HAL
open science

Savoirs spécialisés, contextes multilingues et multiculturels : étudiants français langue seconde et les écrits professionnalisants

Catherine Sable

To cite this version:

Catherine Sable. Savoirs spécialisés, contextes multilingues et multiculturels : étudiants français langue seconde et les écrits professionnalisants. GLAT 2012 : Terminologies : textes, discours et accès aux savoirs spécialisés, May 2012, Gênes, Italie. hal-00944635

HAL Id: hal-00944635

https://hal.science/hal-00944635v1

Submitted on 10 Feb 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Cathy Sablé, Enseignant-chercheur

Telecom Bretagne

SAVOIRS SPECIALISES, CONTEXTES MULTILINGUES ET MULTICULTURELS : ETUDIANTS Français Langue Seconde et les ECRITS PROFESSIONNALISANTS.

Notre étude, qui concerne l'accès aux savoirs spécialisés, s'inscrit du côté des formateurs en français langue étrangère dans l'enseignement supérieur, que nous limiterons ici aux Grandes Ecoles d'Ingénieur en France. Les Ecoles d'ingénieur présentent, en effet, un terrain d'études très riche car un contexte multilingue et multiculturel s'y est construit depuis de nombreuses années. La mobilité estudiantine est une dimension maintenant connue. Si un accueil et une formation linguistique sont prévues pour les étudiants non francophones, une catégorie d'étudiants soulève actuellement un questionnement didactique : il s'agit des jeunes étudiants des Grandes Ecoles d'ingénieur ayant une biographie langagière arabe-français / langue maternelle -langue véhiculaire français.

Notre recherche étant une recherche-action, elle a « … un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations" (Hugon et Seibel, 1988). D'un point de vue méthodologique, nous nous appuierons sur l'exemple de Telecom Bretagne, qui est représentative de la situation des Ecoles d'Ingénieur en France. Les étudiants bilingues venant de pays où le français est langue établie de facto ou officielle constituent une part importante des élèves de première année. Or un constat s'est imposé : ces étudiants rencontrent une difficulté croissante face aux travaux écrits demandés tout au long de leur formation d'ingénieur.

C'est pourquoi nos recherches s'articulent autour de la problématique suivante : faut-il développer une didactique spécifique pour ce public en formation d'ingénieur qui inclut une quantité importante d'écrits professionnalisants ?

Afin de lever toute confusion, un rappel définitoire de ce qui est entendu par « didactique », en comparaison avec la « pédagogie » sera d'abord explicité.

Jean-Pierre Voisin présente une distinction pertinente entre didactique et pédagogie lorsqu'il écrit : « … la didactique étant réflexion sur le savoir et son enseignement, la pédagogie l'art de guider l'apprentissage »[1].

La pédagogie et la didactique se situent sur deux niveaux différents : la pédagogie va s'intéresser aux mille et une manières de faire passer un savoir, tandis que la réflexion didactique va s'occuper, en amont de la pédagogie, des savoirs mêmes à enseigner. Le

[1] VOISIN J-P. Le français : une formation pour les citoyens in
Langue maternelle, langue d'enseignement, Paris, éd. CIEP, n° 19, p. 21

professeur, en tant que pédagogue, va chercher les exercices les plus adaptés à sa classe, sa pédagogie s'adaptera, se modifiera en fonction de son public, pour atteindre les objectifs prévus. La question au centre de la pédagogie va être un COMMENT : comment faire apprendre à des élèves bien définis ? Comment être sûr que les savoirs sont acquis ? L'objectif pédagogique va donc se décliner autour de ce COMMENT.

Il est bien question d'objectifs en didactique, mais posés différemment, puisque la réflexion ne va pas tant porter sur un « comment », mais plus sur un « quoi », « un pour quoi ». Elle s'intéresse à la nature de la matière qui sera donnée à apprendre et s'interroge sur des savoirs pour distinguer ceux qui sont à enseigner et dans quel but, selon quelle progression. Elle pose également la question de l'évaluation des acquis dans ses finalités. Comme toute didactique, puisqu'il s'agit est réflexion à la fois sur un savoir et son enseignement, suppose une attention portée sur 3 éléments interactifs, c'est-à-dire, l'objet défini par les environnements institutionnels, sociaux, historiques, l'apprenant et l'enseignant.

En nous appuyant sur cet outil conceptuel, nous nous intéresserons d'abord à l'objet : qu'entendre sous les signifiants « écrits professionnalisants », c'est-à-dire les écrits demandés aux étudiants lors de leur formation d'ingénieur ?

En quoi sont-ils importants et en quoi relèvent-ils d'un « savoir spécialisé » ? Nous analyserons ensuite ce qui distingue le public francophone, les étudiants bilingues, pour lesquels le français est une langue seconde. Sont-ils préparés à entrer dans la communication professionnalisante ? Enfin, nous proposerons une brève présentation des difficultés types, premiers éléments d'une didactique de l'écrit professionnalisant pour un public de FLS.

1/ Ecrits professionnalisants : le rapport technique, un « savoir spécialisé » ?

a/ une formation orientée vers les écrits professionnels

Les écrits en formation d'ingénieur sont désignés par le substantif « un livrable » ; ce terme nous place déjà dans une langue professionnelle, si l'on se réfère aux travaux de Florence Moulrhon-Dallies. Il s'agit, en effet, d'un détournement sémantique inscrit dans le champ professionnel des ingénieurs qui fait référence aux documents écrits destinés aux partenaires des projets de formation, comme les rapports techniques ou les plans de management. Le terme « livrable » dans les dictionnaires généraux – et dans la vie courante- est défini comme adjectif qualifiant ce « qui peut être livré ».

Le détournement de ce terme, devenu commun dans l'enceinte de Telecom Bretagne illustre l'orientation pédagogique actuelle des écoles d'ingénieurs – et de nombreuses universités.

Depuis des années, Telecom Bretagne offre une formation par projet aux étudiants s'inscrivant ainsi dans une pédagogie active, visant à développer au mieux les compétences transversales utiles à tout bon ingénieur.

Parmi ces compétences transversales, comme le rappelle un enseignant-chercheur interrogé, la compétence communicative est primordiale : « … un ingénieur doit savoir communiquer, doit savoir écrire, c'est fondamental.. ; » J.M, 2012.

Dans les documents établissant les compétences à atteindre à travers les projets, on peut lire :

« Rédiger un rapport technique conforme aux règles élémentaires de rédaction et répondant aux contraintes du demandeur.» (Document pour le groupe de travail Compétences).

Cette insistance mise sur la compétence communicative se retrouve dans le CTI (Commission des Titres d'Ingénieur, Guide d'auto-évaluation des formations d'ingénieurs, 13 juin 2006) : p.30

> « *Capacité à communiquer utilement et de façon diversifiée avec la communauté des ingénieurs (information, travaux, résultats).. (…)Capacité à communiquer utilement et de façon diversifiée avec un large public* »

La diversité des formes de communication implique les formes écrites. Les écrits vont être variés ; cependant les étudiants interrogés évoquent principalement deux catégories d'écrits : les mèls et les rapports. Il leur faut, en effet, écrire, tout au long de leurs trois ans de formation au minimum quatre rapports se rapprochant de plus en plus du rapport technique professionnel. C'est pourquoi nous nous intéresserons ici aux seuls rapports.

Les rapports des projets des deuxièmes et quatrièmes semestres s'intitulent « rapport technique ». Une dimension formative apparaît cependant dans ces rapports, à travers les demandes des groupes de pilotage, ce qui explique notre néologisme « écrits professionnalisants ». Chaque groupe de projet est encadré par deux à quatre enseignants : certains vont apporter une aide purement technique, d'autres vont s'intéresser aux modalités de gestion de projet, insister sur le travail en équipe, qui doit apparaître dans les livrables (définition des rôles de chacun, par exemple).

Les rapports techniques répondent à un certain nombre de règles comme le révèlent les offres de formation relatives à la rédaction d'écrits professionnels (telle que Learning Tree International), ou encore les documentations spécifiques proposées aux étudiants sur le serveur de l'école. Il existe également une littérature destinée à tous les rédacteurs de rapports techniques. On se situe donc dans une langue « spécialisée » qui, comme l'explique très justement Pierre Lerat : « *le participe passé – langue spécialisée- passif présente en effet plusieurs intérêts, à commencer par la souplesse des interprétations : il y a place pour des degrés variables de spécialisation, de normalisation et d'intégration d'éléments exogènes (soit empruntés, soit tirés de systèmes de signes non linguistiques insérés dans les énoncés en langue naturelle). » p20*

D'où l'importance de bien saisir ce qui caractérise ces rapports, ce qui les situe dans une compétence communicative spécialisée.

b/ Caractéristiques des rapports techniques

Pour mettre en évidence les caractéristiques des rapports techniques, nous avons relevé les récurrences dans les descriptifs destinés aux ingénieurs et aux étudiants-ingénieurs, dans les exigences des enseignants liés aux projets, dans les guides pour la rédaction de rapports techniques.

Les guides pour la rédaction des rapports techniques consultés se divisent essentiellement en deux grandes parties : « Structure du rapport et rédiger des phrases », « comment structurer et conseils à suivre pour écrire » (C. Sébastien, Liège, G. Martin, Telecom Bretagne, Clerc Kavanagh et Lesage, Laval Canada…).

Deux champs sémantiques principaux se côtoient : la rigueur structurelle ainsi que la précision lexicale et syntaxique.

- Rigueur structurelle

Si l'on observe la grille de notation des rapports techniques pour les projets du semestre 2, sur les 8 items présentés, 5 se réfèrent à des éléments structurels : « Respecter la couverture-type, titre, numéro du projet… », « Respecter une structure-type, couverture, résumé, table des matières, introduction, développement, conclusion, références bibliographiques, glossaire, annexes… », « Rédiger un résumé », « Rédiger une introduction », « Rédiger une conclusion ».

La fiche concernant l'évaluation des projets S4 évoque deux aspects du « rapport final : fond et forme »).

Un autre enseignant-chercheur interrogé sur ce que pouvait être une bonne introduction a spontanément répondu : « *Une bonne introduction », avant d'ajouter, de façon plus réfléchie : « des objectifs, une évolution de la démarche, comment ils ont résolu le problème, une méthode claire…* ».

Le problème est au cœur du rapport technique : L. Timbal-Duclaux évoque une écriture « Résolution de problème » (p57). … « *le problème peut être posé comme la différence existant entre le monde tel qu'il est (SPI) et le monde tel que je voudrais qu'il soit (SFS). (…)Ainsi poser clairement un problème va consister à énoncer une phrase du type : comment faire passer de la situation actuelle insatisfaisante à la situation future désirée. Ce Faire va constituer la Solution de mon problème. »*p57

La structure préconisée apparaît dans son lien avec un contenu spécialisé, à la fois de par la méthodologie requise et par les connaissances utilisées.

Les propositions de plans, qui traduisent la démarche suivie, abondent dans les documents d'aide à la rédaction. En insistant sur les plans, ces guides affirment l'importance d'un écrit structuré, répondant immédiatement à une habitude de lecture :

« *Il y a quatre parties principales à tout rapport, chacune d'elles ayant un rôle précis à jouer :*

-Résumé
-Introduction
-Corps du rapport (ex : Théorie, description des expériences, résultats et Discussions)
- Conclusion » (C. Sébastien, p2)

On va ainsi proposer 3 ou 4 sortes de plans afin de mieux guider les étudiants dans la présentation de leur travail

Les résultats, qu'il s'agisse d'expériences ou d'analyses, doivent être compréhensibles, il faut « faire parler les résultats » pour reprendre les termes d'un enseignant-chercheur.

Inclus dans la structure, les éléments matériels du rapport : « *la couverture contient : page de titre, numéro de projet … », « les pages préliminaires : la page de titre, les remerciements, le résumé… », « Comment structurer : normes internationales, la page de titre, le résumé, la table des matières ou sommaire… »*. La plupart des guides pour la rédaction des rapports techniques insistent sur les normes à la fois typographiques et structurelles, comme pour signaler l'importance de ce code qui se doit d'être immédiatement reconnaissable par les acteurs concernés.

Cette insistance sur un modèle structurel s'inscrit dans un souci de « Lisibilité », exigence récurrente et fortement associée également à un deuxième champ sémantique :

- La précision lexicale et syntaxique

L'item 7 concernant l'évaluation des rapports techniques du semestre 2 s'intitule : « Respecter les **règles de lisibilité** applicables aux écrits ». Ces règles de lisibilité sont ensuite détaillées : « orthographe, grammaire, ponctuation (…), phrases courtes, vocabulaire simple et précis, syntaxe (phrase avec sujet, verbe, complément), Utilisation du présent (quand cela est possible) ». Dans le guide canadien, un sous-chapitre est consacré au choix des mots : « *…le recours à un vocabulaire précis. Précis, cela veut dire, technique, bien entendu, puisqu'il faut décrire la réalité telle qu'on la nomme en science.* ». Le lexique s'inscrit dans un domaine en relation avec les connaissances scientifiques, la langue des rapports techniques doit « *renvoyer au système linguistique pour l'expression et aux professions pour les savoirs.* » P. Lerat, p12

« *Evitez les enchâssements », « Le style d'un rapport doit être sobre et précis », « les principales qualités d'un bon rapport sont l'objectivité et la concision », « Rédiger des documents clairs et concis » … »* : ces conseils ne font plus référence au seul lexique mais concernent le style, l'assemblage syntaxique. Le rapport technique doit être écrit avec des phrases simples, directes, qui se lisent avec facilité. Le style proustien est exclu ! Il est recommandé de veiller aux liens logiques qui expriment le déroulement, les étapes de la résolution du problème. Il s'agit d'expliquer, d'entrer dans des rapports causaux : il faut décrire, expliquer, mettre en relation, comparer, sans jamais se perdre dans les détails. Ainsi le guide d' I. Clerc, d'E. Kavanagh et de R. Lesage prend –il le temps d'expliciter la différence entre informer (de l'ordre du descriptif) et expliquer (de l'ordre de l'analyse, impliquant l'utilisation d'outils linguistiques de comparaison). (p13)

Le discours doit être univoque car, ne l'oublions pas : « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément. ». La pensée de Boileau semble être en filigrane dès lors que l'on aborde les rapports techniques. Cette pensée ne relève-t-elle pas de la tradition française de clarté d'expression comme idéal.

A travers ces codes et ces normes, on retrouve les fonctions sémiotiques définies par Umberto Eco dans <u>La production des signes :</u> « …*une sémiotique qui n'est pas strictement référentielle (les expressions peuvent naturellement être employées pour se référer aux choses ou aux états du monde, mais elles renvoient en première instance aux unités culturelles, à savoir aux éléments du contenu élaborés par une culture donnée*. »p12. Ainsi la page de couverture est-elle très codifiée, en accord avec les décisions répétées dans le monde de l'entreprise.

En abordant les rapports techniques dans leur fonction sémiotique, à savoir comme un rapport établi par une convention entre un élément de la forme et de l'expression et un élément de la forme et du contenu, on perçoit l'importance d'une approche interculturelle car si une formation est offerte à tous les étudiants pour la rédaction des ces écrits professionnalisants, tient-elle compte – et doit-elle tenir compte- des particularités culturelles des étudiants ?

Si les étudiants non francophones sont peu amenés à rédiger grâce à la répartition des groupes de projet, les étudiants qui ont le français comme deuxième langue, et ce particulièrement au semestre 4, sont souvent responsables de la rédaction. La question se pose alors de savoir s'ils disposent des outils adéquats pour répondre aux exigences liées à la rédaction de tels écrits ?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire, dans un premier temps, de mieux comprendre le rapport aux langues, dont au français, de ce public.

2/ le public francophone : un public spécifique ?

a/ Données objectivées

Les étudiants francophones- nous désignons par là les étudiants du Maghreb et de certains pays de l'Afrique noire – représentent chaque année plus d'un tiers des étudiants de première année en formation ingénieur généraliste.

- ⇨ Exemple 42 / 144 à la rentrée 2011

Les étudiants de Télécom Bretagne viennent majoritairement du Maroc :

- ⇨ 16% de Marocains, 3 % de Tunisiens, 1 % d'Algérien = 20% + 4 % Afrique

Ces étudiants sont admis à la suite du concours commun, c'est-à-dire après deux ans de classe préparatoire, qu'ils auront fait majoritairement dans leur pays d'origine, surtout pour les étudiants venant du Maroc, de Tunisie et d'Algérie.

Le programme de français dans les classes préparatoires, en France comme au Maghreb, s'articule autour d'un thème – la justice, par exemple pour 2011/2012-et d'oeuvres littéraires et philosophiques. L'objectif est essentiellement de préparer à la dissertation, perçue dans ses 3 parties : thèse, anti-thèse et synthèse. Le français est langue d'enseignement dans les classes préparatoires. Mais dès le lycée, les cours de français sont cours de littérature, comme dans les lycées de France.

Cette similitude s'explique par le statut du français dans les pays concernés comme le montre le tableau ci-dessous :

-Mauritanie, langues officielles *(de facto)* : arabe littéral et français
-Mali , langue officielle : français (langue la plus utilisée : bambara)
-Maroc, langues officielles : arabe et l'amazighe (berbère) ; le français reste très présent
-Algérie, langue officielle : l'arabe classique (2ème pays francophone en nombre=16 millions d'habitants, après la France)

On se trouve ici dans une situation de « français langue seconde », qui comme le rappelle JP Cuq , renvoie à une grande diversité : il s'établit sur un « …*continuum dont un des pôles est constitué par des apprenants, le plus souvent des enfants, pour lesquels le français est une*

langue vraiment première, et l'autre est constitué par des apprenants pour qui le français est une langue étrangère»[2].

Ces étudiants sont bilingues – parfois même trilingues-, état qui présente plusieurs facettes et c'est pour mieux saisir ces variétés du bilinguisme que l'on passera par la notion de bilingualité telle que la définissent Hamers et Blanc[3] : le terme *bilingualité* renvoie à « *un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, sociopsychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel, et linguistique »*[4]*.p21*

En arrivant à Télécom Bretagne, comme tous les étudiants de nationalité non française, les étudiants francophones passent un test de niveau. Ces tests vont confirmer la diversité de degré d'acquisition des codes communicatifs écrits. Tous atteignent donc un niveau b2 minimum sur le CECR – contrairement à leur niveau en anglais allant de a2 à b1, signe que l'anglais, comme langue étrangère n'est pas acquise de la même façon que le français. Il semble bien que, malgré les ressentis de certains, ils profitent d'un environnement francophone.

Cependant, si on regarde les résultats des tests de niveau en septembre 2011, notés sur 100, les étudiants francophones vont avoir une note **de 55 points** (étudiant marocain) à **96 points** (étudiant marocain).

Pour mieux comprendre cet écart, nous avons interrogé des étudiants francophones ; nos objectifs étaient doubles : établir une biographie langagière en tenant compte des représentations autour des langues apprises, et mettre à jour les difficultés, exprimées ou non, des étudiants.

b/ Biographies langagières : apprentissages et représentations

D'un point de vue méthodologique, nous avons choisi d'effectuer une enquête qualitative et non quantitative. Notre échantillon est d'autant plus petit qu'il s'agit du début de mes recherches à ce sujet ; cependant, il représente typiquement le public intervenant dans les écoles d'ingénieur : des étudiants ayant suivi un chemin scolaire propre aux étudiants intégrant les classes préparatoires scientifiques et passant le concours commun.

---

[2] CUQ J-P., Les conséquences de l'émergence du concept de français langue seconde dans les didactiques du français, in Les Cahiers de l'Asdifle n° 8, Paris, p. 70

[3] BLANC M, HAMERS J, Bilingualité et bilinguisme, Bruxelles, éd. Pierre Mardaga, 1983

[4] BLANC M, HAMERS J, Bilingualité et bilinguisme, op. Cit. p. 21

- Le français, une langue scolaire et un signe de distinction sociale

Pour tous les étudiants interrogés, le français n'est pas une langue parlée à la maison. Ils ont appris le français depuis l'école primaire. Le français est effectivement introduit très tôt dans la formation scolaire des pays tels que le Maroc, l'Algérie, la Mauritanie et le Mali – héritage ou trace de la colonisation française bien sûr -.

La rencontre avec le français a lieu vers 8/9 ans, à raison de 3 à 4 heures par semaine. Il s'agit d'un enseignement de type langue étrangère. D'ailleurs, la langue française est langue scolaire, c'est l'arabe – ou le berbère ou le bambara qui est langue maternelle, langue des copains, « c'est ma langue, elle est jolie et facile » dira l'un des étudiants (Mauritanie).

Le français intervient d'autant moins à la maison quand une troisième langue familiale existe, qu'il s'agisse du berbère (Maroc) ou du kabyle (Algérie). L'intimité familiale, l'unité passe à travers la langue maternelle et ce d'autant plus que les parents ne parlent pas tous français ; le bambara, le berbère, le kabyle et l'arabe ont été clairement définis comme langue maternelle – par opposition à certains bilinguismes où la personne est dans l'incapacité de dire quelle est sa langue maternelle...

« Dehors, avec mes copains je parle arabe », « on parlait bambara à la récré, pour ne pas parler un faux français, un français avec des fautes », « ceux des écoles privées parlaient français ».

Une distinction apparaît alors dans tous les entretiens : « dans les écoles privées, ils apprennent bien le français », « les gens des écoles privés, des familles aisées, parlent bien français », « les riches parlent français ». Le français est, en effet, enseigné plus tôt dans les écoles privées, avec des professeurs plus motivés. D'ailleurs un des étudiants ayant commencé sa scolarité dans le privé et ayant donc appris le français dès la maternelle – ce que l'on peut remarquer non seulement à ses écrits mais également à son acquisition des intonations françaises- dira : « « c'est ma deuxième langue maternelle, elle fait partie de mon histoire.. »

Pour les autres, ce n'est qu'à partir des dernières classes du lycée ou des classes préparatoires qu'ils se sentiront maitriser le français, indispensable pour réaliser des études supérieures.

(Petite note amusante, pour l'un des étudiants « le français, c'est la langue pour parler aux filles »)

- Le français langue professionnelle

Si l'anglais est bien sûr reconnu comme langue obligatoire par tous, le français reste une langue incontournable quand ils envisagent une carrière dans leur pays d'origine.

Le français dans les pays du Maghreb comme en Mauritanie et au Mali est considérée, en effet, comme une langue professionnelle, c'est-à-dire une langue régnant dans le monde professionnelle. Ce statut du français s'explique les Français investissent beaucoup dans les grandes villes du Maghreb et l'on entend parler français dans toutes les entreprises. « Ce sont les ouvriers qui ne parlent pas français ». « Faire une présentation en arabe, ce serait pas sérieux au travail », « parler français, c'est plus officiel ».

Transparait ici une représentation intéressante de l'arabe : s'ils affirment un rapport affectif à l'arabe, cette langue ne ressort pour eux, comme une langue adaptée au monde technique ou scientifique : « n'a pas les termes techniques » . « Par exemple, en cours de math on disait « On a – en arabe- X – en français car pas de « x » en arabe ». « Les mots techniques, c'est mieux dans la langue française ». Une petite nuance cependant : « sauf ceux qui parlent le vrai arabe, les Libanais et les Egyptiens ».
Car, pour les étudiants du Maghreb interrogés, ils ne parlent pas un « bon arabe », « « je ne sais pas faire des poèmes en arabe, ça c'est le bon arabe.. ; », « mon arabe n'est pas pur, il est mélangé, dans l'arabe qu'on parle il y a des expressions françaises à cause de la colonisation ». On retrouve le fossé entre arabe standard – le bon arabe- et arabes régionaux, expliqué par Boutros Hallaq : « Malgré les rapprochements incessants entre les dialectes et l'arabe standard(…), l'écart reste trop grand pour que cet arabe standard fonctionne comme une langue maternelle. » B. Hallaq, p113, « *Une langue déliée* », in L'express, dossier spécial La grande histoire des peuples arabes, décembre 2011-janvier 2012.

Après avoir abordé l'axe du « Quoi » et du « Qui » dans notre démarche didactique, nous conclurons en nous intéressant au « Pour Quoi ? », c'est-à-dire, en cherchant à dégager quelques éléments pour une didactique de l'écrit des rapports techniques pour un public FLS

3 /Réflexion pour une didactique de l'écrit pour un public FLS

Les faiblesses en orthographe sont facilement avouées et, comme l'ont dit tous les étudiants : *« même les Français en font »*. Nous laisserons donc de côté ce qui est strictement orthographique, qui pourrait être traité à travers des cours communs FLM/FLS.

Nous intéressent davantage les difficultés plus spécifiques relevées à travers les écrits de ces étudiants et qui ne s'inscrivent pas dans des erreurs de langue maternelle. Nous présenterons ici une liste des difficultés les plus caractéristiques, accompagnée de quelques premières suggestions concernant des voies d'acquisition.

- Le genre des noms : « le frite »…
- Un problème dans **le choix des prépositions** : « plusieurs intérêts d'apprendre », « .. t'inviter de partir … »…. Les constructions prépositionnelles en français – et dans de

nombreuses langues- participent d'une construction figée, que seule l'habitude permet d'acquérir. La méthodologie à mettre en place est semblable à celle utilisée en FLE, de même pour le genre des noms.

- Philtre auditif non discriminatoire : « on » et « en », , « i » et « é »par exemple, ne sont pas toujours distingués, entraînant des ruptures sémantico-syntaxiques. Cette confusion est bien sûr directement liée à la langue maternelle. Un travail phonétique, en relation avec la langue maternelle, permettrait de consolider le crible phonatoire français.
- **Lexique inadéquat et imprécis** : « un choisisseur », un nourrisseur », « ... rare de trouver quelqu'un avec ces descriptions dans la réalités », « l'agenda du cinéma ». Le sens reste accessible mais grâce à un détour associatif. Il s'agirait donc de partir de ces connaissances pour entrer dans un bagage lexical plus riche. On ne peut ici utiliser les méthodes habituellement développées en FLE, mais bien construire un apprentissage jouant sur des nuances lexicales, sur des jeux synonymiques… Les périphrases et allongement des phrases sont, en effet, non seulement liés aux traditions linguistiques de la langue maternelle mais également comme ils le reconnaissent, dus à une méconnaissance du terme précis. Ecrire « ...qu'ils discutent d'une manière plus diplomatique » ne présente aucune incorrection mais ne s'accorde pas avec la nécessite de parvenir à un style « direct et concis » exigé dans la langue professionnelle. Une discussion plus diplomatique s'impose …
- **Cohérence textuelle et registres de langue** : « salut, j'ai l'honneur de te demander… », « Nous comptons faire valider notre logiciel par un test sur un panel de différents élèves pour pouvoir améliorer celui-ci en cas de défaut majeur mais aussi **le peaufiner**. ». La non-reconnaissance des registres de langue est caractéristique de la forme d'acquisition du français : s'entre-mêlent le français entendu dans les villes et le français appris à l'école tandis que dans le cas du FLE, l'apprentissage lexical est toujours accompagné d'une précision sur le niveau de langue. Le registre familier est d'ailleurs souvent lacunaire chez le public FLE. Un travail sur les registres de langue ne pourrait se faire que dans une approche interculturelle : prise de conscience de la situation communicative, des codes interactionnelles. L'utilisation erronée du « Tu » s'apparente à ce même travail.
- **Cohésion textuelle et structuration syntaxique** : « Pendant la dernière semaine avant mon avait en France, il y'avait….. », « .. alors il faut soumettre au conditions imposés à savoir de ne pas pratiquer ta religion en plein public.. ; ». La cohésion textuelle ici se détruit par le recours à l'adjectif possessif « ta », par le thème placé en fin de proposition –ne pas pratiquer sa religion publiquement. La distribution de la phrase, telle qu'elle est plus particulièrement demandée dans les rapports techniques s'appuie sur le schéma direct suivant : thème + propos (le groupe du verbe et ses compléments qui disent quelque chose sur le thème) + compléments se rapportant à la phrase. C'est donc à partir de ce schéma que l'on pourrait aborder un travail sur la cohérence textuelle. Force est de constater qu'actuellement peu de méthodes pédagogiques offrent des exercices sur la cohésion textuelle, comme le rappelle JP Cuq (Cours de didactique du FLE FLS, 2002).

Ce sont actuellement ces trois pistes de travail que je retiendrai et que je chercherai à développer, en introduisant également une dimension pédagogique, c'est-à-dire une interrogation sur un COMMENT.

Conclusion

Cette approche didactique, préalable nécessaire avant toute démarche pédagogique, a permis de mettre en évidence qu'une nouvelle logique de formation – les pédagogies actives- entraînent de nouveaux besoins. La rédaction des rapports techniques relève d'une compétence parfois peu –ou pas – travaillée par une certaine catégorie de nos publics. La forêt peut parfois cacher l'arbre… de même la bonne maitrise du français des locuteurs francophones ne doit-elle pas dissimuler qu'il s'agit d'un public spécifique, qui peut également être pénalisé à l'oral.

Cet article se veut être la première étape d'une recherche didactique en cours, qui va nécessiter un corpus plus grand – relevé des écrits de ces étudiants, approche linguistique comparative à approfondir – et qui va se poursuivre à travers des essais pédagogiques a priori orienté vers linguistique textuelle. Elle sera élargie à d'autre types d'écrits professionnalisants (les mèls, les comptes-rendus…) De plus il visait à mettre en lumière le vide didactique autour de ce public, qui représente pourtant un pourcentage important de nos étudiants, mais jugés à la fois trop proches et trop lointains. Je ne peux que remercier les étudiants – de brillants jeunes gens bilingues, je tiens à le redire- qui ont accepté de répondre à mes questions et remarquer combien ils ont été heureux d'avoir la parole, un détail important et sur lequel une réflexion, également, interculturelle pourra être menée.

BIBLIOGRAPHIE

- P. LERAT, « les langues spécialisées », Editions PUF, 1995
- O. CHALLE, « Enseigner le français de spécialité », in Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s), Les Cahiers de l'ASDIFLE n°14, 2002
- CUQ J.P., GRUCA I., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, ED PU Grenoble, 2002

- CLERC I., KAVANAGH E., LESAGE R., "Guide de rédaction d'un rapport technique, Université Laval, 2004
- ECO U., La production des signes, Livre de Poche, version française, 1992
- GARNIER S., AD. Savage, « Rédiger un texte académique en français, niveau B2 à C1 », Editions Ophrys 2011
- MARTIN G., « Guide à la rédaction d'un rapport scientifique ou technique » , Telecom Bretagne, 2001

- OUDART A.C., VERSPIEREN M.R., Rapport de stage et Mémoire professionnel entre normes et représentations, LIDIL (Revue de Linguistique et de didactique des langues, Université de Grenoble, 2006
- SEBASTIEN, C. Comment rédiger un rapport technique, Université de Liège, janvier 2005
- TREMBLAY R., PERRIER Y., Le rapport professionnel in Savoir plus : outil et méthodes de travail intellectuel, Ed de la Chenelière, 2006
- -Learningtree International, Rédiger des rapports professionnels : les fondamentaux, formation en 3 jours, www.learningtree.fr

- H. BELKACEM, « Les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale » in Synergie Algérie n°4, 2009
- T. Ben AMOR Ben HAMIDA, « Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français » in Synergies Tunisie n°1, 2009
- HALLAQ B., « *Une langue déliée* », in L'express, dossier spécial La grande histoire des peuples arabes, décembre 2011-janvier 2012, pp 111-113