

Quelle homologie entre la fin et les moyens en français sur objectifs universitaires ?

Emilia Hilgert

Université de Reims Champagne-Ardenne
EA 4299 CIRLEP



Résumé : La mise en place de dispositifs d'aide en français dans les universités à l'intention des étudiants étrangers¹ a provoqué une orientation progressive de l'enseignement du français langue des études vers les besoins spécifiques de ce public particulier. On a vu ainsi des études témoignant de l'effort d'identification de ces besoins² et de l'adaptation des pratiques didactiques aux objectifs qui en découlent, aboutissant à la théorisation d'une méthodologie spécifique et à une définition du Français sur Objectifs Universitaires (FOU). S'adressant à un public étudiant étranger, les cours censés répondre à ces objectifs se déroulent dans des dispositifs hors cursus mis en place dans les universités d'accueil³ ou sont inscrits dans le cursus disciplinaire diplômant. Ils suivent généralement deux directions, celle de la compréhension orale des cours et/ou celle de la rédaction universitaire, vu que les étudiants allophones doivent faire face à des épreuves conçues pour des natifs. Le FOU se définit alors par ses deux composantes majeures :

- Une somme de procédures de compréhension, de rédaction, d'organisation du travail universitaire, correspondant au « comment » des disciplines (ce qui nous permet de le concevoir comme étant fortement procédural) ;
- Un lexique transversal universitaire en marge des disciplines, nécessaire principalement en expression écrite, en fonction des tâches exigées par la discipline (c'est ce que nous avons appelé le lexique des opérations cognitives, structurant le propos dans un écrit académique en sciences humaines; cf. les verbes opérateurs nécessaires à la rédaction d'une introduction, Hilgert, 2009a⁴).

Mots-clés : Méthodologie du FOU, procédures et supports, discours universitaire, actes d'écriture.

Introduction. Retour sur une difficulté récurrente

Proposer en FOU une méthodologie universitaire transversale visant des épreuves conçues pour des natifs implique, comme le font remarquer la plupart des auteurs (Parpette, 2010, Pairon & Rassart, 2007, Hilgert, 2009a, Cavalla, 2010, Goes & Mangiante, 2010), une convergence entre les pratiques de formation des étudiants allophones et des étudiants natifs, donnant naissance à des pratiques croisées entre la formation linguistique et l'enseignement disciplinaire. Notons, toutefois, qu'il ne s'agit pas d'une superposition parfaite, parce que les «pratiques de classe» en FOU, même combinées avec des contenus de FLM, restent celles du FLE. Le rapport du FOU au français disciplinaire est lui aussi

assez délicat : les cours de FOU imposent de faire comme dans la discipline tout en se gardant bien de marcher sur les plates-bandes du spécialiste.

La branche 'méthodologie' du FOU vise la rédaction écrite contrainte, c'est-à-dire des formes de discours marquées par les exigences disciplinaires et, culturellement, par une spécificité française⁵. L'on pense à la technique de la dissertation, du mémoire de recherche ou de la thèse, qui posent de réels problèmes aux étudiants étrangers, comme le souligne Bouchard (2010). Prenant en compte les exigences des contrôles continus et des écrits terminaux dans les différentes disciplines⁶, nous nous intéressons particulièrement aux modalités d'initiation et d'entraînement à la rédaction de textes plus ou moins longs en sciences humaines: lettres modernes, langues, histoire, philosophie, etc., disciplines ayant en commun le fait que la construction du devoir universitaire se fait par la rédaction, par la langue, en l'absence d'autres possibilités de modélisation (comme en mathématiques, par exemple).

En suivant l'objectif rédactionnel, il est essentiel de créer chez les étudiants étrangers une représentation de la tâche «écrire un devoir structuré», en nous focalisant sur le respect des éléments structurants faisant partie des critères d'évaluation autant que le contenu développé. A cet égard, nous souhaitons montrer le profit que l'on peut tirer de deux pratiques: (i) des activités spécifiques sur des écrits que l'on peut considérer comme des modèles, visant à optimiser la représentation de la tâche scripturale et (ii) une conduite langagière spécifique de la part de l'enseignant, censée aider, confirmer et renforcer les représentations que les étudiants étrangers peuvent se faire des tâches scripturales. C'est ce que l'on peut appeler l'apprentissage par des modèles choisis de manière à s'inscrire le plus possible dans une homologie entre la fin et les moyens rédactionnels. Nous détaillerons ces deux axes plus loin.

1. Les documents-modèles

Parallèlement à l'utilisation dans les cours de FOU de fiches-guides pour les types de rédactions en sciences humaines, il est fortement profitable d'utiliser des documents authentiques qui peuvent servir de modèles de rédaction. Concrètement, il s'agit de proposer aux étudiants étrangers des activités sur des recueils de morceaux choisis, correspondant à leur discipline et que l'on considère utiles en tant que modèles à suivre: des textes courts bien structurés, des introductions avec des problématiques bien posées, des annonces du plan, des transitions, des tournures transférables, etc. Il ne s'agira pas de discuter les idées contenues dans ces extraits, parce que ce ne sont pas directement les contenus qui servent notre objectif, mais leur organisation. On fait plutôt observer comment sont structurés ces fragments choisis selon des critères d'exemplarité rédactionnelle. On sait bien que, quels que soient les passages étudiés, ils ne sont pas réutilisables tels quels, la spécificité du langage déterminant ou exigeant la création de discours nouveaux et originaux. On espère toutefois que l'observation et l'étude active des modèles proposés peut participer à la construction d'une représentation la plus fidèle possible des exigences scripturales de tel ou tel écrit universitaire. Quelques propositions d'activités illustreront cette idée.

1.1. Observation d'un « texte en tableau »

Nous prenons comme exemple la dissertation ou le mémoire en lettres modernes, mais cela peut être adapté à d'autres types d'écrits universitaires. On procède en deux temps: (i) on demande aux étudiants de faire la lecture en compréhension globale d'un texte que l'on juge exemplaire pour un objectif scriptural précis, en s'aidant, pour les mots qui empêchent la compréhension, d'un dictionnaire en ligne, plus rapide qu'un dictionnaire classique (la balayage lexical peut se faire en autonomie, avant le cours); (ii) parallèlement au texte d'origine, l'enseignant distribue le même texte «mis en tableau», c'est-à-dire avec une segmentation visualisée par les cases d'un tableau qui respecte la cohérence et la cohésion du texte: on dissocie les parties qui correspondent à la structure de la dissertation et on les range dans un tableau à deux colonnes comportant autant de lignes que de parties découpées. Les consignes sont du type suivant :

- *Afin d'explicitier l'organisation du texte et avec l'aide de la fiche-guide, complétez, dans la colonne de gauche, les cases vides par le terme technique (structural ou organisationnel) qui correspond au passage de la colonne de droite.*
- *Compléter les cases de la colonne de gauche par des termes du vocabulaire de la méthodologie indiquant les parties d'un texte argumentatif de nature académique.*

On attend des apprenants qu'ils découvrent que tel ou tel passage correspond à la problématique, à l'annonce du plan, à la première partie de la dissertation, à la définition d'une notion, au premier argument de la première partie, aux exemples qui l'appuient, à une conclusion partielle, à une transition, etc. (cf. en annexe un « texte en tableau » de la spécialité musicologie).

Si la phase de compréhension du texte est laborieuse, l'activité d'identification de la structure du texte est relativement rapide. Le but est de guider les étudiants vers un type de lecture que l'on appellera 'structurante', qui suive l'organisation du texte. Cette activité leur permet de se représenter la tâche qui leur incombe lors de la réalisation de leurs devoirs dans leur cursus diplômant. Cette activité présente une certaine originalité en cela qu'on demande non pas d'identifier les idées et leur progression, ni de faire le résumé ou le regroupement des arguments mais d'identifier les étapes du déroulement de l'argumentation et la formulation concrète que peut prendre chacune de ces étapes. Par le biais de l'observation de l'organisation textuelle, l'activité a comme objectif l'apprentissage des termes qui correspondent à la structure du texte et, par cela, l'apprentissage de la procédure rédactionnelle et de celui de formules éventuellement transférables.

En évaluation formative, on propose aux étudiants de rédiger un texte analogue sur un sujet en rapport avec leurs devoirs dans la discipline, en leur demandant de séquencer leur propre rédaction pour visualiser les parties correspondant à la structure de l'écrit exigé, de justifier cette segmentation, de juger de la réussite des parties qu'ils ont ainsi isolées et de demander conseil au professeur dans les tâches qu'ils pensent n'avoir pas réussies.

1.2. Choix du meilleur élément structurant

Dans un deuxième type d'activité sur des modèles, on présente aux étudiants un ensemble de bonnes annonces du plan, par exemple, dans différents ouvrages de la bibliographie des cursus disciplinaires. Pour vérifier leur compréhension de la tâche, on leur distribue des textes dont on a enlevé l'annonce du plan et, pour chacun des textes, trois ou quatre propositions d'annonce du plan plus ou moins appropriées, dont celle proposée par l'auteur du texte authentique. Comme activité de synthèse, on peut proposer la reconstitution d'un texte à trous dont on a supprimé l'introduction, les conclusions partielles, les transitions et la conclusion finale, en demandant de rédiger les parties manquantes et structurellement nécessaires pour que le texte corresponde à un discours universitaire réussi.

1.3. Restitution fidèle d'un discours universitaire

Une troisième activité profitable pour les étudiants étrangers consiste à leur faire étudier individuellement des morceaux choisis pour l'exemplarité de leur structure, en vue d'un exposé. La consigne consiste à demander de reproduire les idées et les formulations structurantes de l'auteur (la problématique, l'annonce du plan, les transitions, etc.). L'exposé étant de l'écrit oralisé, c'est la structure de l'écrit qui est, une fois encore, visée. On sait qu'un exposé personnel dans un cours de langue pose aux étudiants allophones une double difficulté, celle de la structure du discours universitaire et celle des idées, des informations, des exemples qu'ils doivent mobiliser pour construire leur texte. Les deux sont également problématiques, parce qu'il n'est pas rare de constater soit que les idées manquent et que la structuration du propos est insatisfaisante, soit qu'il s'agit d'un copié-collé du web. Or, en proposant un discours qui peut être considéré comme un modèle de composition dans sa discipline, on donne à l'étudiant un modèle d'écrit riche en idées en même temps qu'une forme à respecter. Le temps relativement réduit imparti pour l'exposé obligera l'étudiant à contracter le texte. L'objectif dans ce type de restitution quasi fidèle d'un texte est la compréhension et l'explicitation de la structure du texte. C'est une activité orientée vers le réemploi, par la reformulation, des stratégies de l'auteur.

En bref, les activités ayant comme supports des modèles d'écrits universitaires contribuent à créer la représentation du type d'écrit universitaire à réaliser dans sa discipline et augmentent la motivation des étudiants qui peuvent se constituer un inventaire de formules à réutiliser dans leurs devoirs. Ces activités exigent un travail en autonomie considérable de la part de l'étudiant et une grande implication de l'enseignant, la collaboration avec les collègues spécialistes de la discipline pour le choix des extraits-modèles étant un élément souvent utile mais pas toujours concrètement possible. Ces activités présentent des variations en fonction des exigences rédactionnelles des différents cursus dans lesquels sont inscrits les étudiants participant aux cours de FOU.

2. La conduite langagière de l'enseignant

L'idéal dans le FOU serait de paramétrer des 'actes d'écriture' comme on l'a fait pour les actes de langage, d'éduquer une compétence rédactionnelle, comme on a su le faire pour la compétence communicative. Dans ce sens, nous avons introduit les termes clés d'une démarche argumentative dans le vocabulaire usuel de l'enseignant, en considérant que les formules procédurales peuvent être non pas (uniquement) des savoirs à transmettre, mais des outils pour conduire le cours. Il est possible, en effet, d'utiliser un vocabulaire procédural de type universitaire (ou généralement argumentatif) pendant des séances de types très différents, de français général ou plus spécifiquement de FOU. Le discours de l'enseignant peut comprendre des formules telles que :

Le plan de cette séance est le suivant.

Faites une hypothèse.

Quels indices vous permettent de d'avancer cette hypothèse?

Vérifions l'hypothèse avancée par votre collègue.

Quelle méthode pourrait-on adopter?

Quel fait vous semble le mieux illustrer ce phénomène?

Comment peut-on définir ce phénomène?

Cherchez la définition dans...

Comparez cette définition avec celles que vous trouvez dans vos cours ou votre bibliographie de spécialité. Etc.

Il n'est pas nécessaire que le module et les séances s'intitulent 'techniques de rédaction'. Il est crucial, en revanche, que le vocabulaire évoquant les procédures soit une constante, qu'il fasse partie des consignes d'activités de tous types, qu'il devienne la forme de communication de l'enseignant dans le cours de FOU. Il suffit, pour cela, que l'enseignant annonce le plan de la séance avant toute autre activité, qu'il le note au tableau et qu'il vérifie avec le groupe, à la fin de la séance, si le plan a été suivi. L'évaluation de cette procédure par les étudiants montre que ceux-ci apprécient le fait que l'enseignant verbalise les moments de passage d'une activité à une autre en parlant de 'transition', qu'il marque les 'conclusions partielles' dans un tableau de systématisation, qu'il dresse un 'bref bilan' de la séance en l'annonçant par des formules appropriées.

On demande parallèlement aux étudiants d'apprendre ces tournures, de les utiliser à bon escient, de conscientiser le fait qu'il ne s'agit pas uniquement de mots ou de formules réutilisables dans leurs écrits, mais d'une méthodologie du travail universitaire à adopter en général.

Les activités conçues sur des documents authentiques-modèles se prêtent particulièrement à ce genre de vocabulaire. A côté de la nécessaire explicitation des techniques rédactionnelles, ce type de discours contribue à la construction d'une représentation des exigences méthodologiques et scripturales à l'université. On mise sur le fait que ce vocabulaire et certaines procédures deviendront au moins en partie transférables dans un devoir individuel. Non seulement l'enseignant explicite les procédures en introduisant le vocabulaire procédural correspondant, mais il utilise de façon manifeste et constante ces procédures pour que les étudiants étrangers les incorporent.

Conclusion

L'initiation et l'entraînement à différents types d'écrits universitaires peut passer avec profit par l'utilisation de modèles d'écrits de la discipline comme supports d'activités visant la représentation de la tâche et son incorporation progressive. Nos conclusions sont les suivantes :

- dans sa composante «écrire», le FOU doit paramétrer des 'actes d'écriture' adaptés à des tâches disciplinaires ;
- la représentation de la tâche peut passer par une bonne exploitation de documents-modèles (cf. le «texte en tableau ») ;
- les documents-modèles peuvent constituer la source de formulations transférables dans les devoirs ;
- l'observation de documents-modèles augmente la motivation des étudiants ;
- les formules et les termes clés d'une démarche argumentative peuvent entrer dans le vocabulaire usuel de l'enseignant ;
- les formules procédurales peuvent devenir des outils pour conduire le cours.

Un travail sur des modèles bien structurés et pédagogisés, accompagné d'un discours de l'enseignant qui renforce la représentation de la tâche rédactionnelle globale, appropriée à la discipline, donne de l'assurance aux étudiants étrangers qui se sentent mieux armés pour faire face aux épreuves universitaires. L'aide individualisée ponctuelle peut confirmer les acquis ou révéler les points encore faibles. Des tâches de ce type ne négligent pas l'aspect purement linguistique, qu'elles peuvent englober si nécessaire, si le facteur temps le permet et si le dispositif d'accompagnement en langue et en méthodologie disciplinaire existant est suffisamment 'généreux' pour combiner différentes mises à niveau. Seul un dispositif réunissant la dimension linguistique et méthodologique centrée sur l'écrit disciplinaire peut être gage de succès pour les étudiants.

Bibliographie

BUCHARD Robert, 2010, Les étudiants étrangers face à une production écrite «extra-ordinaire»: une thèse en français, *Le français dans le monde. Recherches et actions*, 47, Paris, Clé International, 123-132.

CAVALLA Christelle, 2010, Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire, *Le français dans le monde. Recherches et actions*, 47, Paris, Clé International, 153-161.

CERISIER-ben GUIGA Monique, BLANC Jacques, 2005, *L'accueil des étudiants étrangers en France. Rapport d'information n° 446 (2004-2005) fait au nom de la commission des affaires étrangères*, déposé le 30 juin 2005, section B.5, *Le problème spécifique des langues*, http://www.senat.fr/rap/r04-446/r04-446_mono.html.

COULON Alain, PAIVANDI Saeed, 2003, *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs. Rapport pour L'Observatoire de la Vie Étudiante*, http://www.ove-national.education.fr/doc_lib/872e_rap_tr_ove.pdf_-1.pdf.

GOES Jan, MANGIANTE Jean-Marc (éds), 2007, *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones : sélection, formation et évaluation*, Arras, Artois Presses Université, 2007.

GOES Jan, MANGIANTE Jean-Marc, 2010, Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones, *Le français dans le monde. Recherches et actions*, 47, Paris, Clé International, 142-152.

HLGERT Emilia, 2005, La perception des articulateurs logiques en classe de FLE, in E. Huver & G. Brault (éds), *Le FLE en pratique(s). Actes de la Cinquième Journée d'Etude de l'AREFLE*, Strasbourg, 21-39.

HLGERT Emilia, 2009a, Quand le FOS vire au FOU (français sur objectifs universitaires), in Bérard E., Borg S. (coord.), *L'ouverture de filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : Enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, *Terres de FLE* n°2, Université de Franche-Comté, Besançon, 49-62.

HILGERT Emilia, 2009b, Un corpus au service du français sur objectif universitaire : les interviews des enseignants chercheurs, in A. Boulton (éd.), *Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues*, *Mélanges du CRAPEL* 31, Nancy, 131-146.

MANGIANTE Jean-Marc & PARPETTE Chantal, 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.

PAIRON Jacqueline, RASSART Emmanuelle, 2007, Le FOA : apprendre le français pour la vie académique, in Thyron F., Binon J. (coord.), *Le langage et l'homme. Revue de didactique du français, dossier Le français sur objectif spécifique*, vol. 42, n° 1, Louvain.

PARPETTE Chantal, 2010, Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 47, Paris, Clé International, 104-115.

PUREN Christian, 1999, La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie, *Les Langues Modernes* n° 3 1999, pp. 26-41. Paris: APLV.

Notes

¹ Cf. les différents rapports officiels sur l'accueil des étudiants étrangers dans les universités française, parmi lesquels celui de Cerisier-ben Guiga & Blanc (2005) qui citent le *DAFET - Dispositif d'aide en français pour les étudiants étrangers* que nous avons créé en 2001 à l'Université de Strasbourg et qui a été adapté aux exigences méthodologiques et linguistiques spécifiques au FOU sous le nom de *PALAMEDE - Programme d'accompagnement en langue et en méthodologie disciplinaires pour les étudiants étrangers* par Jean-Paul Meyer. Cf. également Goes & Mangiante (2007).

² Cf. Mangiante & Parpette (2004) au sujet du FOS, Pairon & Rassart (2007) qui parlent de «français sur objectifs académiques», Hilgert (2009a et b) sur la représentation de la tâche «écrire» en sciences humaines et sur le lexique des opérations discursives-cognitives en FOU, ainsi que le numéro thématique du *Français dans le monde. Recherche et applications* (n° 47/janvier 2010) dédié aux problèmes linguistiques et méthodologiques que posent les études supérieures en langue française aux étudiants étrangers.

³ Les centres de langues proposent des cours en amont de l'admission dans une université française, généralement appelés «passerelle vers l'université», orientés jusqu'à présent prioritairement vers le français général et vers les aspects culturels de la France et des universités francophones.

⁴ Il s'agit de verbes tels que *définir, mettre au jour, passer en revue, rappeler succinctement, se demander, esquisser une approche générale, avancer une hypothèse, remettre en question, étudier, détailler, analyser, considérer, traiter de, examiner, évoquer, relever, expliquer, aborder, décrire, envisager la description de, aboutir à, dresser une typologie, établir une classification, conclure*.

⁵ Rappelons que les descripteurs du CECRL gardent un degré de généralité dans la présentation des compétences à l'écrit qui neutralise les différences culturellement marquées de tel ou tel type de rédaction dans les différentes langues, que le *Manuel pour relier les examens de langues au CECR* propose une standardisation européenne et que l'exposé du niveau C1 de type DALF de son DVD-guide ne correspond pas à la structure d'un exposé disciplinaire à l'université.

⁶ Selon Coulon & Paivandi (2003), toutes les enquêtes recensées sur les étudiants non francophones montrent que la plus grande difficulté rencontrée à l'université est l'utilisation de la langue française. Certaines études ont examiné cette question dans une perspective sociolinguistique. D'après nos enquêtes, les besoins en méthodologie sont tout aussi importants et les étudiants étrangers en deviennent conscients très vite après avoir intégré un cursus diplômant.