

Lamia BOUKHANNOUCHE
Université de Blida 2

Chantal PARPETTE
Laboratoire ICAR

La modélisation, une démarche pour le développement des compétences rédactionnelles

Article reçu le 09.06.2018 / Modifié le 06.11.2018 / Accepté le 06.12.2018

Résumé

La méthodologie d'enseignement-apprentissage des compétences rédactionnelles en milieu universitaire repose sur l'hypothèse que les différents écrits que doivent rédiger les étudiants au cours de leurs cursus relèvent de genres distincts, chacun ayant ses propres règles d'écriture. Il s'agit dès lors pour les étudiants de prendre conscience de ce phénomène de *genre* et de se familiariser avec une démarche leur permettant de découvrir les règles d'écriture des genres textuels à l'œuvre dans leur discipline. Cette démarche met en relation la lecture et l'écriture, la première étant traitée comme le support, une étape vers la seconde. C'est en effet la lecture et l'analyse d'exemples de textes relevant d'un genre déterminé qui, au-delà de l'accès au sens, permettent de mettre en évidence les règles pragmatico-discursives de leur construction ainsi que les outils linguistiques qui les mettent en œuvre. Cette perspective consiste donc à faire émerger un *modèle* à partir duquel la production de textes s'inscrit dans un processus de réécriture.

Mots-clés : Genre textuel, modélisation, compétences rédactionnelles, règles d'écriture, français sur objectif universitaire

Using a modelling approach for developing writing skills

Abstract

The teaching-learning methodology of writing skills in academia is based on the assumption that the different writings that students must write during their studies fall into distinct genres, each with its own writing rules. It is therefore for students to become aware of this phenomenon of gender and become familiar with an approach allowing them to discover the rules of writing of the genres of text at work in their discipline. This approach relates reading and writing, the first being treated as support, a step towards the second. It is in fact the reading and analysis of examples of texts belonging to a specific genre which, beyond access to meaning, makes it possible to highlight the pragmatic-discursive rules of their construction as well as the linguistic tools that implement them. This perspective therefore consists in bringing out a model from which the production of texts becomes in fact a rewriting.

Keywords: Textual genre, modeling, writing skills, writing rules, French for academic purpose

Pour citer cet article :

BOUKHANNOUCHE Lamia et PARPETTE Chantal (2018). La modélisation, une démarche pour le développement des compétences rédactionnelles. *Action Didactique*, [En ligne], 2, 54-68. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Boukhannouche-Parpette.pdf>

Pour citer le numéro :

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (dir.). Cultures éducatives, plurilinguisme et littéracie [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 2, décembre 2018. <http://univ-bejaia.dz/ad2>.

Introduction

Le milieu universitaire, comme le milieu scolaire, fait appel à toutes les compétences chez les élèves et étudiants, l'écoute et la lecture au moment de la réception des cours, la parole pour les interactions de classe et les prestations telles que les exposés, et l'écriture pour les travaux de validation. Il n'est pas certain que l'on mesure toujours et partout le grand écart que représente le passage de la compétence de compréhension orale-écrite des cours à la compétence rédactionnelle exigée pour les examens. De manière un peu schématique, on peut dire que, pour les étudiants, les cours relèvent de la réception tandis que les examens relèvent de la production, et ce passage semble soulever peu de questions. Sans doute parce que les contenus sont les mêmes, les examens portant évidemment sur les contenus développés dans les cours. Cette importance légitimement accordée aux contenus masque cet autre aspect essentiel des travaux écrits qu'est la forme et les compétences rédactionnelles qu'elle exige. C'est la relation entre lecture et écriture que nous analysons ici pour proposer une démarche d'enseignement des compétences rédactionnelles fondées sur la notion de *genre textuel* et sur le processus de *modélisation*.

1. Hypothèses de travail

Ce travail s'appuie sur les écrits que doivent produire les étudiants dans le cursus d'études vétérinaires de l'université de Blida. Il pourrait tout aussi bien reposer sur les écrits d'autres disciplines, économie ou biologie par exemple, l'important étant son inscription dans une discipline. Ce cadrage disciplinaire repose sur deux hypothèses.

La première est que l'apprentissage scolaire et universitaire n'est pas transversal, mais au contraire structuré institutionnellement et pédagogiquement par le découpage en disciplines et sous-disciplines. C'est la prise en compte de cette réalité qui a en partie contribué à l'émergence, il y a une vingtaine d'années, du champ de recherche des *littéracies universitaires* qu'I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (2009, p. 153-154) définissent ainsi :

Nous proposons de donner le nom de *littéracies universitaires* au champ de recherche qui analyse des pratiques langagières écrites à l'université. Le terme de littératie, dont nous ne discuterons pas ici le concept, renvoie pour nous aux « cultures de l'écrit » (Reuter 2006) rencontrées par les étudiants dans les différents moments du cursus **et aux liens que ces cultures entretiennent avec les différentes disciplines**¹ et avec la construction/transmission des savoirs ; il permet de prendre en compte les relations écriture/lecture (...) et la diversité des pratiques d'écriture rencontrées par les étudiants.

¹ Souligné par nous

Cette approche des discours universitaires écrits a pour corollaire la remise en cause du traitement transversal des compétences universitaires. I. Laborde-Milaa, F. Boch et Y. Reuter écrivaient en introduction au numéro de la revue *Pratiques* consacrée aux Écrits universitaires :

Après une longue focalisation sur des micro-habilités linguistiques considérées comme le garant de la maîtrise langagière, puis sur des compétences méthodologiques supposées transversales, les théories et les pratiques convergent à présent vers une approche discursive et épistémologique liée aux disciplines. (2004, p. 6)

Ils rejoignaient en cela ce qu'écrivait M-C. Pollet en 2001 (p. 22-23) :

L'enseignement du résumé, de la prise de notes ou de tout autre prétendue méthode, ne peut absolument pas se concevoir sans analyse préalable ni prise en compte des caractéristiques des discours sur lesquels portent ces activités (discipline concernée ? genre de discours ?) ni d'autre part sans analyse de la demande spécifique impliquée par la tâche à effectuer (par exemple résumer pour qui ? dans quel but ? dans quelles circonstances de communication ? (...))

C'est donc une didactique des discours universitaires dans une discipline particulière qu'il conviendrait de proposer. Le but est en effet de former les étudiants aux discours propres à leur discipline, en tant que « vecteurs de l'acquisition de savoirs spécialisés » (Dabène). (2001, p. 33)

Ce qui l'amenait à conclure : « Cela implique l'analyse des pratiques de l'écrit non **pas à l'université** mais **dans les disciplines universitaires²** ». (2001, p. 147)

La seconde hypothèse est que chaque discipline génère ses propres genres de textes, et que, s'il existe des genres qui peuvent être considérés communs à plusieurs disciplines (rapport de stage, mémoire), leur écriture reste marquée par leur appartenance à une discipline, en termes de contenus certes, mais aussi en termes d'organisation de ces contenus à travers des rubriques, des types de données propres à chaque spécialité, en termes de positionnement du scripteur, et naturellement d'utilisation des outils linguistiques, lexicaux comme on peut s'y attendre, mais aussi discursivo-syntaxiques et morphologiques. S. Chartrand, J. Emery-Bruneau et K. Sénéchal, dans le cadre de la formation des enseignants, donne de la notion de « genre » la définition suivante :

On peut définir le genre comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des **caractéristiques communes** d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, **souples mais relativement stables dans le temps**. (2015, p. 3)³

² Souligné par nous.

³ Souligné par nous.

En termes de formation aux écrits universitaires, l'approche par les *genres* au sein des *disciplines* est donc indiscutablement plus performante qu'une approche plus large et transversale, surtout pour des étudiants dont la langue n'est pas l'objet d'étude. En effet, si les étudiants des départements de langue (de français en l'occurrence) développent une compétence métalinguistique à travers les cours de littérature, de linguistique et de traduction, lesquels comportent généralement une forte dimension d'analyse de la langue, il en va tout autrement pour les étudiants des autres disciplines. Ceux-ci sont peu entraînés à l'observation des textes bien qu'ils aient à en produire et qu'une rédaction réussie de ces écrits conditionne souvent la réussite aux examens. D'où l'intérêt de proposer aux étudiants une méthodologie simple et explicite de rédaction des écrits requis dans le déroulement de leurs cursus respectifs.

2. Une démarche d'enseignement : la modélisation

Dressant un historique des recherches sur les pratiques d'écriture à l'université, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter écrivaient en 2010 :

Poser que l'écriture peut (doit ?) faire l'objet d'un apprentissage continué à l'université met en évidence dans ces recherches la nécessité de décrire les objets textuels pratiqués dans les études universitaires, d'en repérer les spécificités et notamment celles qui posent plus particulièrement problème aux étudiants afin d'en faciliter l'enseignement et l'appropriation. (p. 3)

Les connaissances scripturales de niveau phrastique (morpho-syntaxe, vocabulaire, orthographe) ne suffisent pas à assurer la compétence pragmatico-discursive nécessaire à la rédaction des textes. La démarche que nous défendons pour le développement des compétences rédactionnelles, qu'il s'agisse du contexte universitaire ou de tout autre contexte, est celle de la *modélisation*. Celle-ci peut être définie comme un ensemble de procédures qui amènent les étudiants à prendre conscience très concrètement des règles d'écriture qui régissent la rédaction de chacun des genres de texte qu'ils sont amenés à écrire durant leur cursus. Il s'agit pour l'enseignant de soumettre aux étudiants différents textes relevant du même genre et d'en faire expliciter les règles d'écriture à travers une lecture attentive non seulement au sens mais aussi et surtout à la forme afin que les étudiants puissent reproduire ces règles sur d'autres contenus du même genre.

2.1. La place de la lecture dans l'apprentissage de l'écriture

Le travail sur l'écriture convoque presque toujours la lecture. La modélisation s'inscrit totalement dans la relation entre lecture et écriture, mais il convient de clarifier le fonctionnement de cette relation, qu'il s'agisse de littéracie

universitaire ou de tout autre genre de texte. La lecture et l'écriture sont deux opérations très distinctes dans leur enjeu et leur fonctionnement cognitif.

La lecture est une opération d'accès au sens, l'esprit du lecteur étant avant tout orienté sur la compréhension du contenu du document, sur la maîtrise de l'information qu'il véhicule. Cela n'implique pas une prise de conscience claire de la manière dont le texte est rédigé. Comprendre un texte ne signifie pas connaître ses règles d'écriture. En revanche, lors d'une opération d'écriture, l'attention du scripteur porte sur la manière de mettre en forme l'information qu'il souhaite transmettre. De manière très simplificatrice mais tout de même éclairante, on peut dire que la lecture porte sur le contenu tandis que l'écriture porte sur la mise en forme. Ce sont deux cheminements cognitifs différents. Ainsi, lire son journal tous les matins pendant des années ne rend pas apte à écrire les différents genres d'articles présents dans ce même journal, éditorial, fait divers, article d'opinion, compte-rendu sportif, etc. La compétence de lecture ne mène donc pas directement à la compétence d'écriture.

Comment la lecture intervient-elle dans l'apprentissage de l'écriture ? Le texte lu représente le *modèle*, le texte à partir duquel seront analysées, explicitées, les règles de construction du genre textuel que l'on veut enseigner, qu'il s'agisse d'une étude de cas en droit, d'un compte-rendu de travaux pratiques en biologie, ou d'une ... recette de cuisine. La lecture est donc tout d'abord un préalable à l'écriture. Analyser les règles qui formatent un texte suppose que celui-ci soit parfaitement compris dans son contenu, que tout problème de compréhension soit éliminé. Il n'est pas possible d'analyser la forme d'un texte qu'on ne comprend pas. La lecture est donc un préalable, elle prépare le terrain à l'analyse et à la maîtrise des règles qui, elles, mèneront à l'écriture. Ce mécanisme peut être schématisé de la manière suivante :

Lecture (accès au sens) → analyse de la forme → construction du modèle
→ Écriture

C'est ce processus cognitivo-pédagogique que nous désignons sous le terme de « modélisation » d'un genre textuel. L'écriture que la didactique des langues nomme « production écrite » devient en fait dans ce processus une *reproduction* - ou *réécriture* - c'est-à-dire la construction de données différentes dans un format identique, ce qui peut constituer pour les apprenants une définition simple de la notion de genre textuel.

2.2. Les éléments du modèle

Quels sont les éléments sur lesquels s'appuyer, sur le plan didactique, pour constituer un modèle ? Nous en proposons quatre :

- Tout discours comportant un contenu, la première étape consiste à déterminer *les types de données* présents dans le texte. Une recette de cuisine comporte le nom du plat, la liste des ingrédients, le déroulement chronologique des étapes de réalisation, et la durée ; on peut également y trouver, de manière plus aléatoire, une illustration photographique, l'indication du degré de difficulté, et parfois une anecdote historique. Un compte-rendu de travaux pratiques de biologie comporte un titre indiquant la manipulation, le dispositif technique utilisé, les étapes de l'expérience, et les résultats, le tout avec des schémas ou des courbes.
- Le second élément, très imbriqué dans le premier, est *l'organisation, l'ordre de présentation* de ces types de données. Tout comme la liste des ingrédients d'une recette précède toujours la description de la réalisation du plat, et que celle-ci apparaît toujours dans l'ordre chronologique, les données d'un compte-rendu de travaux pratiques obéissent également à un ordre précis de rédaction, comme nous le verrons précisément plus loin. L'ordre des données est un paramètre important, qui s'est institutionnalisé au fil du temps au point de devenir par exemple l'acronyme du modèle de rédaction des articles médicaux, le format IMReD (Introduction, Matériel et méthodes, Résultats, et Discussion) officialisé par la convention de Vancouver en 1978 (Boukhannouche, 2012).
- Ces données, qui représentent la partie « contenu » du modèle, sont construites à travers une organisation discursive, des éléments lexicaux et morpho-syntaxiques préférentiels, qui eux constituent la partie *outils linguistiques* du modèle. La recette de cuisine apparaît généralement sous forme de listes, avec des étapes énumérées sous forme infinitive ou au présent, avec le lexique des ingrédients, des ustensiles, des actions culinaires, des quantités, etc. Le rapport de travaux pratiques fait appel à d'autres outils linguistiques préférentiels que nous verrons plus loin.
- Le dernier élément est *la mise en page*. Selon les genres textuels, ce paramètre joue un rôle plus ou moins important. La présentation d'un texte en blocs ou en colonnes, la place de l'illustration, les différentes polices de caractères, etc. ont une fonction non négligeable dans la reconnaissance du type de texte par le lecteur et dans le repérage rapide des données. Pour citer des exemples bien connus, on peut rappeler le rôle déterminant de la mise en page pour les lettres ou les CV. Il en va de

La modélisation, une démarche pour le développement des compétences rédactionnelles

même pour nombre de textes relevant des cursus universitaires, notamment dans les disciplines scientifiques dont les discours écrits combinent divers systèmes sémiotiques (texte, schémas, tableaux, courbes, photos, etc.). Pour d'autres genres textuels en revanche, notamment en sciences humaines, la mise en page, beaucoup plus simple, ne constitue pas un aspect déterminant à travailler.

Ces quatre catégories rejoignent, en les simplifiant, ce que Y. Reuter nomme les «caractéristiques internes des genres» (2013, p. 157) :

Parmi la multiplicité des caractéristiques « internes » des genres, certaines me paraissent particulièrement intéressantes, toujours dans une perspective didactique :

- les désignations en circulation et les conflits éventuels qui les accompagnent
- les contenus qu'ils autorisent et mettent en scène ;
- leur organisation ;
- leur architecture (longueur, disposition, modes de marquage typographique...)
- leurs modes d'inscription matérielle (support, graphie...);
- leurs caractéristiques énonciatives (avec notamment le type et le mode de présence de l'énonciateur et de l'énonciataire...);
- leurs modalités typologiques (formes des descriptions, des argumentations...) et les formes d'articulation de celles-ci ;
- les systèmes sémiotiques mis en oeuvre (verbal, iconique...) et leur articulation
- les formes syntaxiques et leur marquage (flèches...);
- les unités lexicales et leur marquage (lettres, chiffres...)...

3. L'enseignement du processus de modélisation

Pour les étudiants, l'acquisition de la compétence d'écriture passe par la familiarisation avec la notion de modèle et la démarche permettant de déterminer le modèle du genre textuel traité. Nous allons voir comment enseigner cette préparation à l'écriture à partir d'un exemple de genre textuel à savoir «le compte-rendu de travaux pratiques en études vétérinaires» tiré de la recherche de L. Boukhannouche (2016).

Étape 1

Consigne

Par petits groupes, réfléchissez à la question suivante :

Vous avez déjà réalisé un rapport de TP en parasitologie. Quel est l'objectif de ce document et quels sont, à votre avis, les différents types d'information qui doivent y figurer ?

Cette première étape consiste à clarifier, dans une concertation en petits groupes, ce que maîtrisent les étudiants concernant le genre « rapport de TP », et à les amener à faire des hypothèses. L'interrogation qui leur est soumise permet de problématiser l'acte d'écriture, de donner du sens au modèle, et d'éviter une approche trop procédurale et formelle du modèle qui risquerait de constituer une sorte de prêt-à-écrire où la forme prend le pas sur le contenu (voir pour cela F. English, 2012).

Étape 2

Deux exemples de rapports leur sont distribués avec des consignes destinées à vérifier et améliorer leur représentation de cet écrit. Pour des raisons de place, seul un exemple figure ici, mais en situation de classe réelle, deux sont proposés dans la mesure où ce sont les points communs entre les deux textes qui indiquent explicitement le modèle.

Exemple de rapport de TP

10-05-2011

TP N° 2

G06

Recherche des parasites sanguinoles

Mise en évidence de parasites intra ou extracellulaires

Ex : piroplasmés, trypanosomes, babésia...

I. Prélèvement

→ Type : sang veineux (prise de sang au niveau de la veine jugulaire)

→ Lieu : station expérimentale

II. Animal

→ ♀ Race locale, 2ans

→ Symptômes : rien à signaler

III. Technique

→ Dépôt d'une goutte de sang à une extrémité d'une lame dégraissée

→ A l'aide d'une autre lame rodée mise en contact du sang en faisant un angle aigu avec la 1^{ère}, on tire la goutte vers l'autre extrémité de la lame pour

<p>l'étaler</p> <p>→ Séchage par agitation</p> <p>→ Fixation à l'éthanol pendant 4 minutes</p> <p>→ Coloration par une solution de Giemsa diluée : 3 gouttes de Giemsa + 20 ml d'eau distillée : on laisse agir pendant 35-45 minutes</p> <p>→ Rinçage à l'eau de robinet</p> <p>→ Séchage et observation sous microscope optique G×100</p> <p>IV. Résultat : négatif</p> <p>V. Interprétation : animal sain</p>
--

Consigne

Lisez ce(s) rapport(s) de TP et comparez vos réponses à ce(s) texte(s).

Dressez, dans l'ordre, la liste des types d'informations (ou rubriques) qui doivent figurer dans un rapport de TP.

Cette seconde étape permet aux étudiants d'évaluer leur degré de connaissance du modèle, et surtout d'en prendre conscience de manière explicite à travers le relevé des éléments suivants :

- données organisationnelles : date, numéro du TP, numéro du groupe d'étudiants, sous-titre du TP
- données scientifiques : prélèvement, animal, technique, résultat, interprétation.

Étape 3

Une fois reconnus les éléments du modèle relatifs au contenu, le même travail est mené sur les outils linguistiques préférentiels.

Consigne

Comment est présenté le texte ? Sous quelle forme grammaticale sont traitées les données ?

Les consignes dépendent du texte traité. Ici, les questions visent à attirer l'attention des étudiants sur les points essentiels suivants :

- construction du texte sous forme de liste

- syntaxe : forme nominale dominante aussi bien dans les titres (recherche, mise en évidence, prélèvement, technique...) que dans les données (dépôt d'une goutte de sang, séchage..., fixation... rien à signaler, animal sain etc.). La structure verbale intervient seulement lorsque la nominalisation n'existe pas ou n'est pas attestée dans ce contexte (on laisse agir, on tire la goutte).

Étape 4

Cette étape de prise de conscience du modèle peut être suivie de l'analyse d'un rapport de TP rédigé de manière en partie défailante par rapport aux normes repérées :

Consigne

Analyser le rapport de TP « frottis sanguin » et relevez :

- *les éléments conformes au modèle*
- *les éléments non conformes au modèle et corrigez-les.*

10-05-2011
TP2 : Parasitologie
Titre : frottis sanguin
État frais
Réalisation d'un frottis
Résultat
Groupe 06
Titre : frottis sanguin
Nature de prélèvement : le sang
Renseignement concernant l'animal prélevé
Espèce : ovin
Sexe : mâle / Age : 2 ans
Lieu : station
Date : 10-05-2011
Mode de prélèvement : Prélever à l'aide d'une seringue au niveau de la veine

jugulaire**Symptômes****Examen macroscopique : le sang est normal****Examen microscopique : /****Technique : État frais : à l'aide d'une lame ronde, on confectionne la goutte de sang on observe sous microscopie, le parasite est boge****Frottis sanguin : 1) Sur une lame, on pose une goutte de sang****2) Avec une coupe brusque de lame rodée, on va étaler la goutte sur la lame****3) Sécher la lame****4) Fixer avec l'éthanol 4 mn****5) On sèche l'éthanol****6) Coloration pendant 35 à 45 mn. On va colorer par le mélange de l'eau distillée et 60 gouttes de Giemsa pendant 35 à 45mn7) Lavé avec l'eau de robinet****8) Sécher le frottis et agite l'huile à immersion****9) Observé par microscope à objectif 100**

Cette analyse constitue une première manipulation du modèle - les dysfonctionnements rendant souvent les règles plus apparentes - avant une prise en main complète par les étudiants :

- Éléments conformes au modèle : date de rédaction du rapport, numéro du TP, titre du rapport, groupe d'appartenance du rédacteur, présentation sous forme de liste, données organisationnelles, une partie des données scientifiques.
- Éléments non conformes au modèle : absence des deux dernières parties (résultats et interprétation), caractère disparate de la construction syntaxique qui mêle structure nominale et structure verbale (sécher la lame, on sèche l'éthanol, coloration...). Par ailleurs, apparaissent des erreurs morphologiques : « coloré », « observé » où le participe passé se substitue à l'infinitif ou au présent, ou encore un présent sans sujet.

Étape 5**Consigne :**

Apportez le prochain rapport de TP que vous rédigerez en parasitologie. Nous l'analyserons à partir du modèle établi ici.

Dans un cours de français général, l'aboutissement de cette démarche s'intitule souvent « À votre tour, rédigez » sur un contenu indiqué par l'enseignant ou imaginé par les apprenants. Dans le contexte universitaire, l'étape finale de rédaction d'un texte de ce type est difficile à réaliser au sein du cours de français lui-même dans la mesure où un rapport de TP ne peut exister et être rédigé en-dehors de l'expérimentation réelle qui fournit les données. Il n'est pas possible de l'*imaginer* comme on peut imaginer un fait divers ou le contenu d'un courrier. Le cours de français s'articule ici étroitement avec le déroulement du cursus, la dernière étape du cours consistant à travailler, à une date ultérieure, sur un écrit réalisé en laboratoire.

La même démarche est appliquée à tous les écrits, notamment le mémoire, même si la réflexion est beaucoup plus complexe compte tenu de la taille et des caractéristiques de l'objet langagier concerné.

4. La validation des modèles par le travail de terrain

L'enseignement des compétences rédactionnelles, s'il s'inscrit comme on vient de le voir dans le champ des littéracies universitaires, relève également du champ du Français sur objectif spécifique (FOS) et de sa déclinaison dans le contexte universitaire, le Français sur objectif universitaire (FOU) tels que les ont décrits J-M Mangiante et C. Parpette (2004 et 2011). C'est en effet dans le domaine des activités écrites scolaires ou universitaires que se rapprochent le plus le français langue maternelle et le français langue étrangère ou seconde. Tout en s'intéressant au même objet et en visant le même objectif que les recherches sur les littéracies universitaires, le FOS-FOU met au centre de sa réflexion et de sa démarche le travail de terrain, indispensable dans la mesure où l'enseignant-concepteur du programme linguistique travaille dans un contexte et sur des données qu'il ne connaît pas ou peu. Dans le cadre qui nous intéresse, ce travail de terrain amène l'enseignant de langue à découvrir les discours de la discipline, à en tirer des modèles pour constituer des séquences de FOU.

Ce travail de terrain comporte deux volets, les contacts humains et institutionnels poussés avec les acteurs du milieu concerné, et la collecte de données matérielles qui sont ensuite analysées et constituées en séquences pédagogiques pour les cours de FOU. Pour construire le cours de compétences rédactionnelles destiné aux étudiants d'études vétérinaires, il faut entrer en contact avec les enseignants du cursus pour savoir quelles compétences d'écriture ils attendent des étudiants, et pour accéder aux écrits à partir desquels sera construite la démarche de modélisation. Cette étape est plus complexe qu'il y paraît. En effet, dans le contexte institutionnel de l'université algérienne, sur lequel s'appuie la présente étude, souvent, les

textes qui pourraient être considérés comme des réalisations parfaitement conformes à ce qui est attendu par les enseignants pour tel ou tel genre de texte n'existent pas. Pour être sûr qu'un texte correspond à ce qui est attendu, il faudrait qu'il soit rédigé par l'enseignant et présenté comme un exemple dont peuvent s'inspirer les étudiants. Or si certains enseignants fournissent ce type de texte, sous forme de « corrigé d'examen » par exemple, beaucoup ne le font pas. Nous n'avons pour notre part trouvé aucun texte de ce type dans notre recherche sur les écrits en études vétérinaire (Boukhannouche, 2016), les seules données disponibles étant les écrits réalisés par les étudiants au moment des travaux (séances de TP, examens, etc.). C'est donc sur ces écrits que l'on peut, dans un premier temps, s'appuyer. On choisit les exemples parmi ceux qui ont obtenu les meilleures notes parce que cela laisse supposer qu'ils ont été rédigés de manière assez conforme à ce qui est attendu.

Mais avant d'être analysés et modélisés pour le cours de FOU, ces textes doivent être validés par l'institution. S'engage alors une concertation avec les enseignants sur ces écrits des étudiants - des rapports de TP pour le cas qui nous occupe ici. Il nous faut en effet nous assurer des règles d'écriture requises dans ces textes, et vérifier que ces écrits d'étudiants ne demandent pas d'amélioration avant de servir d'appuis à la démarche de modélisation qui sera proposée aux étudiants. Cette concertation sur différents textes permet également, et c'est important, d'intégrer au modèle toutes les variantes acceptables. Tout comme les étapes d'une recette de cuisine peuvent être rédigées à l'infinitif, à l'impératif ou à l'indicatif, sous une forme complètement verbale ou icono-verbale, etc., le rapport de TP combine, comme tout genre textuel, des éléments incontournables et des éléments variables, que Grossmann décrit comme « la variation interne qui concerne les marges qui peuvent être autorisées - où que certains s'autorisent - par rapport aux normes au sein d'un même genre et au sein d'une même discipline » (2012, p. 141). La concertation avec les enseignants permet de mesurer le degré d'acceptabilité des textes rédigés par les étudiants et, à partir de là, de construire le modèle. Il faut toutefois souligner que les enseignants des disciplines scientifiques n'ont pas de compétence métalinguistique particulière, la réflexion sur les textes ne relève pas de leur domaine, si bien que la construction du modèle textuel, tout en s'appuyant globalement sur leur évaluation, est assez largement le fait de l'enseignant de français.

Conclusion

Cette découverte du modèle, avant d'être celle des étudiants, est celle de l'enseignant de français qui, avant d'effectuer le travail de terrain, ne connaît pas les données sur lesquelles il construira son programme de FOU. Comme

dans tout programme de FOS, l'enseignant-concepteur opère pour lui-même le cheminement de découverte des données de terrain, cheminement qu'il transforme ensuite en séquences pédagogiques pour les étudiants. Le Français sur objectif universitaire n'est pas un programme autonome au sein des cursus, il est au contraire un cours DE français totalement au service des cours EN français. Qu'il s'agisse d'études vétérinaires ou d'architecture, de compétences en écriture, en lecture, ou en prestation orale, cette relation forte avec le cursus reste la même et on mesure le rôle capital de l'institution dans toute cette démarche pour construire des programmes adaptés aux exigences des disciplines.

Références bibliographiques

- Boukhannouche, L., (2012). Les écrits scientifiques en sciences vétérinaires. *Synergies Algérie*, 15, 95-106. Récupéré de <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/boukhannouche.pdf>
- Boukhannouche, L., (2016). *Le français sur objectif universitaire : compétences rédactionnelles en sciences vétérinaires*. Thèse de doctorat non publiée. Blida : Université de Blida 2.
- Chartrand, S., Emery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Récupéré à partir de : https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D., (2009). Écrits et disciplines dans l'université française. J-M Defays et A. Englebert (dir.), *Acteurs et contextes des discours universitaires* (p. 151-166). Paris : L'Harmattan.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D., (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. Forumlecture.ch 3. Récupéré de https://www.leseforum.ch/FR/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf.
- English, F. (2012). Écrire différemment. Apprendre différemment. Repenser le genre. *Pratiques*, 153-154, 177-193.
- Grossmann, F. (2012). Pourquoi et comment cela change ? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques. *Pratiques*, 153-154, 141-160.
- Laborde-Milaa, I., Boch, F. et Reuter, Y. (2004). Présentation. *Pratiques*, 121-122, 3-8.

La modélisation, une démarche pour le développement des compétences rédactionnelles

Mangiante, J-M. et Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique*. Paris : Hachette.

Mangiante, J-M. et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.

Pollet, M-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles : De Boeck Université.

Reuter, Y. (2013). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s). *Pratiques*, 157-158, 153-164.

AUTEURS

Lamia BOUKHANNOUCHE est maître de conférences en didactique du FLE (français langue étrangère) au département de français, université Lounici-Ali, Blida 2. Ses principaux domaines d'intérêt sont la didactique de l'écrit, le français sur objectif spécifique/français sur objectif universitaire et l'ingénierie de formation. Ses publications portent sur la problématique du FOS (français sur objectif spécifique) et les écrits universitaires: *Synergies Algérie* (2012), *Carnet* (2016), *Cirhilla* (2016). Ses contributions scientifiques s'inscrivent dans le champ de la didactique du FLE en contexte algérien: l'approche par modélisation dans les discours académiques (Constantine, 2014), Le dit et le non-dit dans les discours universitaires (Bucarest, 2015), la problématique du FOS (Grenoble, 2016), les littéracies universitaires (Blida, 2017).

Chantal PARPETTE est enseignante-chercheuse en didactique du Français langue étrangère à l'université Lumière-Lyon 2 et au laboratoire ICAR. Ses travaux de recherche portent sur le discours oral, l'enseignement en milieu homoglotte, et le Français sur objectif spécifique, notamment dans sa déclinaison de Français sur objectif universitaire. Ses ouvrages s'adressent aux enseignants de FLE (méthodologie du FOS et du FOU), et aux apprenants (méthode de français général et ouvrage de FOU pour les étudiants d'économie-gestion). Ses écrits les plus récents mettent l'accent sur le contexte et la dimension institutionnelle dans lesquels s'inscrit chaque programme de FOS-FOU.