 2020. 2021. 2022. 2023. 2024. 2025. 2026. 2027. 2028. 2029. 2030. 2031. 2032. 2033. 2034. 2035. 2036. 2037. 2038. 2039. 2040. 2041. 2042. 2043. 2044. 2045. 2046. 2047. 2048. 2049. 2050. 2051. 2052. 2053. 2054. 2055. 2056. 2057. 2058. 2059. 2060. 2061. 2062. 2063. 2064. 2065. 2066. 2067. 2068. 2069. 2070. 2071. 2072. 2073. 2074. 2075. 2076. 2077. 2078. 2079. 2080. 2081. 2082. 2083. 2084. 2085. 2086. 2087. 2088. 2089. 2090. 2091. 2092. 2093. 2094. 2095. 2096. 2097. 2098. 2099. 2100. 2101. 2102. 2103. 2104. 2105. 2106. 2107. 2108. 2109. 2110. 2111. 2112. 2113. 2114. 2115. 2116. 2117. 2118. 2119. 2120. 2121. 2122. 2123. 2124. 2125. 2126. 2127. 2128. 2129. 2130. 2131. 2132. 2133. 2134. 2135. 2136. 2137. 2138. 2139. 2140. 2141. 2142. 2143. 2144. 2145. 2146. 2147. 2148. 2149. 2150. 2151. 2152. 2153. 2154. 2155. 2156. 2157. 2158. 2159. 2160. 2161. 2162. 2163. 2164. 2165. 2166. 2167. 2168. 2169. 2170. 2171. 2172. 2173. 2174. 2175. 2176. 2177. 2178. 2179. 2180. 2181. 2182. 2183. 2184. 2185. 2186. 2187. 2188. 2189. 2190. 2191. 2192. 2193. 2194. 2195. 2196. 2197. 2198. 2199. 2200. 2201. 2202. 2203. 2204. 2205. 2206. 2207. 2208. 2209. 2210. 2211. 2212. 2213. 2214. 2215. 2216. 2217. 2218. 2219. 2220. 2221. 2222. 2223. 2224. 2225. 2226. 2227. 2228. 2229. 2230. 2231. 2232. 2233. 2234. 2235. 2236. 2237. 2238. 2239. 2240. 2241. 2242. 2243. 2244. 2245. 2246. 2247. 2248. 2249. 2250. 2251. 2252. 2253. 2254. 2255. 2256. 2257. 2258. 2259. 2260. 2261. 2262. 2263. 2264. 2265. 2266. 2267. 2268. 2269. 2270. 2271. 2272. 2273. 2274. 2275. 2276. 2277. 2278. 2279. 2280. 2281. 2282. 2283. 2284. 2285. 2286. 2287. 2288. 2289. 2290. 2291. 2292. 2293. 2294. 2295. 2296. 2297. 2298. 2299. 2300. 2301. 2302. 2303. 2304. 2305. 2306. 2307. 2308. 2309. 2310. 2311. 2312. 2313. 2314. 2315. 2316. 2317. 2318. 2319. 2320. 2321. 2322. 2323. 2324. 2325. 2326. 2327. 2328. 2329. 2330. 2331. 2332. 2333. 2334. 2335. 2336. 2337. 2338. 2339. 2340. 2341. 2342. 2343. 2344. 2345. 2346. 2347. 2348. 2349. 2350. 2351. 2352. 2353. 2354. 2355. 2356. 2357. 2358. 2359. 2360. 2361. 2362. 2363. 2364. 2365. 2366. 2367. 2368. 2369. 2370. 2371. 2372. 2373. 2374. 2375. 2376. 2377. 2378. 2379. 2380. 2381. 2382. 2383. 2384. 2385. 2386. 2387. 2388. 2389. 2390. 2391. 2392. 2393. 2394. 2395. 2396. 2397. 2398. 2399. 2400. 2401. 2402. 2403. 2404. 2405. 2406. 2407. 2408. 2409. 2410. 2411. 2412. 2413. 2414. 2415. 2416. 2417. 2418. 2419. 2420. 2421. 2422. 2423. 2424. 2425. 2426. 2427. 2428. 2429. 2430. 2431. 2432. 2433. 2434. 2435. 2436. 2437. 2438. 2439. 2440. 2441. 2442. 2443. 2444. 2445. 2446. 2447. 2448. 2449. 2450. 2451. 2452. 2453. 2454. 2455. 2456. 2457. 2458. 2459. 2460. 2461. 2462. 2463. 2464. 2465. 2466. 2467. 2468. 2469. 2470. 2471. 2472. 2473. 2474. 2475. 2476. 2477. 2478. 2479. 2480. 2481. 2482. 2483. 2484. 2485. 2486. 2487. 2488. 2489. 2490. 2491. 2492. 2493. 2494. 2495. 2496. 2497. 2498. 2499. 2500. 2501. 2502. 2503. 2504. 2505. 2506. 2507. 2508. 2509. 2510. 2511. 2512. 2513. 2514. 2515. 2516. 2517. 2518. 2519. 2520. 2521. 2522. 2523. 2524. 2525. 2526. 2527. 2528. 2529. 2530. 2531. 2532. 2533. 2534. 2535. 2536. 2537. 2538. 2539. 2540. 2541. 2542. 2543. 2544. 2545. 2546. 2547. 2548. 2549. 2550. 2551. 2552. 2553. 2554. 2555. 2556. 2557. 2558. 2559. 2560. 2561. 2562. 2563. 2564. 2565. 2566. 2567. 2568. 2569. 25

Sur cette base, les modèles pi ont été développés par un groupe général qui
sont d'abord à utiliser comme

Popule clabare, une ou les allées de terre avec l'éléphantine
(l'été au jour par la tête du haut, etc.)

Il faut dire que c'est un fait très important. Il existe donc des contre-indications. Abandon des nouvelles notions ou fusion.

Après MA-EX, il y a le courant socialiste est marqué. Engels (1820-1895), fils d'industriel qui a vécu dans l'industrie, élabore le capital avec Marx. Il a publié les livres II et III, il est son 1^{er} vulgarisateur. Durant les 40^{es} à 50^{es}, analyse de l'APC entreprise au Centre d'étude et de recherche Marxiste (Philippe Hery et Paul Thureau → 1^{er} exp. marxiste de l'état).

La CSE est un état de l'APC, dans lequel on trouve la centralité, mais le APC a évolué. La CSE a donc une centralité active des marxistes (théorie marxiste), une analyse de l'économie de l'état. Ensuite il y a une autre dimension qui est plus actuelle, on fait le lien (on parle de 1^{er} GM). Les sections de direction de l'état et c'est l'état qui prend en charge ces sections. Après de cette manière, mais on continue de voir l'état public en dernier lieu important, on voit surtout les exp. socialistes des marxistes de l'état. La CSE est l'antidote de la socialisation.

2. Les néo-classiques

Après vers 1840, en 1890 le courant devient un néo-classique qui est une rupture avec la théorie classique et les idées libérales.

Notes compilées par ALK-HAL Saloua (Université Lumière, Sciences de l'Éducation et

à des auteurs

• En Angleterre : Stanley Jevons (1835-1882), Edgeworth (1835-82), Alfred Marshall (1842-1924).

A Marshall prof. à l'univ de Cambridge "Principes d'Éco pol".

• France : Léon Walras (1834-1910), il a fondé la pensée néoclassique avec "l'équilibre général". Il a posé des "valeurs" sociales, avec une rationalité du sol. Il est critique et est en Suisse où il fonde l'École de Lausanne.

• Italie : Vilfredo Pareto, il a avec Walras à Lausanne : méthode sociologique, il défend une théorie du libéralisme et obtient la sympathie de Mussolini. Il développe et prolonge des la de Walras avec "l'optimum de Pareto".

à septuaginta ans les classes

• En théorie de la valeur

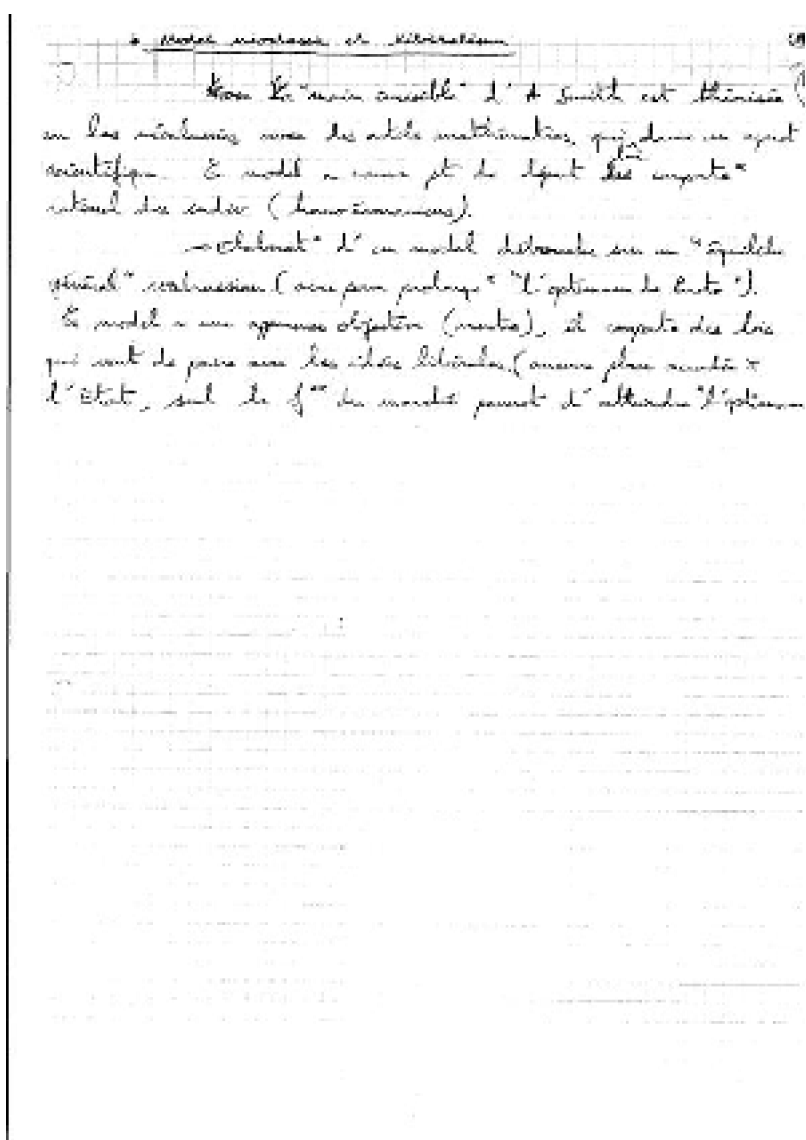
Marshall était partant de la théorie de la V. L.
 1888 Eng. pour lui l'utilité est le fond. de la V. L. échange
 des M., comme la vision néoclassique de la V.

• La place de la consommation

En théorie classique, avec la RT sont fondés par la 18 de la 18, les nouvelles techniques...

Marshall fin 1888 critique la fixation du prix d'équilibre, qui négligeait les besoins des individus qui consomment à ce prix, ce qui se répercute sur l'Éco. Analyse des besoins des consommateurs. Regret de la V. L.

Notes recueillies par 44-442. Auteur (Hervé J. Duménil, Henri Le Goff, etc.)



Marine " le capitalisme est l'antithèse des socialistes
 A la fin du 19th se développe une nouvelle approche de l'économie et
 on s'engage jusqu'en 1870 et on parle de théorie néoclassique et
 apparaît le 19th, ces théories aboutissent sur certains et une rupture.

Les principaux auteurs Stanley Jevons (1835-1882) Edgeworth (1845-1926)
 J. A. Marshall (1842-1924) Le principe d'économie politique publié en
 1890 remplace le Work Mill de la université.
 En France : Léon Walras (1834-1910) qui fut un pionnier de la théorie
 néoclassique grâce à l'équilibre général. Il a essayé de faire passer les idées
 par la "nationalisation" des hommes agissant à la fin du 19th siècle, l'idée
 de l'homme. Son disciple Vilfredo Pareto (1848-1923) et il était aussi
 d'histoire et il élargit la théorie de l'équilibre et il va développer
 les travaux de Walras avec sa fameuse disposition optimale de pareto
 et se rapproche avec le courant classique.

Ces rep. apparaît sous 2 pts : A. la théorie de la valeur
 B. la place accordée à la consommation

1. Ricardo était partie de sa théorie de la valeur travail, mais
 d'autres auteurs n'étaient pas d'accord avec cette théorie.
 2. Bastiat et c'est l'équilibre qui est le point de vue de la
 d'échange des marchandises. Ce sujet sert à montrer la vision néoclassique
 que

B. la place accordée de l'act. économique à la consommation

3. Rappel : A. Smith était contemporain à la révolution industrielle.
 Pour les auteurs classiques, c'est la valeur intrinsèque qui occupait la
 place importante.

Marshall critique la rigueur d'A. Smith, de Ricardo (quand classique)
 car il négligeait de souligner les besoins de l'ind. des développements.

3. Modèles néoclassiques et libéralisme

des auteurs néoclassiques et théoriser la théorie de la main d'œuvre
 et se sépare des y de séparation la production et la
 satisfaction et ils ont créé leur modèle et débouché sur l'équilibre
 général qui permet d'obtenir une situation optimale grâce à la main
 d'œuvre par Pareto. Il n'y a aucune place accordée à l'état et
 l'act. économique et c'est faisant sur marché qui permet la
 maximum de Pareto.

Annexe 4. Manuel des CM (économie politique)

[alk-hal_s_annexe4.pdf](#)

Annexe 5. 1^{er} polycopié des TD : les notes de l'enseignant

Mercantilisme et physiocratie

Appel

Ramassage des fiches de présentation

Ramassage de 5 synthèses

Les synthèses orales : possibilité de se mettre à deux (les personnes concernées par la prochaine synthèse viennent me voir)

Passage d'une feuille où formulation de vos questions éventuelles (insister sur le texte de Keynes sur lequel je ne ferai que peu de commentaires)

D'abord, petite présentation :

« Economie » et les grandes questions / problématiques en économie politique

Succession d'auteurs : des centaines

Peu émergent

Jeu constant des références et oppositions entre auteurs (se poser la question de savoir si cela est une spécificité des sciences sociales par rapport aux sciences de la nature où les oppositions entre les individus sont sans doute moins essentielles)

On parle de "courants" (liens à partir d'éléments d'analyse communs) ou d'écoles" (liens plus resserrés : proximité de temps, d'espace, d'amitiés, etc.) de pensée.

Un courant domine toujours : courant "orthodoxe" ; l'opposition est "hétérodoxe".

A noter que :

C'est parfois les orthodoxes, malgré leur volonté, qui sont à l'origine des révolutions scientifiques (et du mouvement hétérodoxe)

Ce qui était hétérodoxe à une période peut devenir orthodoxe et inversement.

Un exemple de séparation : la mathématisation de l'économie politique

- Définitions

- Définition de l'économie

Activités de production et d'échange destinées à la reproduction matérielle de la société.

Tout le problème de l'économie repose dans l'écart entre les besoins et la rareté des biens, donc dans la production des biens et dans la répartition de ces biens dans la population.

- Définition de l'économie politique : étude de l'économie

Montchrestien (1576-1621)

Il crée le terme et la définit comme la science de la production et distribution des biens.

La présence du qualificatif de "Politique" se justifie par le fait que l'économie est encore immergée dans des préoccupations politiques, au sens de l'Etat.

Smith

Il donnera à l'économie politique son caractère autonome : savoir érigé en savoir autonome des autres dimensions de la vie (social, culturel, politique dans une certaine mesure, etc.).

Mais un certain lien au politique subsistera, renversé.

Marx

Il est peut-être le plus significatif de tous : l'économie est la base de tout, donc du politique.

La révolution marginaliste

Puis, bien que le mot "science économique" existe depuis longtemps, c'est avec les calculs mathématiques liés à la révolution marginaliste (Jevons, Walras, Menger) qu'émergera cette "science" autonome de toute autre réalité et fondée sur des méthodes mathématiques.

On peut se poser la question de la réalité d'une telle autonomie.

· Problématiques de l'économie politique

Toute discussion dans le champ économique tourne autour de quelques problématiques générales :

production des richesses

répartition des richesses

De ces deux pôles naissent les problématiques suivantes :

- partition de la société en classes ou catégories dont les actions distinctes et les inégalités expliquent production et répartition.

- rémunération des facteurs de production et problématique des prix

- fonctionnement du / des marchés

- question de la monnaie

- rôle de l'Etat

- croissance et développement

· Concepts

Dans ces débats, échanges, oppositions, controverses, filiations, etc., le nerf de la guerre est le mot.

Concept : « Représentation générale et abstraite d'un objet » (Robert) = c'est une représentation des choses pour organiser ses connaissances.

Se traduit par un foisonnement de concepts, sous-entendus ou explicites, qui déterminent la vision du monde que chacun possède, et qui implique ensuite le fond des théories.

Chaque courant et, même, chaque auteur, possède ses propres concepts. Importance de voir ces différences dans les textes, de comprendre qu'un même mot a des

sens distincts selon les auteurs.

Exemple : le marché.

Le marché : mot courant signifie place de marché ainsi que lieu (maintenant parfois abstrait) où l'on vend des marchandises : actifs financiers, etc.

Pour les classiques, cela prend un sens abstrait : le marché est le moyen par lequel se répartit la production. « marché de la toile » signifie non pas un lieu déterminé mais l'ensemble des moyens par lesquels se répartit (se vend et s'achète) la toile. Mais pour les Classiques la valeur préexiste au marché.

Pour les néoclassiques, c'est plus encore : le marché est ce par quoi se forge la valeur et ce par quoi se distribuent les marchandises : la valeur se crée par la distribution. Et le marché prend un sens, à contrario, très strict : concurrence parfaite, atomisticité des acteurs, substituabilité des biens, information parfaite.

Pour la vie courante, tout n'est pas marché. Pour les classiques et néoclassiques, tout est marché. Le concept est différent du vécu ; il est aussi différent entre chaque auteur / courant.

- Les auteurs : spécialisation progressive

Cf. les biographies de cette séance :

- les mercantilistes : ce sont des acteurs du commerce, des affaires ; ils ont des intérêts financiers, notamment, dans ce qu'ils affirment

- les physiocrates : l'activité des physiocrates est plus politique, plus intellectuelle. On est au 18^{ème} siècle, le siècle des Lumières où la conscience de chacun s'éveille ; les écrits sont en général plus directement théoriques qu'avant.

- A partir de Smith notamment (mais cela commence dès le 18^{ème} siècle), le profil des auteurs change : Smith est un intellectuel au sens large, qui professe à l'université, philosophe, et autres. L'économie n'est qu'un aspect de son œuvre ; elle est à l'époque un aspect de la discipline « philosophie morale ».

- Les Classiques sont encore mélangés entre affaires et politiques (Ricardo) et activité purement intellectuelle. Marx est à la fois politique et intellectuel, mélange encore philosophie, histoire et Economie.

- Les Néoclassiques et après sont presque purement des chercheurs au sens contemporain : universitaires, professeurs. La dimension politiques des œuvres les dépasse la plupart du temps.

En même temps, donc, l'activité intellectuelle se spécialise :

affaires, politique, commerce, écrits

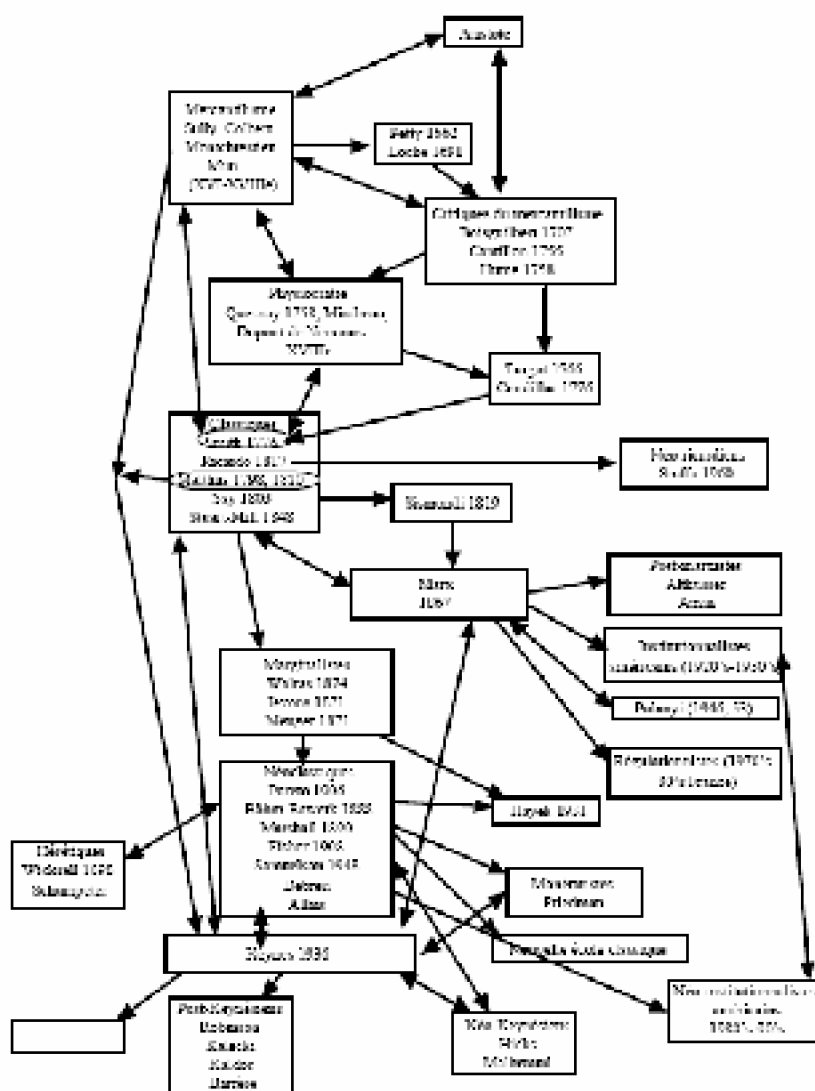
philosophie, économie (système global)

économie (système global)

puis spécialités en économie.

Flagrant depuis 50/60 ans : il n'existe plus de synthèse globale.

Les courants de pensée



Les synthèses orales

Commentaire du texte

Texte n°1 :

6. Présentation de Sismondi (1773-1842)

Fait partie des penseurs socialistes du 19^{ème} siècle (à côté de Proudhon, Marx, etc.).

Né à Genève, a vécu quelques années en Angleterre

D'abord séduit par les promesses de progrès (De la richesse commerciale, 1803 : vulgarisation des idées de Smith)

Puis transformation de ses opinions devant la misère des travailleurs (Nouveaux principes d'économie politique, 1819 : critique du capitalisme anglais et du libéralisme)

Chez les mercantilistes, il critique la domination de la classe capitaliste, conduit par les marchands et les chefs d'industrie, sur la classe des travailleurs.

Même si critique véhémente, pas de programme pratique radical de transformations (simplement modification à la marge sur la protection et les droits des travailleurs)

Plan du texte : chapitre V

Ligne 1 – 17 : confusion économie et politique, début de l'économie politique dans les ministères avec deux personnages importants, Sully et Colbert, donc au cœur de la pratique de l'Etat

Ligne 18 – 32 : les sources de la prospérité nationale ou l'esprit d'entreprise et l'activité industrielle

La protection à l'agriculture (Sully)

La prospérité des manufactures et du commerce (Colbert)

Le réseau des transports (Colbert)

Ligne 33 – 46 : l'existence d'un système de pensée sur la richesse nationale chez Colbert même si

l'économie politique ne possédait pas réellement le statut de science (autonome)

Une origine marchande (on pourrait dire pratique) qui explique l'absence d'un réel traité en la matière

Ligne 47 – 98 : différence entre système mercantile (au sens le plus fort et sans doute le plus péjoratif) et colbertisme

Ligne 56 – 77 : le commerce comme source de la richesse nationale

Les marchands, financiers de la monarchie

Les propriétaires terriens et les chefs des manufactures : disposition des rentes ou des produits annuels alors que les marchands offrent la totalité de leur fortune

Ligne 78 – 98 : une vision immédiate, l'intérêt du financier et du marchand recouvre l'intérêt de la nation ou le système mercantile

La force de l'Etat au service de l'industrie et les marchands (acheter à bas prix et revendre à prix élevé)

Les conséquences : la spoliation des consommateurs

D'où la nécessité de s'occuper, non pas seulement de l'intérêt personnel des marchands mais de celui de la nation : la force de l'Etat au service de la nation (le Colbertisme)

Ligne 99 jusqu'à la fin : le système mercantile plausible

Ligne 99 – 118 : la richesse

La richesse = l'argent (critique de Sismondi)

L'argent à l'origine de l'activité des hommes et des industries

Le but de la nation : avoir le plus d'argent ce qui réclame

La récolte dans la mine

Le commerce

Ligne 119 à la fin : le commerce

Le commerce intérieur : jeu à somme nul

Le commerce extérieur : entrée ou sortie d'argent avec un appauvrissement de la nation en cas de déficit de la balance commerciale (et inversement)

Les règlements du système mercantile

La faveur au commerce d'exportation

L'exportation non pas des produits bruts mais des produits des manufactures qui ont plus de valeur, d'où la nécessité de prohiber l'exportation des matières premières et de favoriser leur importation

Plan du texte : chapitre VI

Introduction (Ligne 1 – 15) : les critiques du système mercantile

Quesnay et son tableau économique, Mirabeau, L'abbé de la Rivière, Dupont de Nemours, Turgot, Italie

Première partie (Ligne 16 – 99) : le système des physiocrates

Etude non pas du support (or, argent) de la richesse mais de sa création

Ligne 30 - 59 : le négociant

Effectue des échanges et ne crée pas de la richesse : vendre plus cher un produit que l'on a acheté à moindre prix (prix d'achat), c'est qu'il faut prendre en compte ses coûts, le profit restant correspondant tout simplement à son travail (« fruit de son économie et de son savoir-faire), i.e. son salaire donné par les consommateurs qui s'il est dépensé en entier, ne rajoute rien à la richesse.

A expliquer : « la première (nation) n'en retire d'autre bénéfice qu'un salaire, et ne peut s'enrichir que par l'économie qu'elle fait sur ce salaire »)

Ligne 60 – 72 : les manufactures

Effectue aussi des échanges, non pas de deux valeurs présentes mais du présent contre de l'avenir.

Les marchandises produites par le travail de l'artisan ne sont rien d'autre que l'équivalent de son travail cumulé

Ligne 73 – 99 : l'agriculture

L'agriculteur effectue un échange avec la terre du présent contre de l'avenir

Salaire = valeur accumulée de son travail

Reste un revenu qu'il doit donner au propriétaire terrien : la rente

La rente du propriétaire terrien

La rente pas le résultat d'un échange mais le prix du travail spontané de la terre, à l'origine de toutes les richesses

A différencier deux termes : reprises et salaires (pour les éléments précédents)

Seconde partie (Ligne 100 à la fin) : le système physiocrate et le système mercantiliste antagonistes

Dans leurs principes

A expliquer : la négation de la balance commerciale ou l'impossibilité d'attirer du dehors un courant non interrompu d'espèces monnayées ce qui est d'ailleurs sans avantage

Dans leurs conseils au gouvernement

A noter le vocabulaire de secte : pourquoi parler des économistes pour les physiocrates et pas pour les mercantilistes

Le laissez-faire et laissez-passer

L'intérêt public comme la réunion de tous les intérêts personnels

Ligne 121 – 130 : Sur un plan politique

Ligne 131 – 140 : Sur un plan financier

Ligne 141 – 149 : Sur un plan administratif

Ligne 150 – 160 : Sur un plan commercial

Ligne 161 à la fin : conclusion

Texte n°2

Présentation de Keynes (1883-1946)

Ouvrages principaux :

Les conséquences économiques de la paix, 1929

Un traité de la monnaie, 1930

La théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie, 1936

Optique générale : sauver le régime de l'entreprise privée en abandonnant le laissez-faire intégral

Etude des causes des dépressions économiques :

L'insuffisance de l'investissement

Remarque :

Dans le contexte de l'Angleterre des années 20, Keynes est favorable à la diminution de la valeur de la livre pour stimuler les exportations, trouve que les placements à l'extérieurs sont trop considérables relativement aux investissements intérieurs insuffisants

Plan du texte

Ligne 1 - 57 : le débat libre-échange et protectionnisme (mercantilisme)

Une idée unanimement partagée pendant deux cents ans (mi 16^{ème} à début 18^{ème} siècle) : une balance commerciale positive est un avantage pour un pays (et inversement)

Une idée fortement controversée durant les cent dernières années entre :

La majorité des hommes d'Etat et hommes d'affaires toujours enclins à la position protectionniste

Les théoriciens de l'économie : le mécanisme du commerce extérieur se règle de lui-même, les avantages de la division internationale du travail (supérieur au avantage légitime du système mercantiliste), les erreurs de raisonnement des mercantilistes (ex. : Marshall, pas une solution au chômage)

Ligne 58 – 113 : l'élément de vérité scientifique de la doctrine mercantiliste

Ligne 58 – 64 : le cadre d'étude, les avantages nationaux et non pas mondiaux

Ligne 65 - 86 : la mise en place du problème

Ce qu'il faut démontrer : Forte croissance de la richesse nationale + libre échange = insuffisance des incitations à investir qui met un frein à la croissance

La propension à consommer donnée (fonction des circonstances sociales, politiques et nationales)

Les incitations à investir en distinguant les deux éléments de l'investissement global :

Les investissements intérieurs : fonction du taux d'intérêt national

+ Les investissements extérieurs (dont accumulation des métaux précieux) : fonction du solde (crédeur) de la balance commerciale

Pas d'investissements publics (hypothèse qui n'est pas réductrice, bien évidemment)

Ligne 87 – 112 : à l'époque des mercantilistes

Stabilité de l'unité de salaire, du degré moyen de préférence pour la liquidité et des pratiques bancaires de sorte que le taux d'intérêt, fonction du montant (mesuré en unité de salaire) des métaux précieux satisfaisant les besoins d'argent liquide

Epoque où les prêts et la propriété à l'étranger difficiles de sorte que l'augmentation / la diminution des métaux précieux, fonction du caractère favorable ou défavorable de la balance commerciale.

Conclusion : le maintien d'une balance commerciale favorable, seul moyen pour agir indirectement sur l'investissement intérieur et directement sur l'investissement extérieur

Ligne 113 – 135 : la double limite de la politique mercantiliste

Ligne 114 – 120 : Première limite

Baisse du taux d'intérêt intérieur = augmentation de l'investissement au-delà où l'unité de salaire croît = action défavorable sur la balance extérieure = neutralisation des efforts

Ligne 120 – 126 : Seconde limite

Baisse du taux d'intérêt intérieur au-delà des taux d'intérêt externes = augmentation du volume de prêts à l'extérieur = exode des métaux précieux = neutralisation des efforts

Ligne 126 – 135 : Importance de ces limites dans un grand pays international

Ligne 136 à la fin : conclusion

Quelques éléments de sagesse pratique chez les mercantilistes, loin des abstractions peu réalistes de Ricardo (maintien d'un faible taux d'intérêt, défense du stock monétaire intérieur, lutte contre la hausse de l'unité de salaire, dévaluation de la monnaie de compte pour restaurer le stock monétaire)

Expliquer : les lois contre l'usure

Texte n°3

Présentation de Quesnay (1694-1774)

Né à Versailles, famille de laboureurs – propriétaires (d'où lien évident avec son système d'analyse)

1748 : médecin ordinaire du Roi

Plan du texte

Ligne 1 – 45 : Situation générale de la production et du commerce et la nécessité du rétablissement de la culture en France

Les principaux objets du commerce en France : une production et un commerce anéantis en France à cause des manufactures de luxe

La critique de l'orientation de la nation vers les manufactures et le commerce qui plus est de luxe (cf. mercantilisme), alors que la création de la richesse vient de l'agriculture (à deux reprises)

les avantages du commerce

Ligne 46 - : les conditions pour le rétablissement de la culture

La consommation source de revenus du souverain

De manière marginale pour la consommation de luxe

A l'inverse de la consommation des biens de subsistance

L'accroissement de la population qui détermine et est déterminé par le rétablissement de la culture

La nécessité d'avoir des prix surpassant les frais de culture afin de permettre aux propriétaires de trouver la rente qui leur est due, et aux cultivateurs de trouver le salaire qui leur est dû.

Vente à l'étranger = augmentation des revenus = augmentation de la population = augmentation de la consommation = augmentation des cultures, des revenus, etc.

Cette augmentation des revenus provient de la terre.

Question :

Ligne 91 – 93 : « Il faut donc cultiver le pied de l'arbre, et ne pas borner nos soins à

gouverner les branches »

Eléments introductifs ...

... sur le mercantilisme

La difficulté à parler d'une doctrine mercantile ce pour deux raisons

Le mercantilisme est avant tout un vocable utilisé par les adversaires de ce courant : aucun des auteurs dit mercantiliste ne s'est dit mercantiliste

Il existe autant de doctrines que d'auteurs qui ont écrit sur le sujet. On peut surtout distinguer des pratiques mercantilistes, qui plus est selon le pays d'origine

Le bullionisme en Espagne : interdiction des sorties d'or et d'argent (12^{ème} au 17^{ème} siècle en Espagne, dès le 14^{ème} siècle en France, jusqu'en 1660 en Angleterre)

L'industrialisme en France : cf. le colbertisme (réglementation favorable à l'industrie nationale)

Le commercialisme en Angleterre (politique spécifique en matière de tarif douanier)

Avant d'être un débat théorique, ouvert à partir de la fin du 17^{ème} siècle, le mercantilisme est donc d'abord une pratique politique.

Les grands traits de la thèse mercantiliste

L'Etat poursuit le but de la puissance ;

pour cela une grande armée est nécessaire.

Cela suppose une population élevée,

et pour subvenir à ses besoins, cela suppose un niveau d'activité lui-même élevé. Le travail humain est glorifié ;

et le commerce mis au premier rang car il permet de trouver des débouchés au travail et dès lors d'accroître la richesse.

La richesse est le but même de la vie humaine. La société conçoit donc un objectif, et des moyens pour y parvenir, pour la première fois exclusivement économiques.

Production et distribution, les deux éléments constitutifs de la science économique, sont ici abordés.

On peut résumer les idées – force du mercantilisme de la manière suivante :

1- la richesse correspond aux profits des marchands et des manufactures ; ces profits en s'accumulant engendrent d'autres profits

2- les profits dépendent du développement des exportations et des activités d'exportation (industrie au sens smithien d'activité productive)

3- les conditions de ce développement sont une abondance d'argent et d'hommes.

L'abondance d'hommes : elle produit une abondante réserve de main d'œuvre à bas prix. La pauvreté et les bas salaires contraignent à travailler dur.

L'abondance d'argent : on identifie une relation qui lie quantité d'argent en circulation et activité. Si le pays manque d'argent les affaires sont bridées et l'activité s'étouffe. A

l'inverse, une abondance de métaux précieux permet d'obtenir des taux d'intérêts bas et de promouvoir l'activité économique.

Le procès libéral du mercantilisme (à la fin si on a le temps)

Introduction de la section :

Les physiocrates font partie des critiques d'obédience libérale du mercantilisme.

La réfutation libérale du mercantilisme fonde la science économique moderne dont la caractéristique principale est de construire un véritable système économique autonome, notamment du politique. Le libéralisme naîtra de cette réfutation.

Le mercantilisme domine jusqu'à la fin du XVII^e siècle.

La première véritable critique est celle de Boisguilbert (1646-1714) qui, analysant le marasme qui touche la France à cette époque depuis 40 ans, en conclut que le système fiscal aberrant en est à l'origine. Il décourage la production agricole et la circulation des marchandises (ce qui produit des suraccumulations de grains en un endroit et le manque ailleurs) ce qui a entraîné la chute de la consommation agricole, qui a à son tour provoqué celle des prix, la baisse des productions, et en dernière instance les difficultés du Trésor car les impôts n'y rentrent plus.

Boisguilbert préconise la liberté, qui conduirait à la prospérité générale. Le libre commerce du grain, et donc sa libre exportation, conduirait à la stabilité et l'abondance. En outre, il s'oppose à la conception selon laquelle la monnaie est un symbole de richesse. Elle n'est, pour lui, qu'un moyen de paiement ; allant au bout de cette conception, il préconise l'emploi du papier en remplacement des métaux. Il est très en avance sur son temps.

Par la suite, Richard Cantillon (1697-1734), sur un mode non polémiste, construira un schéma économique où l'Etat n'apparaît pas ; puis David Hume fermera cette transition en posant certaines bases de l'analyse smithienne.

Les Physiocrates, Quesnay en tête, refusent notamment les restrictions au commerce des grains. La liberté du commerce sera préconisée aussi par Turgot et Condillac.

En 1776 paraît *la richesse des nations* de Adam Smith, qui contient un volumineux passage sur les mercantilistes (près d'un quart de l'ouvrage), où il s'active à démontrer leurs erreurs. La critique de Smith paraît définitive. Il annihile par une nouvelle conception théorique de l'économie le "système mercantile". Après lui la discussion ne sera guère possible, et le mercantilisme restera dans les limbes de l'histoire de la pensée comme les concepteurs d'un système très dangereux et heureusement dépassé par le miracle de la main invisible de Smith.

Smith critique des mercantilistes leur assimilation supposée de la richesse à la quantité d'argent amassée. Mais Smith propose surtout un système de pensée nouveau. Il préconise le libre commerce qui produit un enrichissement mutuel. Le commerce international n'apparaît plus comme un jeu à somme nulle car au contraire chacune des parties en profite du fait de la division du travail qu'elle précipite.

... sur la physiocratie

Définition : "gouvernement de la Nature", sans doute forgée par Quesnay

en vertu de la loi du droit d'auteur.

(1694-1774).

Le système physiocratique repose sur deux conceptions fortes.

1. La première, explicite, est la conception de l'ordre naturel qui donne au système une connotation théologique

2. la seconde, implicite chez Quesnay mais claire chez Mirabeau, fait l'analogie entre le corps humain et la société

Les fondements théologiques

L'ordre naturel est au fondement même de l'analyse de Quesnay de l'économie. Cet ordre naturel est immuable, mais l'homme peut le connaître par sa foi, car la nature est un ordre social voulu par Dieu.

L'instruction des hommes doit permettre à ceux qui ont découvert cet ordre naturel d'en faire connaître la substance, afin que la société puisse atteindre, par le biais de ses lois positives (lois passées par les hommes) et par des comportements conformes aux lois naturelles, l'ordre social tel qu'il est voulu par Dieu.

Pour parvenir à cet idéal, l'individualisme, la recherche de son propre intérêt semble nécessaire. Quesnay préconise ainsi un libéralisme : laisser-aller (la liberté du commerce) et laissez – faire (abolition des entraves qui brident l'action individuelle).

La notion d'ordre naturel, d'origine divine, doit constituer une conception irréfutable. Cette irréfutabilité conduit ses tenants à auto – justifier des faits que l'on pourrait parfois considérer comme injuste. Mais il n'y a ni injustice ni justice, rétorquent des physiocrates : c'est l'ordre naturel, c'est comme ça. On élude des questions importantes de ce fait.

Quesnay cependant ne constitue pas un corpus théorique revenant à des conceptions religieuses archaïques. En effet, contrairement à ce qui dominait au Moyen-âge notamment, les lois morales n'ont pas l'ascendant sur les lois physiques (lois ph. et lois morales constituent l'ensemble des lois naturelles), mais elles leur sont au contraire subordonnées. En ce sens la physiocratie digère l'héritage mercantiliste sans remettre en cause deux points fondamentaux de son apport : la mise au second rang des problèmes métaphysiques par rapport aux problèmes de la subsistance, et l'idée selon laquelle un élément de la vie sociale s'autonomise (...) et finit par dominer les autres éléments de cette vie : il s'agit du problème économique. Car la société est avant tout une réalité économique : celle de la production de richesse.

Quesnay et les Physiocrates constituent en effet ce que l'on appelle à cette époque la "secte des économistes", et dont on se moque parfois ouvertement pour sa prétention. Quesnay considère en effet qu'il a découvert le fonctionnement de la société, et l'admiration que lui porte ses disciples renforce son assurance.

L'abbé Baudeau définit en 1767 le mot "physiocratie", comme "*l'ordre naturel et social fondé sur la nécessité physique et sur la force irrésistible de l'évidence*". Cette assurance tranquille d'avoir révolutionné les idées en ayant découvert objectivement ce qui fait que la société fonctionne, ce qu'il y a derrière les apparences, se retrouvera par exemple chez Marx, qui considérera avoir découvert de façon définitive comment le système capitaliste fonctionne, et plus largement, la dynamique déterministe des sociétés. Mais Smith,

Ricardo, Walras, Keynes, auront aussi ce type de prétention, cependant moins évidente.

Une vision physiologique

François Quesnay, médecin personnel de Madame de Pompadour, devient bientôt médecin et chirurgien du Roi. Cette pratique se ressent dans ses écrits, bien qu'il n'en fasse pas mention. Mirabeau (père) est beaucoup plus explicite.

L'analogie de la circulation des revenus avec celle du sang telle qu'on la représente à l'époque est forte. L'analogie monnaie/sang existait auparavant : les mercantilistes notamment, avec John Law. Turgot, plus tard, fera explicitement la comparaison, et même beaucoup plus tard ce genre de conceptions subsistera dans les esprits, de manière plus ou moins consciente. Les théoriciens du circuit échappent difficilement à ce biais (cf Schmitt avec la monnaie comme véhicule d'un pouvoir d'achat, comme le sang véhicule de l'oxygène). Mais les libéraux, à la différence des mercantilistes, mettent dès Boisguilbert la vitesse de la circulation avant la quantité de monnaie. En outre, Quesnay système fermé, un circuit sans apport de l'extérieur, contrairement à ce que les mercantilistes préconisaient.

Le système sanguin apparaît donc clairement en transparence derrière le *tableau économique*.

| | Les mercantilistes | Les physiocrates |
|-----------------------|--|---|
| La notion de richesse | Les profits des manufacturiers et marchands accumulés
Le rôle fondamental de la monnaie selon deux positions | La richesse naît de la terre. Seul le travail de la terre est productif. |
| Le rôle de l'Etat | L'objectif des mercantilistes : assurer le pouvoir et la richesse du souverain
Le souverain a un objectif de puissance qui passe par la guerre et par la richesse matérialisée par l'accumulation de métaux précieux (l'année est soulignée par les soldes versées en or et argent). Pour cela, il faut avoir un solde positif du commerce extérieur.
Ce qui nécessite
La mise en place de politiques d'effort individuel et commercial
Là l'épargne le protectionnisme | Le postulat de base : les intérêts de chacun conduisent à l'intérêt général
Comme la richesse naît de la terre, il faut donc favoriser la production agricole. Pour cela, il faut faciliter son écoulement, pour accroître ses revenus. On a par conséquent besoin d'un commerce libre : laisser – faire et laisser – passer (liberté de commercer, d'entreprendre, etc.).
L'Etat ne doit pas intervenir, sinon pour préserver l'ordre naturel.
Prépare la main amovible et le libéralisme économique. |
| Le commerce | Le commerce correspond, par la vente des produits, à l'acquisition des richesses. Il s'agit entre autres de limiter les importations de produits manufacturés pour la consommation nationale (d'où des droits de douane modérés, et non pas élimés : pas de prohibition), et inversement pour les exportations.

Le commerce, jeu à somme nulle ?
Cette idée vient d'un raisonnement qui assimile la nation à un individu. Mercantilistes et physiocrates le pensent, malgré leur divergence sur la protection à prendre (mercantilistes) ou sur les biens à favoriser (biens manufacturés pour les mercantilistes, biens agricoles pour les physiocrates).
Si le commerce est un jeu à somme nulle, raisonner au niveau macro-économique signifie qu'il n'est pas utile de favoriser le commerce intérieur, mais extérieur ; et celui-ci devient une arme de conquête. Le commerce est alors un combat pour un gâteau qui ne bouge pas.
Par la suite, tous les auteurs considéreront que le commerce n'est pas un jeu à somme nulle : prendre une part de marché n'est pas forcément la retirer à d'autres, i.e. : les profits retirés par chacun dans le commerce contribuent à soutenir leur activité et à se développer | Le commerce, par la vente des produits, permet la régulation des productions de grain : grand rôle, mais pas le premier. Cette régulation en outre est permise par la liberté du commerce. |

Commentaire 1 - La monnaie comme richesse chez les mercantilistes

Vision répandue que pour les mercantilistes la richesse, c'est l'argent (métaux précieux sous forme de pièces), et qu'un excédent commercial doit être recherché pour accumuler chez soi (dans le cadre de la nation) l'argent.

En fait, cela dépend des courants (les bullionistes espagnols surtout pensent cela). Les auteurs ultérieurs caricaturent d'ailleurs la plupart du temps et font de la richesse uniquement les métaux précieux pour les mercantilistes.

Pour beaucoup, l'abondance d'argent est considéré comme centrale car elle est le point de passage obligé du progrès économique. Ceci dit, pour beaucoup, richesse \neq argent : l'abondance d'argent permet le développement de la richesse, mais ne se confond pas avec elle.

D'où l'idée que la monnaie doit circuler pour bien favoriser la création de richesse, et non pas (hors les bullionistes) être stockée en Trésor public.

Commentaire 2 – La richesse selon les 3 classes sociales (d'après le tableau de Quesnay de 1765⁹³)

Concept révolutionnaire dans une société d'ordre.

Les propriétaires reçoivent des laboureurs le produit net ou rente.

La classe productive, les laboureurs, reçoivent, sur le produit de leur culture, leur rémunération et la compensation des frais engagés ; le solde, ou produit net, est versé aux propriétaires sous forme de rente.

La classe stérile, l'ensemble des façonniers (transformation des matières premières en objets de jouissance) et des commerçants (rapprocher producteur et consommateur), ne produit pas de richesse dans l'économie.

Le montant de ce qu'elle produit est égal au montant de ce qu'elle consomme.

« Les travaux de l'agriculture dédommagent des frais, payent la main d'œuvre de la culture, procurent des gains aux laboureurs et de plus ils produisent les revenus des biens-fonds. Ceux qui achètent les ouvrages d'industrie payent les frais, la main d'œuvre et le gain des marchands ; mais ces ouvrages ne produisent aucun revenu au-delà ».

Attention : il ne s'agit pas ici d'une vérité (les penseurs peuvent commettre des erreurs).

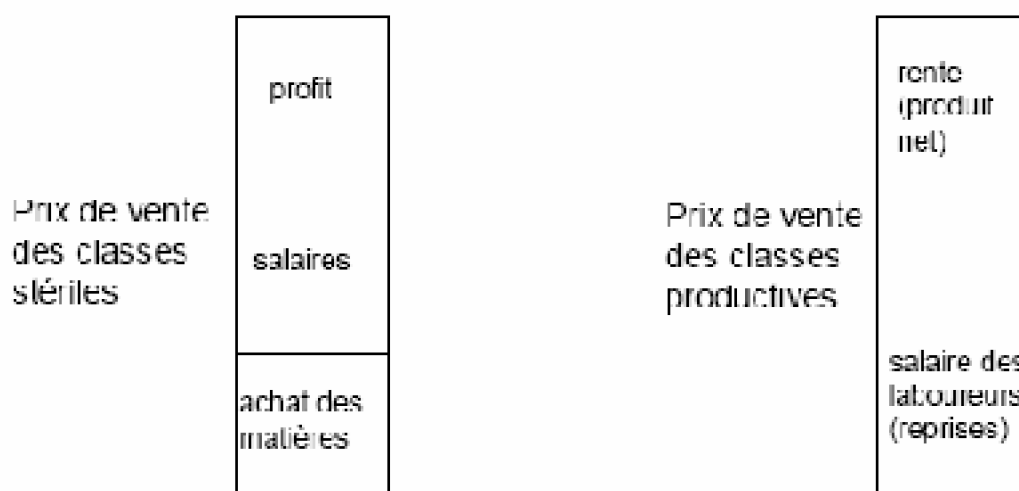
Quesnay n'a pas su voir que le revenu du propriétaire foncier est un prélèvement opéré sur le profit du fermier et que le profit se trouve aussi bien dans l'industrie que dans l'agriculture. (cf. contexte où surtout artisanat, profit industriel confondu avec le revenu du travail de l'artisan).

Erreur fondamentale : assimilation des richesses avec des objets matériels

D'où idée que l'agriculture est féconde parce qu'on y voit la nature multiplier la matière et que l'industrie est stérile

Pas prise en compte de la distinction entre valeur d'usage d'un bien (ses qualités physiques) et valeur d'échange entièrement créée par la société

⁹³ Quesnay commence par dessiner un tableau où se répartit le produit net seulement. c'est le zizac, ou zigzag, qu'il présente au Roi en 1757. Le modèle *zigzag* où l'on voit les dépenses de la classe des propriétaires se diffuser lentement dans tout le corps social par un effet de démultiplication des flux se rapproche de la vision selon laquelle le sang irrigue l'ensemble du corps pour revenir au cœur. Dépense (des propriétaires) -> production (de la classe productive) -> revenu. Le zizac repose sur l'hypothèse que chaque classe répartit également ses dépenses entre ouvrages façonnés et subsistance. **Il part de l'affectation du produit net par les propriétaires** et donne lieu à une chaîne ininterrompue de dépenses qui correspond à la diffusion des richesses dans la société. La forme graphique du zizac permet de clarifier des discours qui seraient sans cela nébuleux. Néanmoins ce tableau, trop révolutionnaire peut-être, passe mal, et Quesnay passe bientôt à un autre tableau (celui que l'on connaît) **qui paraît en 1766**.



Produit net = production - reprises = rente

Production = addition de richesses (ct prod) + génération de richesses (Reprises + produit net)

Les avances

Les avances annuelles : préliminaires indispensables à la récolte (salaires, semences, subsistances des animaux)

Les avances primitives : dépenses nécessaires à la reproduction annuelle mais qui ne se renouvellent pas en entier tous les ans (nécessité de rénovation de ces avances primitives)

Les avances foncières : faites par les propriétaires (qui ont de fait droit à une rente) et qui recouvrent les dépenses pour faire les premières plantations (défrichage, premières plantations, les installations)

Les reprises

Somme des avances annuelles et de l'entretien des avances primitives prélevée sur la récolte pour permettre la production de l'année suivante (l'investissement est compris)

Commentaire 3 - Le Tableau Economique (à ne pas faire sauf à signaler qu'il existe)

Un an après l'article Grains, modèle en zigzag (1758), puis tableau économique de 1765

Quesnay accorde à la classe stérile une avance initiale qui lui sert à se procurer auprès de la classe productive les matières premières dont elle a besoin pour façonner ses ouvrages. Cette dépense est improductive, puisque la classe stérile ne produit rien mais ne fait que couvrir ses frais de production. Avec ce tableau remanié, qui montre aussi les flux de dépenses improductives, Quesnay aboutit à la vision d'un état stationnaire.

Le *TE* propose un système clos, c'est à dire que rien ne rentre (pas de métaux précieux, pas de prise en compte du commerce extérieur..), et rien ne sort (pas de commerce extérieur, pas de thésaurisation). C'est un circuit sans fin dont les conditions

fortes (hypothèses fortes = très improbables) assurent la reproduction totale, c'est à dire un état stationnaire.

La réalité est différente, aussi Quesnay fait-il "tourner" son modèle pour percevoir des mesures de politique économique à prendre. La réalité montre un système en déperissement ou en accroissement, et qui subit des entrées et des sorties.

Ce tableau va révolutionner la discipline. C'est la première fois que l'on représente ainsi l'activité économique. Malgré ses hypothèses réductrices (plus haut degré d'agriculture, commerce libre, entière sûreté de la propriété, prix mondiaux et constants) il constitue un point de départ pour de nombreuses analyses ultérieures. La comptabilité nationale contemporaine doit beaucoup à Quesnay, par le biais de Wassily Léontieff qui s'en inspira, de même que Walras, les circuitistes, Keynes, etc.

La Physiocratie, aussi décriée qu'elle puisse être, marque la science économique par ses hypothèses et ses représentations en termes de tableau. Smith, grand ami de Quesnay, se démarquera de lui tout en tirant certaines leçons, en particulier le libéralisme. Il reconnaît ce que la physiocratie lui a apporté.

Commentaire 4 – le commerce : jeu à somme nulle ? (Remarque)

Exemple : les mercantilistes

Le commerce est à somme nulle, que ce soit le commerce intérieur ou le commerce extérieur. La différence est que le dernier, à l'inverse du premier, est source de profit pour la nation considérée qui gagne de l'argent sur les autres.

Exemple de Montchrestien : recherche des excédents commerciaux pour que la monnaie soit abondante

X > M entraîne paiement de l'étranger vers l'intérieur, donc afflux de monnaie.

dans une optique d'affrontement, de guerre. Pour lui, les relations de commerce au niveau international sont essentiellement conflictuelles⁹⁴

D'où l'intervention de l'Etat pour se créer des comptoirs coloniaux, et offrir à des compagnies le monopole de la route et de la destination.

La division du travail

La division du travail correspond à la spécialisation des travailleurs sur des activités particulières.

La division du travail permet un accroissement de la productivité (Q/L) (puissances productives du travail) car chacun effectue plus rapidement une production qu'il a l'habitude d'effectuer.

« industrie » correspond à « activité » chez Smith

La division du travail chez Smith (1723-1790)

Introduction à la RDN

⁹⁴ L'économie et le politique sont, chez les mercantilistes, fondamentalement liés. Ces interventions, conquêtes commerciales, sont aussi des conquêtes militaires.

L'œuvre de Smith

Petite bio- et bibliographie :

Smith est écossais. Il est l'élève du philosophe Hutcheson, connaît Hume, rencontre Quesnay, Du Pont, Turgot à Paris, s'inspire de Cantillon et Locke. Il reprend des éléments déjà analysés par Boisguilbert, Turgot, Quesnay, s'inspire de la philosophie de Hume et de Locke, s'oppose au mercantilisme moribond. Mais son analyse dépasse la réunion d'éléments disjoints : sa force réside principalement dans la vision très complète et très fouillée du monde et de son évolution qu'il nous donne.

Smith est un philosophe avant d'être économiste.

Il écrit la *théorie des sentiments moraux* en 1759 où il expose en particulier des principes de comportement et de morale. Smith y développe sa théorie de la sympathie entre personnes, qui exprime le fait que l'homme se définit par le jugement de ses pairs, et que son comportement est dicté par sa volonté de mériter à leurs yeux (considérés comme un "spectateur impartial", désintéressé) une opinion favorable. C'est un jeu spéculaire (de miroirs) d'où découle une certaine socialité et qui définit la façon dont se déroulent les échanges. Cette recherche de l'estime de soi et des autres conduit à une recherche égoïste de son propre intérêt.

Une place fondamentale dans l'histoire de la pensée économique

C'est un homme – charnière à une époque charnière, (début de la révolution industrielle en Angleterre).

Son analyse est très poussée et fonde tout une mouvance intellectuelle : l'école Classique, représentée par Malthus, Ricardo, J-B Say. Ses problématiques resteront ancrées dans les réflexions théoriques, et l'on se référera désormais à Smith, pour s'y conformer ou s'y opposer.

La Richesse des Nations

Structure de la RDN : elle est composée de 5 livres

« *Des causes qui ont perfectionné les facultés productives du travail, et de l'ordre suivant lequel ses produits se distribuent naturellement dans les différentes classes du peuple* » : les causes de l'enrichissement des nations ; la répartition de la richesse.

Division du travail, prix, salaires, profits, rente.

« *De la nature des fonds ou capitaux, de leur accumulation et de leur emploi* » : nature de l'enrichissement des nations.

Capitaux, accumulation du capital, emplois des capitaux.

« *De la marche différente et des progrès de l'opulence chez différentes nations* » : vue historique de l'évolution des sociétés depuis l'empire romain.

« *Des systèmes d'économie politique* » : système mercantile (8 chapitres, plus de 250 pages. Lui permet de mettre en place des idées libérales pratiques), système agricole (1 chapitre)

« *Du revenu du souverain ou de la république* » : rôle de l'Etat. Dépenses, ressources, dettes.

Les Thèmes abordés par Smith sont donc :

Théorie de la valeur travail (incorporée ou commandé)

Théorie de la répartition

Théorie du développement des sociétés : basé sur la division du travail, l'échange, l'épargne, l'accumulation des capitaux

Théorie libérale tempérée : l'Etat ne disparaît pas.

Les mécanismes de la division du travail selon Smith

Prémises

Smith n'est pas le premier à parler de la division du travail. Elle avait déjà été abordée par Boisguilbert, mais ce dernier n'en tirait pour conséquence que le fait qu'elle impliquait l'interdépendance des hommes :

chacun étant spécialisé sur une production particulière,

il ne produit qu'une portion de ce dont il a besoin,

donc chacun dépend des autres.

Cantillon aussi aborde la division du travail, ainsi que les Physiocrates.

Turgot estime (1766 publ 1769-70) que : Division du travail -> échange, et pas l'inverse

Mais Smith est le premier à mettre ce phénomène dans une position primordiale (à tel point primordiale, ie fondatrice du reste de sa théorie, que les 3 premiers chapitres y sont consacrés).

Avec la division du travail, Smith aborde :

le problème de l'échange et donc de la valeur, donc des prix et de la répartition des revenus.

l'économie d'un point de vue dynamique (Théorie de la croissance, et pas de l'équilibre).

Tous les thèmes de prédilection de l'école classique sont en place (notamment par rapport aux néoclassiques).

Le mécanisme de la division du travail (chap. 1 de la RDN)

Il existe un formidable progrès dans " les forces productives du travail ".

Ce progrès est dû à la division du travail.

Passer rapidement sur :

Ce mécanisme possède en effet trois avantages : en centrant l'ouvrage d'un homme sur peu d'activités différentes,

il améliore « *l'habileté* » ou « *la dextérité* » de chacun.

il épargne le temps perdu à changer d'activité (problème de concentration et d'adaptation à la nouvelle tâche, fainéantise)

et il développe les outils et les machines (progrès technique comme conséquence de la division du travail).

La division du travail augmente l'efficacité de chacun et provoque ainsi un accroissement de la masse de produits.

Il faut alors écouler cette masse, ce qui signifie développer les échanges.

Hausse de la production, développement des échanges conduisent finalement à diffuser dans « *toutes les classes de la société* » l'abondance universelle.

La dynamique du capitalisme selon Smith :

Division du travail -> dégagement d'un surplus -> échange -> accumulation du capital, enrichissement -> Division du travail

Ce surplus est indispensable à la division du travail car c'est lui qu'on échange et c'est cet échange qui donne lieu à la division du travail (s'il n'y avait pas de surplus, pas d'intérêt à échanger mais à tout faire soi-même).

Plus fondamentalement, la division du travail suppose une accumulation de départ : c'est parce qu'il existe un surplus pour échanger qu'on se spécialise sur une tâche particulière.

L'origine de la division du travail

Elle n'est pas politique, volontariste, mais non consciente : résultat de la recherche de l'intérêt individuel.

Mais cet intérêt individuel et la division du travail ne peuvent être compris que si l'on postule un comportement de l'homme particulier :

le *penchant naturel de l'homme à échanger* : une hypothèse de base de la construction de Smith qui permet de comprendre pourquoi les hommes tendent à se spécialiser sur certaines productions, c'est-à-dire à se partager les tâches selon les "talents naturels" de chacun. (chap. 2).

On a donc le schéma :

besoin d'autrui* -> échange** -> Division du travail -> dégagement d'un surplus -> échange -> accumulation du capital, enrichissement -> Division du travail

* besoin des autres (par pur intérêt individuel de se procurer ce dont on a besoin ; par le fait de la division de la société en classes qui ont besoin les unes des autres)

** échange : acte naturel - dans la nature humaine - et égoïste

Le tout suppose un surplus préalable à échanger — donc un « surtravail ».

On voit que l'affirmation de Turgot : division du travail -> échange, est renversée.

Les effets de la division du travail : productivité et progrès technique.

conforte l'accumulation : les gains de productivité permettent de plus grands profits, ie de plus grands "retours sur avances" [cf Physiocrates. Ici le rôle des avances est fondamental. L'école classique est basée sur les avances]. L'influence physiocratique est ici claire.

Productivité = « Puissances productives du travail » dans Smith. Signifie quantité produite pour une même quantité de travail.

Productivité = Q/L

La mécanisation, via le progrès technique, rend la production plus capitaliste, c'est-à-dire plus lourde en capital en proportion du travail qu'elle nécessite.

Smith fait du progrès technique une donnée fondamentale dans la division du travail. C'est l'un des trois facteurs positifs qui en découlent. Mais ce progrès technique reste exogène, Smith ne l'étudie pas. L'entrepreneur chez Smith n'est pas un sujet d'étude. Il est presque inexistant.

Le progrès technique vient de la division du travail :

- 1) réflexion des ouvriers pour réduire leur propre travail ;
- 2) industries spécialisées dans les machines et les outils ;
- 3) savants.

Le progrès technique conforte la division du travail en accroissant les surplus à échanger et la productivité dans chaque spécialisation.

La division du travail selon les secteurs (signaler la nécessité de le revoir)

Smith considère que les progrès de la productivité sont principalement dans les manufactures : la division du travail peut y être plus poussée qu'ailleurs.

Cette conception rend l'agriculture peu sujette à des progrès (cf. texte : dans l'agriculture, « *la puissance productive du travail ne fait pas des progrès aussi rapides que dans les manufactures* ») : pour produire plus, il faut essentiellement travailler plus et/ou dépenser plus.

Sur cette base Malthus pourra mettre en garde contre l'évolution géométrique de la population alors que la production agricole n'évolue que de façon arithmétique.

En fait, l'agriculture sera aussi susceptible de mécanisation, rendant caduque cette vision restrictive.

Le rôle du marché et le libéralisme

Au total, la division du travail est liée au commerce : elle

suppose l'échange des surplus

implique une hausse de la productivité, donc de la production générale de la société

La division économique du travail est donc limitée par l'étendue du marché. Si le marché des casseroles est très réduit, il y a peu d'intérêt à se lancer dans une production spécialisée en la matière. Il est en particulier limité par l'espace et la richesse des habitants (côté demande).

L'échange (le commerce) n'est donc pas un jeu à somme nulle : la division du travail permet de penser le commerce comme un phénomène

nécessaire pour écouler les surplus nés de la division du travail

et permettant l'enrichissement généralisé de la société puisque la production

augmente (donc la valeur produite).

Le commerce est donc un bienfait qu'il ne faut pas entraver.

- Etendre le marché peut être réalisé par l'établissement de la liberté du commerce et des actes économiques en général (ainsi que par la hausse des salaires, signe de prospérité économique).

- En outre, le progrès technique rapproche des espaces lointains en temps et en facilité : facilité de transports notamment, ainsi que l'enrichissement généralisé.

On le voit, le libéralisme est ici nécessaire : pour étendre le marché et pour laisser faire le progrès technique qui, en détruisant d'anciens métiers, en crée de nouveaux.

Remarques

Division du travail et échange

La division du travail rompt l'équilibre des sociétés "dans l'enfance" où chaque homme est lui-même producteur de presque tout ce dont il a besoin. Ces hommes échangent peu ; et ils échangent ce qu'ils ont en surplus de leur consommation. Le mode de l'échange est le troc.

De là naît et se développera (notamment avec Ricardo) la fable du troc pour laquelle la monnaie n'a pas toujours existé : la monnaie est née de la complexité croissante des échanges, qui a rendu nécessaire l'usage d'une troisième marchandise pour les échanges, et qui a bientôt coupé en deux le processus d'échanges :

bien / bien est devenu bien / monnaie puis monnaie / bien.

Danger de la méthode de Smith : réécriture de l'histoire

Il parle du développement des sociétés.

Qu'est-ce : de l'histoire ? de la théorie ?

- danger de n'y voir que l'aspect historique (mis en avant par le nb de ses illustrations)

- ce n'est pas un récit du développement historique de la production mais une reconstruction de l'histoire sur des bases théoriques particulières.

Où est le danger ?

- toute observation du réel n'est pas neutre : il n'existe pas de fait objectif. L'observateur modifie ce qu'il observe. Homme / guêpe.

- l'histoire est d'autant plus sujette à détournements que les faits sont

1) innombrables ; on peut donc choisir

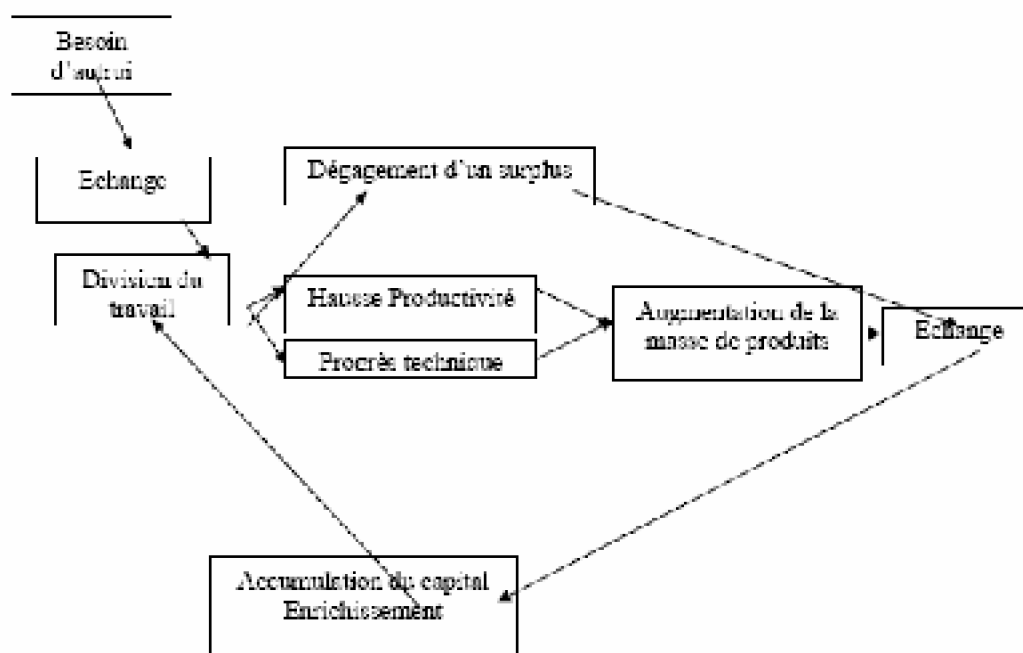
2) contradictoires

3) déformés par le présent. Ex. de " marché " et " monnaie ".

4) donc soumise à ce que l'on veut montrer

Ici Smith a une théorie préalable : libre-échange, main invisible, intérêts personnels, etc.

LA DIVISION DU TRAVAIL CHEZ SMITH



Les Divisions économiques :

La division technique existe :

entre les employés d'une même entreprise (cf. la fabrique d'épingles)

mais aussi entre les entreprises (entreprises de plus en plus spécialisées sur une tâche que l'on peut démultiplier plus encore)

et entre les nations : division internationale.

Cette division internationale naît des échanges internationaux. Ceci plaide pour le libre échange selon les Classiques. Le libre échange provoque une division

internationale du travail qui permet à toutes les nations de se spécialiser sur les productions qu'elles font le mieux et en retirer des avantages dans les échanges internationaux (cf. thèses des avantages comparatifs : absolus ou relatifs : avantages qu'il y a à produire ce sur quoi on a "quelque avantage". chacun se spécialise dans ce qu'il peut le plus facilement produire)

Le commerce (extérieur, ici) n'est pas un jeu à somme nulle et il n'y a pas de logique guerrière dans le commerce.

Au contraire, le commerce est avantageux pour tous (augmentation de la production due à la division du travail) et contribue à la paix entre les nations.

La Division sociale :

Elle s'apparente à une division du travail plus large : il existe des scientifiques, des constructeurs de machines

-> crée des professions

-> crée aussi des catégories de population (CSP), voire des classes.

La division sociale du travail résulte de celle économique. Le social est clairement subordonné à l'économique.

Taylorisme (ultime fin du 18^{ème} et début du 19^{ème} siècle).

Repose sur :

étude des tâches répétitives (d'en haut)

prescription stricte des meilleures façon de faire aux ouvriers (on les dépossède de leur savoir-faire)

les activités sont subdivisées en éléments de courte durée (plus de vision globale de la production ; tâches répétitives déshumanisées où l'homme n'est qu'un bras)

rythme de travail imposé et contrôlé (travail répétitif et rapide)

la qualification des salariés ne doit pas être particulière (le travail s'homogénéise par le bas)

Taylor donne l'esprit de la chose. Les salariés sont mieux payés mais moins que le gain de productivité.

Mise en œuvre par Ford du taylorisme, avec en plus :

production continue : travail à la chaîne.

vision assez claire de l'avantage de bien payer les gens dans le but de développer son propre marché (Ford T)

Le fordisme peut être vu à la fois

comme organisation du travail dans une entreprise

et « régime d'accumulation », c'est-à-dire mode de fonctionnement de l'économie. Le fordisme est alors ce qui mêle la production de masse (Taylor) et la consommation de masse (salaires conséquents). En ce sens, il est cohérent.

Ford a commencé de mettre en œuvre le « fordisme » dans les années 1910.

Néotaylorisme, Toyotisme

Néotaylorisme : extension et modification récente du taylorisme.

Extension à des activités de services

Système des flux tendus et de la qualité : norme ISO 9000 (procédures standardisées de contrôle de la qualité), juste à temps (0 défaut, délai, stock, panne, papier).

Le néotaylorisme permet :

Une différenciation retardée : pour un produit identique, « emballage » différent.

Une modularité : ajout d'options sur un produit standard (ex. automobile)

Au total, le néotaylorisme impose au travailleur un rythme de l'extérieur : modèle du "client". Du fait des flux tendus et de la qualité imposée, ce n'est plus le patron qui impose

le rythme, mais le client.

Parler d'économie d'échelle et d'économie de variété.

En option :

Toyotisme : application du fordisme avec mécanisation très poussée.

La productivité est accrue non par le travail et son organisation mais par le capital et l'organisation, toujours, du travail.

Le toyotisme est une organisation du travail qui ne se comprend que dans le contexte japonais. Il est ancré dans un système économique approprié (emploi à vie notamment, ce qui impose qu'un même employé change de tâche au cours de sa vie et au sein d'une même entreprise).

Le toyotisme permet la production standardisée de petites unités. Contrôles de qualité ; juste – à – temps.

Discussion ? (en option)

Le taylorisme est-il soutenable et peut-on y échapper ?

- soutenable : selon modalités d'écrasement de l'homme. Exagéré ? Capacité de modifier les choses ? Imposé de l'extérieur : on ne peut plus se révolter contre un patron ; peut-on se révolter contre le marché quand soi-même, comme consommateur, on fait ce marché ?

Si c'est seulement une méthode d'encouragement au travail : est-ce la meilleure ? Y-en-a-t-il de bonnes ?

- peut-on y échapper : on peut refuser personnellement d'entrer dans ce jeu mais (cf Dominos Pizza) cela reste difficile et limité (poids du chômage). Peut-on y échapper globalement, alors ? Suppose soit :

suppression du chômage et de la concurrence extérieure,

établissement d'autres méthodes d'encouragement et de productivité,

virage dans le but du système économique

automatisation des tâches répétitives, tâches diverses à l'homme, avec coût suffisamment bas, mais alors chômage ?

Sauvy : son but est la consommation.

Si cons = quantité : donc il faut produire, et peu cher. -> taylorisme adapté

Si cons = qualité, alors c'est différent.

Le matérialisme historique

Mots-clés de la séance

Capitalisme. Bourgeoisie. Proletariat. Matérialisme. Déterminisme. Lutte des classes.

Marx et le matérialisme historique

Définition

Matérialisme historique : « doctrine d'après laquelle les faits économiques sont la

base et la cause déterminante de tous les phénomènes historiques et sociaux ».
(Lalande, I, p. 592)

Dialectique : un raisonnement est dialectique lorsqu'il fait ressortir les contradictions d'un phénomène afin de montrer la dynamique de son évolution. La dialectique saisit les contradictions de toute chose et leur rend leur unité. Ainsi l'évolution historique a-t-elle lieu du fait de la contradiction (de l'action contradictoire) des deux classes sociales, prolétariat et bourgeoisie. C'est par la lutte des classes (contradiction au sein même de la société) qu'évolue la société.

Aliénation : lorsque l'homme produit quelque chose qui ne lui appartient plus.

Structure économique : ensemble des rapports de production (organisation sociale de la production, par exemple à partir du moulin à bras).

Superstructure : éléments juridiques et politiques ainsi que pensée religieuse, philosophique, artistique (système d'idées, donc : idéologie), qui s'élèvent sur la structure (base) économique.

La société se compose de la superstructure et de la structure ; or la superstructure est déterminée par la structure. Il y a donc matérialisme : l'économique domine le reste.

Des classiques à Marx

L'invariance des lois économiques chez les classiques

Jusqu'à Marx, l'économie et l'histoire ne sont pas très liées :

On s'appuie sur des éléments de l'histoire pour affirmer des idées théoriques : l'histoire est un outil.

On cherche à théoriser la réalité au moyen de lois naturelles, invariantes. L'histoire sous-entendue est donc une non-histoire : les mêmes lois vaudraient pour tous les temps, et pour toutes les civilisations. Ce sont des lois ahistoriques.

Les lois s'appliquent partout et en tous temps.

Cette permanence des lois permet de tirer des conclusions sur l'avenir en les prolongeant.

Ainsi Ricardo envisage une "dynamique grandiose" où la perspective à LT est une stagnation, un état stationnaire. Il conçoit cet état en prolongeant les lois qu'il a tirées de l'analyse de la valeur et de la répartition de la valeur.

(Travail incorporé : rémunère terre, capital, travail. Au fil du développement, la part de la rente croît au détriment du profit. D'où baisse tendancielle du taux de profit et stagnation à long terme).

Transition entre classiques et Marx : la question des crises

Malthus et Sismondi sont deux auteurs classiques. Sismondi est un économiste mais aussi un historien, considéré comme le premier de tous en Angleterre.

En général, les classiques considèrent que l'économie se régule librement : la loi de l'offre et de la demande fait que la variation des prix régule l'ensemble.

Malthus et Sismondi diffèrent de cela. Ils constatent l'existence de crises de

surproduction. Sismondi, en particulier, explique que ces crises peuvent être cumulatives. Ils représentent en cela une étape vers Marx.

Chez les classiques, l'histoire est donc surtout un outil neutre. On cherche à découvrir les lois qui régissent l'économie, et pour cela on se réfère un peu à l'histoire.

Mais on ne cherche pas à découvrir les lois qui régissent l'histoire. Rien n'est censé la déterminer.

Le point de départ de Marx

Marx va lier la théorie économique et l'histoire.

Il va tenter de théoriser l'histoire, c'est-à-dire découvrir les lois qui la déterminent.

Car l'histoire possède des lois qui la déterminent. Trouver ces lois / cette loi revient à trouver le fil rouge à partir duquel toute l'histoire et tout l'avenir se découvrent.

L'histoire est donc une science : elle possède des lois.

Manifeste du PC : "l'histoire est celle de la lutte des classes". Phrase fondatrice.

Quel sens donner à cette phrase ?

le passé s'explique par la lutte des classes, et uniquement par elle.

cela signifie que la lutte des classes fonde toute l'histoire. L'histoire s'identifie à la lutte des classes. Parler de l'une signifie parler de l'autre. Il y a donc un déterminisme : la lutte des classes détermine l'histoire.

La lutte des classes est un phénomène

social (classes sociales) et

politique (la lutte prend la forme de revendications politiques).

L'histoire est donc un phénomène social et politique.

Mais la lutte des classes est elle-même déterminée par des faits économiques : les classes sociales sont définies par rapport à l'économie. Dans la société bourgeoise, la lutte des deux grandes classes sociales (prolétariat, bourgeoisie) provient du système économique capitaliste lui-même.

L'histoire est donc déterminée par l'économie.

Or qu'est-ce que l'économie ? Dans la société bourgeoise, l'économie est fondée sur l'accumulation des marchandises et par l'extension de la marchandise à toute la société (les relations sociales cachent des rapports de marchandises et sont donc des rapports de production). L'économie est donc matérialiste, dans la société bourgeoise.

Marx développe en effet une vision matérialiste de l'histoire.

Le matérialisme signifie que les conditions économiques déterminent la physionomie de l'ensemble de la société. Marx est matérialiste.

Le matérialisme historique signifie que les conditions économiques déterminent le cheminement de l'histoire. Marx développe un « matérialisme historique ».

Le matérialisme historique signifie donc que les conditions économiques sont

essentielles à double titre :

à tout moment, elles déterminent la vie sociale, culturelle, politique ;

elles constituent le moteur de l'évolution de la société.

La philosophie de l'histoire de Marx

La logique du raisonnement historique de Marx (cf. Manifeste du PC)

1) L'histoire est l'histoire de la lutte des classes.

2) La lutte des classes est le produit

-> du développement des forces productives (hommes + moyens de production ; tous deux déterminent la capacité de production de la société)

-> qui entrent en contradiction avec l'état stable des rapports sociaux de production (rapports entre les classes, *i.e.* structure sociale dans laquelle se réalise la production)

3) La lutte des classes produit une révolution / un changement de mode de production.

Déroulement historique :

Voyons l'application historique de ce raisonnement :

La société bourgeoise (= le capitalisme) est le mode de production actuel. Il est issu de l'effondrement du mode de production féodal.

La société bourgeoise connaît la lutte des classes

prolétariat (classe des ouvriers salariés qui ne possèdent pas de moyen de production et vendent donc leur force de travail pour vivre)

Contre

bourgeoisie (classe des capitalistes qui possèdent des moyens de production et emploient du travail salarié) (fabricants, propriétaires, commerçants, prêteurs sur gages, etc.).

Comme tout mode de production jusqu'alors, le capitalisme entre, à un moment donné, en contradiction avec le développement des forces productives. Cela se traduit par des crises de surproduction par exemple : les forces de production sont trop importantes au regard des débouchés permis par la structure de la société.

Cf. Grande Dépression : surproduction (production de plus en plus massive) mais consommation qui ne suit pas).

A la différence des modes de production antérieurs, le capitalisme a polarisé la lutte des classes (seules 2 classes) et surtout a asservi comme jamais la classe dominée. Ainsi celle-ci n'a rien à perdre : elle n'a déjà plus rien.

La révolution qui viendra des contradictions du capitalisme sera donc inédite :

seule la classe prolétaire survivra - donc seule une classe survivra,

la propriété disparaîtra (les prolétaires ne connaissent pas la propriété), la nation aussi (*idem*), les rapports familiaux aussi (*idem*), lois, morale, religion aussi, etc.

ce sera donc la dernière : il n'y aura plus de lutte des classes. Fin de l'histoire, ou plutôt de la préhistoire.

Au total, Marx est déterministe.

Pour lui, l'évolution historique est déterminée par les bases matérielles de la société : déterminisme historique et matérialisme historique.

Comme les autres Classiques, Marx cherche à tirer de l'histoire des lois permanentes ; mais il cherche aussi les lois qui régissent l'histoire elle-même.

D'où l'idée d'une *nécessité* historique : si on connaît les lois de l'histoire, alors les événements que l'on prédit sont nécessaires, inévitables.

La marche de l'histoire

L'histoire a une marche bien précise. Elle se dirige vers le communisme.

Le communisme n'est pas, pour Marx, un idéal à mettre en place : c'est le mouvement réel de l'histoire. L'histoire va vers le communisme ; cette " loi " est déduite de l'ensemble de sa philosophie de l'histoire.

Pourquoi Marx dit-il que "la bourgeoisie a joué dans l'histoire un rôle éminemment révolutionnaire" ?

Parce que la bourgeoisie révolutionnait (brisait, reconstruisait différemment) systématiquement ce qu'elle conquerrait. Et les changements de mode de production sont eux-mêmes une révolution, sans forcément de soulèvement radical -> pas forcément le sens d'un « grand soir ».

L'histoire a un sens : cela signifie par ailleurs que les hommes n'ont guère d'influence sur elle. Position holiste : le tout (la structure (du mode de production)) détermine les parties (les individus). Ceux-ci ne peuvent aller contre le sens de l'histoire. Tout au plus peuvent-ils l'accélérer.

Critiques possibles (en option)

Les rapports sociaux sont-ils dans toute l'histoire déterminées par l'économie ? (rapports d'échange, de production, etc.)

N'y a-t-il pas aussi des rapports de parenté, de pouvoir, etc. non directement fondés sur la production matérielle ?

Ex. : Dans beaucoup de civilisation, le savoir (sorciers) ou l'âge (vieux) détermine fortement la structure sociale. Le fondement n'est pas ici une question de biens matériels. L'analyse de Marx ne peut donc être conservée telle quelle pour d'autres sociétés que la société bourgeoise [se méfier sur cette critique].

Que penser de la section en deux grandes classes sociales qui recourent l'ensemble de la société ?

Elle est grossière.

Marx admet qu'il y a d'autres classes, résidus de la société féodale, et qui disparaissent peu à peu en passant soit dans la bourgeoisie soit dans le prolétariat. Mais au total, deux classes subsistent, aux intérêts radicalement différents. Dans une telle

perspective, on peut en effet envisager une “ révolution ” (quel que soit le sens qu’on lui donne).

mais la réalité montre des classes sociales aux intérêts parfois convergents, parfois divergents, si bien que la polarisation des intérêts énoncée par Marx n’est pas particulièrement apparente. Vision manichéenne, ou mise en perspective ?

La polarisation radicale dont parle Marx et qui est à l’origine de sa perspective de fin de l’histoire a été en réalité adoucie, si ce n’est niée par l’histoire ultérieure : classe moyenne, existence de la propriété chez les “ prolétaires”, « classe supérieure » non bourgeoise (patronne, propriétaire de moyens de production) dont les intérêts sont ceux de la « bourgeoisie » : cadres supérieurs, etc.

Crises de surproduction de l’époque : dues au fait que les forces de production sont trop importantes au regard des débouchés permis par la structure de la société.

C’est à cause de l’impossibilité de consommer pour les prolétaires. La suite a changé cela : on a compris la nécessité de débouchés suffisants -> salaires suffisants. Analyse keynésienne notamment. Et même fordisme.

A cela Marx répondrait que le capitalisme surmonte ses crises en s’en préparant de plus grosses.

4) Pour Marx l’éducation favorise l’avènement de la révolution : en réalité, l’éducation est allée de pair avec l’accroissement des salaires, et n’a pas eu le résultat supposé.

Au total, jusqu’à présent, Marx s’est trompé ; mais son analyse reste très juste sur l’inhumanité de rapports de production.

-> Distinguer le prophète qui s’est trompé du moraliste qui dépeint de façon très juste l’inhumanité profonde de notre monde.

La société matérielle (possible rajout sur Polanyi)

Matérialisme = - réalité de nos sociétés.

- et aussi méthode de pensée (Marx).

Bien distinguer les deux :

1) le matérialisme est le triomphe de la marchandise dans la vie sociale. (réalité du capitalisme, ce dont nous parle Saint-Marc)

2) le matérialisme peut signifier que les conditions économiques déterminent l’ensemble de la vie sociale et l’évolution historique des sociétés humaines (-> matérialisme historique, développement d’une analyse centrée sur ce déterminisme, ce que fait Marx).

Marx a été visionnaire car il a vu que la société était matérialiste. Il est allé en outre très loin car il a développé un matérialisme historique.

Ici on laisse de côté ses analyses déterministes.

St Marc parle essentiellement du (1).

Le matérialisme de la société

Le matérialisme de la société consiste dans la réification (chosification) des rapports

sociaux : les rapports entre les hommes cachent en réalité des rapports de marchandises car :

- 1) le confort matériel prédomine dans la vie sociale.
- 2) les hommes se mesurent les uns aux autres à l'aune des biens matériels dont ils disposent, c'est-à-dire, par extension, à l'aune de leur richesse en argent (aliénation).
- 3) les hommes sont des marchandises, ou plutôt vendent leur force de travail qui est de ce fait une marchandise (aliénation),

Au total, les rapports entre les hommes sont de plus en plus régis :

- par l'intérêt individuel, le froid intérêt, le calcul égoïste...
- le manque de confiance (paiement au comptant),
- ... c'est-à-dire par l'argent.

Ce que Marx voit dans les années 1840-80 est plus évident encore aujourd'hui :

- le salariat a progressé partout
 - la vie matérielle / la qualité matérielle de la vie a considérablement progressé.
- “ Progressé ” -> idée de progrès, différente de la perspective de Marx quand il parle du matérialisme.

Marx en effet a en tête que les prolétaires ne consomment pas (parce qu'ils n'en ont pas les moyens).

L'extension du matérialisme

Progrès ou pas, le matérialisme s'est étendu.

Karl Polanyi, 1944 : La Grande Transformation. Constate le mouvement de domination de la vie économique sur la vie sociale au XIXe siècle et jusque dans les années 30. La Grande Dépression aurait renversé cette tendance -> Grande Transformation.

Dans les années 60, fort développement économique, social, etc. Sur des bases de protection sociale, de rigidités au marché, etc. : développement de la base matérielle de la société sans qu'elle envahisse la vie sociale.

Dans les années 1980-90, libéralisations, déréglementations, etc. : le domaine du marché, s'est étendu plus que jamais. Transformation à l'envers ?

Marx affirmait que le capitalisme devait, pour survivre, conquérir dans cesse de nouveaux domaines, c'est-à-dire approfondir le matérialisme de la société. Cela passe par :

- Intensification Débouchés / Consommation : la diffusion de revenus plus élevés a permis le développement de la consommation et donc la “ gestion ” de l'une des contradictions du capitalisme (manque de débouchés) malgré de grandes crises. Au total, le matérialisme colporté par les marchandises s'est étendu. Mise en valeur des marchés existants

- Extension débouchés / Impérialisme : l'impérialisme est le comportement

dominateur et expansif des nations capitalistes. Pour les marxistes, l'impérialisme est le résultat de la nécessité de rechercher de nouveaux débouchés. L'impérialisme se traduit par un commerce agressif, par la colonisation, la soumission du politique au commercial, etc. Marx parle " d'artillerie lourde ".

Le matérialisme s'est donc diffusé en profondeur sur la planète.

St Marc parle d'une progression vers le " matérialisme absolu ", d'un " absolutisme matérialiste ", d'une " omnipotence non sanglante " : le matérialisme - production et diffusion de marchandise - domine la vie de la planète.

Les conséquences du matérialisme

Matérialisme = entendu ici comme domination de l'économie sur la vie sociale. (je répète) CE QUE DÉNONCENT MARX ET SAINT-MARC

Vision économique de la vie sociale

Gestion de la vie quotidienne sur la base du revenu individuel ; des modes ; des dépenses, etc.

Sur le plan global, gestion quotidienne à l'aide d'indices économiques : PIB, balance commerciale, niveau des prix, niveau des marchés financiers, etc.

Ces indices prennent la production de façon indifférenciée :

- les réparations de guerre sont une production (donc positif) ;
- l'activité née d'accidents rajoute de la production donc de la richesse.

Tous deux contribuent au PIB.

Est-ce véritablement positif ?

D'un point de vue économique, oui, c'est positif, mais moins que d'autres activités

- Exemple : désamianter produit de l'activité, des richesses. Mais le désamiantage résulte d'une production à double tranchant :

1) à l'époque, elle était production comme une autre ;

2) aujourd'hui, on s'aperçoit de son coût humain (nb de morts) et financier (coût du désamiantage, coût des maladies).

- Exemple : déminer des zones minées produit de l'activité car il faut le financer, embaucher des démineurs, etc. Cependant cet argent ainsi dépensé et l'argent dépensé en mines :

1) rapporte moins à la société qu'un investissement dans une activité utile comme l'assainissement des eaux ou la production de chaussures.... ;

2) ponctionne les revenus de l'Etat, donc des contribuables, pour une activité qui enlève du négatif mais ne produit rien de positif.

3) possède un coût humain extrêmement grave.

On peut ainsi distinguer entre des bonnes productions et des mauvaises productions : cf dans les pays de l'Est où pièces mécaniques non standard par exemple, ou machines non fiables. Cela produit des richesses (de l'activité), mais moins qu'une bonne production

(ex. mauvaises chaises). Statistiquement, c'est bien dans l'immédiat, mais au total et à terme tout est à refaire...

D'un point de vue social, humain, etc. : c'est discutable.

Produire plus peut coûter en termes de qualité de vie, ou de vie même (pollution, accidents, etc). La logique économique n'est pas celle de l'homme.

-> problématique du développement soutenable (quel rythme de production et de ponction des richesses naturelles et d'acculturation, quel rythme permettant de ne pas détruire les structures sociales existantes, etc.)

-> problématique des externalités, ces effets positifs ou négatifs en tout domaine induits par l'activité économique.

Le vide du confort matériel

Négation des différences : uniformisation des gens, des civilisations, etc. Pertes d'identité.

Valeurs : uniformisation

- en termes d'objectif (gain monétaire et richesse matérielle)
- et de moyens (prod. de biens matériels)

Le but de la vie n'est plus spirituel, mais le confort matériel. Le bonheur matériel se substitue à un bonheur spirituel ou autre.

-> Nombre de suicides.

-> il existe des « rejets » de l'économisme : les exclus, etc.

L'économique n'est pas le bonheur

participe au bonheur

parfois mal.

Ex. sur la division du travail : faut-il s'astreindre à avoir un travail déshumanisé pour pouvoir ensuite consommer tout son saoul ?

Annexe 6. 2^e polycopié des TD : le fascicule

[alk-hal_s_annexe6.pdf](#)