

La démarche FOU et l'enseignement des discours universitaires dans le module de MTU en première année de licence de français

Lahlou BELKESSA
Université de Constantine 1

Résumé

Nous avons constaté que le Français sur Objectif Universitaire, malgré son caractère indépendant du cursus universitaire, peut constituer une ressource dont les bénéfices sont importants pour la formation aux discours universitaires dans le module de MTU. Nous avons proposé premièrement de considérer les étudiants de première année de licence de français comme un public spécifique, donc, d'appréhender leurs besoins comme relevant d'un français de spécialité. Deuxièmement, la méthodologie du FOU peut, à notre sens, remédier à l'écart que nous avons observé entre les besoins des apprenants et le programme suivi, ainsi que les activités proposées dans le module de MTU. Et enfin, il est impératif, dans cette optique, de dépasser le cadre des objectifs généraux pour s'inscrire dans les objectifs opérationnels.

Mots-clés : MTU, discours universitaire, besoins spécifiques, rapport à, FOU.

Abstract

We found that French for university purposes, despite its independent nature of the university curriculum, might be a resource whose outcomes could be harnessed for the teaching of academic discourses in the MTU module.

Firstly ,we proposed to view the French license freshmen as a specific audience, so asto understand their needs related to a French specialty. Secondly, themethodology of the FOU may, in our view, address the gap between the learners `needs and the taught programmes, as well as the activities used in the MTU module. Finally, it is important, in this context, to go beyond the generalobjectives to fit into operational objectives.

Keywords: MTU,academic discourses, specific needs, rapport with writing, FOU.

الملخص

لاحظنا أن "الفرنسية لأهداف جامعية", رغم طبيعتها المستقلة عن المناهج الجامعية يمكن أن تكون موردا ذا فوائد هامة لتدريب الطالب في مجال الخطاب الأكاديمي في مادة "منهجية العمل الجامعي". بداية، اعتبرنا طلاب قسم اللغة الفرنسية كجمهور ذو مطالب و احتياجات محددة. ثانيا اعتبرنا كذلك منهجية "الفرنسية لأهداف جامعية"، أنه يمكنها معالجة الفجوة التي لاحظناها بين احتياجات المتعلمين والبرامج والأنشطة المقترحة من طرف أساتذة المادة. وأخيرا، لا بد في هذا السياق أن نتجاوز الأهداف العامة نحو منطق الأهداف العملية.

الكلمات المفتاحية: منهجية العمل الجامعي، الخطاب الأكاديمي، احتياجات محددة، العلاقة بالمكتوب، الفرنسية لأهداف جامعية.

Le système LMD, appliqué en Algérie lors de la dernière réforme de l'enseignement supérieur, a eu comme objectif majeur de réduire l'échec, tout en assumant la massification et en conservant la qualité de l'enseignement. Pour cela, le module de Méthodologie du Travail Universitaire (désormais MTU) a été introduit dans la licence de français pour initier les étudiants à la communication universitaire. L'importance du module n'est plus à démontrer. Cependant, c'est à l'enseignant qu'incombe la responsabilité de choisir les contenus, les moyens et les progressions de l'enseignement. Ceci donne lieu à des pratiques plus ou moins hasardeuses.

Pour étudier les pratiques de ce module en première année de licence de français à l'université de Bejaia, nous avons analysé les profils linguistiques d'arrivée des étudiants; leurs besoins en termes de discours universitaire et leur rapport à l'écrit. Nous avons aussi confronté deux programmes conçus par les enseignants (que nous appellerons programme « 1 » et programme « 2 ») et les activités proposées avec les critères de l'approche pragmatique, prônée par les spécialistes de l'enseignement des discours universitaires (désormais DU). Après la présentation des assises théoriques de notre étude, nous exposerons nos premiers résultats. Ensuite, nous aborderons la démarche didactique du FOU, que nous proposons comme perspective.

1. Un cadrage théorique

La problématique de l'enseignement du français à l'université est récente : la didactique a eu tant de résistance à pénétrer l'université (M. Romainville, 2004). Ces dernières décennies, l'université s'est massifiée, elle n'est plus le lieu où s'épanouit une petite élite de la société, mais un nombre important d'élèves y passe. Avec le nombre de plus en plus croissant d'étudiants, l'échec croît aussi. Celui-ci touche en grande partie les étudiants

de première année, ce qui est dû, en grande partie, aux particularités de la communication universitaire. En effet, les discours qui circulent à l'université présentent des spécificités qui échappent aux nouveaux bacheliers, habitués à un discours scolaire particulier.

La communication universitaire a fait l'objet d'étude de plusieurs disciplines en sciences humaines. Au sein des sciences du langage, F. Rinck (2010, p.453) distingue deux perspectives : «*celle dont l'objectif est la description linguistique*» et celle de l'analyse de discours, qui vise «*à cerner, à travers le fonctionnement linguistique, celui des communautés discursives*». La didactique des langues s'est aussi intéressée au DU dans le but de former les étudiants à ce système communicationnel.

Dans une perspective didactique, M.-Ch. Pollet (2001) a soulevé un problème majeur dans les cours d'initiation aux DU. Elle a fait remarquer qu'ils dérivent soit dans un centrage purement linguistique (en réduisant la langue à ses micro-habilités d'orthographe et de grammaire, sans se soucier de sa dimension discursive, pragmatique et énonciative) soit dans un technicisme (en présentant les discours comme de simples techniques universelles).

Pour échapper à ces deux dérives, les didacticiens ont élaboré une approche pour l'enseignement des genres discursifs universitaires : *l'approche pragmatique*. Si nous pouvons présenter rapidement cette approche, il s'agit, comme indique la dénomination, d'orienter l'enseignement-apprentissage vers la dimension pragmatique de la langue (C. Deschepper, 2008, p.02). Les principes qui régissent cette approche se trouvent synthétisés dans l'ouvrage de M.-Ch. Pollet (2001), et développés par la suite (C. Deschepper et F. Thyryon 2008 ; M.-Ch. Pollet, 2004 ; F. Thyryon, 2007 ; etc).

Ce que recommandent les didacticiens, tout d'abord, c'est la prise en considération des besoins des apprenants et de leur rapport à l'écrit. Théoriquement déjà, si l'analyse des besoins des apprenants est devenue inévitable et classique en didactique des langues, le rapport à l'écrit s'avère plus difficile à analyser et à prendre en charge. Lors du passage des lycéens à l'université, leur rapport au savoir change inévitablement: si au lycée, on leur demande de restituer les savoirs appris, à l'université, ils doivent progressivement interroger les connaissances qu'ils s'approprient. Ce changement, selon C. Deschepper (2008, p.8-9), entraîne un bouleversement important des dimensions cognitives du rapport à l'écrit chez ces étudiants, et ce bouleversement, en plus, a « *la particularité d'être généralement étendu (il porte sur de nombreux aspects de ce rapport) et profond (il suppose une modification de structure et pas seulement de surface)* ». Il apparaît donc clair que les enseignants ne doivent en aucun cas ignorer le rapport à l'écrit de leurs étudiants pour permettre une vraie acculturation aux DU.

Sur le plan de l'organisation séquentielle, les spécialistes de l'enseignement des DU privilégient les entrées par genres de discours plutôt que par types de textes. La raison en est simple : les genres de discours sont plus précis, renvoient à des authenticités, ils sont contextualisés et recouvrent tout aussi l'oral que l'écrit. L'argumentatif, la descriptif, l'explicatif, etc. laisseront donc place à la dissertation, à l'exposé, au commentaire de citation, etc.

Par ailleurs, il est obligatoire, estiment C. Glorieux et al. (2006, p.98) d'aller « *au-delà de remédiations ponctuelles, centrées sur les aspects linguistiques les plus immédiatement perceptibles (lexique, orthographe, grammaire,...)* ». Ceci veut dire qu'il ne faut pas centrer l'enseignement sur les micro-habilités d'orthographe et de la structure phrastique. Dépasser le cadre du mot et de la phrase vers le texte, voire même, vers le

discours apparaît, aujourd'hui, évident. Dans cette optique, C. Glorieux et al. ajoutent : « *les prises en charge actuelles dépassent (sans omettre!) ces habiletés dites « de surface » pour tenter d'acculturer les étudiants aux discours* » (Ibid.).

De même, s'éloigner de l'enseignement techniciste, simpliste, pour s'inscrire dans une approche contextualisée et relative est nécessaire. Il s'agit, en effet, de remédiations visant « *le développement de compétences relatives à des méthodes universitaires, considérées [à tort] par beaucoup comme générales et transversales : prise de notes, résumé, synthèse...* » (M-Ch. Pollet, 2001, p.23). On doit solliciter chez les étudiants « *une logique de savoir et de travail intellectuel* » au lieu de la simple restitution de mémoire. Dans la même perspective, les didacticiens insistent sur l'ancrage disciplinaire : enseigner les discours universitaires indépendamment des disciplines auxquelles auront affaire les nouveaux bacheliers est illusoire, voire trompeur. En fait, la démarche pragmatique implique tout « *naturellement à spécifier davantage encore la notion de discours universitaires selon les spécificités disciplinaires* » (M-Ch. Pollet, 2001, p.32).

Nous voyons très bien la relation existante entre cet enseignement spécifique et l'enseignement général du français. La vision de la didactique actuelle, qui considère la langue comme un moyen de communication indissociable de son contexte de réalisation, prône un enseignement centré sur l'apprenant, en favorisant son autonomie par l'usage de documents authentiques, inscrits dans des projets réalisés dans un cadre interactif. Cette conception passe nécessairement par la détermination du public étudiant, et tout ce qui suit en dépend.

2. Les profils linguistiques d'arrivée des étudiants

Pour déterminer les besoins des étudiants, nous avons, non seulement, élaborer un questionnaire que nous avons distribué à cent étudiants de première année, mais aussi, analysé des productions orales (des exposés) et des productions écrites (des dissertations) produites par ces mêmes étudiants. Nous avons ainsi recensé les besoins déclarés et les besoins réels des étudiants, et retenons plusieurs remarques.

Avant d'interroger les étudiants et afin d'orienter nos questions sur les DU qui représentent les prérequis de la licence qui nous intéresse, nous avons demandé aux enseignants de première année de citer les genres discursifs qu'ils demandent le plus souvent à leurs étudiants. Ils énumèrent quelques genres, qui semblent inévitables en licence de français: la dissertation, le commentaire de citation, la fiche de lecture, le résumé, l'exposé. Nous convenons donc à considérer ceux-ci comme les genres les plus demandés du moins en première année, et donc, les plus urgents.

Tout d'abord, les passés scolaires des étudiants sont différents, ce qui nous laisse affirmer qu'*a priori* nous avons affaire à un public hétérogène. Même si la majorité des étudiants ont suivi un enseignement littéraire au lycée, ce qui favorisera certainement l'apprentissage de la langue et de la littérature française, il est nécessaire tout de même de ne point négliger les autres apprenants (qui représentent quand-même 8%), provenant entre autres de filières scientifiques.

Par ailleurs, les étudiants manifestent des difficultés diverses. D'une part, ces difficultés relèvent de la compétence langagière générale, qui n'est pas propre aux discours du supérieur, comme la cohérence textuelle.

L'orthographe et la syntaxe posent aussi un réel problème aux étudiants. Même si, comme nous l'avons déjà dit, il ne faut pas trop s'attarder sur ces micro-habiletés, il s'avère que du point de vue des sciences cognitives, la non-maitrise de ces compétences amène les élèves à dispenser plus de temps et plus d'énergie à soigner leur langue sur le plan morphosyntaxique, ce qui provoque une surcharge cognitive, qui oblige l'étudiant à délaissier l'organisation globale du discours. D'autre part, les étudiants manifestent des besoins inhérents aux caractéristiques générales des DU, comme la prise de position (les étudiants ont du mal à se positionner en tant qu'énonciateur), la gestion du discours d'autrui, etc.

Aussi, pouvons-nous affirmer que les discours censés être maîtrisés au sortir du secondaire ne sont pas réellement acquis. Le résumé et l'exposé en sont les meilleurs exemples. Même si les étudiants affirment qu'ils connaissent les genres en question et qu'ils ont eu déjà affaire, ils avouent trouver de réelles difficultés face à ces discours, que ce soit en compréhension ou en production. Cet écart entre la connaissance théorique et la maîtrise pratique est remarquable avec tous les discours universitaires sur lesquels nous avons interrogé les étudiants : ceux-ci peuvent en effet énumérer l'ensemble de consignes relatives aux genres, sauf qu'en pratique, c'en est tout autre chose (voir figure1).

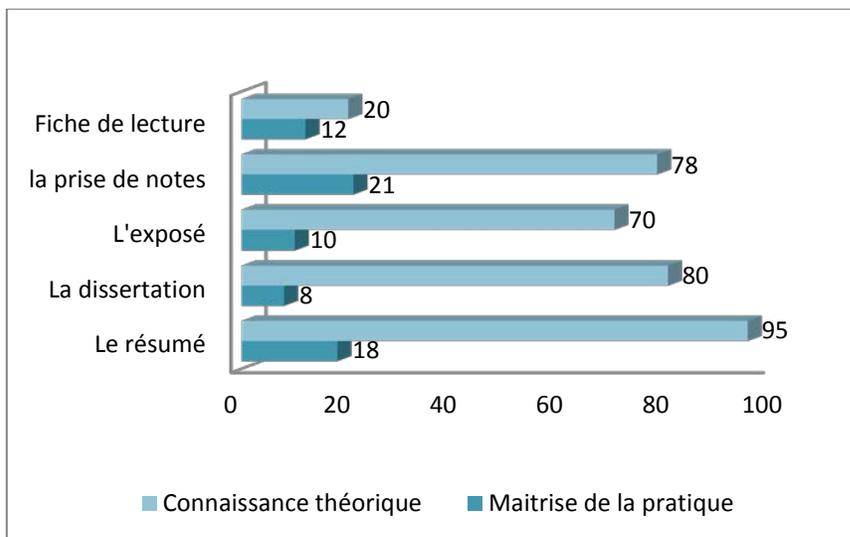


Figure 1

En ce qui concerne le rapport à l'écrit des étudiants nouvellement inscrits en licence de français, nous retenons que les étudiants pensent que l'écrit est très rigide, qu'il est forcément soutenu et qu'il est très différent de l'oral. Nous avons remarqué aussi que les étudiants ont tendance à croire tout ce qui est écrit: l'écrit requiert un pouvoir. L'oral par contre « *ne suit aucune règle* », il est donc synonyme du familier, estiment les étudiants. Par conséquent les étudiants surestiment l'écrit, il leur fait peur, ils lisent peu, ils écrivent rarement. En somme, ils l'évitent. D'ailleurs, en interrogeant les étudiants sur le nombre de livres (tout genre confondu) qu'ils ont déjà lu, nous avons pu démontrer la distance qui s'est installée entre les étudiants et la chose écrite. Près de 70% des étudiants interrogés n'ont jamais lu de livre. Peut-être ne trouvent-ils aucun intérêt à le faire!

Il ne s'agit pas ici de développer un discours qui rejeterait la responsabilité sur les étudiants, mais n'est-il pas légitime d'interroger et d'évaluer l'efficacité de tout un

système éducatif ? La relation entre l'écrit et la science est avérée. Par conséquent, le rapport à l'écrit détermine le rapport au savoir des étudiants (Y. Reuter, 2011, p.189). Ceci pour dire que la question est d'une importance capitale. Un rapport à négatif -ce qui est le cas de nos étudiants- peut faire obstacle à l'apprentissage de toute discipline scientifique.

Les chercheurs notent que le rapport à une discipline scolaire peut devenir lui-même un contenu qui se transmet et qui se régule. Et ceci relève des fonctions de l'école que de s'assurer que les élèves développent un rapport positif au savoir, ajoutent-ils. Comme le module de MTU sert à initier les étudiants à la communication universitaire, et d'une certaine manière, au raisonnement scientifique, il se doit d'inclure la régulation du rapport à négatif des étudiants parmi ses objectifs.

Après avoir analysé des profils linguistiques des étudiants, nous avons confronté ceux-ci aux programmes proposés par les enseignants. Nous avons remarqué tout d'abord que l'ensemble des genres les plus demandés figurent dans les programmes que nous avons analysés. Mais, nous avons aussi relevé un problème de progression. Au lieu de commencer par les besoins les plus pressants, la progression de l'enseignement est aléatoire. Si les genres discursifs dont auront besoins les étudiants figurent dans les programmes analysés, leur disposition ne suit aucune logique ; ils sont classés différemment d'un programme à un autre sans raison aucune. Ensuite, nous remarquons que les programmes ne prévoient aucun enseignement pour les compétences transversales comme la prise de position et la gestion du discours d'autrui.

3. Les programmes et les activités en question

L'analyse des programmes conçus par les enseignants s'occupant du module de Méthodologie et les activités qui les accompagnent, sauf exception, révèlent bien des anomalies.

Tout d'abord, la logique du genre a dominé celle du type. Dans le module MTU, l'enseignement qui y est dispensé s'organise autour de « genre de texte ». Les programmes du module MTU, que nous avons analysés, semblent répondre à cette première exigence d'une acculturation pragmatique. En effet, ce sont les genres et non les types qui, positivement, sont étudiés. Ainsi, les intitulés présentés dans les programmes sont totalement axés sur les genres, comme la dissertation, la prise de notes, etc.

Par ailleurs, il apparaît que les programmes ne sont pas centrés sur les exercices structuraux. En effet, d'après notre analyse, aucune allusion n'est faite aux exercices de structure tels que définis par M-Ch. Pollet (2001). Par définition, ces exercices, fortement influencés par le principe saussurien de l'immanence de la langue, se limitent à la linguistique du mot et de la phrase, bannissant, par conséquent, le contexte de production et les paramètres extralinguistiques qui régissent l'énoncé en question (F. Thyron, 2007). Or, ce sont les discours, en tant que tout, ou du moins, les textes, qui sont exclusivement pris en charge par les programmes. En analysant les activités, nous ne pouvons que confirmer l'hypothèse de départ : cet enseignement échappe clairement au centrage linguistique. Nous n'y avons trouvé aucun exercice structural au passage.

Par contre, si l'enseignement des DU dans notre cas échappe au centrage linguistique, il n'est pas de même pour la dérive techniciste. De quoi confirmer les

conclusions de M-Ch. Pollet (2001, p.18), qui a affirmé, sans hésitations, qu'au-delà des bonnes intentions, les cours de méthodologie «*se heurtent le plus souvent à deux types de dérive : le centrage purement linguistique et la dérive techniciste* ».

En effet, nous retenons, des programmes, un penchement vers le technicisme. Ils proposent, à priori, des méthodes et des techniques de travail universitaire, au lieu d'une sensibilisation et d'une formation visant le développement de la compétence discursive.

De son côté, le programme (1) prévoit clairement d'enseigner des techniques : du résumé de texte à la dissertation, passant par la fiche de lecture et le compte rendu. Pour aller loin, l'exposé, qui est un DU, dont l'importance n'est pas à démontrer, s'est vu minimisé, en l'annonçant comme suit : «*techniques de préparation d'exposés* ».

Il en va de même pour le programme (2). Prenons un exemple : celui-ci n'envisage nullement l'enseignement de la dissertation en tant que DU, avec ses spécificités et ses régularités, mais plutôt comme une technique universelle et «*magique* », exactement comme C. Glorieux et al. (2006, p.100) l'ont déconcerté.

De même, les activités proposées par les deux enseignants sont complètement axées sur le technicisme. Les enseignants se contentent, en effet, de juxtaposer des techniques. Prenons un exemple : en travaillant le compte rendu, en voici ce qui est donné :

- *Rendre compte du contenu d'un texte en respectant les indications suivantes :*

- *réduire le texte au tiers de sa longueur.*
- *présenter le texte : donner le nom de l'auteur, le titre du texte, sa source, sa maison d'édition, la page du livre, donner son thème, son genre et sa problématique.*
- *dans un compte rendu, on n'est pas obligé de respecter l'énonciation du texte, on utilise des formules telles que : d'après l'auteur, il est noté, il est certain, etc.*
- *l'ordre des idées n'est pas obligatoire.*
- *il est nécessaire de reformuler.*

L'unité didactique, concernant le compte rendu, finit ainsi.

C'est pour toutes ces raisons que nous affirmons avec certitude que l'enseignement des DU tel qu'il est réalisé avec les étudiants de première année est purement techniciste.

En ce qui concerne l'ancrage disciplinaire, l'enseignement des DU dans le module en question est, sauf cas rares, détaché des disciplines auxquels auront affaire les étudiants. Nous constatons que les trois programmes en question ne contiennent aucun renvoi aux disciplines qui concernent nos étudiants, à savoir, la littérature, la linguistique et la didactique. De fait, ces programmes vont à l'encontre des recommandations des didacticiens.

Pour ce qui est des activités (1), nous ne pouvons que constater qu'elles sont complètement détachées des disciplines, qui concernent la licence de français. Les rares

écrits proposés comme activités concernant des thèmes généraux tels que le tourisme et les loisirs.

Les activités (2), par contre, présentent quelques fois des exercices axées sur les disciplines en question. Ainsi, en demandant aux étudiants de réaliser une fiche de lecture, l'enseignant leur a soumis ceci :

Choisir un article théorique qui parle de la linguistique ou de la littérature, ou bien une nouvelle, et faites une fiche de lecture.

Là aussi, nous nous demandons pourquoi choisir entre un article et une nouvelle, sachant que les deux genres obéissent à deux logiques discursives différentes ?

Ce genre d'activité est loin d'être dominant, puisque nous avons remarqué que dans la plupart des cas, ce sont les articles de journaux qui sont présentés. En plus d'être éloigné des disciplines, auxquelles les étudiants sont (et seront) confrontés, par la thématique, ces articles ne sont même pas considérés comme des DU.

Par ailleurs, dans son article, M-Ch. Pollet (2004, p.90) souligne l'importance de la progression lors de l'enseignement des discours universitaires. Cette progression comporte, en réalité, trois points différents, que nous tenons ici et là, et qui se présentent comme suit :

L'oral et l'écrit : un équilibre?

Notre analyse, qui s'est réalisée sur deux programmes de MTU, démontre la prédominance des discours universitaires écrits.

Dans le programme (1), en effet, aucun DU oral n'est pris en charge. Théoriquement, le 5^{ème} point (« *la prise de note* »), compris dans ce programme, concerne par essence, selon M. Romainville et B. Noel (2003), pour ne citer qu'eux, tout aussi l'oral que l'écrit. Mais concrètement, en analysant les activités proposées pour cette unité, la compréhension orale est complètement bannie, puisque l'enseignant s'est contenté de donner quelques repères et techniques.

Par ailleurs, l'exposé, qui, selon nos conclusions de l'analyse des besoins, est un prérequis d'une importance primaire, constitue le troisième intitulé du programme (1). En fait, nous l'avons déjà souligné, il ne s'agit pas de l'« exposé » proprement dit, mais plus exactement, tel qu'énoncé dans le programme, de « *techniques de préparation d'exposé* ». Ce qui, de fait, ne renvoie nullement à un DU oral, qui, logiquement sous sa forme verbale, correspondrait à « *exposer* », mais plutôt, à un travail préalable à l'activité langagière proprement orale (l'exposé).

Le programme (2) penche gravement, lui aussi, vers les DU écrits. En témoigne l'ensemble des matières contenues dans le programme, exception faite du dernier point, le quatrième du deuxième semestre. En effet, celui-ci renvoie directement à l'« *exposé oral* », touchant positivement, comme l'indique si bien la description, à « *la préparation ; la mise en forme ; gérer son temps de parole ; parler clairement ; illustrer l'exposé* ». Mais une question, tout de même, nous intrigue: pourquoi avoir classé l'exposé oral au dernier lieu ? Car la progression du programme est très lente, l'exposé n'est pas abordé.

Un apprentissage continu des deux aptitudes : la compréhension et la production

Que ce soit de l'oral ou de l'écrit, la compréhension précède naturellement la production, suivant l'enchaînement de leur réalisation (J-P. Cuq et I. Gruca, 2005, p.156). Cela a amené chercheurs et enseignants à suivre une progression qui place l'activité de compréhension avant celle de la production : écouter avant de parler et lire avant d'écrire. Or, cette manière de faire est souvent mal comprise, laissant croire à certain que l'on doit enseigner la compréhension distinctement de la production. A en croire J-P. Cuq et I. Gruca (Ibid.) :

Le pédagogue, conscient des différences qui existent entre l'oral et l'écrit, entre la compréhension et l'expression, les aborde de manière dialectique tentant de reproduire, dans la communication scolaire, les traits authentiques de la communication de la vie quotidienne (...).

En effet, l'alternance, entre les deux aptitudes, est inévitable, puisque « *le passage de l'un à l'autre est non seulement naturelle mais permanent* ».

Pour ce qui est de l'approche de l'enseignement du DU, M-Ch. Pollet (2001, p.130) estime que « *le premier principe à défendre est une conception de la lecture-écriture comme un savoir-faire en développement continu* ».

Dans le même sens, en se référant à M. Dabène, M.Ch. Pollet (2001, p.131) insiste sur le fait que passer à la compétence de production ne veut pas dire que la compétence de compréhension est acquise. C'est un continuum qui doit être mis en œuvre et suivi tout au long

de l'acculturation aux DU : un perpétuel va-et-vient entre la lecture et écriture, et entre écouter et parler.

L'approche pragmatique, que nous prônons, exige, donc, un perpétuel va-et-vient entre la compréhension et la production. Et comme les programmes en question ne s'intéressent qu'à l'écrit, nous analyserons, en réalité, la lecture/écriture. De plus, nous n'avons pas trouvé d'assises théoriques (à cause, sans doute, de la fertilité du domaine) pour appuyer une analyse du mode oral.

Du premier programme, faute de sa brièveté, nous n'en tirons pas de constat définitif. Mais, à priori, et si les discours sont bien appréhendés, ce va-et-vient devrait se faire. Puisque, le « *résumé du texte* », par exemple, nécessite deux aptitudes : la compréhension et l'écriture, à un niveau presque identique. Il va de même pour « *le compte rendu* » et « *la fiche de lecture* ». Par contre, une matière semble particulièrement échapper à cette logique, plutôt positivement dominante : « *l'explication de texte* ». Réellement, ce qui figure dans le programme n'est point réalisé en activités : les activités proposées ne sensibilisent pas les apprenants à développer des stratégies de lecture propres à chaque DU. Nous pouvons citer en exemple le compte rendu : tout ce qui en est abordé concerne la manière avec laquelle est rédigé ce discours.

Par ailleurs, dans le programme (2), plus détaillé, l'alternance lecture/écriture n'est pas dominante. Quelques exceptions, tout de même, sont à retenir. En effet, à titre d'exemple, nous retenons : « *Identifier les points à commenter, classer les informations, revenir sur le contexte* » (qui nécessite sans l'ombre d'un doute à la compétence de compréhension). Ceci, étant juxtaposé à : « *introduction, développement et conclusion d'un commentaire* » (qui entre dans la compétence de la

production), annonce clairement la présence du va-et-vient souhaité.

D'une approche globale à une approche spécifique

L'enseignement des DU, à en croire M-Ch. Pollet (2004, p.90), « *gagnerait à être organisé en deux temps* ».

D'abord, une approche globale permet de sensibiliser les étudiants aux caractéristiques des DU en général. Les exemples peuvent ainsi être puisés de différentes disciplines universitaires car, « *l'objectif serait de montrer en quoi ces discours sont différents - ou proches quand c'est le cas - des discours du secondaire* ». Ensuite, sera dispensée une formation spécialisée. C'est là que la discipline, dans laquelle sont inscrits les étudiants, intervient (Ibid.). Ladite formation doit « *concerner les spécificités discursives de la discipline* », précise M-Ch. Pollet (Ibid.).

C. Deschepper (2008, p.03) considère comme important de répartir le processus d'acculturation, tout en respectant la progression citée précédemment, en deux lieux de formation. Outre les travaux que les étudiants auront à réaliser hors de classe, la formation se présente comme suit :

- ✓ Un Cours Magistral : il comprend la formation globale et peut regrouper des étudiants de différentes disciplines.
- ✓ Des Travaux Dirigés : dans lesquels la formation spécialisée sera la mieux placée.

M-Ch. Pollet (2004) a insisté sur cette juxtaposition, en plaçant l'approche globale avant la spécifique. Dans sa conception, l'approche globale gagnerait à être dispensée en cours magistral et le TD est plus approprié à l'approche

spécifique. Premier constat : le module de MTU dans notre département, étant, depuis sa création, assuré en CM, est devenu ces dernières années un TD. Cela est, d'un côté, positif, puisque les étudiants sont répartis en groupes, ce qui permet le suivi et une meilleure flexibilité aux programmes par la proximité (impossible en CM), et l'interaction entre enseignant et étudiants.

Cependant, l'idéal serait de jumeler les deux : CM et TD. Car, à en croire les didacticiens, les DU ne peuvent être centrés exclusivement sur la pratique : des repères théoriques sont indispensables. C'est ce qui rend le CM nécessaire. De fait, la première exigence n'est point remplie.

En ce qui concerne les programmes, notre première constatation est que cette progression n'est pas suivie. Le programme (1), pour sa part, aborde en premier lieu la problématique de la communication. Mais quelle communication ? C'est de la communication générale, comme le montrent les activités, dont il est question, et non pas, comme c'est souhaitable, la communication universitaire.

Le deuxième programme, par ailleurs, commence par la distinction entre méthode et méthodologie, ensuite se succède l'ensemble des matières, axées sur les différents genres de DU. De fait, la progression décrite et recommandée par M-Ch. Pollet (2004) n'est pas aussi suivie par ce programme.

Du côté des activités proposées, qu'il s'agisse de celle du programme (1) ou du programme (2), le constat reste le même : cette succession n'est pas respectée. En effet, la répartition des unités didactiques suit, et ce du début jusqu'à la fin, une logique axée sur des genres de discours particuliers.

En somme, pour conclure, quoique, en effet, certaines exigences soient relativement satisfaites, la prédominance est défavorable. C'est justement pour cela que le point suivant traitera d'une des recommandations que nous avons formulées pour optimiser et rendre plus pragmatique cet enseignement.

4. Le FOU comme perspective

Après l'analyse des pratiques du module MTU, dont nous avons présenté ici les principaux résultats, nous nous interrogerons sur la manière de concilier besoins des apprenants et objectifs de la formation, et rendre ainsi l'enseignement des DU plus efficace. Nous soutenons la thèse selon laquelle la démarche du Français sur Objectif Universitaire pourra réguler beaucoup d'anomalies que nous avons relevées dans notre analyse.

En nous intéressant aux caractéristiques du FOU, quelques réflexions, que nous tenons des rares écrits de ce domaine, nous paraissent d'un apport considérable pour l'enseignement des DU. Ceci sans oublier que le FOU est une formation qui se fait indépendamment du cursus universitaire. Dans la plupart des cas, pour ce qui est de notre université, c'est le CEIL¹ qui propose des formations plus ou moins couteuses de ce genre. Toutefois, ceci n'est point une raison qui nous laisserait ne pas épuiser cet axe.

Premièrement, rappelons que le FOU s'intéresse aux étudiants, qui ont des difficultés de poursuite de leurs études. Remarquons aussi que c'est à cet enjeu précisément que tente de répondre le module de MTU, si ce n'est gérer la rupture qu'entraîne la passage du lycée à l'université (Coulon , 2005, p.10).

¹ Centre d'Enseignement Intensif des Langues.

Deuxièmement, le caractère urgent, caractéristique principale du FOU, est aussi ressenti, nous semble-t-il, dans la formation MTU. Nous avons observé, en effet, que le volume horaire consacré au module ne dépasse pas 1h et 30mn par semaine, ce qui correspond à moins de 18 heures par semestre. Puisque c'est le module qui a pour fonction première l'initiation des étudiants aux travaux universitaires, la formation est plus qu'urgente.

Troisièmement, nous rejoignons M. Ammouden (2012, p.102) qui tend à considérer les étudiants de français comme un public spécifique. Ainsi, affirme-t-il :

On tend de plus en plus à considérer que les étudiants ont affaire à une (sorte de) langue de spécialité à l'université et que la maîtrise par les étudiants des spécificités de cette langue est à considérer comme l'un des objectifs (spécifiques) à prendre en charge lors de l'enseignement qui leur est destiné.

En effet, les étudiants de L1 de français, peuvent être considérés comme un public spécifique, car, analysant les modules auxquels ils seront confrontés, ce sont les modules de spécialité qui sont majoritaires (en particulier les modules de linguistique, de didactique et de littérature).

En plus, la recommandation est plus que claire : il est nécessaire d'ancrer l'enseignement du discours universitaire dans les disciplines, auxquelles auront affaire les étudiants. En effet, selon Glorieux & al. (2006), Deschepper (2008) et Pollet (2001) l'enseignement du DU doit impérativement s'axer sur les spécificités des disciplines étudiées, et dans notre cas, de la linguistique, de la littérature et de la didactique.

C'est pour toutes ces raisons que nous proposons de considérer les étudiants de première année de français comme un public spécifique et que leurs besoins ne relèvent pas seulement d'un français dit général. De ce fait, nous jugeons les travaux qui ont porté sur le FOU plus que profitables à la problématique qui est la nôtre. Plus particulièrement, nous sommes convaincu que le FOU remédiera au dysfonctionnement que nous avons exposé dans la première partie de cet article.

Une régularisation adaptative est sans doute plus nécessaire que souhaitable. Nous jugeons en effet que la méthodologie du FOU peut réguler l'écart observé entre les besoins des apprenants et le programme, d'une part, et les activités, d'autre part. Pour ce, nous proposons à ce que le module en question s'organise comme suit :

A. L'analyse des besoins

Certes, l'analyse des besoins est la deuxième étape d'une formation FOU, la première étant la demande de formation (M. Mangiante et C. Parpette, 2004, p.07). Nous usurpons intentionnellement, pour notre contexte, la demande, car la formation MTU, étant institutionnelle, est incluse dans le cursus, et ne présente pas de demande.

De fait, le module MTU gagnerait à débiter sa formation par une analyse des besoins des nouveaux inscrits à l'université. Cependant, il est trompeur de penser que l'analyse des besoins se réduit à une étape, qui se réalise au tout début de la formation, elle représente un processus évolutif (Ibid., 2004, p.24).

Remarquons, par ailleurs, que plusieurs outils se présentent à l'enseignant pour analyser les besoins des apprenants. Nous proposons de réaliser des questionnaires, de proposer quelques activités en guise de tests, mais

aussi, il est intéressant de puiser de sa propre expérience. En effet, l'enseignant, de sa propre expérience enseignante, a plus au moins conscience de ce dont l'apprenant a besoin, d'autant plus que lui aussi a déjà été étudiant.

B. La collecte des données

La collecte des données correspondrait à la troisième étape d'une formation classique du FOS. Il s'agit là de collecter une base d'informations en termes de documents, que l'enseignant se propose de recueillir afin d'élaborer ses cours. Généralement, l'enseignant du FOS n'est pas un spécialiste de la discipline qu'il se propose d'initier les apprenants à sa langue de spécialité. De fait, cette étape requiert une importance capitale.

Dans notre cas, l'enseignant de MTU est spécialisé dans au moins une des trois spécialités de la licence de français, et il est initié, sans nul doute, aux deux autres. Cette étape à notre sens ne va en aucun cas présenter des obstacles.

Précisons, tout de même, qu'en évoquant les données, les documents authentiques constituent une recommandation de premier niveau. Dans ce sens, J-M. Defays et L. Wery (2010, p.168) affirment qu' « *il faut absolument, dans le cadre du FOS, privilégier le document authentique sous ses formes les plus diverses (...)* ».

C. Traitement des données et l'élaboration du cours

Cette étape a pour objectif de simplifier et de contextualiser les données recueillies précédemment afin que les étudiants puissent les comprendre et réaliser les tâches demandées. Cette étape est très difficile même pour

les enseignants chevronnés, nous informent J-M. Defays et L. Wery (2010, p.169).

J-M. Mangiante et Ch. Perpette (2004, p.80), pour leur part, précisent que

la réflexion sur la construction des activités de classe comporte deux éléments : quoi enseigner, quels apprentissages viser, mais aussi et surtout comment envisager ces activités.

En adaptant ces critères au contexte de MTU, ce serait la phase de l'élaboration du programme et de la constitution de l'ensemble des activités qui seront proposées aux étudiants tout au long de l'année universitaire.

Voici donc présentées brièvement les étapes constitutives d'un cours de FOU. Il est clair tout de même à présent que la méthodologie du FOU peut être très bénéfique pour notre cas. Une autre caractéristique du FOU nous semble aussi intéressante à puiser : les objectifs opérationnels.

Rendre les objectifs opérationnels

Les didacticiens, en particulier spécialistes du FOS, préconisent que l'objectif dans l'enseignement/apprentissage soit opérationnel. « Opérationnaliser » les objectifs veut dire, si nous empruntons la conception à D. Hameline (1979), que l'objectif dit général se démultiplie en autant d'énoncés que possible, jusqu'à ce que quatre exigences «opérationnelles » soient satisfaites. Ces exigences sont:

1. *« décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique ;*

2. *décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ;*
3. *mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester ;*
4. *indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminal de l'apprenant et quels critères suivront à évaluer le résultat ».*

R-F. Mager (2005, p.21), pour sa part, propose des critères, qui sont très concis et plus clairs, pour formuler un objectif opérationnel. Ces critères se présentent comme suit:

- ✓ Décrire le comportement : décrire, avec précisions, ce que l'apprenant sera capable de réaliser ;
- ✓ Décrire les conditions : spécifier le contexte, les conditions dans lesquelles devra se manifester ce comportement, soit en précisant (étant donné que...) soit en souscrivant (avec l'aide de...) ou en limitant (sans aucune référence...).
- ✓ Préciser le seuil de réussite : préciser la performance minimale, qui permet de juger l'atteinte de l'objectif. Mager propose, par exemple, de déterminer la contrainte temporelle ou indiquer un pourcentage de bonnes réponses.

Dépasser le cadre du général pour aller à la spécificité est un axe primordial, fondateur même du FOS. Précisément,

passer des objectifs dits généraux à des objectifs opérationnels :

c'est passer du domaine des projets de l'enseignement et de ce qu'il fait pour les mettre en œuvre, à la définition des effets attendus chez l'élève et à leur mesure (Pepel, 2002, p.15-16).

En plus, il est vrai qu'avec les objectifs opérationnels, « *il ne s'agit plus de savoir ce que le professeur a fait, fera ou a voulu faire (...), mais de tenter de définir ce que l'élève doit en faire à son tour* »(Ibid.), permettant ainsi une centration réelle sur l'apprenant.

Quelques contraintes

Comme première limite de notre proposition, il est vrai qu'elle n'a pas dépassé le cadre théorique. Elle nécessite en effet expérimentation. Ce que nous avons présenté ici, ce ne sont que les premières prémisses d'une étude en cours qui comportera des expérimentations dans ce sens.

Ce que nous pouvons dire, à ce stade de la recherche, c'est que l'application d'une telle perspective, dans notre contexte, n'est pas facile. Néanmoins, ces contraintes peuvent être dépassées. En effet, les enseignants, même si ils sont spécialistes de langue, sont pour la plupart spécialisés soit dans la didactique, dans la linguistique ou dans la littérature. Une collaboration entre les enseignants demeure nécessaire, même dans notre cas.

Aussi, faut-il noter que les enseignants ne sont pas formés pour ce genre d'enseignement. Cette démarche exigent des enseignants, non seulement, d'expliquer, d'expliciter et de gérer les travaux des étudiants, mais aussi d'élaborer des programmes et des activités. L'enseignant doit en plus d'être un guide, être un concepteur. Se pose ainsi la question de la formation des enseignants universitaires.

Il existe aussi un autre problème quant aux groupes qui sont plus au moins chargés (dépassant parfois 40 étudiants dans le même groupe). Centrer l'enseignement sur les besoins des apprenants serait une chose difficile. Ajoutons à cela l'hétérogénéité des groupes, qui sont composés d'étudiants issus de filières différentes au lycée. Dans ce sens, il nous paraît plus judicieux de proposer aux étudiants des tests à leur entrée à l'université, et d'organiser les groupes suivant les résultats de ces tests au lieu de les répartir suivant un ordre alphabétique.

Conclusion

Le module de Méthodologie du Travail Universitaire, introduit en licence de lettre et langue française lors de la réforme LMD, a pour objectif, entre autres, d'initier les nouveaux bacheliers aux différents DU pour leur faciliter l'intégration et leur assurer la réussite aux examens. La mise en œuvre d'un tel enseignement n'est pas facile. Pour explorer le module, nous avons, tout d'abord, analysé les profils linguistiques d'arrivée des étudiants : leurs besoins spécifiques et leur rapport à l'écrit. Ensuite, nous nous sommes intéressés aux pratiques du module, nous avons ainsi examiné les programmes conçus et les activités proposées par les enseignants du module. Nous remarquons déjà au niveau où nous sommes de l'enquête beaucoup d'irrégularités. Dans cet article, nous exposons les premiers résultats d'une recherche en cours, et démontrons aussi comment la démarche didactique du Français sur Objectif Universitaire peut-elle être bénéfique, et remédiera à quelques unes des anomalies relevées.

Bibliographie

Ouvrages :

Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005), « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Grenoble : PublicationsUniversitaires de Grenoble.

Hameline, D. (1979), « *Les objectifs pédagogiques en formation continue* », Paris, E.S.F.

Mager, F. R. (2005), « *Comment définir des objectifs pédagogiques* », 2^e édition revue et corrigée, Paris :Dunod.

Mangiante, J-M. et Parpette, C. (2004) *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette, coll. « F » Nouvelle formule.

Mangiante, J-M. et Parpette, C. (2011). « *Le français sur objectif universitaire* », Grenoble : PUG, col. Didactique/ Méthodologie du FLE pour l'université.

Pelpel, P. (2002), « *Se former pour enseigner* », 3^e édition entièrement revue et augmentée, Paris :Dunod.

Pollet, M-Ch. (2001), « *Pour une didactique des discours universitaires : Étudiants et système de communication à l'université* », Bruxelles : De Boeck Université, Col. Pratiques pédagogiques.

Périodiques :

Ammouden, M. et Cortier, C. (2010), « Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants algériens de 1^{ère} année : genres textuels et rapport à l'écrit », in. Delcambre, I. et al. *Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines*.

Ammouden, M. (2012), « *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une*

- approche intégrée* », Thèse de doctorat en didactique (non publié), Université de Béjaia, EDAF (encadré par C. Cortier et K. Malika).
- Defays, J-M. et Wery, L. (2010), « Le FOU en situation d'urgence. Etudes de cas: le Maroc et Haïti », *Actes du colloque international «Le Français sur Objectifs Universitaires* », Perpignan.
- Deschepper, C. (2008), « Par où passe l'acculturation aux discours universitaires », *Journée internationale du français langue étrangère*, JIFLE, Université de La Réunion.
- Djaroun, A. (2009), « La licence de français en Algérie : des attentes des étudiants au programme de la formation », In *Synergies Algérie n° 6, 2009 pp. 147-155*.
- Glorieux, C., Pollet, M-C, Malengreau, E., Wynsberghe, D. et Delforge, M. (2006), « Elaborer des outils d'aide à la rédaction d'écrits scientifiques : dépasser les lieux communs pour s'ancrer dans des besoins spécifiques », in. Philippe Parmentier (dir.), « *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université* ».
- Pollet, M-C. (2004), « Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année : une voie difficile entre stockage et élaboration », *Pratiques n°121-122*, Université de Metz, pp. 81-92.
- Rinck, F. (2011). « Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? ». *Le français aujourd'hui, n°174*. pp. 79-89.
- Romainville, M. et Noel, B. (2003). « Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université », *Arob@se 1-2*, pp. 87-96.

- Romainville, M. (2004), « Esquisse d'une didactique universitaire », *Revue francophone de gestion, numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion*, La Sorbonne, CIDEGEF, pp. 5-24, [En ligne] http://sup.ups-tlse.fr/colloques/docs/txt_mr_190505.pdf
- Thyrion, F. (2007), « le rapport à la langue des étudiants qui entrent à l'université : essai de diagnostic et propositions », [En ligne] http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cvrc/documents/Ma_tinee9fevrier.pdf