

LE FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE

Lamia BOUKHANNOUCHE,

Maître-assistante, Doctorante en didactique du français langue étrangère
(Université Saad-Dahleb, Blida, Algérie)

Abstract

In the article, we propose some considerations about studying the French specialized language for faculties.

Keywords: *specialized French, university system, knowledge, skills, abilities, integration.*

Rezumat

În articol, autoarea prezintă unele reflecții asupra metodologiei de predare și învățare a limbii franceze ca limbă de studiu în cadrul unei universități francofone.

Cuvinte-cheie: *limba franceză specializată, sistem universitar, cunoștințe, competențe, abilități, integrare.*

Introduction

Parmi de nombreux étudiants qui viennent de systèmes universitaires différents, et avec une certaine base linguistique, beaucoup d'entre eux désirent bénéficier d'un accompagnement d'intégration universitaire, qui généralement se présente sous des formes diverses mais restent largement à construire. L'objet majeur de cette intégration réside dans une formation linguistique, correspondant aux besoins générés par des situations langagières exigeantes. Autrement dit, cette formation de langue se réalise à l'aide d'une méthodologie qui a pour objectif de répondre de la façon la plus correcte possible aux réels besoins d'un public particulier en recensant l'ensemble des situations de communication les plus présentes auxquelles ce public est confronté et ce, pendant la formation linguistique ou après l'activité professionnelle. Ainsi, un questionnement s'impose et porte sur un nouvel aspect de la démarche FOS¹ adapté dans un contexte universitaire et qu'on appellera FOU².

1. Application du FOS en milieu universitaire

«Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures»³.

En effet, il s'agit d'un français conçu dans le but de répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Il met en application des méthodologies et activités au service des disciplines en question et il vise l'appropriation linguistique de ces activités.

En gros, le FOS se diffère du français général au niveau lexical. Il demande, dans les situations d'enseignement spécifiques, une méthodologie

différente par rapport à l'enseignement du français général et vise plutôt un public qui possède déjà des connaissances de base de la langue française.

Toujours dans cette même dimension, nous avons un autre concept qui commence à gagner du terrain dans les milieux didactiques et qui n'est qu'une déclinaison du FOS. Il s'agit bel et bien du FOU, c'est-à-dire, du français sur objectif universitaire. C'est une spécialisation au sein du FOS visant à préparer des étudiants à suivre des études supérieures dont la langue d'enseignement est le français

Le FOU se distingue par certaines spécificités qui permettent d'assurer des cours dits aussi spécifiques. La prise en compte de ces caractéristiques constitue une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute formation dans ce domaine et elles concernent trois points principaux:

- **diversité des filières universitaires** (Le FOU se distingue avant tout par la diversité des disciplines universitaires visées par les apprenants: le droit, la médecine, la chimie, etc.);
- **besoins spécifiques** (Les besoins spécifiques sont une des caractéristiques principales des publics de FOU. Un public donné veut apprendre non le français mais plutôt *du* français *pour* agir dans les différents milieux universitaires. L'application du FOU rend les apprenants capables de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses, etc. D'où la nécessité d'axer sur cette dimension des besoins avant même de procéder à l'élaboration des cours en vue d'y mieux répondre);
- **facteur temps** (Le public étudiant est limité par le temps pour suivre des formations de FOU. Cela dépend également de la formation universitaire (cycle court, moyen ou long) dans laquelle il s'est engagé. Cela veut dire que la formation linguistique doit respecter un délai rigoureux ayant pour objectif de répondre aux besoins du public engendrés par des situations de communication langagières).

Hormis les exigences prescrites pour assurer une bonne formation en FOU, dans le même contexte, les cours ont pour objectif de développer une **compétence** d'ordre **universitaire** chez les apprenants. Cette compétence universitaire se distingue par trois composantes principales:

- la **composante institutionnelle** (L'étudiant dès sa rentrée universitaire a besoin d'être muni d'une compétence lui permettant de comprendre l'organisation de son université, de ses différentes facultés et départements. Comme il doit être sensibilisé aux diverses démarches et procédures administratives que n'importe quel candidat subit);
- la **composante culturelle** (Etant dans une université d'accueil française, l'étudiant peut bénéficier d'une panoplie de cours sur l'histoire et la civilisation française ainsi que de visites de sites ou de monuments

historiques l'aidant à s'enrichir davantage en terme de culture du pays d'accueil et favorise par ailleurs sa bonne intégration);

- la *composante linguistique et méthodologique* (Il s'agit de développer des connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire, etc.) pour que les étudiants puissent suivre les cours dans leurs domaines visés: comprendre le cours, prendre des notes, poser des questions, etc. Les cours de FOU devraient développer en outre certaines compétences méthodologiques qui aident à réaliser des tâches universitaires telles que: participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, déterminer une problématique, synthétiser un document, élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc.).

Ainsi, les composantes citées plus haut sont indispensables pour la préparation des étudiants aux études supérieures en France, il en est de même pour une situation hors de France. En effet, dans un pays où le français est langue d'enseignement supérieur, la problématique est aussi pertinente mais légèrement différente dans la mesure où les étudiants ne sont pas «étrangers» dans leurs universités. Il s'agit d'une situation d'intégration à un nouvel environnement de travail et de langue différents de ce qu'ils ont connu auparavant, où la langue française considérée comme première langue étrangère tel est le cas en Algérie, devient langue d'enseignement et de communication universitaire à côté de la langue maternelle ou de la première langue apprise à l'école.

Dans les deux cas, l'enjeu consiste à élaborer, nous l'avons dit, le dispositif le plus complet et le plus cohérent devant répondre aux réels besoins d'un public spécifique en tenant compte des différentes contraintes matérielles et institutionnelles qui se posent. D'où l'intérêt de réfléchir sur une déclinaison de la démarche FOS⁴ et concevoir une méthodologie pour la mise en place d'une formation sur mesure, la plus cohérente et réaliste possible.

2. Démarche du français sur objectif universitaire

D'après J.-M. Mangiante et C. Parpette⁵, une formation linguistique dans un centre de langue ou dans l'université porte essentiellement sur la langue, la méthodologie, l'aspect culturel et institutionnel. Il s'agit de dimensions importantes pour l'intégration des étudiants dans l'enseignement supérieur. Cet état de fait nous amène à nous interroger sur une démarche didactique à mettre en œuvre afin d'élaborer un programme de formation optimal dans un délai de temps limité.

Les auteurs nous proposent une déclinaison de la démarche FOS. Il s'agit de l'élaboration d'un programme de FOU qui passe par une étape centrale, à savoir la collecte des données précédée par l'analyse des compétences langagières à développer chez les apprenants ayant pour objectif

l'intégration universitaire. La collecte réunit l'ensemble des documents qui serviront de supports de formation. Cette initiative de conception de programme FOS-FOU est censée prendre en compte également toutes «les contraintes matérielles et temporelles» pour agir en toute urgence.

On parle de déclinaison, car la démarche FOS en elle-même est loin de répondre aux besoins d'un public hétérogène aussi bien sur le plan de compétences linguistiques, de provenances culturelles que de systèmes éducatifs, généralement assez divers. J.-M. Mangiante et C. Parpette nous le font savoir: «Néanmoins, mettre en place une démarche FOS suppose de traiter un public homogène dans son projet de formation et dont les besoins relèvent d'un même ensemble coordonné. Est-ce le cas avec des publics étudiants venant de filières et de niveaux d'études différents, relevant de niveaux de langue divers, originaires de cultures et de systèmes éducatifs variés, et se retrouvant dans le même cours en présentiel, que ce soit avant leur arrivée ou tout au long de leurs études en France?»⁶

Cela explique qu'une méthodologie FOS, bien qu'elle réponde «sur mesure» à une demande de formation ciblée, elle ne peut s'accommoder d'un contexte institutionnel exigeant. D'où la nécessité de mener sa réflexion sur une façon de concilier les besoins du public et le contexte institutionnel qui l'accueil. Cette réflexion conduit à la conception d'un programme FOU qui se déroule en fonction des étapes de la démarche FOS:

- **identification de la demande:** une demande peut être formulée dans le cadre d'un partenariat entre l'université d'origine et l'université d'accueil afin de mettre en place un stage de préparation linguistique pour un public précis et homogène;
- **analyse des besoins:** il s'agit d'une étape qui mène à un recensement de situations universitaires et des compétences exigées à partir d'enquêtes menées auprès des étudiants et des enseignants de disciplines. Les besoins d'un étudiant universitaire sont la compréhension d'un cours, TD ou TP, la maîtrise des productions écrites (dissertations, commentaires, etc.) et les présentations orales (exposés oraux, etc.);
- **collecte des données:** les données en milieu universitaire sont réparties en deux genres: nous avons ce qu'on appelle les données *existantes* qui sont constituées en discours oraux ou documents écrits recueillis sur le terrain. Et des données appelées *sollicitées* qui sont collectées à partir d'entretiens, de tests ou d'interviews menés auprès des acteurs de l'université (enseignants, étudiants, administrateurs, secrétaires, etc.);
- **analyse des données:** il s'agit d'une étape précaire pour le concepteur du programme FOU dans la mesure où elle nécessite un tri et un choix très précis qui laisse une bonne partie des données recueillies de côté. De plus, l'enseignant-concepteur découvre des discours dotés de caractéristiques très diverses (lexicales, discursives, syntaxiques)

devant les traiter d'une manière minutieuse dans un laps de temps limité;

- **élaboration didactique**: la conception des unités didactiques nécessite la détermination d'une stratégie disciplinaire (données propres à telle ou telle discipline) ou transversale (contenus pour étudiants de disciplines différentes), de contenus notionnels à aborder, de traitement technique des données (son, extrait), de type d'activités (travail de classe, travail de groupe), et des dispositifs d'enseignement-apprentissage (en présentiel ou à distance).

La mise en place d'une formation FOU représente de nombreuses contraintes institutionnelles. D'abord, le facteur temps, nous l'avons déjà dit, est considéré comme un axe important pour la bienfaisance de la formation. Le volume horaire exigé dans l'enseignement des contenus reste insuffisant puisqu'en moyenne, une université consacre de 20 à 30 heures par semestre à la formation linguistique. La diversité des contextes aussi bien du côté des institutions (programme de partenariat, financement individuel de la formation, etc.) que du côté du public (niveau de langue, culture, nationalité, etc.) entraîne des mises en œuvre très distinctes. C'est l'existence des contraintes institutionnelles et la diversité des contextes qui amènent à concevoir finalement une formation FOS-FOU. La conception est censée respecter, nous l'avons mentionné ci-dessus, les étapes de la démarche FOS.

Après l'analyse des besoins qui s'appuie partiellement sur le ressenti de l'apprenant et sur le point de vue d'autres acteurs de l'institution (responsables de filières, enseignants de spécialité, personnel administratif), l'enseignant réunit toutes les situations de communication que vit ou vivra l'étudiant au sein de l'université. Les situations peuvent être d'**ordre oral** comme comprendre un cours magistral, présenter un exposé oral ou d'**ordre scriptural**, tel que comprendre un texte de spécialité, rédiger une dissertation, etc. L'analyse des besoins doit être vérifiée et peut être modifiée en fonction de la collecte des données sur le terrain.

Ainsi, la partie suivante nous permettra de voir de plus près ce qui caractérise un **discours oral** et un **discours écrit** présents dans les situations de communication auxquelles l'apprenant est ou sera confronté durant sa formation universitaire.

2.1. Discours oraux

Parmi les divers discours oraux sur lesquels s'appuie un programme FOU et qui conduit les étudiants à bénéficier d'une compétence orale leur permettant de réaliser les tâches qu'on leur assigne durant leur cursus universitaire, nous avons le cours magistral (CM).

Considéré comme emblématique dans l'enseignement universitaire, le cours magistral en première année, joue un rôle **initiatif** sur plusieurs plans⁷. Il affronte l'étudiant à une nouvelle discipline ou à des thèmes ou des sujets

jusqu'à présent traités d'une manière assez globale et il le met dans un cadre spatio-temporel particulier, puisque ce dernier nécessite une prestation orale qui varie entre 1h30 et 3h00, dans un amphithéâtre regroupant parfois plus de 300 étudiants⁸. Sans oublier la place qu'occupe l'enseignant ayant le statut de l'enseignant-chercheur qui de part ses fonctions de vecteur de connaissances, de pédagogue, de représentant et de chercheur à l'université, diffère de l'enseignant de l'école secondaire. Ces différents paramètres concernent tout étudiant souhaitant intégrer un cursus universitaire bien déterminé.

En dehors du contexte dans lequel s'inscrit le CM, celui-ci est le résultat d'une préparation écrite variable qui sera ensuite oralisée dans une situation de communication bien particulière. Comme il peut être spontané puisqu'il a lieu en face-à-face avec des étudiants. Donc, l'enseignant est censé être préparé à toute réaction ou intervention de la part de ses étudiants qui peuvent éventuellement perturber son cours (bruits, réaction contre la rapidité, questions, etc.). Ainsi, comprendre un CM nécessite une maîtrise langagière qui ne porte pas seulement sur son contenu mais aussi sur sa complexité de structure discursive.

2.1.1. Caractéristique du cours magistral

Avant d'aborder les caractéristiques d'un CM, il est important de dire que ce dernier avec son aspect *monologue* et *interactionnel*, recouvre deux types de discours: le discours disciplinaire puisque le cours doit veiller sur la transmission des connaissances liées à la discipline et le discours pédagogique qui s'occupe de l'accompagnement des étudiants afin de leur assurer une bonne intégration universitaire. En outre, le CM considéré comme monologue de l'enseignant, présente également un double dialogisme. J.-M. Mangiante et C. Parpette nous disent à ce propos: «[...] un dialogisme interlocutif dans lequel les énoncés de l'enseignant sont en relation avec les attitudes des étudiants, manifestant verbalement ou silencieusement leur relation au discours de l'enseignant; et un dialogisme interdiscursif par lequel l'enseignant fait intervenir par sa voix d'autres discours, antérieurs ou simultanés, produits par d'autres chercheurs ou sous-entendus par les étudiants, sur les questions qu'il est en train de traiter⁹.

En dehors de cette dimension dialogique qui est à prendre en compte lors de la construction d'un programme FOU ayant pour but de travailler la compréhension d'un CM dans sa grande globalité, il existe d'autres caractéristiques qu'il faudrait envisager et qui constituent aussi les entrées structurant le programme de formation de l'enseignant-concepteur:

- **dimension situationnelle du cours magistral** (Un CM est normalement découpé en plusieurs séances d'une manière progressive au fil des semaines. Au début de chaque séance, l'enseignant rappelle

brièvement ce qu'il a abordé lors du cours précédent en établissant un lien avec ce qu'il sera traité dans la séance qui commence. Ces annonces varient d'un enseignant à un autre, elles peuvent être détaillées, explicites ou plus ou moins courtes. Ces rappels ou annonces portent généralement sur le plan et les contenus du cours. L'enseignant spécialiste dans son domaine est en même temps pédagogue, il apporte des conseils en lien avec son cours en début de sa séance. Son rôle, ne l'oublions pas, est d'accompagner ses étudiants dans leur formation universitaire);

- **notions disciplinaires dans le cours magistral** (Un CM est aussi doté de données assez diverses y compris celles qui relèvent essentiellement de la discipline. L'enseignant en tant qu'expert de sa spécialité est amené à créer de bonnes conditions pour favoriser la compréhension du cours par ses étudiants en l'explicitant et en le rendant accessible de façon à leur assurer une bonne prise de notes);
- **notions disciplinaires et discours pédagogique** (L'enseignant chargé du cours magistral se doit d'être objectif dans son discours universitaire. Il explique, décrit, expose des idées avec un certain recul scientifique qu'exige la situation. Comme il doit être aussi pédagogue, avec un esprit critique en ayant pour but de se rapprocher de ses étudiants et donc, de dire ce qu'il pense réellement. Ainsi, cette situation nous confronte à deux aspects: l'un est objectif et délivre des données notionnelles disciplinaires et l'autre tient plutôt une posture critique. Au-delà de cette objectivité du discours universitaire et de l'implication de l'enseignant en tant que chercheur, nous avons la notion de polyphonie qui consiste à établir le lien entre les théories élaborées par d'autres qui circulent dans la discipline et les positions de l'enseignant à l'égard de ces théories);
- **répétitions, reformulations et métaphores** (D'autres caractéristiques sont à relever du CM, il s'agit d'abord du phénomène de la répétition. L'enseignant a pour habitude d'insister sur des notions voire certains passages qu'il estime essentiels afin d'accorder le temps aux étudiants de prendre notes. Une autre façon d'aide à l'assimilation du cours, c'est les reformulations. L'enseignant explicite ses propos en utilisant des locutions telles que: *autrement dit*, *c'est-à-dire*, etc. qui servent à rappeler certaines notions ou à réexpliquer certains dires. Quant aux métaphores, elles sont assez fréquentes dans le cours magistral mais recouvrent des références culturelles diverses);
- **communication multicanale et plurisémiotique** (Lors d'un CM, l'enseignant a la possibilité de combiner entre sa présentation orale et des projections sous plusieurs formes en utilisant des diaporamas (power point). Les projections peuvent être verbales (liste, énoncés

développés...) ou iconique (schéma, graphique...). Ce type de communication audiovisuelle est de type plurisémiotique. A partir d'un schéma projeté, l'enseignant apporte des explications verbales afin de rendre son discours beaucoup plus abordable surtout si la représentation iconique expose des données chiffrées.

Le cours magistral comporte finalement plusieurs aspects qu'on a mis en avant jusqu'à maintenant. J.-M. Mangiante et C. Parpette le présentent en le résumant de cette façon: «C'est à la fois un ensemble de données disciplinaires, de notions transmises, selon des postures discursives diverses, plus ou moins objectivées ou impliquées, avec des procédures d'accompagnement de type «dictée» ou au contraire commentaires, reformulations, illustrations, exemples, etc. destinés à les faire mieux appréhender, comprendre et retenir par les étudiants. Il comporte aussi des énoncés qui renvoient à la situation d'énonciation qui est celle de «l'amphithéâtre», du cours et de sa place dans l'institution universitaire et dans le déroulement académique du programme¹⁰.

Toutes ces dimensions décrites ci-dessus sont à prendre en compte puisqu'elles constituent les éléments de base pour l'enseignant-concepteur du programme FOU lorsque le CM sera abordé. Le travail universitaire ne repose pas uniquement sur la compréhension orale et les cours magistraux mais aussi sur des travaux écrits qui présentent également une partie importante dans l'enseignement supérieur.

2.2. Discours écrits

A la fin de tout travail universitaire, une production écrite doit faire en grande majorité l'objet d'une évaluation dans l'enseignement supérieur. Elle correspond à une méthodologie pas toujours maîtrisées par les étudiants universitaires. Ceci nous amène à procéder à une analyse discursive des différentes catégories de production écrite afin d'explicitier leurs critères linguistiques et méthodologiques en vue d'une exploitation pédagogique en FOU.

2.2.1. Caractéristiques des discours écrits

Nous l'avons dit plus haut, au-delà des cours magistraux et des prestations orales, les discours écrits constituent eux aussi un élément primordial dans l'évaluation des étudiants. J.-M. Mangiante et C. Parpette nous disent à ce propos: «Les différents écrits produits par les étudiants constituent un ensemble très diversifié mais dont chaque catégorie répond à des exigences méthodologiques, à une codification d'écriture, à des règles de composition qui génèrent de véritables «genres» textuels. La connaissance et l'assimilation de ces règles de production constituent une compétence à la fois culturelle et méthodologique nécessaire aux étudiants tout au long de leur parcours académique. Le non-respect de certaines règles ou principes

méthodologiques, qui peut doubler une fragilité linguistique, est souvent source d'échecs¹¹.

En effet, il existe un éventail assez large des écrits réalisés par les étudiants au cours de leur formation universitaire. Mais chaque écrit correspond à certaines règles de production censées être maîtrisées par les étudiants-rédacteurs dans le but de réussir les études qu'ils ont entreprises. La non maîtrise de ces règles-clef peut être assez souvent source d'échec chez de nombreux étudiants qui ont été préparés dans des formations antérieures à quelques tâches scripturales, dissertation ou synthèse des documents par exemple, mais sans qu'ils soient réellement initiés aux fonctions de ces règles d'écritures, rarement explicitées.

Ainsi, cette partie nous permettra de recenser brièvement l'ensemble des écrits présents dans les formations universitaires (disciplines scientifiques et techniques). On prendra le cas des sciences vétérinaires¹² à titre d'exemple. L'objectif est de catégoriser ces écrits et d'en déduire les compétences linguistiques et méthodologiques assurant une bonne réalisation écrite de la part des étudiants. Le travail qui se limite à faire un recueil des écrits afin de les classer, traiter et analyser, a abouti à un classement en deux catégories: *textes lus* et *textes produits*.

Le classement nous permet de dire que l'étudiant universitaire s'appuie en premier lieu sur des documents écrits conseillés par son enseignant (ouvrage, article, fascicule, etc.) ou fournis directement par ce dernier (polycopiés), ensuite sur les cours qu'il restitue à partir d'une prise de notes lors d'un cours magistral ou d'une fiche de lecture dans le but de préparer les différentes productions écrites à venir.

Autrement dit, l'étudiant tente de nombreuses opérations telles que: reproduire, analyser, commenter en interprétant les consignes posées et les énoncés dont «la compréhension des différentes composantes s'avère ainsi déterminantes pour sa réussite future»¹³. D'où l'intérêt dans un projet FOU d'aider les étudiants à comprendre les différents processus discursifs correspondant aux règles de production des écrits dont ils ont besoin avec les activités pédagogiques ciblées et précises.

2.2.2. De la compréhension à la production

Toute activité de réception doit aboutir à une production écrite répondant à des règles précises, nous l'avons déjà souligné, dans un contexte universitaire, la source principale de la production écrite est la prise de notes réalisée lors des cours magistraux ou travaux dirigés. Sauf que la préparation des examens écrits nécessite de relire, de retravailler et de compléter les notes afin de s'en approprier les contenus scientifiques nécessaires.

Malgré le travail de reformulation fourni, les notes ne suffisent pas, donc, il serait important d'accorder une attention particulière à la compréhension

écrite des documents de travail et d'aide à la production écrite. Il s'agit de textes de référence conseillés ou apportés par l'enseignant en cours.

Par ailleurs, des compétences méthodologiques sont nécessaires pour s'appropriier les règles d'écriture inhérentes aux différents genres universitaires évalués dans les examens. Notons-le, les productions écrites sont généralement assignées aussi bien par l'institution que par l'enseignant chargé d'assurer le cours. Ainsi, J.-M. Mangiante et C. Parpette nous font comprendre qu'il existe: «D'abord les consignes des énoncés d'examens qui constituent des écrits injonctifs antérieurs à la production, destinés à la déclencher et qui orientent les étudiants vers un genre textuel précis: la question de cours, le commentaire (*commentez l'article de X...*), la dissertation, etc.¹⁴

Ces différentes consignes ne sont pas toujours explicitées. Leur rôle est de montrer ce qu'il faut faire mais rarement la manière dont il faut procéder puisque cela est censé être maîtrisé par les étudiants lors de formations antérieures. Par conséquent, les exigences méthodologiques pour la réussite d'une production écrite sont apparentes mais souvent implicites dans les corrigés des professeurs, quand il y en a, ou dans leurs commentaires écrits ou oraux.

Les énoncés d'examens comportent aussi des éléments notionnels qui permettent de cibler les parties du cours à reprendre. Ils sont considérés comme des «mots-clés» notionnels aidant l'étudiant à se rappeler ses connaissances classées et retravaillées dans sa prise de notes. Enfin, les énoncés sont souvent complétés par des documents authentiques écrits qu'il faut synthétiser. La compréhension écrite des énoncés et documents annexes s'avère finalement essentielle au déclenchement de la production écrite. Ainsi, J.-M. Mangiante et C. Parpette schématisent la communication écrite universitaire qui aboutit à la production des étudiants¹⁵:

Cours magistraux

□

Prise de notes

□

Écrits complémentaires (modèles, corrigés fournis par le professeur pour fixer la méthodologie)

□

**«Inter-espace d'appropriation»: → Notes complétées, fiches de lecture, documents classés...
Énoncés**

□

Consignes + mots-clés notionnels

□

Productions inscrites dans un genre textuel universitaire

Ce schéma nous montre la façon dont procède un étudiant avant la réalisation de toute production écrite évaluée, il s'approprie le travail en

s'appuyant sur ses cours qu'il complètera avec ses notes, fiches de lecture ou d'autres données lues et fournies par son enseignant.

Si l'on regarde de plus près l'étape finale du schéma de la communication universitaire, on se rend compte que nous sommes face à une problématique de *genres discursifs* et de *types textuels* qui mérite d'être explicitée. Pour y répondre, il faudrait mobiliser des outils d'analyse des productions et une méthodologie de classement. Parmi ces outils, nous ferons référence aux théories de J.-P. Bronckart (1997) et de J.-M. Adam (1992):

- *type textuel* (Une typologie textuelle est loin d'enfermer le texte dans une conception statique, n'étant pas un produit fini aux formes achevées, elle met en valeur sa dynamique active. J.-P. Cuq et I. Gruca affirment: «Tout texte, par les règles qui le régissent et les constituants qui le structurent et le composent, appartient à un ensemble plus vaste auquel il est intimement lié, même s'il actualise ou peut actualiser en même temps plusieurs autres types textuels»¹⁶. Un texte, au-delà de ses caractéristiques linguistiques des discours en termes d'actes langagiers et d'intention de communication¹⁷, est doté d'une organisation intrinsèque et d'une hétérogénéité compositionnelle assez variées. En effet, on peut avoir une description qui se développe à l'intérieur même d'une narration par exemple. Cette organisation est relevée par J.-M. Adam (1992) qui dans son analyse des schémas textuels prototypiques, met en valeur un certain nombre d'énoncés stables ou de régularités compositionnelles qui lui permettent de définir cinq schémas prototypiques de séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. La diversité typologique peut être catégorisée dans une «unité communicative de rang supérieur»¹⁸ et qu'on appelle *genre*);

- *genre discursif* (Par genre discursif, on entend une catégorisation de texte à partir d'un certain nombre de critères de production, de règles d'écriture, d'enjeux communicationnels et de tradition disciplinaires, tel est le cas de l'université. J.-M. Adam en se référant aux travaux de Bronckart¹⁹ nous dit à ce propos: «En fonction de leurs objectifs, intérêts et enjeux spécifiques, les formations sociales élaborent différentes sortes ou «familles» de textes qui présentent des caractéristiques assez stables pour qu'on les qualifie de «genre»²⁰. Autrement dit, produire une diversité de textes en prenant en compte leurs caractéristiques linguistiques et langagières dépend en grande partie d'une volonté et motivation personnelle qui répondent logiquement à des objectifs bien précis. Cette façon de procéder renvoie à la notion de genre qui met finalement en relation les types de textes entre eux lors d'une formation sociale quelconque. J.-C. Beacco ajoute à cela: «[...] Des types de textes sont inscrits et circulent dans le métalangage naturel sous forme de noms de genre: éditorial, reportage, mode d'emploi, procès-verbal, dissertation, faits divers, manuel, lettre, circulaire, rapport...»²¹. D'une façon plus claire, on peut parler de formations discursives d'ordre religieux,

journalistique, politique ou littéraire dans lesquelles sont produits une multitude de genres de discours. On peut avoir des genres discursifs religieux comme la prière, le sermon, des genres discursifs journalistiques comme le fait divers, le reportage, et des genres discursifs littéraires comme la tragédie, la lettre ou encore l'épopée).

L'objectif de la distinction entre *type* et *genre* est de dégager des compétences générales qui sont indispensables dans une formation universitaire, dans notre cas scientifique (sciences vétérinaires). Ainsi, en se référant à J.-M. Mangiante et C. Parpette (2011), un certain nombre de productions écrites demandées aux étudiants se révèle de la manière suivante:

- Restitution des cours: il s'agit de rédiger une définition de termes ou de notions, répondre à des questions de cours, rédiger une démonstration dont les paramètres ont changé.
- Commentaires, synthèses et compte-rendu: il s'agit de répondre à des questions qui découlent du cours, réagir à des situations décrites, exprimer un avis, une réflexion, argumenter et comparer.
- Etudes expérimentales avec production écrite: l'opération se fait à travers une analyse d'une situation à partir de paramètres ponctuels (prévisibles et déviants), comme il peut s'agir d'interpréter des données et les adapter à un schéma ou un processus étudiés en cours.
- Elaboration d'une recherche avec production écrite: cela se fait à la fin du parcours universitaire où l'objectif conduit à rendre compte d'une expérience pratique sur le terrain.

Ces quatre catégories de productions écrites ne sont pas séparées les unes des autres mais plutôt complémentaires et progressives, puisqu'elles correspondent à une progression universitaire: pour la restitution des cours, il s'agit d'une production écrite assez fréquente en début du cursus universitaire, quant aux commentaires et synthèses, ils sont plus présents au milieu du parcours, c'est-à-dire en troisième et quatrième année, alors que les études de cas expérimentaux ainsi que les recherches scientifiques menées sur le terrain ne sont censées être réalisées qu'en fin de cursus. Ces productions écrites sont assez lourdes et complexes et constituent une partie majeure de l'évaluation dans l'enseignement supérieur.

Face à la diversité et à la complexité des discours oraux réalisés en contexte universitaire et des productions écrites exigées des étudiants, il nous semble important de dire que la façon de préparer ces derniers à acquérir une réelle *compétence linguistique, méthodologique et disciplinaire* est une tâche assez ardue puisque cela nécessite une analyse des besoins très précise, suivie d'une collecte des données très approfondie (discours et documents présents au cours de la formation universitaire). Celles-ci doivent être analysées pour découvrir leurs différentes caractéristiques (lexicales,

syntaxiques, discursives) et seront une source pédagogique précieuse pour le concepteur ayant pour objectif de mettre en œuvre un programme de formation linguistique.

Notes

¹Démarche du français sur objectif spécifique (FOS) est une méthodologie qui a pour objectif la conception d'un programme linguistique pour un public particulier ayant des besoins langagiers spécifiques en français.

²*Français sur objectif universitaire.*

³Cuq *et alii*, 2003, p. 109.

⁴Mangiante *et alii*, 2004.

⁵Mangiante *et alii*, 2011.

⁶Mangiante *et alii*, 2011, p. 42.

⁷Bouchard *et alii*, 2007.

⁸Mangiante *et alii*, 2011, p. 57.

⁹Bakhtine, 1938.

¹⁰Mangiante *et alii*, 2011, p. 78.

¹¹Mangiante *et alii*, 2011, p. 124.

¹²Les sciences vétérinaires en Algérie est une discipline scientifique qui comprend un cursus de cinq années d'études universitaires.

¹³Mangiante *et alii*, 2011, p. 127.

¹⁴Mangiante *et alii*, 2010.

¹⁵Mangiante *et alii*, 2011.

¹⁶Cuq *et alii*, 2003, p. 165.

¹⁷Mangiante *et alii*, 2011, p. 130.

¹⁸Bronckart, 1997, p. 137.

¹⁹Bronckart, 1997, p. 138.

²⁰Adam, 1999, p. 84.

²¹Beacco, 1991, p. 23.

Références bibliographiques

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: Types et Prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue.* Nathan Université Presses, 1992 [=Adam, 1992].

ADAM, Jean-Michel. *Linguistique textuelle: Des genres de discours aux textes.* Nathan Université Presses, 1999. P.84 [=Adam, 1999].

BAKHTINE, Mikhail. *Esthétique et théorie du roman.* Paris: Gallimard, 1938, version française 1978 [=Bakhtine, 1938].

BEACCO, Jean-Claude. *Types ou genres? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites* // BRONCKART, J.-P., COSTE, D., 1991. P. 23 [=Beacco, 1991].

BOUCHARD, Robert, PARPETTE, Chantal. *Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux: le cas des CM de droit* // LIDIL. N°35, 2007 [=Bouchard *et alii*, 2007].

BRONCKART, Jean-Pierre. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997. P. 137-138 [=Bronckart, 1997].

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international, 2003 [=Cuq, 2003].

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Collection FLE. Paris: PUG, 2003 [=Cuq et alii, 2003].

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal, 2004, *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette FLE, 2004 [=Mangiante et alii, 2004].

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal. *Le français sur objectif universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires* // Actes du Colloque Forum Heracles et Université de Perpignan Via Domitia «Le français sur objectifs universitaire», 10-12 juin 2010 [=Mangiante et alii, 2010].

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG, 2011 [=Mangiante et alii, 2011].

Sites internet

<http://www.le-fos.com/historique-7.htm>.