

Approche réflexive de la conception modulaire en Français sur Objectifs

Universitaires et en littéracies universitaires

Comment articuler transversalité et disciplinarité ?

Élodie Lang et Marie Beillet



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/12536>

DOI : 10.4000/rdlc.12536

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Élodie Lang et Marie Beillet, « Approche réflexive de la conception modulaire en Français sur Objectifs Universitaires et en littéracies universitaires », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 21-2 | 2023, mis en ligne le , consulté le 16 juin 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/12536> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.12536>

Ce document a été généré automatiquement le 16 juin 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Approche réflexive de la conception modulaire en Français sur Objectifs Universitaires et en littéracies universitaires

Comment articuler transversalité et disciplinarité ?

Élodie Lang et Marie Beillet

Introduction

- 1 La situation n'a échappé à personne : le cadre universitaire est parcouru, depuis plusieurs années maintenant, par de nombreux bouleversements qui génèrent tensions et enjeux à de multiples niveaux. Maintenir un équilibre et des conditions propices à l'apprentissage de tous est en effet devenu un véritable défi dans un contexte institutionnel traversé par de profonds changements structurels (conjecturés par des processus comme Bologne, la loi LRU, la loi ORE, etc.) et qui induisent des problématiques pédagogiques fortes liées à l'augmentation constante de la masse étudiante ou encore à la mutation des profils du public.
- 2 Dans ces circonstances, proposer une intervention pertinente et des solutions adéquates aux problèmes rencontrés par les étudiants à l'université n'est pas sans soulever un certain nombre d'interrogations, ni sans engendrer son lot de difficultés. Du point de vue de la recherche, de nombreux travaux analysent depuis les années 2000 les conditions spécifiques que rencontrent les étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, français comme internationaux. Abordant la situation sous le prisme particulier de la réussite ou de l'échec universitaire, ces recherches ont été réalisées dans des domaines très divers (sociologie, sciences de l'éducation, linguistique, didactique du français, entre autres) et ont contribué à faire émerger deux champs scientifiques qui nous semblent complémentaires : le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) et les Littéracies Universitaires (LU).

3 Toutefois, si ces deux champs ont apporté un certain nombre d'éclairages et d'outils d'analyse quant aux difficultés auxquelles se confrontent les étudiants, plusieurs obstacles demeurent du point de vue de la réponse à apporter en matière d'accompagnement. Au premier plan se trouvent de multiples interrogations à examiner dans le cadre de l'ingénierie pédagogique, tout à la fois épistémologiques, méthodologiques et pratiques :

- comment formaliser, dans un dispositif d'accompagnement aux études universitaires, les questions de socialisation aux pratiques langagières académiques sans se limiter uniquement à leurs dimensions linguistiques ?
- comment, au niveau sociopragmatique, réussir à articuler les aspects transversaux et disciplinaires s'agissant des discours universitaires ?
- comment, encore, élaborer un dispositif pouvant toucher un public qui se caractérise à la fois par son hétérogénéité de profils (français / internationaux) et sa dispersion (multitudes de disciplines, filières et cursus) ?
- comment, enfin, rendre ce type de dispositif accessible et exploitable par des enseignants non-spécialistes en didactique ou en linguistique ?

Sans être complètement exhaustive, cette série de questions fonde le fil conducteur du raisonnement que nous déployons pour l'élaboration du dispositif d'accompagnement en Français ACadémique (FRAC). Dans cet article, nous nous proposons d'illustrer la réflexion mise en œuvre en amont de la conception modulaire en FOU et en LU. Nous nous interrogerons ici particulièrement sur la démarche d'ingénierie pédagogique sous le prisme du degré d'adéquation des réponses jusque-là apportées aux besoins des acteurs du terrain, ce qui nous conduira à discuter des outils pédagogiques à exploiter pour un dispositif d'accompagnement au développement des compétences en français universitaire.

Faire des études supérieures en France : une situation délicate

4 Étudier aujourd'hui à l'université est une situation d'enseignement-apprentissage particulière qui, du reste, interroge tant elle a connu de changements au cours des deux dernières décennies. Loin de l'image d'une « université des héritiers » telle que dénoncée par Bourdieu et Passeron (1964), l'enseignement supérieur revêt à présent un visage redessiné par la massification des effectifs à l'entrée à l'université et le processus de Bologne, mais aussi par la récente crise pandémique et les ajustements imposés qu'elle a suscités. Si le profil du public étudiant a changé, il n'en demeure pas moins que les nombreux codes et usages en vigueur dans le milieu universitaire sont hérités d'une longue tradition historique qui a forgé les us et coutumes véhiculés dans ce contexte (Romainville, 2004). Partant, l'environnement académique constitue un espace de socialisation inhérent à la culture partagée par la communauté universitaire. Parmi les différentes étapes de socialisation académique se trouvent par exemple la démarche d'affiliation universitaire, au travers ce que Coulon appelle le « métier d'étudiant » (1997) et qui relève notamment de l'acquisition d'une posture d'apprentissage spécifique (en termes de manières d'apprendre et de s'organiser, de modes d'appropriation des savoirs, etc.) ; ou encore l'assimilation des modes de pensée disciplinaires, mécanisme tacite qui fonde une forme de socialisation par imprégnation. La socialisation académique procède ainsi d'apprentissages implicites qui ne sont pas

sans générer certaines tensions puisque la familiarisation avec ces « allants de soi » (Coulon, 1997) est un élément clé du « métier d'étudiant » et de la réussite universitaire. Ajoutons que, dans ce processus de socialisation académique, l'acculturation aux pratiques langagières occupe une place importante, en particulier car l'appropriation des savoirs est corrélée au développement des compétences littéraciques des étudiants (Boch & Frier, 2015).

- 5 Or, il arrive fréquemment que les étudiants ne maîtrisent pas des exigences universitaires et que cette situation les conduise alors à échouer. Cet échec repose ici sur un écart entre le niveau de socialisation académique des étudiants et les attentes des enseignants du supérieur (Felouzis, 1997). Ces attentes sont quant à elles conditionnées par un rapport intégré à la culture académique ainsi qu'aux pratiques véhiculées dans le milieu universitaire (comportements sociaux et conduites intellectuelles requis), dont font évidemment partie les usages discursifs spécifiques (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012) et les pratiques scripturales (Pollet, 2012). Alava & Romainville (2001) indiquent pour leur part que les étudiants se familiarisent « sur le tas » avec les genres académiques et que l'évaluation joue le rôle de régulateur de l'agir étudiant en sanctionnant à la fois la maîtrise des savoirs, les modes de pensée et les « manières de dire ». Étudiants et enseignants fonctionnent en ce sens selon un schéma de négociation sociale qui s'institue dans la perception et la compréhension des attentes, relevant ainsi d'une forme de « pédagogie invisible ».

La compétence langagière comme zone de turbulences

- 6 En s'intéressant aux problèmes rencontrés par les étudiants, notamment en ce qui concerne les difficultés langagières dont ces derniers témoignent dans leurs écrits, les recherches en LU et en FOU ont contribué à dépasser une conception normative et déficitaire de leurs compétences linguistiques. Les travaux réalisés dans les deux champs ont en réalité pointé que, loin d'être une question de lacunes langagières, il s'agit en lieu et place d'appréhender l'empan existant entre les représentations étudiantes et enseignantes en matière de textes académiques à réaliser (Alava & Romainville, 2001). L'idée est ainsi de saisir que l'adaptation aux écrits universitaires, reposant sur des usages nouveaux et plus complexes de la langue écrite, ne va pas de soi pour les étudiants et que la confrontation avec les pratiques langagières propres à l'écrit(ure) académique constitue pour les étudiants « quelque chose de violent » (Bautier, 2009 : 87). Pour mieux comprendre cette idée, il faut pouvoir appréhender les trois principes majeurs sur lesquels elle repose :
1. les compétences à l'écrit continuent à se développer tout au long de la vie étant donné que les « pratiques littératiées répondent à une variété d'objectifs sociaux et sont évolutives dans le temps et l'espace » (Molinié & Moore, 2012 : 2). En ce sens, si les compétences littéraciques des étudiants ne sont pas abouties lorsqu'ils intègrent l'université, ils ne sont pas pour autant illettrés (Boch & Frier, 2015 : 34) ;
 2. les pratiques langagières dans le milieu académique (notamment via les genres de discours) sont liées à la façon dont chaque discipline élabore des types relativement stables d'énoncés, en termes de contenus thématiques, de style et de construction discursive. Dans cette perspective, Pollet indique que la maîtrise de la langue doit être envisagée « sous l'angle des pratiques langagières (lecture-écriture) en usage dans le milieu d'études et le champ disciplinaire, et liées aux modes de constructions de ces savoirs disciplinaires » (Pollet, 2012 : 10) ;

3. il existe, au départ, peu de compatibilité entre les pratiques langagières académiques (au travers des genres discursifs et des formes d'écrits attendus par le corps enseignant) et la perception de ces nouveaux usages par les apprenants. Cette rencontre génère par ricochet des problèmes au niveau linguistique (Lang, 2019b) qui sont davantage « le signe des difficultés qu'éprouvent les étudiants à adopter les postures épistémologiques qui ont présidé à la création des textes académiques et qui sont dès lors indispensables à leur compréhension et à leur reproduction » (Alava & Romainville, 2001 : 164).

À ces différents égards, on comprend aisément à quel point l'entrée dans l'univers académique représente un « événement littéraire majeur » (Jaffré, 2004) de nature à déstabiliser les compétences langagières des étudiants, et ce que le français soit leur langue maternelle ou non (Lang & Meyer, 2018). Sans nous attarder ici sur les répercussions au niveau ortholinguistique, déjà amplement traitées (voir, par exemple, Boch & Buson, 2012 ; Lang & Meyer, 2015), nous évoquerons à la place les difficultés identifiées en ce qui concerne la gestion discursive. Boch & Frier (2015 : 36) rappellent à ce titre :

« On ne leur demandera pas uniquement de bien maîtriser la langue écrite (d'un point de vue orthographique et syntaxique), mais également de savoir utiliser de multiples savoir-faire discursifs (insertion du discours d'autrui, positionnement énonciatif, gestion de la polyphonie, capacité à résumer, reformuler, se distancier, etc.) qui sont au cœur de l'élaboration des connaissances à l'université. »

Si l'un des aspects de la socialisation académique repose ainsi sur l'appropriation de pratiques langagières et des usages discursifs spécifiques associés, le développement de ces savoir-faire discursifs implique quatre dimensions :

- la dimension linguistique, qui touche aux structures langagières comme le présent atemporel, l'effacement du sujet, les tournures nominales et impersonnelles, les collocations (Cavalla, 2010) ;
- la dimension sociopragmatique, qui se réalise notamment au travers des aspects énonciatifs tels que l'objectivation, le positionnement du scripteur, la reformulation ou encore cohésion textuelle (Rinck & Sitri, 2012) ;
- la dimension cognitive, qui concerne les macro-compétences langagières requises par les énoncés et participent des opérations mentales de type appariement, association, relation (Goes & Mangiante, 2010) ;
- la dimension métacognitive, qui découle à la fois sur un travail des représentations dans une optique de prise de conscience de la fonction épistémique des pratiques langagières et sur un travail des opérations rédactionnelles de « haut niveau » - planification, révision - (Dezutter, 2015).

Concilier réalités de terrain et intervention didactique

- 7 L'une des difficultés principales dans l'élaboration d'un dispositif d'accompagnement à l'appropriation des pratiques langagières académiques est, sans être nécessairement exhaustives, qu'un tel dispositif doit pouvoir être représentatif des différentes situations d'usage de la langue, en particulier du point de vue disciplinaire. Au regard de la myriade de spécialités présentes à l'université (impliquant une importante variété de genres discursifs et pratiques langagières spécifiques), on comprend vite qu'un dispositif qui ambitionne de s'adresser à l'ensemble des étudiants doit surmonter plusieurs obstacles, au premier plan épistémologiques et méthodologiques. Du point de vue épistémologique, la problématique majeure tient à la nature hétérogène du public ainsi qu'à la fragmentation de la situation d'enseignement-apprentissage à l'université.

Du point de vue méthodologique, l'attention se porte sur la difficile mais nécessaire articulation entre dimension transversale et aspect disciplinaire des pratiques langagières, en particulier du point de vue discursif. Cette facette, subordonnée à la problématique épistémologique, oblige à une réflexion et une mise en œuvre didactiques qui soient en mesure de dépasser les limites déjà esquissées aux formations linguistiques en FOU :

« Se pose alors un problème de fond, qui tient à la tension entre transversalité et spécialité. Il est à noter que le fort enjeu politique que constitue la gestion des flux d'étudiants étrangers amène les institutions à privilégier les approches transversales qui permettent de rassembler dans un même groupe des étudiants de spécialités diverses et souvent même de niveau d'études différents. Sont, sous cette pression, évacuées des questions que la didactique des langues ne peut cependant pas considérer comme réglées. Prenons pour exemple la lecture d'article de revue scientifique en informatique, avec un objectif de fiche de lecture ou d'exposé oral. Le plus important, pour amener les étudiants étrangers à atteindre cet objectif, est-il la maîtrise du genre "fiche de lecture" ou "exposé oral" ou "article scientifique" ou bien la compréhension de la logique de la spécialité informatique : le discours du cas de figure. Autrement dit, peut-on réellement résumer l'article ou le présenter, si on n'a pas compris l'ancrage conceptuel profond propre au domaine ? Autrement formulé, est-il vraiment possible de produire des matrices rédactionnelles entièrement décrochées des domaines ? » (Mourlhon-Dallies, 2011 : 141-142)

Si les dispositifs de formation en FOU témoignent de certaines limites, notamment une focalisation sur les dimensions principalement morphosyntaxique et méthodologique induite par la difficulté à travailler la dimension discursive, elles démontrent toutefois leur intérêt. On constate notamment leur succès en matière de taux de réussite des étudiants internationaux : alors que ce dernier était 40% inférieur à celui des étudiants français en 2011 (Mangiante & Parpette, 2011 : 17), cette tendance s'est inversée en 2018 puisque le taux de réussite des étudiants en mobilité (46%) a dépassé celui des étudiants français (40%)¹. Cette amélioration peut s'expliquer d'une part par l'augmentation du niveau en langue française requis par les formations (B2 en filières scientifiques, C1 en sciences humaines), et d'autre part par le développement des formations en FOU.

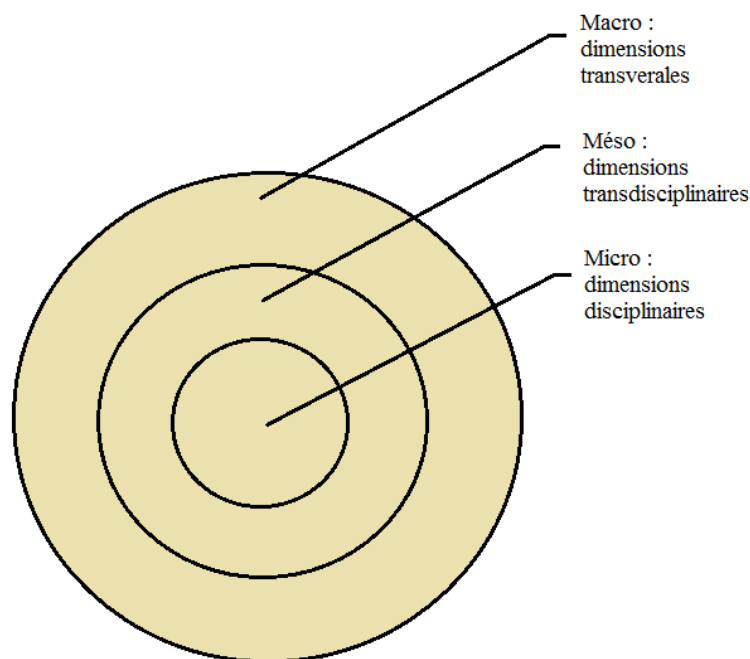
Le projet FRançais ACadémique (FRAC)

- 8 Partant de ces différents constats, le projet *FRAC - Développer les compétences en français académique* (Kostov & Lang, 2020), mené à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 (UPVM3), vise à améliorer les compétences langagières des étudiants en LLSHS. L'objectif de ce projet est de sensibiliser les étudiants aux spécificités de différents exercices académiques, par exemple : les questions de cours, le commentaire de documents textuel ou iconographique, l'exposé, la restitution et la synthèse à l'oral, etc. Pour cela, le projet s'oriente vers la conception de modules pédagogiques qui ciblent le développement des compétences rédactionnelles et oratoires des étudiants à travers l'étude des genres discursifs propres au contexte universitaire français. Ces modules sont envisagés dans l'optique d'être proposés aux étudiants (internationaux comme français) qui souhaitent parfaire leur maîtrise des discours académiques.

Approche complexe et vision pluridimensionnelle

- 9 Pour faire face aux obstacles qui planent sur la conception et la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement à l'appropriation des pratiques langagières académiques, l'équipe du projet s'est interrogée en amont de la création du dispositif FRAC sur les cadres et les outils à même de nous permettre de dépasser les limites auxquelles se heurtent les champs du FOU et des LU. En ce sens, la perspective systémique nous permet d'envisager la socialisation langagière au sein du milieu académique d'un point de vue holistique où la distance existante entre les attentes enseignantes en matière de pratiques langagières et les compétences effectives des étudiants se constitue comme un espace de régulation sociale. En empruntant le cadre de la complexité, il est possible d'appréhender les processus et stratégies d'ajustement² mis en place par les étudiants lorsqu'ils cherchent à réduire cette distance, tout en analysant leur déclencheur et leurs répercussions.
- 10 Partant, l'équipe s'est appuyée sur la vision complexifiée de la notion de « situation » défendue par Mangiante & Parpette (2011), dépassant la vision de la « situation-cible » prônée par les approches communicatives au profit d'une reconstruction du contexte d'évolution de l'apprenant (au sens large). Ces auteurs changent ainsi de point focal avec des interventions didactiques pensées non uniquement en termes de centration sur l'apprenant, mais également en prenant en compte tout ce que la situation visée active. Sur la base de leurs contextes emboîtés³ (Mangiante & Parpette, 2011 : 49 ; 58 ; 82), nous cherchons à articuler les niveaux macro (dimension transversale des travaux universitaires) et micro (aspects disciplinaires) des pratiques langagières autour d'un niveau méso se concrétisant au sein des formats d'exercices et des genres discursifs *transdisciplinaires*.

Figure 1 – Approche de la recherche FRAC (-action, -développement)



- 11 À la différence de Mangiante & Parpette (2011), nous avons choisi une logique programmatique différente du point de vue de la progression d'enseignement-apprentissage des modules du dispositif FRAC. Là où le FOU s'ancre aujourd'hui dans une approche analytique qui consiste à décortiquer les discours authentiques afin de montrer aux apprenants l'imbrication des différents plans de référence, puis à les retraiter un à un séparément (en vue de leurs identification et maîtrise), nous cherchons à mettre en œuvre une approche qui permette de reconstruire la complexité de la réalité des pratiques langagières universitaires. Dans cette idée, nous repons notre approche sur les principes de la transdisciplinarité et poursuivons une logique plus actionnelle inspirée du concept d'*embodied cognition*⁴. La transdisciplinarité peut ici être définie par ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline (Lenoir, 2020), permettant une démarche englobante (Morin, 1999) à même de gérer la complexité des réalités sociolangagières. Le choix de la transdisciplinarité est conduit par notre parti pris plus actionnel, « incarné », puisque nous cherchons à ce que les étudiants puissent développer des habiletés leur permettant un accès facilité à la socialisation langagière (qui prend notamment corps au travers des genres discursifs). En se focalisant sur les formats d'exercices et genres transdisciplinaires, nous voulons permettre aux étudiants de repérer les usages communs, d'interroger les modèles de discours et de manipuler les productions authentiques, de façon à pouvoir ensuite en conceptualiser les spécificités et à être en capacité de les (re)produire. Cette logique vise ainsi à faire co-construire les savoirs et savoir-faire nécessaires aux étudiants, dans la perception et dans l'action, notamment dans l'idée d'accompagner les processus sociocognitifs à l'œuvre dans l'adaptation de leurs compétences langagières, qui se fait aujourd'hui encore « sur le tas ».

Méthodologie de la recherche-action-développement

- 12 En ce sens, nous avons choisi dans le projet FRAC de mener une recherche-action (phase 1) conjointe à une recherche-développement (phase 2). Notre démarche, résolument heuristique et empirique, fait appel aux principes du *data-driven research* : nous nous fondons en effet sur plusieurs collectes de données spécifiques au contexte de l'UPVM3 et à ses filières (domaines des LLSHS). Sur cette base, la phase 1 (recherche-action) est bâtie sur un audit linguistique réalisé au sein de l'établissement. Cet audit repose sur l'identification des besoins des composantes et des étudiants, sur une analyse des dispositifs existants ainsi que sur la récolte de documents authentiques issus des disciplines. Ces documents nous seront particulièrement utiles car ils constituent le lien entre les deux phases : après un travail d'analyse et de sélection des éléments transdisciplinaires, les activités pédagogiques des modules de formation FRAC pourront utiliser les documents les plus représentatifs de façon à travailler sur des usages langagiers contextuellement ancrés et situés.
- 13 Pour le présent article, nous nous concentrerons sur les données issues du terrain car elles fondent le travail d'audit linguistique de la phase 1. Afin de déterminer les besoins en matière de français académique au sein de l'établissement, l'équipe du projet FRAC a choisi trois entrées : une étude quantitative fondée sur l'étude des fascicules de formation et des modalités d'évaluation, une investigation quantitative sur la base de deux enquêtes par questionnaire (respectivement auprès des publics étudiant et enseignant) ainsi qu'une exploration qualitative des dispositifs⁵ d'accompagnement existants.

Besoins en français académique de l'UPVM3

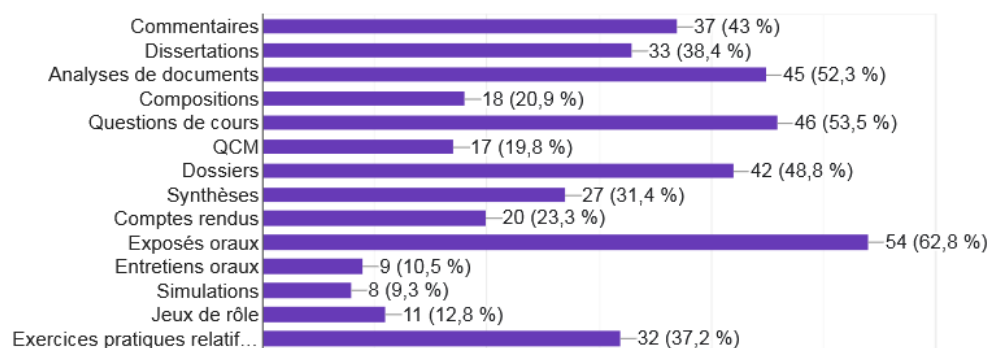
- 14 En premier lieu, il convient de préciser que les fascicules de formation et les Modalités de Contrôle Continu (MCC) ont été scrutées pour l'ensemble des formations proposées par les sept composantes de l'université, soit 344 parcours au total. Concernant les enquêtes par questionnaire, ce sont d'un côté 230 étudiants (tous profils confondus, soit 1% de la population estudiantine) qui ont répondu au sondage portant sur l'expression de leurs besoins, et d'un autre côté 86 enseignants (soit 11% de la population enseignante titulaire) qui ont complété le formulaire relatif aux difficultés observées chez leurs étudiants.

Vous avez dit « problème de maîtrise du français » ...

- 15 L'analyse des données issues des fascicules de formation a fait émerger le fait que si certaines macro-compétences sont récurrentes et transversales (telles que la description ou l'analyse), d'autres sont plus spécifiques à chaque composante (« pratiques et techniques en usage dans le monde des médias et de la communication »). D'autres compétences sont également évoquées très fréquemment telles que la connaissance de la discipline, l'utilisation de terminologie disciplinaire, la restitution de connaissances, la mobilisation de savoirs ou encore la maîtrise du français. Par ailleurs, l'analyse des MCC montre que les modalités d'évaluation les plus sollicitées sont le « dossier » (366 occurrences), « l'oral » (297) et les « questions de cours » (285). De leur côté, les enseignants ayant participé à l'enquête (cf. 3.1.2)

semblent privilégier les « exposés oraux », les « questions de cours » et les « analyses de documents », ainsi que le montre le diagramme *infra*.

Graphique 1 – Types d'évaluations privilégiés par les enseignants interrogés



L'enquête étudiante

- 16 Pour sa part, l'analyse des questionnaires étudiants révèle que 67% des répondants sont en licence, 27% en master. Sur ces 230 étudiants, 81% indiquent avoir suivi la majorité de leur scolarité en France. Pour ce qui concerne les 43 étudiants internationaux du panel, 86% ont indiqué être inscrits en cursus régulier (soit « hors-programmes » d'échange) et 70% précisent par ailleurs n'avoir pas suivi de formation préparatoire aux études en France⁶. Interrogés sur leur expérience universitaire, les étudiants expriment en grande majorité ne rencontrer aucun problème particulier dans la compréhension des CM-TD-TP, ni dans la réalisation des activités TD-TP. Ils éprouvent toutefois des difficultés dans les évaluations. À titre d'exemple, là où les QCM et les questions de cours ne sont source de très grandes difficultés que pour 6 à 7% des étudiants, la dissertation et les dossiers le sont trois à quatre fois plus (respectivement 28% et 22%). On note que les mémoires apparaissent aussi comme un exercice académique complexe (28%), moins en ce qui concerne les rapports de stage (11%). Des difficultés sont également mentionnées pour les soutenances orales (28%) et les exposés oraux (18%).

Graphique 2 – Productions source de très grandes difficultés pour les étudiants

- 17 Conscients des difficultés qu'ils rencontrent, les étudiants estiment à 23% que leur niveau de français a un impact sur leur réussite et à 33% que leurs compétences méthodologiques affectent leur réussite. Il est d'ailleurs intéressant de noter que 18% expriment rencontrer d'importants problèmes à comprendre les connaissances à restituer et la méthodologie des productions à réaliser lors des évaluations, mais aussi que 19% se confrontent à des problèmes en termes de capacités à (re)produire les pratiques langagières attendues. Ces chiffres restent globalement similaires lorsque les étudiants sont interrogés sur leur appréhension des attentes enseignante, à l'exception de la dimension méthodologique qui grimpe à 23%. Parallèlement aux difficultés exprimées, 57% des étudiants interrogés se disent intéressés par une formation aux « exercices universitaires ». Sur ces 57%, 109 ont spécifié leurs besoins dans des réponses ouvertes compilées dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 – Recension des besoins étudiants en termes de formation universitaire

Besoin exprimé	Nombre d'éléments de réponse	Exemples de réponses
Types d'écrits	67 éléments de réponse	Dissertation, mémoire, commentaire de texte
Méthodologie	47 éléments de réponse	Mentionnée seule ou accompagnée d'un type de production (ex : dissertation)
Langue	50 éléments de réponse	Vocabulaire, grammaire, syntaxe, accords, conjugaison
Types d'oraux	22 éléments de réponse	Exposés, entretien oral, épreuves orales
Modalités	16 éléments de réponse	Non noté, offre personnalisée, conseils, accompagnement, « échanges avec les natifs »
Attendus	10 éléments de réponse	Attentes, types d'examens, compréhension des consignes
Autre	6 éléments de réponse	Informatique (ex : maîtrise de l'ENT)

- 18 Finalement, nous observons le besoin pour les étudiants d'acquérir une variété d'outils langagiers (linguistiques, méthodologiques, discursifs) au sein de leur cursus universitaire, et ce afin de mettre en œuvre des compétences relatives à leurs disciplines. Une proportion importante d'étudiants ressent en effet des difficultés conséquentes à réaliser des exercices universitaires spécifiques (notamment à l'écrit) et à répondre aux attentes des enseignants. Ces difficultés peuvent être ressenties au niveau de la structure ou de la fonction de ces écrits (aspects épistémique et méthodologique), ou bien au niveau des discours attendus.

L'enquête enseignante

- 19 De leur côté, 80% des enseignants ayant participé à l'enquête indiquent travailler à l'UPVM3 depuis plus de 6 ans. Forts de leur expérience enseignante, ils estiment à 98% que le niveau de français impacte les étudiants français et à 87% que le niveau de français impacte les étudiants internationaux. Ce résultat est toutefois nuancé par le fait que les enseignants ayant répondu qu'il existait un impact estime qu'il est plus important pour les étudiants internationaux. Le manque d'aisance méthodologique chez les deux publics est un sentiment partagé par plus des trois-quarts des enseignants, 60% d'entre eux estimant d'ailleurs qu'il existe un manque de formation en la matière. Sur la base de leurs observations, les enseignants déclarent que les principaux besoins méthodologiques des étudiants sont de l'ordre de l'organisation du travail personnel, du français académique (registres adaptés, normes de l'écrit, etc.), des méthodes de recherche (lectures, sources), de l'argumentation (structuration, organisation des idées), de l'ensemble de compétences cognitives (réflexion,

raisonnement, esprit de synthèse, esprit critique, etc.) et des méthodes des écrits normés (étapes intermédiaires, commentaires, etc.).

Tableau 2 – Difficultés principales des étudiants selon leur origine

	Étudiants français	Étudiants internationaux
Difficultés ressenties	Expression, formuler et structurer des idées Compréhension des enseignements, acquisition de savoirs et de compétences Enjeu professionnel, concours Orthographe, grammaire, syntaxe	Compréhension des cours, des supports de cours Expression claire des idées Lexique, vocabulaire, notions complexes Réflexion

- 20 En outre, les enseignants évoquent l'importance, voire la grande importance :
- de la compréhension et le respect des consignes (84%) ;
 - du respect de la méthodologie (82%) ;
 - de l'expression claire des idées (82%) :
 - du réinvestissement des connaissances (81%) ;
 - et enfin de la correction de langue (71%).

Ils s'accordent ainsi à dire qu'un dispositif FRAC est pertinent pour les étudiants (tous profils confondus). Selon eux, les modules devraient privilégier un travail sur la maîtrise des règles de la langue (grammaire, orthographe, syntaxe, etc.), la maîtrise des normes universitaires (registres, niveaux de langues, etc.), la qualité de l'expression (« clarté de la langue », « capacité à synthétiser », etc.) et la maîtrise de la langue pour l'acquisition de savoirs et de compétences (« prise de note », « compréhension », etc.).

...ou « problème de maîtrise des genres discursifs » ?

- 21 En dépit des demandes exprimées par les étudiants et les enseignants, l'orthographe et la grammaire dans une formation au français académique ne sont pas des compétences à prioriser. En effet, les enquêtes par questionnaire montrent que les compétences liées à l'expression sont considérées par les enseignants comme plus importantes que les compétences morphosyntaxiques étant donné que les productions des étudiants seraient plus affectées par l'expression ou la composante discursive, plutôt que par l'orthographe. Ce constat corrobore les propos de Cavalla qui précise que pour les étudiants de niveaux plus avancés en français, ces derniers « sont souvent pénalisés non pas pour des erreurs de français – car ils ont souvent un niveau suffisant pour rédiger en français – mais davantage pour des déviations vis-à-vis de “normes” langagières propres aux écrits scientifiques » (Cavalla, 2010 : 2). D'ailleurs, les étudiants ayant suivi des remédiations en orthographe et/ou en grammaire expriment malgré tout leurs grandes difficultés en langue, ce qui renvoie aux constats dressés par les champs des LU et du FOU (erreurs morphosyntaxiques liées à la réorganisation des compétences langagières induites par les nouvelles formes de communication).
- 22 Pour ce qui concerne les fascicules de formations analysés, il est à noter qu'ils n'ont qu'une valeur déclarative et restent inégaux dans leurs formulations. On relève par

exemple des disparités relatives aux descriptions des compétences attendues : si certains descriptifs énoncent les compétences développées et les objectifs du cours avec un certain niveau de détail, d'autres s'avèrent plus brefs ou imprécis en décrivant seulement les thèmes abordés. On trouve par ailleurs une centration sur l'objectif de l'enseignement (« L'objectif de ce cours est de former les étudiants à l'élaboration et la formalisation de diagnostic du fonctionnement psychologique... ») tout comme une centration sur les modalités d'enseignement (« Dans ce cours différents intervenants présenteront... »). Cet écart se retrouve également dans les MCC où est indiqué soit le détail du contenu de l'évaluation (« Création, présentation et analyse de séquences didactiques »), soit le format (« Écrit »).

- 23 Un autre élément de précaution concerne les réponses au questionnaire des étudiants, basées sur leurs ressentis. Les étudiants, en particulier internationaux, considèrent qu'ils sont formés à certains types de méthodologies mais ne prennent pas en compte les divergences entre leur culture éducative antérieure et la culture universitaire française. Ce fait se traduit par une difficulté à appréhender les écarts entre les exigences académiques françaises et ce qu'ils ont appris et conceptualisé auparavant (dans leurs formations scolaire ou universitaire, mais aussi lorsqu'ils sont passés par des certifications de type DELF/DALF ou TEF/TCF fondées sur un « français standard »). On retrouve également ce phénomène chez les étudiants français qui ne saisissent pas toujours les ajustements qui existent entre les aspects méthodologiques étudiés au lycée et ceux usités dans leurs disciplines.
- 24 Enfin, alors que les recherches en FOU et en LU pointent le fait que les contrôles de connaissances se déroulent prioritairement à l'écrit (environ 80%), nos résultats d'enquête semblent indiquer une tendance différente. Les données des questionnaires enseignants sur les types d'évaluation privilégiés montrent que 62,8% des enseignants-répondants choisissent les exposés oraux comme mode d'évaluation. Ce résultat, contradictoire au regard des données de la recherche en FOU mais aussi de notre analyse des MCC, est à nuancer puisque seuls 86 enseignants ont répondu à l'enquête. Par ailleurs, la question posée offrait un choix multiple non exclusif, où l'on note également de forts pourcentages pour des formats d'évaluation écrite (questions de cours : 53,5% ; analyses de documents : 52,3% ; dossiers : 48,8% ; entre autres). Ce résultat obtenu pour l'exposé oral soulève toutefois un questionnement sur les besoins identifiés par les enseignants : ces besoins ressentis à l'oral pourraient-ils être liés à un manque de ressources (même non spécialisées) ?

La transdisciplinarité, possible réponse d'accompagnement ?

- 25 Dans le parti pris opéré par l'équipe du projet FRAC, où notre positionnement nous ancre dans une dynamique qui tend à rapprocher les problèmes rencontrés par les publics d'étudiants français et internationaux (Lang, 2019a), une articulation entre transversalité et disciplinarité – limite méthodologique opposée au FOU – se pense également dans le cadre des LU. Ces dernières exposent en effet l'impact des genres discursifs propres aux spécialités sur les dimensions transversales antérieurement acquises (notamment en termes d'ajustement des savoirs méthodologiques et de réorganisation des savoir-faire linguistiques) ; il apparaît donc nécessaire de prendre en compte l'articulation entre spécialisation et transversalité.

Transversalité vs. disciplinarité : quelques exemples de pratiques

- 26 Cette tension entre transversalité et spécialité précédemment évoquée se manifeste concrètement dans les choix didactiques opérés par les enseignants de FLE et ceux des disciplines lorsqu'ils conçoivent leurs unités/séquences didactiques ainsi que leurs matériaux pédagogiques. Dans le cadre de notre exploration des dispositifs existants, qui nous a permis d'obtenir un aperçu des pratiques relatives aux formations FOU et LU à l'UPVM3, nous avons eu l'opportunité d'accéder à plusieurs modules de formation et quelques supports de cours utilisés. Parmi l'ensemble de ces éléments, l'on retrouve pour chaque type de formation les limites évoquées précédemment.

L'approche transversale des formations en FOU

- 27 Les formations en FOU sont proposées à l'UPVM3 par l'Institut universitaire d'Enseignement du Français langue Étrangère (IEFE). Leurs offres de formation⁷ sur objectifs universitaires sont au nombre de trois : la semaine *Absolu FLE sur objectifs universitaires* ; les cours de *Français pour étudiants en mobilité internationale* (Erasmus) ; les cours particuliers prodigués aux étudiants étrangers de l'école de Chimie (ENSCM). En regardant de plus près les supports de cours employés dans le cadre des cours Erasmus, il est intéressant d'observer que les écueils esquissés à propos des dimensions transversales – imposées par l'hétérogénéité des spécialités du public – sont bel et bien présents : documents-supports généralistes (extraits radiophoniques, proverbes, texte d'auteurs, articles de journaux, etc.), normes méthodologiques décrochées de leur réalité académique et de leurs ancrages disciplinaires (exemple 1), travail linguistique empreint d'une approche résolument FLE sur les éléments constitutifs de la construction du discours, tels que la place de l'adjectif, les connecteurs logiques, etc. (exemple 2).

Exemple 1 – La méthodologie de la dissertation

Méthodologie : **La dissertation**

Définition : La dissertation est un exercice écrit que doivent rédiger les élèves sur des sujets littéraires, philosophiques ou historiques. La dissertation consiste à conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique. Pour développer son argumentation, le candidat s'appuie sur les objets d'études du cours, ainsi que sur ses lectures et sa culture personnelle.

Exemples de sujets :

Littérature : *La vie est cruelle : tel est le message que Maupassant livre au lecteur dans le conte « Aux champs ».*

Histoire : *La colonisation européenne et le système colonial du milieu du XIXe siècle au début de la Seconde Guerre mondiale.*

Philosophie : *Le langage ne sert-il qu'à communiquer ?*

Histoire de l'art : *L'Art nouveau : le quotidien réinventé.*

— Etape 1 : Analyser le sujet

La lecture attentive du sujet et l'analyse expressions importantes et mots-clés permet de trouver la problématique, c'est à dire le problème que pose le sujet.

1. Recopier le sujet sur son brouillon au centre de la feuille (pour faciliter le travail d'analyse et avoir plus de place).
2. Comment le sujet est-il formulé : Est-ce une question ? est-ce une citation ? ou autre ?
Souligner les mots importants, repérer s'il y a des réseaux d'oppositions entre les termes employés. Parfois, il y a dans le sujet des mots qui se contredisent qui donnent déjà une idée du problème.
3. Noter les idées générales qui viennent à l'esprit.
4. Rédiger la problématique. Quel problème est soulevé par le sujet ? La problématique peut être rédigée sous forme de question ou par une courte phrase.

— Etape 2 : Trouver un plan

Il faut maintenant organiser les idées que vous avez notées pendant l'analyse du plan à l'aide d'un plan. Il existe différents types de plans :

Exemple 2 – Structurer son discours

Complétez les phrases suivantes de façon logique.

1. Si vous voulez obtenir de bons résultats, c'est très simple. **D'abord**, _____
_____. **Ensuite**, _____
_____. **Enfin**, _____
_____.
2. Il y a un grave problème dans notre entreprise. **D'une part** _____
_____, **d'autre part** _____
_____.

- 28 Du côté de la formation en FOU proposée à l'ENSCM, les constats s'avèrent similaires. Plus surprenant pour des cours qui s'adressent à un public plus homogène du point de vue disciplinaire, cette dimension transversale prévalente est aussi liée au profil de l'enseignant-concepteur : l'enseignant de FLE se trouve dans la configuration où il n'est certes pas spécialiste de la discipline, mais en tant qu'enseignant de FOU, doit être en mesure de former aux aspects langagiers spécifiques au domaine de spécialité de son public d'étudiants. Dans bien des cas, cette posture est difficile à adopter pour l'enseignant de FLE qui se tourne alors vers les éléments transversaux. L'analyse de l'unité didactique qui a été élaborée pour les cours de FOU de l'ENSCM en témoigne : documents-supports généralistes, normes méthodologiques transversales des travaux universitaires, étude des structures linguistiques décontextualisées de leurs usages

spécialisés. Si certains éléments pourraient laisser entendre un lien avec le genre discursif de la discipline (« articulateurs du discours » dans l'exemple 3), le choix d'un document-support généraliste indique que leur traitement est orienté vers le FLE plus que vers le FOU. En étudiant attentivement l'unité didactique, on s'aperçoit que la seule piste laissant entendre un rapport à la discipline est le « vocabulaire de la science » (exemple 4), qui là encore est abordé au travers de supports non spécialisés (documents de vulgarisation non représentatifs des discours académiques en usage). Or, comme le montrent les travaux sur les unités lexicales telles que les marqueurs discursifs (Cavalla, 2010), les écrits universitaires comportent des spécificités structurelles et linguistiques. Pour répondre aux besoins des étudiants internationaux qui intègrent un cursus disciplinaire de l'enseignement supérieur français, ces spécificités nécessitent d'être abordées comme telles pour que leur appropriation des pratiques et usages langagiers puisse être réellement efficace.

Exemple 3 – Séance 3 de l'UD de FOU pour l'ENSCM

Séance 3	
Tâche visées	Faire un exposé. Comprendre les mécanismes du commentaire
Compétences	CO. CE. PE
Objectif pragmatique	Etre capable de repérer les différentes étapes constitutives du commentaire de texte.
Objectif sociolinguistique	Comprendre une analyse détaillée d'une émission de radio Développer ses connaissances sur le contexte de la précarité en France
Objectif linguistique	Les articulateurs du discours.
Réf. du document déclencheur	Emission de France Inter (9 juillet 2017). transcription de l'élocution de l'Abbé Pierre du premier février 1954 sur Radio-Luxembourg

Exemple 4 – Séance 10 de l'UD de FOU pour l'ENSCM

Séance 10	
Tâche visées	Prendre part à un débat et exprimer son opinion
Compétences	CE. CO PE PO
Objectif pragmatique	Exprimer un doute, une certitude, une possibilité, Réfuter, contester, exprimer un jugement.
Objectif sociolinguistique	Découvrir les IG-Nobels Le collège de France
Objectif linguistique	Vocabulaire de la science les expressions du doute, de la certitude, ...
Réf. du document déclencheur	Emission karambolage « Le collège de France » Les zexperts fle « La science » Vidéo youtube « Livresse de l'ignorance »

L'approche disciplinaire des formations en LU

- 29 En ce qui concerne les formations en LU intégrées par les universités ou proposées au sein de certaines disciplines, l'approche retenue est bien souvent celle de la remédiation, soit à dominante linguistique (avec des dispositifs de soutien en langue française tels que le projet Voltaire, ou plus récemment Écri+), soit à dominante méthodologique (comme c'est le cas, par exemple, dans le cursus de Licence 1 en Arts

du Spectacle parcours cinéma à l'UPVM3). Nous intéressant plutôt aux initiatives disciplinaires, l'équipe du projet FRAC est allée observer la mise en œuvre pédagogique proposée dans le cours « REM1CIN – Zéro de conduite ». Globalement, l'approche retenue pour ce module de formation est celle de la remédiation méthodologique à l'échelle disciplinaire⁸, comme en témoigne l'exemple 5. Non spécifique aux étudiants internationaux, ce type de module permet de prendre en charge les spécificités organisationnelles propres à la discipline. En ce sens, elle répond à un besoin des étudiants (quel que soit leur profil) en termes de réorganisation des savoirs et savoir-faire en matière méthodologique. Néanmoins, la dimension sociopragmatique, et en particulier discursive, n'est pas explicitement travaillée : on la retrouve à la place intégrée implicitement dans un travail sur modèle commenté (exemple 6).

Exemple 5 – Extrait du module « REM1CIN – Zéro de conduite »

Analyse de séquence (Benjamin Campion)

Mr. Robot (1.10)



Cet exemple porte sur une séquence de la série *Mr. Robot* (1.10, 00:34:43 - 00:36:30). La problématique est traitée en deux parties, de façon chronologique, mais bien d'autres approches sont possibles. En termes de durée et d'espace, ce modèle répond aux attentes d'un devoir sur table de 2 à 4 heures, rédigé sur 3 à 5 pages de texte. S'y ajoutent des illustrations (en annexe), facultatives car ne pouvant être incluses que dans le cadre d'un travail à distance. Le document ne comporte ni titre, ni intertitres (non demandés dans le cadre d'un devoir sur table). La structure attendue est indiquée via un certain nombre de commentaires figurant au sein du PDF.

Méthodologie (Mario Adobati)

1 - Avant la problématique

Par quoi commencer face à son sujet ? Une demi-heure pour comprendre les principales opérations qui permettent de passer en douceur et sans stress de la copie blanche au brouillon noir, pour structurer l'étape de brainstorming, gagner en efficacité, en temps, en cohérence, etc.

2 - La problématique

La problématique, opération la plus importante des écrits universitaires, est aussi la plus mal comprise. La faute en revient à l'apprentissage de formules pénibles, stéréotypées et comme mortes durant les années du lycée. J'essaie de lui rendre vie, et de vous rappeler qu'une bonne problématique est avant tout une question à laquelle on a envie de répondre.

3 - Le plan

Si la construction d'un plan peut paraître simple et sans enjeux fondamentaux, il en va tout autrement : constitutif de votre vérité et de votre pensée, il est l'un des plus vieux outils que la rhétorique a mis à votre service pour donner force et solidité à votre raisonnement.

4 - L'articulation des idées

Nous verrons dans cette vidéo comment développer toujours plus loin les réflexes d'articulation et de hiérarchisation des idées, tant au niveau de la macro-structure (les parties avec la problématique) que de la micro-structure (l'agencement de chacune des idées, références, éléments d'analyse, exemples, etc. ainsi que leur dialogue constant).

5 - Introduire & conclure

On passe en revue ces moments-clés du travail. Structure recommandée, conseils de rédaction, etc., pour prendre conscience des enjeux de séduction et de la liberté possible dans l'introduction et la conclusion.

Exemple 6 – Analyse de séquence cinématographique (Mr. Robot)

La dynamique du pouvoir à l'œuvre dans cette séquence se joue dans la verticalité.

Angela a beau avoir un homme à ses pieds, ce dernier ne manque pas de chercher à inverser le rapport de force (la jeune femme lui apparaissant comme une « blondinette » au visage poupon et candide). Quand il réalise qu'elle a assisté au suicide de Plouffe – d'assez près pour voir ses talons éclaboussés de sang à peine séché –, il commence à lui faire la morale, à l'apostropher sur son art de la compromission, à exprimer le trouble que tout un chacun peut ressentir à trouver une inconnue en train de faire du shopping dans un lieu public après avoir vécu un tel drame (Illustr. 6). Ce vendeur atterré relaie la voix du peuple, cette ritournelle bienpensante que l'on se retrouve si vite à entonner sans même s'en rendre compte. L'air de rien, *Mr. Robot* nous place face à nos contradictions de spectateurs se croyant suffisamment éclairés pour échapper aux discours étriés de la « base ». La série nous amène à constater que l'on ne peut s'empêcher de pointer du doigt une attitude aussi irrationnelle et inconvenante.

bcamp 05/12/2020 à 17:55:04

Annnonce de l'angle d'approche de cette deuxième partie.

4.2 Pistes pour une proposition transdisciplinaire

- 30 Sur la base de nos postulats initiaux et des données issues de notre audit linguistique, nous avons entrepris d'explorer les documents authentiques fournis par les enseignants. Les deux exemples ci-dessous sont extraits de copies d'étudiants de

Licence 3 ayant réalisé un commentaire de texte en Lettres modernes (exemple 7) et Sciences sociales (exemple 8). Ces deux productions, qualifiées de « bonnes copies » par les enseignants, ont été proposées comme corrigé aux autres étudiants.

Exemple 7 – Introduction du commentaire de texte en Lettres modernes

Peu de temps !
 Au XVIII^e siècle, la rupture avec la classicisme est brutale, et il est en plus question de rejeter les contraintes formelles associées à un héritage antique. Cette forme de contre-pouvoir théâtral s'exprime à travers l'émergence de nouvelles formes comiques, en plus de la Comédie, comme la parodie ou la parade. La parodie, précisément, est une forme de satire, qui, faite surtout en société, se caractérise par des situations absurdes et irréalisables, avec des personnages exagérés, au langage familier, presque proche du patois.
 Ainsi, dans le "Chirurgien anglais", une parodie de Charles Collé en 1744, Isabelle est furieuse parce qu'elle ne peut plus se marier avec son amant, Rocard, car son père en a décidé autrement.

C'est dans la scène 5 qu'elle annonce à Rocard la décision que son père a prise de la marier avec "un Chirurgien Anglais". La scène, comme la suite de la pièce, est visiblement comique, et s'appuie à la fois sur des procédés typiques de la parodie.

Pour étudier l'extrait, il s'agit de démontrer comment Charles Collé, dans cette scène de parodie, en mettant en scène le burlesque, parvient à construire ses personnages comme des "types" ? *Un peu vite, c'pbratp !*

Puis, il s'agit d'un échange conflictuel typique de la parodie. Néanmoins, l'extrait est construit sur l'opposition de deux personnages antithétiques. Finalement, la parodie permet un renouveau des formes dramatiques.

Exemple 8 – Introduction du commentaire de texte en Sciences sociales

SUJET 2 : Grain

« *Pauvre paysans, pauvre royaume ; pauvre royaume, pauvre Roi* »¹. Cette citation reflète bien l'ensemble des idées du texte que nous allons étudier. L'article *Grains*, rédigé par François Quesnay en 1757, pour l'*Encyclopédie* de Diderot, D'Alembert et Jaucourt (1751-1772), emblème du siècle des Lumières, soit un an après la parution de l'article *Fermiers*. L'article proposé à l'étude met en exergue l'importance des denrées de première nécessité en France. Il est à noter que les produits céréaliers comme le blé en particulier, forment jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la base de l'alimentation de la majorité de la population française. Tout d'abord, François Quesnay, est né à Méré en 1694 et meurt à Versailles en 1774. C'est un médecin, ainsi qu'un économiste Français, sous Louis XV². Il est le père fondateur de la Physiocratie. Selon lui, ce qui assure l'essor économique du pays, relève de la spécialisation de l'agriculture, en effet, il promeut l'idée que seuls les paysans sont créateurs d'une richesse véritable. De plus, les propriétaires fonciers vivent du surplus dégagé par les agriculteurs, tandis que les autres acteurs économiques, ne font que transformer des produits qui proviennent de la nature et constituent ainsi une « *classe stérile* »³. Notons ici que la pensée des physiocrates est en opposition avec celle des mercantilistes, qui était une doctrine économique favorisant l'enrichissement national, à travers un protectionnisme d'Etat, l'accumulation de métaux précieux, et une balance commerciale excédentaire. Mais en réponse aux mercantilistes, les physiocrates affirment que l'Etat n'a pas à *intervenir dans* la sphère économique. Ils prônent le « *laissez-faire, laissez-passer* »⁴ et tout en suivant cette logique, ils souhaitent supprimer les barrières douanières ou du moins, abaisser considérablement les coûts de douanes *intérieures*. Dans cet article, les analyses de Quesnay visent à trouver un bon prix des grains, qui serait avantageux pour l'ensemble des acteurs économiques afin de parvenir à l'intérêt général. Néanmoins, certains passages de *Grains* proposent une critique de la science du commerce et du système mercantile. Nous allons voir de quelle manière François Quesnay parvient à renverser la science du commerce et sur quels principes économiques s'appuie-t-il pour faire une critique de la politique économique française, inspirée par le système mercantile. *Autrement dit, ce qui nous amènera ainsi à nous demander : comment François Quesnay parvient-il à montrer que seule la spécialisation agricole peut prétendre à l'enrichissement du royaume et contribuer de ce fait à l'intérêt général ?* Après avoir constaté l'état désastreux de la France, du fait que les manufactures de luxe aient pris le pas, laissant de côté l'agriculture (I), nous verrons que Quesnay aspire à rétablir l'ordre naturel, et que seule la spécialisation agricole permet avec certification, la puissance du royaume (II).

Bonne introduction

- 31 Dans ces exemples, nous retrouvons des éléments communs et transversaux. En effet, les deux introductions respectent les attentes méthodologiques du commentaire de texte se traduisant par une présentation du texte allant du plus général au plus particulier : situation du texte, problématique, plan. Ce type de présentation reflète ce qui est attendu dans une introduction de commentaire de texte indépendamment de la discipline dans lequel il est réalisé. En reprenant les postulats sur lesquels s'appuie la recherche FRAC (figure 1), nous pouvons analyser ces deux productions étudiantes à un triple niveau. En premier lieu, la dimension transversale qui renvoie à la méthodologie correspond dans nos exemples à la structure de l'introduction (contexte, problématique, plan). C'est cette dimension qui est travaillée dans les formations en FOU (cf. exemples 1 à 4). En deuxième lieu, la dimension disciplinaire (au niveau langagier) qui correspond ici au lexique propre à la spécialité. On trouve dans ces productions étudiantes : « physiocrate », « mercantiliste » (exemple 8) ou « parade » (exemple 7), termes particulièrement utilisés dans le domaine disciplinaire dont ils sont extraits. En dernier lieu, la dimension transdisciplinaire (niveau méso) se situe entre le transversal et le disciplinaire en se traduisant par les aspects énonciatifs, tels que la place occupée par le scripteur ou encore la manière d'annoncer le plan. Dans l'exemple 8 (Sciences Sociales), le scripteur apparaît à quatre reprises (« notons ici », « nous allons voir », « ce qui nous amènera ainsi à nous demander », « nous verrons que ») par le biais d'un emploi du « nous » sujet, suggérant que l'auteur est autorisé à apparaître dans le texte ou encore que sa présence n'est pas dérangeante. À l'inverse, dans l'exemple 7, le scripteur est totalement absent : ce phénomène suggère que l'auteur n'est pas autorisé à apparaître (voire proscrit) dans un commentaire de texte en Lettres modernes. Cette objectivation du discours, compétence sociopragmatique qui comprend à la fois des aspects méthodologiques et discursifs, illustre bien la dimension

transdisciplinaire. Cet exemple, extrait de productions de disciplines différentes, illustre la dimension transdisciplinaire défendue par Morin (1999).

Implications pour les modules de formation FRAC

- 32 L'analyse des différences entre ces deux extraits atteste de « manières de dire » académiques, comme processus de socialisation implicite, qui vont pouvoir être assimilées par certains étudiants quand d'autres rencontreront plus de difficultés, pouvant les conduire à échouer. Ces difficultés d'accès aux pratiques langagières académiques peuvent bloquer la construction mais également l'appropriation-restitution des savoirs (Lahire, 2000). Si on reprend l'exemple du commentaire de texte esquissé *supra*, cette macro tâche langagière de reformulation requiert de la part de l'étudiant « la mobilisation de savoir-faire par lequel il apporte nécessairement une modification dans la formulation de ses acquis disciplinaires » (Mangiante & Parpette, 2011 : 160). Cette macro-tâche, issue de la typologie de Mangiante & Parpette (*ibid.*), rejoint le principe de démarche englobante et transdisciplinaire de Morin (1999) et selon laquelle les études universitaires doivent favoriser « une dynamique de transversalité pour gérer la complexité du monde ».
- 33 Au regard des résultats esquissés par l'analyse des données de terrain (*data-driven*) fondée sur l'audit linguistique, la conception des modules FRAC est pensée pour associer les apports du FOU et des LU sur la question des compétences langagières des étudiants, en particulier discursive. À l'aide des différents supports collectés (copies, corrigés, modèles, etc.), l'équipe du projet FRAC compte bien s'appuyer sur ces documents authentiques qui représentent les réalités langagières académiques dans leurs diversités. En ce sens, elle s'inscrit dans la logique d'un apprentissage sur corpus (*data-driven learning*). Reste que ce choix nous invite à interroger nos aspirations initiales en termes de formats de modules de formation : si des modules conçus pour être exploités en présentiel enrichi ou en hybride pourront bénéficier des rétroactions de l'enseignant spécialiste de sa discipline, qu'en est-il de modules en autonomie ? De même, comment rendre opératoires ces modules pour des usages par des enseignants non-spécialistes (en FOU, notamment) ? L'enjeu se situant ici dans les rétroactions utiles à l'appropriation des pratiques langagières académiques d'un point de vue sociopragmatique, l'équipe du projet devra œuvrer à exploiter de façon pertinente les outils et les potentialités de la plateforme pédagogique Moodle.

BIBLIOGRAPHIE

Alava, S., & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 159-180.

Bautier, E. (2009). Permettre à tous d'accéder à la littérature étendue : un défi exigeant. *Journal de l'alpha*, 167-168, 86-90.

- Boch, F., & Buson, L. (2012). Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? *Scripta*, 16(30), 31-51.
- Boch, F., & Frier, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Cavalla, C. (2010). Les écrits universitaires des étudiants étrangers : quelles normes présenter ? Dans O. Bertrand, & I. Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage* (p. 203-214). Paris : Éditions de l'École polytechnique. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01098816>.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. Pratiques*, 153-154.
- Dezutter, O. (2015). Repenser la didactique de l'écriture pour les apprenants universitaires de FLES. Dans J.-M. Defays, S. Hammami, M. Maréchal, A. Mattioli-Thonard, D. Meunier, F. Saenen, & L. Wery (dir.), *Pratiques. 20 ans de FLES : Synthèse de pratiques didactiques*. Bruxelles : EME éditions.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF.
- Goes, J., & Mangiante, J.-M. (2010). Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 47, 142-152.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl, *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). Paris : Harmattan.
- Kostov, J., & Lang, É. (2020). *Projet Français ACadémique – Développer les compétences en français académique (FRAC)*. Université Paul-Valéry (Montpellier 3).
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.
- Lang, É., & Meyer, J.-P. (2015). Grammaire avancée et littéracies universitaires. Vos papiers sont-ils en règle ? Dans *Les Études françaises aujourd'hui (2014), Pourquoi étudier la grammaire ? Théories et pratiques* (p. 223-242). Belgrade : Faculté de Philologie.
- Lang, É., & Meyer, J.-P. (2018). Grammaire et littéracies universitaires en FLM et FLE : sur la constance et la similitude de certaines erreurs. Dans J. André, O. Bertrand, & I. Schaffner (dir.), *Le français écrit au siècle du numérique : Enseignement et apprentissage* (p. 263-278). Paris : Éditions de l'École polytechnique.
- Lang, É. (2019a). *L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE*. Thèse de doctorat (Université de Strasbourg). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03018108>.
- Lang, É. (2019b). Littéracies universitaires et grammaire avancée. Résistances hors-normes ? Dans A. Steuckardt, & K. Collette (dir.), *Écrits hors-normes* (p. 41-51). Sherbrooke : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/11143/15571>
- Lenoir, Y. (2020). L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire : pour des processus d'enseignement-apprentissage intégrateurs. *Tréma*, 54. <http://journals.openedition.org/trema/5952>

- Lowie, W. (2017). *Emergentism: wide ranging theoretical framework or just one more meta-theory?* *Les cahiers de l'Acedle*, 14(1). <https://journals.openedition.org/rdlc/1140>
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Molinié, M., & Moore, D. (2012). Les littératies : une *Notion en Questions* en didactique des langues. *Les cahiers de l'Acedle*, 9(2). <https://journals.openedition.org/rdlc/2757>
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances*. Paris : Le Seuil.
- Mourlhon-Dallies, F. (2011). Le FOU, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. *Synergies Monde*, 8, 135-143.
- Pecher, D., & Zwaan, R. A. (2005). *Grounding Cognition: The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thinking*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pollet, M.-C. (2012). Du perfectionnement en langue française au développement des compétences langagières : le chemin vers la contextualisation. *Diptyque*, 24, 5-18.
- Rinck, F., & Sitri, F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques*, 153-154, 71-83.
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*, numéro spécial, 5-24.

NOTES

1. . Selon les chiffres de Campus France : <https://www.campusfrance.org/fr/etudiants-internationaux-en-france-parcours-et-reussite>
2. . Ces ajustements de leurs compétences, observables à l'augmentation de la variabilité et d'apparence chaotique, répondent dans les faits au principe de régulation sociale qui émane de la confrontation à la nouvelle situation communicative. Nous fondant sur Lowie lorsqu'il postule que : "*variability is the result of the learner's adaptation to the environment and the learner's tendency to try out new structures*" (2017 : 3), nous estimons que « cette pression exercée sur leurs systèmes langagiers les encourage à chercher un nouvel état stable, celui des pratiques langagières socialement valorisées par le contexte académique » (Lang, 2019a : 181).
3. . Ces contextes emboîtés modélisent la pluridimensionnalité des différents plans de réalité contextuelle qui entrent en ligne de compte quasi-simultanément dans la situation de communication.
4. . Pecher & Zwaan établissent que "*cognitive structures develop from perception and action*" (Pecher & Zwaan, 2005 : 1), postulant ici que la cognition humaine est ancrée dans les interactions qu'elle entretient avec l'environnement social et physique.
5. . Notons que nous n'intégrons pas à notre analyse les dispositifs de type Projet Voltaire ou Écri+ qui ont principalement vocation à la remédiation linguistique.
6. . Lorsqu'une formation préalable a eu lieu, elle s'est déroulée dans le cadre de la préparation au DELF/DALF ou dans l'université d'origine.
7. . <https://iefe.www.univ-montp3.fr/fr/offre-de-formation-0>
8. . Le dispositif « Zéro de conduite » est toutefois pensé selon une offre intégrée de modules de soutien et d'aide à la réussite. Pour plus de détails, voir : <http://cinema.univ-montp3.fr/formations/licence-ecav/zero-de-conduite/>

RÉSUMÉS

Le nombre chaque année croissant d'étudiants français et internationaux dans les établissements supérieurs en France a engagé une multiplication des offres de formation aux méthodologies universitaires. La grande hétérogénéité de ce public nécessite d'opérer des choix dans les dispositifs mis en place : une démarche générique couvrant un public large ou au contraire une démarche micro mais qui ne peut être déployée en dehors du cadre de la discipline. L'article présente la réflexion menée à l'occasion de la mise en place du projet FRançais ACadémique de l'Université Paul-Valéry, dont l'objectif est de concilier les niveaux macro-micro de l'ingénierie pédagogique en un niveau intermédiaire (méso).

The growing number of French and international students in French higher education has led to an increase in the number of courses on academic skills. The heterogeneity of this population implies choices about the systems put in place: a generic approach covering a diverse population or, on the contrary, a micro approach which can only be deployed within the framework of a specific discipline. This article presents the reasoning behind the implementation of the FRançais ACadémique project at the Université Paul-Valéry, whose objective is to reconcile the macro and micro levels of instructional design.

INDEX

Mots-clés : dispositif de formation, transdisciplinaire, français sur objectifs universitaires, littéracies universitaires, pratiques langagières académiques

Keywords : instructional design, transdisciplinary, French for academic purposes, academic literacies, academic language practices

AUTEURS

ÉLODIE LANG

Université Paul-Valéry (Montpellier 3), Laboratoire Dipralang

Maitre de Conférences en Didactique du FLE, ses recherches portent sur l'appropriation des pratiques langagières universitaires. Elle s'intéresse particulièrement à l'adaptation de la compétence scripturale des étudiants et aux problèmes rencontrés dans une perspective systémique complexe. Elle travaille également en ingénierie de formation en Français sur Objectifs Universitaires ainsi qu'en Littéracies Universitaires.

elodie.lang[at]univ-montp3.fr

MARIE BEILLET

Université Paris Nanterre, Laboratoire Modyco

Maitre de Conférences en Didactique du FLE, ses recherches portent sur l'évaluation en contextes spécifiques (universitaire, entre autres). Elle travaille également en ingénierie de formation en Français sur Objectifs Universitaires.

mbeillet[at]parisnanterre.fr