



Université Ibn Tofail
Faculté des lettres et des
sciences humaines -Kénitra
Laboratoire Langage et
Société CNRST-URAC 56



Université Charles-de-Gaulle
Université de Lille 3
Sciences humaines et sociales
Laboratoire Théodile -CIREL
EA 4354

Des pratiques scripturales disciplinaires en français dans l'enseignement supérieur. *Le cas de la formation médicale au Maroc*

Thèse pour l'obtention du doctorat national
en Sciences du langage /Sciences de l'éducation

Préparée et présentée par
Youssef EL HOUDNA

Sous la direction des professeurs
Bertrand DAUNAY et Hafida EL AMRANI

Soutenue le 15 Decembre 2017

Année universitaire
2016-2017

À la mémoire de mon grand père
À ma famille
À mes amis

Sommaire

[Une table des matières complète se trouve à la fin de la thèse]

Sommaire	5
Remerciements	9
Résumé.....	11
Abstract.....	13
ملخص.....	15
Introduction.....	16
Première partie. Approcher les pratiques scripturales des scripteurs : cadre épistémologique et principes théoriques	21
Premier chapitre. Éléments, situations et contextes	23
Deuxième chapitre. Concepts pour décrire, pour approcher et pour penser les pratiques d'étudiants	35
Troisième chapitre. Écrire dans la formation disciplinaire médicale : de la posture étudiante à la pratique professionnelle	53
Pour conclure et construire.....	75
Deuxième partie. Méthodologie de recherche : éléments, principes, méthodes, outils et analyse des données	77
Premier chapitre. Quelques précisions relatives au contexte de l'investigation.....	79
Deuxième chapitre. Constitution du corpus : la dynamique pratiques investiguées/instrumentation méthodologique.....	85
Troisième chapitre. Méthodes et instruments d'analyse des productions scripturales d'étudiants.....	92
Quatrième chapitre. Analyse des erreurs des étudiants.....	147

Cinquième chapitre. Intérêts et limites de l'instrument adopté	152
Pour conclure et construire.....	157
Troisième partie. Analyse du comportement discursif des étudiants de la formation disciplinaire médicale	158
Premier chapitre. Analyse du fonctionnement en termes de récurrence des genres et des formes d'écrit	159
Deuxième chapitre. Analyse du comportement scriptural au niveau linguistique et comparaison entre le français médical et l'usage non spécialisé du français.....	169
Troisième chapitre. Analyse des erreurs et du dysfonctionnement dans une perspective descriptive	230
Pour conclure et construire.....	249
Quatrième partie. D'une esquisse d'analyse des pratiques scripturales d'étudiants aux pistes de réflexions et aux élargissements de ressources.....	253
Premier chapitre. Rapprochement de plusieurs concepts pour penser une intervention didactique	254
Deuxième chapitre. Quelques orientations et propositions théoriques et méthodologiques en vue d'approcher et de repenser les pratiques scripturales.....	269
Troisième chapitre. Quelques pistes de recherche et d'intervention : genres d'écrits, contenu, savoir-faire et évaluation.....	287
Pour conclure et construire.....	305
Conclusion	306
Références bibliographiques.....	310
Annexe 1. Liste des abréviations.....	317

Annexe 2. Fiche de données	320
Annexe 3. Corpus	323
Annexe 4. Documents de travail	358
Annexe 5. Tableaux	393
Annexe 6. Liste des tableaux	425
Annexe 7. Liste des figures	427
Annexe 8. Listes des graphiques	428
Annexe 9. Autres documents	430
Table des matières	438

Cette thèse applique les rectifications orthographiques du français proposées en 1990 par le Conseil supérieur français de la langue française et approuvées par l'Académie française. Qu'on ne s'étonne donc pas de lire *euristique* au lieu de *heuristique*, *paraître* au lieu de *paraître*, *renouvèlement* au lieu de *renouvellement*, etc.

Remerciements

Cette thèse est l'aboutissement d'un long travail personnel qui s'est trouvé adouci par l'action visible ou invisible de certaines personnes que je voudrais remercier, et en tout premier lieu, mes directeurs de thèse ; je remercie tout particulièrement Mmes Leila Messaoudi et Hafida El Amrani et M. Bertrand DAUNAY sans qui rien n'aurait été possible. Je les remercie pour l'écoute active, les questions stimulantes et les indications précieuses qui ont permis que ma recherche arrive à son terme. Je les remercie également pour leur présence attentive et effective et leurs encouragements incessants dans les moments où j'aurais pu perdre confiance lors de l'écriture de cette thèse. Celle-ci, a été, pour moi, une longue aventure dans tous les sens du terme, excitante et parfois douloureuse, dans les découvertes qu'elle a engendrées et les choix que j'ai été amené à faire. Je les remercie vivement d'avoir pris le temps de m'accompagner sur le difficile chemin d'écriture où j'espère avoir su conjuguer la rigueur scientifique et l'aisance dans l'expression.

J'exprime ma profonde gratitude à Mme Leila MESSAOUDI pour le temps qu'elle m'a accordé, pour ses conseils avisés, son soutien permanent et pour sa patience inépuisable envers moi.

Je remercie chaleureusement les professeur(e)s qui ont accepté d'être membres du jury de ma soutenance.

J'exprime également ma sincère reconnaissance aux professeur(e)s et aux personnes qui m'ont accompagné sur le difficile chemin de l'écriture et qui, par leurs relectures ou par leurs conseils, ont permis d'améliorer la qualité de ce travail de recherche ; en particulier Isabelle DELCAMBRE et Abdelkarim ZAID. Je les remercie pour les nombreuses réponses à mes questions lors des séances de travail et de leur relecture.

Un vif remerciement à toutes les personnes qui ont travaillé, de prêt ou de loin, dans l'ombre pour l'acheminement de la thèse. Je pense aux animateurs, aux professeur(e)s, aux doctorants et aux chercheurs, pour les discussions formatrices que nous avons eues ensemble et les conversations enrichissantes que nous avons partagées. C'est le cas également des

personnes qui ont généreusement accepté de partager leurs expériences personnelles et professionnelles avec moi.

Ma reconnaissance va aussi à l'Agence universitaire de la francophonie (Bureau Maghreb) et à l'institut français (IF) de m'offrir, par leur financement, la possibilité de rédiger cette thèse dans de bonnes conditions.

Je n'oublie pas ma famille, je suis très reconnaissant envers elle. Un immense merci à mes parents, à mes frères et soeurs pour leur soutien, leur investissement et le temps passé à m'encourager dans les moments difficiles. Je ne pourrai jamais assez les remercier tous car, sans eux, ce projet n'aurait pas pu aboutir. Un grand merci à ma mère qui s'est sacrifiée tout au long de sa vie pour nous. Et, enfin, merci à toutes celles et à tous ceux qui ont montré de l'intérêt pour ma recherche et m'ont soutenue et encouragé tout au long de ces années de thèse.

Résumé

La présente étude s'articule aux programmes de recherches des laboratoires Langage et société et Théodile-CIREL, qui traitent respectivement des technolèctes (MESSAOUDI, 2010a, 2010b, 2013a) et des contenus disciplinaires (DAUNAY, FLUCKIGER & HASSAN, 2015). Cette recherche est aussi en lien avec le champ américain de la *composition theory*, représenté par DONAHUE (2008, 2010), dont les travaux se focalisent sur le rapport entre écriture et curriculum et écriture et disciplines, et avec les *littéracies universitaires* (DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER, 2009, 2010, 2012 ; DELCAMBRE & POLLET, 2014), qui tendent à décrire et à analyser les pratiques dans une optique descriptive et non pas déficitaire. La thèse a pour objectif d'examiner les pratiques scripturales d'étudiants du cours de la discipline « séméiologie médicale » inscrits en troisième année de Médecine et de Pharmacie de Rabat (FM¹) de l'université Mohamed V au Maroc, mais aussi de décrire leurs savoir-faire, les genres d'écrits sollicités, leurs performances et leurs erreurs d'un point de vue compréhensif. Nous avons choisi le domaine médical parce que c'est un contexte où subsiste une multitude de genres d'écrits pratiqués et parce que les études en médecine peuvent donner une image sur ce qui se passe dans une formation disciplinaire à orientation professionnalisante et professionnelle, les études associant à la fois une formation théorique universitaire et une formation pratique professionnelle dont chacune à ses propres spécificités. Ces deux caractéristiques font que le fonctionnement du système disciplinaire médical pose des questions intéressantes pour les didacticiens et les linguistes qui peuvent le décrire et proposer des pistes d'amélioration. Le concept théorique capital de cette étude sur l'écrit disciplinaire et sur la transition vers les pratiques et les genres d'écrits professionnels est celui du « genre disciplinaire » (que nous différencions du genre linguistique fonctionnel ou rhétorique communicatif). Un autre outil théorique convoqué dans cette recherche est le concept de « dysfonctionnement », utile pour une analyse du comportement discursif d'étudiants qui ne soit pas ancré dans une conception déficitaire au regard de la norme.

¹ Le « R » renvoie à l'implantation géographique de la faculté de médecine et de pharmacie (FMP) de Rabat.

Mots clés : *Agir disciplinaire, calibrage didactique, conditionnement disciplinaire, didactique, dysfonctionnement, erreur, genre disciplinaire, habitus scriptural, jurisprudence disciplinaire, littéracie, littéracies universitaires, performance, savoir-écrire, savoir-faire, technolecte, WID, WAC.*

Abstract

The present study discusses the research programs of language and society and Théodile-CIREL laboratories, which handle respectively technolects (MESSAOUDI 2010a, 2010b, 2013a) and disciplinary contents (DAUNAY, FLUCKIGER & HASSAN, 2015). This research is also linked to the American field of composition theory, represented by DONAHUE (2008, 2010), whose works focus on the relationship between writing and curriculum and writing and disciplines, and with *academic literacies* (les littéracies universitaires) (DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER, 2009, 2010, 2012 ; DELCAMBRE & POLLET, 2014), which tend to describe and analyse the practices in a descriptive and non-deficit perspective. The thesis has as objective to examine the scriptural practices of 'medical semeiology' students enrolled in their third year of Medecine and Pharmacy at Mohamed V University in Rabat (FMPR²) Morocco, but also to describe their know-how, the writing types solicited, their performances and their mistakes from a comprehensive point of view. We have chosen the medical domain because it is a field where a multitude of practical writing styles persist and because studies in medecine can illustrate what happens in disciplinary practices with professional-qualification and professional orientation, the studies combining theoretical university practices and practical professional, each having its own specificities. Questions raised on how the disciplinary medical system functions based on these two characteristics interest didacticiens and linguists who can describe it and propose paths of improvement. The major theoretical concept of this study on disciplinary writing and the transition towards practices and professional kinds (genres) of writing is '*le genre disciplinaire*' (that we differentiate from the functional linguistic kind (genre) or the communicative rhetoric). Another theoretical tool used throughout this research is the concept of '*dysfonctionnement*' (REUTER, 2013c), useful for an analysis of students' discursive behaviour, which is not anchored in an over drawn conception of the standard.

² The « R » refers to the geographical setting-up of the Faculty of Medicine and the pharmacy (FMP) of Rabat.

Keys words : *Disciplinary act, didactic calibration, disciplinary conditioning(packaging), didactics, dysfunction, error, disciplinary kind(genre), scriptural habit, disciplinary jurisprudence, literacy, academic literacies, performance, know-how to write, know-how, technolact, WID, WAC.*

ملخص

هذه الدراسة تدخل في إطار برنامج البحث للمختبرين "اللغة والمجتمع" و "CIREL-Théodile" اللذين يتناولان اللغيات التقنية (MESSAUDI, 2010a, 2010b, 2013a) والمحتويات المتخصصة (DAUNAY, FLUCKIGER, & HASSAN, 2015).

كما تتعلق هذه الدراسات أيضا بالميدانية الأمريكية "Composition Theory" الممثلة من طرف السيدة C. DONAHNE (2008, 2010) التي تركز أعمالها في دراسة العلاقة بين "الكتابة والمناهج" و "الكتابة والتخصصات" و "Les littéracies Universitaires" التي تعتمد على تحليل الممارسات في إطار وصفي وليس نقديا.

وتتناول هذه الأطروحة الممارسات الكتابية للطلبة المسجلين بالسنة الثالثة بكلية الطب والصيدلة بالرباط، تخصص "السينمائية الطبية". كما تقوم هذه الدراسة بوصف مهارات وقدرات الطلبة في الكتابة وأجناسها مبرزة الجوانب الإيجابية في ممارساتهم.

لقد اخترنا الميدان الطبي لأنه مجال يتضمن العديد من أجناس الكتابة ولأن الدراسة في هذا المجال جديرة بإعطاء صورة واضحة عما يجري في التخصصات ذات الطابع المهني.

هذه الدراسة تجمع بين الممارسة النظرية الجامعية والممارسة التطبيقية المهنية، اللتين لكل منهما ميزاتها الخاصة فيما يتعلق بالنظام الضابط (Le système disciplinaire) للممارسات، وهاته الميزات تثير أسئلة أخصائيي التعليم (الديداكتيكيين) واللسانيين فيما يخص النظام التعليمي بغية تدقيق الوصف واقتراح ممارسات بهدف التحسين.

إن المفهوم النظري الرئيسي في هذه الدراسة، فيما يخص الكتابة المتخصصة وكذا فيما يتعلق بالانتقال من الممارسات وأجناس الكتابة النظرية الجامعية إلى الممارسات وأجناس الكتابة المهنية، هو "الجنس" (الذي نفرقه عن الجنس اللغوي والبلاغي التواصلي).

كما يعالج البحث - وإن كان بدرجة أقل - مفهوما أساسيا آخر ألا وهو "الخلل" (Le dysfonctionnement) حيث أنه ضروري لتحليل السلوك الكتابي للطلبة في إطار تحليلي ووصفي بغض النظر عن تقويمه والحكم عليه.

الكلمات المفتاحية

الحكم التخصصي، الفعل التخصصي، التراسيات الجامعية، تكييف تخصصي، جنس تخصصي، خطأ، خلل، ديديكتيك، لغية تقنية، ليراسي "التعلم الأساس"، مظهر كتابي، معايرة ديديكتيكية، معرفة الكتابة، معرفة الفعل، إنجاز، والك، ويد

Introduction

Dans les études de médecine, comme dans toutes les formations universitaires, les étudiants sont confrontés à une évaluation permanente, par l'écrit, des savoirs et des savoir-faire qui relèvent de genres et de pratiques disciplinaires. L'écriture est fondamentale à l'université dans la mesure où c'est le principal instrument d'évaluation des connaissances théoriques et pratiques des étudiants. C'est aussi le cas dans la formation disciplinaire médicale³ (désormais FDM), particulièrement à la faculté de Médecine et de Pharmacie de Rabat-Maroc (université Mohamed V), comme dans toutes les autres universités au Maroc. Or l'apprentissage de l'écriture au sein de cette formation disciplinaire se heurte à deux obstacles majeurs : en amont, entre le lycée et l'université, on observe une *fracture linguistique*, étant donné que la formation est majoritairement arabophone au lycée⁴ alors qu'elle est francophone à l'université (MESSSAOUDI, 2013a) ; en aval, il existe une rupture entre l'université et le contexte professionnel : une différence de taille, notamment, apparaît entre les pratiques écrites *individuelles* de l'université et les pratiques écrites *collectives et collaboratives* du domaine professionnel (RUSSEL, 2012 : 29). Pourtant, le lycée est supposé préparer à l'université et celle-ci devrait être, à son tour, une voie d'accès à l'insertion professionnelle, particulièrement lorsqu'il s'agit d'une formation à orientation professionnelle comme c'est le cas pour la FDM.

De fait, la formation en question a une triple vocation *universitaire, professionnalisante et professionnelle* (KARA, 2006). Elle est d'abord universitaire, car il s'agit d'une formation susceptible d'évaluer les compétences, les pratiques, les genres d'écrits, les savoirs et les connaissances des étudiants en vue de la validation de modules et de la délivrance d'un diplôme en fin de parcours. Ensuite, la FDM est professionnelle car elle prépare les étudiants à leur futur métier et à la mise en pratique de leurs savoirs et savoir-faire médicaux. Enfin,

³ La dénomination (formation vs discipline) fera l'objet d'une explication au premier point du troisième chapitre « Écrire dans la formation disciplinaire médicale : de la posture étudiante à la pratique professionnelle » de la première partie. Nous nous contenterons de dire, à présent, que nous nous sommes inspiré du modèle de CHERVEL (1988) pour désigner les études en médecine en tant que « formation disciplinaire » composée de plusieurs disciplines à l'instar de « séméiologie médicale ».

⁴ Elle peut être francophone dans les lycées militaires, les écoles privées et les missions françaises.

elle est professionnalisante par ses pratiques, étant donné qu'au cours de la formation, les étudiants/futurs médecins effectuent des stages de courtes et de longues durées pour appréhender le contexte et le domaine qui sera le leur.

La recherche vise l'analyse et la description des pratiques scripturales et de certains genres d'écrits d'étudiants de la discipline « séméiologie⁵ médicale » de la troisième année de médecine et de Pharmacie de Rabat au Maroc. Nous postulons que les pratiques scripturales de ces étudiants sont conditionnées par les pratiques et les genres de la FDM et qu'elles contribuent à la circulation et à l'appropriation du savoir disciplinaire médical : dans cette logique, l'étudiant de la discipline « séméiologie médicale » accorderait plus d'importance à l'acquisition et à l'appropriation du technolecte/français médical et du genre disciplinaire qu'à l'apprentissage de l'écriture et de l'usage courant du français comme langue de communication.

Il faut préciser que, dans la FDM, il n'existe pas de cours de communication ou d'expression écrite en soi : le cours est assuré en français par des professeurs spécialistes du domaine médical et par des professeurs externes issus d'autres disciplines (comme la biologie par exemple) et les étudiants sont amenés à prendre des notes ou à accéder aux contenus du cours grâce aux syllabus et à une plateforme numérique. Les pratiques écrites consistent plutôt à un apprentissage de la terminologie médicale et à la maîtrise des genres de la discipline qu'à un apprentissage *euristique* de la langue française ou de l'écriture en général. N'assiste-t-on pas à ce que M.-C. POLLET (2001) nomme la *dérive techniciste*, qui consiste en un apprentissage technique, au détriment de l'apprentissage de compétences linguistiques ou scripturales plus larges ?

Pour interroger les pratiques scripturales et la notion du *genre*, nous avons articulé trois approches différentes qui s'intéressent aux pratiques langagières : l'approche linguistique des technolectes (langage des domaines scientifiques et techniques) provenant de la sociolinguistique, la didactique du français et les littéracies universitaires. Les concepts issus

⁵ Nous avons fait le choix d'adopter, pour désigner cette formation disciplinaire médicale, le terme « séméiologie », au lieu de « sémiologie » (parfois utilisé), pour éviter l'ambiguïté possible avec la sémiologie en sciences humaines, définie comme l'étude des signes de manière globale. La « séméiologie » désigne la partie de la médecine qui traite des symptômes et des signes cliniques des maladies, pour en tirer des conclusions relatives au diagnostic et au pronostic, autrement dit pour comprendre et pour classer les différentes maladies. Le recueil des signes se fait par deux biais : le premier est l'examen clinique qui se déroule en deux temps, successivement par l'interrogatoire du patient ou de celui qui l'accompagne et par l'examen physique ; le deuxième ce sont les examens paracliniques ou complémentaires tels que la radiographie, le scanner, la prise de sang, etc.).

de ces approches et qui seront mis à contribution dans la thèse seront esquissés dans les pages qui suivent. Le rapprochement de ces approches théoriques nous a permis d'éviter une approche des pratiques des étudiants en termes de déficit plutôt qu'en termes de savoir-faire en perpétuelle acquisition (DABÈNE, 1991).

L'approche empirique consiste en l'analyse des productions scripturales et des genres d'écrits d'étudiants du cours de séméiologie médicale⁶. Méthodologiquement, il a été décidé de partir d'une « fiche de données » fabriquée. Nous avons pour cela choisi de faire rédiger aux étudiants cette fiche de donnée conçue à partir de plusieurs fiches relevant du domaine médical pour que les scripteurs s'identifient et à partir d'une consigne⁷. Nous avons relevé 33 fiches des 150 distribuées. En raison de la question de recherche évoquée *supra*, le choix d'analyse consistait à analyser, d'abord, les régularités scripturales, le savoir-faire et les performances. Ensuite, les genres d'écrits convoqués par les scripteurs dans le but de répondre à la consigne. Finalement les erreurs produites par les scripteurs étant donné que celles-ci pourraient être un indice pour penser les pratiques et les genres d'écrits dans le cadre de la FDM.

Le squelette de la thèse est conçu en quatre parties dont chacun se divise en chapitres, lesquels se subdivisent à leur tour en points et en sous-points plus ou moins équilibrés. Pour faciliter les synthèses et les transitions, une rubrique « *Pour reprendre* » en conclusion de chaque chapitre et une rubrique « *Pour conclure et construire* » à la fin de chaque partie ont été insérées pour que le lecteur puisse prendre connaissance du contenu de la thèse.

La première partie, « *Approcher les pratiques scripturales des scripteurs : cadre épistémologique et principes théoriques* », est composée de trois chapitres. Le premier fournit des éléments de contexte sur le contexte éducatif et linguistique marocain mais apporte également un éclairage sur les études en médecine. Le second, en plus de présenter une esquisse des recherches et des références servant de soubassement théorique et méthodologique à la thèse, précise les liens qui peuvent se tisser entre le *technolecte*⁸, la

⁶ Selon le descriptif de formation en médecine, il existe plusieurs types de séméiologie médicale (Séméiologie : digestive, endocrinienne, dermatologique, néphrologique, neurologique, rhumatologique, hématologique, cardiologique, respiratoire, etc.), avec des volumes horaires variants, à entamer en troisième année et à finir en quatrième année de médecine.

⁷ « Vous avez accueilli une patiente âgée de 49 ans, hospitalisée pendant 6 jours parce qu'elle se plaignait de maux divers. Faites un tableau clinique, avec description et commentaire, en donnant les informations suivantes : identification, motif d'hospitalisation, pathologie, anomalie urinaire, cardiaque et respiratoire, traitement, tension, taux de cholestérol, etc. ».

⁸ Le technolecte vient de la sociolinguistique pour étudier l'usage de la langue en contexte.

didactique du français et les littéracies universitaires. Le troisième point discute d'abord des questions posées à et par les didacticiens autour de la question des pratiques écrites, de l'*erreur* ; il apporte ensuite des réflexions par rapport à la notion de *genre* et à l'intervention didactique dans une formation disciplinaire scientifique à trois facettes : universitaire, professionnalisante et professionnelle.

La deuxième partie, « *Méthodologie de recherche : éléments, principes, méthodes, outils et analyse des données* », contient cinq chapitres. Les chapitres renseignent respectivement sur le contexte de l'étude, les principes méthodologiques adoptés, la constitution du corpus, les instruments d'analyse des productions scripturales des étudiants, la notion de *dysfonctionnement*, les intérêts et les limites des techniques de recueil des données.

La troisième partie, « *Analyse du comportement discursif des étudiants de la formation disciplinaire médicale* », qui est constituée de trois chapitres aussi, porte sur l'analyse des pratiques scripturales des étudiants en termes de régularités scripturales, de fonctionnement, de façons de faire, de genres d'écrits adoptés mais aussi sur l'analyse des erreurs dans une perspective descriptive⁹ et compréhensive. Par le travail sur la question de l'« erreur », nous envisageons de démêler les nœuds idéologiques qui considèrent l'*erreur* comme un comportement déficitaire à sanctionner et non pas comme une opportunité pour (re)penser les pratiques.

La quatrième partie, « *D'une esquisse d'analyse des pratiques scripturales d'étudiants aux pistes de réflexions et aux élargissements de ressources* » rassemble des propositions didactiques issues de la réflexion qui précède. Cette partie ne veut pas prétendre fournir des recommandations et des modèles, mais, dans ses trois chapitres, cherche à interroger les conditions théoriques d'une intervention didactique, à proposer des orientations théoriques et méthodologiques en vue de penser les pratiques scripturales, à donner des pistes d'interventions fondées sur les notions de *genre*, de *contenu*, d'*évaluation*, de *performance* et de *savoir-faire*.

Il convient de donner une dernière précision pour achever cette introduction : la présente thèse n'a nulle volonté d'accuser ou de pointer du doigt le système disciplinaire, de remettre

⁹ On pourrait dire *étiologique*, si l'on voulait emprunter au vocabulaire médical : l'étiologie est la branche de la médecine qui désigne, dans la terminologie médicale, l'étude des causes et des facteurs d'une maladie et des symptômes d'une pathologie (séméiologie). Nous ne choisirons cependant pas cette image, pour éviter toute ambiguïté.

en question les politiques éducatives ou de prôner une rupture avec les pratiques disciplinaires à la faculté de médecine et de pharmacie de Rabat au Maroc. Il s'agit simplement de décrire la réalité effective et des faits dans ce domaine.

Première partie. Approcher les pratiques scripturales des scripteurs : cadre épistémologique et principes théoriques

L'écriture est fondamentale dans la formation disciplinaire médicale à l'université et dans toutes les formations universitaires : elle est le principal moyen d'évaluation des connaissances, des savoirs et des compétences des étudiants. Outre l'existence d'une discontinuité voire d'une *fracture*, au niveau des écrits et des genres d'écrits, depuis le secondaire jusqu'au contexte professionnel, en passant par le supérieur, la FDM présente une complexité, d'un point de vue didactique, en ce qui concerne les pratiques, étant donné qu'elle articule une triple visée : universitaire, professionnalisante et professionnelle.

La question didactique qui se pose est double : elle concerne les compétences des étudiants en matière d'écrit et la nature des genres d'écrits *prescrits* par les directives disciplinaires ou *construits* par les étudiants pour écrire dans cette formation.

Cette première partie cherche à articuler diverses approches théoriques, objets de recherches, concepts et expériences susceptibles d'éclairer la situation de l'enseignement dans une formation scientifique spécialisée. Le premier chapitre expose quelques éléments relatifs au contexte linguistique, éducatif et politique où la recherche a été menée et fournit des précisions contextuelles concernant les études dans le domaine médical. Les précisions contextuelles mettent l'accent sur quelques particularités de la population étudiée, sur le savoir appliqué et sur certains genres d'écrits présents au sein de la formation en question.

Le second chapitre examine quelques éléments de cadrage pour interroger les pratiques scripturales d'étudiants et associe des concepts issus d'approches théoriques et d'objets de recherches différents pour approcher les pratiques étudiantes. Le dernier chapitre amorce, sans intention de prescrire, des réflexions et propose des pistes de réflexion qui se basent sur le savoir-faire et le *genre* pour (re)penser les pratiques scripturales et les genres à enseigner. Il soumet également à la discussion la question de l'« erreur » afin de reconsidérer les modalités

et les critères d'évaluation. Pour ce faire, nous nous référons à la didactique pour interroger les pratiques et les genres d'écrits de la FDM à orientation professionnelle.

Premier chapitre. Éléments, situations et contextes

Le présent chapitre donne une vue succincte sur quelques éléments de contexte pour situer la recherche en ce qui concerne les langues en présence et la politique éducative. En effet, le chapitre se compose de deux points importants. Le premier met l'accent sur le paysage linguistique au Maroc. Le second est centré sur quelques considérations contextuelles liées aux études en médecine en termes de savoir appliqué, de genres d'écrits utilisés et de certains critères à l'accès à la formation.

1. Quelques éléments de contexte pour appréhender la situation éducative et linguistique

Il semble opportun de jeter un coup d'œil sur le paysage linguistique marocain et le statut de la langue française dans l'enseignement supérieur pour dessiner l'arrière-plan qui permettent de comprendre les réflexions développées dans ce travail.

1.1. Paysage linguistique du Maroc

Ici seraient présentées les langues en présence, qu'elles soient officielles ou non, dans le paysage linguistique marocain. Nous le ferons succinctement, parce que l'étude porte spécifiquement sur les pratiques scripturales dans une formation scientifique et non pas sur des phénomènes linguistiques plus généraux comme l'«*alternance codique*¹⁰» ou l'«*interférence*¹¹».

La situation linguistique a retenu l'intérêt de plusieurs chercheurs en linguistique et en sociolinguistique. Nous pouvons citer, à titre indicatif, les travaux de L. MESSAOUDI (2010b : 51-63/ 2013b : 66-67/ 2013a : 112-113), H. El AMRANI (2013 : 54-55) et de F. BENZAKOUR (2007 : 45-56). Ces chercheuses se sont accordées à dire que le paysage linguistique marocain est un espace multilingue dans la mesure où plusieurs langues circulent : en l'occurrence l'«arabe standard¹²» et ses variétés dialectales (*darija*¹³ et

¹⁰ L'alternance codique peut être définie comme étant l'usage de deux langues/codes ou plus dans un même discours.

¹¹ L'interférence est définie comme étant un écart par rapport à la norme établi par le système d'une langue dans une situation scolaire car elle se caractérise par l'usage des emprunts d'autres langues et du *calque*.

¹² Utilisé dans les instances officielles et institutionnelles, l'arabe standard, qui renvoie au code écrit de l'arabe, est une variété savante au sein de laquelle se trouvent les registres, *ancien, classique, moderne*, etc.

hassania dans les provinces du Sud), l'« amazighe » et ses variétés dialectales (*tachelhit*¹⁴, *tamazight*¹⁵ et *tarifit*¹⁶), les langues étrangères, dont certaines, notamment le français et l'espagnol, sont implantées dans le champ linguistique depuis l'ère du colon ; d'autres, surtout l'anglais, se sont imposées dans certains secteurs de la vie sociale, précisément dans ceux de la formation, de la technologie, de l'économie et des affaires (MESSAOUDI, 2013b).

De cet état de fait, nous pourrions dire que le Maroc se caractérise par une situation de multilinguisme social. Une telle situation est l'une des préoccupations de la Sociolinguistique, discipline de recherche, qui, pour L. MESSAOUDI, est intéressante pour appréhender les pratiques à un niveau *méta*. D'après elle (2003 : 31),

la sociolinguistique se fixe pour objectif général d'étudier les rapports entre le langage et la société [...]. Vaste programme qui recouvre nombre de domaines. On peut citer par exemple, l'étude des variétés linguistiques, des contacts et mélanges de langue, des significations sociales, des usages linguistiques, des attitudes des locuteurs et leurs catégorisations du réel langagier.

Nous allons à présent aborder l'aménagement linguistique du point de vue de l'éducation et de la politique économique.

1.2. Politique d'éducation et aménagement linguistique au niveau des formations

Les travaux de L. MESSAOUDI constituaient une base pour aborder ce sous-point et plus précisément celui qui s'attache à proposer une vision panoramique sur le statut et la fonction de la langue française au Maroc (MESSAOUDI, 2010b).

Puisque nous travaillons sur la question de l'écrit disciplinaire universitaire dans une formation scientifique spécialisée, nous nous limiterons à donner un aperçu du statut et des domaines d'usage écrit qui sont en relation avec la recherche.

¹³ L'arabe dialectal marocain (ADM) est une variété orale, non codifiée par écrit, utilisée dans les échanges langagiers spontanés; L'ADM se subdivise en plusieurs parlers, Marrakchi, Fassi, Rbati, etc.

¹⁴ Le *Tachelhit* est parlé dans la partie méridionale du Haut Atlas, dans l'Anti Atlas et surtout dans la plaine du Souss qui regroupe les villes d'Agadir, Tiznit, Taroudant, Ouarzazate, Essaouira, etc.

¹⁵ Le *Tamazight* est une variété de l'amazighe parlée plus dans le Moyen Atlas et dans la partie orientale du Haut Atlas, etc.

¹⁶ Le *Tarifit* dit *Rifain*, est une variété de l'amazighe présente dans le Nord et le Nord-est du Maroc, dans la région du Rif, et dans les villes de Nador, Al Hoceima, Aknoul, etc.

1.2.1. Au niveau du statut de la langue française

Le tableau ci-après recense les variétés linguistiques au Maroc en termes de statut (MESSAOUDI, 2010b : 56) :

Tableau 1 : Statut des variétés linguistiques au Maroc

Nom de la variété linguistique	Statut de droit (déclaré dans le texte de la constitution du Royaume)	Statut de fait (déclaré ou non) bénéficiant d'un processus d'institutionnalisation				
		Statut de fait	Circulaires et décrets administratifs (organismes, circulaires ministérielles)	Outils linguistiques (dictionnaires ¹ , et les grammaires ² , manuels scolaires ³)		
Langue arabe* (=AS)	Officielle	Nationale	Oui ++	1+++	2+++	3+++
Amazighe(AM)	Néant ¹⁷	Nationale	Oui	1+	2+	3+
Arabe marocain (ADM)	Néant	Nationale	Non	0	0	0
Français (F)	Néant	Langue seconde : langue étrangère privilégiée	Oui +++	1+++	2+++	3+++
Espagnol (E)	Néant	Langue étrangère	Non	1	2	3+
Anglais (A)	Néant	Langue étrangère	Non	1++	2++	3++

AS= arabe standard, F= français, ADM= arabe dialectal marocain, Am= amazighe, E= espagnol, A= anglais, ()= usage rare.

Nous allons nous intéresser particulièrement au français, étant donné que c'est dans cette langue que l'enseignement au niveau de la faculté de médecine et de pharmacie est dispensé (MESSAOUDI, 2010b : 54) :

Dans l'enseignement supérieur, pour l'enseignement des sciences exactes et naturelles, dans l'enseignement agricole, dans l'enseignement de la médecine et de la pharmacie, dans l'enseignement professionnel et technique, c'est la langue française exclusivement qui est utilisée, après avoir été une matière

¹⁷ Les données présentées dans le tableau ont été publiées en 2010 dans (MESSAOUDI : 2010b). L'Amazighe a été reconnu officiel depuis 2011.

d'enseignement tout au long du secondaire. Dans l'enseignement des sciences humaines et sociales, c'est la langue arabe qui est langue d'enseignement (sociologie, histoire, et géographie, psychologie, etc.).

Sans entrer dans le débat entre la distinction entre français langue étrangère (FLE), ou français langue seconde (FLS), car ce n'est pas l'objet de la recherche, nous dirons brièvement que la langue française ne bénéficie pas d'un statut de *droit*, à caractère constitutionnel et officiel mais d'un statut de *fait* (FLE ou FLS). Par contre, le français est présent dans le domaine éducatif comme langue d'enseignement dans certaines disciplines (MESSAOUDI, 2010b :58).

1.2.2. Au niveau des domaines d'usage écrit de la sphère publique

Au Maroc, le français n'est pas seulement le reliquat de l'histoire coloniale, il est devenu la langue d'enseignement. Autrement dit, après l'indépendance, la langue française est restée présente dans la société marocaine, non seulement comme une langue héritée du colonialisme, mais comme première langue étrangère. En raison de sa présence dans les administrations après l'arabe, dans les médias et dans l'économie, le français est la principale langue d'enseignement dans certains domaines et dans certaines formations et disciplines. L'anglais, la langue la plus utilisée dans le monde, s'impose, dans un rapport de force économique, comme langue étrangère au Maroc, mais son statut n'est pas aussi avantageux que celui du français (MESSAOUDI, 2013b).

Puisque nous travaillions sur l'écrit en français dans le domaine médical, nous allons nous focaliser uniquement sur le français au secondaire et au supérieur, dans le but d'examiner la continuité ou la discontinuité qui existe entre les deux niveaux. Le tableau ci-dessous (MESSAOUDI, 2010b : 57) montre la présence du français dans les domaines d'usage écrit :

Tableau 2 : Domaines d'usage du français

Variétés linguistiques	Domaines								
	Pré-scolaire (privé)	Enseignement public et privé				Administration	Economie	Publicité affichage Panneaux	Mass media
		Fondamental	Secondaire	Supérieur					
				SHS	TS				
AS	-	+	+	+	-	+	-	+	+
Am	-	+	-	-	-	-	-	-	+/-
ADM	-	-	-	-	-	-	-	+/-	+/-
F	+	+/-	+/-	+/-	+	+	+	+	+
E	-	-	+	-	-	+/-	-	-	+/-
A	+	+/-	+	-	+/-	+/-	-	-	+/-

A= anglais, AS= arabe standard, F= français, ADM= arabe dialectal marocain, Am= amazighe, ()= usage rare, SHS= sciences humaines et sociales, TS= technique et scientifique.

D'après le tableau, on voit bien que dans le secondaire, l'enseignement est assuré, dans la plupart des filières, en arabe sauf pour les branches économiques, où le français est une matière d'enseignement. De plus, le français est une matière facultative dans les écoles publiques. Dans les écoles privées, cette langue est enseignée précocement. Dans le supérieur, l'enseignement est assuré essentiellement en français dans les domaines techniques et dans certaines disciplines des sciences humaines et sociales (MESSAODUI, 2010b). La faculté de médecine et de pharmacie en fait partie.

Si nous avons parlé du secondaire et du supérieur, c'est pour examiner cet hiatus qui existe entre les deux niveaux, du fait d'une formation arabophone au secondaire et francophone au supérieur dans certains domaines. L. MESSAOU DI (2010b : 61) souligne que :

dans le supérieur, le français est médium d'enseignement exclusif pour : les filières scientifiques et techniques (la faculté de médecine, de pharmacie, etc.) ; les filières études françaises ; les grandes écoles d'ingénieurs. Tandis qu'il est partiellement utilisé dans : Les filières de Sciences juridiques économiques et sociales (pour certaines sections).

C'est cette situation qui a contribué à donner naissance à la question de recherche précédemment mentionnée.

2. Quelques précisions contextuelles relatives aux études en médecine

Après la brève présentation des langues en présence dans le paysage linguistique marocain et des domaines où le français est utilisé, l'intérêt sera maintenant porté à l'enseignement dans la formation disciplinaire médicale. Les études de médecine sont parmi les études supérieures les plus longues où subsiste la double dimension théorique et pratique. Elles consistent en une formation qui nécessite la maîtrise d'un savoir disciplinaire et des genres d'écrits caractéristiques de la formation.

2.1. À propos des études en médecine¹⁸

Des informations seront données sur l'implantation géographique des universités publiques de médecine. Nous nous focaliserons particulièrement sur le contexte d'investigation qui est la faculté de Médecine et de pharmacie de Rabat (FMPR).

Pour accéder à la formation disciplinaire médicale de manière générale, il faudrait faire un acte de candidature auprès d'une des cinq Facultés de Médecine et de pharmacie publics au Maroc (Rabat, Casablanca, Marrakech, Fès, Oujda) ; pour la FMPR par exemple, les élèves/futurs étudiants, qui ont eu un baccalauréat issu des centres d'examen dans la Wilayas de la région de Rabat-Salé Zemmour-Zaier, de la région de Tanger-Tétouan et de la région du Gharb Chrarda-Beni-hssen, sont invités à adresser un dossier de candidature pour être présélectionnés en fonction de la moyenne des notes qu'ils ont obtenues au baccalauréat. Après, ils sont classés par ordre de mérite et les candidats retenus sont autorisés à se présenter aux épreuves écrites de sélection (sciences naturelles, chimie, physique et mathématiques¹⁹). Il faut également noter que seules les filières scientifiques ouvrent les portes à la présélection, car l'accès aux Facultés de Médecine et de pharmacie est ouvert sur concours aux candidats titulaires des baccalauréats suivants :

- Sciences expérimentales : Sciences de la vie et de la terre (SVT) ; Sciences physiques et chimiques (SPC) ;
- Sciences mathématiques (SM) ;

¹⁸ Les informations présentées concernant la structure et l'organigramme administratif et pédagogique, ont été recueillies du site officiel de la faculté de Médecine et de Pharmacie de Rabat (FMPR) : http://fmp.um5.ac.ma/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=99.

¹⁹ Des exemples d'épreuves se trouvent en annexe (Annexe 9. Autres documents).

- Sciences agronomiques (SA).

Une fois les épreuves de sélection passées, les étudiants retenus sont autorisés à s’inscrire définitivement dans une Faculté de Médecine.

Pour préciser le contexte d’investigation où se déroule l’étude, nous présenterons la structure institutionnelle de l’université Mohamed V²⁰. Celle-ci contient treize établissements dont cinq à accès ouvert et huit à accès limité. Pour les établissements à accès ouvert, nous trouvons la :

- Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH)
- Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales Agdal (FSJES)
- Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales Salé (FSJES)
- Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales Souissi (FSJES)
- Faculté des Sciences de Rabat (FS)

Pour ce qui est des établissements à accès limité, il y a la :

- Faculté des Sciences de l’Éducation(FSE)
- Faculté de Médecine et de Pharmacie (FMP)
- Faculté de Médecine Dentaire (FMD)

Il y a aussi l’ :

- École Mohammadia d’Ingénieurs
- École Nationale Supérieure (ENS)
- École Normale Supérieure de l’Enseignement Technique (ENSET)
- École Nationale Supérieure d’Informatique et d’Analyse des Systèmes (ENSIAS)
- École Supérieure de Technologie (EST)

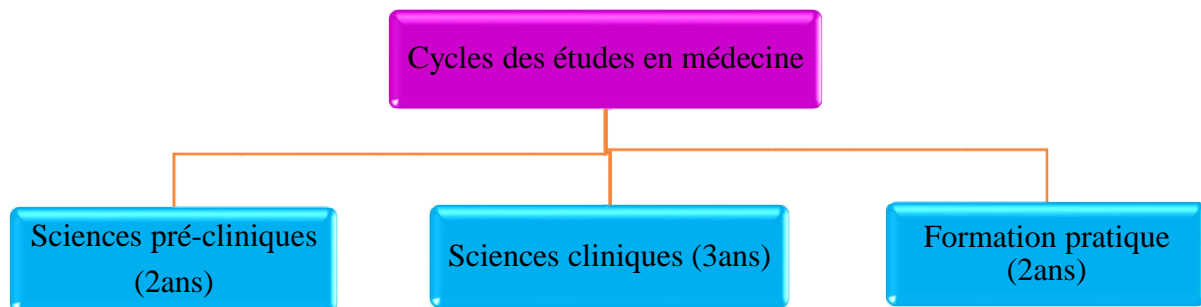
Pour la FMPR, les étudiants récemment diplômés (qui ont obtenus leur baccalauréat), inscrits à la faculté de Médecine et de Pharmacie, sont issus de disciplines susmentionnées : Sciences de la vie et de la terre (SVT), sciences agronomiques (SA), sciences mathématique (SM) et des sciences physiques et chimiques (SPC). Ils intègrent la formation disciplinaire médicale après avoir passé un test (de mathématiques, de biologie, de chimie) soit en arabe soit en français²¹ alors qu’ils ont eu un cursus antérieur arabophone.

²⁰ Site officielle : <http://www.um5.ac.ma/um5r/fr/content/bureau-dadmission-en-ligne>

²¹ Les élèves/ futurs étudiants ont le choix de passer les tests écrits soit en arabe soit en français.

L'accès en première année des études de médecine, en vue de préparer le diplôme de docteur en médecine, se fait généralement de la même façon dans les cinq facultés de médecine.

Figure 1 : Cycles d'études en médecine



Les études se déroulent en trois cycles au sein de l'une des cinq universités ayant une Faculté de médecine et de pharmacie associée à l'un des cinq centres hospitaliers universitaires (CHU). Leur durée totale varie de sept ans, en médecine générale, à douze ans si la formation inclut les spécialités. Les trois cycles sont comme suit :

Le premier cycle de sciences *pré-cliniques* dure deux ans. Durant ces deux premières années, les étudiants sont principalement formés aux sciences fondamentales (Biochimie, Biologie cellulaire, Anatomie, Histologie²², Embryologie²³, Biophysique et Physiologie), aux sciences *para-cliniques* (Microbiologie et Immunologie²⁴) ainsi qu'à la *psychologie médicale* et à la *médecine sociale*.

²² L'« Histologie », autrefois appelée *anatomie microscopique*, est la branche de la biologie et de la médecine qui étudie, au microscope, les structures des tissus biologiques et de leurs renouvellements. Elle se situe au carrefour de la biologie cellulaire, l'anatomie, la biochimie et la physiologie. Elle participe aussi à l'exploration des processus pathologiques et de leurs effets.

²³ L'« embryologie » est une discipline scientifique qui englobe la description morphologique des transformations de l'œuf fécondé en organisme (embryologie morphologique) et l'étude de leur déterminisme (embryologie causale).

²⁴ L'« immunologie » est la spécialité biologique et médicale qui a pour spécificité l'étude de l'immunité. L'immunité correspond à la capacité naturelle ou acquise par le corps humain à lutter contre un agent pathogène (éléments étranger au corps).

Le deuxième cycle de sciences *cliniques* commence à partir de la troisième jusqu'à la cinquième année. Les trois années, où les étudiants sont amenés à faire des stages, sont avant tout axées sur les sciences cliniques telles que :

- La Séméiologie²⁵ ;
- La Pathologie ²⁶;
- La Thérapeutique²⁷

Ainsi, les cinq premières années du cursus médical constituent une phase de découverte du domaine médical et de sa terminologie.

Le troisième cycle, quant à lui, comporte les deux dernières années : la formation pratique se poursuit en sixième année par un stage externe (*externat*) à plein temps. Les étudiants ne suivent plus de cours à la faculté, mais effectuent quatre stages au CHU (médecine, chirurgie, pédiatrie, gynécologie-obstétrique²⁸) ainsi qu'un stage interne dans un hôpital périphérique ou dans une autre structure du réseau sanitaire. Et enfin, lors de la septième année, les étudiants sont répartis, en fonction de leur mérite, dans les différents hôpitaux publics du pays où ils valident leur stage d'interne.

Au terme de la septième année, et après avoir satisfait aux épreuves cliniques, l'étudiant/médecin pourrait soutenir sa thèse dont la préparation peut commencer au début de la sixième année.

Du coup, le futur médecin serait habilité à faire de plus en plus d'actes, et reçoit finalement le diplôme d'État de « docteur en médecine », à l'issue de la soutenance d'un travail appelé « *thèse d'exercice* ».

Nous avons, dans les lignes qui précèdent, relevé trois points intéressants pour engager une réflexion à propos des pratiques et du fonctionnement disciplinaire. Le premier concerne le flux des étudiants inscrits pour suivre des cours dans la formation disciplinaire médicale car il n'existe que cinq facultés publiques au Maroc sans oublier les étudiants étrangers qui veulent

²⁵ Voir ci-dessus, note 5.

²⁶ C'est la science qui a pour objet l'étude des maladies et notamment leurs causes (étiologie) et leurs mécanismes (physiopathologie).

²⁷ La « Thérapeutique » est la branche de la médecine qui étudie et enseigne la manière de traiter les maladies et les moyens propres à guérir et à soulager les malades.

²⁸ L'« obstétrique » est la médecine de la grossesse et de l'accouchement. C'est une discipline à la fois médicale et chirurgicale (accouchement par césarienne par exemple).

poursuivre leurs études au Maroc (Mauritaniens, sénégalais, camerounais, etc.)²⁹. Le nombre des étudiants inscrits en troisième année de médecine en 2014 s'élève à 575 étudiants. Le second point porte sur la question de la langue, étant donné que les étudiants ne passent pas d'examen en français *stricto sensu* pour accéder à la formation. Ils ont le choix de passer le test soit en arabe soit en français. On voit bien ici l'intérêt à examiner l'entorse linguistique entre le secondaire et le supérieur. Le troisième concerne la question des pratiques et des genres d'écrits hérités ou non du secondaire et qui pourraient avoir un impact sur leurs pratiques, surtout qu'il existe une rupture entre ces deux niveaux en termes de fonctionnement, de pratiques et de genres d'écrits.

2.2. Le savoir appliqué et les genres d'écrits présents dans la formation disciplinaire médicale supérieure

Dans la formation disciplinaire médicale, l'écrit joue un rôle important pour que les étudiants manifestent leurs compétences et leurs performances non seulement en milieu universitaire ou en milieu hospitalier mais aussi dans l'acquisition du savoir et des genres d'écrits relevant de ce domaine.

Dans cette optique, nous aborderons les pratiques écrites et le savoir disciplinaire dispensé dans les études en médecine. Pour rappel, les études de médecine au Maroc, qui ont une durée totale de sept à douze ans, se composent d'une formation théorique suivie d'une formation pratique. Autrement dit, elles convoquent des savoirs et des genres théoriques et d'autres pratiques – nombreuses et parfois difficiles. C'est une formation disciplinaire théorique eu égard aux tâches, au registre utilisé et aux genres d'écrits à maîtriser, mais elle est pratique du fait de la mise en œuvre de ces savoirs et de ces genres, que les étudiants pourraient rencontrer dans le domaine professionnel.

Pour lier théorie et pratique, lors de la troisième année de médecine, les étudiants doivent effectuer deux stages. Le premier est un stage de « séméiologie » et de « soins infirmiers ». Il permet à chaque étudiant d'avoir un premier contact avec le milieu hospitalier et les patients. Les étudiants sont censés utiliser le français et le français/technolecte médical savant avec les spécialistes, et le technolecte banalisé ou arabisé avec les patients qui éprouvent des

²⁹ La question de la massification au niveau supérieur a fait l'objet de plusieurs publications et recherches, celles de D.R. RUSSELL (2012) en l'occurrence.

difficultés de compréhension de la terminologie médicale savante lors de l'*interrogatoire*. Les étudiants ont notamment pour objectif d'apprendre à réaliser les soins infirmiers de base tels que les injections, les pansements, etc. Ils sont amenés à mettre en œuvre la théorie en pratique.

Le deuxième stage est un stage hospitalier³⁰. Il est composé de stages fondamentaux et de stages complémentaires. Ils se déroulent tous les matins du lundi au vendredi. Les étudiants doivent participer à toutes les activités du service auquel ils sont rattachés.

Que ce soit pour le premier, le deuxième stage ou pour toute la durée de la formation, les étudiants devraient maîtriser le savoir et le technolecte médicaux ainsi que les genres d'écrits présents dans la formation pour être évalués par écrit par la suite (dimension universitaire de la formation). Les étudiants sont censés développer des compétences et des performances en français, qu'il s'agirait du français médical ou du français non spécialisé, mais aussi dans des genres d'écrits qu'ils apprennent. Cela pose la question des genres d'écrits : est-ce que les genres utilisés dans le cursus universitaire sont en adéquation avec ceux présents dans le domaine professionnel ? Lors des stages effectués à partir de la troisième année, les étudiants doivent rédiger un écrit qui s'appelle *note de stage* ou *note d'observation du patient* pour le soumettre au professeur afin qu'il soit évalué en vue de valider un des modules de la formation : ces genres d'écrits sont-ils présents dans le domaine professionnel ?

Il semble que ce ne soit pas le cas, car il s'agit des genres à visée évaluative et non destinés à initier les étudiants à ce qu'ils pourraient rencontrer dans leur future vie de médecins. Cela interroge les genres d'écrits à enseigner et à faire apprendre et leur articulation à la triple dimension de la formation médicale : universitaire, professionnalisante (par rapport aux stages) et professionnelle (en relation avec le contexte où ils vont mettre en pratique leur(s) savoir(s), leur savoir-faire, leur(s) performance(s) et le(s) genre(s) d'écrits).

C'est dans ce contexte que nous avons mené nos investigations sur les pratiques de l'écrit des étudiants, que nous allons décrire et analyser en convoquant des concepts émanant de divers champs.

³⁰ Le programme est en annexe numéro 9.

Pour reprendre

Le chapitre avait pour ambition de présenter trois éléments. Le premier consistait à montrer quelques éléments de contexte relatifs à la situation éducative et linguistique de manière générale et à exposer l'aménagement linguistique d'un point de vue politique, linguistique et éducatif marocain en particulier. Le deuxième mettait l'accent sur les études en médecine notamment sur les critères d'accès à celles-ci et les cycles qui composent le cursus de la formation (préclinique, clinique et pratique). Le troisième, avait pour objectif de se focaliser sur le savoir appliqué et sur certains genres d'écrits présents dans la formation médicale au niveau du supérieur. En effet, il existe une discontinuité entre les genres d'écrits universitaires et en contexte professionnel. On s'interroge alors sur les genres d'écrits à enseigner et à faire apprendre avec une prise en compte de la triple dimension de la formation disciplinaire médicale : universitaire, professionnalisante et professionnelle. Ceci dit, les éléments prédits serviront de base pour engager une réflexion autour des pratiques étudiantes, des genres d'écrits et autour du *technolecte*.

Deuxième chapitre. Concepts pour décrire, pour approcher et pour penser les pratiques d'étudiants

Afin de traiter de la question des pratiques scripturales, nous avons mobilisé des concepts émanant d'approches différentes, qui ont comme point commun l'étude de certaines dimensions des pratiques écrites : la didactique du français, l'approche linguistique des technoclectes provenant de la sociolinguistique et les littéracies universitaires. Deux points seront traités dans ce chapitre : le premier met l'accent sur quelques recherches contextualisées qui ont servi à la définition du cadrage théorique ; le deuxième explique l'objet et la portée de cette mise en relation de notions relatives à des champs de recherche divers.

1. Éléments de cadrage pour interroger les pratiques en didactique de l'enseignement scientifique spécialisé à l'université

Selon C. DONAHUE (2010 : 43-44), il existe à l'université une relation complexe entre écrit universitaire, savoirs et savoir-faire disciplinaires. La FMPR ne fait pas exception, car il existe dans cet espace une multiplicité de pratiques et de genres d'écrits disciplinaires liés à des objectifs de connaissances disciplinaires. Dans le but de les étudier, nous avons décidé d'opérer un cadrage théorique pour interroger les pratiques dans une perspective didactique. Deux sous-points seront évoqués : le premier examine quelques éléments de contexte qui nous permettront de nous appuyer sur des recherches contextualisées et sur certaines expériences pour cartographier la recherche ; le deuxième se focalise sur la définition des éléments qui ont contribué à rassembler les champs.

1.1. Éléments de contexte et état des recherches et d'expériences contextualisées

Des concepts issus d'approches différentes ont été réunis pour décrire les pratiques d'étudiants dans cette formation scientifique spécialisée. Ces approches sont contextualisées dans des contextes spécifiques : les États-Unis, le Royaume-Uni et l'espace francophone.

Le premier contexte est ici représenté par la chercheuse états-unienne C. DONAHUE, dont les travaux portent sur le rapport entre écriture et curriculum et écriture et disciplines, particulièrement. Pour rendre compte de la réalité effective de l'enseignement et de l'écrit

disciplinaire, elle a exposé en particulier l'exemple américain dans le but d'améliorer les capacités et les performances des étudiants. De ce fait, elle a mis en valeur la démarche adoptée aux États-Unis qui consiste à enseigner des cours écrits « *académiques* », cours obligatoires aux étudiants de première année universitaire afin de les socialiser, de les former en tant qu'étudiants et citoyens³¹ mais aussi de *faire le pont* entre le secondaire et l'universitaire (DONAHUE, 2010 : 43).

Il s'agit d'une double vision de l'enseignement : la première consiste à former des étudiants capables d'écrire et d'interagir dans une discipline donnée et la deuxième à préparer des individus capables de vivre et d'interagir en société (DONAHUE, 2010 : 53).

Ces pratiques ont donné lieu à un champ de recherche, « *composition theory* » qui a pour fonction d'analyser et de comprendre afin de mieux enseigner l'écrit (DONAHUE, 2004b : 95).

Un champ de recherches tout spécialement dédié aux questions de l'écrit dans le supérieur s'est développé aux États-Unis à partir des années soixante ; ce champ, nommé « composition theory », se donne l'objectif d'analyser, de comprendre, de théoriser et de mieux enseigner cet écrit.

Un contrepoint à cette approche est à trouver dans les champs de recherche WAC (Writing across the curriculum) et WID (Writing in the disciplines), qui interrogent les pratiques écrites dans et à travers les disciplines³² (DONAHUE 2004, 2010, 2015).

Nous retiendrons deux aspects du propos de C. DONAHUE (2010) ; le premier – qui rejoint notre postulat selon lequel les pratiques écrites des étudiants seraient conditionnées par le système disciplinaire – est la mise en avant de la relation entre écriture et exigences disciplinaires ; le second concerne la spécificité de l'approche américaine. Celle-ci pourrait être intéressante dans la mesure où elle pourrait permettre une comparaison avec la réalité éducative marocaine. Ces deux aspects permettent notamment de penser la question des discontinuités entre le secondaire et le supérieur, mais encore entre l'université et le contexte

³¹ Elle donne l'exemple des étudiants de première année en Histoire pour souligner les obstacles liés à la nouveauté de l'écrit universitaire, à ses exigences, et au nombre de tâches à accomplir. Après quatre ans d'études, ceux qui ont réussi en histoire sont ceux qui ont bénéficié des opportunités fréquentes d'écrire, d'une immersion dans leur sujet, d'un enseignement explicite et fréquent concernant la méthodologie de leur discipline. Ces étudiants ont également développé une capacité à accomplir à la fois des méthodologies et des contenus, et un vrai intérêt pour les questions du champ disciplinaire (DONAHUE, 2010 : 53).

³² Pour une présentation plus détaillée, voir ci-dessous p. 46.

professionnel et les liens entre genres et pratiques universitaires et genres et pratiques professionnels.

Pour poursuivre la réflexion théorique, dans une perspective didactique, entreprise autour de l'analyse des pratiques disciplinaires et de l'articulation des approches, nous donnerons un exemple de recherche concernant le Royaume-Uni, avec T. LILLIS et L. RAI (2012), qui ont examiné les ressemblances et les dissemblances entre l'écriture pratiquée dans les cours à l'université et dans le monde professionnel en termes de textes et de pratiques³³. Leur étude s'inscrivait dans une logique d'identification du savoir-faire des scripteurs au détriment d'une approche déficitaire abordée souvent, selon elles, par les médias et les institutions académiques³⁴. Par conséquent, le gouvernement britannique a insisté sur l'amélioration des « profils des candidats » aux formations au travail social par la mise en place d'un « *test écrit permettant de mesurer la clarté de l'écriture, la cohérence du propos et la capacité à développer une posture réflexive et analytique* » (LILLIS & RAI, 2012 : 52). Cette interprétation déficitaire, ajoutent-elles, a été accompagnée par une approche dite par « *les capacités techniques* » qui avait une dimension déficitaire du *faire* de l'étudiant puisqu'elle visait ce que les étudiants ne savent pas faire (LILLIS & RAI, 2012 : 53).

Deux aspects seront particulièrement retenus pour nourrir notre réflexion sur les pratiques au sein de la FDM : premièrement, le fait que l'étude de pratiques scripturales et de genres d'écrits dans le contexte universitaire et dans un contexte professionnel hospitalier seraient à penser comme indissociablement complémentaires et non discontinues ; deuxièmement, la dimension de la description, de l'analyse et de l'évaluation du *faire*³⁵ des étudiants dans une perspective objective et positive en prenant en compte ce que les scripteurs savent faire et non pas le contraire.

Le contexte francophone, pour sa part, a été analysé par les recherches menées par l'équipe Théodile-CIREL autour de la description des pratiques écrites dans les disciplines et celles du laboratoire Langage et société (LS) axées sur les technoclectes (langage spécialisé des domaines techniques et scientifiques). Plusieurs travaux sur la question de l'écrit à l'université

³³ Les productions écrites des étudiants au Royaume-Uni sont la modalité d'évaluation la plus utilisée dans les universités pour avoir un *degré* (équivalent de la licence actuelle qui s'étale sur trois ans).

³⁴ « Le niveau baisse », « les étudiants ne savent tout simplement plus écrire », etc.

³⁵ Nous empruntons le terme de *faire* à Y. REUTER, qui avance que « le *faire* désigne aussi bien ce que font les acteurs, qu'une partie limitée de ce faire ou que le produit de cette activité » (2011 : 134).

ou les littéracies universitaires (BLASER & POLLET, 2010), (DELCAMBRE & POLLET, 2014), (DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER, 2009, 2010), sur la didactique de l'écrit en général (DABENE, 1991), (HALTÉ, 1992), (DAUNAY, 2008a), (REUTER, 2005, 2011) ; sur les genres (DELCAMBRE, 2007), (POLLET, 2001), (REUTER, 2013a) et sur les technolèctes (MESSAOUDI, 2006, 2008, 2010a, 2010b, 2013b).

Nous allons donner deux exemples à titre illustratif. Le premier est celui de l'étude menée par I. DELCAMBRE et D. LAHANIER REUTER pour approcher, dans la perspective des littéracies universitaires, la relation entre écrit et discipline. L'étude s'inscrivait dans un projet³⁶, financé par l'ANR³⁷, afin d'inventorier les genres universitaires (écrits académiques et de recherche) et d'établir des liens entre ces écrits, les difficultés qu'ils posent aux étudiants dans les disciplines où ils sont produits (normes disciplinaires). Le deuxième exemple présente deux recherches effectuées dans le cadre de deux thèses au sein des filières scientifiques : le travail d'I. GHOUUMID (2012) qui a traité de la question des pratiques dans la filière d'économie et celui de M. HAIDAR(2012) qui les a étudiées dans la filière des sciences de la vie et de la terre (SVT).

Ces travaux relèvent des trois approches théoriques de référence qui font le soubassement de notre cadre théorique : la didactique du français, l'approche linguistique des technolèctes et les littéracies universitaires. Pour l'analyse des fiches de données – qui font office de corpus pour notre étude des genres d'écrits pratiqués par les étudiants –, *l'approche linguistique des technolèctes* sera nécessaire afin d'étudier le français/technolècte médical, les structures grammaticales et syntaxiques et la progression thématique à l'œuvre. Les *littéracies universitaires* seront utiles d'une part pour asseoir une position critique envers les discours qui avancent des déficits culturels de la population étudiante, d'autre part pour analyser l'écrit et l'écriture comme pratiques dans le contexte universitaire en prenant en compte les difficultés auxquelles les étudiants sont confrontés (BARRÉ-DE MINIAC, 2003). La *didactique*, enfin, constitue un socle pour fournir l'outillage théorique et méthodologique pour analyser les

³⁶ La recherche, intitulée « les écrits à l'université, inventaire, pratiques, modèles », a été menée auprès des étudiants de différentes disciplines de sciences humaines de quatre universités : lettres modernes(Créteil), sciences du langage (Grenoble 3), histoire (Université libre de Bruxelles), sciences de l'éducation et psychologie (Lille 3) aux cinq niveaux de cursus par le biais d'un questionnaire composé de 10 pages (2009 : 153).

³⁷ L'ANR est l'abréviation de l'Agence Nationale de la Recherche.

stratégies d'apprentissage, les façons de faire, les pratiques scripturales et les genres d'écrits dans le cadre de ce domaine.

1.2. Vers une tentative de construction d'un cadre théorique

Ce triple ancrage théorique serait utile pour approcher l'écrit disciplinaire scientifique spécialisé à l'université et décrire l'acculturation des étudiants aux pratiques disciplinaires en termes de technolecte, de conduites scripturales et de genres d'écrits. Les approches théoriques que nous articulons sont certes différentes mais ont en commun l'étude de l'écrit dans une perspective objective et positive qui privilégie le savoir-faire des étudiants au détriment d'une optique déficitaire. Nous allons maintenant présenter succinctement ces trois tendances théoriques.

1.2.1. Les littéracies universitaires

Parmi de nombreuses définitions relatives à la notion de littéracie, nous retiendrons en premier lieu celle de C. BARRÉ-DE MINIAC (2003 : 114) :

La forme française du terme anglo-saxon est un équivalent à peine modifié du terme literacy, tant à l'oral qu'à l'écrit. Il s'agit d'un emprunt de type calque. [...]. Autrefois synonymes, les deux termes analphabétisme et illettrisme semblent se spécialiser dans des sens différents : l'analphabétisme désignant le degré zéro de la maîtrise de l'écrit ; celui d'illettrisme désignant une maîtrise non nulle mais insuffisante.

I. DELCAMBRE et D. LAHANIER-REUTER (2012 : 5) s'expliquent sur les variétés graphiques de la dénomination de ce concept :

Les termes anglais literacy/literacies se traduisent orthographiquement de multiples manières. La graphie littéracies [...] repose sur un compromis entre la dérivation française (voir « lettré », « littérature » en ce qui concerne les -tt- (le terme anglais s'écrit literacies)) et une filiation avec le terme anglais en ce qui concerne le -c- [...]. S'y ajoute le -s final dont la présence réfère à la diversité des pratiques désignées par ce terme [...] et des domaines de recherches concernés par ces pratiques : linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, ethnologie, didactique [...].

I. DELCAMBRE et D. LAHANIER-REUTER mettent l'accent, dans leur définition, sur la variété des disciplines de recherche qui ont contribué à la compréhension des pratiques de littéracie. Elles insistent sur ce point ailleurs (DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER, 2010 : 4) :

Ce domaine apparaît comme nécessairement pluridisciplinaire, il s'appuie sur les concepts et les méthodes que la didactique du français a élaborés et qui intéressent les recherches sur les pratiques d'écriture à l'université [...] et sur les méthodes et les concepts d'analyse des textes et des discours élaborés par les linguistes qui permettent de décrire les spécificités et la diversité des discours et des pratiques universitaires.

C'est aussi ce qu'affirment I. DELCAMBRE et M.-C. POLLET (2014 : 4) : « *La notion de littéracie(s) est convoquée dans différents champs de recherches qui, avec des méthodologies et des théorisations différentes, s'intéressent aux cultures de l'écrit et à leurs évolutions* ».

Le concept de *littéracie*, qui s'est développé en Europe dans les années 1990-2000 (RISPAIL, 2011 : 3) s'est ensuite spécifié pour penser le contexte de l'enseignement supérieur : c'est ainsi que le champ des littéracies universitaires s'est développé en France et en Belgique à la fin des années 1990, comme on l'a vu, en constituant les pratiques d'écriture à l'université comme objet de recherche principal (DELCAMBRE & POLLET, 2014 : 3).

I. DELCAMBRE et D. LAHANIER-REUTER précisent que la littéracie concerne aussi bien la réception que la production de l'écrit et se comprend dans l'évolution d'un processus d'apprentissage (2009 : 154) :

Le terme littéracie [...] renvoie pour nous aux « cultures de l'écrit » (Reuter 2006) rencontrées par les étudiants dans les différents moments du cursus et aux liens que ces cultures entretiennent avec les différentes disciplines, et avec la construction/transmission des savoirs ; il permet de prendre en compte les relations écriture/lecture [...] et la diversité des pratiques d'écriture rencontrées par les étudiants.

La littéracie concerne donc l'écrit et l'écriture comme pratiques contextualisées. Le champ des littéracies universitaires est né d'une approche de la volonté de traiter de l'écrit en contexte universitaire : pour I. DELCAMBRE et D. LAHANIER-REUTER (2010 : 9), « le

champ des Littéracies universitaires a ainsi pour objet la description des pratiques et des genres de l'écrit en contexte universitaire, en s'appuyant sur les apports de la didactique du français et des sciences du langage ».

I. DELCAMBRE et D. LAHANIER-REUTER (2009 : 153-154) explique leur volonté « de donner le nom de Littéracies universitaires au champ de recherches qui analyse des pratiques langagières écrites à l'université » par « l'absence d'une discipline français à l'université, la relative transversalité des pratiques langagières, l'apport des didactiques du français aux recherches sur l'écriture à l'université ».

C. BLASER et M.-C. POLLET (2010 : 7) soulignent l'avènement de ce concept dans le contexte éducatif français :

Jusqu'il y a peu, en France, la question des littéracies universitaires ne se posait pas, car les cours d'écriture offerts aux étudiants à leur entrée à l'université ne se pensait pas en termes d'acculturation, mais plutôt en termes de compensation à un déficit langagier et de remédiation.

Le terme de *littéracies universitaires* est une traduction anglaise des *Academic literacies*. Issu des *New literacy studies*, ce courant s'est développé au Royaume Uni en adoptant une méthodologie ethnographique (DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER, 2012 : 8).

Selon T. LILLIS et L. RAI (2012), qui examinent les ressemblances et les dissemblances entre l'écriture pratiquée dans les cours à l'université et dans le monde professionnel en termes de textes et de pratiques, l'approche théorique des littéracies universitaires présente trois dimensions (2012 : 53) :

– *épistémologiquement*, cette approche souligne le fait que l'écriture est toujours une pratique sociale : elle se situe dans un contexte spécifique avec des participants spécifiques et selon des conventions socio-historiquement élaborées ;

– *méthodologiquement*, cette approche utilise l'ethnographie ou des approches ethnographiques pour essayer de comprendre l'écriture des participants selon leurs propres perspectives ;

– *idéologiquement*, elle adopte une position *critique* envers le discours dominant dans les médias et les institutions académiques qui soulignent des déficits culturels de la population étudiante.

C'est à cet emprunt au champ des recherches anglo-saxonnes que l'on doit le pluriel de *littéracies universitaires* : en effet, dans les recherches anglo-saxonnes qui analysent les pratiques de l'écrit en contexte universitaire, le terme est généralement au pluriel pour signifier la multiplicité des pratiques sociales et culturelles de lecture et d'écriture dans des contextes divers, et pour s'écarter d'une conception de la *literacy* comme le résultat d'une activité cognitive individuelle (DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER, 2010 : 9).

1.2.2. L'approche linguistique des technolectes

L'apparition de ce terme tient aux travaux de la sociolinguiste L. MESSAOUDI (2006, 2010a, 2010b, 2013b), qui se sont réalisés dans une conjoncture de réforme du système éducatif marocain. C'est ce contexte qui a rendu nécessaire de tisser des liens avec la didactique du français pour pouvoir théoriser et didactiser le « technolecte ». Les publications sur les technolectes du laboratoire Langage et Société en 2012 et les colloques organisés sur ce thème³⁸ ont permis de diffuser ce terme au-delà de la communauté des spécialistes et d'en faire un objet intéressant les didactiques. C'est ce qui nous permet de le convoquer et de le mettre en relation à la didactique du français et aux littéracies universitaires.

Quelques précisions notionnelles sont au préalable nécessaires. En premier lieu, il convient de distinguer entre *langue de spécialité* et *technolecte* : la langue de spécialité sert à la communication entre spécialistes de tel ou tel domaine scientifique ou technique, utilisée souvent en situation professionnelle (MESSAOUDI, 2010a : 132) ; dans le *Dictionnaire des didactiques des langues*, R. GALISSON et D. COSTE (1976 : 511) définissent les langues de spécialité comme une expression générique désignant les langues « *qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* ».

Pourtant, la langue de spécialité ne constitue pas une langue à part, car elle utilise les ressources morphologiques, syntaxiques, lexicales des langues communes, même si elle comprend aussi des symboles non linguistiques.

³⁸ Colloque scientifique organisé par le Laboratoire Linguistique, communication et pédagogie, en partenariat avec le Laboratoire Langage et société et le Réseau Maghrébin des technolectes (REMATE) sur le thème « Les Technolectes et la notion de domaine » tenu à Marrakech le 27 mai 2016. Aussi, le colloque « Les technolectes/langues spécialisées en contexte plurilingue », a été organisé aussi en collaboration avec le Réseau maghrébin des technolectes (REMATE) et avec le soutien de l'agence universitaire de la francophonie (AUF). Ce colloque a rassemblé sur une période de 3 jours, du 3 au 5 décembre 2013, un large panel de spécialistes internationaux des domaines d'étude de la langue française. Cette manifestation, est tenue à l'École nationale de commerce et de gestion (ENCG) de Kénitra-Maroc. URL : <https://www.auf.org/actualites/colloque-les-technolecteslangues-specialisees-en-c/>

Pour le « technolecte », elle propose l'acception suivante (2010a :134) :

Le technolecte est conçu comme un ensemble d'usages lexicaux et discursifs, propres à une sphère de l'activité humaine. Ainsi, les productions écrites et orales, englobant la terminologie savante, les textes de haute scientificité, mais aussi le vocabulaire banalisé et la terminologie populaire viendront se ranger dans le technolecte.

À première vue, il n'y a pas de différence fondamentale. Toutefois, la distinction s'avère commode entre les deux termes dans la mesure où la *langue de spécialité* concerne des contextes très spécifiques de l'activité humaine (professionnelle et spécialisée), alors que le *technolecte* concerne à la fois la terminologie savante, le vocabulaire banalisé et la terminologie populaire, à l'écrit comme à l'oral.

En nous fondant sur les travaux de L. MESSAOUDI (2006, 2010a, 2010b, 2013b), précisons quelques-unes des caractéristiques de ce concept. Pour MESSAOUDI (2010b : 55),

les technolectes sont par définition des ensembles langagiers spécifiques à un domaine scientifique ou technique. Ils appartiennent à une variété linguistique ou à plusieurs. Ils englobent la terminologie savante (mise au point ou normalisée) et populaire (élaborée de façon spontanée).

Dans le cadre de cette étude, nous privilégierons l'aspect savant écrit, puisque nous traitons des pratiques scripturales d'étudiants en médecine dans un cadre académique, même si, on le verra *infra*, les réalisations scripturales de ces étudiants alternent l'usage non spécialisé du français et la langue outil (le technolecte) pour écrire dans leur formation³⁹.

Toutefois, chaque spécialité développe son propre patrimoine lexical, ses propres pratiques, ses propres méthodologies qui peuvent présenter des difficultés en matière de critères d'analyse, de modalités d'évaluation, de genres à enseigner, etc. La recherche veut décrire le savoir et le savoir-faire, qui inclut les façons de faire, les genres, les stratégies sollicitées pour écrire dans la formation disciplinaire médicale.

³⁹ Nous renvoyons à un article récent (EL HOUDNA, 2015) qui, étudiant la terminologie banalisée, porte sur le contact de langue en lien avec technolecte médical sur la plateforme Facebook : cet article examine les réalisations scripturales, la terminologie médicale savante et banalisée et identifie comment, quand et pourquoi les scripteurs ont recours à l'*alternance codique* pour communiquer.

1.2.3. La didactique du français

Dans la mesure où l'étude porte sur l'enseignement et l'apprentissage dans une discipline universitaire, la didactique du français est un cadre théorique qui s'impose. Quatre raisons particulièrement légitiment cette inscription de notre travail dans ce cadre théorique.

La première est la focalisation de la didactique sur les disciplines, comme le rappelle B.DAUNAY (à paraître) :

Quand je parle de didactique du français, c'est dans une perspective de didactique disciplinaire, destinée à penser l'enseignement et l'apprentissage du français comme discipline enseignée (dans le primaire, le secondaire ou le supérieur) en contact avec toutes les autres disciplines.

La deuxième raison est l'intérêt que porte la didactique du français aux pratiques langagières.

La troisième raison réside dans le fait que la didactique du français étudie le fonctionnement et le dysfonctionnement des situations didactiques dans une logique objective, compréhensive et descriptive. Autrement dit, elle essaie de comprendre les raisons qui sont à l'origine du comportement scriptural des étudiants (nous entendons par-là les pratiques, le savoir-faire, les façons de faire, les stratégies adoptées et les alternatives prises pour rédiger un écrit et écrire dans un genre).

La quatrième raison est la possibilité qu'offre la didactique de penser des améliorations possibles de l'enseignement et de l'apprentissage, en vertu de sa visée en partie *praxéologique*, selon le mot de J.-F. HALTÉ (1992 : 16-17). Ce dernier identifie trois dominantes de la didactique du français :

– la dominante *épistémologique* consiste à réfléchir sur les objets d'enseignement : elle concerne la nature des savoirs, le statut épistémologique, la méthodologie de construction, transposition ou élaboration de savoirs, leur organisation en curricula ;

– la dominante *psychologique* tend à réfléchir aux conditions d'appropriation des savoirs : elle s'intéresse aux transformations effectuées lors du processus de construction de savoir, à la manière dont l'élève construit son savoir, aux différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage ;

– la dominante *praxéologique* concerne les interventions didactiques : ce que la recherche peut proposer comme solutions aux problèmes identifiés.

Cette dimension praxéologique s'articule aux deux autres et c'est cette articulation qui en fait sa spécificité de *discipline de recherche*, telle que la définit J.-P. BRONCKART (2013 : 140) :

La didactique du français s'est constituée en véritable discipline de recherche à partir du moment où elle s'est engagée d'une perspective applicationniste pour construire progressivement une discipline autonome avec ses finalités propres.

Pour dire les choses autrement par rapport à cette tentative de construction d'un cadre théorique, deux logiques ont contribué à associer la didactique du français à la sociolinguistique (incluant le technolecte).

La première est purement institutionnelle dans la mesure où la présente étude a été menée dans le cadre d'une cotutelle entre deux universités et entre deux laboratoires. La cotutelle donc a favorisé cette articulation. Ainsi, les littéracies universitaires fournissent une assise théorique pour rassembler les deux.

La seconde, quant à elle, est théorique. En effet, sur la question commune des pratiques scripturales, l'intérêt de rassembler la didactique du français, la sociolinguistique intégrant le technolecte et les littéracies universitaires est d'identifier ce que chaque approche apporte à l'autre pour approcher le comportement scriptural des étudiants.

La didactique s'intéresse aux variations disciplinaires par l'étude des contenus dans les disciplines. Du coup, le recours à celle-ci réside dans le fait de nous interroger sur la manière d'aborder le technolecte écrit et la façon dont se fabriquent les contenus dans une discipline d'enseignement à trois facettes universitaire, professionnalisante et professionnelle. La sociolinguistique, s'intéressant aux variations sociales, nous permet d'identifier l'usage de la langue (technolecte) en contexte. Dans ce sens, l'écriture à travers le technolecte et dans des genres d'écrits pourrait être une entrée par laquelle la didactique pourrait étudier la façon dont la formation disciplinaire médicale façonne les pratiques, les genres d'écrits et les technolectes. Les littéracies universitaires tissent un lien car elles s'intéressent aussi à l'usage des pratiques dans un contexte universitaire en se basant sur les apports de la didactique (DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER, 2010 : 9). Dit autrement, les littéracies universitaires – en tant qu'objet de recherche – nous intéressent étant donné qu'elles fournissent un cadre de réflexion dans le but d'appréhender les pratiques scripturales et les genres d'écrit en situation.

2. À propos de l'articulation de concepts appartenant aux champs différents pour approcher les pratiques scripturales

L'objectif de ce point est d'exposer plus précisément les liens qui peuvent se tisser entre le technolecte, les littéracies universitaires et la didactique du français. En effet, deux discussions seront soumises dans ce cadre, pour esquisser les liens possibles, d'une part entre littéracies, littéracies universitaires et didactique, d'autre part entre technolecte et littéracies universitaires.

2.1. Littéracies, littéracies universitaires et didactique : quel rapport ?

J.-L. CHISS (2008 : 166) écrit : « La littératie était un concept pour la didactique plutôt que de la didactique. ». La didactique s'est emparée de la notion de « littéracie » pour approcher les pratiques étudiantes en vue d'apporter des améliorations didactiques, comme le dit C. BARRÉ-DE MINIAC (2003 : 115) : « Se servir de ce terme pour faire avancer la recherche dont on a besoin pour optimiser l'efficacité didactique en matière de maîtrise de l'écrit ».

Citons encore J.-L. CHISS (2011 : 6) pour comprendre ce lien théorique entre littéracie et didactique :

La notion de littératie est arrivée sur le devant de la scène didactique au moment de la prise de conscience de la polysémie, de l'ambiguïté voire de l'insuffisance d'une conception de la communication que l'univers pédagogique assimilait peu ou prou à l'expression. C'est alors la question centrale du traitement et de la mise en forme des savoirs qui a déterminé l'intérêt pour le rôle cognitif, structurant de l'écriture et, plus largement pour le mode de pensée impliqué par écrit. Si la littératie est l'usage de l'écrit dans le cadre d'activités, les dimensions de cet usage incluent, en particulier dans les institutions éducatives, les formes de la constitution et de l'appropriation des savoirs, les techniques pour ce faire et la maîtrise des espaces graphiques, l'ensemble de ce que Goody nomme souvent une « technologie de l'intellect. ».

P. DUPONT (2014 : 47), quant à lui, met l'accent sur l'accord entre la notion de littéracie et l'approche non déficitaire des compétences des apprenants que favorise la didactique :

Au vu des valeurs qui lui sont associées, l'intérêt de la migration de la notion de littéracie dans le champ didactique nous semble résider dans le passage d'une approche défectologique⁴⁰ qui appréhende les difficultés et les déficiences en termes de diminution quantitative de l'intelligence ou des performances, à une approche qui met l'accent sur le traitement des obstacles d'apprentissage. L'observation de pratiques effectives montre, en effet, que les actions en classe sont souvent diffuses, évitées et qu'il existe de nombreux malentendus [...] que l'enseignant doit gérer. Ces malentendus renvoient à des modes de pensées, des façons de faire des élèves avec les objets d'enseignement et les tâches qui leur sont présentés et qu'ils interprètent. Ainsi, certains contenus disciplinaires sont mal repérés par les élèves en difficulté scolaire [...] et, a contrario, certaines activités qui font partie de la tradition scolaire sont aisées à rendre visibles et donc à mettre en œuvre.

Dans le même raisonnement, P. Dupont (2014 : 47) affirme :

Plutôt que d'analyser les apprentissages et les produits réalisés en termes de manques ou de déficiences, il s'agit alors de renverser le miroir tendu aux élèves et de considérer leurs pratiques scolaires sous un jour positif, les élèves n'étant jamais complètement ignorants, mais porteurs de savoirs et de connaissances qui sont appelés à évoluer pour s'adapter aussi efficacement que possible à de nouvelles situations.

La littéracie, comme la didactique, permet le passage d'une logique *déficitaire* à une logique descriptive qui tend à prendre en considération les performances et les compétences des étudiants. Celles-ci sont considérées comme en perpétuelle évolution et non pas acquises encore ou de manière définitive, selon M. DABÈNE (1991), qui avance que la « compétence scripturale » n'est pas acquise une fois pour toute : il parle d'un « continuum » dans l'acquisition et dans l'apprentissage.

⁴⁰ Selon P. Dupont (2014 : 47), « dans un domaine plus particulier du handicap, l'approche *défectologique* n'est pas uniquement négative dans la mesure où elle rejette un traitement séparé de telle ou telle fonction physique et tend à considérer qu'un déficit est susceptible de provoquer le développement de systèmes adaptatifs ».

C'est dans cette logique que l'on peut considérer l'apprentissage de l'écrit comme à continuer à l'université, au lieu de le considérer comme acquis, comme le dit J. GIMENES (2012 : 35) :

Malgré la place centrale qu'elle occupe et les nombreuses études théoriques qui lui ont été consacrées, l'écriture est encore très souvent considérée comme une compétence à part que les étudiants doivent avoir acquise avant même d'entrer à l'université.

La description objective des performances et des compétences des étudiants s'articule au projet de comprendre le fonctionnement des disciplines et les pratiques rattachées à celles-ci en vue d'une éventuelle intervention didactique. C'est ainsi que B. DAUNAY (2008b : 10) interroge les liens entre compétences et évaluation scolaire :

ne pas être capable de répondre correctement à un exercice d'évaluation ne dit pas forcément que le savoir ou le savoir-faire en jeu n'est pas acquis, mais peut simplement informer du fait que l'élève ne sait pas répondre à la question posée dans la situation d'évaluation proposée. Ou encore telle réussite ou tel échec à telle évaluation peut être considéré comme le signe que l'habitude est prise ou non de répondre à un type de question, ce qui ne préjuge rien de la maîtrise ou de la non maîtrise effective de ce qui est évalué sur le moment et encore moins dans l'avenir.

Ce qui ressort du rapprochement entre la didactique du français et la littéracie – des littéracies universitaires particulièrement –, c'est le principe d'une attention particulière au savoir-faire, aux performances et aux fonctionnements et dysfonctionnements des disciplines. Par conséquent, l'évaluation devrait prendre en considération ses paramètres, et songer à repenser et à reconfigurer les modalités et les critères d'évaluation à moins que le système disciplinaire impose dogmatiquement des pratiques à respecter à la lettre.

2.2. Le technolecte en dialogue avec les littéracies universitaires

Nous partons du postulat que la recherche sur l'écriture à l'université est structurée par le champ des littéracies universitaires, dans lequel se mènent des recherches qui étudient les pratiques langagières dans les domaines scientifiques et techniques. C'est ce qui permet de

faire le lien entre les littéracies universitaire et les technolectes. C. DONAHUE (2010 : 45) avance que « chaque discipline utilise son propre “registre” langagier, soit un ensemble de termes, de normes syntaxiques et de logiques difficiles à imiter si l’on est étranger au groupe. ». Au-delà de l’aspect lexical et sémantique, il s’agit bien d’appréhender toutes les dimensions linguistiques et discursives qui caractérisent l’usage spécialisé du langage.

L. MESSAOUDI (2010a : 127) reprend la question de l’écrit à l’université dans les domaines techniques et scientifiques en nous invitant à découvrir une définition affinée du technolecte : « La définition que nous pouvons en donner est la suivante : c’est un savoir-dire, écrit ou oral, verbalisant, par tout procédé linguistique adéquat, un savoir, ou un savoir-faire dans un domaine spécialisé. ».

Pour exposer la problématique des disciplines scientifiques et techniques, elle ajoute (2013b : 79) : « Quant aux technolectes écrits exclusivement en français, ils sont mal assimilés par les étudiants des filières scientifiques. ».

Le fait que les technolectes en français soient « mal » assimilés par les étudiants des filières scientifiques soit la conséquence de deux facteurs : le premier consisterait dans la rupture entre la formation arabophone du secondaire et la formation francophone du supérieur, qui a des effets aussi bien sur la maîtrise de la langue française que sur celle de la langue de spécialité. Le second facteur serait l’écart entre les pratiques scripturales familières aux étudiants et les pratiques scripturales de la formation disciplinaire médicale à l’université ou dans un contexte professionnel, qui demandent un apprentissage spécifique : de fait, comme l’affirme M.-C. POLLET (2001 : 30), « il est indispensable de les former à la lecture et à l’écriture des divers genres qui les concernent. ».

Pour reprendre les mots de J.-C. BEACCO (2013 : 196) :

La construction des connaissances et des compétences dépend largement de la maîtrise des discours scientifiques et techniques qui sont produits dans la langue de scolarisation⁴¹ et la transmission des connaissances, car, le langage n’est pas uniquement l’instrument privilégié de la communication sociales : il a toujours été utilisé pour fixer et stocker des informations et des connaissances.

⁴¹ Selon J.-C. BEACCO, la langue de scolarisation a pour fonction essentielle de faire accéder les élèves aux connaissances : elle est le vecteur de tous les savoirs enseignés ; l’acquisition des connaissances en contexte scolaire, quels que soient les contenus disciplinaires passe par le langage, même si elle ne se réduit pas à des acquisitions langagières.

Il s'agit donc de développer chez l'étudiant cette faculté de construction du statut, des formes ou des fonctions de leurs écrits, ce que M.-C. POLLET (2001 : 32) appelle l'« *habitus discursif* » :

L'objectif est de créer chez les étudiants un habitus discursif adapté à leur nouveau statut, qui leur permettra d'intégrer différentes manières dont s'élabore et se transmet le savoir à l'université, et de déceler les spécificités des discours qu'ils fréquentent.

C'est ce qui explique le recours aux littéracies universitaires pour essayer de comprendre et d'analyser les pratiques écrites et les genres d'écrits pour donner lieu à une éventuelle intervention didactique dans une logique disciplinaire.

C'est en partie ce que vise notre étude, destinée à identifier aussi bien les *compétences* que les *besoins littéraciques*⁴² des étudiants, pour reprendre les expressions de M. RISPAIL (2011 : 2), avec une focalisation sur les apprentissages par le technolecte à la faculté de Médecine et de Pharmacie. C'est pourquoi il nous a paru important de décrire le savoir-faire des étudiants, les genres *prescrits* par le système disciplinaire et les obstacles relatifs au scripteur et au fonctionnement disciplinaire.

Il faut rappeler en effet l'importance de la discipline qui façonne aussi bien les contenus (ici, les technolectes) que les formes langagières (ici, les genres d'écrits). Y. REUTER (2006 : 147) insiste sur le rôle du concept de *discipline*, qui « permet de spécifier les types de savoirs en jeu et leur mode d'organisation, les manières propres de penser, agir, parler [...], le statut (disciplinaire, para-proto-disciplinaire) de l'écrit et de ses formes, sa modélisation, ses articulations. ».

De tels propos engagent à prendre en compte les paramètres disciplinaires. Encore faut-il faire une distinction préalable entre *discipline universitaire* et *discipline scolaire*, comme y invitent I. DELCAMBRE et D. LAHANIER-REUTER (2009 : 153) :

⁴² Selon M. RISPAIL, « la littéracie englobe donc tous les besoins que produit une société donnée dans les domaines de la lecture et de l'écriture, et leur maîtrise : c'est ainsi qu'on peut parler de "besoins littéraciques" ou de "compétences littéraciques" [...]. La littéracie n'est pas un concept théorique en soi, mais une notion contextualisée, dont les contenus dépendent étroitement du contexte social dans lequel il est utilisé : en effet, nos besoins littéraciques varieront si on est jeune ou moins jeune, citadin ou rural, européen ou asiatique, suivant le métier que l'on exerce ou que l'on vise, etc. ».

Les disciplines universitaires en effet présentent des structurations différentes des disciplines scolaires qui sont l'objet principal des didactiques. Cependant, les concepts et les méthodes que la didactique du français a élaborés, les recherches qui ont été menées en didactique de l'écriture depuis les années 1980 intéressent les recherches sur l'écriture à l'université.

Dans la même lancée, Y. Reuter (2014 : 56) – dans sa réflexion sur les disciplines scolaires– aborde les critères pour distinguer le *scolaire*, l'*universitaire* et le *disciplinaire*.
Pour l'auteur,

parler de discipline scolaire implique de distinguer soigneusement entre « disciplines de Recherche », en mouvement et constamment en cours de (re)élaboration entre chercheurs , « disciplines universitaires », enseignées par des spécialistes plus ou moins « pointus », fournissant une vision de haut niveau mais élargie et plus stable à de possibles futurs spécialistes et enfin « disciplines scolaires » qui sont des constructions spécifiques destinées à un public plus jeune, dispensées par des enseignants qui n'en sont pas forcément des spécialistes, sans vocation aucune à former des spécialistes et référant souvent à des disciplines universitaires fort différentes.

En revanche, la distinction ci-dessus autorise à nous interroger à ces critères dans le cadre de la formation disciplinaire médicale étant donné que l'enseignement est dispensé par des spécialistes, par des médecins, par des universitaires et par des externes (professeurs issus des lycées ou des universités pour assurer des cours de « biologie » par exemple).

Pour reprendre

Disons que les littéracies universitaires, la didactique du français et l'approche linguistique des technocrates sont des approches qui se rejoignent par le fait qu'elles mettent l'étudiant au cœur de leurs préoccupations en analysant à la fois son rapport à l'écrit et aux savoirs mais également ses performances et compétences littéraciques dans un contexte donné, dans une optique compréhensive et non pas déficitaire.

Ces trois approches théoriques, complémentaires dans leur diversité, s'articulent pour étudier le fonctionnement des disciplines et les pratiques dans et à travers les disciplines, afin de penser les moyens de comprendre et de favoriser les apprentissages des étudiants :

l'approche linguistique des technolèctes permet d'étudier les écrits des étudiants et leurs caractéristiques linguistique et génériques ; les littéracies universitaires aident à penser un contexte spécifique et à appréhender son fonctionnement comme ses dysfonctionnements ; la didactique aide à concevoir la spécificité disciplinaire des pratiques.

Les auteurs, comme Y. REUTER (2006) mettent en valeur le rôle de la didactique dans l'appréhension des pratiques disciplinaires à l'université, qu'elles soient professorales ou estudiantines, en vue de construire des connaissances et des *compétences littéraciques* (RISPAIL, 2011 : 2) propres à chaque discipline. Rien n'est surprenant alors que la didactique permet de nourrir la réflexion au sujet des pratiques scripturales en vue d'analyser et/ou penser les apprentissages dans une perspective axée sur ce que les sujets savent faire et sur les genres d'écrit relevant du domaine universitaire et professionnel.

Troisième chapitre. Écrire dans la formation disciplinaire médicale : de la posture étudiante à la pratique professionnelle

Puisque les disciplines sont reconnues comme un cadre structurant les savoirs et les pratiques (ASTOLFI, 2008), il convient de préciser ce qu'il en est de la formation disciplinaire médicale, qui fait l'objet de notre étude. Deux points seront traités pour ce faire. D'abord, il s'agira d'examiner les relations entre les contextes universitaire et professionnel concernant les écrits et les genres d'écrits. On questionnera ensuite le statut de l'*erreur* en didactique.

1. Les études en médecine : un domaine d'étude scientifique à trois facettes universitaire, professionnalisante et professionnelle

Sans revenir sur la structure des études de médecine que nous avons présentée plus haut (p. 27 sqq.), rappelons que les stages que doivent effectuer les étudiants ont pour fonction de les préparer aux pratiques et aux genres d'écrits professionnels. D'où la question de savoir si l'étudiant, à l'université, est préparé pour faire face au nouveau contexte du stage en matière de genres d'écrits et de pratiques scripturales. Nous tenterons de proposer des éléments de réponses, en trois temps : une discussion autour de la notion de « discipline », un éclairage sur la question de l'écrit dans et à travers les disciplines et des genres d'écrits ; une interrogation sur le lien entre l'écrit universitaire et l'écrit professionnel.

1.1. Élément d'éclairage autour de la notion de « discipline »

J.-L. FABIANI (2012 : 133), dans son article intitulé « *Du chaos des disciplines à la fin de l'ordre disciplinaire ?* » définit la discipline de la sorte :

Nous entendons sous ce terme l'ensemble des relations entre des objets et des personnes qui font la spécificité d'un domaine du savoir ou d'un programme de recherche. La notion de discipline présente donc un caractère universel quand on entend désigner un corps de savoir entendu comme articulation d'un objet, d'une méthode et d'un programme, d'un côté, et comme mode d'occupation reconnaissable d'une configuration plus vaste...

La citation met en avant d'une part l'universalité de la discipline par rapport aux objets, aux méthodes et aux programmes, d'autre part le lien entre objets et personnes qui appartiennent à la même sphère. La relation entre objet de savoir et personne peut être vue dans le rapport aux savoirs, le rapport à l'écrit et le rapport de l'écrit ou du genre d'écrit avec le contexte, qu'il soit universitaire ou professionnel, où il est produit. Cependant, J.-L. FABIANI n'est ni didacticien ni spécialiste de l'enseignement, c'est donc du côté des didacticiens qu'il faudrait chercher une définition. En effet, la définition la plus pertinente est celle proposée par Y. REUTER (2007/2013b : 81) dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*:

[...] une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école.

Cette définition doit beaucoup à A. CHERVEL (1988,1998) qui a étudié la question de « discipline » d'un point de vue historique. Celui-ci propose la définition suivante (CHERVEL, 1988 : 64) :

Une « discipline », c'est aussi, pour nous, en quelque domaine qu'on la trouve, une façon de discipliner l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art.

Ce qui ressort, c'est que la « discipline » est cette matrice qui discipline, conditionne et régit les pratiques et les contenus à l'aide de méthodes et de règles pour leur enseignement et leur apprentissage. Conjointement, Y. REUTER (2014 : 54) s'appuie sur la réflexion de CHERVEL⁴³ autour de la « discipline scolaire » pour dire que *la visée fondamentale des disciplines est de « fabriquer de l'« enseignable » »*. Cela dit, la question de « discipline » est centrale pour la didactique pour organiser les contenus et *fabriquer de l'enseignable*.

⁴³ Il postule que l'école détient une autonomie – *de l'école, pour l'école* – qui lui autorise à *fabriquer de l'enseignable* en fonction des finalités et des objets d'enseignements propres à celle-ci (CHERVEL, 1988 : 90).

Dans cette lignée, J.-P. ASTOLFI (2008 : 127) avance qu'

aucune discipline n'a le monopole d'un contenu d'enseignement (puisqu'on n'apprend pas à lire qu'en français, ni à calculer qu'en mathématiques), mais chaque contenu a besoin d'une discipline de référence qui prenne en charge sa structuration.

Il n'est pas étonnant que le contenu dépende de la discipline pour le structurer et lui donner forme. Néanmoins, Y. REUTER (2014 : 89) s'interroge sur les problèmes d'appréhension des disciplines. Il soulève un questionnement sur *les frontières initiale et finale des disciplines* et se demande à *quels moments du cursus et selon quels critères, peut-on dire qu'une discipline commence ou se termine ?*

B. DAUNAY (2015), lui, s'est interrogé sur *comment les contenus fonctionnent au sein de cadres organisateurs bien particuliers, que nous nommons « disciplines »* mais encore sur la question du fonctionnement des contenus non disciplinaires à l'université et dans les formations non scolaires (DAUNAY, 2015 : 29) :

Du côté de l'université, si l'on ne suppose pas que l'enseignement universitaire est totalement différent des processus d'enseignement scolaires, la question de l'organisation des contenus d'enseignement non disciplinaires se pose aussi et les travaux sur les littéracies universitaires[...]posent des questions assez proches, parfois, des questions débattues par les didacticiens à propos de l'enseignement scolaire et des contenus disciplinaires et/ou transversaux. Quant aux lieux de formation non scolaires, ils font aussi fonctionner, assez souvent, les contenus en fonction de disciplines de référence, voire à l'instar des disciplines scolaires instituées.

La citation soulève un point important en termes de mode de fonctionnement des disciplines scolaires et des disciplines universitaires. Autrement dit, il est question de se demander si les disciplines scolaires et les disciplines universitaires fonctionnent de la même manière d'un point de vue didactique si on entend que la *discipline* est une matrice pour *discipliner l'esprit* et organiser les contenus. Or il ne faut pas confondre *discipline de recherche* et *discipline d'enseignement*.

En effet, la « discipline » est à entendre ici comme discipline d'enseignement organisant les contenus du domaine médical et non comme discipline de recherche « en cours de (re)élaboration entre chercheurs », comme discipline universitaire enseignée par *des spécialistes plus au moins pointus ou encore « pointus »* ou encore comme discipline scolaire destinée à *un public jeune* et dispensée par *des enseignants sans vocation aucune à former des spécialistes* (REUTER, 2014 : 56).

Du point de vue de la dénomination des choses dans cette thèse, nous nous plaçons dans la logique d'A. CHERVEL(1988). Celui-ci pose que la matière « Français » est composée de plusieurs disciplines à savoir l'« orthographe », la « grammaire », etc. Pour adapter ce système à l'enseignement universitaire, nous dirons que la formation disciplinaire médicale est constituée de « séméiologie », d'« anatomie », etc. Par voie de conséquence, serait désignée « formation disciplinaire » ce qu'A. CHERVEL appelle « *matière* » et serait nommée « discipline » ce qu'A. CHERVEL dénomme « *discipline* ».

La notion de « discipline » est importante dans le cadre de l'étude dans le sens où elle permet d'appréhender différemment les activités d'écriture et les genres d'écriture. Elle permet d'aborder trois points. Le premier consiste à savoir si les pratiques et les genres sont spécifiés disciplinairement comme au scolaire. Le deuxième permet de s'interroger sur la manière dont se fabriquent les contenus dans une discipline d'enseignement à trois facettes (universitaire, professionnalisante et professionnelle). C'est-à-dire, les contenus de la formation disciplinaire médicale sont-ils fabriqués de manière horizontale – *de l'école et pour l'école* – comme dans la réflexion d'A. CHERVEL (1988) ou de manières verticales issues d'une *discipline de référence* ? Dans la même mesure, B. DAUNAY (2015) mentionne que les contenus peuvent être construits par transformation du contenu savant en contenu scolaire. Le troisième point consiste à savoir si les pratiques et les genres d'écrits dans la FDM sont issus de la discipline de référence ou d'une transposition d'enseignement surtout lorsque l'enseignement est dispensé, dans le cas de la formation médicale, par des spécialistes, par des médecins, par des enseignants issus de disciplines universitaires et scolaires (professeurs issus de lycées ou d'universités pour assurer des cours de « biologie » par exemple) ce qui implique la *dimension praxéologique* avancée par J.-F. HALTÉ (1992). Ces questionnements ouvrent la voie à un débat didactique autour de la manière dont peuvent se fabriquer les contenus

dans une formation disciplinaire à orientation professionnelle mais encore du passage d'un contenu savant à un contenu scolaire en termes de pratiques d'écriture et de genres d'écriture.

1.2. À propos de l'apprentissage de l'écrit et du genre disciplinaires

Le rapport entre discipline et écrit ne cesse de susciter la curiosité des chercheurs, francophones et anglophones, pour comprendre les pratiques des étudiants et identifier ce que les étudiants pensent de leurs pratiques et de leur apprentissage disciplinaire. Rappelons que c'était l'objet d'une recherche effectuée par I. DELCAMBRE et D. LAHANIER-REUTER (cf. ci-dessus, p.38, n.7), qui ont, dans le cadre de leur champ d'étude (les littéracies universitaires), essayé d'examiner la relation entre écrit et discipline (continuité ou discontinuité). Le projet était d'inventorier les genres universitaires (écrits académiques et écrits de recherche) et d'établir des liens entre ces écrits et les difficultés qu'ils posent aux étudiants dans les disciplines où ils sont produits (normes disciplinaires) (DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER, 2009 : 153).

Dans une logique didactique, J.-C. BEACCO (2013 : 198) pose de manière spécifique la question du lien entre les disciplines et la dimension langagière :

Il ne s'agit pas seulement de transformer tout enseignant de discipline en enseignant de français, chargé de veiller au bon emploi générique de la langue (morphologie, vocabulaire, orthographe...). Cette responsabilité incombe certes à chacun, mais les enseignants de disciplines ont un rôle spécifique parce qu'il existe spécificité de communication scientifique et que celle-ci ne réside pas uniquement dans la terminologie utilisée.

B. DAUNAY (2016 : 1) observe que cette question des pratiques langagières dans les disciplines est devenue centrale en didactique du français :

On observe depuis une dizaine d'années un réel infléchissement des paradigmes théoriques en didactique du français, qui amènent à prendre en compte, dans le champ même de la didactique du français, les pratiques langagières dans les disciplines – quel que soit le niveau d'enseignement. La question du lien entre l'écriture (puisque nous nous en tiendrons ici à cet aspect des pratiques langagières) et la construction des connaissances dans les disciplines est devenue centrale.

Pour traiter cette question de construction des connaissances et des pratiques langagières, B. DAUNAY (2016 : 5) identifie l'*approche discursive* comme une manière de prendre en compte la dimension communicationnelle et textuelle de l'écriture :

L'approche discursive combine en fait les dimensions textuelle et communicationnelle de l'écriture dans les disciplines, capitalisant la problématique des typologies textuelles (dont on a vu le rôle dans l'approche interne à la didactique du français, mais qui a eu autant d'influence dans l'approche transdisciplinaire) et questionne les différents types de textes/discours à lire et à produire selon les disciplines.

Selon B. DAUNAY (2016 : 6), les recherches en didactique du français suivent deux tendances :

– l'une rassemble les travaux « qui prennent en compte essentiellement les enjeux linguistiques des activités scientifiques, de la communication et des représentations verbales qui s'y réalisent » ;

– l'autre rassemble les travaux, moins nombreux, qui « prennent en compte l'interaction entre enjeux scientifiques et enjeux linguistiques. ».

Vu que la notion de « discipline » est au fondement de la réflexion didactique, il n'est pas étonnant que cette question des liens entre langage et discipline y soit centrale. Il y a un autre courant qui interroge ces liens – et qui dialogue d'ailleurs, depuis quelque temps, avec la didactique : le courant états-unien qui interroge les pratiques d'écriture *WID* « *Writing in the disciplines* » et *WAC* « *Writing across disciplines* ». D.R. RUSSELL (2012 : 23), en mentionnant l'expérience des universités américaines, avance que *WID* et *WAC* sont un mouvement de réforme né pour inciter les enseignants de différentes disciplines à s'intéresser davantage à l'écriture des étudiants issus des milieux défavorisés qualifiés de non préparés pour entamer des études supérieures. Par conséquent, de nombreuses universités ont commencé à accepter davantage des étudiants issus des milieux défavorisés et leur a offert des cours d'écriture corrective. Les universités ont fait appel aux experts dans le domaine de la composition d'où la naissance du *WAC* et *WID*.

Citons C. DONAHUE (2004a : 30) :

on ne peut parler de l'apprentissage de l'écrit à travers diverses disciplines sans évoquer les cadres de WAC et de WiD, qui, à la différence de la France, ont évolué en opposition aux recherches en composition theory, domaine de recherches et de pratiques pédagogiques qui s'est focalisé au départ davantage sur les expériences de l'enseignement de l'écrit en première année universitaire. WAC et WiD prennent comme thème central l'écrit en tout domaine, l'écrit à travers le cursus, l'écrit dans ses formes spécifiques.

C. DONAHUE définit les deux tendances (2004a : 31) :

Les domaines de recherches WAC et WiD aux États-Unis prennent deux chemins corollaires : l'écrit pour apprendre et pour construire les connaissances (WAC) et l'écrit dans les disciplines, les conventions, les façons de penser et de travailler des diverses disciplines (WiD).

Elle mentionne encore l'utilité de chaque mouvement (2010 : 45-56) :

Le WAC s'efforce d'améliorer l'apprentissage des étudiants sur le plan des contenus comme sur celui de l'expression à travers l'ensemble des cours et des départements universitaires ; le WiD se focalise davantage, dans une discipline donnée, sur les liens entre écriture et savoir, ainsi que les genres d'écrits, leurs normes et leur rôle épistémologique.

Pour le WAC, l'objectif est d'offrir aux étudiants, quelle que soit la discipline choisie, des possibilités de travail et de compréhension mobilisant l'écrit ; le WID a pour objectif l'acquisition du savoir par le biais de l'écriture et la maîtrise des genres d'écrits dans une discipline donnée. Néanmoins, il n'est pas surprenant que les deux phénomènes s'enchevêtrent dans la réalité des pratiques, comme le suggère D.R. RUSSELL (2012 : 23) : « La forme WAC/WID : "écrire pour apprendre" signifie que les étudiants non seulement apprennent à écrire mais aussi écrivent pour apprendre. »

Nous allons cependant nous intéresser particulièrement au WID car il nous concerne plus directement. Citons encore C. DONAHUE (2010 : 57) : « L'écrit et l'objet de l'écriture ne se séparent pas, et l'évolution d'un écrit disciplinaire aura besoin de se faire un lien avec un apprentissage de la discipline elle-même. ».

Dans une discipline ou dans une formation, nous n'écrivons pas pour écrire mais pour apprendre à écrire dans les mots, dans les normes et dans les genres de cette discipline : le fait d'écrire dans une discipline permet de découvrir ses paramètres, ses normes et par là-même d'essayer de construire des savoirs disciplinaires. Vu sous cet angle, nous pouvons dire que, par l'écrit, les étudiants élaborent possiblement, de manière volontaire ou involontaire, une *conscience disciplinaire*, pour reprendre le concept d'Y. REUTER, qui le présente comme la (2006 : 148) :

Manière d'appréhender les formes de reconstruction de la discipline par les apprenants et leur clarté quant à celle-ci, permet d'explorer par exemple la manière dont les élèves construisent statut, formes ou fonctions de l'écrit dans différentes disciplines.

Cette faculté de construction du statut, des formes ou des fonctions des écrits disciplinaires, que M.-C. POLLET (2001 : 32) appelle « *habitus discursif* », traduit sa capacité à contextualiser et à décontextualiser ses réalisations en fonction de la tâche à effectuer.

Dans cette optique, deux concepts peuvent aider à cerner la question : le *contexte* et le *transfert*, qui entretiennent une relation naturelle. C. DONAHUE (2010 : 49) évoque la question du *transfert* des connaissances, des savoirs et des savoir-faire d'un contexte à un autre ; elle souligne que le « transfert » est, *grosso modo*, « la capacité à utiliser ce qu'on apprend dans un contexte quand on se trouve dans un autre contexte, la capacité d'appliquer les savoirs acquis dans le nouveau contexte. »

Ce concept de *transfert* est intimement lié aux cours de *composition studies* qui ont pour objectif la préparation universitaire de la vie post-université. Ils constituent une transition voire une continuité entre l'université et la vie professionnelle (DONAHUE, 2010 : 51). Une telle problématique nous intéresse, dans la mesure où elle concerne au premier degré des étudiants inscrits dans des formations scientifiques spécialisées à orientation professionnelle, comme c'est le cas des études en médecine – où il existe apparemment une hétérogénéité entre les pratiques écrites et les genres d'écrits à l'université et dans le contexte professionnel.

En revanche, le fait de transférer un savoir et une manière de faire d'une discipline à une autre peut engendrer des attitudes qui ne conviennent pas aux exigences institutionnelles et académiques de la discipline cible. Y. REUTER (2012 : 168) voit là un intérêt possible du

concept de *conscience disciplinaire*, en ce qu'il permet d'identifier de mauvaises interprétations ou évaluations des pratiques dans et hors contexte :

Il permet de préciser les « images » de la discipline, les manières dont les institutions ou les acteurs se les présentent et, par voie de conséquence, certains conflits ou malentendus possibles entre enseignants et apprenants.

Cela dit, le *transfert* peut être entendu souvent comme le fruit de l'application d'un modèle hérité de la discipline antérieure à la nouvelle, que ce soit de manière consciente ou inconsciente : en effet, face à une situation de non-maitrise, l'étudiant part de son savoir-faire et de son pouvoir-faire pour développer des pratiques et des stratégies nouvelles. Or, pour effectuer un transfert, plusieurs paramètres entrent en considération : connaître le genre, le contenu, le savoir à mettre en œuvre ; avoir une compétence et une performance pour passer d'un genre à l'autre ; manifester un savoir-faire qui va dans le sens des exigences de la discipline ; etc. Le concept de *transfert* nous intéresse dans cette réflexion puisqu'il met en avant les stratégies adoptées et les attitudes des étudiants face aux consignes de la formation disciplinaire médicale et face à ses genres. Nous verrons que l'étudiant de la faculté de Médecine et de Pharmacie, issu de différentes disciplines, adopte probablement une telle stratégie de *transfert* pour réaliser, à sa manière, ce que la tâche impose de faire.

J.-P. ASTOLFI, en se basant sur les propos de G. BACHELARD (1986), pense ce rapport de pratiques et de l'apprentissage disciplinaire sous un autre angle. Il étudie une autre dimension des pratiques héritées (de manière implicite voire indirecte) et du transfert. Il s'intéresse au fonctionnement cognitif de l'apprenant vis-à-vis du savoir ancien (le *déjà là*) et nouveau. Dans son cadre, l'« *obstacle* » est une dimension importante dans le processus de construction des connaissances (ASTOLFI, 1999 : 40) :

La résistance est dans leur nature même d'obstacle et c'est d'ailleurs la raison de l'emploi d'un mot aussi fort. Il faut se méfier du sens obvie du mot obstacle qui n'est nullement synonyme de simple difficulté (on a vu que c'était même le fruit d'un certain confort intellectuel) ; ce n'est pas non plus un blocage du système de pensée. Il est l'indice et le témoin des lenteurs, des régressions, des analogies qui caractérisent toute pensée en train de se construire.

Il est à souligner que le terme *témoin* est porteur de sens puisque l'obstacle peut être considéré comme un point de repère pour identifier les difficultés des apprenants qui les empêchent de construire de nouvelles connaissances et d'élargir leurs champs de vision.

D. LAHANIER-REUTER, quant à elle, dans sa réflexion sur le *milieu* et le *contexte*, va dans le même sens quand elle rappelle la nécessité d'une rupture avec le *déjà-là* pour mieux appréhender le nouveau contexte et progresser dans celui-ci : « Il est nécessaire de décontextualiser ces connaissances, afin qu'elles puissent se constituer en savoir mobilisable dans d'autres disciplines » (LAHANIER-REUTER, 2007 : 57).

Or, la décontextualisation peut être à la fois bénéfique et nuisible : elle est bénéfique car le fait de décontextualiser les pratiques permet aux étudiants de sortir des cloisonnements et des exigences des pratiques disciplinaires imposées pour réaliser une tâche hors de celle-ci ; tandis qu'elle serait nuisible quand elle applique des modèles et des pratiques, issus d'une discipline scolaire, qui pourraient être plus au moins incompatibles avec la discipline universitaire.

1.3. L'écrit disciplinaire : quelle relation entre l'écrit universitaire et l'écrit professionnel : s'agit-il d'une discontinuité ou d'une continuité ?

Il n'est pas surprenant que l'écriture soit l'instrument d'évaluation dans les études supérieures par excellence. C'est ce que notent T. LILLIS et L. RAI (2012 : 52) à propos du Royaume Uni : « Les productions écrites des étudiants au Royaume-Uni occupent une place particulièrement importante puisqu'elles continuent d'être la modalité d'évaluation la plus utilisée dans les universités et sont, de fait, décisives pour l'obtention d'un *degré*. ».

Or le fait de parler de modalité d'évaluation et d'obtention d'un diplôme, qui aiderait les étudiants à l'employabilité, dénote une visée universitaire des pratiques écrites car l'écrit à l'université est une action *individuelle* contrairement au domaine professionnel où elle semble *collective* et *collaborative* (RUSSELL, 2012 : 29). De ce point de vue, l'écrit et les genres d'écrits existant dans un contexte universitaire divergent de ceux qui se trouvent dans un contexte professionnel. Pour T. LILLIS et L. RAI (2012 : 68),

il existe des différences entre le monde universitaire et le monde professionnel, en termes de types de textes et de pratiques qu'ils façonnent. Le degré d'adéquation des types d'écrits enseignés à l'université au monde du travail est variable...

Selon T. LILLIS et L. RAI (2012 : 52),

en travail social, les cours dispensés à l'université, tout comme d'autres cours professionnalisants, doivent satisfaire à deux types d'exigences : celles des pratiques et valeurs du monde universitaire et celles des pratiques professionnelles et des valeurs du monde du travail. Au carrefour de ces deux domaines, se rencontrent les exigences en matière d'écriture-spécifiques à chacun d'entre eux.

D.R. RUSSELL (2012) met en avant la notion de *genre* pour penser les pratiques d'écriture en lien avec les contextes et les activités spécifiques. Il insiste sur le rôle de l'écriture dans la transition entre l'université et les milieux professionnels puisque l'écriture a une place capitale au sein de l'université de manière générale et une position particulièrement complexe dans les formations à orientation professionnelle (LILLIS & RAI 2012 : 52). D.R. RUSSELL (2012) souligne la volonté gouvernementale d'inciter les universités à former des citoyens qualifiés dans des métiers spécifiques et donc assurer l'employabilité. Une employabilité qui devrait être assurée, à notre sens, par une continuité de pratiques, c'est-à-dire, par des genres d'écrits étudiés dans un contexte universitaire et rencontrés dans un contexte professionnel.

Il serait donc intéressant de nous interroger sur les ressources et les outils qui pourraient aider à penser les pratiques en termes de tâches, d'activités et de ressources. Dans cette mesure, D.R. RUSSEL (2012 : 29) estime que pour effectuer la transition et faire la différence entre les pratiques universitaires et les pratiques professionnelles, les étudiants ont besoin de ressentir les composantes du contexte où ils vont évoluer – ce qu'il nomme l'« *action sociale* ».

Selon D.R. RUSSELL (2012 : 25), « pour comprendre les genres des professionnels ou les genres d'étudiants, il est nécessaire de comprendre l'activité dans chaque domaine : les méthodes, les pratiques, les circuits de communication. ».

Il semble que le genre présent dans le contexte universitaire médical a une seule fonction, qui semble individuelle : il s'agit de l'obtention d'une note dans une perspective évaluative. Or, le genre professionnel étant, dans la formation disciplinaire médicale, de nature utilitaire et communicationnelle, son objectif est d'accomplir une action langagière collective et collaborative notamment pour informer le patient, le personnel de l'hôpital ou le spécialiste

(résultats d'analyse, fiche de suivi médical, etc.) et ensuite pour préciser la pathologie et les symptômes et finalement, prescrire à l'aide d'une ordonnance qui varie selon la pathologie.

Citons encore D.R. RUSSELL (2012 : 29) :

Dans les contextes professionnels, l'acte d'écrire est essentiellement collective, collaborative, et conduit à un produit ou un service. À l'opposé, dans le contexte universitaire, l'acte d'écrire est essentiellement individuel, en vue d'une évaluation et d'une note.

Les deux contextes sont donc distincts en matière de genre d'écrits. Cette situation peut rendre la tâche de l'étudiant complexe, car il serait confronté lors des stages au défi d'apprendre à écrire dans des genres pour être évalué, en plus d'écrire pour apprendre et s'approprier des connaissances sur les genres professionnels dans son domaine. De ce fait, le caractère *euristique* du genre universitaire et le caractère fonctionnel voire utilitaire du genre professionnel sont en dissonance : « ce n'est pas la forme, mais la fonction qui fait la différence entre un genre et un autre. » (RUSSELL, 2012 : 25).

Cependant, que ce soit le genre à l'université ou le genre professionnel, on peut le considérer comme une *action sociale*, selon les termes de D.R. RUSSELL, dans la mesure où il est l'indice d'un contrat (didactique) entre le professeur et l'étudiant ou d'un contrat entre le patient, le personnel de l'organisme de santé et les spécialistes du domaine.

Ce contraste entre les pratiques professionnelles et les pratiques universitaires soulève une question didactique : Y. REUTER (2013 : 159-161) s'est interrogé sur le fonctionnement de l'enseignement et les apprentissages dans une discipline donnée et a mis l'accent, à travers certaines recherches, sur le fonctionnement et le dysfonctionnement des situations didactiques pour montrer en quoi les genres sollicités, qu'ils soient *prescrits* ou *construits*, peuvent rendre difficile ou faciles les activités. En posant que les étudiants adoptent des pratiques rédactionnelles par analogie à un genre déjà utilisé ou hérité ou transposé, il a pointé du doigt les difficultés liées à la nouveauté des genres proposés à l'entrée dans une culture disciplinaire et à des transferts inappropriés.

Illustrons cela par un aspect issu de notre enquête. Rappelons (voir ci-dessus p.**Error! Bookmark not defined.**) que, dans le cadre de la recherche, il a été demandé aux étudiants de rédiger un écrit à partir d'une « fiche ». Mais cette dernière comprenait une consigne comme celles que nous voyons dans la pratique scolaire, ce qui n'a pas été sans conséquence, semble-

t-il. En effet, les résultats font apparaître que les étudiants qui ont accompli la tâche, pour écrire dans un genre professionnel encore peu familier, ont souvent suivi des conventions de genres disciplinaires qu'ils connaissaient, comme la *note de stage* ou la *note d'observation*, où ils produisent des écrits basés principalement sur le français/technolecte médical.

Une question didactique est de savoir comment prendre en considération les caractéristiques et les visées évaluative individuelle ou fonctionnelle collective et collaborative (RUSSELL, 2012) de chaque genre pour penser l'enseignement de l'écrit : quel genre d'écrit conviendrait le mieux à une formation scientifique à la fois universitaire, professionnelle et professionnalisante ?

2. La question de l'évaluation de l'erreur dans l'écrit disciplinaire

Partons du postulat que chaque discipline conditionne les pratiques des étudiants et prescrit les genres susceptibles d'être en harmonie avec la visée, les attentes et les objectifs de la formation ou de la discipline. La FDM ne s'écarte pas de cette logique dans la mesure où les étudiants, pour valider leurs modules et obtenir un diplôme, doivent réaliser des écrits, suivre des façons d'écrire et respecter des genres attestés par le système disciplinaire pour être évalués selon la *matrice disciplinaire*. Par cette expression, nous renvoyons, avec A. MAINGAIN et B. DUFOUR (2002 : 41), « au principe d'intelligibilité d'une discipline », c'est-à-dire « à son principe organisateur et à l'ensemble de ses présupposés théoriques, pratiques et idéologiques. ».

Si les pratiques ne vont pas dans le sens des prescriptions du système disciplinaire et si les étudiants rédigent dans un genre autre que celui imposé par la matrice disciplinaire, comment les enseignants évalueront-ils les performances et le comportement scriptural des étudiants ?

Pour répondre à cette question, deux sous-points seront examinés. Le premier portera sur l'évaluation des comportements scripturaux qui s'écartent de la norme disciplinaire et sur l'attitude à prendre vis-à-vis du dysfonctionnement. Le second abordera, en premier lieu, le lien entre les pratiques et les erreurs et, en deuxième lieu, entre le dysfonctionnement et l'apprentissage en passant par la typologie des erreurs.

Pour mener cette réflexion sur l'*erreur*, nous partirons de certaines données relatives aux fiches du corpus.

2.1. Lorsqu'il est question d'évaluation

Comme nous l'avons vu plus haut, D.R. RUSSELL (2012 : 29) oppose l'écriture collective et collaborative en milieu professionnel et l'écriture individuelle réalisée en vue d'une évaluation et d'une note dans le milieu universitaire. C'est à cette pratique de l'évaluation universitaire que nous nous intéresserons ici, en essayant d'identifier comment il est possible d'évaluer dans une logique où le savoir-faire prime et non une approche déficitaire.

T. LILLIS et L. RAI (2012 : 52) assurent que

cette idée d'un déficit dans les universités est souvent associée aux étudiants « non traditionnels » qui arrivent depuis quelques années à l'université et ressort également dans les débats consacrés à l'écriture dans la formation en travail social, où les étudiants « non-traditionnels » tendent à devenir la norme.

Complémentairement, A. THEPAUT (2008 : 39) désigne ce contraste entre attitudes étudiantes (performances) et attitudes enseignantes (jugement professoral) et ce qu'il peut engendrer comme conséquences au niveau de l'apprentissage et au niveau de l'évaluation :

Dans certains cas les élèves qui s'appliquent à respecter scrupuleusement les consignes et modalités scolaires de pratique se voient attribués des notes moyennes alors que d'autres peuvent obtenir de très bonnes notes sans travailler au cours du cycle ni faire preuve d'engagement et de participation. Ces résultats sont alors en contradiction avec l'éthique scolaire qui veut qu'à l'école une bonne note sanctionne une activité sérieuse et appliquée de la part de l'élève.

I. DELCAMBRE et D. LAHANIER-REUTER (2010 : 5) affirment que les difficultés d'écriture actuellement sont perçues sous le signe d'une conception déficitaire par rapport au contexte dans lequel les étudiants rédigent :

Aujourd'hui les difficultés d'écriture sont plus souvent pensées en termes de relations aux contextes dans lesquels les étudiants écrivent, voire en termes de modes d'entrée dans des univers culturels nouveaux. Sortir du cadre déféctologique ou transversal est un des résultats des recherches sur les genres de discours universitaires. Ces recherches abordent les difficultés langagières des étudiants, dans une perspective pragmatique, en décrivant les pratiques et les usages de la langue et des discours en contexte et en situant les besoins

langagiers en relation avec des situations de communication spécifiques à l'enseignement supérieur et aux modes d'accès aux savoirs qui y sont pratiqués. Les nombreux écrits que l'on demande aux étudiants de produire, dans le cadre de cursus académiques ou professionnels, ou encore dans l'initiation au travail de recherche, présentent des caractéristiques qui doivent être décrites pour fonder l'enseignement sur une perception fine de ce que chaque situation requiert.

L'on remarque que les auteures mettent en avant les pratiques des étudiants par rapport à un contexte donné.

Dans la même logique, dans leur réflexion sur le rapport entre la disciplinarité et l'écriture, elles adressent une critique envers des études qui ne prennent pas en compte le contexte disciplinaire : selon I. DELCAMBRE et D. LAHANIER-REUTER (2009 :152), « la plupart du temps, le contexte disciplinaire apparaît de manière isolée comme un élément du cadre de l'étude [...], et non comme une variable qu'il serait intéressant de prendre en compte systématiquement. ».

Leur critique met en cause des recherches qui s'intéressent à l'écrit en faisant abstraction du contexte où ces écrits sont produits. Le contexte constitue, selon elles, une variable nodale à prendre en compte pour mieux appréhender et analyser les pratiques scripturales des étudiants.

V. LECLERQ (2014 : 102) renforce ce raisonnement : « L'écrit n'est plus considéré simplement comme des tâches dans un environnement donné, mais renvoie à des pratiques langagières situées... ».

La tendance actuelle, en didactique des langues et des cultures, est d'attribuer un caractère positif aux pratiques des étudiants, leur erreur n'étant pas vue comme un signe de déficience ou d'incompétence, mais plutôt d'une inadéquation par rapport à la situation de communication, et au contexte. À cet égard, B. DAUNAY (2008b : 8-9) s'interroge sur la manière dont les disciplines de recherche pensent l'analyse des performances et des apprentissages des scripteurs. Selon B. DAUNAY (2008b : 9), « il s'agit de se demander comment des disciplines de recherche pensent (quand elles les pensent) leurs outils de mesure et d'interprétation des performances des élèves. ». Dans une dimension praxéologique, il pose (2008b : 9) la question

des moyens que se donnent les disciplines qui nous intéressent (au premier rang desquelles les didactiques) pour analyser ces performances et apprentissages, autrement dit pour débusquer ce que les élèves donnent à voir de ce qu'ils savent, savent faire, etc.

Pour prendre l'exemple de notre corpus, analyser les performances des étudiants d'un point de vue non déficitaire a permis de comprendre la logique des étudiants, qui ont transposé des pratiques d'un contexte à l'autre et d'un genre sur un autre : dans certaines fiches, nous l'avons vu, les étudiants ont adopté la stratégie de recourir à des genres disciplinaires (note de stage) ainsi qu'à d'autres qui pourraient appartenir à d'autres disciplines (prise de notes, écrire sous forme de fragments, sous une forme libre caractérisée par la linéarité) afin de répondre à la consigne : sans connaître le genre attendu, ils s'en sont approchés avec des compétences identifiables. Nous supposons que les étudiants ont adopté certains comportements scripturaux du fait de l'ambiguïté de la situation, puisque la présence d'une consigne inscrivait l'écrit demandé dans un contexte universitaire, alors que le genre attendu était de nature professionnelle.

Une réflexion de C. DONAHUE, se référant aux travaux de D. R. RUSSEL, permet de clarifier le lien existant entre écrit, savoir et savoir-faire disciplinaire. Pour elle, l'apprentissage de l'écriture n'est pas similaire à l'apprentissage du vélo mais plutôt à des jeux de ballon : une fois que l'on a appris à faire du vélo, on peut utiliser le vélo partout ; mais un cours d'apprentissage de ballon ne développera pas beaucoup les capacités nécessaires pour jouer au golf, au foot, au basket (DONAHUE, 2010 : 45).

On peut ainsi poser le problème de cette manière, à propos de l'écriture (DONAHUE, 2004b : 104) :

Un locuteur qui est tout à fait à l'aise dans une situation langagière peut être très mal à l'aise dans une autre, précisément parce qu'il n'a pas une maîtrise pratique des formes génériques de cette sphère, comme le savant qui n'a pas de problème à s'exprimer jusqu'à ce qu'il se trouve dans une réception sociale [...]. L'implication est ici qu'une compétence discursive appropriée à une communauté ne se traduit pas dans une compétence appropriée à une autre.

C. DONAHUE insiste sur la nécessaire prise en compte du contexte et de la situation pour produire un acte langagier. Il s'agit de penser à la cohérence entre les performances et le contexte où ces performances ont été produites. Or, si la prestation n'est pas en concordance avec la situation, avec la visée de la discipline et avec la matrice disciplinaire, elle serait qualifiée d'« erronée ».

2.2. Sur l'erreur et le dysfonctionnement

Les réflexions qui précèdent amènent assez naturellement à évoquer le concept didactique de *dysfonctionnement* avancé par Y. REUTER pour interroger le caractère institutionnel et académique de l'*erreur*. Pour Y. REUTER, l'erreur est tributaire de l'apprentissage et l'on ne peut concevoir d'enseignement/apprentissage sans erreur ; ce qui l'amène à dire (2007 : 101) que « les dysfonctionnements justifient l'enseignement ». Pourquoi Y. REUTER manifeste-t-il une réserve à l'égard de la notion d'*erreur* pour la remplacer par celle de *dysfonctionnement* ? Il s'en explique ainsi (2007/2013b : 97) :

Si l'ensemble des didacticiens s'accordent pour exclure la désignation de faute, issue du domaine moral, simpliste et stigmatisante, le consensus ne dépasse pas cela. [...], la notion d'erreur est trop restrictive (elle réfère plutôt à ce qui est à la fois faux et précisément localisable dans une production) alors que le terme de dysfonctionnement serait moins réducteur et établirait un lien plus étroit avec celui du fonctionnement, manifestant ainsi qu'ils sont associés et participent de l'activité même.

B. DAUNAY (2008b : 17) poursuit cette réflexion en montrant l'intérêt de discuter le cadre de référence qui permet de considérer si une pratique est normée ou non :

Parler de dysfonctionnement, c'est mettre l'accent sur « le caractère construit de l'erreur » [...] et se donner la possibilité d'interroger le cadre de référence qui permet la construction du jugement d'erreur et le fonctionnement didactique qui le rend possible.

Dans une telle optique, il est possible de considérer l'erreur comme un outil pour comprendre la logique des apprenants et de l'institution qui a amené à un *dysfonctionnement*. Cela peut devenir un point de départ pour repenser les pratiques et les genres d'écrits.

J.-P. ASTOLFI (1999 : 95) affirme qu'il est nécessaire d'accepter les erreurs, dans le processus d'apprentissage, comme un passage obligé dans la construction du savoir : « L'efficacité didactique n'est possible que moyennant l'intériorisation de "nouvelles grilles" pour la compréhension de ce qui se joue dans l'acte didactique, et l'erreur en est le cœur. ».

La didactique a pour fonction notamment de faire l'analyse du dysfonctionnement et des difficultés qu'éprouveraient les étudiants. De fait, les étudiants, face à de nouvelles situations d'écrit et de genres d'écrits, développent des stratégies lorsque l'activité, la consigne ou le genre constituent une difficulté. Cela renvoie à une certaine conception du développement de l'enfant, dont parle J.-P. ASTOLFI, en référence aux approches psychologiques : le développement est lié aux « *déséquilibres* » que produisent les interactions de l'enfant avec le milieu et surtout à la « *rééquilibration* » que peuvent s'ensuivre (ASTOLFI, 1999 : 47), d'où l'apparition de nouvelles conduites et de nouvelles techniques et stratégies rédactionnelles. L'approche de J.-P. ASTOLFI consiste à concevoir l'analyse des erreurs des apprenants comme outil pour connaître leur niveau de pensée en insistant sur leurs facultés d'autocorrection.

Nous pouvons illustrer cela par notre étude : il a été décidé en effet de partir, dans le but de sonder les facilités et les difficultés des étudiants dans l'écriture, d'une situation de non-maitrise qui a conduit à des comportements de maitrise : de fait, il s'agissait de provoquer une difficulté par le biais d'une « fiche de données », élaborée, avec certaines modifications, à partir de certains genres du domaine médical connus ou non par les étudiants. Ces modifications ont permis de faire apparaître les compétences et les savoir-faire des scripteurs : les façons de faire et les genres d'écrits utilisés, même si certains parmi eux sont en dissonance avec le but recherché par la consigne, n'ont pas été évalués en tant qu'erreur mais en tant que ressource qui pourraient fournir des éléments pour une élaboration didactique.

Dans sa réflexion autour du modèle constructiviste, concevant le processus d'enseignement/apprentissage des langues comme une opération de construction, J.-P. ASTOLFI (2002 : 127) affirme que l'erreur

n'est plus considérée comme une déficience de la part de l'élève, ni même comme un défaut du programme. Elle est reconnue comme devant être mise au cœur du processus d'apprentissage. Loin de les sanctionner, loin de les éviter, leur

expression est ici recherchée car elles expriment ce sur quoi portera l'essentiel du travail didactique à accomplir.

Y. REUTER, rejoignant cette position, met en lumière le *dysfonctionnement* par rapport aux genres disciplinaires, en s'interrogeant sur le *fonctionnement* et le *dysfonctionnement* de l'enseignement et des apprentissages dans une discipline donnée. Il expose les difficultés liées à la nouveauté des genres proposés à l'entrée dans une culture disciplinaire nouvelle et à des transferts inappropriés d'une discipline à une autre qui ne partage pas les mêmes modalités, les mêmes genres, le même fonctionnement et les mêmes finalités (REUTER, 2013a : 160).

Pour Y. REUTER (2007/2013b : 98-99), les dysfonctionnements ne sont pas ceux de l'apprenant, mais sont de causes et de natures multiples :

les mécanismes de catégorisation des dysfonctionnements, à les étudier de près, reposent de manière dominante soit sur les objets, savoirs ou savoir-faire [...] soit sur les sujets et les mécanismes d'apprentissage (on peut penser ici aux travaux sur les représentations, les obstacles, les tensions [...], le milieu...), soit encore sur les modes d'enseignement.

De son côté, J.-P.ASTOLFI (1999 : 57-98) s'est essayé à établir une typologie d'erreurs, qui montrait aussi cette diversité ; il distingue en effet :

- des erreurs relevant de la compétence des consignes de travail données en classe ;
- des erreurs dues à des habitudes scolaires et à un mauvais décodage des attentes (raisonner sous influence) ;
- des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves (représentations) ;
- des erreurs liées à des opérations intellectuelles impliquées ;
- des erreurs portant sur les démarches adoptées ;
- des erreurs dues à une *surcharge cognitive* ;
- des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline (transferts entre disciplines : l'élève est sanctionné parce qu'il n'a pas investi en physique ce qu'il a appris en mathématiques) ;
- des erreurs causées par la complexité propre au contenu (il s'agit d'un problème interne qui remet en cause les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement).

Nous observons que J.-P. ASTOLFI a catégorisé les erreurs selon trois grandes rubriques à savoir :

- des erreurs qui relèvent du fonctionnement de la discipline : (1-5) ;
- des erreurs qui relèvent de la pédagogie : (2-5-8) ;
- des erreurs relevant du statut de l'étudiant (capacités et performances) : (2-3-4-6-7).

Y. REUTER (2007/2013b : 98) note que si « la question des catégories d'erreurs [...] a fait l'objet de maintes propositions », elle révèle en fait parfois « l'illusion de pouvoir parvenir à une typologie générale qui s'avère en fait impossible ou, du moins, hétérogène ». Selon lui (2007/2013b : 95) il est difficile de proposer une catégorisation de l'erreur :

La catégorie d'erreur, elle-même, n'a rien d'évident. En effet, elle n'est pas consensuelle : enseignants ou chercheurs ne s'accordent pas facilement sur le repérage des erreurs, leur nombre ou leur importance. Elle est variable dans ses dimensions et ses contours : localisée de manière précise en orthographe par exemple, mais pouvant être plus étendue et avec des frontières moins nettes dans un travail de rédaction. Elle est encore variable selon les tâches et les disciplines : une erreur orthographique sera par exemple relevée systématiquement en dictée, parfois en rédaction, plus rarement dans un devoir de mathématiques. Elle est de surcroît non réductible à d'autres catégories...

Dans le même sens, Y. REUTER discute l'apport des didactiques aux perspectives ouvertes par les littéracies universitaires. Dans son traitement, voire son élucidation, des stratégies d'intervention pour remédier aux difficultés des étudiants, il propose une autre façon de penser l'erreur.

Pour expliciter son raisonnement sur l'*erreur* et le *dysfonctionnement*, il s'appuie sur quatre couples de concepts opposés (REUTER, 2013b : 95-96) :

- le *vrai* et le *faux* : il met l'accent sur le contraste existant entre la réalité scolaire et les théories scientifiques, notamment en fonction de ce qui est exigible ;
- le *normal* et l'*anormal* : il affirme que des critères tels que l'âge de l'apprenant, le moment de l'apprentissage, la difficulté des contenus ou encore la situation de travail mise en place, peuvent faire considérer l'apparition comme normale alors que c'est l'inverse avec d'autres critères ;

– le *réussi* et le *raté* : ces deux notions sont en relation avec l'efficacité et avec l'appréhension du discours ; selon lui, un discours peut être intelligible même s'il ne correspond pas à la norme tandis qu'un discours à caractère normatif peut ne pas remplir sa fonction de communication et d'intelligibilité ;

– l'*appris* et le *non appris* : il mentionne que l'erreur n'est pas un témoin de non-savoir mais plutôt causée, peut-être, par la fatigue, le stress ou l'incompréhension de la consigne.

Y. REUTER, avec cette disposition, essaie de comprendre la logique des erreurs des étudiants et de comprendre le mécanisme et la manière dont les étudiants traitent les nouvelles informations transmises par les enseignants. Avec cette opération, il aborde le rapport entre erreur et apprentissage puisque dans l'apprentissage, l'erreur est forcément présente et établit un lien tributaire avec celui-ci.

Dans cet esprit, nous avons relevé des fiches commentées par les étudiants certains indices qui consolident les catégorisations de J.-P. ASTOLFI et d'Y. REUTER. En effet, des erreurs relevant du fonctionnement de la discipline ont été détectées : cela se manifeste à travers la consigne, qui est plus au moins identique à celles utilisées dans le domaine médical et que nous avons élaborée pour faire rédiger leurs fiches de données aux étudiants ; il se peut que les étudiants qui ont éprouvé des difficultés à écrire aient effectué une opération de *décodage* erroné. Ce *décodage* erroné des attentes de l'activité pourrait être expliqué par la non-congruence entre le travail prescrit (écrire dans un genre professionnel) et la présence d'une consigne qui correspond aux usages dans la formation disciplinaire universitaire.

Les indices que nous avons identifiés rejoignent la catégorisation proposée par Y. REUTER. Ainsi, il est *normal* que les étudiants, peu familiers avec ce type de fiche, aient rédigé une fiche *anormale* au regard d'une norme stricte; de même, certes certains étudiants se sont contentés d'une, de deux voire de trois phrases, ce qui fait que leurs réalisations étaient *ratées*, au sens où elles ne correspondaient pas aux attentes de l'activité, mais leurs écrits étaient en même temps *réussis* au sens où ils étaient intelligibles et ont transmis une information. On peut dire encore que l'écart à l'objectif de l'activité et aux performances attendues, même avec des usages erronés, ne signifie pas que les étudiants n'ont pas de savoir (n'ont rien *appris*), mais qu'ils ont manifesté une capacité à faire avec la difficulté qu'ils rencontraient.

Pour reprendre

Ce chapitre étudie deux points liés. Le premier concernait l'écriture dans la formation disciplinaire médicale alors que le deuxième traite principalement de la question de l'évaluation de l'erreur dans un écrit disciplinaire. Lors de la réflexion menée autour de l'écrit et du genre disciplinaires, une adaptation au modèle d'A.CHERVEL (1988) a été effectuée pour qualifier les études en médecine – discipline d'enseignement selon la catégorisation faite par Y. REUTER (2014) – en tant que « formation » se composant de plusieurs disciplines (séméiologie, anatomie, etc.). Cela dit, le fait d'écrire dans une formation disciplinaire implique le respect de certains critères pour que l'écrit soit conforme à la matrice disciplinaire. Parmi ces critères, le genre disciplinaire et le comportement scriptural adéquat à celui-ci (RUSSELL, 2012). Cependant, le fait de ne pas tenir compte des exigences du système disciplinaire, de ses pratiques et de ses genres amène à des usages erronés qui peuvent être évalués sévèrement. À l'opposé, J.-P. ASTOLFI (1999) insiste sur le fait que l'erreur est un passage obligatoire pour construire son savoir dans le processus d'apprentissage. D'ailleurs, J.-P. ASTOLFI (1999) et Y. REUTER (2012) proposent des catégorisations pour comprendre les logiques qui sont à l'origine des erreurs. Du coup, nous avons abordé quelques réflexions axées sur la prise en compte des critères d'évaluation propres à chaque domaine, la visée de la formation, le contexte où les performances ont été produites pour pouvoir qualifier une performance, une pratique, un genre d'écrit déficitaire ou acceptable.

Pour conclure et construire

Cette première partie a cherché à présenter deux éléments centraux. Le premier concerne la mise en scène du contexte linguistique et éducatif marocain mais aussi de celui des études en médecine en termes de critères d'accès à la formation, de profils retenus et de cursus. Ces précisions contextuelles ont été considérées comme une phase de préparation à ce qui allait suivre en termes de réflexion. Le deuxième élément concerne le cadre théorique pour nous aider à cerner la question des pratiques et des genres d'écrits dans la formation en question. À cet effet, nous avons tenté de puiser des concepts à des approches différentes ayant pour point commun de s'intéresser à la question des pratiques langagières : l'approche linguistique des technoclectes (venant de la sociolinguistique pour étudier l'usage de la langue en contexte), la didactique du français et les littéracies universitaires. Cette jonction a permis, premièrement, d'interroger le rapport entre discipline et écrit, un des fondements de la réflexion didactique ; deuxièmement, d'étudier le rapport entre écrit et savoir disciplinaire. Autrement dit, nous avons essayé de porter un regard sur l'écriture dans la formation disciplinaire médicale par l'usage du français/technoclecte médical et des genres propres ou non à cette formation. La question du « genre » était capitale pour amorcer une réflexion autour des genres à penser, à enseigner, à faire apprendre dans une formation à trois facettes (universitaire, professionnalisante et professionnelle). Les réflexions de D.R. RUSSELL (2012) et celles de T. LILLIS et L. RAI (2012) étaient importantes pour réfléchir sur des genres spécifiques contextualisés. Le troisième élément traite de la question de l'erreur où nous avons abordé l'évaluation de l'erreur dans un écrit disciplinaire dans une logique étiologique et compréhensive et non pas déficiente d'où le recours aux littéracies universitaires. En effet, le fait d'écrire dans la FDM pourrait engendrer des erreurs. Des erreurs qui peuvent être par rapport au savoir dispensé, aux genres d'écrits imposés par le système disciplinaire ou même par rapport à certaines alternatives scripturales comme dans le cas d'un *transfert* non approprié à l'activité, à la consigne et au contexte. Au fil des pages de cette partie, un rapprochement a été fait au schéma présenté par A. CHERVEL (1988) pour désigner le domaine d'études en médecine de « formation disciplinaire » contenant une variété de disciplines (séméiologie médicale par exemple). Celle-ci se subdivise à son tour en sous-disciplines « séméiologie cardiaque et vasculaire, séméiologie respiratoire par exemple ».

Cependant, le cadrage théorique suppose une méthodologie. En effet, les pages qui vont suivre vont expliciter la méthodologie adoptée dans le cadre de l'étude autour des pratiques scripturales et de certains genres d'écrit disciplinaires.

Deuxième partie. Méthodologie de recherche : éléments, principes, méthodes, outils et analyse des données

Nous nous attacherons, dans la présente partie, à expliciter la démarche et la méthode d'analyse de données recueillies, en nous inspirant largement de l'ouvrage de J.-M. VAN DER MAREN (2004). L'étude consiste en l'analyse de données langagières d'étudiants de troisième année de la discipline de « séméiologie médicale » à la Faculté de Médecine et de Pharmacie de Rabat au Maroc (FMPR). Plus précisément, comme démarche d'investigation centrale, nous avons choisi l'analyse des productions scripturales à l'aide de fiches. En amont, une observation de certaines productions écrites en format papier (prise de notes d'étudiants, notes ou fiches d'observation du patient, syllabus...) a été faite pour pouvoir concevoir une consigne qui vise à sonder leur savoir-faire et leurs régularités scripturales.

Pour aborder la question de l'écrit et des genres disciplinaires, nous avons formulé plus haut (cf. ci-dessus, p. 17) la question de recherche sous forme de postulat : les productions scripturales d'étudiants de troisième année de médecine, plus précisément de la discipline « séméiologie médicale », seraient conditionnées par les pratiques et les genres disciplinaires et contribueraient à la circulation et à l'appropriation du savoir disciplinaire médical. Dans cette logique, l'étudiant de la discipline « séméiologie médicale » accorderait plus d'importance à l'acquisition et à l'appropriation du français/technolecte médical et du genre disciplinaire qu'à l'apprentissage de l'écriture et à l'usage courant du français comme langue de communication.

C'est ce postulat qui a engendré le dispositif méthodologique de cette étude, qui ne vise aucune généralisation quant aux pratiques et aux genres sollicités dans la formation médicale : il s'agit plutôt d'une étude de cas, dont l'outillage théorique, méthodologique et analytique ainsi que les résultats, mis en relation avec d'autres recherches menées sur d'autres cas proches, peuvent contribuer à apporter des connaissances sur la question des pratiques et celle des genres d'écrits.

Le premier chapitre apporte un éclairage sur le contexte de la recherche, la population étudiée, les contraintes institutionnelles et les choix déontologiques. Le deuxième chapitre informe sur les décisions méthodologiques prises et les instruments et les méthodes de collecte de données, particulièrement sur l'élaboration de la « fiche de données » et la consigne, partie intégrante de la fiche, sans négliger évidemment le déroulement de l'enquête. Le troisième chapitre précise les critères, les outils et les modalités d'analyse des productions scripturales. Le quatrième chapitre met en lumière l'analyse des erreurs dans une logique objective et non pas déficitaire. Le dernier chapitre présente les intérêts et les limites de la recherche en général et de l'instrument adopté en particulier.

Premier chapitre. Quelques précisions relatives au contexte de l'investigation

Le choix de la méthodologie a été en partie contraint par le terrain : il convient donc de le présenter aussi précisément que possible.

1. Pourquoi les étudiants de troisième année de médecine ?

La population concernée par la recherche est composée d'étudiants de la troisième année de la FMPR rappelons (cf. ci-dessus, p. 27) qu'après avoir terminé leur cursus au lycée, qu'il soit arabophone ou francophone pour certains d'entre eux, les étudiants ont accédé à l'université après un concours d'entrée en français ou en arabe, pour certaines matières comme les mathématiques, la biologie, la chimie, etc., organisé par le ministère de l'Enseignement Supérieur. Les étudiants intègrent alors la formation disciplinaire médicale afin qu'ils puissent être formés et s'approprier les pratiques et le savoir disciplinaire (le français/technolecte médical).

Si nous avons restreint l'étude aux étudiants de la troisième année de médecine, c'est pour des considérations sociolinguistiques et disciplinaires : c'est à partir de la troisième année que les étudiants font une entrée effective dans la FDM, par l'usage du français médical, et appréhendent le sens de la terminologie médicale mais aussi découvrent le milieu hospitalier grâce aux stages effectués ; cela les amène à alterner entre l'usage de la terminologie scientifique et le français comme langue de communication.

L'enseignement se réalise à la fois dans les locaux de la faculté de Médecine et de Pharmacie de Rabat, plus précisément dans des salles de laboratoires ou en milieu de stage dans des hôpitaux, les *travaux pratiques* (désormais TP) et dans des amphithéâtres, les *travaux dirigés* (dorénavant TD).

2. Pourquoi la séméiologie médicale ?

La séméiologie médicale est la branche de la médecine qui étudie les signes, les symptômes, les classements des maladies et leurs significations. L'idée de départ était d'étudier les pratiques langagières écrites mais aussi orales des étudiants dans et en dehors de la faculté. L'intérêt était de dégager des transformations du discours spécialisé et du rapport

entre le français/technolecte médical savant et le technolecte médical banalisé que les étudiants utilisent pour communiquer efficacement avec les patients et étudier leur signification. Pour illustrer nos propos, nous allons donner l'exemple du « *mal de tête* » chez le patient, qui est une « *migraine* » dans le français/technolecte médical. Ou encore pour ne pas dire « *cancer* » devant un patient ou devant ses proches ou parler dans le français/technolecte savant avec un autre professionnel du domaine, le médecin stagiaire va utiliser un autre terme qui est « *NEO* » pour diagnostiquer et désigner l'état du patient et de ce qu'il présente comme pathologie. Pour des raisons que nous expliquerons plus loin (p. 82), nous avons dû nous contenter des pratiques écrites.

Il faut préciser que tous les étudiants ne suivent pas tous le cours de séméiologie médicale. Les étudiants qui suivent ce cours sont soit de nouveaux étudiants qui viennent de passer en troisième année, soit des étudiants qui n'ont pas validé cette matière⁴⁴(« matière » par rapport à l'usage courant et non pas à l'usage théorique). Un autre caractère distinctif concernant la population cible, c'est qu'il s'agit d'un groupe à la fois homogène et hétérogène. Il est hétérogène par l'appartenance, étant donné que les sujets au sein du groupe sont d'origines différentes (camerounaise, malienne, marocaine, mauritanienne et sénégalaise, etc.). Tandis qu'il est homogène en termes de profils et d'objectifs d'apprentissage, de pratiques écrites mais aussi de finalité qui est l'insertion professionnelle. En général, il s'agit d'un public qui souhaite développer des compétences linguistiques et professionnelles dans la formation disciplinaire médicale, dans la spécialité « médecine⁴⁵ ». En ce qui concerne les étudiants marocains, ils sont issus de lycées publics, de lycées militaires, d'écoles privées et de missions françaises où le statut⁴⁶ du français diffère.

Bien que les étudiants ne soient pas nouveaux dans l'apprentissage du français, ils n'ont pas, peut-être, une riche expérience rédactionnelle puisqu'ils ne pratiquent pas l'écrit sous forme de dissertations ou de commentaires composés dans leurs études au lycée. Et à l'université, dans la FDM, rappelons qu'il n'existe pas de cours de communication ou d'expression écrite en soi : les cours sont assurés en français par évocation de la terminologie médicale, les étudiants étant amenés à prendre des notes ou à le consulter grâce aux syllabus.

⁴⁴ C'est pour cette raison que les fiches ont été administrées à 150 étudiants présents ce jour-là.

⁴⁵ Dans la formation disciplinaire médicale, il existe la spécialité « médecine », la spécialité « pharmacie » et la spécialité « dentaire ».

⁴⁶ Français langue seconde, français langue étrangère, première langue étrangère, deuxième langue étrangère.

Les pratiques portent plutôt sur l'apprentissage de la terminologie médicale et la maîtrise des genres qui renvoient aux disciplines en jeu.

3. Contexte scientifique

La question des pratiques scripturales dans les filières scientifiques a fait l'objet de plusieurs recherches et publications. Outre les travaux que nous avons cités dans notre première partie, nous pouvons évoquer ici le travail d'I. GHOUUMMID (2012) qui a traité la question des pratiques langagières dans la filière⁴⁷ d'économie et celui de M. HAIDAR (2012) qui les a étudiées dans la filière des sciences de la vie et de la terre (SVT).

La présente recherche s'inscrit dans le prolongement de tels travaux, à qui elle empruntera notamment certains outils méthodologiques, mais elle tente d'aborder la question des pratiques écrites dans les filières scientifiques sous un autre angle : nous nous focaliserons en effet sur les pratiques scripturales, dans une logique descriptive qui accorde de l'importance au savoir-faire des étudiants et non pas dans une perspective déficitaire qui étudie la question des pratiques en termes de défaillance.

La FDM représente un terrain fertile, peu exploré à notre connaissance au Maroc, en matière de pratiques discursives et de stratégies d'apprentissage voire d'appropriation de l'écrit disciplinaire. Les pratiques étudiantes se caractérisent par une multitude et une variété de manières de faire, de pratiques écrites, de formes scripturales et de genres d'écrits pour écrire dans cette formation. Aussi, l'étude porte sur l'usage du français/technolecte médical dans les écrits estudiantins en faisant un parallélisme avec le registre non spécialisé.

Les deux travaux précédemment cités, ont adopté une démarche *inductive* exploratoire et non pas une démarche *déductive* vérificative. Nous nous insérons dans cette démarche également : nous avons choisi d'explorer les fonctionnements, les erreurs, les récurrences des pratiques et des genres d'écrits des étudiants pour les analyser et les interpréter et non pour déduire ou vérifier une hypothèse préalable.

Le choix de cette démarche *inductive* fait de notre recherche une recherche exploratoire, au sens que lui donne J.-M. VAN DER MAREN (2004 : 191-192) :

⁴⁷ Nous avons employé « filière » à la place de « discipline » pour respecter les usages des deux chercheurs.

La recherche exploratoire a pour but de générer des hypothèses, c'est-à-dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent être construites. Elle cherche à voir quels énoncés pourraient être formulés à propos d'un objet problématique. [...]. La démarche consiste à repérer des similitudes, soit des structures ou des scénarios (patterns) semblables, ou à identifier les différences qui permettent de discriminer des classes, dans des situations proches mais non identiques.

Ces propos sont en parfaite corrélation avec la démarche adoptée, étant donné que nous sommes parti du même principe pour explorer cette formation en vue de donner des éléments susceptibles d'éclairer les pratiques au sein de cette formation et de dégager des connaissances et des conséquences nouvelles par rapport aux pratiques étudiantes (VAN DER MAREN, 2004 : 192) :

L'efficacité d'une recherche inductive exige que le chercheur ait examiné l'ensemble des énoncés et des inscripteurs qui ont déjà été appliqués dans le domaine de l'objet problématique afin que son entreprise puisse aboutir à quelque chose de nouveau, sinon elle n'est pas exploratoire, elle est seulement une mauvaise recherche aboutissant probablement à des énoncés banals, inutiles et redondants avec des énoncés produits ailleurs ou antérieurement.

4. Contraintes institutionnelles et considérations déontologiques

Il nous faut préciser les contraintes institutionnelles de la recherche. Comme le projet initial était d'étudier les pratiques langagières écrites mais aussi orales des étudiants dans et en dehors de la faculté, nous voulions faire des observations de cours et de stages. Deux demandes d'autorisation⁴⁸ pour la réalisation de l'étude ont été adressées donc aux autorités compétentes à la Faculté de médecine et de pharmacie de Rabat pour l'élaboration et la mise en œuvre des techniques de recueil des données : les copies d'étudiants, les grilles d'observation des pratiques professorales et estudiantines, et les questionnaires destinés aux

⁴⁸ Une première demande a été déposée personnellement. Une deuxième demande a été adressée à la FMPR, par voie administrative cette fois-ci, de la part de la faculté des lettres et des sciences humaines de Kénitra (FLSH). Vous trouverez les demandes d'autorisation en annexe « Autres documents ».

professeurs et aux étudiants. Malheureusement, l'autorisation ne nous a pas été donnée pour des raisons de « secret professionnel ».

Sans cette autorisation nous n'avons pas pu nous présenter ni aux professeurs, ni aux professionnels ni aux étudiants concernés par l'étude au sein de la faculté. En conséquence, la présente étude, qui devait être réalisée à partir d'observations de classes (cours de séméiologie médicale), de questionnaires adressés à la fois aux étudiants et aux professeurs et d'analyse des copies des sujets, se trouvait entravée par des obstacles administratifs.

Sans accès aux sujets ni aux objets de la discipline, nous avons eu recours à une initiative privée pour recueillir nos données et approcher le savoir-faire des étudiants : c'est en effet hors contexte universitaire, par l'entremise de la plateforme Facebook, que nous avons pu avoir des contacts avec un certain nombre d'étudiants : avec la caution d'une étudiante en médecine, nous avons été accepté par un des administrateurs (il en existe trois) pour avoir accès à la page officielle⁴⁹ du groupe de troisième année de médecine 2014-2015⁵⁰. C'est la raison pour laquelle la population finale est faible : sur les 575 étudiants de troisième année, dont 150 suivent le cours de séméiologie, nous n'avons eu de retour que de 33 étudiants.

Nous avons respecté quelques principes propres à la déontologie de la recherche. C'est le cas de la confidentialité : d'une part, des dispositions nécessaires ont été prises pour protéger la confidentialité des informateurs participants à la recherche ; les fiches étaient anonymes et, une fois décrites et commentées par les informateurs, elles ont été utilisées exclusivement pour les besoins de la recherche ; pour respecter l'anonymat des scripteurs, nous avons désigné les étudiants dont les extraits ont été cités ici ou partout dans la thèse par des chiffres « F14 » par exemple pour désigner la fiche n°14. D'autre part, les étudiants étaient libres de participer ou non à la recherche et ils avaient droit à une information : ils ont été informés de manière indirecte du but de la recherche.

⁴⁹ Nous avons songé à administrer un questionnaire numérique aux étudiants et faire des entretiens mais cette opération n'a pas été réalisée car, premièrement les étudiants n'étaient pas trop réceptifs à l'idée d'une enquête sur leurs pratiques scripturales. Deuxièmement parce que les questions adressées aux étudiants dans le questionnaire étaient en relation avec celles présentes dans le questionnaire adressé aux professeurs pour effectuer des croisements.

⁵⁰ https://www.facebook.com/groups/306650206175120/?ref=br_rs

Pour reprendre

Ce chapitre informe sur quelques précisions relatives aux études en médecine. Nous avons justifié le choix de la formation disciplinaire médicale qui est lisible dans la continuité des travaux portant sur la question de l'étude du technolecte dans les filières scientifiques. Nous avons emprunté certains outils méthodologiques des deux études menées par HAIDAR (2012) et GHOUMMID (2012) pour approcher les pratiques langagières dans les filières scientifiques à l'université. À la différence des deux travaux précédemment cités, nous avons tenté d'examiner la question des pratiques scripturales dans cette formation scientifique à orientation professionnelle dans une perspective descriptive qui accorde de l'importance au savoir-faire des étudiants et non pas dans une logique déficitaire qui étudie la question des pratiques en termes de déficit. De plus, nous nous sommes inspiré de certaines structures de leur recherche pour configurer et concevoir notre propre structure qui part de leurs régularités scripturales. En effet, le recours à une démarche *inductive*, explicitée par J.-M. VAN DER MAREN (2004), a été encadré par l'objectif de la recherche qui consiste à étudier, à analyser et à interpréter les fonctionnements, les erreurs produites par les scripteurs, les récurrences de pratiques et de genres d'écrits d'étudiants et non pas pour déduire ou vérifier une hypothèse antérieure. Des contraintes liées à l'accès aux données ont été évoquées également pour expliquer le choix de l'instrument de collecte de données.

Deuxième chapitre. Constitution du corpus : la dynamique pratiques investiguées/instrumentation méthodologique

Du fait des contraintes que nous avons précisées plus haut, nous nous sommes adressé aux étudiants de la page Facebook du groupe de troisième année de médecine 2014-2015 à l'aide de responsables de classe à qui nous avons envoyé une *fiche de données*, qui représente notre document d'enquête. Les responsables de classe ont administré 150 documents ; 33 étudiants ont finalement rempli cette fiche : telle est la base de notre recueil de données empiriques.

La voie qui semblait la plus adéquate à la situation, vu la difficulté du terrain, était de concevoir une tâche en fonction de l'objet recherché et de la question de recherche formulée : c'est ce qui nous a amené à la réalisation d'une fiche. De ce fait nous nous sommes inspiré de certaines étapes avancées par A.-M. JOVENET⁵¹ (2003 : 16-17) pour cerner une situation d'apprentissage. Elles se présentent comme suit :

- construire des tâches en fonction de l'objectif recherché ;
- analyser ces tâches pour lister ce qu'elles supposaient comme savoirs et savoir-faire ;
- étudier les conduites des différents sujets à l'aide d'indicateurs les plus précis possible ;
- classer et analyser les erreurs ou les schèmes incomplets.

Nous nous sommes référé à sa démarche pour cerner les fonctionnements et les dysfonctionnements de la situation observée.

Les points de ce chapitre détaillent les choix effectués.

1. La « fiche » comme outil de collecte de données

La *fiche*, qui représente l'outil de collecte de données dans le cadre de la présente recherche, est un document écrit conçu à partir d'une consigne, de certaines fiches et de certains genres qui relèvent du domaine médical. Avant d'expliquer la manière dont nous avons élaboré la fiche, il importe de définir la « *fiche de suivi médical* » qui a servi de modèle pour concevoir la « *fiche de données* ».

⁵¹ Son étude portait sur la comparaison entre des adolescents valides et d'autres atteints de myopathie. Il s'agit d'une expérience professionnelle pour identifier comment mieux aider ces élèves particuliers à entrer dans l'apprentissage, et donc comment mieux les connaître, ou comment mieux mettre en évidence leurs compétences (JOVENET, 2003 : 5).

une fiche de suivi pour chaque pathologie. De plus, elle sert aussi d'outil pour assurer une bonne transmission de l'information concernant son bilan de santé si le patient consulte d'autres docteurs ou spécialistes mais aussi pour identifier si l'état du patient évolue ou non.

Pourquoi cette nécessité de concevoir une fiche qui correspond plus au moins à celles relevant du domaine médical ? Le choix de la fiche n'était pas fortuit car l'idée était de mettre à l'aise les étudiants en nous inspirant de certains documents qu'ils peuvent voir lors des stages. Elle présente aussi plus ou moins la même structure qu'une *note d'observation*. On trouvera en annexe 2 la fiche de données que nous avons réalisée.

Telle que nous l'avons conçue, la fiche expose des informations qui vont du général au particulier :

- elle identifie d'abord le nom, le prénom et l'état matrimonial du malade à savoir le nom et prénom du patient ;
- ensuite, elle donne des informations sur le motif d'hospitalisation, sur la date, l'heure et la durée d'hospitalisation pour qu'elles soient répertoriées pour des raisons administratives ;
- après, elle met l'accent de manière centrée sur les pathologies et les antécédents du patient ; les antécédents se divisent en antécédents chirurgicaux et antécédents médicaux qu'ils soient familiaux ou personnels. Elle met l'accent également sur les allergies ;
- enfin, elle met en relief des renseignements personnalisés en ce qui concerne le poids, la température, le rythme cardiaque, le groupe sanguin, la cholestérolémie, la tension, les difficultés ou les insuffisances respiratoires et expiratoires (Dyspnée⁵³), les examens gynécologiques surtout l'analyse urinaire (Protéinurie⁵⁴, Hématurie⁵⁵) les médicaments prescrits et administrés et se focalise sur leurs évolutions.

Pour renseigner le tableau présent sur la fiche, il a fallu consulter des médecins pour avoir des explications sur les signes, sur les fréquences en chiffres mais aussi sur les symboles utilisés, en l'occurrence, pour les touchers rectaux, +/- : le (+) désigne l'existence de la

⁵³ La *dyspnée* est un nom féminin qui désigne une difficulté à respirer. Deux types de dyspnées à distinguer : la difficulté à inspirer de l'air appelée « dyspnée inspiratoire », et la difficulté à expirer de l'air appelée « dyspnée expiratoire ».

⁵⁴ Une *protéinurie* correspond à la présence de protéines dans les urines. Elle est quantifiée en mg par 24h. Elles n'en contiennent qu'une quantité très faible à l'état normal (moins de 50 milligrammes par 24h).

⁵⁵ L'*hématurie* est un terme médical traduisant la présence de sang dans les urines. En fait, nous dépistons la présence de globules rouges en quantité anormalement élevée. Elle peut se voir ou non à l'œil nu et sera alors macroscopique ou microscopique.

pathologie ou de l'anomalie ou d'une trace alors que le (-) atteste de l'absence de la pathologie ou de l'anomalie ou d'une trace.

De plus, nous avons essayé de mettre les étudiants dans un contexte peu familier. Nous avons constitué l'activité de façon à saisir en quoi ils sont performants. En d'autres termes, nous sommes parti d'une situation de non-maitrise, à l'aide de certaines notions utilisées lors des examens cliniques, issus de la quatrième année, d'où la difficulté. L'intérêt était de stimuler leur curiosité notamment par les touchers rectaux (+,-/+, -, etc.), comme par d'autres moyens, pour les pousser à découvrir et à manifester leurs compétences. Cette stratégie était de nature à identifier ce qui est maitrisable et ce qui fait sens pour eux mais aussi à étudier les alternatives et les ressources mobilisées pour écrire. Nous ne nous inscrivons pas dans une logique évaluative (productions réussies ou non) ou qualificative (écrit riche ou pauvre) mais il était question d'identifier le savoir-faire des étudiants et de permettre un éclairage sur les pratiques disciplinaires.

2. La conception de la consigne

Même si la fiche conçue ne relève pas d'un genre médical attesté, le document a été conçu dans le cadre d'un recueil de données et devait pouvoir donner lieu à une analyse statistique minimale. La fiche n'atteindrait pas cette finalité si elle ne contenait pas une consigne. Voici cette consigne :

Vous avez accueilli une patiente âgée de 49 ans, hospitalisée pendant 6 jours parce qu'elle se plaignait de maux divers. Faites un tableau clinique, avec description et commentaire, en donnant les informations suivantes : identification, motif d'hospitalisation, pathologie, anomalie urinaire, cardiaque et respiratoire, traitement, tension, taux de cholestérol, etc.

La consigne est formulée pour dégager quelques éléments langagiers significatifs dans le cadre de la formation médicale, sur les deux plans morphosyntaxique et lexico-sémantique et permettre d'établir une comparaison entre le français/technolecte médical et l'usage non spécialisé du français.

La consigne correspond aux consignes universitaires : il s'agit de produire un texte rédigé, d'y insérer les idées fournies par la fiche. Néanmoins, il revenait aux scripteurs d'organiser les informations et de structurer leur écrit librement : toutes formes et tous genres étaient

possibles et la consigne a été conçue pour que les étudiants ne se sentent ni évalués ni jugés sur leur production écrite (jugement professoral).

La consigne a été élaborée pour satisfaire deux exigences : celles des pratiques universitaires (elle sollicitait un ensemble de connaissances propres à la formation disciplinaire médicale : il s'agit d'un vocabulaire, d'un technolecte, de genres et de concepts spécifiques) et celles des pratiques professionnelles (produire et rédiger des écrits appropriés à la situation en tant que futurs professionnels).

La consigne laissait les étudiants libres de choisir le genre d'écrit⁵⁶ dans lequel ils se sentent le mieux, le genre qu'ils maîtrisent le plus, même si elle sollicitait de manière sous-jacente une forme libre caractérisée par la linéarité.

La consigne a été conçue pour permettre, si possible, de dégager, de manière directe ou indirecte, des éléments par rapport :

- au discours ;
- à la maîtrise de la langue ;
- à la forme et au genre d'écrit qu'il soit segmenté et/ou qu'il réponde au principe de la linéarité ;
- à la langue : la dominance du technolecte ou/et du français non spécialisé ;
- aux erreurs commises ;
- au savoir-faire et aux alternatives adoptées pour répondre à la consigne ;
- aux récurrences en matière de structures grammaticales, de tournures syntaxiques et de régularités caractérisant les écrits de ces étudiants ;
- aux parties de discours privilégiées ;
- aux phénomènes textuels à savoir les types de progression, les éléments de reprises et le type d'agencement phrastique.

Par la consigne, où la contrainte d'échec et celle de réussite n'étaient pas posées, le savoir et le savoir-faire des étudiants, qui ont fait l'objet de la recherche, ont été soumis à une rude épreuve pour nous permettre de saisir leurs performances et d'obtenir des données. Pour décrire leur savoir-faire, nous sommes parti du contenu produit par les étudiants pour proposer un schéma d'analyse, d'où la dimension inductive de la recherche.

⁵⁶ Les étudiants étaient libres d'écrire dans des genres d'écrits tels que la « note de stage », la « note d'observation », etc.

Grâce à la *fiche* élaborée, des données exploitables ont été collectées. Toutefois, nous ne prétendons pas que ce sont des données qui renseignent avec pertinence sur les pratiques discursives et qui donnent une vue d'ensemble de l'enseignement et de l'apprentissage au sein de la formation disciplinaire médicale de manière générale, mais il s'agit, de données qui informent approximativement sur le savoir-faire des étudiants de la discipline « séméiologie ».

3. Le déroulement de l'enquête

L'enquête a duré quatre mois, du mois d'octobre de l'année universitaire 2014-2015 au mois de février 2015-2016. Nous avons convenablement choisi ces périodes parce que c'est le moment où les étudiants découvrent pour la première fois le contexte hospitalier en tant que stagiaire : les TD en troisième année se déroulent les après-midis ; l'application de ces cours (TP) se réalise en milieu hospitalier le lendemain matin⁵⁷. La traduction du savoir théorique en pratique se manifeste par la production d'un discours spécialisé ou non avec le personnel de l'hôpital ou entre stagiaires, ou encore d'un discours spécialisé banalisé avec les patients, étant donné que certains patients ne pourraient pas probablement comprendre la terminologie médicale savante ou auraient une représentation des maladies différentes de celles des étudiants/médecins. Ces derniers sont, pour la plupart, souvent présents à l'hôpital et ils consacrent beaucoup de temps à la découverte du contexte qui serait le leur et à l'apprentissage du français spécialisé. De plus, cette période ne coïncidait pas les examens, condition importante pour l'étude pour que les informateurs soient à l'aise, réceptifs, coopératifs et accordent une attention à la tâche demandée.

Or le retour n'a pas été à la hauteur de nos attentes car nous n'avons recueilli que 33 fiches. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse qui serait développée dans les pages ci-après.

Pour reprendre

Ce chapitre explique la constitution du corpus qui se compose de 33 productions. La collecte des données a été effectuée grâce à un document appelé « *fiche de données* ». Celui-ci

⁵⁷ L'emploi du temps du groupe se trouve en annexe dans « Autres documents ».

a fait office d'outil et d'instrument de collecte de données vu les circonstances et la conjoncture. Le choix de la fiche n'était pas fortuit dans la mesure où c'est un document élaboré à partir de genres d'écrits relevant du domaine médical et dans la mesure où les étudiants ont des connaissances préalables de ces genres – mais non approfondie de leurs composantes – à l'aide des stages effectués dans les hôpitaux. Le document en question a été alimenté par une consigne dans le but de saisir le savoir-écrire et les prestations scripturales des scripteurs. Un dernier point a été mentionné. Il s'agit du déroulement de l'enquête en précisant certaines difficultés auxquelles nous étions confrontés lors de la collecte des données.

Troisième chapitre. Méthodes et instruments d'analyse des productions scripturales d'étudiants

Pour identifier le savoir-écrire des étudiants, nous avons eu recours aux fiches comme outil d'investigation. Le principal intérêt d'un écrit est de pouvoir être proposé à une seule personne, ce qui constitue une singularité de pratiques ; la singularité des pratiques a donné lieu, à son tour, à une pluralité de résultats exploitables si nous réunissons toutes les fiches. Le corpus est faible, mais permet une analyse susceptible de donner des résultats.

Seront présentés, à présent, les méthodes et les instruments mis en œuvre afin de décrire et d'analyser les productions scripturales d'étudiants.

1. Critères, outils et modalités d'analyse des productions scripturales

La méthode adoptée pour analyser et dégager le savoir-faire des scripteurs est une démarche que nous qualifions d'inductive étant donné que nous sommes parti du corpus pour concevoir l'analyse. En d'autres termes, nous avons systématisé la catégorisation en prenant appui sur le contenu de leurs réalisations scripturales pour concevoir l'analyse des fiches. Cette conduite n'était pas inédite car cette méthode a été déjà adoptée par certains chercheurs dont les travaux ont porté sur les pratiques langagières dans les filières scientifiques à l'université Ibn Tofail de Kénitra au Maroc à savoir : GHOUMMID (2012) et HAIDAR (2012). Leur méthode consistait à décomposer l'analyse en quatre niveaux : le mot, la phrase, le paragraphe et le texte.

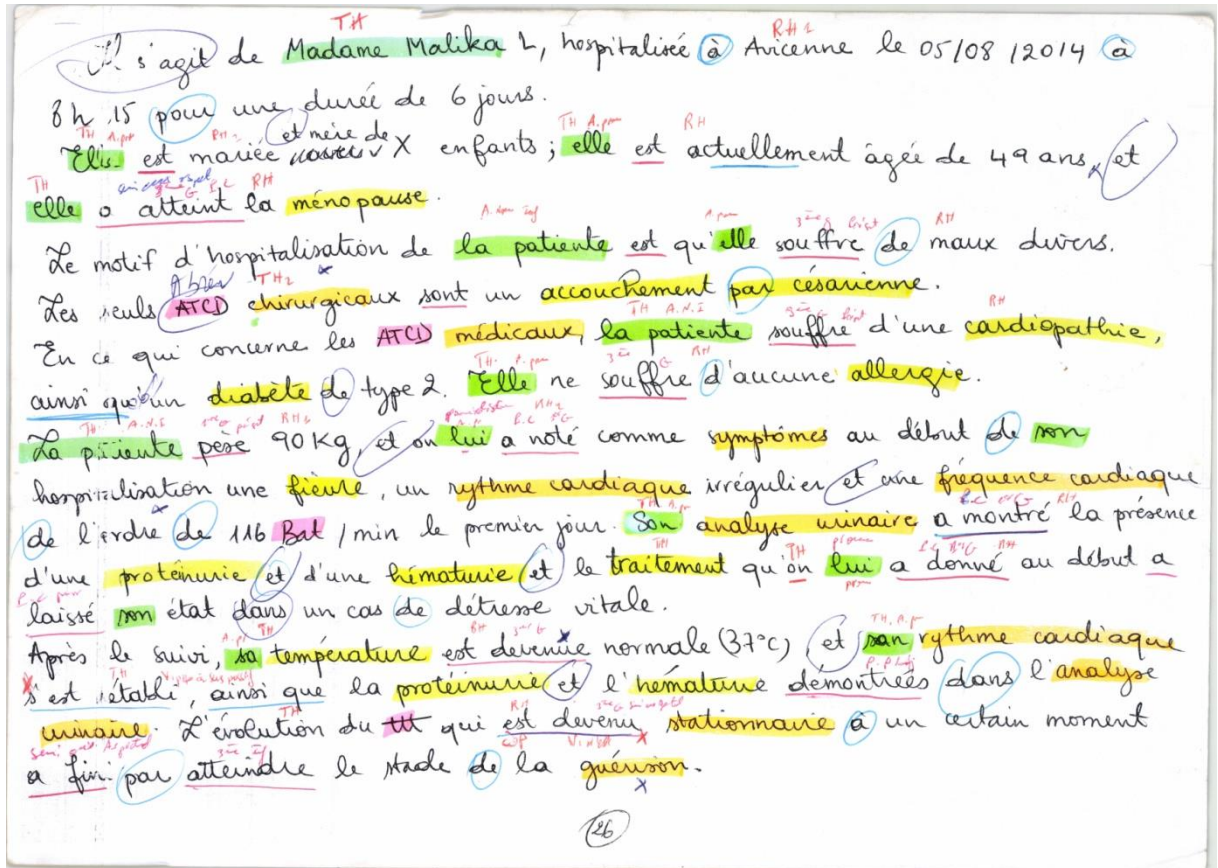
Pour notre part, nous avons fait une analyse à deux niveaux : l'identification des performances et des savoir-faire des étudiants en termes de réalisations linguistiques et de genres d'écrits ; le repérage des erreurs, qu'elles soient syntaxiques, lexicales, sémantiques, morphologiques et orthographiques. En ce qui concerne le savoir-faire, il a été décidé de répartir l'analyse en deux : une analyse générique⁵⁸ et une analyse linguistique puisque ces deux tendances sont deux éléments inséparablement associés et contribuent à organiser un écrit et à lui donner sens.

⁵⁸ Par référence aux genres d'écrits, l'analyse générique avait pour objectif d'identifier les genres adoptés par les scripteurs en vue de répondre à la consigne.

1.1. Diagnostic et décryptage des productions scripturales

Ci-après un exemple du traitement de la fiche :

Figure 3 : Traitement et analyse des productions scripturales des étudiants



Pour l'analyse des fiches, nous avons eu recours à certains éléments typographiques tels que le gras, l'italique, le soulignement, l'encerclement, le surlignement par couleurs pour distinguer les classes grammaticales et les régularités scripturales :

- le gras a été utilisé pour reprendre les signes utilisés par les étudiants ;
- le caractère italique concerne les passages repris pour illustrer certains phénomènes;
- le soulignement met l'accent sur les verbes ;
- l'encerclement, dépendamment de la couleur, concerne les prépositions, et les conjonctions de coordination. Mais aussi les passages de phrases à structure simple ou complexe, et les passages qui mettent en avant les types de jonction de phrases et les types de progression thématique ;

– le surlignement est réalisé par trois couleurs : le jaune concerne les termes appartenant à la terminologie médicale ; l’orange concerne les mots, qu’ils soient des noms ou des adjectifs, qui appartiennent au registre non spécialisé ou au français/technolecte transversal des sciences mais qui deviennent spécialisés quand ils sont associés à des termes techniques (par exemple le mot « *tension* » qui a plusieurs sens selon le contexte où il est utilisé, mais qui devient médical quand il s’articule à « systolique », nous disons « une *tension systolique*⁵⁹ ») ; finalement, le vert concerne les éléments de reprises, par « anaphore » nominale ou pronominale, pour identifier le type de progression dominant dans les écrits.

1.2. Analyse au niveau linguistique et analyse au niveau générique

L’analyse a été divisée en deux volets : le premier met l’accent sur les genres utilisés et les formes scripturales (nous entendons par « forme scripturale » une forme d’écrit produite, élaborée et/ou *construite* par les étudiants sans répondre aux normes et aux spécificités d’un genre disciplinaire conventionnel) mais prenant des modalités de genres disciplinaires conventionnels ; le deuxième présente une analyse linguistique qui se subdivise en quatre niveaux : le mot, la phrase, le paragraphe et le texte ; une dernière partie qui compose l’analyse linguistique traite de la question des erreurs.

1.2.1. Analyse générique

L’analyse générique avait pour but d’identifier les genres adoptés par les étudiants pour répondre à la consigne. Leur comportement discursif montrerait les genres maîtrisés ou les genres imposés ou *prescrits* par le système disciplinaire ou les genres (note de stage⁶⁰ par exemple), par transposition ou par transfert, hérités d’autres disciplines (la dissertation, la prise de notes, etc.), soit des genres auxquels les étudiants sont confrontés dans leurs stages (la note d’observation par exemple).

Le tableau ci-après donne un aperçu des genres et des formes d’écrits en présence dans les pratiques de la discipline de « séméiologie médicale ».

⁵⁹ Contraction du cœur qui entraîne l’éjection du sang dans les artères.

⁶⁰ Les différents genres d’écrits présents dans la formation disciplinaire médicale seront développés plus loin. Certains genres d’écrits produits par les étudiants seront placés en annexe à titre indicatif.

Tableau 3 : Genres et formes d'écrits

	Genres et formes d'écrits				Autres
	Forme Linéaire (FL)	Note de stage (NS)	Prise des notes-Tirets(PN)	Mélange des formes et des genres d'écrits	
F.1	+	-	-	-	9
F.2	-	-	-	+	6
F.3	-	+	-	-	12
F.4	-	-	+	-	13
F.5	+	-	-	-	5

Nous avons fait appel à la distinction effectuée par I. DELCAMBRE (2007 : 29-30) pour caractériser et concevoir des catégories de formes scripturales et de genres d'écrits. À ce propos, elle a identifié trois genres à savoir : le *genre disciplinaire* (la rédaction en français, la dissertation, le compte rendu d'observation en sciences...), le *genre scolaire* (les consignes de travail dans les cahiers texte...), les *genres pédagogiques* (exposé, résumé de la leçon). La distinction mentionnée permet, d'une part, de distinguer le *genre disciplinaire* et le *genre scolaire*, d'autre part, d'identifier la visée de leur comportement scriptural est-elle scolaire, disciplinaire et/ou les deux ?

1.2.2. Analyse linguistique

Pour ce qui est de l'analyse linguistique, nous avons tenté d'approcher le fonctionnement de la langue en adoptant une conduite qui consistait à partir de l'unité minimale, le mot, en allant vers des unités plus larges et plus denses qui sont la phrase et le paragraphe, pour arriver à l'unité qui réunit les trois précédentes unités, le texte. L'analyse a été codifiée, par référence à la grammaire traditionnelle en général et à celle de la grammaire méthodique du français de (RIEGEL et al : 1994), de la manière suivante :

- au niveau du mot : il s'agit de catégories grammaticales qui se composent du nom, du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe, du déterminant, de la préposition, des pronoms et des abréviations ;

- au niveau de la phrase : il s'agit, d'une part, de structures phrastiques (phrases à structure simple, phrases à structure composée) et de types de jonction des phrases qui sont au nombre de trois : la coordination, la juxtaposition et la subordination. D'autre part, ce niveau traite des expressions récurrentes ou des façons d'écrire utilisées dans la formation médicale pour communiquer des informations et écrire dans le français/technolecte médical ou encore dans

un genre d'écrit. Aussi, il étudie la structure syntaxique et l'agencement des catégories grammaticales ;

– au niveau du paragraphe : il est question de décrire le type de progression thématique, avec les trois thèmes constant, linéaire, éclaté, saillants dans les écrits d'étudiants ;

– au niveau du texte : ce niveau a été traité de manière implicite ou lors des interprétations et des explications ; ce niveau analyse le discours relevant du technolecte/ du français médical et/ou du français non spécialisé, la structure ou la forme du texte qui met en avant la question du « genre », l'agencement des paragraphes avec ou sans transition mais encore les registres de langue adoptés pour établir un rapport entre le technolecte/ le français médical et l'usage non spécialisé du français.

À cette fin, nous proposerons des tableaux ayant pour fonction d'inventorier le savoir-faire des étudiants en ce qui concerne le mot, la phrase, le paragraphe et le texte en entier. Ce point sera exposé dans la partie qui va suivre.

Pour le traitement des erreurs, nous avons suivi le même mode opératoire : nous sommes parti des erreurs qui sont fréquentes dans le but d'identifier le domaine touché par le *dysfonctionnement*. Nous allons reconnaître le dysfonctionnement en termes de difficultés de formes, de genres et de langue ; les difficultés de forme permettent d'étudier les formes d'écriture ou les genres adoptés.

Quant aux difficultés linguistiques, elles portent sur les usages erronés en morphologie, en syntaxe, en lexique, en sémantique et en orthographe. Il fallait comprendre les raisons qui ont amené aux dysfonctionnements suivants :

– morphologiques : l'utilisation de l'auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire « avoir » ou le contraire, les erreurs d'accord entre participe passé et sujet, la suppression et l'addition des lettres de verbes, les erreurs d'accord entre le sujet et le verbe ou entre l'adjectif et le nom, l'emploi déformé du participe passé, l'utilisation de la préposition « à » au lieu de la troisième personne du verbe avoir « a », l'usage erroné du pronom possessif, la confusion entre l'adjectif épithète et le verbe, la confusion entre le participe passé du verbe du premier groupe conjugué à un temps composé et l'infinitif du verbe.

– morphosyntaxiques : l'accord erroné de « tout » en position de déterminant et l'usage erroné du participe passé ;

– syntaxiques : la coordination erronée de deux éléments qui ne sont pas de la même nature ni de la même fonction, l’omission des prépositions lors de la coordination, l’emploi erroné du pronom relatif, l’accord du verbe avec le nom dans la complétive, la confusion dans le système des prépositions accompagnant le verbe.

– orthographiques : l’omission des lettres et des accents ou le remplacement des lettres par d’autres ;

– lexicales et sémantiques : la création de nouveaux verbes dans la construction ambiguë de certaines phrases, l’utilisation du vocabulaire. En effet, nous rencontrons souvent les problèmes de la répétition des mots ou des expressions dans un texte, de l’emploi erroné du mot et de l’emploi de la langue parlée et écrite dans les productions écrites des étudiants.

Pour un souci méthodologique, nous avons procédé à un regroupement des régularités dans les écrits des étudiants au niveau :

– du mot : nous avons compté les catégories grammaticales suivantes : le nom, le verbe, l’adverbe, l’adjectif, la préposition, le déterminant et le pronom mais aussi les abréviations utilisées pour qu’elles se prêtent à être répertoriées et analysées statistiquement ;

– de la phrase : nous avons quantifié les structures phrastiques qu’elles soient simples et/ou complexes, les types de jonctions de phrases à savoir la coordination, la juxtaposition et la subordination, les expressions récurrentes ou des façons d’écrire utilisées par les étudiants pour écrire dans la discipline étudiée et les structures syntaxiques privilégiées ;

– du paragraphe : nous avons inventorié les types de progressions thématiques saillants.

Les onze tableaux donnent des précisions sur la méthode d’extraction des données à partir des fiches élaborées. Certains tableaux ont été conçus de manière à ce qu’ils remplissent deux fonctions : la première était de quantifier les catégories grammaticales et la deuxième était d’effectuer une comparaison entre le français/technolecte médical et l’usage non spécialisé du français. Certaines catégories ont été illustrées par des exemples pour des raisons de lisibilité. De plus, les extraits mentionnés ont été repris fidèlement sans modification et sans correction aucune.

2. Instruments d'analyse des régularités scripturales

Les données dégagées ont été quantifiées et répertoriées dans des tableaux conçus pour rendre lisible et visible le savoir-faire d'étudiants et les genres sollicités. Les données ont été élaborées par la suite grâce à un logiciel informatique.

2.1. Conception et renseignement des tableaux

La conception des tableaux répondait à deux exigences : inventorier les pratiques répétitives en matière de classes grammaticales et lexicales mais encore effectuer une comparaison entre l'usage ordinaire du français et le français/technolecte qui caractérise leurs écrits comme langue outil. Pour assurer une bonne compréhension des tableaux, l'exposition des tableaux va partir de l'unité la plus minimale qui est le mot pour arriver à une unité plus étendue qui est le paragraphe. Dans cette perspective, la configuration de la présentation a été effectuée à plusieurs niveaux où certaines pratiques ont été étayées par des exemples.

2.1.1. Au niveau du mot

Ce niveau rassemble les classes grammaticales : le nom, le verbe, l'adjectif, l'adverbe, la préposition, le déterminant, le pronom. Les abréviations ont été jointes à cette catégorie car ce sont principalement des classes grammaticales tronquées.

Il convient de dire que nous nous sommes basé sur l'ouvrage : *Grammaire méthodique du français* (1994) pour donner les définitions de classes qu'elles soient grammaticales et/ou lexicales et concevoir les tableaux qui expliquent chaque catégorie.

- Les noms

Selon la définition donnée par M. RIEGEL et al (1994 : 167), « le nom est l'élément central du groupe nominal : il y est régulièrement précédé d'un déterminant et peut être accompagné de modificateurs. ».

Le tableau des noms donne le nombre des noms, qu'ils soient simples ou composés, utilisés dans chaque fiche comme nous l'apercevons dans les exemples ci-dessous.

Tableau 4 : Types de noms selon le registre

	Types de noms appartenant au Français non spécialisé		Types de noms appartenant au Français spécialisé		Noms appartenant au français/Technolecte transversal des sciences (changement de sens selon le contexte)			Autres
	Simple	Composés	Simple	Composés	Simple	N+Adj (médical)/N+N (médical)	Composés	
F.1	3	-	5	1	5	3	-	9
F.2	8	-	9	1	12	8	-	6
F.3	9	-	6	1	11	8	-	12
F.4	7	-	4	-	13	4	-	13
F.5	2	-	1	1	2	2	-	5

Si la première case « Usage non spécialisé du français » a été réservée aux noms simples et composés, qui n'ont pas de sémantisme renvoyant à la terminologie médicale, la deuxième case « français spécialisé » retient les noms qui ont un sémantisme plein relevant de la formation disciplinaire médicale. La troisième case « Termes appartenant au français/technolecte transversal des sciences » concerne les noms simples et composés qui pourraient appartenir aux deux registres comme dans l'exemple suivant : les mots « *température* » ou « *scanner* » peuvent renvoyer à un registre spécialisé ou non selon le contexte où ils ont été utilisés. Cependant, une précision mérite d'être signalée. Même si nous avons, par choix méthodologique, répertorié les noms associés à un adjectif médical (N+Adj médical) et les noms suivis d'un nom médical (N+N médical) dans la troisième case pour faciliter le traitement de données, le taux des N+Adj et les N+N ont été intégrés, d'un point de vue statistique, dans la case réservée au « français spécialisé » même s'ils ont été classés dans la troisième case. Nous avons procédé de cette manière parce que les noms changent de sens en s'associant à un adjectif ou à un nom médical. Nous avons donc isolé les 239 combinaisons N+Adj et N+N du corpus comme dans les exemples « *une analyse urinaire, un examen cardiovasculaire, une crise syncopale⁶¹, une tension artérielle, des signes urinaires associatives*⁶², une défaillance rénale* ». Si nous isolons les noms, nous remarquerons qu'ils auraient un autre sens. Le même constat est valable pour la combinaison N+N médical comme nous le voyons dans : « *le taux de cholestérol, une trace d'hématurie et de*

⁶¹ Relatif à la « syncope » dans le sens de « perte de connaissance ». En médecine, ils disent : *une attaque syncopale ; des malaises syncopaux*.

⁶² Il a été convenu de garder la forme authentique des données mais cela n'empêche pas de signaler un usage erroné. En effet, le féminin employé ici provient de l'interférence avec l'arabe étant donné que le mot « signes » est au féminin alors qu'en français, il est au masculin. La forme correcte serait donc « des signes urinaires associatifs ».

protéinurie, un contexte d'apyrexie, etc. » ou encore dans « *Restitution de la fonction rénale* » (F25), « *altération de l'état général* » (F18).

Les noms utilisés comme des acronymes n'ont pas été pris en considération lors du comptage. À titre d'exemple « *HTA* » (hypertension artérielle). Or, nous avons compté les noms composés de préfixes et de suffixes en général. Nous avons compté les noms composés d'adverbe et de nom après élimination manuelle des adverbes, exemple « hypertension ou hypercholestérolémie ». En revanche, certains adverbes qui jouent le rôle de préfixes, n'ont pas été isolés étant donné qu'ils font partie du nom comme l'exemple « antibiotique » (F18) tiré de la fiche. De plus, certains noms n'ont pas été inventoriés car ils ont été mal écrits et/ou posaient des difficultés de lisibilité pour nous et donc une ambiguïté au niveau du sens comme le montre l'exemple de la fiche (F20).

- Les adjectifs

L'adjectif est un mot qui s'ajoute à un nom. Il peut être antéposé (avant) ou postposé (après) au nom. Il apporte à ce nom une précision, une information, une caractéristique, une description ou établit une relation avec celui-ci. Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom (RIEGEL et al, 1994 : 355). Le tableau ci-dessous recense quelques exemples, à titre démonstratif, la fréquence et les types d'adjectifs utilisés par les étudiants dans leur écrit.

Tableau 5 : Types d'adjectifs selon le registre

	Types d'adjectifs								Autres
	Français non spécialisé				Français spécialisé				
	Adjectif qualificatif		Adjectif relationnel		Adjectif qualificatif		Adjectif relationnel		
	Epithète	Attribut	Simple	Composé	Epithète	Attribut	Simple	Composé	
F.1	6	1	-	-	2	-	3	-	9
F.2	6	-	1	-	-	-	11	-	6
F.3	8	1	1	-	-	-	5	1	12
F.4	3	2	-	-	-	-	3	-	13
F.5	4	-	-	-	2	-	2	-	5

La même structure du premier tableau a été reprise ici pour les adjectifs. C'est-à-dire que le tableau a été divisé en deux blocs. L'un est centré sur le français non spécialisé alors que le deuxième est focalisé sur le français spécialisé (le technolecte médical). Le but était de réaliser une comparaison entre les deux registres déjà évoqués mais aussi de dégager les pratiques des étudiants en termes de récurrences adjectivales. Chaque bloc se subdivise lui-

même en deux séquences réservées aux adjectifs qualificatifs, qu'ils soient « attributs » ou « épithètes » et aux « adjectifs relationnels », qui sont à l'origine des adjectifs qualificatifs et/ou épithètes, qu'ils soient simples ou composés. L'*adjectif relationnel* est entendu comme un adjectif qui établit une relation avec un autre nom (RIEGEL et al, 1994 :356-360). C'est pour cette raison qu'ils sont appelés d'ailleurs des adjectifs relationnels. En d'autres mots, les adjectifs qualificatifs ont pour rôle de décrire d'où l'appellation « *adjectifs descriptifs* ». À l'inverse, d'autres adjectifs ne décrivent pas, mais ils établissent une relation. Si nous les avons mis à part, c'est pour pouvoir établir un rapport de dominance entre le registre spécialisé et le registre non spécialisé. Dans cette perspective, parmi les principes qui permettent d'identifier un adjectif relationnel d'un autre type d'adjectif. L'adjectif relationnel, d'abord, se place immédiatement après le nom, et ne peut pas être mis avant. Nous pouvons en effet dire « *une défaillance rénale* », mais non pas « *une rénale défaillance* » ; ensuite, il peut être employé avec un adverbe d'intensité. Nous n'avons pas pu relever un exemple du corpus qui peut justifier ce principe. Il est également l'équivalent d'un complément de nom. C'est une sorte de contraction du complément du nom. Ainsi plutôt que de dire « *analyse d'urine* », nous pouvons dire « *analyse urinaire* ». Enfin, il établit une relation avec un nom « *tension artérielle* ». L'adjectif « *artérielle* » est tiré du nom « *une artère* ». Le même constat pour « *groupe sanguin* » qui est issu du nom « *sang* ».

Une troisième colonne a fait partie du tableau réservé aux adjectifs. Il s'agit d'une zone appelée « zone d'indécidables » et placée dans la case « Autres ». Elle contient certains mots qui n'avaient pas d'intérêt pour l'étude.

- Les adverbes

Selon la *Grammaire méthodique du français* (1994 : 375), « les adverbes forment une catégorie résiduelle où l'on range traditionnellement les termes invariables qui ne sont ni des prépositions ni des conjonctions ni des interjections ». RIEGEL et al (1994 : 375) avancent que « les adverbes entrent dans plusieurs autres types de constructions irréductibles à la modification d'un verbe ou au fonctionnement d'un circonstanciel... ». En plus de leur portée articulée autour du noyau de la phrase (le verbe), ils peuvent avoir une incidence également sur le sujet.

Tableau 6 : Types d'adverbes

	Types d'adverbes								Autres
	Fréquence	Manière	Négation	Quantité/ Intensité	Relation logique/Liaison	Ordre/ rang	Temps	Comparaison	
F.1	-	-	1	-	-	-	-	-	9
F.2	-	-	3	2	1	1	2	-	6
F.3	-	-	-	2	1	2	1	-	12
F.4	1	-	-	-	1	4	3	-	13
F.5	-	-	-	-	-	-	-	-	5

Le tableau ci-dessus regroupe les différents types d'adverbes utilisés par les étudiants qui ont fait l'objet de l'étude. Cependant, la méthodologie veut que tout choix soit expliqué. En effet, il n'est pas question d'entrer dans le débat épineux entre grammairiens concernant la catégorisation d'adverbes car ce n'est pas le but de l'étude, mais nous nous contenterons de signaler les catégories d'adverbes selon la grammaire traditionnelle en général et celle de la grammaire méthodique de (RIEGEL et al : 1994). En effet, nous avons relevé dix catégories d'adverbes : de fréquence, de manière, de temps, de négation, d'intensité et de quantité, d'ordre et de rang, de relation logique et de liaison, de lieu, de conséquence et de comparaison. Ces derniers totalisent 309 adverbes de la surface textuelle.

- Les verbes

À l'antipode des adverbes qui sont une classe grammaticale invariable, « le verbe est un élément fondamental du groupe verbal, qui peut se réduire à ce seul constituant. Il y est généralement accompagné d'un ou de plusieurs éléments qui sont soit des adverbes modificateurs directs du verbe ou des expressions équivalentes, soit ce que l'on appelle traditionnellement ses compléments. » (RIEGEL et al, 1994 : 216).

Tableau 7 : Types de verbes

	Types de verbes							Autres	
	Transitif	Intransitif	Attributif	Auxiliaire			Pronominal		Impersonnel
				Modalité	Aspect	Aux. de conjugaison			
F.1	2	3	-	-	-	3	-	1	9
F.2	-	5	-	-	-	-	-	1	6
F.3	2	4	2	-	1	-	-	1	12
F.4	-	2	2	-	2	1	1	-	13
F.5	-	1	-	-	-	-	-	1	5

Pour les verbes, nous avons procédé de la même sorte que pour les noms et les adjectifs. Les verbes ont été classifiés selon le contexte et selon le sens. En analysant les fiches, six types de verbes ont été identifiés à savoir : les verbes transitifs, intransitifs, attributifs, auxiliaires, pronominaux et impersonnels. Les verbes quantifiés et répertoriés seront examinés à la loupe dans le point « regard sur chaque mode d’analyse » *infra*.

- Les pronoms

« Les pronoms constituent une catégorie syntaxique relativement homogène, mais présentent des propriétés sémantiques et des fonctionnements référentiels très diversifiés. [...] ». Ils « peuvent donc avoir des fonctions différentes : sujet, complément d’objet direct ou indirect, complément de nom ou de l’adjectif, complément d’agent et compléments circonstanciels. » (RIEGEL et al, 1994 :192-193).

Ils sont une catégorie grammaticale invariable à l’exception des pronoms personnels qui s’accordent en genre et en nombre. Le tableau suivant donne une idée de l’inventaire que nous avons effectué.

Tableau 8 : Types de pronoms

	Types de pronoms						Autres
	Pronoms relatifs				Pronoms personnels	Autres pronoms	
	Qui	Que	Où	Dont			
F.1	-	-	-	-	2	-	9
F.2	-	-	-	-	3	-	6
F.3	3	1	-	-	3	-	12
F.4	2	-	-	-	-	-	13
F.5	-	-	-	-	1	-	5
F.6	-	-	-	-	-	-	-

Comme il est constatable ci-dessus, le tableau a été réparti en trois parties qui sont les suivantes : les pronoms relatifs (qui, que, où, dont), les pronoms personnels (il, elle, on, nous, etc.), d’autres pronoms (y, en).

- Les prépositions

La préposition « est une partie du discours invariable qui appartient à la catégorie générale des mots de relation. Comme les conjonctions de coordination et de subordination, elle sert à relier des termes pour les intégrer dans une construction plus vaste.» (RIEGEL et al, 1994 : 369).

Elle introduit le plus souvent un groupe nominal ou un infinitif. De plus, elle est indispensable pour créer des liens syntaxiques entre les éléments de la phrase. Cependant, il semble important de noter qu'un même mot peut être une préposition ou une *locution prépositionnelle* ou un adverbe ou une *locution adverbiale* (voir les exemples dans la partie « adverbes »). Par conséquent, il a fallu bien analyser le contexte ainsi que le sens en vue de les classer. Dans cette optique, le tableau ci-dessous est un inventaire des prépositions utilisées par les étudiants pour construire des phrases.

Tableau 9 : Types de prépositions

	Types de prépositions										Autres
	De	À	Chez	Pour	Par	Sans	Avec	Sur	Dans	Sous	
F.1	3	2	-	1	1	-	-	-	-	-	9
F.2	14	2	-	-	-	-	5	-	1	-	6
F.3	11	1	-	1	2	-	1	-	4	-	12
F.4	11	6	-	-	-	-	1	-	2	-	13
F.5	1	1	-	1	-	-	1	-	-	-	5

Comme pour les autres classes grammaticales, le contexte était déterminant pour répertorier les prépositions. En effet, elles ont été classées selon le sens que l'étudiant a voulu donner à la phrase qu'il a construite et selon notre compréhension des productions. Cela se manifestera à travers les exemples dans les pages qui vont suivre. Pour l'instant, nous nous contenterons de dire que certaines prépositions pourraient appartenir à plus d'une case comme le cas de « pour » qui peut exprimer à la fois la cause et le but, ou encore de « sous » qui est normalement une préposition utilisée pour exprimer le lieu, elle a été utilisée pour exprimer le moyen ou l'instrument, exemple : « Antécédents médicaux : cardiopathie, diabétique sous insuline (II) » (F19).

- Les déterminants

Le déterminant peut être défini comme étant « le mot qui doit nécessairement précéder un nom commun pour constituer un groupe nominal bien formé dans la phrase de base » (RIEGEL et al, 1994 :151). Il « porte les marques de genre et de nombre du GN [...]. Sémantiquement, les déterminants participent à l'actualisation du nom » (RIEGEL et al, 1994 : 152).

Il y a plusieurs sortes d'articles : défini (Déf), indéfini (Indéf), démonstratif (Dém), possessif (Poss), partitif (Part) et contracté. Peu importe son type, le déterminant sert toujours à introduire le nom dans le groupe du nom (GN). Le déterminant est donc, de manière générale, obligatoire dans un GN. Le tableau ci-après expose les déterminants que nous avons pu relever des fiches des étudiants.

Tableau 10 : Types de déterminants selon le registre

	Types de déterminants																		
	Français non spécialisé					Français spécialisé					Déterminants associés aux deux catégories					Autres			
	Défini	Indéfini	Partitif	Possessif	Démonstratif	Contracté	Défini	Indéfini	Partitif	Possessif	Démonstratif	Contracté	Défini	Indéfini	Partitif		Possessif	Démonstratif	Contracté
F.1	1	1	-	-	-	-	2	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	9
F.2	3	2	-	-	-	7	6	-	-	-	-	2	4	-	-	-	-	-	6
F.3	4	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	5	4	-	-	-	-	-	12
F.4	2	1	-	-	-	2	2	5	-	-	-	5	1	-	-	-	-	-	13
F.5	1	2	-	-	-	1	2	-	1	-	-	2	1	-	-	-	-	-	5

L'analyse des fiches a montré que certains étudiants écrivaient sans avoir recours aux déterminants. Nous ne savons pas si le principe de rapidité ou d'économie ou même une ignorance du déterminant adéquat au nom sont à l'origine de cet usage ou non. Alors nous allons vérifier d'abord, cette hypothèse. Ensuite, nous allons essayer d'effectuer une comparaison entre les registres en termes de chute fréquente de déterminants. Le tableau a été subdivisé en trois cases. La première concerne les déterminants associés à des noms relevant de l'usage non spécialisé du français. La deuxième case regroupe les déterminants qui sont rattachés à des noms renvoyant au domaine médical « français spécialisé ». Finalement, la dernière case regroupe les deux préalables : nous y avons classifié les déterminants qui pourraient appartenir aux deux registres précités. Le contexte et le sens étaient les points de repère comme pour les autres catégories.

- Les abréviations

Suivant la définition de RIEGEL et al (1994 :551),

l'abréviation constitue une réduction du signifiant d'un mot, le signifié restant en principe inchangé. Elle donne lieu à la troncation des mots longs (plus de trois syllabes), le plus souvent par retranchement d'une ou plusieurs syllabes finales.

Non souhaitées dans les textes littéraires, les abréviations sont d'usage courant en médecine pour des raisons de fluidité et d'économie du langage mais aussi de codage du langage d'où le caractère spécialisé de la formation. Le but recherché était que ce langage ne soit compris que par des spécialistes du domaine. Conséquemment, les symboles, les sigles⁶³ et les acronymes⁶⁴ sont utilisés pour remplir cette fonction.

Dans cette présentation l'importance sera accordée aux définitions et aux choix méthodologiques. Dans cette perspective, un choix méthodologique est à justifier. En effet, les abréviations ont été intégrées dans les classes grammaticales car la réduction a touché certaines classes grammaticales comme les noms, les adverbes, les adjectifs, etc. De ce fait, il a été décidé de les ranger dans les classes grammaticales pour pouvoir inventorier les occurrences. De plus, nous n'avons pas traité les déterminants numéraux pour la simple raison qu'ils ont été abrégés ou écrits sous forme combinant des chiffres et des lettres par exemple « 3^{ème} ». Le tableau suivant expose les éléments qui ont été abrégés, le nombre d'abréviations par fiches et le total des abréviations utilisées quand les étudiants écrivent dans un registre médical ou dans un autre registre.

Tableau 11 : Types d'abréviations selon le registre

	Types d'abréviations														Autres
	Français non spécialisé							Français spécialisé							
	Adjectif	Adverbe	Nom	Symbole	Chiffre +	Unité de mesure	Acronyme	Adjectif	Adverbe	Nom	Symbole	Chiffre +	Unité de mesure	Acronyme	
F.1	-	-	-	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9
F.2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	4	2	-	-	1	6
F.3	-	-	1	-	2	1	-	-	-	3	2	-	2	-	12
F.4	-	-	-	4	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
F.5	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5

Comme pour les noms, les adjectifs et les déterminants, le tableau d'abréviations a été conçu pour répondre à deux finalités. La première était de quantifier les abréviations utilisées

⁶³ Abréviation formée par une suite de lettres qui sont les initiales d'un groupe de mots. Les sigles, français ou étrangers, s'écrivent en lettres capitales sans point abrégatif, ni espace, ni trait d'union entre les lettres. Et sans accent également. Ils sont invariables (RIEGEL et al, 1994 : 552).

⁶⁴ Un « acronyme » est un sigle formé des initiales ou des éléments initiaux de plusieurs mots, éventuellement composés, et se prononçant comme un mot normal et non pas lettre par lettre.

dans les pratiques scripturales des étudiants en médecine qui ont fait l'objet de cette recherche. La deuxième finalité avait pour vocation d'établir un rapport entre l'usage non spécialisé du français et le français spécialisé (le technolecte médical) pour vérifier quel registre subit le plus de troncation ou de réduction et tenter de comprendre le recours à cet usage.

Lors du comptage et du listage des abréviations, nous ne nous sommes pas interrogé sur le statut des abréviations si elles sont conventionnelles⁶⁵ ou non en termes de sens et de graphie. Nous nous sommes restreint à un simple aperçu des combinaisons des lettres utilisées.

Avant de donner des exemples, nous faisons remarquer que plusieurs abréviations ont été écrites sous différentes manières alors qu'elles signifient la même chose. Ce propos sera alimenté par l'exemple du mot « *battement* » qui a été rédigé en minuscule et en majuscule en « *bat* », en « *batt* », en « *Bat* », en « *Batt* », et en « *B* ». En plus, il y a des abréviations qui pourraient appartenir aux deux registres comme dans le cas du mot « *antécédent* » écrit « *ACDT* ».

Bref, peu importe la variété d'écriture des abréviations, elles ont été listées dans le même champ. En effet, si les trois premières cases étaient réservées aux adjectifs, aux adverbes et aux noms tronqués, la quatrième était consacrée aux symboles comme « °C », et, *in fine*, la cinquième à l'articulation entre des chiffres et des lettres « 5^{ème} ». C'est pour cela, d'ailleurs, qu'une colonne appelée « chiffres + » a été créée.

2.1.2. Au niveau de la phrase

Ce niveau rassemble la typologie de phrases qu'elles soient à structure simple ou complexe et les types de jonctions de phrases (la coordination, la subordination, la juxtaposition).

⁶⁵ Les abréviations conventionnelles sont des abréviations qui font l'objet de prescriptions légales comme les symboles, exemple « C° ».

Tableau 12 : Types de phrase et de jonction des phrases

	Typologie de phrases		Type de jonction de Phrases			Autres
	Phrase simple	Phrase complexe	Coordination	Subordination	Juxtaposition	
F.1	10	-	1	5	-	9
F.2	7	1	-	1	1	6
F.3	2	3	1	1	3	12
F.4	6	2	1	-	2	13
F.5	1	1	1	1	1	5

Il a été dit plus haut que l'ouvrage la *Grammaire méthodique du français* (1994) était notre référence pour concevoir et séquencer les tableaux. Cependant, nous les avons modélisés en partant des réalisations répétitives d'étudiants pour une meilleure intelligibilité de la recherche. D'ailleurs, il n'est pas surprenant que nous ne trouvions pas tous les types et toutes les formes de phrases dans le tableau. De ce fait, nous avons quantifié les structures phrastiques qu'elles soient à structure simple et/ou à structure complexe et les types de jonction des phrases à savoir la coordination, la juxtaposition et la subordination.

2.1.3. Au niveau du paragraphe

Nous voici arrivés au dernier niveau de méthodologie et de modalités d'analyse qui concerne l'analyse des paragraphes réalisés par les sujets. Mais précisons d'abord ce que nous entendons par progression thématique. La progression thématique correspond à la manière dont s'enchainent les phrases au sein d'un texte. Cependant, il n'existe pas une progression thématique fixe tout au long d'un texte. En d'autres termes, nous pouvons trouver une combinaison des trois types à l'intérieur d'un même texte voire d'un même paragraphe. C'est pour cela que nous avons décomposé l'écrit d'étudiants en paragraphe pour, d'une part, les insérer dans la catégorie « au niveau du paragraphe » et, d'autre part, pour pouvoir les répertorier sans confusion, selon la distinction effectuée par B. COMBETTE (1983) et M. RIEGEL et al (1994).

En effet, chaque phrase comporte :

Un thème (TH) : c'est ce dont nous parlons. Chacun des sujets admet ou connaît le thème lorsqu'il le rencontre. Il fait, en effet, partie de ses connaissances ; dans le cadre de l'étude, il le reconnaît à travers les informations fournies par la fiche administrée.

Un rhème (RH) : c'est ce que la fiche dit du thème. Il s'agit d'une information nouvelle, donnée sur le thème « *L. MALIKA* ».

Tableau 13 : Types de progressions thématiques

	Types de progressions thématiques			Autres
	À thème linéaire (évolutif)	À thème constant	À thème éclaté (dérivé)	
F.1	1	4	-	9
F.2	1	5	-	6
F.3	7	2	-	12
F.4	-	7	-	13
F.5	-	2	-	5

Les catégorisations de B. COMBETTES (1983) et de M. RIEGEL, J.-C. PELLAT, et R. RIOUL (1994) ont servi de point de référence pour repérer les types de progressions qui sont au nombre de trois : la progression thématique à thème constant, linéaire, et éclaté appelé aussi « dérivé » ou « évolutif ». Ainsi, les types de progressions thématiques ont été inventoriés et classés. Ces progressions, ainsi que tous les éléments mentionnés au niveau du mot et de la phrase, seront explicités par la suite dans un niveau plus détaillé qui explique chaque mode d'analyse.

2.2. Regard sur chaque mode d'analyse

Nous avons voulu donner un aperçu du modèle d'analyse et de la démarche adoptée. Il y avait lieu de donner, en un premier lieu, une vue panoramique pour justifier la conception des tableaux. En un second lieu, fournir une vision plus approfondie de la façon avec laquelle les tableaux ont été renseignés.

2.2.1. Au niveau du mot

Ce niveau rassemble les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes, les prépositions, les déterminants, les pronoms et les abréviations.

- Les noms

Les tableaux de noms ont été utilisés pour codifier les productions des étudiants et procéder à des comptages. Ainsi, nous avons obtenu la fréquence d'apparition de chacune des catégories et nous avons établi les structures récurrentes. Ces dernières seront étudiées dans la

prochaine partie réservée à « l'analyse du comportement discursif des étudiants de la formation disciplinaire médicale ».

En ce qui concerne le rapport technolecte/français médical et usage non spécialisé du français, la catégorisation a été opérée comme suit :

Tableau 14 : Catégorisation des noms en fonction des registres

Types de registres	Occurrences	Fréquence
Termes appartenant au français/technolecte médical	Tuberculose, cardiopathie, tachycardie, dyspnée, protéinurie, cholestérolémie, etc.	633 ⁶⁶
Usage non spécialisé du français	Période, jour, madame, Malika, hôpital, maux, rabat, précision, ans, Avicenne, etc.	308
Termes appartenant au français/technolecte transversal des sciences	Scanner, rythme, taux, bilan, tension, altération, température, traitement, etc.	381

Tableau 15 : Catégorisation des noms en fonction des catégories grammaticales

Types de catégories grammaticales	Occurrences	Fréquence
Nom+Adjectif	Tension artérielle, crise syncopale, tension diastolique, troubles glycémiques...	239
Nom+Nom	Taux de cholestérol, analyse d'urine, état de trace, prise d'insuline, etc.	239
Total	-	1320 ⁶⁷

Le français/technolecte médical a été limité aux noms qui renvoient à la discipline « séméiologie », comme ils peuvent appartenir à d'autres disciplines au sein de la formation médicale ou encore au français/technolecte transversal des sciences, comme le montre le

⁶⁶ Taux des noms composés et des noms simples dans la case « technolecte/français spécialisé » + le taux des noms associés à des adjectifs et à des noms dans la case « termes appartenant au technolecte transversal des sciences ».

⁶⁷ Le total rassemble les fréquences du français/technolecte médical, de l'usage non spécialisé du français, des termes appartenant au technolecte transversal des sciences, et les types de catégories grammaticales.

tableau de démonstration. Ces noms ont un sémantisme plein vu qu'ils relèvent purement de la terminologie médicale savante. Les noms concernent spécialement, les noms de maladies, le matériel utilisé, les observations cliniques et physiques, la sémiotique et la sémantique des noms appartenant à ce registre. De manière complémentaire, la plupart des noms semble entrer en relation principalement avec des préfixes et des suffixes dans des contextes différents :

- Concernant les préfixes, nous avons retenu :

Tableau 16 : Formation des noms et signification des préfixes dans le domaine médical

Préfixes	Signification du préfixe	Exemples
Anti-	Contre	Antibiotique
Dys-	Mal, dysfonctionnement	Dyspnée
Hém-, hémat-	Sang	Hématurie
Néphr-	Rein	Néphropathie
Hyper-	Plus, au-dessus	Hypercholestérolémie
Path-	Maladie, infection	Pathologie
Tachy-	Vitesse, accélération	Tachycardie
Cardi-	Cœur	Cardiopathie

- Pour ce qui est des suffixes, nous avons relevé :

Tableau 17 : Formation des noms et signification des suffixes dans le domaine médical

Suffixes	Signification du suffixe	Exemples
-logie	Etude, science	Etiologie, pathologie
-iste	Pour désigner un domaine	Généraliste
-pathie	Maladie ou affection	Néphropathie
-pnée	Respiration	Dyspnée
-urie	Urine	Hématurie/ protéinurie

Si nous scrutons attentivement les deux tableaux, nous allons, sans doute, remarquer que le mot « *hématurie* » figure dans les deux tableaux avec deux significations différentes. La

justification est simple, car le préfixe et le suffixe se rejoignent pour donner une définition au mot. Celui-ci désigne la présence du sang dans les urines d'où l'usage du préfixe et du suffixe. La même chose se répète pour le mot « *dyspnée* » qui est composé du préfixe « *dys-* » qui signifie « dysfonctionnement » et du suffixe « *-pnée* » qui désigne la « respiration ». De ce fait, le mot signifie un dysfonctionnement dans la respiration.

L'usage non spécialisé du français concerne le temps, le lieu, la désignation, l'identification, l'appellation, les noms propres, etc. Nous n'allons pas illustrer ce registre par des exemples de préfixes ni de suffixes car ils ne représentent aucun intérêt pour notre recherche qui est d'effectuer une comparaison entre le technolecte/français médical et l'usage non spécialisé du français au niveau des préfixes et des suffixes. Cependant, si nous l'avons fait pour le français médical c'est pour donner un aperçu de la formation des mots qui appartiennent à ce technolecte.

- Les adjectifs

Après avoir expliqué nos choix et notre mode opératoire, nous allons maintenant donner une idée du contenu qui a permis d'avoir des statistiques nous permettant d'effectuer une comparaison entre le technolecte/français médical et l'usage non spécialisé du français. Le tableau ci-dessous recense le contenu de chaque registre.

Tableau 18 : Catégorisation des adjectifs en fonction des registres

Types de registres		Occurrences	Fréquence
Adjectifs appartenant au technolecte/français médical	Adjectif qualificatif	Toxique, systolique, diastolique, vitale, stationnaire, gynéco-obstétrique, etc.	51
	Adjectif relationnel	Sanguin, urinaire, cardiaque, rénal(e), thoracique, mictionnelle, néoplasique, cardiovasculaire, vital(e), etc.	210
Usage non spécialisé du français	Adjectif qualificatif	Favorable, progressive, mauvais, normal(e), fébrile, légère, approfondi, etc.	207
	Adjectif relationnel	Vaginal, vital(e), etc.	12
Total	-	-	480

Comme il est visible sur le tableau, il existe une dominance des adjectifs relationnels qui relèvent du domaine médical étant donné que la plupart sont issus des noms de celui-ci. Cependant, l'adjectif « *vital* » apparaît à la fois dans les adjectifs qualificatifs dans la case « technolecte/français médical » et dans la case « Usage non spécialisé du français ». En fait, le classement répond principalement à un critère sémantique et l'indexation a été faite selon le contexte où l'adjectif a été utilisé.

De manière supplémentaire, les adjectifs répertoriés sont, plus ou moins, formés de préfixes et de suffixes comme dans le cas des noms.

En voici quelques exemples :

- Concernant les préfixes, nous avons retenu :

Tableau 19 : Formation des adjectifs et signification des préfixes dans le domaine médical

Préfixes	Signification du préfixe	Exemples
Anti-	Contre	Antibiotique
Dys-	Mal, dysfonctionnement	Dyspnéique
Pulm-	Poumon	Pulmonaire
Bio-	Vivant	Biologique
Vascul-	Vaisseau sanguin	Cardiovasculaire
Cardi-	Cœur	Cardiaque
Gyné-	Femme	Gynécologique

- Pour ce qui est des suffixes, nous avons relevé :

Tableau 20 : Formation des adjectifs et signification des suffixes dans le domaine médical

Suffixes	Signification du suffixe	Exemples
-logie	Etude, science	Biologique
-pnée	Respiration	Dyspnéique
-urie	Urine	Urinaire

La même remarque est valable pour le mot « *dyspnée* » comme dans le cas des noms. En d'autres mots, l'adjectif « *dyspnéique* » est composé du préfixe « *dys-* » et du suffixe « *-pnée* »

pour désigner un dysfonctionnement au niveau de la respiration et de l'expiration. De plus, certains adjectifs ont été répertoriés à la fois dans les préfixes et dans les suffixes vu qu'ils sont composés des deux comme le cas de l'adjectif « *-bio-logi-que* » avec omission de la voyelle « *e* » pour (*-logi-*).

- Les adverbes

Avant d'exposer la catégorisation des adverbes retenus, une précision semble requise. En effet, beaucoup d'adverbes peuvent avoir différents sens et appartenir, selon leur utilisation, à plusieurs de ces catégories d'où la difficulté à les répertorier comme le cas de la préposition « *pour* » qui peut désigner le « but » et la « cause ». De ce fait, l'importance a été accordée à la valeur sémantique et au contexte pour inventorier les adverbes. Du point de vue de leur sens, ils ont été classés comme suit :

Tableau 21 : Catégorisation des types d'adverbes

Valeur sémantique	Occurrences	Fréquence
Fréquence	Souvent, toujours, etc.	3
Manière	Successivement, progressivement, etc.	12
Négation	Pas, rien, aucun(e), ne + auxiliaire, etc.	47
Quantité/Intensité	Assez, aussi, environ, moins, plus, bien, tout, très, vers, hyper, etc.	54
Relation logique/ Liaison	Mais, de plus, par ailleurs, puis, en outre, car, également, notamment, aussi, toutefois, etc.	47
Ordre / Rang	Premièrement, d'abord, ensuite, enfin, etc.	75
Lieu	-	0
Temps	Actuellement, depuis, après, quand, durant, pendant, lorsque, lors, déjà, etc.	56
Comparaison	Aussi bien...que..., de même, etc.	14
Total	-	309

Un simple coup d'œil jeté sur le tableau récapitulatif, qui donne un aperçu de l'inventaire des adverbes, suffit pour se convaincre que plusieurs adverbes se trouvent dans plus d'une catégorie selon le rôle qu'ils sont appelés à remplir dans la phrase. Nous pouvons indiquer à

titre indicatif « *d'abord* » qui peut exprimer le « temps » mais aussi le « rang » selon le contexte où il a été utilisé et selon le sens que l'étudiant voulait donner.

Même remarque pour « *ensuite* » qui peut figurer à la fois dans les adverbes de « rang » et dans ceux de « relation logique ».

La case réservée aux adverbes qui expriment une relation logique ou une liaison regroupe tous les adverbes qui ont des nuances d'opposition, d'addition, de cause, de conséquence, etc.

- Les adverbes de fréquence :

Comme son nom l'indique, c'est un adverbe qui indique la fréquence à laquelle l'action se réalise. Exemple :

« *Le 5^{ème} jour, température **tjrs** stable et normale* » (F21).

- Les adverbes de manière et de qualité :

Ces adverbes expriment la manière dont les choses ou les actions se font. Il est à observer que la plupart des adverbes de manière et de qualité se forment à partir d'un adjectif (-ment). Or certains adverbes peuvent exprimer plus d'un sens dépendamment du contexte.

Exemple 1 :

« *Elle présente aussi, une fréquence cardiaque qui passe **successivement** de 116, 00, 97, 95, 93 à 90 le dernier jour* » (F24).

Exemple 2 :

« *Une légère hypercholestérolémie **rapidement rétablie*** » (F14).

Si certains adverbes renferment une analogie à la quantité ou à la similitude : « ainsi, de même, notamment », d'autres adverbes que nous avons relevés ne sont pas le produit d'une dérivation : « bien ».

- Les adverbes de temps

Ce sont ceux qui expriment quelques circonstances ou rapports de temps et par lesquels nous répondons à la question quand ? Ou même de degré : « plus ou moins ».

Exemple 1 :

« ***Durant** son hospitalisation elle a été suivi par les médecins...* » (F27).

Exemple 2 :

« *[...]. Une dyspnée commençant à s'installer **depuis** le 3^{ème} jour* » (F33).

- Les adverbes de lieu :

Nous n'avons détecté aucun adverbe qui renvoie au lieu. Nous l'avons signalé sur le tableau pour respecter la catégorisation des adverbes.

- Les adverbes de négation

Les adverbes de négation que nous avons dégagés concernent principalement la particule de négation « ne » accompagnée d'un autre mot appelé *auxiliaire de négation* à savoir : « pas, aucun, rien, etc. » (RIEGEL et al, 1994).

Exemple 1 :

« *Les analyses urinaires sont en faveur du traitement : pas de protéinurie ni d'hématurie* » (F14).

Exemple 2 :

« *Non alcoolique, non fumeur* » (F20).

- Les adverbes d'ordre et de rang

Les adverbes qui expriment l'« ordre » et le « rang » sont ceux qui servent à exprimer la manière dont les actions sont arrangées les unes vis-à-vis des autres. Ils se répartissent en deux types (RIEGEL et al, 1994). Le premier type concerne les adverbes numéros ordinaux formés en ajoutant « -ment » au singulier féminin des nombres ordinaux tels que « premièrement, deuxièmement », etc., alors que le second type concerne le simple arrangement respectif comme « d'abord, ensuite, après, enfin ».

« [...] *après administration du traitement convenable, le pronostic vital de ma patiente s'est visiblement amélioré aboutissant enfin du 6^{ème} jour au rétablissement du capital santé...* » (F25).

- Les adverbes de quantité et d'intensité

Les adverbes de quantité que nous avons relevés comptent 54 cas qui expriment une idée de quantité.

« [...], *un rythme cardiaque irrégulier accompagné d'une fréquence assez élevée de l'ordre de 116 bat/min* » (F25).

« *Pour la fréquence cardiaque, elle semble très élevée dans le 1^{er} jour...* » (F3).

« *On suspecte une hypertension artérielle* » (F14).

- Les adverbes de comparaison

Ce sont ceux qui marquent une comparaison ou une différence de degré.

Exemple 1 :

« [...] les 4 derniers jours ont été marquée par l'installation d'une dyspnée **aussi bien** à l'inspiration **qu'**à l'expiration » (F19).

Exemple 2 :

« Le traitement évoluant dans un contexte positif, par baisse progressive du rythme cardiaque [...], **de même** pour la fréquence cardiaque et le taux de cholestérol » (F19).

- Les adverbes de relation logique et de liaison

Selon la *Grammaire méthodique du français* (RIEGEL et al, 1994), les adverbes de relation logique et de liaison sont des adverbes qui permettent d'assurer des relations entre les parties, et ce, pour exprimer, par exemple, l'opposition, la concession, la cause ou la conséquence. Quant aux adverbes de liaison, ils ne modifient plus exactement un verbe mais toute une proposition voire toute une phrase. De manière simplifiée, les adverbes de liaison jouent le même rôle que celui des *conjonctions de coordination* qui ont pour vocation d'introduire toute une proposition. Dans de tels emplois, ils deviennent des *connecteurs*. Nous pouvons justifier ce propos par les adverbes « d'abord, ensuite, enfin » qui appartiennent à d'autres catégories selon le contexte où ils sont utilisés. Ces adverbes sont des connecteurs logiques qui établissent un certain ordre voire un certain classement d'idées.

Exemple 1 :

« L'analyse urinaire a révélé une protéinurie et une hématurie sévères au début **mais** qui ont bien répondu au traitement » (F23).

Exemple 2 :

« Le traitement administré a montré une importante amélioration de l'état général. **Toutefois**, la tension reste au-delà de la normale » (F14).

Exemple 3 :

« Sa tension a diminué **par contre** elle a eu une dyspnée et une atteinte rénale » (F31).

- Les locutions adverbiales

À côté des adverbes proprement dits, existent des expressions qui jouent le même rôle que les adverbes, ce sont les « locutions adverbiales ». Celles que nous avons dégagées ont été formées de diverses manières :

- Préposition + adverbe

Exemple : « [...] *Par ailleurs, la patiente rapporte la notion de brûlure mictionnelle* » (F18).

- Pronom + nom + préposition

Exemple : « *Les analyses urinaire sont en faveur du traitement...* » (F14).

- Pronom + adverbe

« *En outre, le sujet présentait aussi tous les signes d'une détresse vitale* » (F25).

- Pronom + adverbe + préposition

Exemple : « *Aucune prise médicamenteuse en dehors des pathologies que présente la patiente n'a été évoquée* » (F14).

- Adverbe + adverbe

« [...] *une exploration cardiaque qui a mis en point un rythme cardiaque plus ou moins irrégulier* » (F20).

- Préposition + nom + préposition

Exemple 1 :

« *Le début de la symptomologie remonte à 4j, avec une altération de la fonction respiratoire au cours de l'inspiration et expiration* » (F8).

Exemple 2 :

« [...] *une température à l'admission [...] qui a chuté à sa valeur normale au file des jours* » (F15).

- Les verbes

Dans le tableau qui va suivre, nous avons repris quelques verbes pour donner une idée de l'inventaire des verbes. Ceux-ci nous les avons remis à l'état initial qui est l'infinitif.

Tableau 22 : Catégorisation des types de verbes

Type de verbes	Occurrences	Fréquence
Transitif	Présenter, conserver, devenir, être, avoir, remonter à, commencer à, suivre, permettre, etc.	23
Intransitif	Disparaître, se stabiliser, s'améliorer, se dissiper, accoucher, se rétablir, évoluer, etc.	201
Attributif	Etre, sembler, devenir, rester, s'avérer, etc.	77
Auxiliaire	Etre, avoir, commencer à, aboutir à, finir par, etc.	106
Pronominal	Se dissiper, se caractériser, s'améliorer, se négativer ⁶⁸ , etc.	37
Impersonnel	Il s'agit, il y a.	34
Total	-	478

Il est à noter que la case des auxiliaires rassemble les verbes de conjugaison « être » et « avoir » mais également les verbes de modalité « devoir » et « pouvoir » et d'aspect « commencer à » et « finir par » qui sont appelés des « semi-auxiliaires » (RIEGEL et al, 1994 : 252). La même remarque est valable pour les verbes pronominaux « se dissiper » par exemple. Un autre détail important, c'est que les verbes ont été classés, encore une fois, dans les cases selon le sens des phrases produites par les scripteurs.

- Les verbes transitifs

Ce type de verbe regroupe les verbes transitifs directs (COD) et/ou indirects (COI).

Exemple :

« L'analyse urinaire révèle une protéinurie ainsi qu'une hématurie » (F13).

- Les verbes intransitifs

Nous n'allons pas expliciter les règles de conjugaison qui concernent les verbes intransitifs et les auxiliaires, mais nous nous limitons à dire seulement qu'à l'opposé des verbes transitifs, les verbes intransitifs n'admettent pas de complément.

Exemple :

⁶⁸ Le verbe en question n'existe pas dans le français médical à notre connaissance, il s'agit peut-être de l'invention d'un nouveau verbe étant donné que le scripteur de la fiche (F24) avait tendance à écrire à l'aide de verbes pronominaux.

« *Son taux de cholestérol* a diminué* » (F28).

- Les verbes attributifs

Le verbe attributif est un verbe qui se construit avec un attribut du sujet⁶⁹ ou un attribut du complément direct⁷⁰. En termes plus simples, ce sont les verbes d'état qui établissent des relations de sens avec le sujet dont il représente un aspect ou une qualité (RIEGEL et al, 1994 : 243-247). Cette relation de sens se fait par l'intermédiaire d'un verbe, le plus souvent de type « être ». En effet, les principaux verbes attributifs que nous avons dégagés à partir des prestations scripturales sont « être, sembler, devenir et rester ». La plupart des attributifs utilisés dans les productions scripturales des étudiants est le verbe être appelé « copule ». Les attributs de sujet que nous avons dégagés sont :

- Un adjectif qualificatif ou un participe passé

Exemple 1 :

« *Les analyses urinaires étaient chocantes*⁷¹ au début avec une protéinurie et une hématurie accentuées qui sont freinées à la fin* » (F15).

Exemple 2 :

« *Le taux de cholestérol reste plutôt élevé 2,7 g/l* » (F19).

Exemple 3 :

« *Pour la fréquence cardiaque, elle semble très élevée dans le 1^{er} jour...* » (F3).

Exemple 4 :

« *La patiente était hyper tendue et dyspnéique* » (F13).

- Un adverbe pris adjectivement :

Exemple : « *La protéinurie ainsi que l'hématurie sont fortement présente* » (F9).

- Un groupe nominal

Exemple : « *Mme Malika est une femme ménopausée* » (F25).

- Un nom précédé par un pronom

⁶⁹ L'attribut du sujet est un mot ou un groupe de mots qui donne une caractéristique au sujet de la phrase construite à partir d'un verbe.

⁷⁰ L'attribut du complément direct est un mot ou un groupe de mots qui donne une caractéristique au complément direct du verbe de la phrase.

⁷¹ Il est n'est pas question ici de traiter la question de l'erreur mais cela n'empêche pas de signaler l'erreur commise par le scripteur « chocantes » au lieu de « choquantes ».

Exemple : « *Au début de son hospitalisation **était en détresse** vital puis en état stationnaire, favorable et guérison* » (F27).

- Un verbe à l'infinitif :

« [...] *Mme Malika ne **semble présenter** aucun historique médical particulier* » (F25).

- Les auxiliaires

La case des auxiliaires se compose des auxiliaires verbaux « être » et « avoir » qui servent à former les temps composés. Et des *semi-auxiliaires* d'aspect et de modalité.

- Les auxiliaires aspectuels :

L'aspect sert à indiquer l'état et la progression du verbe à l'infinitif. L'auxiliaire est donc suivi d'un verbe à l'infinitif dont il précise le degré d'accomplissement. Les verbes d'aspect sont, dans la majorité des cas, suivis par une préposition (RIEGEL et al, 1994 : 252). En voici quelques exemples :

Exemple qui a une nuance de début :

« *Le taux de cholestérol dans le sang **commence à** baisser au 3^{ème} jour avec une tension artérielle qui **commence à** se régulariser* » (F4).

Exemple qui a une nuance de la fin :

« *L'évolution du \overline{W} qui est devenu stationnaire à un certain moment **a fini par** atteindre le stade de la guérison* » (F26).

- Les auxiliaires modaux :

Les auxiliaires de modalité permettent d'indiquer, grâce à des verbes comme « pouvoir » et « devoir » ou autres, la nécessité, la possibilité ou la probabilité, la volonté, l'obligation, etc (RIEGEL, 1994 : 252). Ils peuvent prendre différentes formes.

Exemple : « *Son séjour a **pu** diminuer sa* hypercholestérolémie* » (F15).

- Les verbes pronominaux :

Le verbe pronominal est un verbe toujours accompagné d'un pronom personnel à la même personne grammaticale que le sujet et qui se conjugue seulement avec l'auxiliaire *être* aux temps composés.

Exemple :

« Son rythme cardiaque était au début irrégulier et qui **s'est amélioré** et a devenu régulier » (F15).

- Les verbes impersonnels

Le verbe impersonnel est un verbe qui se conjugue uniquement à la troisième personne du singulier « il ». Le pronom « il » qui sert de sujet ne remplace rien. En voici des exemples :

Exemple 1 :

« Le début de la symptomologie débute, **il y a** 6 jours, avec l'apparition de douleurs, et de maux de tête » (F16).

Exemple 2 :

« **Il s'agit de** L Malika âgée de 49 ans, mariée, admise pour une détresse vitale dans un contexte fébrile avec une tachycardie marquée » (F33).

- Les pronoms

Les exemples qui seront exposés donnent une idée des types de pronoms que nous avons inventoriés.

- Les pronoms relatifs :

Nous n'allons pas nous attarder sur la fonction que remplit chaque pronom mais nous nous limitons à dire que le « pronom relatif » est un mot qui remplace un nom appelé « antécédent » et qui introduit une subordonnée relative.

Exemple 1 :

« Elle a été vue par un généraliste pour une cardiopathie **dont** l'origine est inconnue » (F17).

Exemple 2 :

« La patiente présente un rythme cardiaque irrégulier **qui** s'est progressivement stabilisé pour devenir régulier vers le 3^{ème} jour de son hospitalisation » (F9).

Exemple 3 :

« Son analyse urinaire a montré la présence d'une protéinurie et d'une hématurie et le traitement **qu'**on lui a donné au début a laissé son état dans un cas de détresse vitale » (F26).

Exemple 4 :

« La maladie remonte à 6 jours **où** la patiente souffrait de maux divers... » (F16).

- Les pronoms personnels

Le pronom personnel est un mot qui indique la personne grammaticale (1^{ère}, 2^e, 3^e, du singulier ou du pluriel). Il peut être sous plusieurs formes :

- Sujet :

Exemple 1 : « *Elle ne souffre d'aucune allergie* » (F26) ;

Exemple 2 : « *On note une évolution favorable de la patiente après prise du traitement* » (F13).

- Complément indirect du verbe :

Exemple 1 :

« [...] *on lui a noté comme symptômes au début de son hospitalisation une fièvre, un rythme cardiaque irrégulier...* » (F26).

▪ Les prépositions

Nous avons antérieurement dit que le sens était déterminant pour classer une préposition dans une ou dans l'autre case. De ce fait, nous les avons listées selon les nuances regroupées de la sorte suivante :

Tableau 23 : Catégorisation des types de prépositions

Nuances	Occurrences	Fréquence
Lieu	Sous, dans, chez, vers, à son entrée, etc.	-
Temps	Par la suite, à partir de, au début, à la fin, etc	-
Cause	Pour, à l'origine de, etc.	-
But	pour	-
Moyen	Sous, par,	-
Accompagnement	Avec,	-
Agent	Par,	-
Privation	Sans,	-
Manière	Avec, par	-
Verbes construits avec des prépositions	Commencer à, remonter à, finir par, aboutir à, se caractériser par, associer à, etc.	-
Total	-	634

Pour assurer une bonne appréhension du listage effectué, il était nécessaire d'illustrer le tableau par des exemples. De ce fait, chaque nuance sera illustrée par un exemple ou plusieurs des fois pour une meilleure lecture du mode d'opération adopté. Dans le tableau plus haut, nous n'avons pas mis de fréquence car nous nous sommes focalisé sur les nuances de prépositions (la temporalité, la finalité, la causalité, la manière, la privation, l'accompagnement, etc.) et non sur le nombre de prépositions elles-mêmes.

- Le lieu :

Exemple 1 :

« *La maladie remonte à 6 jours où la patiente souffrait de maux divers la motivant à consulter **chez un médecin*** » (F20).

Exemple 2 :

« *Hospitalisée **à Avicenne** le 05/08/2014 pendant 6 jours* » (F11).

Exemple 3 :

« *Il s'agit de Mme MALIKA [...], habitante **à Rabat*** » (F1).

Exemple 4 :

« *Le début de la symptomologie remonte à 5 mois par l'installation d'une douleur [...] **vers le membre supérieur Gauche**...* » (F32).

- Le temps :

Exemple 1 :

« *L'évolution du W qui est devenu stationnaire **à un certain moment*** » (F26).

Exemple 2 :

« *Il s'agit de Madame L MALIKA âgée de 49 ans hospitalisée à l'hôpital Avicenne le 5/08/2014 à **8h15 pour 6 jours*** » (F22).

- La cause :

« *La patiente est hospitalisée **pour douleur** thoracique restroernnale constrictive intense...* » (F32).

- Le but :

« *La patiente présente un rythme cardiaque irrégulier qui s'est progressivement stabiliser **pour devenir** régulier vers le 3ème jour de son hospitalisation* » (F9).

- La privation :

« [...] patiente fébrile [...] **sans signes** de détresse respiratoire » (F19).

- L'accompagnement ou l'agent :

Exemple d'accompagnement :

« [...], la patiente rapport des maux divers **avec une tachycardie**... » (F2).

Exemple d'agent :

« Elle a été vu **par un généraliste** pour une cardiopathie... » (F17).

- Le moyen et la manière

Exemple de moyen :

Exemple 1 :

« Il s'agit de MALIKA L [...], qui comme ATCDS accouchement **par césarienne** » (F6).

Exemple 2 :

« L'histoire de la maladie remonte **par l'installation** progressive depuis 6 jours d'un rythme cardiaque qui varie dans les 3 dernières j... » (F3).

Exemple de manière :

« Le traitement évoluant dans un contexte positif, **par baisse** progressive du rythme cardiaque... » (F19).

La liste des prépositions n'est pas close. En effet, les prépositions « de » et « à » ont de nombreux emplois. D'une part, elles forment ce que nous appelons des « locutions prépositives » à partir de deux ou de plusieurs mots. D'autre part, elles s'associent à des verbes pour attribuer un sens particulier aux verbes auxquels elles sont rattachées (RIEGEL et al, 1994). Pour bien comprendre les fonctions et les nuances de prépositions, il semblerait judicieux de les justifier par des exemples. Elles se manifestent comme suit:

- Préposition + verbe :

« Le motif remonte le 05/08/2014 [...] avec des antécédents médicaux **à savoir** : diabète, cardiopathie... » (F7).

Préposition + N :

« Une altération **de l'état du patient** est noté à partir du 3^{eme} jour **d'hospitalisation** » (F4).

- Verbe + préposition :

Exemple 1 :

« Le taux de cholestérol dans le sang **commence à** baisser au 3^{ème} jour avec une tension artérielle qui **commence à** se régulariser » (F4).

Exemple 2 :

« Une réponse favorable pendant le 4^{ème} jour d'hospitalisation a **abouti à** la guérison de la patiente » (F23).

Exemple 3 :

« Elle souffre d'un diabète de type 2 **associé à** une cardiopathie... » (F10).

- Verbe + nom + préposition :

« L'état de la patiente s'est nettement amélioré, **donnant lieu à** une protéinurie » (F10).

- Préposition + nom + préposition

Exemple 1 :

« Cette patiente pèse 9kg, avec une température **de l'ordre de** 37 °C... » (F11).

Exemple 2 :

« [...] d'autres examens complémentaires seront impératifs afin de [...] connaître l'étiologie la plus probable **à l'origine de** cette pathologie » (F14).

- Préposition + article + nom :

Exemple 1 :

« **A son entrée*** la patiente présentait* une hypercholestérolémie (2,7) qui a diminué progressivement (1,8 à sortie) » (F23).

Exemple 2 :

« **Par la suite** elle est passé à l'état stationnaire... » (F9).

- Pronom + verbe + préposition :

« **Il s'agit de** Madame MALIKA .L, Agée de 49 ans, Mariée et ménopausée » (F30).

- Adverbe + préposition + verbe :

« Les antécédents familiaux : **Rien à signaler** » (F17).

- Adverbe + préposition + nom :

« ATCDS familiaux **pas de tuberculose** » (F20).

- Adverbe + préposition + abréviation (Adv + N + Adj) :

« **Pas de HTA** » (F20)

À l'issue des illustrations mentionnées, il est clairement visible que les prépositions, avec leurs différents usages et nuances, servent à établir des relations entre les éléments mais également à assurer différentes fonctions. Nous avons procédé à une décomposition des déterminants contractés pour isoler les prépositions dans le but de les quantifier comme dans l'exemple : « *B1 et B2, Bien perçuent **au** 4 foyers* » (F18).

La dissolution d'éléments a touché également certaines classes grammaticales qui ont été fusionnées avec des prépositions pour introduire des syntagmes prépositionnels « *à son entrée, à l'origine de, par la suite* » ou des syntagmes verbaux « *commencer à* » ou des syntagmes adverbiaux « *rien à signaler, pas de tuberculose* » ou encore des syntagmes nominaux « *une altération de l'état du patient* ».

- Les déterminants

Comme signalé auparavant, les points de repère étaient le contexte et le sens pour caser les déterminants dans l'une ou dans l'autre colonne. Dans ce sens, le tableau donne un aperçu des noms associés à des déterminants :

Tableau 24 : Catégorisation des types de déterminants en fonction du registre

Types de registres	Occurrences	Fréquence
Termes appartenant au technolecte médical	Cardiopathie, hématurie, protéinurie, tachycardie (insuffisance cardiaque), asthénie (fatigue), apyrexie (absence de fièvre), etc.	
Usage non spécialisé du français	Normalisation, signes, apparition, évolution, sujet, difficulté, etc.	156
Termes appartenant au technolecte transversal des sciences	Analyse, examen, température, rythme, tension, fréquence, etc.	227
Total	-	685

Avant d'appuyer l'inventaire des déterminants par des exemples, il semblerait intéressant de dire que la moitié des noms, qui totalisent 1263 cas, relevant des trois registres précités, n'étaient pas tous associés à des déterminants.

Les exemples tirés des fiches seront rapportés fidèlement sans correction. Par contre, les erreurs seront traitées ultérieurement dans la partie consacrée à l'analyse des erreurs. Un autre détail important à signaler, c'est que les chiffres voire les déterminants numéraux n'ont pas été pris en considération car ils ont été traités dans la partie, réservée aux abréviations, qui serait examinée directement après celle-ci. Pour l'instant, nous nous attacherons uniquement à donner des exemples de déterminants choisis pour faciliter la lecture. Les déterminants seront colorés en jaune pour renvoyer aux noms, soulignés par nous, auxquels ils sont associés.

- Usage du français non spécialisé

- Défini

« Pendant **les** 3 premiers jours, elle a un rythme cardiaque irrégulier... » (F2).

- Indéfini

« Hospitalisée [...] pour **une** durée de 6 jours pour maux divers » (F28).

- Démonstratif

« **Cette** patiente présente comme antécédents chirurgicaux : un accouchement par césarienne... » (F27).

- Possessif

« [...] le traitement qu'on lui a donné au début a laissé **son** état dans un cas de détresse vitale » (F26).

- Contracté

« La patiente présentait une tachycardie (qui a diminué progressivement de 116 à 97 bat/min **au** 3^{ème} jour) avec arythmie » (F23).

- Partitif

Nous n'avons trouvé, dans les écrits d'étudiants, aucun déterminant qui renvoie à des éléments quantifiables pour l'usage non spécialisé du français.

- Technolecte/français médical

- Défini

« [...] **la** protéinurie et **l'**hématurie sont des signes de la bonne évolution du traitement » (F29).

- Indéfini

« Elle a présenté **une** tachycardie.... » (F15).

- Démonstratif

« [...] d'autres examens complémentaires seront impératifs afin de [...] connaître l'étiologie la plus probable à l'origine de **cette** pathologie » (F14).

- Possessif

« Son séjour a pu diminuer **sa*** hypercholestérolémie qui a devenu de 1,8 g/l » (F15).

- Contracté

« B1 et B2, Bien perçuent **au** 4 foyers » (F18).

- Partitif

La même remarque de l'inexistence de déterminants au français non spécialisé est valable pour le technolecte/français médical.

• Déterminants associés aux deux registres

- Exemple de défini

« Signes de **la** pancarte » (F17).

- Exemple d'indéfini

« Elle a **un** poids de 90kg, **une** température variante entre 37-38 °C » (F28).

- Exemple de démonstratif

« [Les signes d'une détresse vitale] ; **cette** dernière manifestée principalement par une tension artérielle systolique plus élevée... » (F25).

- Exemple de possessif

« **Son** taux de cholestérol est augmenté* de 2,7 » (F12).

- Exemple de contracté

« La patiente a répondu **au** traitement.... » (F23).

- Exemple de partitif

Comme dans les deux cas précédents, nous n'avons pas dégagé de déterminants partitifs des fiches qui relèvent des deux registres exposés avant.

▪ Les abréviations

Pour la clarté du listage, les deux registres médical et non médical ont été limités aux :

• Abréviation par réduction des lettres :

Généralement, les abréviations sont construites à l'aide de différents procédés syntaxiques tels que l'« *apocope*⁷² » à titre d'exemple ou par le biais d'autres procédés. Un mot peut être abrégé soit par suppression des lettres finales, des lettres médianes ou des lettres initiales (RIEGEL et al, 1994 : 551). La partie tronquée du mot peut être remplacée par des chiffres qu'ils soient romains ou arabes, etc. Les exemples mentionnés ci-après témoigneraient de ces usages.

- Abréviation construite à partir de l'initiale du mot

Exemple 1 :

« Pour la fréquence cardiaque elle semble très élevée dans le 1^{ère*} **j** mais elle diminue et devient de 90 **batt/min** cela renseigne que le traitement fonctionne » (F3).

- Abréviation construite par suppression des lettres finales

« [...], son rythme irrégulier, son fréquence cardiaque est 116 bat/min... » (F12).

- Abréviation construite par suppression des lettres intérieures

Au niveau du nom :

Exemple 1 :

« Les **ATCD** gynécologiques : femme ménopausée » (F2).

Exemple 2 :

« [...] sa fréquence cardiaque le 1^{er} **jr** était de 116 battements » (F27).

Exemple 3 :

« Le 5^{ème} et le 6^{ème} jour se caractérisaient par la normalisation totale [...] de la tension, ce qui prouve l'efficacité du **TTT** qui a conduit à la guérison » (F33).

⁷² L'«apocope » est un procédé syntaxique qui consiste à supprimer la syllabe finale pour abrégéer un mot.

Exemple 4 :

« **Mme** Malika âgée de 49 ans hospitalisé pdt 6jrs pour des maux divers » (F7).

Exemple 5 :

« La tension artérielle a évolué parallèlement à la **FC** » (F23).

Au niveau de l'adverbe:

Exemple 1 :

« Hospitalisée **pdt** 6 jours, elle est entrée le 05/08/2015 à 8H15... » (F33).

Exemple 2 :

« [...] température **tjrs** stable et normale... » (F21).

Exemple 3 :

« Durant le 2^{ème}, le 3^{ème} et le 4^{ème} jour, normalisation progressive de **tt** les taux déjà cités » (C33).

Au niveau de la préposition :

Exemple : « Le tout évoluant **ds** un contexte de conservation de l'état général » (F31).

- Les chiffres et les abréviations des adjectifs numéraux ordinaux

Avant de donner des exemples de cet usage, il est opportun de signaler que, pour simplifier le classement et rester fidèle à la nature des éléments dénombrés, un choix a été fait : les chiffres quantifiés et répertoriés au niveau des abréviations, sont des chiffres écrits en nombre (II, 1, 2...) ou en association entre chiffres et lettres (6^{ème}). Par contre, les nombres écrits en lettres ont été classés au niveau des déterminants comme le signale l'exemple tiré de la fiche (F33) :

« [...] durant les **deux** derniers jours, une dyspnée commençait à s'installer... »

Les chiffres que nous avons sélectionnés ont été utilisés, par les scripteurs, dans le but d'indiquer :

- La date

« Il s'agit de L MALIKA [...] admise au service le **5/8/2014** pour maux divers » (F5).

- L'âge

« Il s'agit de MALIKA L, âgée de **49 ans** pour maux divers... » (F6).

- L'heure et la minute

« [L MALIKA], hospitalisée à l'hôpital Avicenne le 5/08/2014 à 8h15 pour 6 jours » (F22).

- Le degré ou la fréquence

« Elle a [...], une température variante entre 37-38°C, un IMC de : -, une FC de 116 bat/min » (F28).

- L'ordre et la temporalité

« La patiente était dyspnéique durant les 2 premiers jours avec rétablissement de la normalité de la fonction respiratoire à partir du 4^{ème} jour » (F23).

- La quantité

« Elle a un poids de 90kg » (F28).

- Abréviations sous forme de signes, de symboles et d'acronymes

La réduction des lettres et l'usage des chiffres ne sont pas les seuls types d'abréviations que nous avons pu relever à partir des fiches. En effet, il est impossible de parler des abréviations sans aborder les symboles, les signes et les acronymes.

Les acronymes et certaines classes grammaticales ne sont pas les seuls éléments qui répondent au principe d'abréviation. En effet, certains mots trouvent une autre écriture dans les abréviations appelés « symboles ou signes ». Ceux-ci sont invariables et s'écrivent sans point abrégatif (HTA); ajoutons à cela, le respect des minuscules et des majuscules qui est primordial. Nous trouvons également dans certains cas l'exposant « ° », derrière « °C » ou devant « T° » la lettre du mot.

- Signes et symboles :

Exemple 1 :

« L'évolution du W qui est devenu stationnaire à un certain moment a fini par atteindre le stade de la guérison » (F26).

Exemple 2 :

« La patiente souffre d'une cardiopathie et d'un diabète de type II » (F14).

Exemple 3 :

« La patiente est accueillie le 1^{er} jour présentant une T° de 38°, un rythme cardiaque de 116 B/min ... » (F33).

Exemple 4 :

« Bilan biologique : analyse urinaire : —→ proteinurie +++ » (F18).

Exemple 5 :

« Examen cardiovasculaire : B1 et B2, Bien perçuent au 4 foyers » (F18).

Exemple 6 :

« La fièvre est fébricule (entre 37,5 °C et 38°C) » (F17).

Exemple 7 :

« Elle appartient au groupe sanguin B » (F15).

- Acronymes :

Exemple 1:

« Examen général : TA : 14-9 mlg » (F20).

Exemple 2:

« Pas de HTA » (F2).

Exemple 3:

« Gynéco-obstétrico (GO) : femme ménopausée » (F19).

Exemple 4 :

« Antécédents tonique : RAS » (F16).

Les exemples ci-dessus représentent, dans un premier temps, les abréviations utilisées par les étudiants. Dans un deuxième temps, le choix méthodologique adopté qui consiste à intégrer les abréviations, composées majoritairement de classes grammaticales abrégées, dans les classes grammaticales. Mise à part leur nature ou leur catégorie, les abréviations *grosso modo* ont été constituées, par troncation du début, du milieu et de la fin du mot :

• d'un mot :

- Une lettre :

Nom : « h » : heure

Nom : « j » : jour

Nom : « B » : groupe sanguin

Nom : « D » : diabète

Nom : « g » : gramme

Nom : « l » : litre

- Un groupe de lettres
 - Nom : « Kg » : kilogramme
 - Nom : « min » : minute
 - Nom : « Bat » : battement
 - Nom : « FC » : fréquence
- Un groupe de chiffres et de lettres
 - « 1^{er} » : premier
 - « 5^{ème} » : cinquième
- de deux mots :
 - Nom+adjectif : « TA » pour « Tension Artérielle ».
 - Adjectif + adjectif : « Gynéco-obstétrico (GO) »
- de trois mots :
 - Adverbe + nom+ adjectif : « HTA » pour « Hypertension Artérielle »
 - Adverbe + préposition+ verbe : « RAS » pour « Rien A Signaler »
- de signes
 - « °C » : Celsius
 - « T° » : température
 - « +++ » : signe utilisé en gynécologie pour désigner le degré de présence, d'évolution ou de l'absence d'une pathologie.

Au terme de l'exposition de la manière dont nous avons procédé pour quantifier et répertorier les éléments composant les productions scripturales des 33 étudiants, au niveau du mot, nous constatons que les abréviations reprennent le début et la fin du mot. Cela se manifeste à travers l'usage des titres de civilité « Mme ». Elles peuvent aussi se résumer à la ou aux première(s), exemple : « j », « batt », mais aussi aux dernières lettres précédées par des chiffres « 4^{ème} ». La composition entre des lettres précédées par des chiffres est suivie d'exposants (petites lettres supérieures). Les abréviations retenues sont celles écrites soit en minuscule « g », soit en majuscule « HTA » en l'occurrence.

On observe que les étudiants en médecine, comme ceux des autres formations disciplinaires ou disciplines spécialisées (séméiologie médicale), ont tendance à utiliser les abréviations, à tronquer leurs écrits puisqu'il s'agit d'un écrit spécialisé. Les domaines touchés par ce genre d'opération sont : les acronymes, les signes, le symbole, les unités de mesure, et les chiffres+lettres.

Le fait de dégager et d'exposer les pratiques scripturales des étudiants, qui ont fait l'objet de cette recherche, nous a permis de nous interroger sur leur comportement discursif. S'agit-il vraiment d'un usage basé sur des raisons d'économie, de brièveté, de rapidité ou de pratiques caractérisées et conditionnées par une allégeance à la pratique de la discipline ou à une *conscience disciplinaire* (REUTER, 2006) ? Les étudiants s'autorisent à utiliser des abréviations par troncation des mots, plus spécifiquement les noms (59 cas) et les unités de mesure (37 cas) mais aussi à utiliser des signes et des symboles (134 cas), des sigles (8 cas), etc. Nous avons compté 271 cas sur la surface textuelle des 33 fiches.

Avant de répondre à ce questionnement, il convient de présenter l'inventaire effectué à un niveau plus large cette fois-ci. En effet, pour des raisons méthodologiques, nous avons procédé à un regroupement des régularités dans les écrits d'étudiants au niveau de la phrase et au niveau du paragraphe.

2.2.2. *Au niveau de la phrase*

L'inventaire a été centré sur les typologies de phrases et les types de jonctions de phrases. La typologie des phrases concerne les phrases à structure simple comportant les phrases nominales, verbales et les phrases construites par le verbe « être » considéré comme copule (Sujet + Copule + Attributif) et les phrases à structure complexe contenant les subordonnées infinitives, conjonctives, relatives et circonstancielles.

- Typologie des phrases

En nous référant à la *Grammaire méthodique du français* (RIEGEL et al, 1994), toutes les structures simples⁷³, qu'elles soient verbales et/ou nominales, ont été rassemblées sous la catégorie « phrases à structure simple » tandis que toutes les structures complexes⁷⁴, comprenant les subordonnées relatives, infinitives, conjonctives et circonstancielles, qu'elles soient par coordination, par subordination ou par coordination, ont été réunies sous la catégories « phrases à structure complexe ».

- Phrases à structure simple :

Ce type de phrase s'organise, globalement, autour d'un verbe, de son sujet et de ses éventuels compléments, d'une copule mais aussi autour d'un nom. Il est perceptible dans la :

- Phrase verbale

La phrase verbale ou la *phrase étendue* (RIEGEL et al, 1994 :128) s'organise en général autour d'une information en suivant une structure simple comme le signale le surlignement en couleur :

SN+SV

Exemple : « *Madame L Malika s'est présentée le 5/08/2014 à 8h15 se plaignant de maux divers [...]. L'analyse urinaire révèle une protéinurie [...]; La patiente était hypertendue et dyspnéique* » (F13).

SN+COP+ATTR

Exemple : « *La fièvre est fébricule (entre 37,5 °C et 38°C)* »(F17).

- Phrases à structure complexe :

La phrase à structure complexe s'organise autour d'une information principale à laquelle se rattachent tous les éléments nécessaires pour sa compréhension. Ce type obéit au schéma : proposition principale + proposition(s) subordonnée(s) (RIEGEL et al, 1994 : 469-474). Les différentes subordonnées que nous avons détectées et quantifiées sont :

⁷³ Pour identifier les phrases à structures simples, nous nous sommes inspiré du *mode opératoire* ou du *schéma de référence* comme l'appelle RIEGEL (1994 :109). La structure simple de la phrase se conçoit comme suit : (CC)-SUJET-(CC)- VERBE-COMPLEMENT/ATTRIBUT-(CC). Le (CC) symbolise le complément circonstanciel facultatif et mobile.

⁷⁴ Les phrases complexes, comme le soulignent RIEGEL et al (1994 :469-470), se distinguent selon leur mode de composition : par coordination, par juxtaposition et/ou par subordination.

- Subordonnée relative

Introduite par un pronom relatif (qui, que, où, dont). Elle complète un nom ou un pronom appelé « antécédent ».

Exemple : « *La patiente présente un **rythme cardiaque irrégulier** **qui s'est progressivement stabiliser** pour devenir régulier vers le 3^{ème} jour de son hospitalisation* ». (F9)

- Subordonnée conjonctive :

Introduite par une conjonction, ou par une locution, telle que : « que, quand », etc. Il existe plusieurs types parmi lesquels la complétive et la circonstancielle. Par contre, nous n'avons pas trouvé de subordonnée complétive mais nous avons détecté des subordonnées circonstancielle.

Exemple :

Principale

« ***La patiente est receuillée en mauvais état général** **qui s'est équilibré** **voilà** **grâce au traitement du syndrome présent chez la malade*** » Subordonnée

- Subordonnée infinitive :

La subordonnée infinitive généralement ne contient pas de « subordonnant ». Nous les reconnaissons à partir d'un verbe à l'infinitif ayant un sujet propre différent de celui du verbe dont la subordonnée dépend.

Exemple : « [...] *Sans oublier que l'hospitalisation a **fait apparaître une dyspnée qui est surtout expiratoire*** » (F15).

Une importante information concernant les phrases et les formes de phrases. En effet, les formes phrastiques, passives, emphatiques et impersonnelles, ont été répertoriées à la fois dans la structure simple ou dans la structure complexe dépendamment de la structure d'organisation que nous avons adoptée ci-dessus, mais si elles ont été isolées ci-après, c'est simplement pour des raisons de structuration, d'exposition et de compréhension.

• Formes phrastiques

- Phrase à la forme passive :

Exemple : « ***Aucune prise médicamenteuse** en dehors des pathologies que présente la patiente **n'a été évoquée*** » (F14).

- Phrase à la forme emphatique :

Exemple : « *C'est une patiente qui présente comme Antécédents chirurgicaux un accouchement par césarienne* » (F11).

- Phrase à la forme impersonnelle :

Exemple : « [...] *il y a une apparition d'une protéinurie et d'hématurie durant les deux derniers jours [...].* » (F33).

- Types de jonctions de phrases

Au sujet des types de jonctions de phrases, les phrases qu'elles soient coordonnées, juxtaposées ou subordonnées ont été classées selon les caractéristiques que présente chaque type.

- Subordination:

La subordination consiste à joindre deux phrases par l'enchâssement⁷⁵ de l'une (la phrase subordonnée) dans l'autre (la phrase principale). La phrase enchâssée (la subordonnée) dépend syntaxiquement de la phrase principale. Contrairement aux phrases coordonnées et juxtaposées, les phrases subordonnées ne sont pas des phrases autonomes. Elles se réalisent par le biais d'un subordonnant. En effet, les phrases subordonnées qui ont été observées dans les fiches d'étudiants, ont été faites soit par un pronom (qui, que, quoi, où, dont, lequel, laquelle, etc.), soit par un subordonnant (parce que, quand, si, vu que, afin que, si, comme, que, etc.) (RIEGEL et al, 1994 : 470).

- Exemple du pronom relatif :

« *L'histoire de la maladie : remonte par l'installation progressive depuis 6jours d'un rythme cardiaque qui varie dans les derniers 3j...* » (F3).

- Exemple d'un subordonnant :

« *L'examen clinique a révélé une fièvre plus ou moins intense, avec un rythme cardiaque irrégulier et des battements accélérés vue qu'elle souffrait déjà d'une cardiopathie* » (F17).

⁷⁵ L'enchâssement est l'opération qui consiste à insérer une phrase à la place d'un des constituants d'une autre phrase pour aboutir à une phrase complexe.

- Coordination :

La coordination consiste à lier deux unités syntaxiques qu'elles soient des groupes, des phrases ou des subordonnées au moyen de « coordonnant ».

Les phrases coordonnées, que nous avons retenues, ont été faites par l'intermédiaire d'un coordonnant (mais, ou, et, donc, car, ni, or, etc.), ou au moyen d'adverbes de coordination (ainsi, c'est pourquoi, ensuite, mais, en fait, etc.) (RIEGEL et al, 1994 : 470).

Exemple :

« *L'analyse urinaire a révélé une protéinurie **et** une hématurie sévères au début **mais** qui ont bien répondu au traitement* » (F23).

- Juxtaposition :

La juxtaposition fait le lien entre deux phrases. Elle fonctionne exactement comme la coordination, sauf qu'elle n'implique pas l'utilisation d'un coordonnant. C'est le signe de ponctuation (la virgule, le point-virgule ou les deux-points) qui le remplace. La juxtaposition des phrases produites par les étudiants a été réalisée à l'aide de signes de ponctuation : la virgule, le point-virgule et les deux points (RIEGEL et al, 1994 :469).

Exemple :

« *[...] la patiente était fébrile (38C°), son rythme irrégulier, sa fréquence cardiaque est 116 bat/min, son taux de cholestérole est augmenté de 2,7* » (F12).

2.2.3. Au niveau du paragraphe

Ce niveau apporte plus de précisions sur la manière dont nous avons répertorié les types de progressions thématiques qui se présentent ainsi :

- La progression thématique à thème constant :

Nous nous sommes appuyé sur le schéma qui permet de localiser ce type de progression thématique dans les écrits d'étudiants. En voici un exemple :

Thème 1

Rhème 1

« Il s'agit de Madame L. Malika, hospitalisée à l'hôpital Avicenne de Rabat il y a 6 jours.

C'est-à-dire le 5/8/2014 à 8h15 pour une hématurie probable.

Thème 1

Rhème 2

La patiente présente comme antécédents personnels précisément médicaux, une cardiopathie

Thème 1

Rhème 3

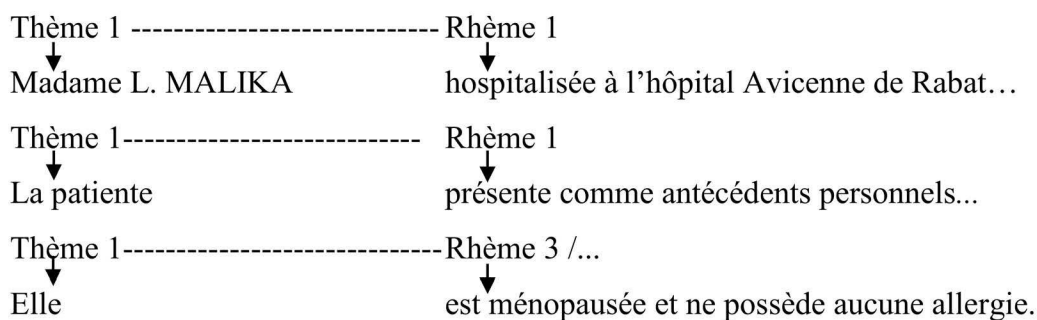
en plus d'un diabète de type 2, ses antécédents chirurgicaux sont un accouchement par

Thème 1

Rhème 4

césarienne. Elle est ménopausée et ne possède aucune allergie » (F15).

La structure de ce type de progression fonctionne de la sorte:



Dans la progression thématique à thème constant, le thème ne change pas d'une phrase à l'autre, le même thème « Madame L. MALIKA » est repris en début de chaque phrase soit en reprenant le même nom soit en faisant des reprises nominales « la patiente », « ses antécédents chirurgicaux » ou pronominales « elle ».

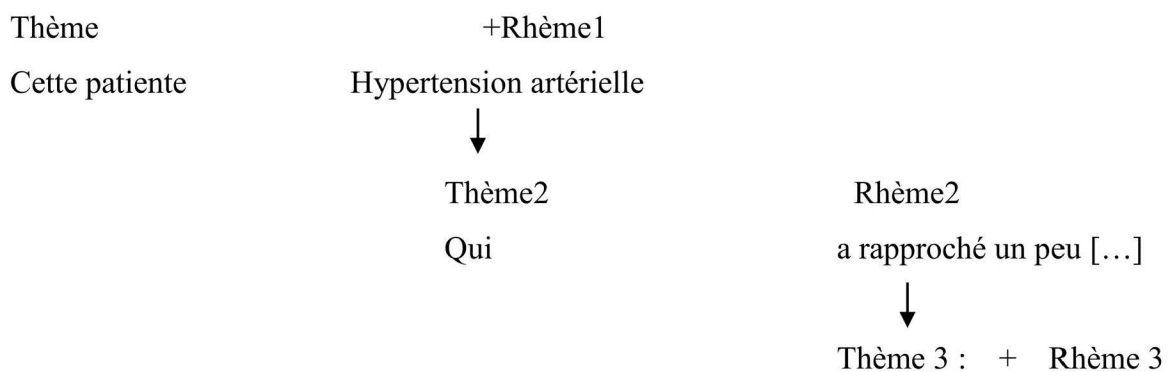
- La progression thématique à thème linéaire :

Dans la progression à thème linéaire, la phrase qui suit a pour thème un élément du propos de la phrase précédente. Il s'agit d'une construction symétrique étant donné que le « rhème » de la première phrase devient « thème » de la phrase qui suit.

Exemple :

Thème 1	Rhème 1		
« Les analyses urinaires étaient chocantes* au début avec une protéinurie et une			
		Thème 2	Rhème 2
hématurie accentuées qui sont freinées à la fin. Cette patiente avait enregistrée au début une			
Thème 3	Rhème 3		
hypertension artérielle qui a rapproché un peu à la fin à leur normal. Sans oublier que			
Thème 4	Rhème 4	Thème 5	Rhème 5
l'hospitalisation a fait apparaître une dyspnée — qui est surtout expiratoire » (F15).			

D'après l'exemple, nous remarquons que le thème varie d'une phrase à l'autre, mais non pas de manière aléatoire. L'exemple attestant de l'usage de la PTL est celui de la deuxième phrase où il y a récupération de l'élément rhématique de la phrase précédente. En d'autres mots, le rhème de la phrase précédente « hypertension artérielle » devient le thème de la phrase suivante. L'élément, qui a assuré cette opération, est celui du pronom relatif « qui ». Par reprise de l'antécédent, il est devenu le thème et le sujet de la phrase qui suit et, donc, a introduit un nouveau rhème. La construction phrastique de cet étudiant se présente comme suit :



- La progression thématique à thème éclaté :

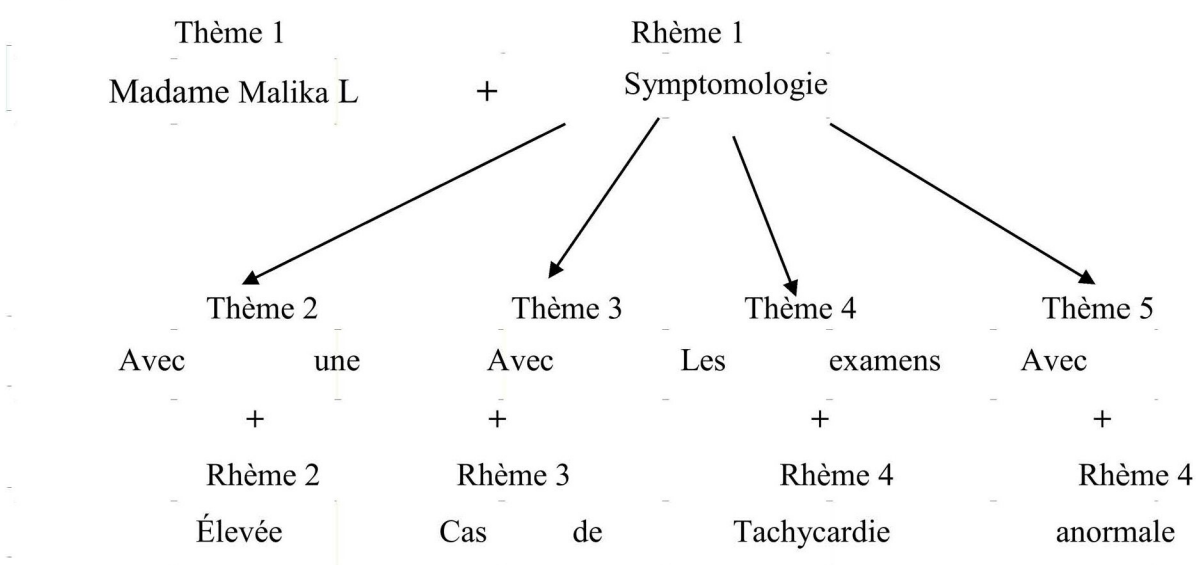
Dans la progression à thème éclaté, la première phrase donne un thème central. Chaque thème des phrases suivantes est un sous thème du thème central qui est « L. MALIKA ».

Exemple :

« *Malika, [...] Le début de la symptomologie remonte à 4j, avec un rythme cardiaque irrégulier, avec une fréquence élevée, avec une hématurie, avec altération de la fonction respiratoire au cours de l'inspiration et expiration, les examens cliniques ont révélé une tachycardie, avec hypercholesterolémie, et difficulté lors de l'inspiration ainsi que l'expiration, protéinurie anormale* » (F8).

Nous avons relevé plusieurs manières d'exprimer ce type de progression mais toutes les progressions obéissent au principe d'éclatement du thème principal en sous-thèmes. Ce qui entraîne une variété de thèmes.

Voilà comment un étudiant, parmi plusieurs, a organisé sa description et son argumentation :



Ce propos peut être élucidé par le recours à la juxtaposition et à la préposition « avec » pour marquer la progression thématique.

Ici le thème englobant est « Madame L. Malika » et chaque thème des phrases suivantes est une partie qui renvoie implicitement au super-thème. Les sous-parties sont des parties prenantes du rhème « la symptomologie » qui renvoie de manière non explicite à l'hyper-thème. Ce qui a conduit à cette subdivision, c'est l'usage de la préposition « avec », qui a une valeur d'accompagnement et qui remplit donc la fonction comitative. Par exemple : « avec un rythme cardiaque irrégulier, avec une fréquence élevée, avec une hématurie, avec altération de la fonction respiratoire au cours de l'inspiration et expiration, etc. » (F8).

3. De la collecte et de la description à l'élaboration des données

Après avoir administré 150 fiches aux étudiants et après avoir récupéré 33 réalisations scripturales, les réponses ont été rassemblées, analysées et inventoriées d'un point de vue linguistique et générique. Pour rappel, le travail sur le genre met en avant les genres d'écrits conventionnels ou non, adoptés par les scripteurs mais aussi leurs manœuvres scripturales pour écrire dans leur discipline (séméiologie).

Quant à l'analyse linguistique, elle met en relief les performances scripturales, le savoir-faire des étudiants en termes de classes grammaticales et lexicales, y compris les abréviations, de structures syntaxiques privilégiées. Cette analyse porte également sur les usages erronés.

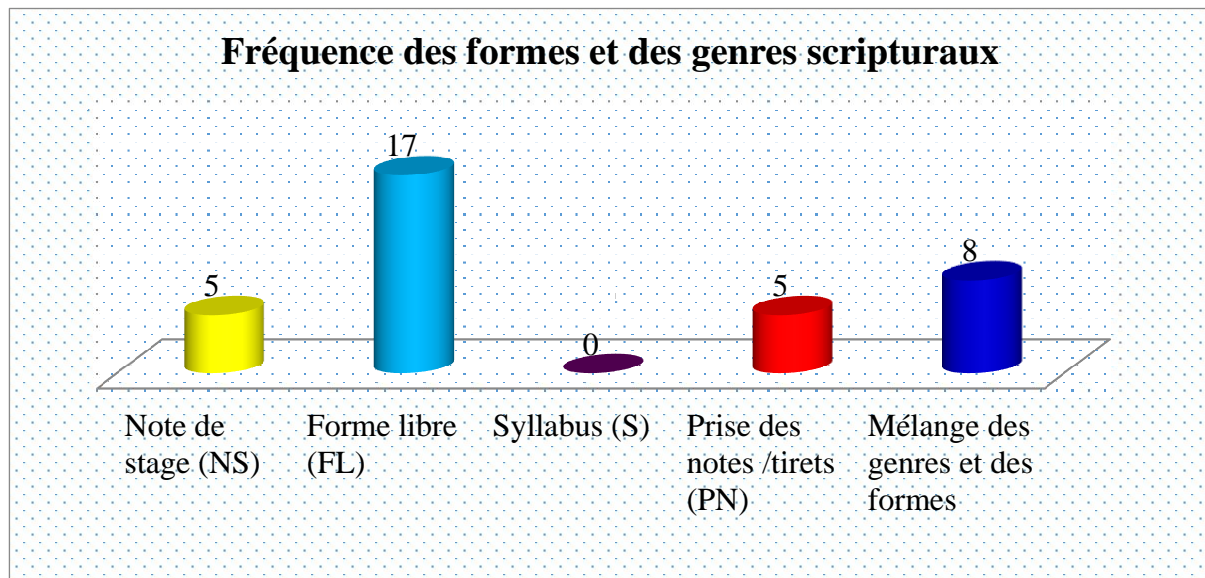
De ce fait, des tableaux ont été conçus pour l'obtention de statistiques et donc une description objective des pratiques scripturales. Cette opération était de nature à fournir des éléments susceptibles d'éclairer la situation et les pratiques au sein de cette formation. Après avoir renseigné les tableaux, qui diffèrent selon l'objectif attendu de chaque catégorie, nous avons pu en tirer des données. En effet, les données obtenues à partir de la fiche en général et des tableaux ont été analysées à l'aide de l'outil informatique « Excel ». De plus, vu la quantité réduite des fiches collectées et l'analogie à l'objectif de recherche, qui consiste seulement à décrire et non pas à prouver un fait ou à prescrire un enseignable, les pratiques n'ont pas été étayées par des pourcentages, sauf dans certains cas, car ils ne seront pas, à cause du retour insuffisant, représentatifs du comportement discursif des étudiants du groupe dont le nombre s'élève à 575 étudiants.

Toutes ces données ont été commentées et, selon le cas, présentées sous forme de fréquences illustrées par des tableaux, des graphiques et des exemples. Les tableaux ont donné lieu à des graphiques qui se subdivisent en deux types : des histogrammes et des secteurs.

3.1. Les Histogrammes

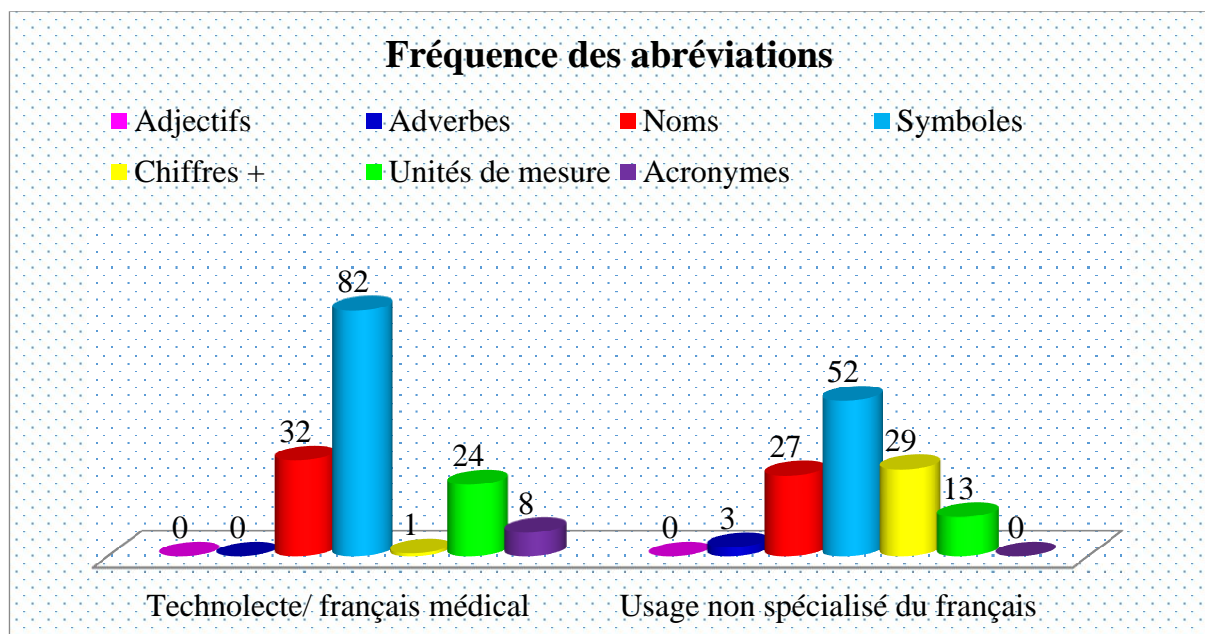
Pour des raisons de lisibilité et de précision, les histogrammes ont été utilisés pour montrer les pratiques génériques et linguistiques. Pour la forme et le genre, les histogrammes mettent en évidence les formes et les genres d'écrits réalisés comme mentionné ci-après.

Graphique 1: Exemple d'analyse générique par histogrammes (Fréquence des formes et des genres scripturaux)



Pour ce qui est de la langue, les histogrammes mettent l'accent sur une analyse plus approfondie dont le but est d'effectuer une comparaison entre le technolctce/français médical et l'usage non spécialisé du français. Il existe plusieurs exemples dans ce domaine, mais nous nous limitons à en présenter un pour des raisons illustratives.

Graphique 2 : Exemple d'analyse linguistique par histogrammes (Fréquence des abréviations)

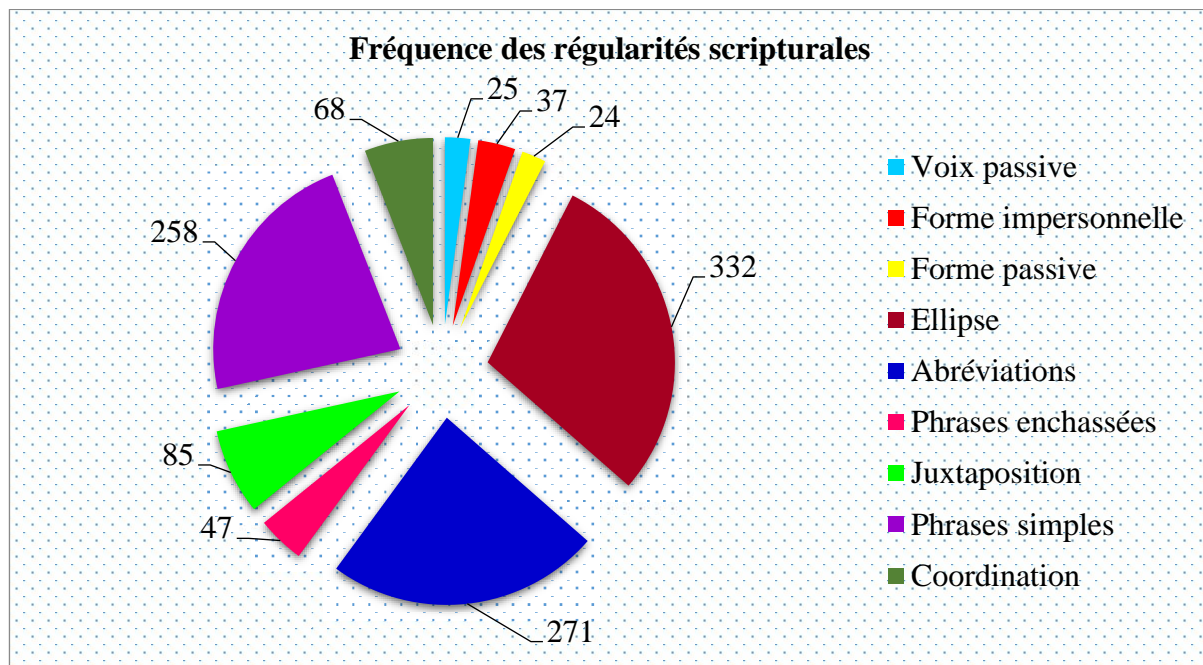


L'usage des histogrammes avait pour fonction de faciliter la lecture des données fournies par les sujets et de montrer l'évolution de l'analyse en partant d'un niveau plus général pour arriver à un niveau plus particulier.

3.2. Les secteurs

À l'inverse des histogrammes, les secteurs mettent l'accent sur les pratiques et les catégories récurrentes chez les scripteurs mais également sur le type d'analyse effectuée. Ce propos peut être justifié par le graphique ci-dessous qui met en avant le comportement discursif répétitif des scripteurs.

Graphique 3: Exemple d'analyse linguistique par secteurs (Fréquence des régularités scripturales)



Il est important de mentionner que les graphiques ont été expliqués, étayés par des exemples en vue d'une lucide lisibilité. En parlant de lisibilité et d'intelligibilité, nous avons considéré le lecteur comme étant une référence clé et le contexte comme un caractère déterminant afin d'éviter toute ambiguïté ou toute incompréhension.

Les données collectées ont servi à formuler des réflexions didactiques qui seraient explicitées au sous-point « *Esquisse du savoir-faire et des erreurs d'étudiants dans la formation disciplinaire médicale* » dans la quatrième partie dédiée aux perspectives.

Pour reprendre

Le traitement des données a été conçu de manière à analyser les productions scripturales à deux niveaux. Le premier est générique (par rapport au genre d'écrit) et le deuxième est linguistique (par rapport au français/technolecte médical et l'usage non spécialisé du français). En ce qui concerne l'analyse générique, elle a porté sur l'étude des genres d'écrits convoqués par les étudiants et les formes scripturales construites ou produites par ceux-ci pour répondre à la consigne. L'intérêt d'étudier le volet générique consistait à identifier, si possible, les genres maîtrisés ou les genres imposés ou *prescrits* par le système disciplinaire (note de stage par exemple) ou les genres *construits*, par des opérations telles que la *transposition* ou le *transfert*, et/ou hérités d'autres disciplines (la dissertation, la prise de notes etc.). Le deuxième type d'analyse est linguistique : il cherche à relever les régularités scripturales. Celles-ci ont été répertoriées à l'aide de tableaux conçus à cet effet. L'analyse linguistique concernait quatre niveaux : le mot (les catégories grammaticales et lexicales), la phrase (les structures phrastiques, les types de jonction de phrases et les expressions récurrentes ou les façons d'écrire utilisées dans la formation médicale), le paragraphe (le type de progression thématique) et le texte⁷⁶ (l'analyse du discours relevant du technolecte/ du français médical et/ou de l'usage non spécialisé du français, la structure ou la forme du texte et l'agencement des paragraphes).

Le but était, d'une part, d'identifier les régularités scripturales des étudiants, leurs facilités et leurs difficultés ; d'autre part, il était question d'effectuer une comparaison entre le français/technolecte médical et le registre non médical pour identifier le registre dominant dans les écrits d'étudiants et saisir la manière dont les étudiants modélisent le contenu et le genre disciplinaire.

⁷⁶ L'analyse au niveau du texte rassemble les trois niveaux prédits et serait explicitée dans la partie consacrée à l'analyse et non pas dans la présente partie (méthodologie).

Quatrième chapitre. Analyse des erreurs des étudiants

L'avant-dernier chapitre de cette partie a pour ambition de présenter les erreurs des étudiants dans une perspective objective, exploratoire et non pas évaluative déficitaire. L'objectif est de comprendre l'étiologie des erreurs et de faire le lien entre le système disciplinaire, les exigences disciplinaires, les objectifs et la visée de la formation disciplinaire médicale mais également d'identifier s'il existe une sorte de conditionnement disciplinaire qui agit sur les pratiques étudiantes en termes de choix de langues (français spécialisé ou non), de genres d'écrits et de pratiques.

1. Principes théoriques et méthodologiques

Dans l'apprentissage, l'étudiant, au cours de sa formation, fait inévitablement des erreurs. Dans ce sens, dans la mesure où nous nous sommes intéressé à la question de l'écrit, il était légitime de traiter de la question de l'erreur (cf. ci-dessus, p. 52). Dans le cadre de cette étude, l'erreur est à considérer comme une information à prendre en compte dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire comme une information dont il faut élucider les composants pour comprendre le fonctionnement de la discipline étudiée en général et celui des étudiants en particulier.

La question se pose de savoir si les erreurs commises par les étudiants de la discipline de « séméiologie médicale » ne trouvent pas leur source dans la complexité propre au contenu d'enseignement et donc dans le système d'enseignement/apprentissage. Dit autrement, les pratiques employées ou prescrites par la formation en général et par la discipline en particulier et la nouveauté du contexte pourraient être à l'origine d'erreurs d'étudiants : les mots nouveaux, le genre d'écrit, le technolecte spécialisé ou encore les mots de la langue courante qui sont utilisés de manière différente dans la FDM. De plus, nous pouvons supposer que les étudiants font des erreurs parce qu'ils ont parfois des difficultés à assimiler l'effet recherché par la consigne qu'elle soit claire ou ambiguë. C'est pour cette raison d'ailleurs que nous avons évoqué le concept de « dysfonctionnement ». Par conséquent, cela nous renvoie aux trois derniers types. En fait, face à une tâche qui nécessite la convocation de différents savoirs ou qui provoque une difficulté, l'étudiant se centre sur certains éléments, en oublie d'autres

ou encore a recours à d'autres stratégies telles que le phénomène du « transfert » et/ou celui de la « transposition ».

De ce fait, certaines productions d'étudiants sont trop rapidement étiquetées comme des erreurs alors qu'elles manifestent seulement une diversité de procédures voire une façon de faire, cohérente ou non avec les pratiques disciplinaires, pour répondre à la consigne. Du coup, l'erreur trouve son explication du fait que l'étudiant ne fait pas de rapprochement voire de rupture avec les pratiques de la formation ou de la discipline d'origine⁷⁷ et celles qui sont requises afin d'accomplir une pratique dans sa discipline.

Par ailleurs, il est probable que l'étudiant raisonne sous influence disciplinaire : il serait conditionné par les pratiques et par les genres d'écrit de la formation discipline médicale privilégiant un comportement discursif correspondant à la matrice, aux normes et aux pratiques de cette formation disciplinaire au détriment du respect des règles grammaticales du français et de l'apprentissage de l'écriture. Le deuxième type porte sur la question de l'*interférence* : le scripteur partirait de la structure de sa propre langue (L1) pour écrire dans la langue cible (L2).

Au cours du présent chapitre réservé au traitement des erreurs et à l'étude de certaines difficultés dans le domaine médical, il conviendrait de fournir quelques détails de la manière dont nous avons catégorisé les erreurs. Il nous a paru fondamental, en effet, de porter un regard aussi objectif que possible sur ces productions écrites afin de mieux mettre en évidence les difficultés rencontrées par les 33 sujets.

2. Typologies des erreurs

Nous avons modélisé la typologie des erreurs en prenant comme point de référence aux travaux de J.-P. ASTOLFI (1997, 1999) et de M. RIEGEL, J.-C. PELLAT et R. RIOUL (1994). Pour des besoins de démonstration, nous avons choisi de découper l'analyse à cinq niveaux : morphologique, syntaxique, morphosyntaxique, lexicale et sémantique (lexico-sémantique), et orthographique afin de donner des précisions sur les phénomènes à étudier. Ci-après seront évoqués les types d'erreurs partant du général au particulier.

⁷⁷ Les étudiants de la discipline en question sont issus de plusieurs disciplines ou formations disciplinaires,

2.1. Les erreurs de morphologie

Dans le but de rendre lisible la catégorisation, nous l'avons effectuée en section. C'est-à-dire, nous avons rattaché chaque type d'erreurs à sa portée. Effectivement, pour les erreurs morphologiques étaient prévues sept classes grammaticales (déterminant, nom, adjectif, adverbe, verbe, pronom et préposition) qui se subdivisent, elles même en sous-catégories, dont quelques-unes ont encore des sous-classes. Par exemple la catégorie « Verbe » contient la sous-catégorie « Erreur de conjugaison du verbe à la forme composée » qui comporte, à son tour, les sous-classes « « Confusion entre verbe à l'infinitif et au participe passé », « Emploi déformé du participe passé » » et ainsi de suite.

De manière globale, la catégorie « morphologie » contient les erreurs d'utilisation de l'auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire « avoir » ou l'inverse, les erreurs d'accord entre le participe passé et le sujet, la suppression et l'addition de lettres de verbes, les erreurs d'accord entre le sujet et le verbe, l'emploi déformé du participe passé, l'utilisation de la préposition « à » au lieu de la troisième personne du verbe avoir « a ». Aussi, elle contient l'usage erroné du pronom possessif, la confusion entre l'adjectif épithète et le verbe, la confusion entre le participe passé du verbe du premier groupe conjugué à un temps composé et l'infinitif du verbe. Cette catégorie se compose également des erreurs de confusion entre le déterminant possessif « son » et la troisième personne du verbe être au pluriel « sont », de confusion entre les déterminants possessifs et les déterminants démonstratifs. La confusion de nombre de noms, d'adjectifs et d'articles.

2.2. Les erreurs syntaxiques

Pour affiner la catégorisation et faciliter la lecture, les erreurs syntaxiques ont été réparties en deux sous-catégories. Celles qui touchent à la phrase à construction simple et celles à la phrase à construction complexe.

Dans la première sous-catégorie sont regroupées les erreurs d'absence de déterminants, les erreurs de coordination rassemblant la coordination erronée entre l'adjectif et le nom, la coordination avec confusion d'éléments qui ne sont ni de même nature ni de même fonction et la coordination avec suppression d'éléments tels que les prépositions.

La deuxième sous-catégorie comprend l'emploi erroné du pronom relatif et l'accord du verbe avec le nom dans des constructions phrastiques complexes.

2.3. Les erreurs morphosyntaxiques

Étant dans la confusion pour certaines erreurs produites par les sujets, il nous a semblé judicieux de fusionner les deux antécédentes catégories. Cette opération a donné lieu à une troisième catégorie d'erreurs appelée « erreurs morphosyntaxiques ». Cette catégorie rassemble les erreurs de confusion dans le système des prépositions accompagnant les verbes soit en référence au système de la langue source, soit par traduction littérale soit par une ignorance des systèmes de prépositions et les erreurs d'accord de « tout » employé comme déterminant. La même structure des catégories, des sous-catégories et des sous-classes est valable pour ce type d'erreurs.

2.4. Les erreurs lexicales et sémantiques

Dans cette catégorie, il a été décidé de réunir les erreurs lexicales et sémantiques qui sont intrinsèquement attachées. En effet, formellement, le lexique comporte, en général, deux aspects, le premier est formel qui réside dans la sonorité et dans la graphie alors que le second est sémantique qui concerne le sens du mot. Dans ce sens, les erreurs lexicales et sémantiques relevées étaient rarissimes et étaient perceptibles dans la création de nouveaux verbes (« se négativer » par exemple). En d'autres mots, il s'agissait possiblement d'un élargissement du répertoire lexical et sémantique de l'étudiant. La deuxième manifestation que nous avons détectée dans ce type d'erreurs concerne la construction ambiguë de certaines phrases, en particulier, l'ambiguïté de sens du syntagme pronominal (SN) associant mot et signe « *L'évolution du W...* » (F26).

2.5. Les erreurs d'orthographe

La présente catégorie regroupe les erreurs portant sur l'utilisation erronée et inutile des accents, sur l'absence d'accents « *cholesteolemie* », sur l'addition de lettre ou encore sur le remplacement d'une lettre par une autre « au *débit** » et la substitution de lettres « *A son entré** ».

Pour reprendre

Le quatrième chapitre se focalisait sur la question de l'erreur étant donné que celle-ci est présente dans l'apprentissage. Le choix de travailler sur cette question n'envisageait pas une

évaluation en vue d'une notation ou même une focalisation sur ce que les étudiants ne savent pas faire. Au contraire, le fait d'évoquer les typologies d'erreurs était de nature à situer les difficultés linguistiques des scripteurs mais aussi à comprendre l'étiologie de leurs usages erronés. S'agit-il d'un comportement scriptural en rapport avec le sujet lui-même ou en rapport avec le système disciplinaire et les pratiques imposées par celui-ci ?

Cinquième chapitre. Intérêts et limites de l'instrument adopté

Si la petitesse du corpus pourrait être considérée comme une faiblesse, elle a permis de mettre au point une technique de recueil qui s'est révélée productive et nous a permis une analyse structurée et fine des réalisations langagières des étudiants.

1. Intérêts de la méthode

L'outil adopté, dans le but de saisir des données, présentait plusieurs intérêts car il a permis de mettre l'accent sur les trois compétences suivantes :

– au niveau méthodologique, la méthode se focalise principalement sur les conduites scripturales en l'occurrence la structure et la modélisation de l'écrit dans une discipline d'enseignement⁷⁸ de la part des scripteurs, le choix du genre et de la forme d'écrit mais aussi l'écriture dans ou hors discipline et le respect des exigences disciplinaires ;

– au niveau langagier, la compétence et la performance langagières se manifestent à travers le choix des mots qu'ils soient des termes génériques et/ou des termes spécifiques, des abréviations, le savoir-faire mais également à travers les structures grammaticales et les tournures syntaxiques ;

– au niveau discursif, les éléments discursifs mettent en avant les registres de langue, spécialisés ou non, adoptés qu'ils soient savant ou ordinaire, les maladresses voire les dysfonctionnements, les usages erronés et l'emploi de différentes stratégies telles que la description et l'argumentation, etc.

Compte tenu de la question de recherche⁷⁹ qui aborde la question de l'écrit et des genres disciplinaires, la technique était en adéquation avec la finalité du questionnement pour bien appréhender les pratiques scripturales des étudiants de la discipline « séméiologie médicale » de la troisième année de médecine en termes de savoir-faire, de genres d'écrits sollicités et de comportement discursif.

⁷⁸ Nous avons désigné la formation disciplinaire médicale en tant que discipline d'enseignement d'un point de vue didactique et théorique. Cela est différent de la catégorisation effectuée, du point de vue de dénomination des choses dans cette thèse, dans le point « *Les études en médecine : un domaine d'étude scientifique à trois facettes universitaire, professionnalisante, professionnelle* » du troisième chapitre de la première partie.

⁷⁹ L'objectif était d'analyser les pratiques scripturales et non pas de connaître les représentations des acteurs. De ce fait, et en plus des aléas de la recherche, l'option de faire des entretiens et d'administrer des questionnaires a été écartée.

Par ailleurs, la « fiche de données » avait pour objectif de relever des marques de dysfonctionnement au niveau du système de la formation disciplinaire médicale car à travers les usages, nous allons détecter, de manière sous-jacente, ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans la discipline de « séméiologie médicale » en particulier en ce qui concerne les ressources à penser pour améliorer l'enseignement/apprentissage dans la FDM. D'ailleurs, c'est pour cette raison que l'idée n'était pas d'imposer aux étudiants l'objectif en vue de laisser apparaître ce qui fait sens pour eux plutôt que de nous focaliser sur les représentations des acteurs par le biais de questionnaire et/ou d'entretien.

2. Limites de la méthode et obstacles rencontrés

Pour ce qui est des limites et des obstacles, nous aimerions exprimer quelques réserves. Des difficultés ont été rencontrées dans le cadre de l'étude. Les difficultés s'articulaient autour de l'accès à l'information, de la conception de la fiche, de l'administration de celle-ci, du traitement et de l'analyse des conduites scripturales, mais aussi autour de l'absence du verbal puisque nous n'étions pas présent lors de l'administration des fiches. Le verbal allait nous emmener à un autre niveau d'analyse.

Le premier obstacle réside dans la délivrance d'une autorisation de la part de la FMPR. L'autorisation pouvait nous aider à accéder à d'amples données pour pouvoir en tirer des conclusions générales et généralisables. Cependant, en dépit de l'impossibilité de consulter les copies d'étudiants et malgré les contraintes à l'accès à l'information jugée confidentielle, une « fiche de données » a été conçue – à partir de plusieurs fiches du domaine médical – dans le but de collecter des données modestes certes, mais qui nous donnent une petite idée des pratiques au sein de la discipline en question.

Le deuxième obstacle était visible dans le fait d'élaborer un document et une consigne qui avait une double dimension scolaire et disciplinaire afin de stimuler les étudiants et de les engager dans l'étude. Pour ce faire, et puisque nous n'étions pas autorisé à consulter des documents provenant de l'hôpital, nous n'avons pas mis le symbole du « Royaume du Maroc, Ministère de la santé public, direction... ». Néanmoins, le fait de reproduire une fiche, avec quelques réajustements apportés, était d'une grande utilité pour la création d'une « fiche de données » pour faire surgir voire sonder le savoir-faire/le savoir-écrire des étudiants inscrits dans la formation disciplinaire médicale.

La troisième difficulté porte sur le déroulement de l'enquête. Nous voici encore une fois confrontés, de manière indirecte, à l'obstacle de l'ancrage administratif. En effet, étant absent lors de l'administration des fiches, nous n'étions pas capable d'administrer une « fiche test » ou une « pré-fiche » pour vérifier la clarté de la consigne et d'élucider les points ambigus afin que les étudiants puissent accomplir la tâche avec le moins de difficultés possibles et sans hésitation. Par contre, la fiche a été organisée de sorte qu'elle fournisse le maximum d'informations allant de l'aspect général vers un aspect plus particulier. C'est-à-dire, il s'agit d'aller de l'identification de la patiente puis du listage de son historique médical et des anomalies que présente la patiente pour arriver à la consigne touchant à l'objectif que nous voulions atteindre. L'objectif, pour rappel était la description des pratiques des étudiants et de leur savoir-écrire. Nous tenons à signaler que cette finalité n'allait pas être atteinte sans la précieuse aide des trois responsables de classe qui se sont engagés à les administrer à notre place. Après la collecte des 33 fiches, les responsables de classe nous ont rapporté que certains étudiants ont éprouvé quelques difficultés, ce qui nous renvoie au dernier obstacle. En effet, certains scripteurs n'ont pas bien assimilé l'expression « tableau clinique » ainsi que certains symboles comme les touchers rectaux (+/-) qui sont étudiés en quatrième année de médecine. Un fait compréhensible étant donné que les étudiants n'ont pas pris part à une explication *in vivo*.

Nous ne pouvons pas trancher mais nous pensons qu'il s'agissait d'un manque d'engagement ou de motivation lié à un désintérêt pour la fiche, à une mauvaise appréhension de la consigne en général ou à l'expression « tableau clinique » en particulier. Mais ce qui est sûr, c'est que la quantité de mots produits, telle que le montrent les fiches (F5, F6, F22 et F30), était un indice dont nous ne savons pas s'il renvoie à la consigne, à la non-maîtrise des genres sollicités par la consigne, au manque d'engagement, ou à une non performance. Ces incompréhensions étaient vraisemblablement en faveur de l'étude menée étant donné que les étudiants ont déployé toutes sortes de conduites discursives pour répondre à la consigne et donc se faire découvrir davantage.

En plus des difficultés mentionnées, nous en avons rencontré d'autres d'ordre méthodologique. En effet, les écrits d'étudiants articulaient des mots et des signes ce qui nous a posé une difficulté pour le regroupement de catégories en items. Nous avons décidé donc d'effectuer une analyse au niveau des classes grammaticales à l'exception des interjections et

des signes utilisés par les rédacteurs. Le travail sur ces deux tendances, malgré le temps investi, nous a facilité le traitement et la catégorisation. Les deux tendances ont été dépouillées et les résultats sont présentés sous forme d'items avec leur fréquence.

Dans la même perspective, la dernière difficulté est centrée sur l'analyse des items. En effet, il existait un souci de clarté, de déchiffrement et/ou de catégorisation. Cependant, certains éléments bien qu'ils soient ambigus, nous en avons pris certains en considération en faisant un rapprochement de sens en prenant appui sur le contexte où les éléments ont été utilisés. Nous les avons, donc, interprétés comme « état » ou « contexte » pour pouvoir les classer dans la catégorie des « noms » comme dans l'exemple :

« L'évolution du **W** qui est devenu stationnaire à un certain moment a fini par atteindre le stade de la guérison » (F26).

À l'inverse, la même opération de rapprochement de sens n'a pas été effectuée afin de classer tous les éléments qui représentaient une incompréhension comme dans « *IMC* » de la fiche (F28). Les éléments ont été mis dans une zone que nous avons créée à cet effet appelée « zone d'indécidables ».

Pour l'élément « **TTT** », nous n'étions pas en mesure de savoir s'il s'agit d'un « symbole » ou d'une « réduction graphique » pour désigner « traitement ».

Pour certains éléments, nous avons pris la décision de les placer dans les symboles étant l'association des lettres en majuscule et des chiffres. En plus, il ne présente aucun critère de réduction graphique ou autre, ce qui a facilité le classement et la catégorisation.

Exemple : « Examen cardiovasculaire : **B1** et **B2**, Bien perçuent au* 4 foyers » (F18).

Une autre difficulté a surgi par confusion de sens de la lettre en majuscule. Nous nous sommes référés alors au contexte pour les classer comme dans le présent exemple :

« La patiente est accueillie le 1^{er} jour présentant une T° de 38°, un rythme cardiaque de 116 **B**/min ... » (F33).

Généralement, le « B » signifie une appartenance à un type de groupe sanguin. En revanche, le « B » ici renvoie à la fréquence de battement du cœur « rythme cardiaque ».

Ajoutons à cela, l'usage des flèches, dans la fiche (F15) ou dans d'autres, nous n'avons pas pris en compte les flèches même si le contexte lui attribuait une nuance de conséquence car nous avons répertorié et analysé les signes et les classes grammaticales de manière parallèle.

Notons que le sens de certains éléments n'a pas été identifié suite à la mauvaise écriture. Ces éléments ont été placés également dans la case « zone d'indécidables ».

Pour reprendre

Le dernier chapitre avait pour objectif d'évoquer les intérêts et les limites de l'instrument de collecte de données adopté ou imposé par la réalité du terrain. Le choix de la « fiche » n'était pas fortuit dans la mesure où nous avons abordé un terrain avec ses difficultés et ses facilités. Nous avons effectué une étude de cas dans la mesure du possible d'un point de vue déontologique, scientifique et académique afin d'étudier la question des pratiques scripturales et des genres d'écrits dans une formation disciplinaire scientifique à finalité professionnelle. Si nous nous focalisons sur ce que la thèse et l'approche adoptée ont permis et non pas sur le contraire, nous pouvons dire que, même si la réduction du corpus pourrait être une faiblesse, elle a permis de concevoir une technique qui a permis décrire certaines pratiques au sein de cette formation, de les catégoriser en items, de concevoir une manière de structuration, de les analyser et d'en tirer certaines conséquences que la communauté scientifique en personnes des didacticiens et des linguistes peuvent étudier de manière approfondie avec de nouvelles méthodologies et de nouvelles approches théoriques.

Pour conclure et construire

Nous voici arrivés au terme de cette partie. Celle-ci avait pour fonction de présenter la méthodologie adoptée, les choix faits et les difficultés relatives à l'étude et/ou aux prestations scripturales et génériques des sujets. En dépit des difficultés rencontrées, nous étions surpris des résultats que nous avons tirés des 33 fiches car elles étaient riches en termes de conduites scripturales et intéressantes par toute une série de façons de faire sur le plan générique et linguistique. Malheureusement, nous ne pouvions pas tenir compte au mieux de la réalité et de la situation de ce contexte et de ce domaine puisque nous n'étions pas autorisé à utiliser d'autres techniques comme le questionnaire, l'observation voire même l'entretien pour avoir une vue d'ensemble des pratiques scripturales des étudiants de la discipline « de séméiologie médicale » de la troisième année de médecine.

Cependant, la technique adoptée a permis d'effectuer une analyse au niveau générique en termes de genres d'écrits et de formes scripturales adoptés ou modélisés par les étudiants qui ont fait partie de l'étude. L'analyse au niveau linguistique avait pour but d'analyser les régularités scripturales en termes de facilités au niveau du mot, de la phrase, du paragraphe et du texte et en termes de difficultés au niveau des usages erronés. La deuxième finalité était d'effectuer une comparaison entre le registre spécialisé et le registre non spécialisé.

À cette fin, nous proposerons des tableaux intégraux en annexe ayant pour fonction de quantifier le savoir-faire des étudiants au niveau générique et linguistique.

Nous allons désormais présenter l'analyse effectuée pour décrire le savoir-écrire des étudiants qui serait illustré à l'aide de cas de figures et de quelques éléments représentatifs pour chaque phénomène.

Troisième partie. Analyse du comportement discursif des étudiants de la formation disciplinaire médicale

Les données collectées seront analysées dans ce qui va suivre. La présente partie est composée de trois chapitres : le premier dresse un panorama des genres et des pratiques d'écrits sollicités par les étudiants ; le deuxième concerne l'analyse linguistique ; le troisième traite de la question des erreurs : il nous a semblé indispensable d'intégrer les erreurs afin de définir les points d'ancrage et de nous donner les moyens de mieux comprendre les facilités et les difficultés auxquelles se confrontent les étudiants.

Nous allons désormais présenter l'analyse effectuée, pour approcher le savoir-écrire d'étudiants, qui serait illustrée à l'aide de cas de figures et de quelques éléments représentatifs pour chaque comportement scriptural. Nous entendons par « comportement scriptural » la manière d'agir, les genres d'écrits sollicités, les stratégies rédactionnelles adoptées et le savoir-faire mis en œuvre par les sujets pour écrire ou apprendre à écrire dans le cadre de la formation disciplinaire médicale.

Premier chapitre. Analyse du fonctionnement en termes de récurrence des genres et des formes d'écrit

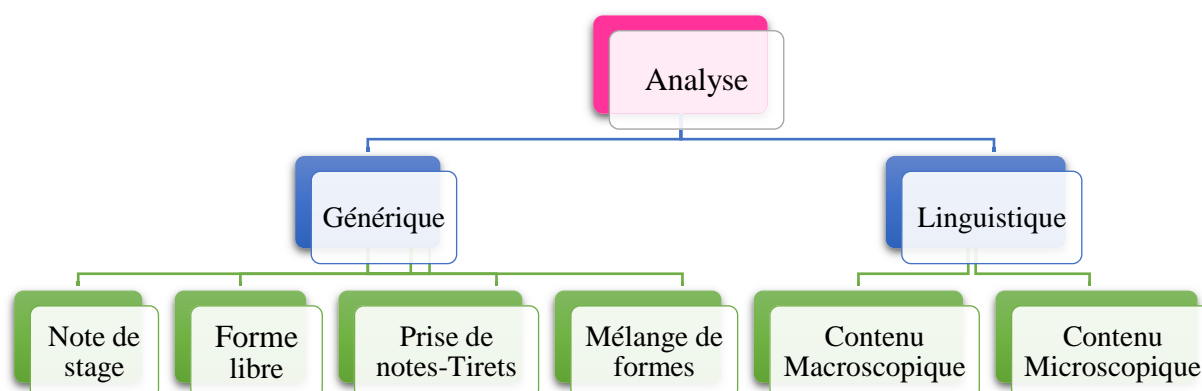
Nous allons passer en revue le traitement effectué et l'étayer par des exemples.

1. À propos des genres et des formes d'écrits utilisés par les étudiants

L'aspect linguistique et générique sont deux éléments indissociablement liés et contribuent à organiser et à donner sens aux écrits des étudiants et donc à traduire leur compréhension en un acte performatif qui est la pratique scripturale. D'après les résultats, nous pensons que certains étudiants étaient aptes à comprendre le sens général, les éléments clés de cette fiche et à produire un écrit en parfaite adéquation avec la consigne alors que d'autres ont fait appel à des genres et à des formes pour accomplir la tâche demandée.

Sur le plan de l'organisation formelle, le diagramme présente deux niveaux d'analyse : linguistique et générique. Ladite « générique » expose les genres et les formes scripturales adoptés par les étudiants.

Figure 4 : Niveaux d'analyse des pratiques scripturales (générique et linguistique)



Comme le montre le diagramme, nous assistons à une multitude de genres d'écrits qui caractérisent les écrits d'étudiants de la troisième année de médecine en général et de la discipline « séméiologie médicale » en particulier. Le traitement de la forme n'était pas secondaire dans la mesure où il serait une opportunité de connaître le comportement scriptural en termes de facilités : nous pensons que les étudiants adoptent des stratégies pour réaliser la tâche demandée. Cela s'est manifesté par l'application d'un genre comme la *note de*

stage pour rédiger principalement dans le technolecte/français médical ou par l'écriture de manière libre ce qui a donné naissance à une *forme libre* caractérisée par la linéarité.

Les principaux types d'écrits présents dans le cursus universitaire constituent une multitude de genres. Les étudiants sont amenés à les maîtriser en compréhension et en production. Il est probable que les genres auxquels les étudiants sont confrontés dans le cursus universitaire ne soient pas forcément présents dans leurs pratiques professionnelles. Au cours de l'année, les genres et les formes d'écrits sont nombreux et variés. Nous donnerons un aperçu de certains genres, que les étudiants ont utilisés, présents en troisième année de Médecine :

1.1. La note de stage (désormais NS)

À la faculté de médecine, les « notes de stage » ont vocation à porter trace de l'activité en milieu de stage pendant une durée déterminée. La note de stage permet de faire le point sur les compétences (savoir-faire et savoir-être), sur les connaissances acquises et les pratiques lors du stage de l'étudiant dans le service (service de pédiatrie ou de maternité par exemple) et à l'hôpital (hôpital militaire, civil ou privé) où l'étudiant/stagiaire a été affecté.

La note de stage met en avant certaines informations jugées pertinentes concernant l'hospitalisation d'un patient⁸⁰.

La *note de stage* s'organise comme suit :

- l'identité du patient ;
- le motif d'hospitalisation ;
- les antécédents personnels qu'ils soient médicaux ou chirurgicaux ;
- les antécédents familiaux ;
- l'examen clinique ;
- les examens complémentaires à savoir le scanner, la radiologie et l'IRM ;
- le traitement administré, prescrit ou à prescrire.

La note de stage est caractérisée par le caractère fragmenté des parties qui la composent. Il s'agit d'une segmentation du contenu par rapport à la forme imposée par la pratique de la discipline.

⁸⁰ Le patient est appelé « client » dans la nouvelle terminologie médicale.

1.2. La prise de notes sous forme de Tirets (désormais PN)

La prise de notes désigne la transcription écrite, résumée du langage parlé. Elle est particulièrement utilisée dans les études supérieures, plus précisément, dans les filières scientifiques dont les études en médecine. La PN ne reprend pas l'intégralité du discours, de l'exposé du/de la professeur(e) ou d'un spécialiste dans le domaine médical ou de l'observation d'un cas clinique ; elle sert, surtout, à noter les principaux axes du discours d'autrui.

La PN se caractérise par la segmentation du contenu au moyen de tirets ou de puces. Ce genre opte essentiellement pour l'usage des abréviations, des sigles, des symboles, des phrases courtes avec suppression des connecteurs, des noms, des substantifs avec omission des déterminants, etc. Les notes sont généralement prises lors d'un cours ou lors d'une observation dans un laboratoire ou en milieu hospitalier.

1.3. La forme libre (dorénavant FL)

À l'antipode de la « prise de notes », qui privilégie les passages fragmentés sous forme de tirets et répartit le contenu en séquence, la *forme libre*, utilisée par la plupart des étudiants, est un genre qui obéit au principe de la linéarité. Autrement dit, les étudiants sont partis possiblement des informations fournies par la fiche pour construire un texte avec des connecteurs et une progression textuelle continue. Nous l'avons appelée ainsi pour distinguer cette forme d'écriture, qui n'est pas si différente d'une dissertation, des autres formes et genres d'écrits mentionnés. Outre qu'elle fait usage des phrases simples et complexes, des connecteurs et témoigne d'une cohésion, elle peut être utilisée dans tous les genres pour informer de l'état d'un patient. Il est à souligner que nous parlons, ici, d'une forme de rédaction linéaire et non pas d'une forme en algèbre qui ne fait usage que des symboles et des formules.

2. De possibles interprétations et discussions des données

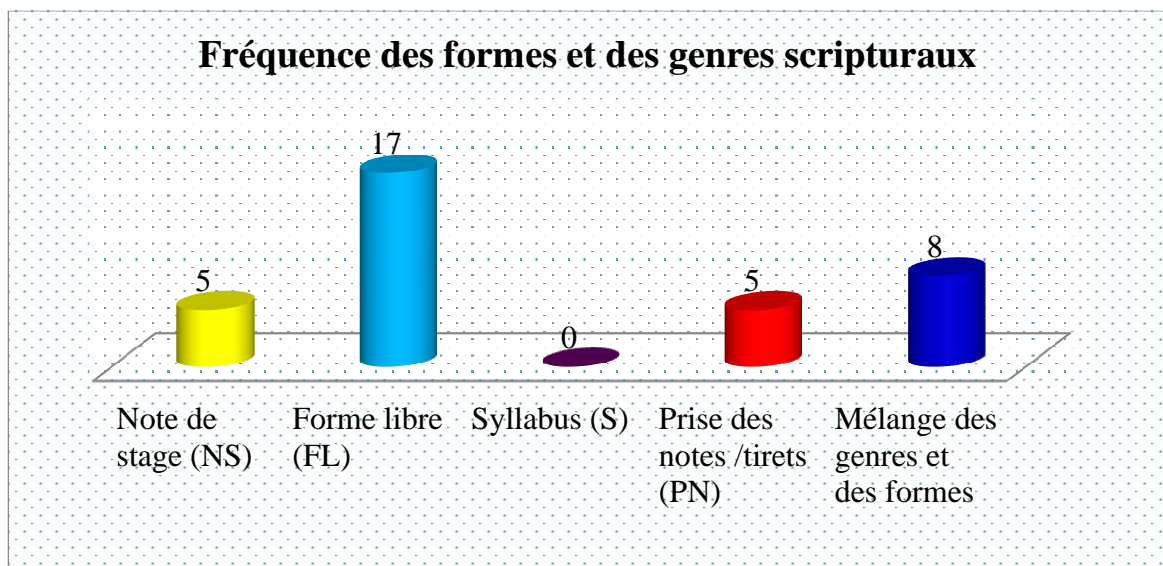
Après avoir fait une présentation des formes et des genres d'écrits convoqués par les scripteurs pour réaliser la tâche, nous allons interpréter leurs comportements scripturaux en ce qui concerne le genre. Ces interprétations seraient étayées par des chiffres et des exemples. Deux sous-points seront examinés dans le présent point. Il s'agit, d'une part, de discuter les

stratégies rédactionnelles dans le premier sous-point et, d'autre part, de présenter les alternatives pour manifester une difficulté ou une facilité scripturale dans le second point.

2.1. Le genre comme stratégie pour écrire

En ce qui concerne les genres, d'après les statistiques par secteurs, les étudiants ont eu recours à certains genres ou formes pour répondre à la consigne. En effet, l'analyse des fiches a permis de dégager quatre types de genres scripturaux.

Graphique 4: Analyse générique (Fréquence des formes et des genres scripturaux)



Au regard des statistiques, certains étudiants ont adopté une approche de la tâche, soit en faisant ce qu'ils savent faire, soit en suivant strictement la consigne étant donné que celle-ci sollicitait de la description et de l'argumentation. Les étudiants en question se sont emparés probablement des genres (note de stage, forme libre, prise de notes – tirets –) ou des formes (mélange entre les genres cités) disciplinaires pour répondre à la consigne au lieu de construire un point de vue sur le sujet et d'argumenter. À l'exception de ceux qui ont rédigé dans la linéarité, certains sujets ont simplement exposé une série d'informations relatives à la patiente. L'exposition a été effectuée par des tirets.

Un simple coup d'œil sur les statistiques issues de leurs écrits réalisés montre que 5/33 étudiants ont recours à la NS pour rédiger. Ce genre a vocation à porter trace des activités effectuées en milieu de stage. Par contre, nous remarquons une dominance d'usage de la FL qui comprend 17/33 fiches. Cette forme représente plus que la moitié des genres utilisés par

les étudiants. 17 fiches est un chiffre écrasant par rapport à l'usage d'une disposition sous forme de PN qui est estimé à 5/33 fiches du total des formes et des genres utilisés.

D'autres façons de faire ou d'autres formes de rédaction apparaissent, et ce, par l'intermédiaire de mélange des genres. Cela se manifeste à travers la fusion de deux ou de trois dispositions scripturales, à savoir le couple forme libre et note de stage, le couple forme linéaire et tirets ou encore le mélange des trois formes/genres. Ce mélange est de l'ordre de 8/33. Ce qui est intéressant dans ces mélanges, c'est qu'ils ont comme point commun la FL dans quelques passages. La FL représente un aspect fondamental de leurs pratiques scripturales dans la mesure où elle traduit la quantité et la qualité des informations fournies par les étudiants pour tenir compte de l'état progressif du malade.

Suivant le diagramme, les écrits d'étudiants ne signalent aucun rapport avec les *syllabus* (S) ou avec un autre genre combiné à celui-là.

Toujours dans la description du *faire* des étudiants, nous avons relevé un autre phénomène qui concerne l'usage des contrastes typographiques. Effectivement, les étudiants utilisent beaucoup de contrastes typographiques à savoir : minuscule vs capital, couleurs, soulignement, encadrement, tirets ou/et puces) comme indices de structuration ou de mise en valeur de certaines informations. Ces informations concernent spécialement des termes appartenant au français/technolecte médical, des termes appartenant au français/technolecte transversal des sciences et des abréviations médicales. Cela est intéressant car il renseigne probablement sur l'importance accordée au lexique de la formation disciplinaire plus qu'à un autre registre.

- Les capitales

Les capitales, tirées de différentes fiches, sont reprises de manière fidèle et sont utilisées principalement pour signaler un symbole ou encore une abréviation ou une catégorie de maladie. En voici quelques exemples :

- Symbole

Exemple1 : « *Le début de la symptomologie remonte à environ 6 jours par l'installation de maux divers ; patiente fébrile T° à 38 C° ...* » (F19).

Exemple 2 : « *Examen cardiovasculaire : B1 et B2, Bien perçut au 4 foyers* » (F18).

Exemple 3 : « *L'évolution du W qui est devenu stationnaire à un certain moment a fini par atteindre le stade de la guérison* » (F26).

- Abréviations :

Exemple 1 : « **Gynéco-Obstétrico (GO)** : femme ménoposée » (F19).

Exemple 2 : « Les seuls **ATCD**⁸¹ chirurgicaux sont un accouchement par césarienne » (F26).

Exemple 3 : « Pas de **HTA** » (F2).

- Catégorie de maladie :

Exemple :

« Cette patiente présente comme **antécédant* chirurgicaux** un accouchement par césarienne. Les médicaux : une cardiopathie avec un **Diabète Type 2** et elle est ménoposée* » (F27).

- Le soulignement

Le soulignement, est là pour mettre en relief certaines informations jugées pertinentes peut-être par l'étudiant ou segmenter et/ou séparer les parties. Ce phénomène de soulignement touche les notes de stage (F18) et principalement les mélanges de formes comme l'indique la fiche (F20) mais aussi d'autres à l'exception de la fiche (F33). Celle-ci a été rédigée sous une forme libre. Le soulignement était rarissime puisque il n'a été utilisé que dans les trois fiches signalées.

- L'encadrement et les couleurs

L'encadrement (F16) et les couleurs (F32), mise à part leur fonction esthétique, assurent le même rôle que le soulignement.

- Les tirets

L'usage des tirets et des puces est présent également dans les fiches (F4, F13, F14, F20, F32, etc.)

À la lumière des proportions, nous pouvons avancer que la *forme libre* est fort présente dans les pratiques scripturales des sujets et constitue la majorité des genres adoptés pour décrire et argumenter le cas clinique qu'ils étaient conviés à traiter (17/33). Le genre qui occupe la deuxième place est celui du « mélange entre les formes et les genres » par 8/33. Les deux genres, qui occupent le troisième rang, sont les *notes de stages* et les *prises de notes (tirets)* 5/33 pour chaque catégorie. Ce qui était étonnant, c'est que les étudiants, à travers le mélange des genres qui ont donné lieu à des façons d'écrire, passent toujours par

⁸¹ Le mot « antécédent » est transversal. Il peut être utilisé dans un autre registre ou domaine. Si nous l'avons surligné pour désigner le français médical, c'est parce qu'il est associé à des adjectifs présents dans les fiches. Le sens et le contexte étaient déterminants pour catégoriser les éléments.

l'organisation linéaire pour arriver à une organisation par tabulation. Il se peut que cet usage traduise le savoir-faire des étudiants qui consiste à partir du contenu et de la forme pour réaliser la tâche demandée à l'inverse d'autres qui donnent une forme à un contenu ou qui partent des deux. Ce qui ressort de cela, c'est que certains étudiants se sont emparés du matériel disciplinaire en termes de genres d'écrits pour répondre à la consigne. Cela pourrait justifier la facilité des scripteurs à rédiger dans et à travers le genre *prescrit* par le système disciplinaire. Contrairement à d'autres qui ont éprouvé peut-être des difficultés pour accomplir la tâche, ils se sont contentés de donner une ou deux informations sur la patiente au lieu d'argumenter ou de décrire la fiche. Dans ce sens, nous avons retenu certaines fiches qui témoignent de ce fait (F5, F6, F22 et F30). Nous supposons que la consigne était à l'origine de cette compréhension, ou il s'agit seulement d'un désintérêt vis-à-vis de la tâche étant donné que celle-ci ne s'inscrivait pas dans le cursus et ne serait pas évaluée. En conséquence, le fait d'écrire de manière réductible a laissé peu de place aux étudiants pour réfléchir à la consigne et/ou s'exprimer de manière libre.

2.2. *Au sujet des facilités et des difficultés scripturales*

Dans ce sous-point, seront évoquées quelques facilités et difficultés en termes de genres d'écrits.

2.2.1. *La note de stage*

Le choix d'écrire dans le genre *note de stage* peut être expliqué, d'abord, par la temporalité de l'administration des fiches. En effet, les étudiants étaient en milieu de stage (TP), le matin, et devaient suivre des travaux dirigés (TD), l'après-midi⁸². Nous avons compté 5/33 étudiants qui ont adopté ce type de rédaction comme nous pouvons le remarquer dans les fiches (F3, F16, F17, F18 et F20) en annexe.

La temporalité n'était pas la seule interprétation possible, la (NS) pourrait être considérée aussi à la fois comme un genre maîtrisable par ces étudiants et comme une alternative pour ne pas rédiger tous le texte sous une « forme libre ». Celle-ci demandait des connecteurs et une progression textuelle. Nous croyons qu'ils se sont procurés les moyens pour écrire, et ce, en s'inspirant des genres disciplinaires pour accomplir la tâche. Nous pouvons dire, sans que cela

⁸² L'emploi du temps ou le planning en annexe « Autres documents » atteste de cela.

ne relève de l'évidence, que les étudiants tiennent leurs comportements scripturaux de la pratique disciplinaire. Conséquemment, il est bien probable que leur souci soit de remplir les conditions de la consigne en s'appuyant sur les travaux déjà rédigés ou sur ceux en cours de rédaction ou utilisés comme le cas de la « note de stage » qui devrait être rédigée de manière quotidienne – en s'appuyant sur une « note d'observation » – pour tenir informé de l'évolution de l'état des patients.

2.2.2. *La forme libre (FL)*

La proportion 17/33 de l'ensemble des formes et des genres utilisés est révélatrice de la capacité de certains étudiants à écrire dans cette forme. En effet, 17/33 étudiants ont choisi d'adopter la (FL) pour respecter la consigne. Il s'agit d'un signe de la cohésion textuelle et d'un indicateur informant sur le savoir-écrire des étudiants. Ecrire dans cette forme témoigne probablement de l'engagement et de la performance des étudiants à rédiger de manière fluide et continue sans segmenter les paragraphes et sans contraintes. Les fiches (F1, F5, F6, F7, F9, F10, F11, F12, F15, F23, F24, F25, F26, F27, F28, F29 et F33), en annexe, sont l'indice probablement du savoir-faire, de la maîtrise du français médical et de l'usage non spécialisé du français de la part du sujet écrivant.

2.2.3. *La Prise de notes – tirets – (PN) :*

Il est probable que le choix d'écrire dans ce genre ne soit pas arbitraire dans la mesure où les étudiants remplacent les connecteurs par des tirets et suppriment toute trace de modalisation. Dans ce cas, le but de leur écrit avait pour fonction la communication et la transmission. Cette réalité suggère que le choix de la forme a eu un impact sur le contenu puisque les scripteurs ont rempli les conditions de la consigne en mettant en œuvre ce qu'ils savent et peuvent faire en faisant abstraction de la dimension textuelle. Les étudiants ont ainsi privilégié l'aspect transmissif et communicatif au détriment de l'aspect textuel qui met en relief la linéarité. Nous avons compté 5/33 cas visibles dans les fiches (F4, F13, F19, F22 et F30) qui ont adopté ce comportement scriptural.

2.2.4. *Mélange des genres et des formes*

Le mélange des genres a donné naissance à de nouvelles formes qui articulent deux à trois genres. Cette conduite pourrait être le signe, soit de la maîtrise de cette pratique et de l'habilité à passer d'un genre à un autre dans un même écrit (élasticité scripturale), soit de la

difficulté à écrire dans un seul genre et à s'y positionner, soit de l'incompréhension de la consigne. Une quatrième possibilité s'impose, celle d'une conduite consciente pour appliquer une forme à un contenu. En effet, nous pensons que le scripteur, pour écrire dans le français médical savant, a choisi de passer par un genre pour donner un sens et une forme à son écrit. Nous avons relevé 8/33 exemples qui sont répartis sur les fiches (F2, F8, F14, F21, F31 et F32).

La variété des genres et des formes de rédaction atteste vraisemblablement d'une *conscience disciplinaire*⁸³ chez les scripteurs. Ceux-ci ont l'obligation de maîtriser les pratiques écrites de leur discipline pour valider leurs modules. La multiplicité des genres disciplinaires pourrait être la source de certaines difficultés à écrire. À cet effet, nous postulons que les étudiants cherchent le moyen le plus facile pour rédiger et développent des stratégies scripturales afin de réaliser une tâche. Dans notre cas, certains étudiants font face probablement à leurs difficultés par le recours à la construction d'une logique expositive (le recours aux tirets ou à la note de stage) plutôt que descriptive ou analytique (linéarité).

Pour reprendre

Nous avons remarqué que certains scripteurs ont pu accomplir la tâche demandée sans modifier leur comportement scriptural, tandis que d'autres se sont engagés dans des modifications pour tenter de répondre à la consigne. Dans cette optique, les fiches (F2, F3, F4, F8, F13, F14, F16, F17, F18, F19, F20, F21, F22, F30, F31 et F32) montrent que les étudiants modifient leur mode de réalisation de la tâche demandée par la consigne, une modification qui semble caractériser une transformation de leurs compétences *skills* et une manière d'écrire avec ce qu'ils savent faire.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que les genres de la formation disciplinaire médicale sont un repère pour les étudiants qui adoptent la forme appropriée à la consigne. Dit autrement, ces rédacteurs utilisaient probablement des genres d'écrits ou mélangeaient des genres, qui relèvent ou non du domaine médical, dans le but de réaliser la tâche qui leur était

⁸³ Pour REUTER (2006 : 148) « La conscience disciplinaire [...], entendue comme manière d'appréhender les formes de reconstruction de la discipline par les apprenants et leur clarté quant à celle-ci, permet d'explorer par exemple la manière dont les élèves construisent statut, formes ou fonctions de l'écrit dans différentes disciplines. ».

conférée, à l'inverse des étudiants qui n'ont éprouvé aucune difficulté à écrire dans la forme libre caractérisée par la linéarité.

Au bout de l'analyse et de l'interprétation des données en ce qui concerne les genres d'écrits, ce que nous avons retenu, c'est que dans certains comportements scripturaux, notamment la *prise de notes*, la *note d'observation/ la note de stage*, les étudiants font usage des abréviations, des chiffres, des signes et du français spécialisé (Technolecte médical savant). Nous pensons que leurs pratiques scripturales témoignent d'une façon de faire et attestent d'une maîtrise d'autres genres d'écrits voire d'une élasticité d'usage des genres, symbolisée par l'interaction avec d'autres textes, à savoir les « notes de stage » à titre d'exemple. Le « transfert » et la « transposition » sont ainsi évoqués dans la mesure où certains scripteurs convoquent le genre disciplinaire ou autres genres pour effectuer la tâche demandée.

Deuxième chapitre. Analyse du comportement scriptural au niveau linguistique et comparaison entre le français médical et l'usage non spécialisé du français

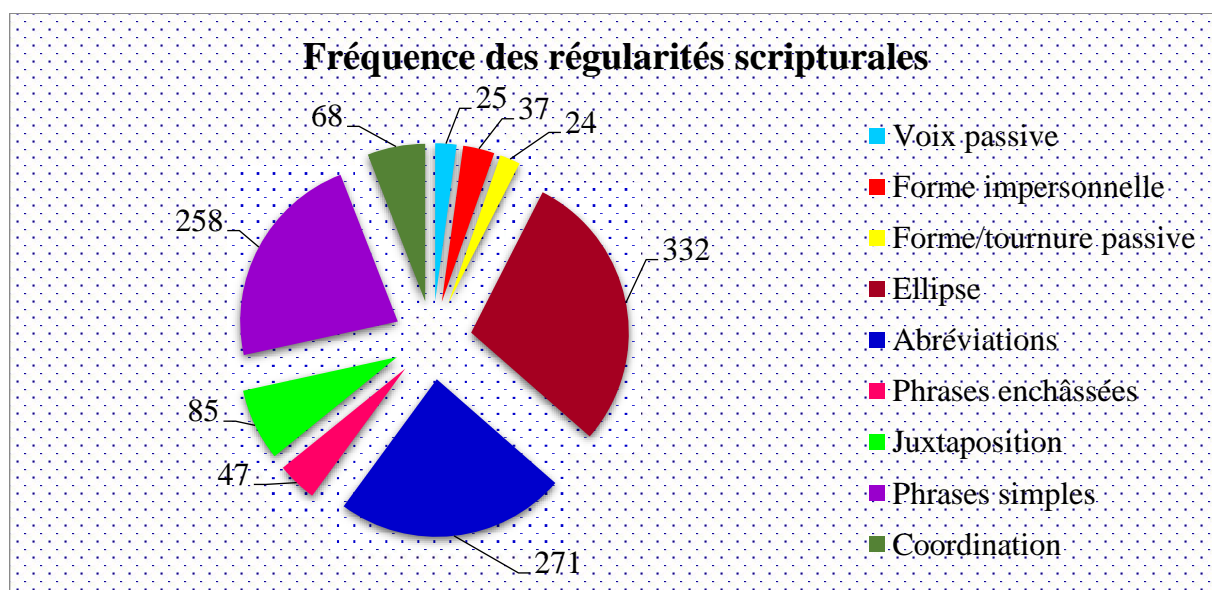
Après avoir exposé la performance des étudiants à écrire dans des formes et des genres pour réaliser un écrit, nous nous attacherons à observer leur fonctionnement par rapport à la langue. Pour cette analyse linguistique, le traitement a été divisé en deux points : dans un premier temps, nous avons mis en avant les régularités scripturales et les expressions médicales récurrentes dans les écrits estudiantins ; dans un second temps, il est question d'analyser le comportement scriptural d'étudiants de manière approfondie.

1. De quelques pratiques récurrentes des étudiants

1.1. Les régularités scripturales

Chaque fiche représente une manière singulière de faire : cette singularité a donné lieu à des données plurielles lorsque nous avons rassemblé les récurrences dans les fiches. En effet, en les examinant, nous avons relevé certaines pratiques qui reviennent de manière répétitive (HASSAN, 2011) et qui renseignent sur le savoir-écrire des scripteurs. Voici une sélection des régularités scripturales observées chez les scripteurs.

Graphique 5 : Fréquence des régularités scripturales



D'après les résultats, nous voyons nettement que les étudiants ont tendance à utiliser l'ellipse qui totalise 332 réalisations de la totalité des phénomènes utilisés. La deuxième position a été attribuée à l'usage des abréviations par 271 cas. Viens à la troisième place l'emploi des phrases à structure simple par 258 cas. Les types de jonction des phrases occupent la quatrième place par 85 réalisations pour la juxtaposition et 68 pour la coordination. Au cinquième rang, nous trouvons l'usage des « phrases enchâssées » favorisées par le pronom relatif « qui ». Le total a été estimé à 47 cas. La forme impersonnelle, quant à elle, occupe la sixième position par 37 performances. Le recours à la voix passive et à la forme active à sens passif se placent en dernier rang par une infime différence : 25 réalisations pour la voix passive et 24 prestations pour la forme passive.

Les « phrases enchâssées » sont automatiquement associées au pronom relatif « *qui* » qui assure cette opération. Pour ce qui est des formes impersonnelles, nous les illustrerons par des exemples au cours de l'analyse, mais nous tenons à dire que nous avons relevé 38 cas de réalisation. Seuls 5/33 étudiants n'ont pas adopté cette forme. Cet usage est supérieur à l'usage de la voix passive. Pour apporter plus de précision, nous avons compté 25 cas de réalisation de la voix passive soit 14/33 étudiants privilégiant cette façon d'écrire qui représentent pour eux, probablement, une facilité. Pour ce qui est de la « forme/tourneure passive », nous avons dégagé 24 cas. Ces réalisations n'ont été mises en pratique que par 10/33 étudiants soit 2,4 actes par étudiants si nous divisons le total des cas (24) sur le nombre d'étudiants (10).

Généralement, la plupart des étudiants ont tenté de faire ce qui leur a été demandé en respectant la consigne, rédigeant des commentaires et prescrivant des examens complémentaires à faire (F14). Cependant, chacun a mobilisé une façon de faire. Il s'agissait de suivre strictement la consigne, recommandant la linéarité, ou de chercher des alternatives. Celles-ci étaient perçues dans leur capacité à recourir à des genres de leur formation disciplinaire pour effectuer la tâche demandée (F16 et F20). Nous supposons, par ces alternatives, que les étudiants, mobilisant des façons de faire, voulaient accomplir la tâche et atteindre l'objectif sans se préoccuper de la manière grâce à laquelle ils y sont parvenus.

Quelques actes graphiques en ce qui concerne les formes scripturales seront mentionnés. Les extraits cités ont été reproduits fidèlement sans modification ou correction aucune. Par ce

fait, les erreurs ne feront pas l'objet d'une analyse et d'une évaluation compréhensive dans cette partie, elles seront, néanmoins, traitées ultérieurement.

- La voix passive (VP)

Nous avons quantifié ce type de phénomène par 25 cas sur la surface des formes utilisées (86 formes y compris la forme impersonnelle et la forme active). 14/33 étudiants ont employé la VP pour effectuer leur tâche et produire un texte. Parmi de nombreux exemples relatifs à cette lignée de façon de faire, nous avons retenu ceux-ci :

Exemple 1 :

« *Durant les 6 jours d'hospitalisation et après administration du traitement convenable, le pronostic vital de la patiente s'est visiblement amélioré aboutissant en fin du 6eme jour au rétablissement du capital santé mis en évidence par la normalisation des constantes biologiques* : température, rythme et tension cardiaques copris » (F25).

Nous voyons, à travers cet usage, que l'étudiant prend appui sur le français/ technolecte médical⁸⁴ pour écrire dans sa formation disciplinaire. Cela se traduit par l'usage des noms « *normalisation, hospitalisation, administration, tension, constantes biologiques, température, traitement* » ou par des expressions figées « *capital santé, pronostic vital, etc.* ». Nous présumons que le scripteur fait appel à certaines tournures⁸⁵, comme le cas de la voix passive⁸⁶, du français non spécialisé pour écrire dans le français médical ou qu'il a une maîtrise de cette façon d'écrire. Dans le cas où ces interprétations seront correctes, nous pourrions dire que l'usage non spécialisé du français est une partie intégrante du technolecte médical.

Exemple 2 :

« *Aucune prise médicamenteuse en dehors des pathologies que présente la patiente n'a été évoquée* » (F14).

L'exemple ci-dessus n'a pas été choisi arbitrairement, il intervient dans cette analyse pour montrer la maîtrise de cette façon de faire en ce qui concerne la règle d'accord. Cela pourrait

⁸⁴ Certains termes peuvent appartenir au technolecte transversal des sciences.

⁸⁵ La voix passive comme les tournures impersonnelles peuvent être des structures préférentielles dans l'écriture scientifique en général. Elles sont partie intégrante du système de la langue générale mais sont plus fréquentes dans les textes scientifiques que dans ceux écrits dans une langue non spécialisée. C'est une hypothèse qui pourrait être émise et vérifiée sur de plus grands corpus.

⁸⁶ Certaines structures tout en faisant partie de la langue peuvent caractériser le technolecte au plan discursif (par ex. la langue juridique, médicale, etc.). Il y a un continuum entre la langue générale et celle spécialisée (ou technolecte).

expliquer la connaissance des règles grammaticales exposées sur une situation relevant du domaine médical.

Cette manière de faire constitue une facilité qui aide les étudiants à rédiger, peut-être, dans le registre médical en utilisant des règles et des procédés grammaticaux et stylistiques afin de manifester leur savoir-faire/écrire.

- La forme active ou les verbes pronominaux à sens passif :

En feuilletant les fiches, nous avons relevé 24 cas sur les 86 formes qui existent dans les écrits des scripteurs. Seuls 10/33 étudiants ont recouru à cet usage. Le scripteur de la fiche (F24) a attiré notre attention puisque son comportement scriptural, comme le cas des autres scripteurs, est illustratif :

« [...], une hypercholesterolemie qui **se normalise** [...], une proteinurie qui passe de (+++) à l'état de traces puis **se négative*** le 5^{eme} jour, une hematurie qui **se négative** le 5^{eme} jour » (F24).

Nous postulons que le scripteur de cette fiche trouve dans l'usage des verbes pronominaux à valeur passive une façon d'écrire. Sur la base de cette phrase, nous avons compté quatre prédicats verbaux dont $\frac{3}{4}$ sont des verbes pronominaux à sens passif. Cette phrase ne représente qu'un échantillon des constructions phrastiques utilisées par cet étudiant. Par contre, ce scripteur a tendance à supprimer les accents pour les noms « *hypercholesterolemie, hematurie...* » ou pour les verbes « *se négative* ». Nous ignorons la raison amenant à cet usage.

- La forme impersonnelle

Elle a été répertoriée selon des expressions routinisées. Celles-ci étaient systématiquement utilisées comme dans les exemples :

Exemple 1 :

« **Il s'agit de** L Malika âgée de 49 ans, mariée, admise pour une détresse vitale dans un contexte fébrile avec une tachycardie marquée » (F33).

L'exemple prédit montre que les étudiants emploient typiquement cette expression pour présenter quelques informations personnelles concernant la patiente. Nous en avons compté trente-huit cas de réalisation sur la surface des formes utilisées qui totalisent 86 formes y compris la VP et la forme/tournure passive. Seuls 5/33 étudiants ne les ont pas utilisées (F4, F7, F8, F21 et F25). Si nous croisons le nombre d'expressions et le nombre d'étudiants, nous

remarquerons que certains scripteurs ont utilisé plus qu'une expression lors de leur rédaction (F33 et F17).

Pour les autres formes impersonnelles contribuant aux statistiques, nous trouvons « *il y a* » et « *on* » comme l'illustrent les exemples ci-dessous :

Exemple 2 :

« *Mais il y a une apparition d'une protéinurie et d'hématurie durant les deux derniers jours, une dyspnée commençant à s'installer depuis le 3ème jour* » (F33).

Exemple 3 :

« *Son analyse urinaire a montré la présence d'une protéinurie et d'une hématurie et le traitement qu'on lui a donné au début a laissé son état dans un cas de détresse vitale* » (F26).

Ces deux formes n'étaient pas très récurrentes sur la surface textuelle ; nous n'en avons compté que 6/38 de toutes les réalisations impersonnelles dont quatre pour le pronom « *on* » et deux pour « *il y a* » contrairement à l'expression « *il s'agit de* » qui était régulièrement employée.

- L'ellipse

De tout ce que nous avons pu observer, émerge un autre phénomène qui occupe la première place par un nombre d'acte qui s'élève à 332 cas. Par ce nombre de réalisation, cette pratique tendancielle dépasse tous les taux en ce qui concerne les pratiques saillantes des étudiants. L'« ellipse » concerne spécialement le sujet (SN) environ 109 cas et le verbe et/ou la copule environ 104 cas.

- Ellipse du syntagme nominal (SN)

Exemple 1 : « *Motif d'hospitalisation : (?) souffre d'une cardiopathie* » (F20).

- Ellipse du syntagme nominal et de la copule (SN + COP)

Exemple 2 : « *Il s'agit de Madame MALIKA. L, (??⁸⁷)Agée de 49 ans, mariée et ménopausée* » (F30).

- Ellipse du syntagme nominal et du verbe (SN+V)

Exemple 3 : « *Elle pèse 90kg. (?)Presente : une temperature de 38.5 puis (?) 37.5 le 2^{ème} et enfin se normalise à 37°C* » (F24).

⁸⁷ Les points d'interrogation, dans cet exemple comme dans d'autres, remplacent les éléments éliés.

- Ellipse du syntagme nominal de l'auxiliaire (SN + AUX)

Exemple 4 : « (??)Suivie pour cardiopathie, Diabète type II » (F18).

- Ellipse de la préposition

Exemple 5 : « La patiente a été mise sans un traitement d'antibiotique, et (?) traitement de la cardiopathie » (F18).

Exemple 6 : « Antécédents chirurgicaux : Accouchement (?) césarienne » (F30).

- Ellipse du pronom relatif

« La patiente rapporte qu'elle est de groupe sanguin B, et (?) pèse environ 90kg » (F19).

- Ellipse du déterminant

« [...] l'état de la patiente s'est nettement amélioré, donnant lieu à un rythme cardiaque régulier, une tension et (?)température normales, et une disparition d'hématurie et de la protéinurie dans les urines» (F10).

Pour des raisons d'illustration, nous avons puisé dans plusieurs fiches pour dégager quelques exemples. En effet, nous pensons que c'est dans la simplicité que les scripteurs trouvent leur refuge, et ce, par l'usage de l'ellipse. Nous pensons que l'aspect transmissif des pratiques disciplinaires était à l'origine de cet usage. Les scripteurs privilégient le recours au phénomène en question pour accomplir la tâche demandée. Il touche plusieurs catégories à savoir le syntagme nominal (exemple 1), le syntagme nominal et la copule ou le verbe (exemples 2 et 3) ou même l'auxiliaire (exemple 4). La préposition, le pronom relatif et le déterminant n'étaient pas exclus de cette façon d'écrire comme le montrent les exemples (5, 6 et 7). Il est approprié de noter que l'ellipse était souvent articulée avec deux autres pratiques récurrentes dans les écrits des étudiants. Il s'agit de la juxtaposition et de la coordination (F10, F18, F19 et F30).

- Les abréviations (acronymes, symboles, unités de mesure, chiffres+lettres)

Les abréviations ne seront pas l'objet d'une analyse détaillée dans cette partie. Elles seront traitées de manière plus précise dans le point « *Analyses du comportement discursif et du rapport de dominance entre le français/technolecte médical et l'usage non spécialisé du français* » du deuxième chapitre de la présente partie. Nous nous contenterons ici de dire que les étudiants ont tendance à utiliser probablement les abréviations et à tronquer leurs écrits puisqu'il s'agit d'un écrit spécialisé. Les domaines touchés par ce genre d'opération sont :

l'acronyme, les symboles, les unités de mesure et les chiffres associés aux lettres (exemple 3^{ème}).

- Les phrases enchâssées

Exemple :

« [...] Elle présente aussi, une fréquence cardiaque* **qui** passe successivement de 116 à 100, [...] **une hypercholestérolémie qui** se normalise à partir du 4^{ème} jour (2 ; 1,8), **une protéinurie qui** passe de (+++) à l'état de traces puis se négative le 5^{ème} jour, **une hématurie qui** se négative le 5^{ème} jour » (F24).

De tous les exemples qui mettent l'accent sur ce type de phrases, nous avons sélectionné celui-ci, plus représentatif que les autres vu le nombre des pronoms relatifs existant dans celui-là. Il est possible que le scripteur trouve de la facilité à réaliser son écrit en s'appuyant sur le pronom relatif « qui » qui, par fonction, reprend l'antécédent et devient à son tour le sujet de la phrase qui suit. Cet usage était récurrent dans les usages d'étudiants par un total de 47 performances. Le pronom relatif « qui » a été souvent utilisé par un nombre de l'ordre de 51 actes. Un autre ingrédient, qui a favorisé cet usage, est le phénomène de « juxtaposition » comme le laisse voir l'exemple susnommé.

- Les phrases à structure simple

Exemple :

« **Madame L Malika s'est présentée le 5/08/2014 à 8h15 se plaignant de maux divers [...]. L'analyse urinaire révèle une protéinurie [...]; La patiente était hypertendue et dyspnéique** » (F13).

Nous croyons que, par l'intermédiaire de phrases à structure simple, certains scripteurs ont fait face à leurs difficultés. En effet, ils trouveraient de la facilité à écrire avec des phrases simples et claires sans ambiguïté de sens. Nous avons compté 258 réalisations sur la surface phrastique qui est de l'ordre de 541. À l'inverse des phrases à structure simple qui totalisent 74 cas, le nombre 541 renseigne sur la manière d'agir des 32/33 étudiants pour produire un texte sans prendre de risque (application des règles d'accord, de concordance de temps, etc.) ou sans adopter une conduite inappropriée.

- La juxtaposition

Exemple :

« Il s'agit de L Malika agé de 49 ans, marié admise au service le 5/8/2014 pour maux divers, diabétique et ménopausé* présente une cardiopathie comme ATCD médical avec un rythme cardiaque regulier » (F5).

Sur la base des types de jonctions des phrases qui est estimée à 209 types, la juxtaposition est placée au premier rang par 85 réalisations. 25/33 scripteurs ont adopté ce type pour rédiger. 85 actes sont supérieurs à ceux de la subordination qui se place en dernière place, après la coordination, par 56 cas. La subordination a été choisie par 19/33 étudiants pour construire un écrit.

- La coordination

Exemple :

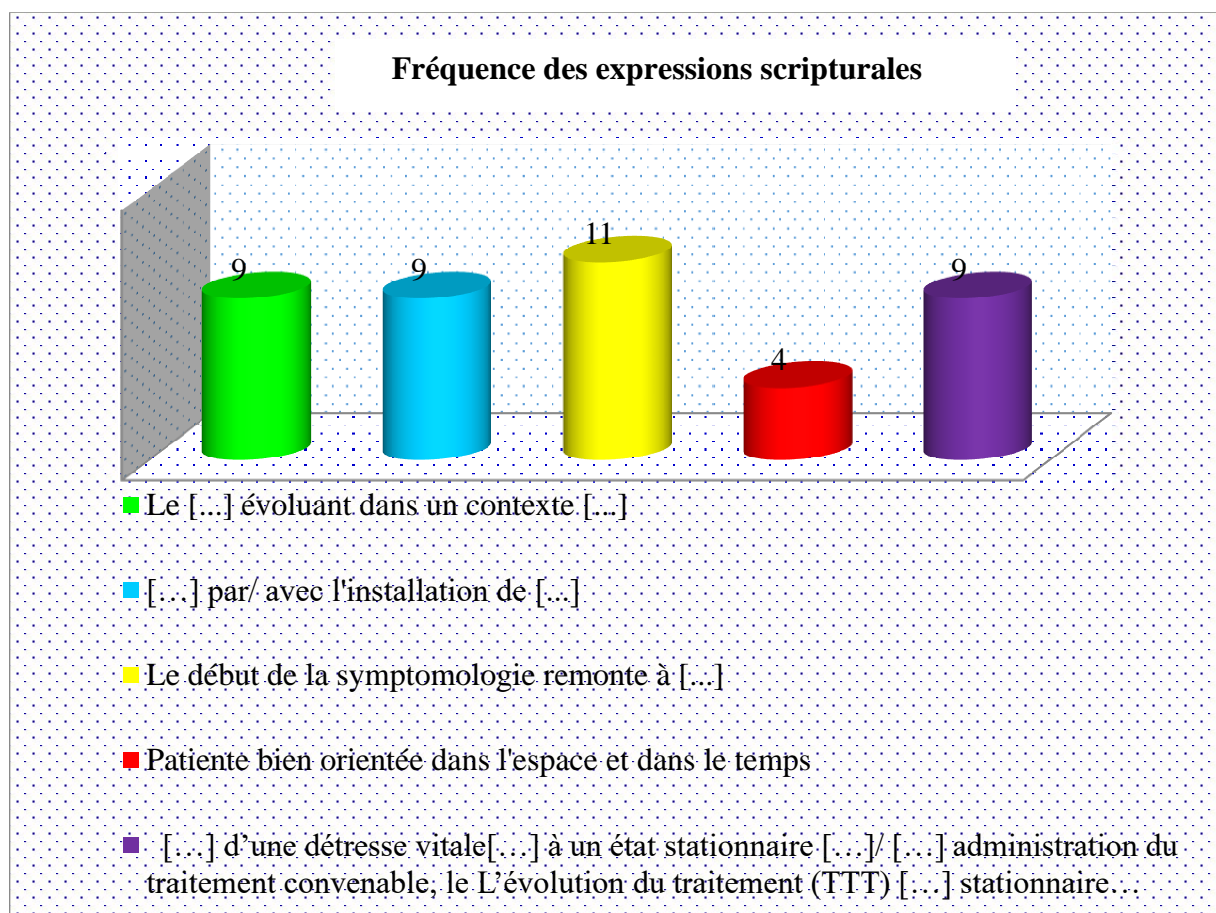
« L'analyse urinaire a révélé une protéinurie et une hématurie sévères au début mais qui ont bien répondu au traitement » (F23).

La coordination et la juxtaposition sont deux ingrédients qui alimentent les écrits d'étudiants. Par un taux estimé à 85 réalisations pour la juxtaposition et à 68 pour la coordination, les étudiants agissent, possiblement, avec aisance et partent de leur savoir pour répondre à la consigne. 29/33 scripteurs ont eu recours à la coordination pour formuler un écrit.

1.2. Les expressions scripturales

Tout d'abord, les fiches étaient destinées à un public précis : du coup, elles étaient rédigées de façon à ce qu'elles ne soient accessibles et comprises que par un public réduit. Être limitées aux spécialistes et n'être utilisées que dans un contexte précis revient à dire que les fiches devraient être rédigées d'une façon aussi spécifique que possible, et ce, par l'usage des termes spécialisés et des expressions propres à la formation disciplinaire médicale. Dans ce sens, l'objectif était de savoir si, dans le français/technolecte de la formation médicale, l'entité phrastique, d'un point de vue sémantique, présente des spécificités qui lui sont propres et caractérise pour autant le technolecte en question. À cette fin, nous avons cherché dans les productions d'étudiants des traces qui appuient ce que nous venons d'avancer.

Graphique 6 : Fréquence des expressions scripturales médicales



Cinq expressions récurrentes ont été décelées en l'occurrence :

- L'expression « [Le début de] la symptomologie remonte à [...] »

L'expression en question semble occuper la première place par rapport à l'ensemble des cinq expressions utilisées par la majorité des étudiants. Les 11 étudiants, qui ont utilisé cette structure phrastique, ont composé des suites phrastiques qui se présentent comme suit:

Article + nom + préposition + article + nom + verbe associé à une préposition + un contenu [...].

Nous en avons compté 11 cas faits par 11/33 scripteurs. Les onze cas traduisent une manière d'écrire pour informer sur la chronologie des symptômes qui sont à l'origine de l'état actuel de la patiente. Nous pensons qu'il s'agit d'un schéma syntaxique préétabli pour produire des phrases renvoyant au contexte médical. Dit autrement, le schéma syntaxique apparaît ordinairement après la séquence « histoire de la maladie » sur la fiche. Une séquence

récurrente dans les écrits sous forme *note de stage* pour structurer leur écrit. Nous voyons apparaître encore une fois ce rapport entre contenu et genre disciplinaires.

Exemple 1:

« *Le début de la symptomologie remonte à 5 mois par l'installation brutale d'une douleur thoracique retrosternale constrictive irradiant vers le membre supérieur Gauche, survenant à l'effort et calmée au repos, accompagnée d'une dyspnée et d'une asthénie* » (F32).

Cet exemple illustre l'usage de la structure en question qui ne trouve sens que dans le contexte médical à notre connaissance. Si nous détaillons l'analyse, nous remarquerons que les étudiants font appel à la juxtaposition, marquée par la virgule, et à la coordination, marquée par la conjonction de coordination « *et* » dans une même phrase. Sans oublier que le scripteur maîtrise la coordination étant donné qu'il coordonne deux mots de même nature (nom + conjonction + nom) et de même fonction. De plus, sur les trois prédicats utilisés, l'étudiant a conjugué le verbe au participe présent, un comportement assez fréquent dans toutes les fiches. Notons également que cette formule nécessite un indicateur temporel « *6 jours, 5 mois* » par exemple.

Exemple 2 :

« *La symptomologie remonte à 6 jours avec une installation progressive d'une tachycardie⁸⁸, dyspnée⁸⁹* » (F30).

La raison d'introduire cet exemple se justifie par le fait de montrer une variation d'usage de l'expression mise au traitement ; nous constatons que certains étudiants, comme le montre l'exemple représentatif, utilise la structure suivante :

Article + nom + verbe associé à une préposition + un contenu [...]

au lieu de la structure :

Article + nom + préposition + article + nom + verbe associé à une préposition + un contenu [...].

Exemple 3 :

« *Le début de la symptomologie remonte au 5 Aout 2014, lorsque la patiente a ressenti différents maux* » (F14).

⁸⁸ Nom féminin qui désigne une insuffisance ou un trouble cardiaque.

⁸⁹ Nom féminin qui désigne une difficulté pneumonique que ce soit à la respiration ou à l'expiration.

Le troisième exemple représente un autre aspect de l'analyse. Il met l'accent sur le style d'écriture. Contrairement aux deux étudiants des exemples 1 et 2, l'étudiant de la fiche (F14) adopte un registre plutôt ordinaire que spécialisé. En conséquence, ce français peut être assimilé par le grand public. Nous n'en avons relevé que le terme « symptomologie » qui pourrait renvoyer à l'un comme à l'autre en fonction du contexte où le mot a été utilisé.

- L'expression « Le [...] évoluant dans un contexte [...] »

L'expression suivante constitue une façon répétitive d'écriture par les huit étudiants qui l'ont utilisée. Grâce à cette expression, qui est de l'ordre de 9 cas, les étudiants ont pu donner un résumé des anomalies que présente la patiente. Les expressions ont occupé des emplacements variés sur les fiches, tantôt au début (F18), tantôt au milieu (F17) et tantôt à la fin de l'écrit (F3). Nous supposons que les scripteurs utilisent l'expression représentant un canevas ou un *modèle opératoire* dont les étudiants se servaient dans n'importe quel contenu du domaine médical. Les exemples ci-dessous justifient cette assertion.

Exemple 1:

« Le tout évoluant dans un contexte de fièvre et d'amélioration de l'état générale* » (F3).

Exemple 2 :

« Le tout évoluant dans un contexte de fièvre et d'asthénie » (F18).

Exemple 3 :

« Le tout évoluant dans un contexte d'altération de l'état général » (F17).

Exemple 4 :

« Le traitement évoluant dans un contexte positif, par baisse progressive du rythme cardiaque reprenant sa régularité surtout vers les 2 derniers jours » (F19).

Comme il apparaît dans les exemples, l'expression en question est souvent suivie de noms « *fièvre, asthénie, altération* » à l'exception du quatrième exemple où elle est suivie d'un adjectif « *positif* ». Cela appuie notre réflexion qui stipule que l'usage de cette expression par les étudiants, qui sont au nombre de 8/33, permet de construire leur écrit et le remplir par n'importe quel contenu.

- L'expression « [...] par/avec l'installation de [...] »

Une autre formule renseigne sur les constructions phrastiques des étudiants. Nous avons relevé 9 cas de réalisation adoptés par 7/33 étudiants. Il est probable que les scripteurs aient adopté cette formule pour écrire dans la FDM. Ce qui est étonnant avec cette structure, c'est

que celle-ci est généralement associée à la première expression « *le début de la symptomologie remonte à [...]* », excepté dans certaines fiches : (F3) en l'occurrence.

Les exemples ci-dessous attesteront de ce propos :

Exemple 1 :

« *Le début de la symptomologie remonte à x jours avant son admission par l'installation d'une dyspnée d'aggravation* progressive associés à des palpitations* » (F18).

Exemple 2 :

« *L'histoire de la maladie remonte par l'installation progressive depuis 6 jours d'un rythme cardiaque qui varie dans les derniers 3 jours entre un rythme régulier et irrégulier* » (F3).

Nous ne nous attarderons pas sur les erreurs commises par les étudiants qui ont rédigé ces fiches, mais nous nous contenterons d'affirmer, à travers les deux exemples mentionnés, que cette formule sollicite l'usage des noms que nous avons soulignés à l'appui. Toutefois, la formule en question est le synonyme du mot « *apparition* » comme l'accentue l'exemple tiré de la fiche (F16) :

Exemple 3 :

« *Le début de la symptomologie débute, il y a 6 jours, avec l'apparition de douleurs, et de maux de tête* ».

Toujours précédé de l'expression « *Le début de la symptomologie* » et suivi des noms « *douleurs, maux* », cet exemple est d'une grande importance puisqu'il met l'accent non seulement sur le changement du mot « *installation* » par « *apparition* », mais aussi sur l'élasticité à remplacer une préposition « *par* » par une autre « *avec* ». Or nous ne sommes pas sûr que les scripteurs aient effectué cette opération consciemment ou inconsciemment, mais ce qui nous a intéressé, c'est que la modification a impliqué le passage d'une fonction à une autre : la préposition « *par* » fait appel à la *fonction causale*, introduite par la question « *pourquoi ?* », alors que la préposition « *avec* » fait allusion à la *fonction comitative*, assurée par la question « *avec quoi/comment ?* » :

- Exemple de la fonction causale :

« *la symptomologie s'est aggravée il y a 3 jours par l'apparition d'une douleur thoracique plus intense et plus prolongée aboutissant à une crise syncopale, [...]* » (F32).

- Exemple de la fonction comitative :

« *Le début de la symptomologie débute, il y a 6 jours, avec l'apparition de douleurs, et de maux de tête* » (F16).

- L'expression « *Patiente bien orientée dans l'espace et dans le temps* »

En explorant les fiches d'étudiants, nous avons pu relever plusieurs façons de dire et d'écrire dont celle identifiée ci-dessous. Cette expression est utilisée dans le langage médical par certains étudiants, qui sont au nombre de quatre sur les trente trois, pour dire que la patiente est consciente de ses anomalies, coopère et qu'elle est en bonne faculté mentale. Une phrase, composée d'une structure simple, associant noms, prépositions et déterminants, pourrait remplacer tout un paragraphe. Il apparaît que cette formule fait l'objet d'intérêt pour les étudiants pour manifester leurs performances ou leurs difficultés.

Exemple :

« *Patiente consciente, bien orienté(e) dans l'espace et dans le temps, en assez bonne* état général* » (F18).

Cet exemple est pertinent car il nous a permis d'opérer un rapprochement entre le tandem contenu et forme disciplinaire. Le tableau, réservé aux genres et aux expressions en annexe, nous a aidé à fournir des éléments qui illustrent le lien existant entre les deux tendances en question. En effet, les quatre étudiants qui ont écrit dans le genre *note de stage* ont utilisé cette formule. Dit sous une autre forme, cette expression, faute de données exhaustives, semblerait fréquente dans les écrits sous forme de NS et surtout dans la séquence *examen clinique* ou *physique*⁹⁰. Ce qui était intéressant pour l'étude, c'était que les étudiants, qui ont favorisé l'usage de ce genre, sont les mêmes qui ont utilisé les expressions en question (F16, F17, F18 et F20). Alors, nous pouvons postuler que le genre disciplinaire adopté pourrait structurer ou conditionner les écrits des étudiants.

- Les expressions « *l'évolution du traitement (W) qui est devenue stationnaire [...]* », « *[...] d'une détresse vitale [...] à un état stationnaire [...]* », « *[...] administration du traitement convenable, le pronostic vital [...]* ».

D'autres formules renseignant sur les constructions phrastiques des étudiants. Nous avons relevé 9 cas de réalisation adoptés par 9/33 étudiants. Il se pourrait que les scripteurs aient adopté cette formule pour construire un écrit disciplinaire. En voici quelques exemples :

⁹⁰ Voir les fiches (F16, F17, F18 et F19) en annexe 3 pour appréhender les séquences.

Exemple 1 :

« l'évolution* du traitement passe de l'état* stationnaire [...], favorable le 5^{ème} puis la guérison* le dernier jour » (F24).

Exemple 2 :

« Pour l'évolution* du traitement, la patiente était en détresse vitale. Par la suite elle est passé* a* l'état* stationnaire vers une évolution favorable pour en* finir en une guérison* vers le 6^{ème} jour » (F9).

Exemple 3 :

« Au début de son hospitalisation était en détresse* vital* puis en état stationnaire, favorable et guérison » (F27).

Exemple 4 :

« [...] après administration du traitement convenable, le pronostic vital de la patiente [...] aboutissant [...] au rétablissement du capital santé mis en évidence par la normalisation des constantes biologiques » (F25).

Les quatre exemples prédits attestent probablement d'une façon d'écrire qui se base principalement sur des expressions figées comme « *capital santé, pronostic vital, constantes biologiques* » et des mots appartenant au français/technolecte transversal des sciences mais qui ont un sémantisme médical selon le contexte où ils ont été utilisés comme dans l'exemple 4 « *administration, rétablissement, normalisation* ». Cela se manifeste également à travers l'usage des mots tels que « *état, détresse, constantes* » associés à des adjectifs comme dans les exemples « *état stationnaire, détresse vitale, constantes biologiques* » mais aussi à travers l'usage des mots appartenant au domaine médical « *hospitalisation* ». Ce qui est étonnant avec ces structures, c'est qu'elles sollicitent généralement des noms. L'usage du français non spécialisé a pour fonction de rassembler les expressions figées et les termes transversaux pour attribuer un sens précis à l'état de la patiente.

Au terme de l'analyse des comportements scripturaux des étudiants, nous concluons que les étudiants manifestent un savoir-faire disciplinaire. Il s'agit de construire un écrit sur la base de quelques expressions propres au domaine médical. Certains parmi eux, qui sont au nombre de 4/33, ont utilisé une seule expression parmi les cinq (F8, F14, F20 et F33), d'autres ont choisi de ne se servir que de deux d'entre elles (F2, F3, F16 et F31). Une minorité d'étudiants a montré une performance à utiliser trois expressions du domaine médical (F19 et

F32) voire quatre formules (F17 et F18) pour accomplir la tâche. Cependant, la majorité écrasante n'a pas suivi ce modèle. Nous ne savons pas si cette conduite est consciente ou inconsciente. Nous ignorons si les scripteurs, qui sont au nombre de 10/33, ont trouvé une autre alternative pour rédiger ou non.

Nous pouvons postuler qu'il serait possible que les origines des pratiques estudiantines aient des racines ou sont héritées de la formation disciplinaire médicale. Si cela est véridique, il paraîtra que la formation structure et discipline leurs écrits. Nous ne pouvons pas dire s'il s'agit d'un choix stratégique conscient ou d'une allégeance à la FDM.

2. Analyses du comportement discursif et du rapport de dominance entre français/technolecte médical et usage non spécialisé du français

L'analyse qui suit est constituée de deux traitements : l'analyse générale dite *macroscopique*, qui examine les catégories grammaticales et lexicales, les types de jonction des phrases mais encore les types de progressions thématiques privilégiés ; une analyse approfondie appelée *microscopique*, qui met en relief les spécificités de certaines parties de discours.

Étant donné que la fiche était en français et sollicitait une rédaction d'un écrit en français, nous avons jugé opportun de voir quel était le taux des catégories utilisées pour dégager la densité de leurs pratiques et identifier ce qui présente une facilité pour eux. Ceci pourrait, en effet, nous donner une idée des pratiques scripturales des scripteurs en troisième année de médecine.

Pour rappel, un premier fait marque leurs pratiques scripturales, celui de l'usage du français/technolecte médical savant, des abréviations, des ellipses, des phrases enchâssées, des phrases à structures simples, des formes/tournures passives et impersonnelles mais également de la voix passive.

2.1. Analyse macroscopique des pratiques des étudiants

Pour ce qui est de l'analyse « macroscopique », nous avons adopté une démarche qui consiste à partir de l'unité minimale, le mot, en allant vers des unités plus larges qui sont la phrase et le paragraphe, pour arriver à l'unité qui réunit les trois unités prédites, le texte.

La finalité de cette démarche était de faire dégager des fiches le maximum d'informations possibles, et ce, par la diversification de traitements et d'analyses de données. En effet, l'idée était d'exploiter les données en diversifiant les traitements et les méthodes. Cela ne veut nullement dire que nous sommes des précurseurs dans ce domaine, au contraire, nous avons seulement essayé d'apporter, avec le modèle d'analyse comme nous l'avons conçu, une modeste originalité à ce travail. Cette démarche de décomposition en quatre volets (le mot, la phrase, le paragraphe et le texte) et de comptage des régularités scripturales a été déjà adoptée par I. GHOUUMID (2012), M. HAIDAR (2012) dans le cadre d'une recherche en doctorat et par C. BOUILLON (2007) dans le champ de son expérience ; l'analyse consistait à décomposer un tout pour dégager les éléments susceptibles de nous renseigner sur les performances des étudiants de médecine et l'usage relatif à ce qui est maîtrisable et à ce qui fait sens pour eux.

La présente analyse est divisée en quatre volets : le mot, la phrase, le paragraphe et le texte. À travers ces volets, nous dégagerons des éléments susceptibles d'apporter une description objective aux pratiques scripturales des étudiants, qu'elles soient conscientes ou inconscientes. De plus, par cette analyse, nous chercherons à détecter le niveau où se situent les difficultés des étudiants sur les plans : terminologique, syntaxique et discursif.

À cette fin, nous avons conçu des tableaux ayant pour fonction d'inventorier le savoir-faire des étudiants en ce qui concerne le mot, la phrase, le paragraphe et le texte⁹¹. En voici, pour rappel (cf. ci-dessus, p. 95), un exemple de tableaux à titre illustratif :

Tableau 25 : Types de noms selon le registre

	Types de noms appartenant au Français non spécialisé		Types de noms appartenant au Français spécialisé		Noms appartenant au français/Technolecte transversal des sciences (changement de sens selon le contexte)			Autres
	Simple	Composés	Simple	Composés	Simple	N+Adj (médical)/N+N (médical)	Composés	
F.1	3	-	5	1	5	3	-	9
F.2	8	-	9	1	12	8	-	6
F.3	9	-	6	1	11	8	-	12
F.4	7	-	4	-	13	4	-	13
F.5	2	-	1	1	2	2	-	5

⁹¹ L'analyse au niveau du texte ne sera pas étudiée de manière approfondie étant donné qu'elle a été faite au niveau du mot, de la phrase et du paragraphe de manière indirecte. Cependant, à ce niveau, il était question d'étudier l'agencement des paragraphes et l'étude du registre spécialisé et l'usage non spécialisé du français.

Cette approche, par un inventaire des tendances répétitives, permettrait de déterminer si les étudiants partent du technolecte pour écrire ou s'ils partent du français non spécialisé pour écrire dans le français médical. Pour ce faire, les mots qui relèvent du français/technolecte médical ont été comptés. L'objectif est d'avoir une idée de la manière d'agir adoptée par les sujets face à une tâche qui n'impose pas la posture et les genres disciplinaires. Par contre, elle laisse libre court aux étudiants d'écrire librement.

Comme il est visible sur le diagramme, l'analyse globale, dite « macroscopique », met en évidence les catégories grammaticales et lexicales privilégiées par les étudiants (noms, pronoms, verbes, adverbes, adjectifs, prépositions et déterminants) mais aussi l'usage des abréviations. Celles-ci comprennent à la fois des parties de discours abrégées ou tronquées à l'aide de certains procédés lexicaux (l'apocope⁹²), et des symboles. Ladite « macroscopique » a porté également sur les typologies de progressions thématiques (constante, linéaire, dérivée) et les structures de phrases employées (simples, complexes). L'analyse en question concerne également le type de jonction des phrases (subordination, coordination, juxtaposition) et les formes ou les genres de rédaction.

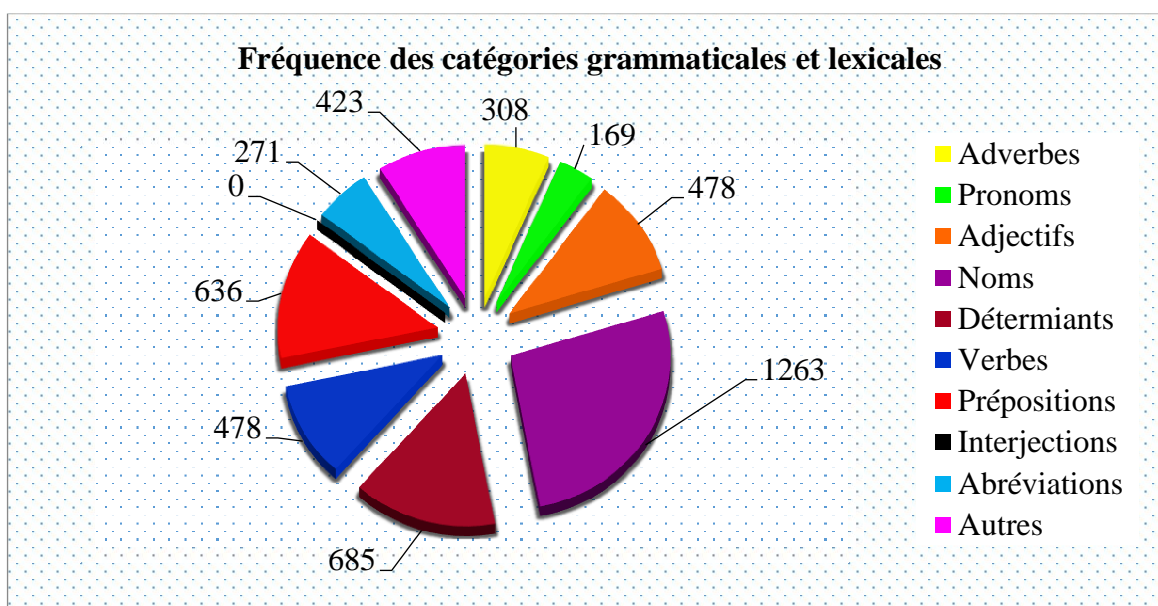
2.1.1. Au niveau du mot

- Les catégories grammaticales et lexicales

Le graphique vise à identifier les catégories qui composent une bonne partie des scripteurs.

⁹² L'*apocope* est un procédé lexical qui correspond à la chute d'un ou de plusieurs phonèmes à la fin du mot. Exemple : « cardio- ».

Graphique 7 : Analyse macroscopique au niveau du mot - les catégories grammaticales et lexicales)



Comme on peut le constater sur le graphique, la grande majorité des étudiants utilisent des noms qui sont d'environ 1263 noms de la surface textuelle. Celle-ci, comptant 4708, est composée des catégories affichées sur le graphique. Cependant, nous ne nous attarderons ni sur la distinction, ni sur le rapport entre noms simples ou noms composés et encore moins sur leur appartenance au domaine médical ou non car l'objectif de l'analyse *macroscopique* est de chercher des éléments qui nous renseignent sur les régularités des étudiants en termes de catégories et de facilités. Cela ne prétend pas que la distinction entre noms simples ou composés ne représentent pas d'intérêt à l'analyse, au contraire, elle serait d'une importance capitale pour effectuer une comparaison entre les deux solidarités, le français/technolecte médical et l'usage non spécialisé du français. 33/33 étudiants ont nominalisé leur écrit. Si l'usage des noms se place au premier rang, les pronoms occupent la dernière place. En effet, l'usage des pronoms était minoritaire dans la mesure où les pronoms ne totalisent que 169 cas. 31/33 étudiants ont eu recours aux pronoms pour écrire. Nous ignorons la cause de cet usage.

L'usage des déterminants était fréquent dans les écrits des étudiants puisque le nombre de déterminants s'élève à 685 cas des catégories utilisées. Nous n'avons pas pris en compte les déterminants élidés que nous exposerons dans le sous-point qui va suivre (*microscopique*). Le but de comptabiliser les déterminants était pour effectuer une comparaison entre le registre qui reçoit le plus de déterminants, est-ce le français spécialisé ou non ? Cette action serait de

nature à penser à une possible élaboration d'activités, par la suite, qui vont dans le fonctionnement des étudiants et à rajuster les dysfonctionnements produits par les sujets et perçus dans le système disciplinaire.

Vient au troisième rang l'usage des prépositions. Nous avons compté 636 prépositions sans compter celles omises par coordination ou autre. La totalité des scripteurs a utilisé les prépositions.

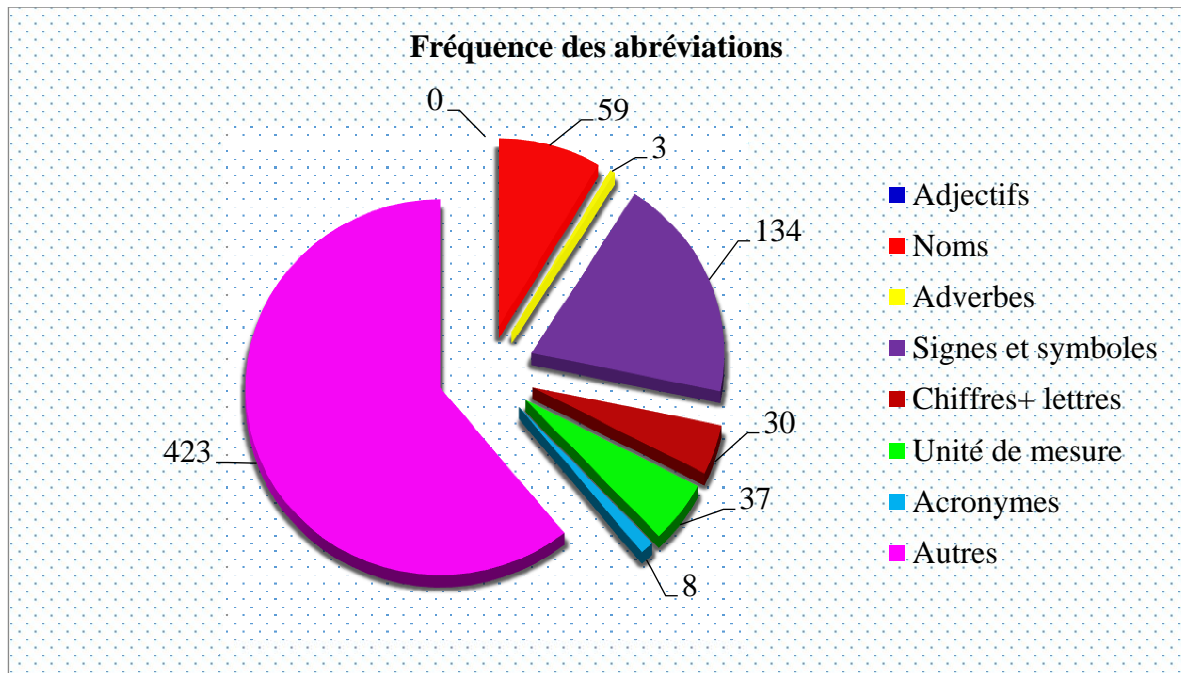
Si la quatrième place a été attribuée à l'usage des verbes 478 et des adjectifs 478, l'avant dernière place a été accordée à l'usage des adverbes par 308 actes et des abréviations par 271 réalisations sur la surface des catégories utilisées comptant 4708. Nous rappelons que le fait de compter les verbes, était d'identifier si les écrits d'étudiants vont vers la nominalisation ou vers la verbalisation. Pour les adjectifs, nous voulions repérer si les adjectifs utilisés sont des adjectifs appartenant au registre médical ou non.

Notons que nous explorons une formation disciplinaire scientifique spécialisée. En effet, nous avons compté les abréviations qui totalisent 271 sur la surface des catégories comptant 4708. Pour voir si dans la FDM, l'usage des abréviations, d'une part, serait fréquent ou non. D'autre part, si les abréviations touchent le français/technolecte médical ou le français non spécialisé. Une troisième raison vient justifier l'inventaire des abréviations, il s'agit de tisser un lien entre les abréviations et les genres d'écrits qui favorisent cet usage ou non.

Notons qu'en parcourant les fiches, deux pratiques – que nous tenons à justifier brièvement – ont été relevées. Premièrement, nous avons dégagé plusieurs items qui n'auront aucune utilité pour notre recherche. De ce fait, une zone que nous avons appelé « zone d'incertitude » ou « zone d'indécidables » leur a été consacrée. Le taux de la catégorie en question s'élève à 423 items de l'intégralité de la surface textuelle. Cette catégorie, a été répertoriée sous la section « Autres » sur le graphique. Mais si nous les avons intégrés et pris en compte, c'est pour avoir des statistiques fiables qui prennent en charge tous les items (graphème ou phonème). Deuxièmement, nous n'avons détecté aucun usage des interjections ; comme le laissent apparaître les statistiques, elles sont au nombre de 0 de la totalité des catégories utilisées.

- Les abréviations

Graphique 8: Analyse macroscopique au niveau du mot - les abréviations



Nous ne sommes pas sûr qu'il soit question ou non d'un recours aux abréviations pour des raisons d'économie, de brièveté, de rapidité ou même d'allégeance à la pratique de la pratique médicale, mais ce dont nous sommes certain, c'est que les étudiants s'autorisent à utiliser des abréviations par troncation de mots, plus spécifiquement les noms (59 cas) et les unités de mesure (37 cas) mais aussi à utiliser des signes, des symboles (134 cas), des acronymes (8 cas), etc. Nous avons inventorié 271 cas sur la surface textuelle des 33 fiches. Presque tous les scripteurs ont écrit à l'aide d'abréviations à l'exception du scripteur de la fiche (F7). Parmi une multitude d'exemples, nous avons choisi quelques uns pour illustrer cette pratique :

- Troncation par apocope :

Nous exposerons certains exemples de ce procédé à titre indicatif :

Exemple :

« Pour la fréquence cardiaque elle semble très élevée dans le 1^{er} j mais elle diminue et devient de 90 batt/min cela renseigne que le traitement fonctionne » (F3).

Cet exemple réunit deux types de troncation. Le premier consiste à garder uniquement la première lettre « j » pour « jour » alors que le deuxième souligne l'omission de la deuxième partie du mot « batt » pour « battement ». En ce qui concerne ce dernier, il existe en plusieurs

projections « *bat* » utilisé dans la fiche (F13) ou encore « *B/min* » employé par le scripteur de la fiche (F33) en l'occurrence. L'unité de mesure temporelle n'échappe pas à ce procédé également puisque le scripteur a éliminé la deuxième partie et il n'en a gardé que la première, d'où l'usage de l'*apocope* : « *min* » pour « minute ».

- Signes et symboles

Suite aux chiffres ci-dessus, la majorité écrasante des étudiants privilégie l'usage des symboles qui sont également présents dans les pratiques scripturales des étudiants.

Exemples :

1 : « L'évolution du **W** qui est devenu stationnaire à un certain moment a fini par atteindre le stade de la guérison » (F26).

2 : « La patiente souffre d'une cardiopathie et d'un diabète de type **II** » (F14).

3 : « La patiente est accueillie le 1^{er} jour présentant une **T°** de 38°, un rythme cardiaque de 116 B/min ... » (F33).

4 : « Bilan biologique : analyse urinaire : → protéinurie **+++** » (F18).

5 : « Examen cardiovasculaire : **B1** et **B2**, Bien perçue au 4 foyers » (F18).

6 : « La fièvre est fébricule (entre 37,5 °C et 38°C) » (F17).

7 : « Elle appartient au groupe sanguin **B** » (F15).

Il est probable que la présence de ce procédé puisse renvoyer à une coutume de pratique au sein de la FDM. Cela signifie que les étudiants s'adressent à un public précis et réduit, et ce, par l'usage des signes disciplinaires⁹³. Nous remarquons une variété de signes qui ont pour fonction de remplacer tout un mot, comme c'est le cas pour le premier « **W** » qui, malgré son usage ambigu, remplace le mot « état » ou le mot « patient » ; la même chose pour le mot « traitement », ou encore dans le troisième exemple avec le « **T°** » qui désigne la « température » ou dans le sixième exemple par l'usage de « °C » pour désigner le degré de la température « Celsius ». La deuxième fonction consiste à préciser et à catégoriser une variété de maladies comme dans l'exemple 2 où le scripteur signale une différence qui informe sur les symptômes et le traitement de la patiente de manière indirecte. Le rédacteur s'est servi du chiffre romain « **II** » pour marquer cette dissemblance. Le scripteur de l'exemple 7 marque une appartenance à une catégorie par l'intermédiaire d'une lettre capitale « **B** » pour signaler

⁹³ Certains symboles peuvent appartenir au technolècte transversal des sciences comme le cas pour (°C).

que la patiente appartient à ce groupe sanguin et non pas à un autre. Par cette lettre, il a communiqué une information qui pourrait aider en cas d'éventuelle transfusion sanguine.

L'exemple 4, quant à lui, présente une autre dimension communicative. À travers l'usage des touchers rectaux « +++ », l'étudiant a produit un énoncé qui marque une augmentation du taux de la protéine dans les urines de la patiente pour le prendre en compte et parfaire à une possible stabilité.

Pour l'exemple 5, nous n'avons aucune idée de la signification de « B1 » et celle de « B2 », mais ce qui est sûr, c'est qu'elles représentent une idée bien précise dans le raisonnement du scripteur en rapport avec la personne en réception.

- Acronymes⁹⁴ :

L'acronyme est l'abréviation, d'un groupe de mots, formée par la ou les premières lettres du mot. Cette conduite est représentée dans les exemples suivants :

1 : « Examen général : **TA** : 14-9 mlg » (F20).

2 : « Pas de **HTA** » (F2).

3 : « **G**ynéco-**o**bstétrico (**GO**) : femme ménopausée » (F19).

4 : « Antécédents : [...] Tonique : **RAS** » (F16).

Les exemples ci-dessus représentent les acronymes utilisés par les étudiants. Ils se sont constitués d'initiales de :

- deux mots :

Nom + adjectif : « **TA** » pour « **T**ension **A**rtérielle ».

Adjectif + adjectif : « (**GO**) » pour « **G**ynéco-**o**bstétrico ».

- trois mots :

Adverbe + nom + adjectif : « **HTA** » pour « **H**ypertension **A**rtérielle ».

Adverbe + préposition + verbe : « **RAS** » pour « **R**ien **À** **S**ignaler ».

Il nous semble que l'économie de langage se proclame dans leurs pratiques pour essayer de communiquer le maximum d'informations par le moindre effort.

- Réduction des lettres

⁹⁴ Contrairement aux « sigles », les acronymes sont des unités formées par la suite des lettres initiales de mots composés ; à l'écrit, ils se reconnaissent à l'emploi des lettres capitales sans être séparés par des points.

Exemples :

- 1 : « La tension artérielle a évolué parallèlement à la **FC** » (F23).
- 2 : « Les **ATCD** gynécologiques* : femme ménopausée » (F2).
- 3 : « [...] sa fréquence cardiaque le 1^{er} **jr** était de 116 battements » (F27).
- 4 : « **Mme** Malika âgée de 49 ans hospitalisé **pdt** 6jrs pour des maux divers » (F7).
- 5 : « Le tout évoluant **ds** un contexte de conservation de l'état général » (F31).
- 6 : « Le 5^{ème} et le 6^{ème} jour se caractérisaient par la normalisation totale [...] de la tension, ce qui prouve l'efficacité du **TTT** qui a conduit à la guérison » (F33).

Si nous scrutons bien les six réalisations, nous remarquerons que la réduction lexicale touche essentiellement :

- Les noms :

Exemple 1 : « **FC** » pour « fréquence »

Exemple 2 : « **ATCD** » pour « antécédents »

Exemple 3 : « **JR** » pour « jour ».

Exemple 4 : « **TTT** » pour « traitement »

- Les adverbes :

Exemple : « **PDT** » pour « pendant ».

- Les prépositions :

Exemple : « **DS** » pour « dans ».

- Les unités de mesure

Les unités de mesure ont été inévitablement présentes dans les écrits des étudiants. Elles sont abrégées aussi comme dans l'exemple :

« Cette patiente pèse 90**kg**, avec une température de l'ordre de 37°C » (F11).

• Association des chiffres et des lettres :

Une fiche, dans le domaine médical, sollicite des chiffres pour marquer un nombre défini dans une situation donnée ; cependant, le sujet écrivant développe probablement des façons d'écrire pour rédiger rapidement en associant des chiffres et des lettres. Nous avons identifié un phénomène intéressant en matière de transposition graphique.

Exemple :

« La tension était également élevée et elle est devenue normale vers le **3^{ème}** jour » (F9).

Nous voyons que les scripteurs associent des chiffres à des sons au lieu d'écrire un mot entier en lettres. L'étudiant fait appel au chiffre « 3 » au lieu d'écrire « trois ». Nous ignorons s'il est question d'économie de langage ou d'un habitus scriptural, spécification de l'*habitus discursif* (M.-C. POLLET, 2001). Par « habitus scriptural », nous entendons le recours à une pratique répétitive conditionnée par un contexte ou par un système disciplinaire. La réalisation scripturale du sujet, fondée sur l'aspect phonétique, a donné donc « 3^{ème} » à la place de « troisième ».

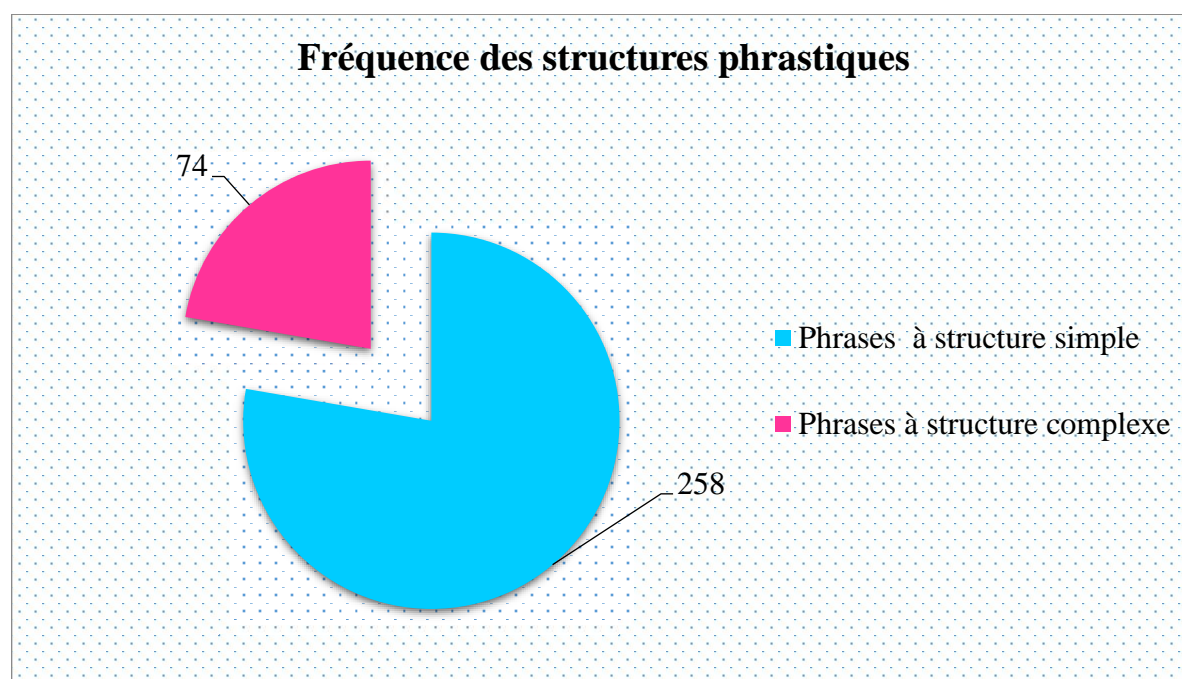
2.1.2. Au niveau de la phrase

L'analyse au niveau de la phrase examine les structures phrastiques et les types de jonctions des phrases. Rappelons qu'un choix en ce qui concerne les statistiques a été fait. En effet, nous n'avons pas intégré dans le graphique les statistiques concernant les éléments indécidables que nous avons répertoriés dans la section « Autres » auparavant. Si nous avons pris cette décision, c'est parce que la « zone d'indécidables » n'a aucun impact sur les statistiques car il s'agit d'un traitement à un niveau plus large et plus étendu que celui au niveau du mot. Le même choix serait valable pour l'analyse au niveau du paragraphe et du texte.

- Les structures de phrases

L'intérêt des statistiques sur la typologie des phrases utilisées par les étudiants était, d'une part, de fournir des informations sur leurs performances en termes de densités phrastiques pour examiner comment l'étudiant construit son écrit. D'autre part, il était question d'établir un parallélisme et des croisements avec les résultats obtenus dans l'analyse des formes et des genres d'écrits par rapport au contenu. En d'autres mots, mettre en évidence le rapport existant entre contenu disciplinaire et forme ou genre d'écrit disciplinaire, s'agit-il d'un rapport de dépendance ou d'indépendance ? Le contenu influence-t-il la forme/le genre ou inversement ? Pour ce faire, le graphique est là pour élucider ces interrogations.

Graphique 9: Analyse macroscopique au niveau de la phrase - les structures phrastiques



Il est clair sur le graphique que nombreux sont les étudiants qui privilégient les phrases simples au détriment des phrases complexes. Comme le donne à voir les proportions, 32/33 scripteurs ont utilisé des phrases à structure simple d'un total de réalisations phrastiques de l'ordre de 258. Un taux écrasant par rapport à l'usage des phrases à structure complexe comptant 74 actes réalisés par 25/33 étudiants. Si nous effectuons une opération de division en ce qui concerne les phrases simples utilisées, nous remarquerons, sans doute, que les 33 étudiants, faisant partie de cette recherche, utilisent 7,81 phrases à structure simple par fiche par rapport à un usage timide des phrases à structure complexe utilisées 2,24 par fiche.

De plus, en nous fondant sur l'observation des fiches, des indications non négligeables à notre sens ont été sondées. En effet, le type de phrases dominant dans toutes les fiches est celui de la phrase déclarative et, plus précisément, celui de la phrase affirmative. Les phrases négatives, quant à elles, sont présentes pour expliquer les maladies, les symptômes et les anomalies non détectées chez la patiente. Cela se justifie à travers l'usage des particules de négation (ne...pas par exemple) s'élevant à 74 adverbes de négation. Les autres types de phrases, à l'exception de la phrase exclamative, apparaissent rarement dans les textes en question. Nous pensons que l'emploi massif des phrases déclaratives trouve son explication dans le type de document faisant partie du domaine médical. L'objectif de la fiche n'était

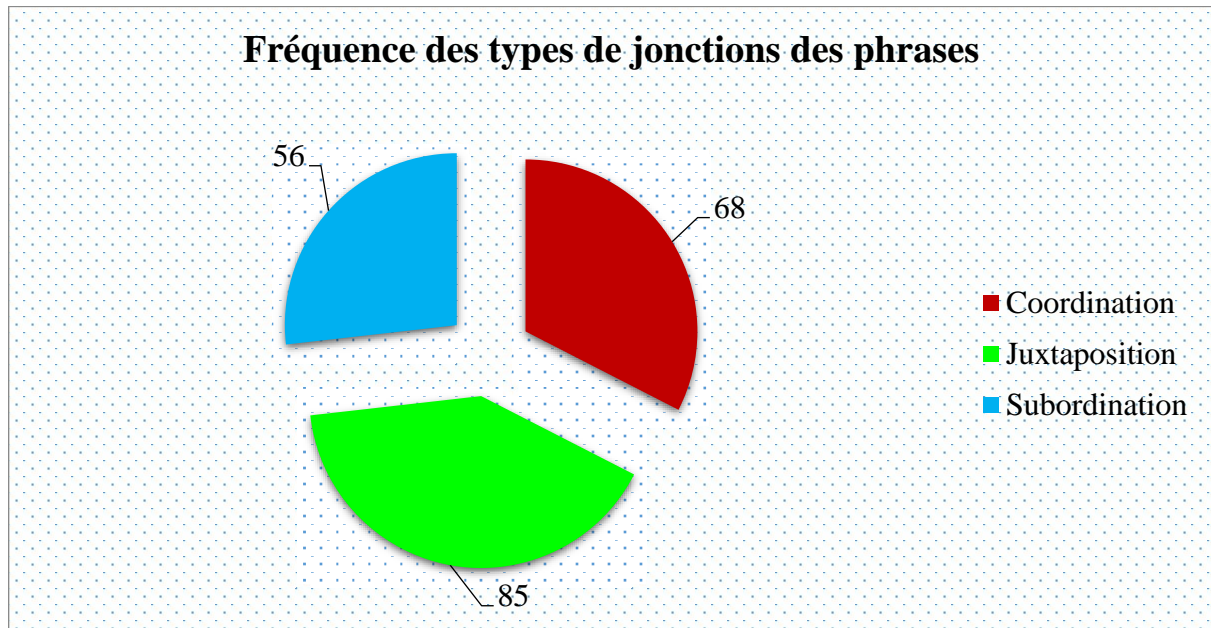
nullement d'exprimer des émotions (phrases exclamatives), ni de poser des questions (phrases interrogatives), ni de donner des ordres, des recommandations ou des conseils aux patients (phrases impératives). La visée de la fiche était claire et précise. Elle tendait à communiquer des informations sur l'amélioration de l'état de la patiente. C'est la raison pour laquelle le type de phrases dominant, dans le corpus à étudier, était la phrase déclarative. Une autre raison pourrait expliquer ce choix. Il s'agirait, dans cette mesure, d'un savoir-écrire phrastique perçu probablement comme une facilité à rédiger de la part des étudiants, comme une performance scripturale ou comme une stratégie d'évitement des difficultés.

Le type de phrase n'était pas la seule information que nous avons tirée des écrits étudiants, il y en a bien d'autres. En effet, si nous voulons effectuer un rapprochement entre le total des verbes qui est au nombre de 478 et les modes et les temps verbaux utilisés, nous découvrirons qu'il y a une dominance du mode de l'indicatif. Celui-ci sert à asserter ou à indiquer. Il est également le mode réel. Dit autrement, il est le mode de ce qui est tenu pour vrai par l'énonciateur à l'écrit dans notre cas. Il est possible que le scripteur, en étant sûr, reprenne, en s'appuyant sur les valeurs de ce mode, les informations de la fiche pour rédiger des phrases, qu'elles soient à structures simples ou complexes, en vue de les transmettre. Nous ne pouvons pas savoir si cette conduite scripturale était consciente pour atteindre la finalité de la fiche ou non, mais ce dont nous sommes sûr, c'est qu'en prenant la fiche de données comme point de départ, les étudiants témoignent d'une performance à rédiger. Ils prennent appui sur le contenu de la fiche fournie dans le but de faire des commentaires. Par cette stratégie, probablement consciente, ils construisent leurs propres contenus et leurs propres discours en intégrant le contenu du texte d'origine.

- Les types de jonction des phrases

L'objectif des statistiques sur les types de jonction des phrases utilisés par les étudiants était d'identifier les récurrences en matière de jonction mais aussi le type grâce auquel les scripteurs organisent et/ou transmettent l'information. Il était question de nous interroger sur la manière avec laquelle les étudiants agissent pour enchaîner leurs phrases. Cela nous renseignera, sans nul doute, sur les moyens utilisés pour assurer ces types de jonction et donc pointer leur degré de fréquence en matière de catégories grammaticales utilisées. Cela nous permettra également d'établir un lien entre les genres d'écrits qui favorisent de tel ou tel type. À cet effet, le graphique est là pour rendre lucide ce rapport.

Graphique 10 : Analyse macroscopique au niveau de la phrase - les types de jonctions des phrases



Il s'avère que les scripteurs utilisent fréquemment les trois types de jonction qui existent avec, évidemment, une différence d'usage comme le montrent les statistiques. À cet effet, sur les 332 phrases qui composent l'ensemble des productions des étudiants, il était constatable que le type de jonction dominant était celui de la juxtaposition car il totalise 85 cas de l'ensemble des types de jonction. Un chiffre qui n'est point surprenant si nous croisons les données entre la forme libre (FL) caractérisée par linéarité qui occupe la première place avec un usage de l'ordre de 17 cas de réalisation de la totalité des genres et des formes scripturales utilisées par les étudiants concernés par cette recherche. Ce qui ressort de l'opération de croisement, c'est qu'il est possible que la forme et le contenu soient indissociablement liés. En effet, les étudiants qui ont écrit dans ce genre sont les mêmes qui ont écrit par juxtaposition.

L'usage de la coordination se place en deuxième position et ne constitue que 68 usages des types employés. Un chiffre peu faible comparé à celui de la juxtaposition, mais il peut paraître élevé si nous le comparons à celui de la subordination qui est estimé à 56 phrases.

- Exemple de subordination:

« Le 4^{ème} jour elle était légèrement arythmique avec une fréquence cardiaque à 95 bat/min, **tandis que** durant les 2 derniers jours son activité cardiaque est devenue régulière » (F23).

Nous estimons que l'usage de ce type revient aux genres d'écrits adoptés par les étudiants étant donné que le caractère fragmenté et abrégé des écrits a pu influencer l'usage des subordonnants.

- Exemple de coordination :

Exemple 1 :

« *Durant son hospitalisation elle a été suivi* par les médecins concernant son poids qui n'a pas altérée* du début elle présentait une légère augmentation de température qui était 38c **mais** qui s'est rétabli* à 37c par la suite* » (F27).

Exemple 2 :

« *L'analyse urinaire a révélé une protéinurie **et** une hématurie sévères au début **mais** qui ont bien répondu au traitement* » (F23).

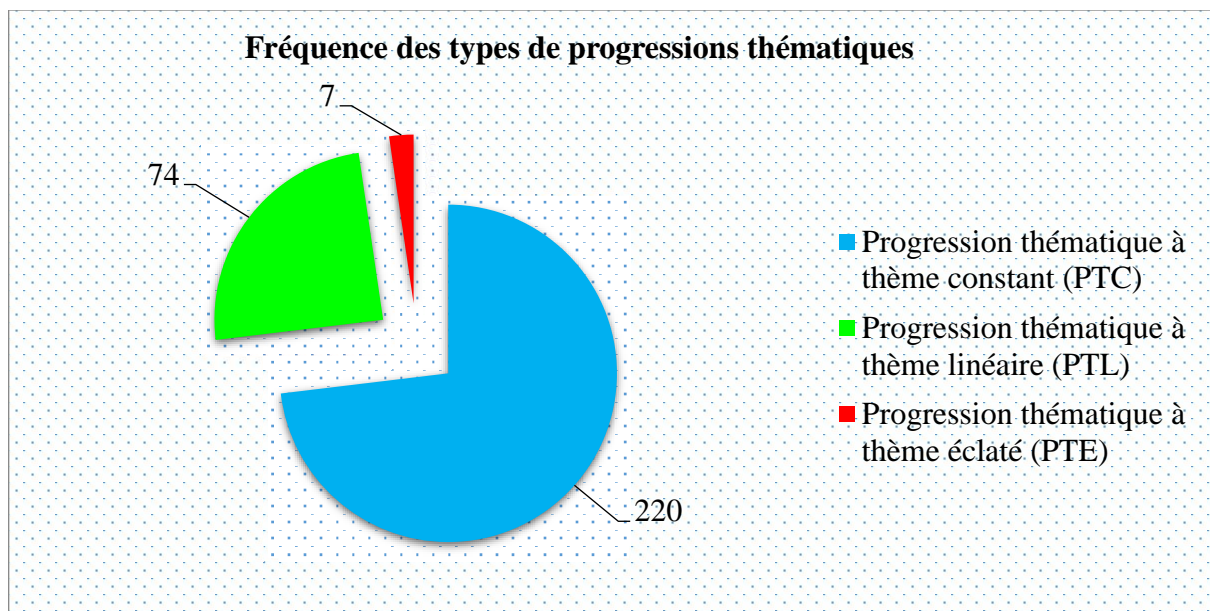
Dans la même lancée, si nous voulons fournir des données pour agrémente les conduites scripturales mais par nombre d'étudiants cette fois-ci, nous nous apercevons que 29/33 étudiants trouvent de la facilité vraisemblablement à coordonner des phrases alors que 25/33 étudiants voient, probablement, dans la subordination une simplicité à écrire. Seuls 19/33 étudiants usent de la juxtaposition pour manifester une façon de faire. Nous ne pouvons pas évaluer si c'est une conduite pour dévier ce qui constitue une difficulté à produire un texte complexe de la FDM ou non. Cependant, nous avons constaté que l'usage de la juxtaposition dépend forcément de l'emploi de trois éléments à savoir la marque de ponctuation, le pronom relatif « *qui* » et finalement la préposition « *avec* ». Effectivement, le recours incontestable à la virgule atteste de la progression de l'information. Cette progression de l'information est garantie soit par l'usage du pronom relatif « *qui* » comme nous le voyons dans la fiche (F15) en annexe, soit par l'emploi de la préposition « *avec* » qui, en plus de son rôle de favoriser l'utilisation de la juxtaposition, remplit la *fonction ablative* (F8).

Dans le même ordre d'idées, si le pronom relatif représente 47 cas, la préposition en question représente 40 cas sur l'ensemble des fiches. Des chiffres qui donnent un rapprochement rationnel entre les catégories grammaticales qui favorisent les jonctions de phrases mais encore le genre où ces éléments ont été utilisés.

2.1.3. Au niveau du paragraphe

Ce graphique intervient pour traiter de la dimension thématique de l'organisation textuelle. En effet, l'agencement des éléments thématiques et rhématiques peut amener à identifier les structures privilégiées des étudiants et la manière avec laquelle ils traduisent cette réflexion en un acte performatif. En d'autres mots, il s'agit de tenter de découvrir la manière dont ils construisent et enchainent les phrases. Bref, il s'agit de voir s'il existe une continuité ou une discontinuité thématique, vu le caractère fragmenté de certaines fiches. Il s'agit également de voir si le contenu et le genre disciplinaires favorisent l'usage de l'un ou de l'autre des types. Pour éclairer cette affirmation, nous proposons d'observer les statistiques.

Graphique 11 : Analyse macroscopique au niveau du paragraphe - les types de progressions thématiques



Nous avons compté 301 progressions qui se divisent en trois types à savoir : la progression thématique à thème constant (désormais PTC), la progression thématique à thème linéaire (PTL) et finalement la progression à thème éclaté (PTE).

Visiblement, la PTC est largement dominante avec un taux de l'ordre de 220 cas sur la surface textuelle. Ce taux reste assez représentatif puisque la totalité d'étudiants a utilisé ce type de progression au détriment des types restants. Toutefois, 28/33 étudiants, en plus de l'usage de la (PTC), configurent leurs écrits en utilisant la (PTL). Ce type représente un taux d'emploi de 74 cas de réalisations. Ce taux est, à son tour, élevé par rapport à celui de

l'utilisation de la (PTE) qui ne totalise que 7 cas de réalisations, un chiffre qui n'est représenté que par 3/33 étudiants.

Avant d'entrer dans le vif de l'explication, il y a lieu de justifier un choix que nous avons fait, c'est que certaines informations ont été données à propos de la patiente mais qui n'ont pas été prises en compte par rapport au thème principal à cause de l'absence d'éléments de reprise malgré que ces informations entretiennent sémantiquement un rapport avec le thème principal « Madame MALIKA ». Nous avons également répertorié certaines phrases dans la case réservée à la PTL⁹⁵ même si elles n'établissent pas de lien symétrique avec la phrase précédente.

En explorant les fiches, nous avons relevé un fait préalable. Les étudiants ont tendance à placer les éléments thématiques en tête de phrase. Par ailleurs, dire qu'à priori aucune fiche ne présente une sorte de progression thématique stable, sauf la (F13) et la (F11), tout au long du processus de construction des écrits étudiantins comme le signale la fiche (F15).

- La progression thématique à thème constant :

Thème 1	Rhème 1
« Il s'agit de Madame L. Malika,	hospitalisée à l'hôpital Avicenne de Rabat il y a 6 jours.
	Thème 1 Rhème 2
C'est-à-dire le 5/8/2014 à 8h15 pour une hématurie probable.	La patiente présente comme
antécédents personnels précisément médicaux, une cardiopathie en plus d'un diabète de type 2,	
ses antécédents chirurgicaux sont un accouchement par césarienne.	Elle est ménopausée et ne
possède aucune allergie » (F15).	

⁹⁵ Voir les statistiques du tableau des types de progressions thématiques.

D'après l'extrait, le scripteur, parmi plusieurs d'autres, fonctionne, généralement, selon le schéma suivant:

Phrases 1 = thème 1 + rhème 1/...

Phrase 2 = thème 1 + rhème 2/...

Phrase 3 = thème 1 + rhème 3/...

Ce qui ressort de cet exemple, c'est que de phrase en phrase dans ce paragraphe, le scripteur reprend le thème de départ « *Madame L. Malika* ». Chaque phrase reprend le thème en utilisant, soit un substitut grammatical : la reprise par le pronom personnel « *elle* », soit un substitut lexical : la reprise par un syntagme nominal (SN) qui assure la *fonction nominative* « *la patiente* » ou encore « *ses antécédents chirurgicaux* ».

De plus, l'exemple, qui suivra, s'ajoute pour illustrer les deux phénomènes de reprise, l'*anaphore* et la *cataphore* en l'occurrence.

	Thème 1/ Anaphore	Rhème 1
	« <i>Après avoir subit le traitement convenable, l'état de la patiente s'est nettement amélioré,</i>	
Rhème 2		Rhème 3
<i>donnant lieu à un rythme cardiaque régulier, une tension et température normales, et une</i>		
	Rhème 4	Rhème 1
<i>disparition de l'hématurie et de la protéinurie dans les urines. Une respiration normale s'est</i>		
		Thème 1/ Cataphore
<i>rétablie supprimant ainsi tout signe de détresse vitale observée chez la patiente au début</i>		
<i>d'hospitalisation » (F10).</i>		

En s'appuyant sur la disposition anaphorique et cataphorique, le scripteur procède selon le schéma ci-dessous pour décrire l'état de la patiente.

Phrase 1 = Thème 1 + Rhème 1 + Rhème 2 + Rhème 3 + Rhème 4

Phrase 2 = Rhème 1 + Thème 1.

Le thème est repris fidèlement à l'aide d'un syntagme nominal « *la patiente* ». Ce même syntagme renvoie à son tour, sous forme d'anaphore nominale, au thème principal, « *Madame L. Malika* ».

Si nous établissons un lien entre la PTC et les registres utilisés, nous remarquerons que le technolecte/français médical est la matière première des rhèmes. Cela semble visible à travers :

- Des noms comme : « Hôpital, Avicenne, hématurie, cardiopathie, diabète de type 2, accouchement par césarienne, allergie, hématurie, protéinurie, urines, respiration... » ;
- Des noms qui changent de catégorie sémantique par association à un adjectif à nuance médicale comme : « antécédents chirurgicaux, rythme cardiaque, détresse vitale » ;
- Des attributs : « ménopausée ».

À travers les deux exemples évoqués, parmi tant d'autres, nous concluons, sans que cela relève de l'évidence, que l'étudiant ne perd pas de vue le thème principal car celui-ci ne change pas d'une phrase à l'autre ; le même thème est repris en début de chaque phrase soit en reprenant le même nom soit en faisant des reprises nominales ou pronominales. Le paragraphe est constitué donc d'un ensemble de phrases enchaînées dont l'une identifie l'autre à travers des relations de cohérence. Celle-ci est assurée par l'*anaphore* qu'elle soit pronominale « *elle* » ou nominale « *la patiente* » dans le premier exemple, et la *cataphore* dans le second.

▪ La progression thématique à thème linéaire

La PTC n'était pas la seule à être utilisée dans les fiches. En effet, l'autopsie des fiches a détecté l'existence de la PTL comme nous le découvrirons dans les exemples tirés des fiches (F15 et F25).

Exemple 1:

Thème 1	Rhème 1	Rhème 1/ Thème2
« [...] En outre,	le sujet	présentait aussi tous les signes d'une détresse vitale ; Cette
Rhème 2		
dernière manifestée principalement par une tension artérielle systolique plus élevée et diastolique encore plus inférieure à la normale combinés à une forte dyspnée respiratoire »(F25).		

L'exemple en haut contient une PTL assurée par la reprise de l'élément rhématique « *détresse vitale* » qui reprend le rôle de thème dans la phrase suivante par « *cette dernière* ». Il s'agit d'un sens de symétrie qui caractérise cette réalisation scripturale. Nous supposons que cette conduite traduit le savoir-faire du scripteur pour éviter la répétition du thème « le sujet » qui, à son tour, reprend le thème principal « *Madame L. Malika* ».

Si nous voulons relever d'autres données de cette assertion, nous pourrions dire que l'exemple en question représente une autre caractéristique saillante dans les écrits d'étudiants, c'est l'emploi des constructions elliptiques dans la partie rhématique.

Exemple 2 :

« *Cette dernière* manifestée principalement par une tension artérielle systolique plus élevée et diastolique encore plus inférieure à la normale combinés à une forte dyspnée respiratoire » (F25).

L'ellipse, à l'aide de la conjonction de coordination « *et* », touche principalement le syntagme prépositionnel (SP) qui est une partie du syntagme verbal (SV). Il s'agit de l'omission de « *par une tension artérielle* » après le connecteur « *et* » ce qui donnera « *par une tension artérielle systolique plus élevée et par une tension artérielle⁹⁶ diastolique* ».

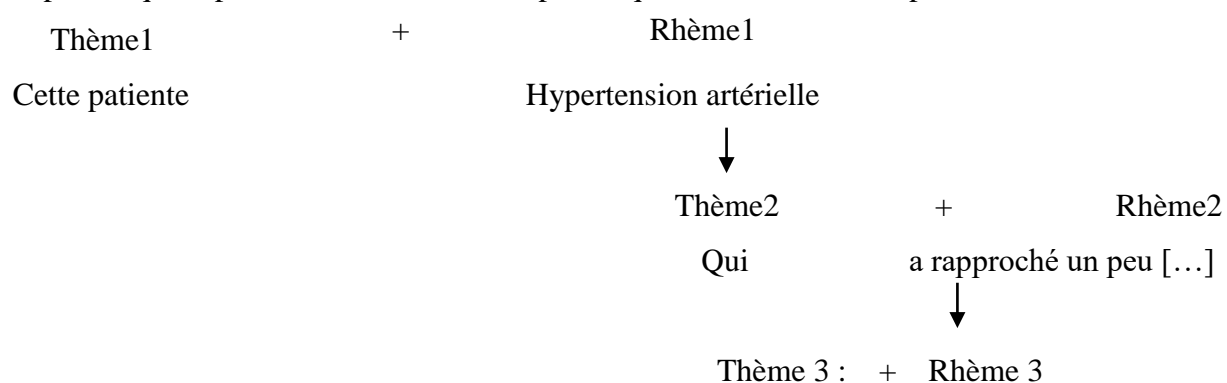
En traitant les fiches, c'était l'unique exemple en soi illustrant la PTL par opposition aux autres exemples s'appuyant sur un paramètre syntaxique pour illustrer ce type de progression.

Exemple 3 :

	Thème 1		Rhème 1	
	« <i>Les analyses urinaires</i> étaient chocantes* au début avec une protéinurie et une			
			Thème 2	Rhème 2
	<i>hématurie accentuées qui sont freinées à la fin. Cette patiente</i> avait enregistrée au début une			
	Thème 3		Rhème 3	
	<i>hypertension artérielle qui</i> a rapproché un peu à la fin à leur normal. Sans oublier que			
	Thème 4	Rhème 4	Thème 5	Rhème 5
	<i>l'hospitalisation</i> a fait apparaître une dyspnée → <i>qui</i> est surtout expiratoire » (F15).			

⁹⁶ La phrase a été soulignée par nous.

Nous sommes en présence de trois phrases dont chacune comporte un thème et un rhème. Le thème varie d'une phrase à l'autre, mais non pas de manière aléatoire. L'exemple attestant de l'usage de la PTL est celui de la deuxième phrase où il y a récupération de l'élément rhématique de la phrase précédente. Autrement dit, le rhème de la phrase précédente « *hypertension artérielle* » devient le thème de la phrase suivante. L'élément, qui a assuré cette opération, était celui du pronom relatif « *qui* ». Par reprise de l'antécédent, il est devenu le thème, assurant la fonction de *sujet*, de la suite de la phrase et, donc, a introduit un nouveau rhème. Cela ne pourrait que consolider la construction de la PTL qui dépend certainement de la phrase qui la précède. La construction phrastique de cet étudiant se présente comme suit:



Si nous établissons un rapport de dominance en ce qui concerne l'usage des registres, nous découvrirons que le même constat s'impose : le registre médical semble remporter la partie par l'emploi de(s) :

- noms : « L'hospitalisation, une protéinurie, une hématurie, une hypertension artérielle, une dyspnée respiratoire » ;
- noms qui changent de catégorie sémantique par association à un adjectif à nuance médicale comme : « Les analyses urinaires » ;
- nom + adjectif+ adjectif : « Une tension artérielle systolique, une tension artérielle diastolique » ;
- adverbe + nom + adjectif : « Une hypertension artérielle » ;
- nom + adjectif : « Une dyspnée respiratoire, une détresse vitale ».

D'après l'exemple de la PTL, l'usage des déterminants pourrait être un indice de la connaissance des scripteurs du genre et du nombre des mots, en particulier les déterminants indéfinis (*une, un*) pour déterminer le genre (masculin ou féminin) et que le nombre (singulier

ou pluriel). En plus, le connecteur « *en outre* » intervient à la fois pour maintenir les informations et manipuler l'écrit. C'est-à-dire que l'étudiant établit, peut-être, un enchaînement logique et une argumentation puisque celle-ci est en lien corrélatif avec la PTL.

De ce fait, dans les fiches (F15 et F20) comme dans d'autres, les dispositions phrastiques sont réalisées selon la structure suivante :

Phrase 1 = thème 1 + rhème 1

Phrase 2 = rhème 1/thème 2 + rhème 2

Phrase 3 = rhème 2/thème 3 + rhème 3/...

Toutefois, nous essayerons de scruter le dernier type pour voir s'il présente les mêmes structures.

- La progression thématique à thème éclaté

Le même objectif est fixé pour cette analyse. En effet, nous essayerons, à travers ce type de progression, de trouver des éléments de réponses susceptibles d'éclairer ce rapport entre contenu et genre mais aussi de décrire le savoir-écrire et la capacité des scripteurs à construire un écrit disciplinaire qui se base ou non sur les schémas grammaticaux et textuels du français non spécialisé.

Exemple 1 :

« Il s'agit de **Madame Malika L** [...]. **La patiente pèse 90 kg, et on lui a noté comme symptômes au début de son hospitalisation une fièvre, un rythme cardiaque irrégulier et une fréquence cardiaque de l'ordre de 116 bat/min le premier jour.** **Son analyse urinaire a montré la présence d'une hématurie et le traitement qu'on lui a donné au début a laissé son état dans un cas de détresse vitale. Après le suivi, sa température est devenue normale (37°C), et son rythme cardiaque s'est rétabli...** » (F26).

Exemple 2 :

« [...] **Elle présente aussi, une fréquence cardiaque qui passe successivement de 116 à 100, 97, 95, 93 à 90 le dernier jour, un groupe sanguin B, une hypercholestérolémie qui se normalise à partir du 4ème jour (2,18), une protéinurie qui passe de (+++) à l'état de traces puis se négative le 5ème jour, une hématurie qui se négative le 5ème jour** » (F24).

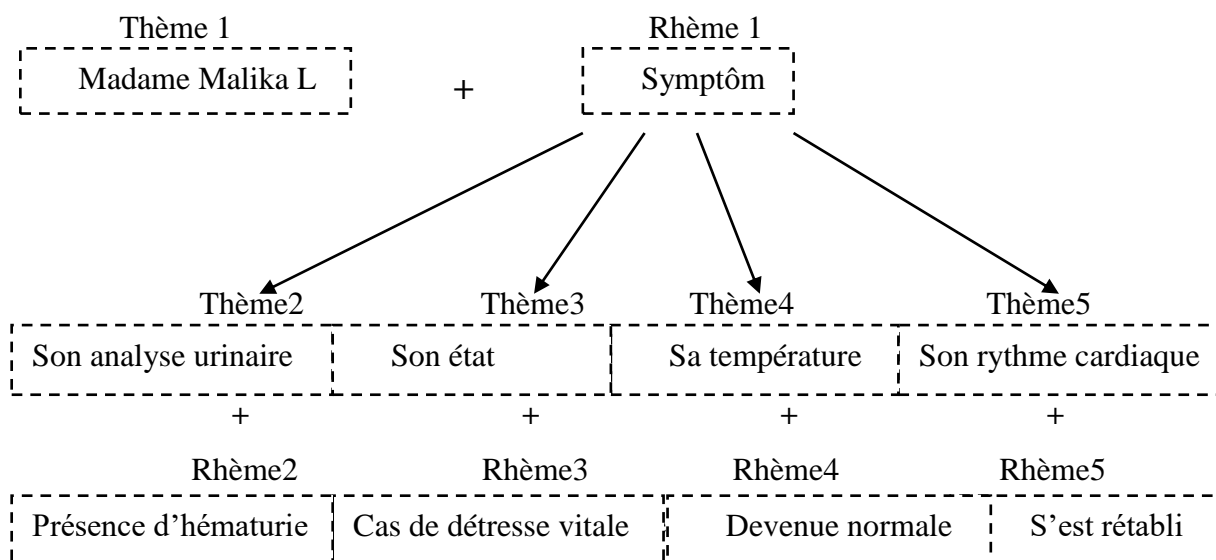
Exemple 3 :

«Pendant les trois premiers jours, elle a un rythme cardiaque irrégulier avec un*
Fréquence cardiaque élevée, une hypercholesterolemie, protéinurie ↑ et hématurie ↑ aussi un
trouble respiratoire »

« Malika, [...] Le début de la symptomologie remonte à 4j, avec un rythme cardiaque
irrégulier, avec une fréquence élevée, avec une hématurie, avec altération de la fonction
respiratoire au cours de l'inspiration et expiration, les examens cliniques ont révélé une
tachycardie, avec hypercholestérolémie, et difficulté lors de l'inspiration ainsi que
l'expiration, protéinurie anormale » (F8).

Le diagnostic des fiches, en général, et celui de la fiche ci-dessus, en particulier, a fait
survenir des données significatives par rapport aux conduites scripturales des scripteurs. En effet,
pour décrire et argumenter l'état de la patiente comme stipulé dans la consigne, les étudiants
se permettent, probablement, de décomposer le thème principal « l'hyper-thème » en sous-
parties nommées « sous-thèmes ». Nous avons dégagé deux cas de figures qui mettent en
évidence l'usage de la PTE.

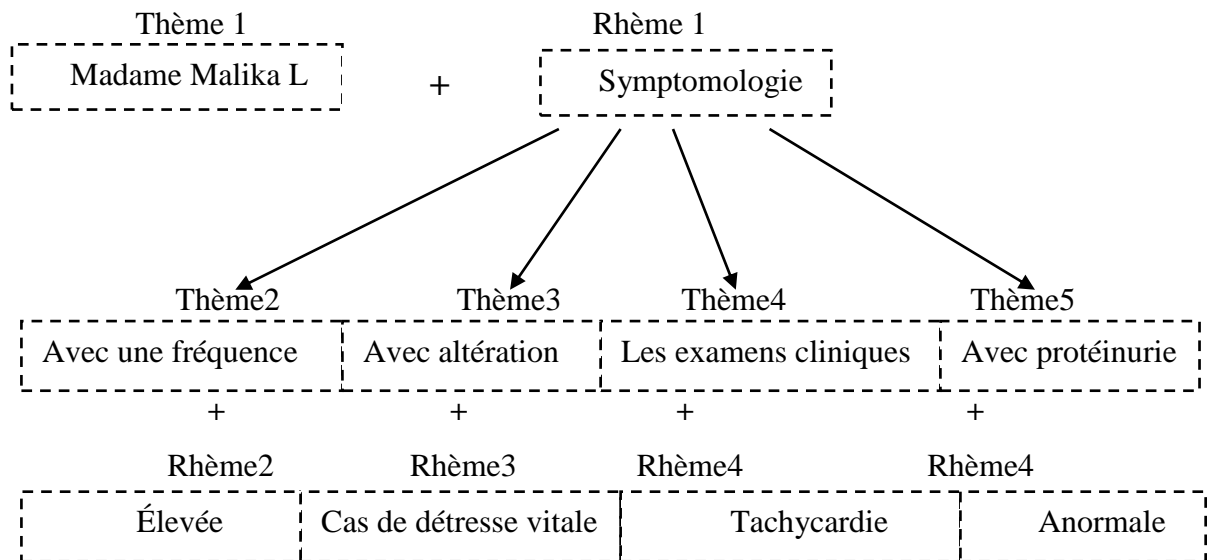
Dans le premier exemple, l'hyper-thème « Madame Malika L » est repris en sous-parties,
ce qui entraîne une variété dans les rhèmes « symptômes au début de son hospitalisation »,
« son analyse urinaire », « son état », « sa température », « son rythme cardiaque », etc. De
ce fait, la reprise s'est faite par le biais des déterminants possessifs « son », « sa ». Il y a, dans
ce cas, un lien métonymique car la deuxième phrase du paragraphe, suivant une progression à
thème éclaté, s'enchaîne à la précédente selon le principe de la *progression à thème linéaire*.
Alors, le scripteur met en œuvre la description et l'argumentation selon cette forme :



Le scripteur a recours à la juxtaposition et à la préposition « avec » peut-être pour marquer la progression thématique. Une première impression marque la fiche (F8), c'est que le scripteur, en plus des scripteurs des fiches (F2 et F7), trouve possiblement dans l'usage de la préposition « avec », une facilité à enchaîner des phrases par quatre réalisations en termes de prépositions.

Ici le thème englobant est « Madame L. Malika » et chaque thème des phrases suivantes est une partie renvoyant implicitement au *super-thème*. Les sous-parties sont des parties prenantes du rhème « la symptomologie ». Celui-ci renvoie de manière non explicite à l'*hyper-thème*. Ce qui a conduit à cette subdivision, c'est l'usage de la préposition « avec », qui a une valeur d'accompagnement et qui remplit donc la *fonction comitative*. Par exemple : « avec un rythme cardiaque irrégulier, avec une fréquence élevée, avec une hématurie, avec altération de la fonction respiratoire au cours de l'inspiration et expiration, etc. » (C8).

Voici comment l'étudiant a organisé sa description et son argumentation :



Pour ajouter, le caractère juxtaposé de la réalisation écrite de cet étudiant, exemple tiré de la fiche (F8), a une incidence considérable sur la progression thématique. La juxtaposition a permis de donner une quantité suffisante d'informations sur la patiente. Cette quantité était assurée par l'usage d'un registre spécialisé, par le français/technolecte médical en l'occurrence. Dans cette optique, il semblerait que l'usage du français/technolecte médical était inévitable dans les écrits.

Nous en avons soulevé quelques traits :

- Noms : « Symptomologie, hématurie, symptôme, hospitalisation, fièvre, inspiration, expiration, tachycardie, hypercholestérolémie, protéinurie » ;
- Noms qui changent de catégorie sémantique par association à un adjectif à nuance médicale comme : « Rythme cardiaque, fréquence cardiaque, examen clinique, analyse urinaire » ;
- Noms + adjectif (épithète) : « Fréquence élevée » ;
- Noms + complément de noms : « Altération de la fonction respiratoire » ;
- Noms + adjectif + adjectif : « Rythme cardiaque irrégulier » ;
- Noms composés = Adverbe + nom : « Hypercholestérolémie » ;
- Expression figée = Nom + adjectif : « Détresse vitale ».

Par le diagnostic des types de progressions thématiques, nous avons pu rendre visible ce qui semblait invisible, c'est-à-dire la capacité des étudiants à construire et à agencer des phrases dans le but de décrire et d'argumenter sans tomber dans la redondance. Les fiches, qui ont fait part du traitement, ont témoigné, peut-être, de la flexibilité des étudiants à user des trois types de progressions. Nous retrouvons donc majoritairement la PTC. Ce type varie selon les besoins langagiers mis en œuvre par les étudiants, ce qui explique l'usage des PTL sans exclure l'usage peu répétitif de la PTE. Dans ce sens, les écrits étudiantins articulent la dimension textuelle et communicative. Parmi les procédés que les scripteurs ont choisis pour assurer la progression thématique, nous citons la pronominalisation et la substitution lexicale surtout. Nous croyons que les étudiants ont eu recours aux termes ayant une relation de proximité ou de synonymie avec le thème en vue d'éviter la redondance. De plus, leurs productions écrites mobilisaient à la fois le contenu (thème) et les connaissances langagières (lexique, syntaxe, agencement, etc.). Cela se manifeste à travers les types de jonction des phrases, par l'usage du pronom relatif « *qui* », qui joue le rôle de « sujet » en reprenant l'antécédent, par les compléments d'accompagnement, assurés par la préposition « *avec* » et par l'usage des connecteurs tels que « *en outre* ». Parallèlement, l'analyse approfondie des progressions thématiques a fait sortir des usages qui ont contribué à la mise en œuvre de celles-ci. Par ce fait, nous avons remarqué que les étudiants ont, en principe, une maîtrise convenable de l'écriture professionnelle puisqu'ils ont utilisé le français/technolecte médical comme point d'appui pour rédiger. Il est possible que les étudiants configurent et structurent leurs écrits comme suit : ils isolent les données de la fiche, se focalisent sur celles-là et construisent autour d'elles leur raisonnement et leur argumentation. Ils écrivent, peut-être, littéralement à partir d'un discours premier, le technolecte. Celui-ci joue le rôle d'une langue outil à ce qu'il paraît. Toutefois, le français non spécialisé intervient pour enchaîner des phrases et donc souligner une fluidité dans le raisonnement, ce qui assure la cohésion et, en partie, la cohérence.

2.1.4. Analyse au niveau du texte

Pour aborder ce niveau, nous avons choisi de traiter la façon avec laquelle les étudiants enchaînent et structurent leurs phrases. D'abord, il faudrait dire que les écrits d'étudiants de la discipline « séméiologie médicale », qui étaient sujets à la recherche, au niveau du paragraphe, ne présentent pas de spécificités qui leurs soient propres étant donné que la progression est la

même dans toute sorte d'écrit scientifique, que ce soit relatif à l'usage non spécialisé du français ou au français spécialisé. Ensuite, au niveau textuel, en raison du caractère fragmenté caractérisant certains écrits d'étudiants, les paragraphes sont caractérisés par l'absence de transition. Il est probable que parmi les genres, utilisés par certains scripteurs, aient eu un impact sur la structuration du texte produit. En effet, nous supposons que les étudiants qui ont écrit dans la « note de stage » par exemple, n'ont pas trouvé commode d'utiliser les transitions vu le caractère fragmenté de ce genre. Cela pourrait se manifester dans le passage, des fois, d'un paragraphe à un autre (F19, F7 et F4), d'autres fois, ils font appel aux adjectifs démonstratifs ou à des connecteurs au début du paragraphe suivant pour reprendre le thème principal. Pour approcher cette question de façon plus précise, nous avons essayé de dégager des spécificités qui détermineraient leur comportement à l'écrit. Nous avons remarqué que, majoritairement, les écrits sont constitués d'un ensemble de phrases enchaînées dont l'une identifie l'autre à travers l'*anaphore* et la *cataphore*, qu'elles soient nominales ou pronominales (F26, F31, F2, F12, F11 et F29).

Certains étudiants ont eu recours aux connecteurs pour assurer une transition entre les phrases ou entre les paragraphes. Les connecteurs représentent un autre élément qui contribue à la structuration de leurs écrits en marquant une relation sémantique entre les propositions ou entre les séquences qui les composent. Pour connecter ou séparer les unités de leurs écrits, les connecteurs jouaient un rôle complémentaire par rapport aux signes de ponctuation. Nous avons repéré les connecteurs suivants :

- Les connecteurs argumentatifs : marquent diverses relations entre les parties de la rédaction, assurent un raisonnement et une argumentation (par ailleurs (F19), mais (F4, F15, F27, F33), toutefois (F14), tandis que (F23), etc.). Ils marquent également l'orientation vers une certaine conclusion ;
- Explication/justification : vu que (F17), etc. ;
- Complémentation : de plus (F13), en plus, en outre (F25), ainsi que (F13 et F14), aussi (F25), etc ;
- Conclusion : donc, enfin (F25), en conclusion (F4 et F8), pour en finir (F9), etc.

Autres faits saillants surgissent dans les écrits d'étudiants. L'emploi de la dimension temporelle comme organisation textuelle a été noté dans les fiches (F2, F10, F12, F13, F15 et

F25) à savoir : (il ya, avant, au cours, au fils des jours, au début, après, etc.) dans le but de signaler, peut-être, un changement de position, une transformation dans leur compréhension et leur argumentation. D'autres, utilisent les flèches pour structurer, conclure ou pour expliquer (F15, F17 et F18), alors que certains parmi eux n'utilisent aucun connecteur mais segmentent leurs écrits (F20 et F16).

À la fin de l'analyse des régularités caractérisant les écrits des étudiants, nous pouvons avancer que c'est dans la simplicité que ces scripteurs trouvent probablement de la facilité à rédiger un texte scientifique relevant de la formation disciplinaire médicale. En associant juxtapositions, ellipses, coordinations, abréviations et autres, ils donnent du sens et des formes à leurs écrits. Pour ce faire, les étudiants pratiquent des opérations de réduction à tous les niveaux :

- Textuel : ils segmentent le texte en plusieurs séquences avec omission des connecteurs.
- Syntaxique : ils éliminent les répétitions. Ils ont tendance à effacer les mots grammaticaux (déterminants par exemple) et les verbes modaux en gardant les substantifs.
- Lexical : ils réduisent les mots à l'aide des différents procédés d'abréviation (par exemple : l'apocope).

Nous pensons que ce type de conduite scripturale confirme que le français médical ou le technolecte médical obéit aussi à la norme et à la matrice des langues de spécialité. Celles-ci se caractérisent par l'usage des mots et des phrases simples et des phrases souvent très courtes. La notion de simplicité et celle de brièveté sont ainsi respectées. Ceci pourrait montrer que le français/technolecte médical a la spécificité de véhiculer l'essentiel d'un message d'où l'aspect transmissif de la pratique disciplinaire.

Au bout de cette analyse *macroscopique*, nous avons abouti à la conclusion selon laquelle, dans le français/technolecte des études en médecine, ni la phrase, ni le paragraphe, ni le texte ne présentent de spécificités propres à lui. Ce sont des éléments qui pourraient composer n'importe quel texte. À l'opposé, en ce qui concerne le texte, nous trouvons forcément la marque de la pratique disciplinaire dans les écrits des sujets. Cela était perçu dans le mode opératoire des scripteurs qui s'emparent du matériel disciplinaire pour écrire dans un genre *prescrit* « note de stage », « note d'observation », d'en concevoir un genre issu de plusieurs formes et genres d'écrits « prise de notes », ou les modalités d'un genre (les caractéristiques et

le schéma d'écrit d'une note d'observation par exemple) afin de réaliser un écrit dans la formation disciplinaire en question.

2.2. *Analyse microscopique des catégories grammaticales et lexicales et du tandem technolecte médical/usage non spécialisé du français*

L'analyse « microscopique » s'attarde sur la comparaison de deux tendances au niveau du mot. Il s'agit de l'usage du français/technolecte médical et celui de l'usage non spécialisé du français. L'intérêt de cette opération est d'identifier si les étudiants s'appuient sur le technolecte médical pour écrire en français ou inversement. Nous essayons, donc, de vérifier quelle serait la langue outil dans leurs écrits/genres disciplinaires, est-ce le français/technolecte médical ou le français non spécialisé ?

Avant d'entamer l'analyse, il convient de souligner que les autres niveaux, la phrase, le paragraphe et le texte, n'ont pas été pris en compte dans le cadre de l'analyse *microscopique* car ils ne présentent pas de données intéressantes, à notre sens, pour l'objectif susmentionné.

Après une analyse globale « macroscopique » de leurs manières de faire, une analyse « microscopique » de leurs régularités scripturales serait effectuée.

À l'inverse de l'analyse *macroscopique*, portant sur des aspects globaux caractérisant les écrits d'étudiants, faisant partie de l'étude, et attestant de leur performance et de leur savoir-faire, l'analyse *microscopique* se focalise plutôt sur des caractéristiques scripturales plus spécifiques. Celles-ci pourraient représenter des indices pour une possible intervention didactique. En effet, par cette analyse, nous avons tenté d'atteindre deux finalités. La première concerne la comparaison entre l'usage non spécialisé du français et le français médical. Le travail sur les fiches nous a effectivement permis de dégager quelques éléments qui mettraient en évidence le rapport entre les deux registres. Il s'agit d'examiner ce lien en nous focalisant sur les catégories grammaticales et lexicales en vue d'identifier la langue outil dans leurs genres d'écrits. Il est également question de voir si le technolecte en possède des caractéristiques qui lui sont propres ou des spécificités qui portent la marque de la FDM.

La deuxième finalité met en relief les catégories et les éléments répétitifs qui caractérisent les écrits estudiantins. Il était question d'identifier et de relever des habitudes d'écriture fréquentes dans les écrits des scripteurs (*habitus scriptural*). Cette opération était de nature à

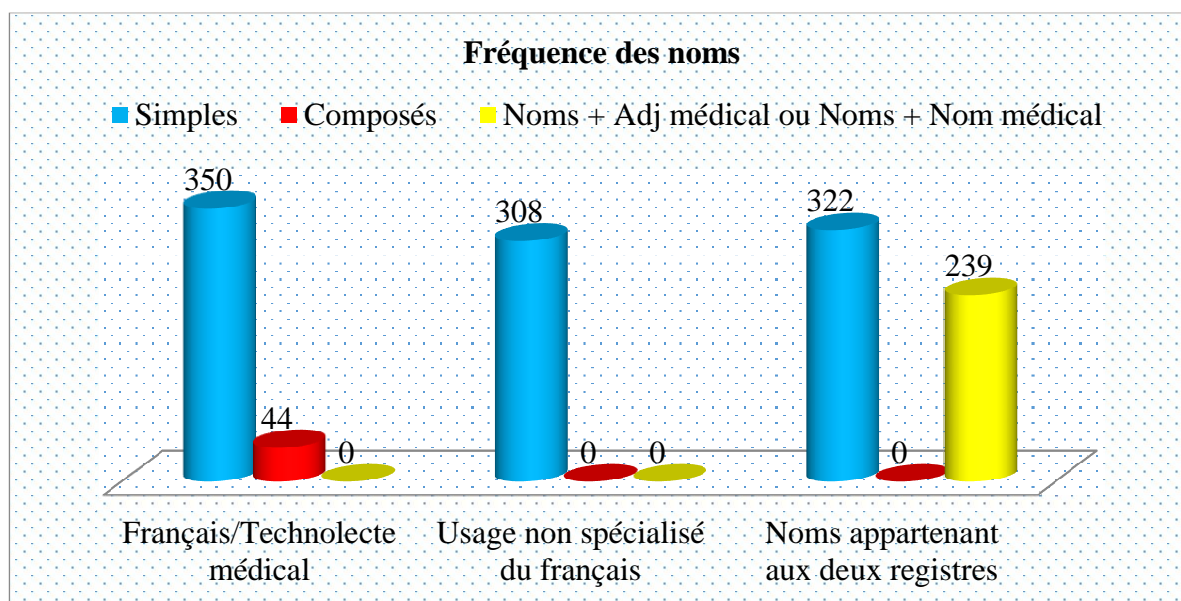
fournir des données scientifiques signifiantes sur le comportement discursif des étudiants et les stratégies adoptées afin d'écrire dans la FDM.

Dans cette perspective, nous allons passer en revue les catégories grammaticales et lexicales qui ont permis d'effectuer une comparaison entre le technolecte/français médical et le français non médical.

2.2.1. Au niveau du nom

Il y a lieu d'expliquer la façon avec laquelle nous avons pu procéder. En effet, les noms ont été répartis en trois courbes. Le premier contient des noms qui relèvent du domaine médical alors que le second est constitué des noms qui pourraient être utilisés dans n'importe quel contexte. Une troisième courbe concerne des noms qui pourraient appartenir aux deux catégories précédemment citées. Par contre, certains noms ont été associés à un nom ou à un adjectif médical. Par conséquent, ils ont été comptabilisés dans le registre médical par la suite. Ils ont été divisés uniquement pour la lisibilité des statistiques.

Graphique 12 : Analyse microscopique au niveau du mot selon le registre - les noms



À première vue, nous ne détectons pas de vraie dominance du français médical, mais si nous regardons de plus près nous remarquerons une nette domination de celui-ci par un chiffre de 955⁹⁷ cas de réalisations. En effet, nous avons intégré une catégorie qui rassemble

⁹⁷ Nous avons additionné les taux du technolecte médical (350 + 44) et ceux des noms associés à des termes médicaux (239 + 332) pour avoir 955.

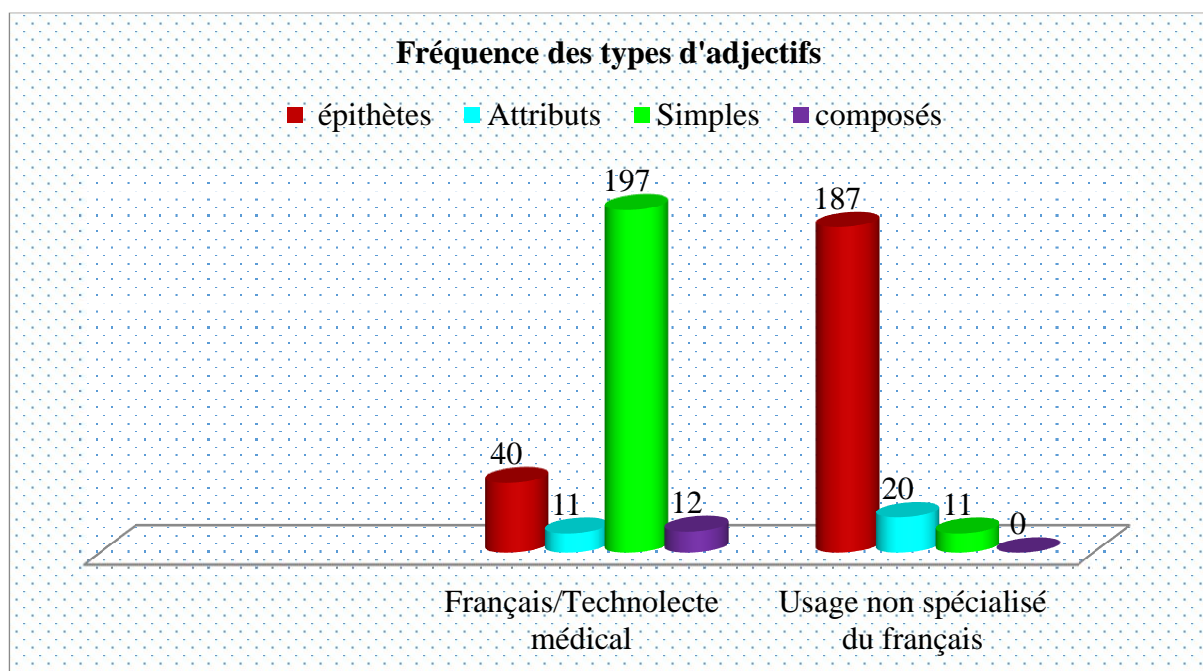
les deux registres, en raison de la continuité entre les deux, dans la mesure où d'un point de vue sémantique un mot qui appartient au français non spécialisé peut changer de sens s'il est associé à un terme médical ou s'il est tout simplement utilisé dans le domaine médical. 955 est un chiffre qui triple l'usage non spécialisé du français qui est estimé à 308 cas de figure sur la surface nominale générale qui est de l'ordre de 1263 noms.

Allons maintenant voir si ce constat est valable ou non pour les autres catégories.

2.2.2. Au niveau de l'adjectif

Par ce graphique, nous avons voulu montrer les régularités scripturales qui pourraient caractériser ou non les écrits des scripteurs. Deux éléments à identifier : le français/technolecte médical et l'usage non spécialisé du français. Ceux-ci contiennent différents types d'adjectifs. Nous ne nous attarderons pas sur les types d'adjectifs car ce n'est pas l'objectif. Le but était d'effectuer une comparaison entre les tendances antérieurement déterminées.

Graphique 13 : Analyse microscopique au niveau du mot selon le registre - les adjectifs



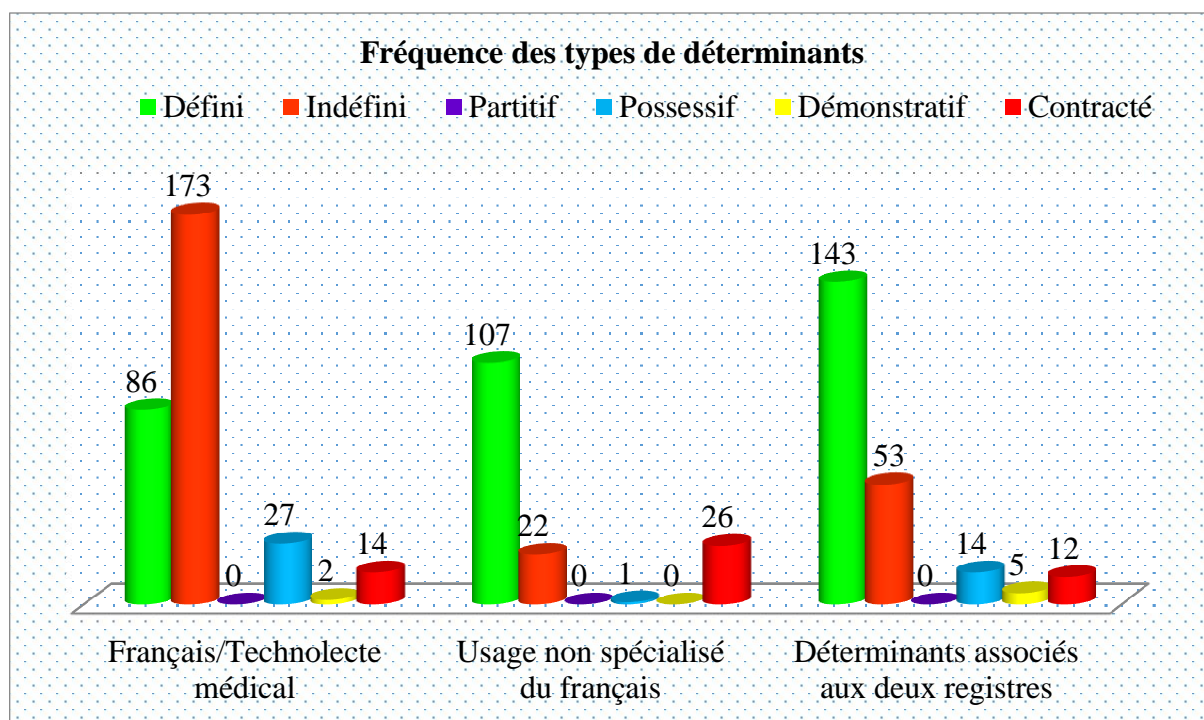
Au niveau de l'adjectif, le français médical occupe la première position par une légère avance par rapport à l'usage non spécialisé du français. Sur la base des 478 adjectifs utilisés

dans les écrits, nous en avons relevé 260⁹⁸ cas de réalisations pour le français/technolecte médical. Nous avons obtenu les 260 adjectifs en additionnant les taux des adjectifs simples (197), composés (12), des épithètes (40) et des attributs (11). Pour les 218 cas des adjectifs utilisés dans un contexte différent de celui du domaine médical, ils rassemblent les adjectifs simples (11) et composés (0), les épithètes (187) et enfin les attributs (20).

2.2.3. Au niveau des déterminants

L'intérêt de comptabiliser les déterminants était double. Premièrement pour faire une comparaison entre le français/technolecte médical et l'usage non spécialisé du français en termes d'éléments recevant le plus de déterminants. Le deuxième c'est pour identifier s'il existe une chute de déterminants dans l'écrit disciplinaire médical.

Graphique 14 : Analyse microscopique au niveau du mot selon le registre -les déterminants



Comme nous venons de l'affirmer, l'intérêt de ce graphique réside dans l'effectuation d'une comparaison entre le registre médical nécessitant un déterminant et les catégories qui relèvent du français non spécialisé et qui nécessitent, à leur tour, un déterminant. Le premier

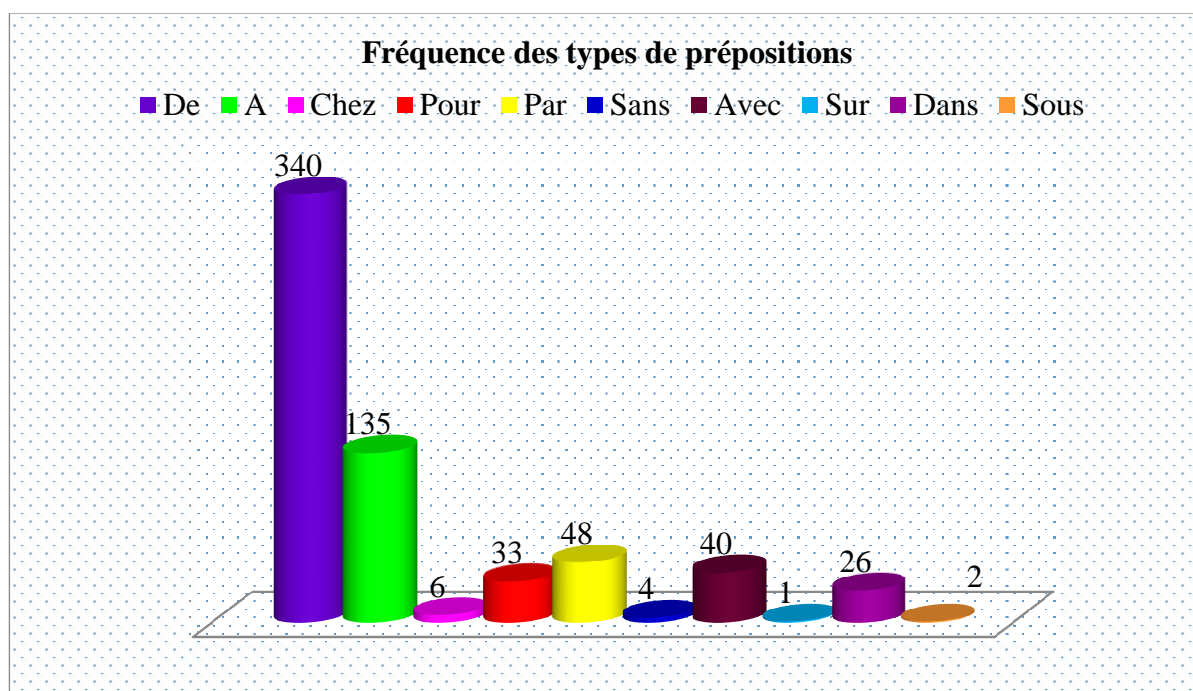
⁹⁸ Cette opération est valable pour le technolecte médical comme elle est valable pour le français non spécialisé.

intérêt nous renvoie au deuxième puisque les chiffres nous permettraient de vérifier si les étudiants de la formation disciplinaire médicale ont tendance à utiliser ou à omettre les déterminants. Ainsi, nous constatons que les déterminants associés à des catégories (noms par exemple) renvoyant au domaine médical représentent 302 cas si nous réunissons les taux des articles définis (86), indéfinis (173), possessifs (27), démonstratifs (2) et contractés (14) contre 156 déterminants utilisés hors contexte médical ; les 156 déterminants ont été obtenus en additionnant les articles définis (107), indéfinis (22), possessifs (1), contractés (26). La troisième catégorie, quant à elle, représente 227⁹⁹ réalisations. Ces taux sont révélateurs dans la mesure où ils effectuent de manière indirecte un croisement de données avec les statistiques dans l'analyse *macroscopique*. En effet, si nous additionnons les taux, nous verrons que le taux d'usage des déterminants s'élève à 685 cas de réalisations de la surface textuelle globale.

2.2.4. Au niveau des prépositions

L'analyse des prépositions permet de montrer la manière avec laquelle les étudiants écrivent dans cette formation. En effet, le graphique est là pour recenser le type de prépositions privilégié dans les écrits des étudiants.

Graphique 15 : Analyse microscopique au niveau du mot - les prépositions



⁹⁹ La même opération d'addition des taux des différents types d'adjectifs est valable ici.

Il apparaît que la majorité écrasante des étudiants utilise la préposition « *de* » par un taux estimé à 340 cas de réalisation face à 135 cas d'usage de la préposition « *à* ». La troisième place est accordée à la préposition « *par* » par un taux de l'ordre de 48 réalisations. Les prépositions « *avec* », « *pour* » et « *dans* » se placent au quatrième rang de manière dégradante. En effet, le taux d'usage de la préposition « *avec* » s'élève à 40 cas, suivi de celui de la préposition « *pour* » estimé à 33 cas de réalisation et de la préposition « *dans* » par un taux de 26 réalisations. La dernière place est attribuée aux prépositions « *chez, sur, sous et sans* » qui ne totalisent que 6 cas pour la préposition « *chez* », 4 cas pour la préposition « *sans* », 2 cas pour la préposition « *sous* » et 1 pour la préposition « *sur* » de la totalité des prépositions (636) utilisées dans les 33 fiches.

Les chiffres prédits ne sont pas aléatoires dans la mesure où ils nous renseignent, même s'ils ne sont pas généralisables, sur la manière de faire adoptée par les étudiants pour répondre à la consigne. Il est possible que les scripteurs fassent appel aux prépositions dans plusieurs situations dans le but de créer des liens entre les éléments syntaxiques et donc de produire des suites syntaxiques qui donnent sens à leur écrit. Dans cette optique, nous avons identifié plusieurs structures où la préposition est présente et où elle assure différentes fonctions :

- Prépositions simples :
- Verbe + préposition

Exemple 1 :

« *La symptomologie remonte à 6 jours avec une installation progressive d'une tachycardie, dyspnée* » (F30).

Exemple 2 :

« *Le taux de cholestérol dans le sang commence à baisser au 3^{ème} jour avec une tension artérielle qui commence à se régulariser* » (F4).

Exemple 3 :

« *Pour l'évolution du traitement qui était stationnaire au début de son hospitalisation a fini par s'établir en stade de guérison* » (F11).

Nous avons remarqué que les scripteurs utilisent des verbes prépositionnels « *remonter à* » pour construire des suites syntaxiques sans oublier l'usage des semi-auxiliaires aspectuels¹⁰⁰ « *commencer à* » ou « *finir par* » pour marquer probablement l'avancement de l'action et de l'argumentation. Nous avons identifié 12/33 étudiants qui ont adopté ce comportement soit 23 cas de réalisations sur la totalité des auxiliaires utilisés estimés à 106.

- Préposition + nom

« *Une défaillance rénale n'a pas tardé aussi à se faire révéler par une protéinurie associée à une hématurie considérable* » (F25).

Comme nous l'avons signalé auparavant, il se pourrait que les étudiants aient recouru à la voix passive pour produire un écrit. La préposition « *par* » est là pour attester de cet usage qui représente une facilité pour eux vraisemblablement.

- Préposition + nom (complément de moyen (CM))

« *La patiente a déjà accouché par césarienne* » (F13).

Nous ignorons s'il s'agit d'un choix conscient ou non de faire appel à la préposition « *par* » également pour introduire la *fonction instrumentale* et déterminer par quel moyen l'accouchement a été effectué.

Un détail qui n'est pas d'extrême importance, mais qui constitue un élément de réponse à une des finalités de l'analyse *microscopique* indiquées plus haut. En ce qui concerne la préposition « *à* », elle est suivie obligatoirement de l'infinitif qui est souvent utilisé par les étudiants. La préposition en question intervient pour justifier leurs comportements discursifs. Pour ce qui est de la préposition « *par* », elle est suivie des noms qui appartiennent à la terminologie médicale¹⁰¹.

- Préposition + nom

Exemple :

« *Le 5^{ème} et le 6^{ème} jour se caractérisaient par la normalisation totale de la température, du rythme cardiaque, de la cholestérolémie, et de la tension* » (F33).

¹⁰⁰ L'*aspect* est ce qui indique le degré de déroulement, nous saisissons l'action : début, milieu, fin.

¹⁰¹ Voir les catégories soulignées par nous.

Il est possible que, pour construire une phrase grammaticalement et sémantiquement correcte et assurer, les étudiants utilisent la préposition « *de* » qui est toujours suivie, dans cet exemple, d'un syntagme nominal (SN) qui se réfère au domaine médical¹⁰².

- Préposition + nom (complément d'accompagnement (CAC))

« *Le début de la symptomologie remonte à 4j, avec un rythme cardiaque irrégulier, avec une fréquence élevée, avec hématurie, avec altération de la fonction respiratoire au cours de l'inspiration et expiration* » (F8).

La préposition « *avec* » est fort présente dans les écrits des sujets pour assurer le caractère juxtaposé dans l'écrit, premièrement, et offrir, probablement, une facilité et une fluidité dans la rédaction, deuxièmement ; cela est perceptible dans l'articulation de la préposition et des SN qui relèvent de la FDM. Nous pensons que, grâce à la préposition « *avec* », les étudiants construisent des phrases juxtaposées assurant la *fonction comitative*.

- Préposition + Nom

Exemple 1 :

« *La patiente est hospitalisée pour douleur thoracique retrosternale constrictive intense* » (F32).

Pour exprimer la cause, certains étudiants utilisent peut-être la préposition « *pour* ». À l'aide de celle-ci, ils renseignent sur le motif de l'hospitalisation de la patiente. Le même constat se répète, c'est que la préposition « *pour* » est associée à un SN qui relève du domaine médical « *douleur thoracique restroernale* ».

Exemple 2 :

« [...] *et chez qui l'examen clinique est sans particularité* » (F32).

Contrairement au premier exemple où la préposition assure la *fonction causale*, le deuxième, quant à lui, assure la *fonction privative* par l'intermédiaire de la préposition « *sans* ». Cette préposition est, elle aussi, suivie d'un nom.

- Pronom + verbe + préposition :

« *Il s'agit de L malika agé* de 49ans marié*admise au service le 5/8/2014* » (F5).

¹⁰² Voir les catégories soulignées par nous.

Nous avons signalé au point « *De quelques pratiques récurrentes des étudiants* » du deuxième chapitre que les étudiants utilisent systématiquement l'expression « *il s'agit de* » pour faire une entrée en matière et rédiger ; cette expression, formée de trois classes, est souvent utilisée pour présenter la patiente.

- Adverbe + préposition + nom
« ATCDs familiaux : **Pas de** tuberculose » (F20).
- Adverbe + préposition + adverbe + nom + adjectif
« ATCDs familiaux : **Pas de HTA**¹⁰³ » (F20).

La préposition « *de* » vient pour consolider le fait que la majorité des prépositions sont adhérentes à des noms relevant du domaine médical ou à un nom composé de trois classes grammaticales « *HTA* » mais aussi donner à voir la façon avec laquelle ils agissent possiblement afin de construire un écrit disciplinaire. Nous croyons que ce qui a favorisé cet usage, c'est la présence de l'adverbe de négation « *pas* » et de la forme d'écrit qui s'appuie sur le listage d'informations comme le signale la fiche (F20).

- Prépositions complexes :
- Préposition + nom + préposition :

Exemple 1 :

« **Au début de** son hospitalisation était en détresse vital* puis en état stationnaire, favorable et guérison » (F27).

Exemple 2 :

« Cette patiente pèse 90kg, avec une température **de l'ordre de** 37°C » (F1).

La structure en question est utilisée soit pour exprimer le temps (exemple 1), soit pour signaler un pourcentage ou un taux (exemple 2).

- Préposition + verbe + préposition
« Le bilan urinaire montre une protéinurie et une hématurie **à partir du** 08/08 » (F4).

¹⁰³ L'*HTP* est l'abréviation de : hypertension artérielle.

- Préposition + article + nom

Exemple 1 :

« [...] **Par la suite** elle est passé a* l'état stationnaire et puis vers une évolution favorable » (F9).

Nombreux sont les scripteurs qui ont utilisé cette structure pour exprimer le déroulement de l'hospitalisation et/ou l'évolution de l'état de la patiente. Par cette structure, il se pourrait qu'ils aient trouvé le moyen pour rédiger des phrases sémantiquement correctes étant donné qu'elles remplissent la fonction de transmission de l'information.

Exemple 2 :

« **A son entrée*** la patiente la patiente présentait une hypercholestérolémie (2,7) » (F23).

Exemple 3 :

« Les analyses urinaires étaient chocantes* **au début** avec une protéinurie et une hématurie accentuées qui sont freinées à la fin » (F15).

D'après les exemples, nous voyons que les étudiants utilisent les *locutions prépositionnelles*¹⁰⁴ pour introduire des syntagmes nominaux prépositionnels (SNP) avec des emplacements différents, au début ou au milieu, pour construire des phrases. Celles-ci expriment le temps comme dans les trois premiers exemples.

- Pronom + nom + préposition :

« Les analyses urinaires sont **en faveur du** traitement : pas de protéinurie ni d'hématurie » (F14).

La dernière structure ne fait que témoigner de la variété d'usage des prépositions pour donner sens à la rédaction.

À travers le comportement discursif des étudiants, nous pouvons effectuer des rapprochements entre les prépositions et l'usage des noms avec une nuance médicale, entre les prépositions et la typologie de phrases et même entre les prépositions et le mode et le temps.

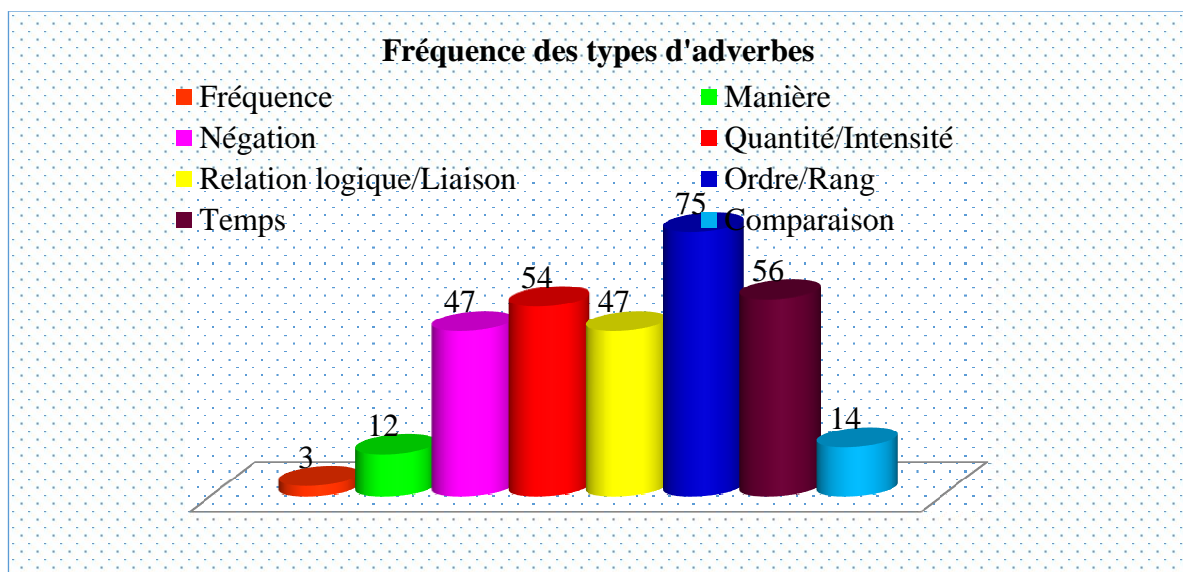
¹⁰⁴ Certains mots peuvent être des prépositions ou des adverbes. Ils sont prépositions quand ils introduisent un complément et ils sont adverbes quand ils sont utilisés seuls (RIEGEL et al, 1994).

Nous avons constaté que les prépositions sont souvent associées à des noms avec une prédominance du français/technolecte médical. Elles sont également utilisées avec des phrases juxtaposées, ce qui favoriserait la fluidité et la simplicité du message. Un autre rapprochement semble s'imposer puisque l'usage des prépositions implique l'usage de l'infinitif quand la préposition est suivie d'un verbe ; c'est-à-dire que, grâce aux prépositions, nous postulons que les étudiants trouvent de la facilité à rédiger. Par voie de conséquence, les prépositions pourraient constituer une caractéristique des écrits de la FDM comme elles pourraient caractériser une autre formation ou discipline.

2.2.5. Au niveau de l'adverbe

Toujours dans la logique de repérer les grandes tendances qui caractérisent les écrits des scripteurs de la FDM, nous avons mis l'accent sur l'adverbe, ici, pour tenter de sonder le savoir-faire des étudiants et de chercher des liens qui pourraient subsister entre l'usage des adverbes et la comparaison entre l'usage non spécialisé du français et le technolecte/français médical dans un genre disciplinaire. Le diagnostic *microscopique* a fait surgir les résultats affichés.

Graphique 16 : Analyse microscopique au niveau du mot - les adverbes



Le graphique indique que la majorité des étudiants a eu recours aux adverbes qui expriment l'ordre ou le rang¹⁰⁵ par un usage estimé à 75/308 cas sur la surface adverbiale présente dans les écrits estudiantins. La deuxième place est accordée à l'usage des adverbes de temps, ceux de quantité et d'intensité par une infime différence : 56/308 cas de réalisations pour le premier et 54/308 cas pour le deuxième. L'usage des adverbes qui expriment la négation « pas » ou qui assurent la liaison¹⁰⁶ se place au troisième rang par un taux identique de l'ordre de 47/308 adverbes pour chaque catégorie. Sur la totalité des adverbes utilisés par les étudiants, les adverbes de comparaison et de manière ne sont pas présents de manière récurrente. Nous avons compté 14/308 cas de réalisations pour la comparaison qui dépasse l'usage des adverbes de manière par une infime différence puisqu'ils ne représentent que 12/308 réalisations. En dernière place se positionnent les adverbes de fréquence par un taux de 3 réalisations.

Ce qui est étonnant, c'est que, à l'opposé des scripteurs qui ont écrit dans le genre « note de stage » ou à travers les tirets (PN), les étudiants qui ont choisi de rédiger dans la « forme libre » et dans le « mélange des genres » sont ceux qui ont fait appel aux adverbes pour donner une structure à leur écrit. Cela met en évidence, encore une fois, la relation entre forme/genre d'écrit et contenu qui sont notoirement liés de manière étroite. En plus de cet élément, nous en avons relevé un autre qui caractérise les écrits de ces étudiants. Il s'agit de quelques habitudes scripturales que nous allons découvrir.

- Rapport entre adverbe et prédicat verbal :

Exemple 1 :

« Elle a présenté une tachycardie qui **s'est légèrement atténuée** » (F15).

Exemple 2 :

« Après avoir subi le traitement convenable, l'état de la patiente **s'est nettement amélioré** » (F10).

Exemple 3 :

¹⁰⁵ Pour rappel : les adverbes qui expriment l'« ordre » et le « rang » sont ceux qui servent à exprimer la manière dont les actions sont arrangées les unes vis-à-vis des autres. Le premier désigne un ordre numéral exemple : « premièrement, etc. » alors que le deuxième décrit un simple arrangement exemple : « d'abord, après, etc. » (RIEGEL et al, 1994).

¹⁰⁶ Les adverbes de liaison jouent le même rôle que celui des conjonctions de coordination qui ont pour vocation d'introduire toute une proposition et donc deviennent des mots-outils ou des connecteurs exemple : « en outre, toutefois, néanmoins, etc. » (RIEGEL et al, 1994).

« Le pronostic vital de la patiente **s'est visiblement amélioré** aboutissant en fin du 6^{ème} au rétablissement du capital santé » (F25).

Exemple 4 :

« La patiente présente un rythme cardiaque irrégulier qui **s'est progressivement stabiliser*** pour devenir régulier vers le 3^{ème} jour de son hospitalisation » (F9).

Manifestement, les scripteurs ont probablement un habitus scriptural qui met les adverbes intra-prédicatifs¹⁰⁷, formés d'une classe lexicale et d'une classe grammaticale (-ment), en position d'enclave¹⁰⁸ entre le sujet et le participe.

Par contre, la position de l'adverbe est normalement postposée au participe. Les scripteurs bousculeraient la position canonique de l'adverbe en l'intercalant entre l'auxiliaire et le participe. Nous pensons que ce qui a favorisé cette conduite scripturale, c'était l'usage des verbes pronominaux « *s'améliorer* » par exemple. Autrement dit, la forme passive pourrait être à l'origine de l'antéposition de l'adverbe au participe passé. Cette façon de faire pourrait refléter une façon à construire un écrit à partir de verbes pronominaux et d'adverbes pour véhiculer un sens.

- Rapport entre adverbe et attribut (ATT)

« La protéinurie ainsi que l'hématurie **sont fortement présente*** » (F9).

- Rapport entre adverbe et épithète (EPT)

« Patiente **actuellement ménopausée** » (F14).

- Rapport entre adverbe et participe passé (P.P) employé comme adjectif

« Une légère hypercholestérolémie **rapidement rétablie** » (F14).

L'usage des adverbes n'est pas réduit qu'aux verbes, mais il s'étend également à d'autres parties, notamment aux adjectifs qu'ils soient EPT ou ATT et au P.P employé comme adjectif. Nous postulons que l'ellipse a favorisé le passage d'un P.P à un adjectif sinon nous aurions eu une structure enclavée similaire à celle du verbe développée plus haut. En dépit de ce comportement scriptural qui remet en question les positions et les structures canoniques des parties constituantes de la phrase, les rédacteurs ont une parfaite maîtrise de l'accord comme le signalent les scripteurs qui sont à l'œuvre des fiches : (F10, F14, F15 et F25).

¹⁰⁷ Un adverbe est *intra-prédicatif* quand il est constituant du prédicat verbal souvent placé après le verbe. Exemple : « Elle présente aussi, une fréquence cardiaque qui passe successivement de 116, 00, 97, 95, 93 à 90 le dernier jour » (F24).

¹⁰⁸ Il faut noter que la position enclavée est souvent l'indice du caractère *extra-prédicatif* du verbe, exemple : « le taux de cholestérol a chuté rapidement ».

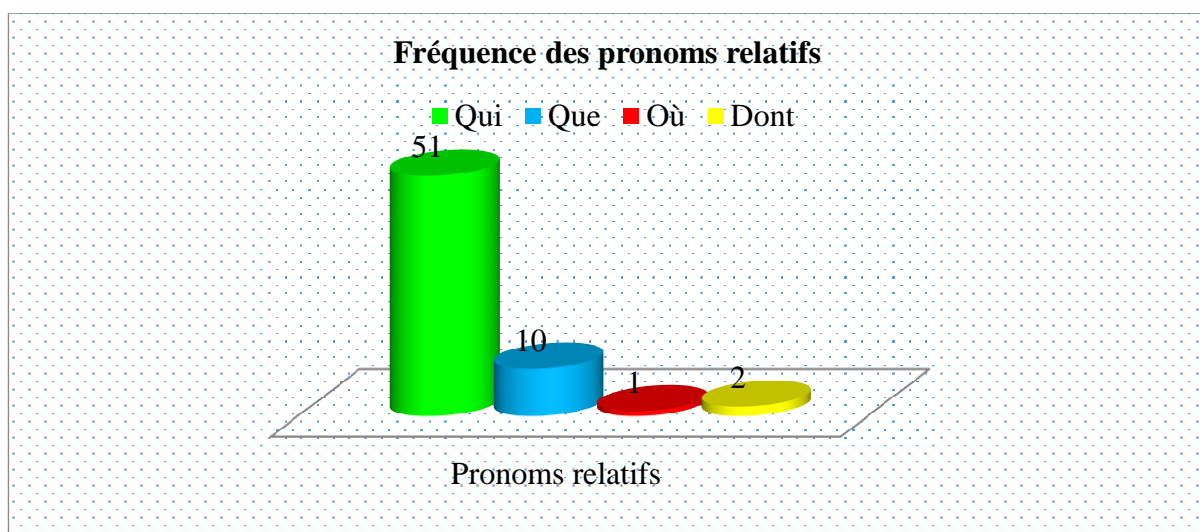
À l'issue de l'analyse *microscopique* des adverbes, nous pouvons dire que l'adverbe ne présente pas d'éléments qui pourraient faire pencher la balance au profit de l'usage non spécialisé du français ou du côté du français médical même si celui-ci est fréquemment présent. En revanche, l'analyse en question nous offre certains indices qui caractérisent l'écriture dans la formation disciplinaire médicale. Bien que cette façon d'écrire existe dans le registre non spécialisé, elle pourrait nous informer sur la performance des étudiants à s'appuyer sur cette structure pour écrire dans le technolècte médical et produire un texte qui répond aux exigences disciplinaires. Il est possible que cette conduite discursive traduise de la capacité des scripteurs à appliquer des formes et des structures qui relèvent d'un français non spécialisé à un français spécialisé pour établir des relations d'incidences entre les parties qui constituent leurs réalisations phrastiques.

Faisons maintenant un raccourci vers la catégorie « pronom » pour essayer de dégager quelques éléments qui peuvent éclaircir notre quête.

2.2.6. Au niveau des pronoms

Il serait vain de chercher des indices pouvant mettre en relief la comparaison entre l'usage non spécialisé du français et le technolècte médical au niveau des pronoms qui totalisent 169 cas. Nous nous contenterons de citer les pronoms relatifs qui amènent certains éléments caractérisant l'écriture dans cette formation. En effet, nous n'allons étudier que les pronoms relatifs car c'est à travers le pronom « qui » que certains scripteurs ont rédigé des « phrases enchâssées » juxtaposées.

Graphique 17 : Analyse microscopique au niveau du mot - les pronoms relatifs



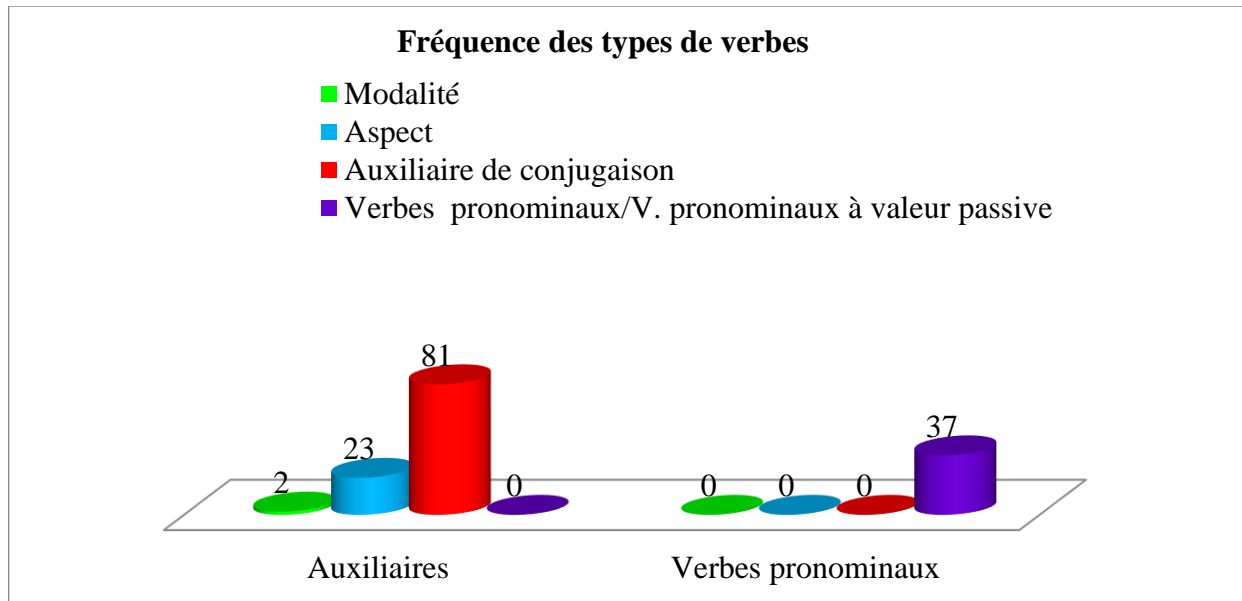
Au niveau de l'analyse des phénomènes auxquels les étudiants font appel, nous avons vu qu'ils ont eu recours au pronom relatif « *qui* » pour agencer leurs phrases à titre d'exemple. Ce qui explique la montée en puissance de l'usage du pronom en question par un taux de 51 de la totalité des pronoms relatifs utilisés (169). Ce taux a contribué à l'usage des phrases enchâssées comme évoqué dans le point « *De quelques pratiques récurrentes des étudiants* ». Nous pensons que l'usage de ce type de phrases était également le fruit de la juxtaposition qui joue, en plus du pronom relatif « *qui* », un rôle important dans cette opération d'agencement de phrases, qu'elles soient dépendantes ou indépendantes, pour donner un sens à leur écrit. 51 est un chiffre assez représentatif dans la mesure où il dépasse largement les autres taux à savoir 10 pour le pronom « *que* », 2 pour « *dont* » et 1 pour le pronom « *où* ».

Dans l'analyse des pronoms, en général, et dans celle des pronoms relatifs, en particulier, nous n'avons pas pu trouver d'indices qui pourraient nourrir la relation entre le technolecte/français médical et l'usage non spécialisé du français en termes de rapport de dominance. Toutefois, nous avons pu relever un élément pertinent qui représente probablement un *habitus scriptural* caractérisant l'écriture dans la FDM. Il s'agirait de l'usage du pronom « *qui* » qui constitue possiblement une manœuvre pour produire des phrases juxtaposées. Le pronom relatif « *qui* » reprend souvent un antécédent qui renvoie au domaine médical et plus précisément un nom suivie d'un verbe pronominal à sens passif.

Allons voir si l'étude *microscopique* des verbes offre des indices similaires à ceux que nous avons vus jusqu'à présent ou apporte d'autres éléments.

2.2.7. Au niveau des verbes

Graphique 18 : Analyse microscopique au niveau du mot - les verbes



Jusqu'à présent, nous avons vu, d'après les graphiques, que la terminologie médicale est fort sollicitée dans les écrits des étudiants. De ce fait, le but de ces statistiques est de percevoir des spécificités qui caractérisent le technolecte en question. Avant d'exposer les résultats, nous tenons à rappeler le taux des verbes estimé à 478 de la surface textuelle générale. Ensuite, en nous référant au graphique, nous remarquons que les auxiliaires et les verbes pronominaux sont parmi les éléments qui caractérisent l'écrit des étudiants qui ont fait l'objet de la recherche comme ils pourraient caractériser n'importe quel autre écrit. De façon globale, il se pourrait que des étudiants de la discipline « séméiologie médicale » construisent des phrases grâce aux auxiliaires par un taux qui s'élève à 106/478 cas de réalisations¹⁰⁹. Un taux qui dépasse nettement l'usage des verbes pronominaux qui n'ont été utilisés que 37/478 cas de réalisations. Si nous faisons une analyse minutieuse, nous nous apercevrons, sans nul doute, que les auxiliaires de conjugaison remportent la partie par un taux estimé à 81/478 suivis des verbes pronominaux, qu'ils ont un sens passif ou non, par un taux de l'ordre de 37/478. Vient en troisième position l'usage des *semi-auxiliaires* aspectuels par un taux qui

¹⁰⁹ Nous avons additionné le taux des auxiliaires de conjugaison (81), des semi-auxiliaires modaux (2) et des semi-auxiliaires aspectuels (23).

totalise 23/478. Les semi-auxiliaires modaux sont au nombre de 2 et occupent la quatrième place.

Exposer des résultats ne suffit pas, encore faut-il les justifier par des exemples.

- Semi auxiliaire

- Aspectuel :

- Exemple qui a une nuance de début :

« [...] Une dyspnée qui **commençait à** s'installer depuis le 3^{ème} jour » (F33).

- Exemple qui a une nuance de la fin :

« L'évolution du W qui est devenu stationnaire à un certain moment **a fini** par atteindre le stade de la guérison » (F26).

- Modal :

Exemple : « Son séjour a **pu** diminuer sa hypercholestérolémie » (F15).

- Verbes pronominaux :

Exemple 1 : « Une hématurie qui **se négative*** le 5^{ème} jour. Elle souffre d'une hypertension qui se normalise le 4^{ème} jour » (F24).

Exemple 2 : « Son rythme cardiaque était au début irrégulier et qui **s'est amélioré** et a devenu régulier » (F15).

Les résultats ne sont pas exhaustifs certes, mais ils donnent une idée de quelques paramètres de l'écrit disciplinaire. En effet, il ne s'agit pas d'une certitude, mais nous pensons que les scripteurs en question trouvent dans l'usage des auxiliaires et des verbes pronominaux une façon d'écrire, un style simple et efficace pour produire le message qu'ils veulent et peuvent transmettre.

L'analyse *microscopique* des verbes a permis d'établir un lien entre l'usage des verbes pronominaux et celui de la forme passive en faisant appel au pronom relatif « qui » accentuant ce rapport comme le traduit le scripteur de la fiche (F24). En d'autres mots, nous ignorons s'il s'agissait d'une conduite consciente ou non, mais il est probable que les sujets adoptent la forme ou une tournure passive, comme nous l'avons vu antérieurement, à l'aide des verbes pronominaux qui maintiennent cette prestation scripturale.

De ce fait, faute de données exhaustives, nous ne pouvons pas conclure, en nous appuyant sur l'analyse *microscopique* des verbes, que, dans la formation disciplinaire médicale, nous

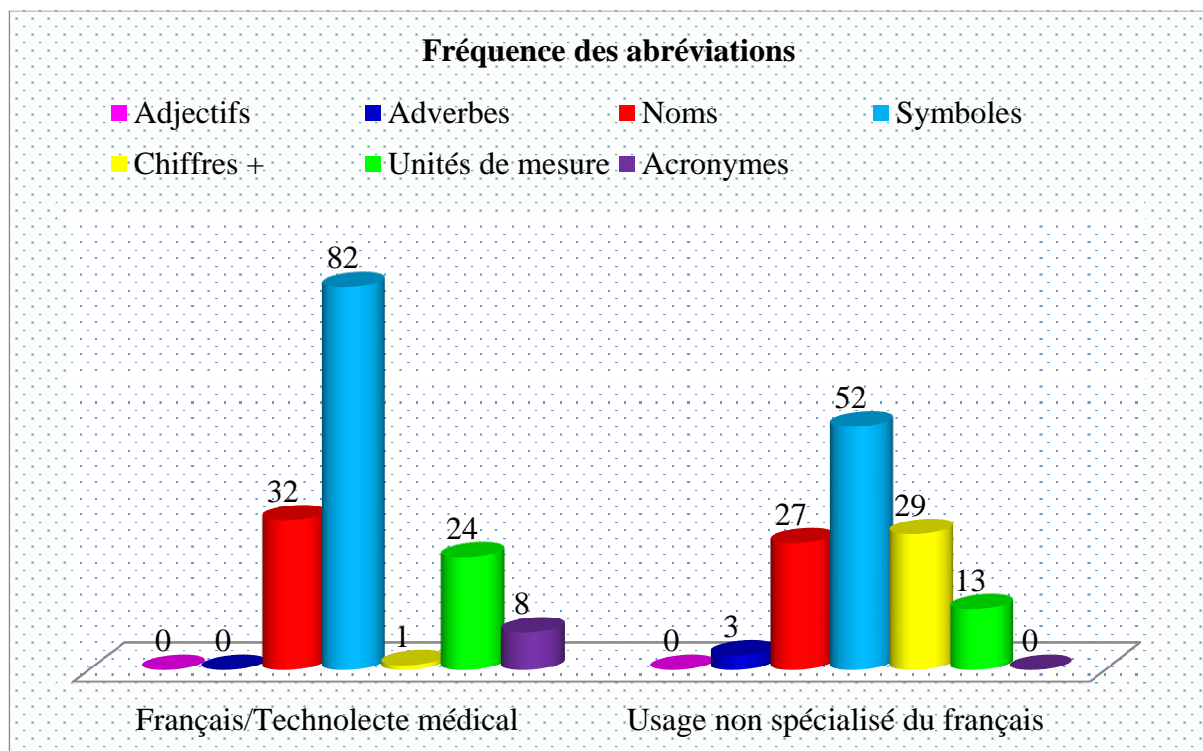
avons repéré quelques éléments caractérisant son écrit. Cependant, nous n'avons trouvé aucun élément qui pourrait établir une comparaison voire un rapport de domination entre le registre médical et l'usage non spécialisé du français.

Partons du côté des abréviations pour essayer de chercher des éléments qui pourraient nourrir la comparaison.

2.2.8. Au niveau des abréviations

Comme on l'a déjà vu dans l'analyse *macroscopique* et plus particulièrement dans le deuxième chapitre dans le point « *De quelques pratiques récurrentes des étudiants* » que les abréviations sont au nombre de 271 cas de réalisations.

Graphique 19 : Analyse microscopique au niveau du mot selon le registre - les abréviations



Dans l'analyse *microscopique* au niveau des abréviations, le même constat se répète : un léger dépassement des abréviations touchant le technolecte/français médical par un taux de l'ordre de 147 réalisations alors que les abréviations touchant le domaine non spécialisé dont le taux s'élève à 124 cas. Il s'agit d'une petite différence certes, mais qui pourrait être significative car elle nous informe sur la part, même si elle n'est pas exhaustive, du français médical utilisé dans les écrits d'étudiants en médecine.

En guise de conclusion, au niveau de l'analyse *microscopique* de tous les niveaux, nous pouvons avancer que les étudiants développent probablement des stratégies individuelles mises en place autour de la consigne pour construire un écrit disciplinaire. Ils ont improvisé peut-être des techniques visant la construction d'un discours disciplinaire, et ce, par les moyens de bord de chacun. On a vu qu'au niveau du nom, de l'adjectif, du déterminant, le technolecte médical prime dans les écrits estudiantins même si les chiffres, modestes qu'ils soient, ne sont pas révélateurs de toutes leurs pratiques scripturales. Cela se perçoit à travers les taux des noms (sur la base des 1263 : 955 pour le français/technolecte médical contre 308 pour le FNS¹¹⁰), des abréviations (147 pour le technolecte médical contre 124 pour le FNS sur la surface des abréviations 271) et ceux des adjectifs qui sont identiques (sur la surface adjectivale estimée à 478 adjectifs : 260 pour le technolecte médical contre 218 pour le français non spécialisé) sans perdre de vue le taux des déterminants (sur la base des 685 : 302 pour le technolecte médical contre 227 pour le FNS) . Il se pourrait que ce comportement scriptural soit adopté soit par une revendication disciplinaire ou par analogie à celle-ci, soit par facilité ou par une maîtrise de cette façon de faire. Nous postulons que les scripteurs s'appuient sur le français médical comme langue outil et font appel au français non spécialisé pour structurer leur écrit et entretenir des relations entre les composantes de leurs phrases afin de véhiculer un écrit. Suivant cette logique, l'usage non spécialisé du français serait donc une partie intégrante du technolecte. Dans la même mesure, nous pensons que, pour faire face à leurs difficultés, probablement, les scripteurs voient dans l'usage des verbes pronominaux, des auxiliaires, du pronom relatif « *qui* », dans l'utilisation des adjectifs simples et des épithètes, dans l'emploi des noms simples ou des noms simples associés à des mots renvoyant à la formation disciplinaire médicale et, finalement, dans l'usage des adverbes intra-prédicatifs, une façon de procéder pour écrire. Il se pourrait que la maîtrise des catégories soit une façon d'agir pour produire un écrit universitaire médical.

Pour reprendre

Le chapitre met l'accent sur deux éléments. Dans le premier, il s'agissait d'analyser le comportement scriptural des sujets, qui a été examiné à deux niveaux : l'un se focalise sur

¹¹⁰ FNS est l'abréviation adoptée pour désigner le français non spécialisé.

l'analyse des pratiques étudiantes de manière générale en matière de régularités telles que la voix passive, la forme impersonnelle, les phrases simples, l'ellipse, les abréviations, les phrases enchâssées « cascades », la coordination, la juxtaposition et les expressions récurrentes dans les écrits estudiantins ; l'autre étudie les catégories grammaticales et lexicales de façon approfondie. Ce niveau nous renvoie au deuxième élément : contrairement à l'analyse macroscopique, l'analyse microscopique avait pour ambition l'effectuation d'une comparaison entre le français/technolecte médical et l'usage non spécialisé du français en termes de dominance pour comprendre le recours à tel ou tel registre et à tel ou tel genre d'écrit. Cette opération avait pour but de nous interroger sur ce qui a motivé ce type de comportement : s'agit-il d'une revendication disciplinaire, d'une jurisprudence et d'un conditionnement disciplinaires de pratiques ou d'un simple choix volontaire et conscient pour écrire dans la formation disciplinaire médicale ?

Troisième chapitre. Analyse des erreurs et du dysfonctionnement dans une perspective descriptive

L'erreur est inévitablement présente dans les écrits des étudiants en toutes formations. La formation disciplinaire médicale n'en fait pas exception. L'importance accordée aux erreurs est demeurée secondaire dans la description des pratiques des étudiants de cette formation car l'objectif premier était de décrire et d'examiner ce qu'ils savent faire et en quoi ils performant. C'est pour cette raison que nous n'avons pas présenté de statistiques. De plus, même si le corpus est réduit, il donne des informations potentiellement exploitables pour approcher les pratiques langagières dans la formation disciplinaire médicale, plus précisément les pratiques scripturales.

Cependant, cela ne veut pas dire pour autant que la question de la maîtrise de la langue, spécialisée ou non, doit être négligée dans la mesure où l'analyse serait une opportunité pour appréhender, de manière implicite, le système et le fonctionnement de la FDM en termes de caractéristiques et d'exigences du discours universitaire mais aussi proposer des pistes d'élaboration et d'interventions didactiques appropriées aux savoir-faire et aux performances des étudiants en médecine. Cette opération serait de nature à prendre en compte le savoir-faire langagier des étudiants et à le développer par recours aux bonnes ressources. C'est pour cette finalité, en effet, que nous avons emprunté des concepts à des approches différentes¹¹¹, dont la diversité crée une richesse, afin de tenter de construire un cadre de réflexion sur les activités d'appropriation et/ou d'accompagnement en langue contextualisées mais aussi d'amorcer des réflexions autour d'un élargissement de ressources pour (re)penser les pratiques dans une *discipline d'enseignement supérieur*.

Rappelons (cf. ci-dessus p. 65) que cette analyse s'inscrit dans une logique compréhensive et non pas déficitaire des erreurs commises par les scripteurs car l'erreur pourrait être une composante indispensable pour assimiler ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas que ce soit au niveau de l'individu (dysfonctionnement produit par les étudiants) et/ou au niveau de l'institution (système éducatif en général et celui de la FDM en particulier). Dit d'une autre façon, l'erreur pourrait être un indice qui nous renseigne sur l'apprentissage au sein de cette

¹¹¹ L'approche linguistique des technolètes, la didactique du français langue étrangère et les littéracie /ties universitaires.

formation en termes de ressources mobilisées, de modalités d'évaluation, de compétences attendues, de langues à maîtriser, etc.

À cette fin, des questions ont été posées : quelles sont les erreurs fréquentes des étudiants de la discipline « séméiologie médicale » de la troisième année de médecine ? Quelles en sont les origines et les causes ? Quelles propositions didactiques à mettre en œuvre pour améliorer et repenser leurs apprentissages ? À partir de quelle(s) ressource(s) un contenu pourrait se fabriquer dans cette discipline d'enseignement ?

Pour répondre à ces questions, nous avons adopté une démarche *inductive* qui part des récurrences en termes de conduites scripturales pour sonder le savoir-écrire et les facilités des étudiants. Nous avons, en premier lieu, dégagé les difficultés qui concernent la forme/le genre et la langue. En deuxième lieu, l'analyse a été centrée sur la langue, d'abord par l'examen de l'unité la plus minimale (le mot) pour arriver ensuite à l'unité plus large (le texte) en allant par la (phrase), comme nous avons opéré dans l'analyse *macroscopique* et *microscopique*, pour rechercher les erreurs.

Nous avons choisi de répartir ou de séquencer l'analyse à cinq niveaux : morphologique, morphosyntaxique, syntaxique, lexico-sémantique et orthographique. Le but de la répartition effectuée était de donner des précisions sur les difficultés et les dysfonctionnements à étudier pour dégager des faits et des pistes de réflexion.

1. Les difficultés au niveau de la forme et du genre d'écrit

Tableau 26 : Genres et formes d'écrits

	Genres et formes d'écrits				Autres
	Forme Linéaire (FL)	Note de stage (NS)	Prise des notes-Tirets(PN)	Mélange des formes et des genres d'écrits	
F.1	+	-	-	-	9
F.2	-	-	-	+	6
F.3	-	+	-	-	12
F.4	-	-	+	-	13
F.5	+	-	-	-	5

Nous ne sommes pas sûr qu'il s'agisse d'une facilité ou d'une difficulté, mais l'on constate, d'après le tableau, que plus que la moitié d'étudiants 18/33, a choisi d'écrire dans les genres maîtrisés alors que 17/33 scripteurs ont adopté la forme libre (FL) caractérisée par la

linéarité. Il est possible que les étudiants se soient réfugiés derrière le genre qu'ils maîtrisent le plus ; nous supposons que les scripteurs qui ont éprouvé des difficultés à produire des phrases enchaînées et cohérentes ont eu recours aux genres : la « note de stage » ou la prise de notes (PN) afin de ne pas écrire dans la (FL).

De fait, si le scripteur ne parvient pas à produire des phrases canoniques sur le plan grammatical, il se trouvera probablement dans l'impossibilité d'appliquer des règles d'accord et ne pourra alors fonctionner qu'avec des constructions aléatoires car l'essentiel était, peut-être, de véhiculer un sens et de passer un message. Le listage des informations, visible d'emblée à travers les passages fragmentés et les paragraphes décousus, pourrait expliquer cela et nous autoriserait à dire que leurs écrits ont une fonction expositive voire transmissive plutôt qu'argumentative.

Si c'est le cas, ce comportement scriptural ne pourrait que montrer que, bien que les scripteurs aient la capacité de dégager des informations pertinentes de la fiche, ils avaient des difficultés à enchaîner des phrases mais également des paragraphes. Nous croyons que ceux qui n'ont pas écrit dans la linéarité avaient une *conscience disciplinaire* manifestée, peut-être, dans la posture d'écrit qu'ils ont prise. C'est-à-dire qu'ils étaient capables de rédiger en français médical à la manière d'un professionnel de la santé dans le langage approprié à la situation proposée en négligeant les erreurs qui pourraient surgir.

2. Les difficultés au niveau linguistique

2.1. Les erreurs morphologiques

2.1.1. Erreurs concernant le déterminant

Nous avons remarqué qu'en plus des articles indéfinis, les possessifs posaient également une difficulté pour certains étudiants :

- Confusion d'utilisation des déterminants indéfinis

Exemple 1 :

« Après 5 jours d'hospitalisation on voit **un** diminution de la FC » (F2).

Exemple 2 :

« Pendant les 3 premiers jours, elle a un rythme cardiaque irrégulier avec **un** fréquence cardiaque élevée, une hypercholesterolemie, protéinurie et hématurie » (F2).

Exemple 3 :

« Elle a été vue par **une** généraliste » (F17).

Le scripteur de la fiche (F2), parmi d'autres, a tendance à commettre des erreurs de déterminant. Cela se manifeste à travers l'usage de l'article indéfini « un » à la place de « une ». Les noms « diminution » et « fréquence » nécessitent normalement un déterminant féminin. La réalisation idéale devrait être « une diminution » au lieu d'« un diminution » et « une fréquence » au lieu d'« un fréquence ». Nous pensons que l'étudiant en question a commis cette erreur par analogie au genre des mots de la langue maternelle car les mots sont au masculin dans l'arabe marocain.

L'exemple 3 présente une autre spécificité, c'est que le scripteur a voulu marquer le genre par l'usage d'« une ». Cependant, le mot « généraliste » désigne à la fois le masculin et le féminin comme le cas pour « avocat » ou encore pour « mannequin » à titre d'exemple. Il s'agit ici, peut-être, d'une ignorance au niveau du lexique alors qu'il s'agit d'un mot qui a une visée médicale.

▪ Erreurs dans l'utilisation des possessifs

Exemple :

« Au cours des 6 jours de **leur** hospitalisation, **leur** contrôle a montré qu'elle a 90kg avec une température à l'admission qui est élevée à 38°C...au début une hypertension artérielle qui a rapproché un peu à la fin à **leur** normal » (F15).

Nous remarquons d'après l'exemple que l'erreur se répète trois fois. L'usage du pronom « leur » à trois reprises n'est pas négligeable, mais témoigne probablement d'une confusion entre l'usage de « leur » au lieu de « son, sa¹¹² » puisqu'il s'agit d'une seule patiente. Il se peut que l'erreur souligne une connaissance erronée du nombre. Nous ne pouvons pas trancher si l'usage des possessifs est dû à la langue maternelle ou non même si l'arabe est caractérisé par l'emploi des possessifs en redondance alors que le français les évite. La confusion entre des pronoms possessifs n'est pas la seule difficulté de ce scripteur. Celui-ci confond également l'article défini « la » avec le pronom possessif « leur ». Il a écrit « leur normal » à la place de « la normale » sans oublier la suppression du « e » du féminin. Nous

¹¹² Pour éviter la rencontre déplaisante de deux sons voyelles, nous sommes passé, pour des raisons grammaticales, précisément phonétiques, de « sa » à « son » car le nom qui suit commence par un « h » muet.

ne pouvons pas dire si cette pratique discursive erronée trouve ses origines dans le recours à la langue maternelle comme langue de base, mais ce dont nous sommes sûr, c'est que le scripteur de la fiche (F15) a des difficultés, au niveau grammatical, qui introduisent des ambiguïtés au niveau sémantique à la réception. Donc, l'écrit scientifique spécialisé, dans ce cas, ne remplit pas une fonction de transmission.

2.1.2. Erreur concernant le nom

- Erreur de genre

Exemple :

« Au debut la patiente était fébrile (38C°), son rythme irrégulier, **son** fréquence cardiaque est 116bat/min » (F12).

Nous avons relevé beaucoup d'erreurs concernant l'emploi du genre. En plus du scripteur de la fiche (F2) qui avait une difficulté au niveau du genre, le scripteur de la fiche (F12) réalise les mêmes erreurs. L'étudiant en question attribut le possessif « *son* » à un nom féminin « *fréquence* ». Ordinairement, le mot « *fréquence* » sollicite un adjectif possessif féminin « *sa* » pour assurer la reprise du thème « *Madame L. Malika* ».

- Erreur de nombre

« Le motif remonte de 05/08/2014, avec des troubles cardiaques, glycémiques et **respiratoire** » (F7).

2.1.3. Erreurs concernant les pronoms

- Les pronoms personnels :

Nous n'avons pas relevé d'erreur concernant les pronoms personnels car, d'une part, les écrits sont à la forme impersonnelle avec des formes telles que : « *il s'agit* », « *on* » ou encore « *il y a* » comme nous l'avons déjà cité au niveau de l'analyse macroscopique. D'autre part, le seul pronom personnel utilisé est « *elle* » pour assurer la reprise du thème « *Madame L. Malika* ».

- Les pronoms personnels compléments :

En feuilletant les fiches d'étudiants, nous avons constaté que les scripteurs n'utilisent pas de pronoms compléments d'objet de manière fréquente. L'usage était rarissime. Nous ignorons si ce type de pronom pose une difficulté aux étudiants ou ces derniers évitent de les

utiliser. Par contre, ce que nous savons, c'est qu'ils écrivent à travers plusieurs catégories mais non pas à travers l'usage des pronoms complément d'objet.

2.1.4. Erreurs concernant le verbe

- Absence du verbe :

Exemple :

« *Durant le 2^{ème}, le 3^{ème} jour, et le 4^{ème} jour, normalisation progressive de tt les taux déjà cités* » (F33).

Nous avons déjà vu que la nominalisation est une des caractéristiques des écrits des étudiants et constitue une pratique récurrente dans leurs écrits. C'est pour cette raison que nous trouvons des phrases nominales. Nous ne pouvons pas conclure que le scripteur de la fiche (F33) estime qu'il est inutile d'utiliser un verbe pour que le sens soit complet ou qu'il est question d'une stratégie pour esquiver l'usage d'une catégorie dont il ne maîtrise pas la conjugaison ou encore qu'il croit utiliser le verbe « *citer* » alors que ce dernier prend le statut de participe passé employé comme adjectif « *cités* ».

- Suppression et addition de lettres de verbes

Exemple 1 :

« *La patiente rapport des maux divers avec une tachycardie...* » (F2).

Exemple 2 :

« *Le suivit a montré : un poids stable durant la periode d'hospitalisation* » (F4).

La fiche (F2) revient encore une fois sur le devant de la scène des erreurs, mais cette fois pour signaler une erreur qui touche le verbe. En effet, nous remarquons que cet étudiant a confondu « verbe » et « nom » dans la mesure où la suppression de la terminaison « *e* » qui est indispensable pour distinguer le verbe du nom a contribué à une incompréhension au niveau du sens. L'omission de la terminaison a permis le passage erroné d'une catégorie à une autre et d'un sens à un autre. Il a écrit « *rapport* » au lieu de « *rapporte* ». C'est une erreur qui a eu un impact sur le sens et, par conséquent, a entraîné le changement du sémantisme de la phrase. Si le scripteur de la (F2) confond « verbe » et « nom », le scripteur de la fiche (F4), lui, confond « nom » et « verbe » puisqu'il a utilisé le verbe « *suivre* » conjugué à la place du nom qui assure la fonction de « sujet ». Nous nous retrouvons alors avec une phrase verbale car elle est composée d'un verbe « *suivit* » d'après l'usage erroné, d'un auxiliaire « *a* » et d'un

participe passé « *montré* ». Cette erreur de catégorisation ou d'orthographe a favorisé cette construction erronée. Par contre, l'erreur en question n'avait aucun impact sur le sens.

Ce que nous pouvons tirer des exemples ci-dessus, c'est que les deux scripteurs trouvent des difficultés à distinguer entre verbe et nom d'où la confusion.

- Erreur de conjugaison du verbe à la forme composée
- Confusion entre verbe à l'infinitif et participe passé

Exemple 1 :

« *La patiente présente un rythme cardiaque irrégulier qui s'est progressivement stabiliser pour devenir régulier vers le 3eme jour de son hospitalisation* » (F9).

Exemple 2 :

« *La proteinurie et l'hématurie sont fortement présent* et qui ont par la suite diminuer pour disparaître dans le 5jours de l'hospitalisation* » (F9).

Un exemple tout à fait particulier des difficultés soulevées, c'est la confusion, au niveau sonore, entre les verbes du premier groupe employés dans un temps composé (le passé composé) et l'infinitif des verbes « *stabiliser* » et « *diminuer* ». La fiche (F9) justifie ce propos car l'étudiant a eu du mal à distinguer non seulement le mode « infinitif » du mode « indicatif » mais également à percevoir possiblement qu'il n'y a nulle raison de conjuguer les verbes. Cela pourrait affirmer que l'étudiant a des difficultés grammaticales de conjugaison vu qu'il confond verbe et participe passé.

- Emploi déformé du participe passé

Exemple :

« *Elle présentait des problèmes respiratoires et urinaire* qui se sont rétablit par la suite* » (F27).

Nous remarquons que le scripteur de la fiche (F27) éprouve peut-être une difficulté concernant l'accord du participe passé. Ce dernier est erronément conjugué aussi comme le note l'exemple 3 où le sujet attribut un « *t* » à la place d'un « *s* » dans « *rétablit* ». Cela peut être expliqué par la confusion entre la forme simple et la forme composée du verbe. C'est-à-dire que l'étudiant trouve une difficulté à identifier la terminaison qui est une partie composante du verbe conjugué et la marque du pluriel « *s* » pour assurer l'accord puisqu'il s'agit d'un verbe pronominal « *se rétablir* » et donc l'accord est obligatoire.

- Erreur de conjugaison du verbe à la forme simple

Exemple :

« *Les analyses urinaires **montre** la présence de protéinurie et hématurie important** » (F12).

Nous avons remarqué, sur la totalité des fiches, que les scripteurs éprouvaient des difficultés d'accord. Parmi tant d'autres, nous avons choisi celui-ci pour attester de sa difficulté à accorder le verbe avec son sujet. Sur le plan sémantique, la phrase est correcte, mais sur le plan grammatical, elle est agrammaticale car le verbe devrait être conjugué au pluriel «*montrent* » vu que le sujet est au pluriel «*les analyses urinaires* ». La difficulté persiste alors dans la conjugaison que ce soit par ignorance ou par non maîtrise des règles d'accord et de la conjugaison des verbes du premier groupe. Cependant, d'un point de vue sémantique, elle est intelligible.

- Utilisation de l'auxiliaire être à la place de l'auxiliaire avoir ou le contraire

Exemple 1 :

« *Son rythme cardiaque était au début irrégulier et qui s'est amélioré et **a** devenu régulier* » (F15).

Exemple 2 :

« *[...] son taux de cholestérol **est** augmente de 2.7* » (F12).

Nous n'avons rencontré que deux exemples sur les 33 fiches qui attestent de l'emploi erroné des auxiliaires. Dans le premier exemple, le scripteur utilise l'auxiliaire «*avoir* » dans «*a devenu* » au lieu de l'auxiliaire «*être* » pour dire «*est devenu* » tandis que dans le deuxième devait écrire «*a augmenté* » surtout qu'il s'agit d'un verbe du premier groupe souvent conjugué avec l'auxiliaire «*avoir* ».

- Erreur de conjugaison du verbe à la forme passive

Exemple 1 :

« *L'évolution a été **marqué** par une apyréxie* » (F18).

Exemple 2 :

« *La patiente a **était** hospitalisée* » (F12).

Exemple 3 :

« *Le nombre d'enfants n'ont pas été mentionnés* » (F14).

Comme nous avons vu antérieurement, les difficultés qui persistent touchent spécialement les règles d'accord et celles de la conjugaison que ce soit à la forme simple ou à la forme composée du verbe. Le même constat s'applique aux verbes utilisés dans une tournure passive. Le scripteur de la fiche (F18) semble connaître la règle d'accord lorsque le verbe du premier groupe « *marquer* » est conjugué avec l'auxiliaire « *avoir* » puisqu'il n'a attribué que la terminaison « *é* » pour le signaler. Or il s'agit ici d'une forme passive et donc l'usage du verbe « *être* » s'impose. Cela implique l'accord incontestable avec le sujet « *l'évolution* » qui est un nom féminin et l'ajout d'un « *e* » est indiscutable. Dans un cas idéal, nous aurions eu « *L'évolution a été marquée...* ». Le scripteur de la fiche (F12), lui, a des difficultés de temps. Il confond l'imparfait du verbe « *être* » à la troisième personne du singulier « *était* » et le temps de la forme passive « *a été hospitalisée* ». Nous pensons que le passage de la forme active du verbe à la forme passive est la principale difficulté de cet étudiant. La difficulté traduit probablement une connaissance erronée de la conjugaison des verbes et des règles d'accord.

La fiche (F18) représente un autre type de difficulté, c'est celui de l'accord du SN composé d'un nom au singulier (sujet) + de (préposition) + nom au pluriel. Il se peut que l'étudiant soit dans la confusion entre accorder le verbe avec le mot « *le nombre* » ou avec « *d'enfants* ». Toutefois, il a accordé le verbe avec le complément de nom étant donné qu'il a attribué la marque du pluriel « *s* » au verbe « *mentionnés* ».

2.1.5. Erreurs concernant l'adjectif

- Erreur d'accord

Exemple 1 :

« *La patiente présente comme antécédents personnels précisément médicaux* » (F15).

Exemple 2 :

« *On voit un*diminution de la FC, de la Proténurie et des hématurie* avec une valeur normal de cholestérole* » (F2).

Le diagnostic des deux exemples a révélé une difficulté au niveau de l'accord surtout au niveau du genre et du nombre en ce qui concerne l'adjectif qualificatif. Le scripteur de la fiche (F15) témoigne probablement d'une connaissance erronée des règles de formation des

adjectifs qui se terminent par « *al* » ; il était peut-être conscient qu'il fallait accorder, c'est dans ce raisonnement d'ailleurs qu'il a ajouté la marque du pluriel « *s* » pour accorder avec « les antécédents personnels ». Par contre, il ignorait probablement que les adjectifs qui se terminent par « *al*¹¹³ » font leur pluriel en « *aux* ». La structure correcte aurait été « *antécédents personnels* » mais l'adjectif « médicaux » n'a pas été accordé correctement. Il aurait dû écrire « *médicaux* ». Mais, l'erreur grammaticale n'avait aucun impact au niveau de la compréhension ou de la transmission du message. Si le premier exemple symbolise une difficulté d'accord au niveau du nombre, le deuxième traduit une difficulté au niveau du genre. En effet, le scripteur a supprimé la marque du féminin « *e* ». Ainsi, il a écrit « *normal* » au lieu de « normale » pour avoir un accord correcte entre « *une valeur* » qui est au féminin et l'adjectif « normale ».

- Confusion entre épithète et verbe :

Exemple :

« *Malika, patiente âgée de 49 ans, mariée, admisé le 01/08/2014 à 8h15 pour maux divers* » (F8).

Nous avons évoqué précédemment, dans l'analyse microscopique des adjectifs, que parmi les caractéristiques d'écrits des étudiants qui ont fait l'objet de la recherche, c'est l'usage des épithètes. Par ailleurs, le scripteur de la fiche (F8) confond la forme « épithète » du verbe « *admettre* » et la conjugaison erronée du verbe en question. Il a écrit « *admisé* » car il se peut qu'il n'ait pas connaissance de la transformation correcte du verbe en adjectif épithète au lieu d'« *admise* ». Le même fait se répète, l'erreur n'a pas modifié le sens de la phrase puisque nous parvenons à comprendre l'information que l'étudiant voulait communiquer.

2.1.6. Erreurs concernant la préposition

- Confusion entre la préposition et le verbe « avoir ».

Exemple 1 :

« *Le taux de cholestérol dans le sang commence a baisser a partir de la 3^{ème} journée d'hospitalisation* » (F4).

Exemple 2 :

« *La patiente a tendance a être hypertendue* » (F14).

¹¹³ Il existe bien évidemment des exceptions.

Exemple 3 :

« Elle a été hospitalisé **a** l'hôpital » (F9).

Ce qui est étonnant dans l'écrit de l'étudiant qui a rédigé la fiche (F4), c'est qu'il est conscient, d'après sa réalisation, que le verbe « commencer » sollicite la préposition « à » et ce n'est pas tout, il est conscient aussi qu'après une préposition, le verbe se met à l'infinitif « baisser ». C'est d'ailleurs ce qu'il a fait. Pourtant, il a confondu deux catégories grammaticales : le verbe « avoir » conjugué à la troisième personne du singulier « a » et la préposition « à ». Sur le plan phonétique, il n'y a pas de différence, mais sur le plan graphique, il en existe une qui semble être erronée. Ce qui a suscité notre curiosité, c'est la deuxième erreur car l'usage de « a » implique normalement la conjugaison du verbe qui suit « partir ». Celui-ci par contre, était utilisé comme *locution prépositionnelle* pour signaler la temporalité « à partir de ». L'exemple 2 accentue ce que nous venons d'annoncer car l'étudiant a confondu le verbe avoir « a » avec la préposition « à » dans l'expression « a tendance a » suivie du verbe « être » à l'infinitif. Donc, les scripteurs savent qu'il s'agit d'une préposition mais leur performance a trahi possiblement leur pensée. L'exemple 3 consolide cet usage erroné de la préposition « à » dans la mesure où le scripteur, pour introduire un complément de lieu « hôpital », il a utilisé le verbe avoir « a » à la troisième personne du singulier, alors que la phrase en possède déjà un, à la place de la préposition « à ».

2.2. Les erreurs syntaxiques

2.2.1. La phrase simple

- La confusion dans le système des prépositions accompagnant les verbes :

Exemple 1 :

« L'histoire de la maladie : **remonte par** l'installation progressive depuis 6 jours d'un rythme cardiaque... » (F3).

Exemple 2 :

« C'est une patiente chez qui l'analyse urinaire a montré une diminution **marquée de** la protéinurie et l'hématurie... » (F11).

Les erreurs dégagées concernent l'usage erroné de la préposition accompagnant les verbes comme le signalent les exemples 1 et 2. L'étudiant de la fiche (F3) remplace la préposition « à » par la préposition « par » car l'expression « l'installation progressive », dans les écrits

estudiantins, était toujours précédée par la préposition « *par* » pour signaler la cause de l'hospitalisation. En effet, nous pensons que le scripteur voulait appliquer cette pratique disciplinaire écrite au détriment du respect de la composition correcte du verbe « *remonter* » suivie de la préposition « *à* ». Il est probable que la pratique disciplinaire ait influencé son écrit. Le dysfonctionnement produit par cet étudiant réside dans la distinction erronée entre le système des prépositions en français non spécialisé et les pratiques écrites en français spécialisé.

Dans le deuxième exemple, nous assistons à une confusion dans l'usage de la préposition « *de* » au lieu de « *par* ». Cet usage s'explique essentiellement par la construction du verbe en L1. L'étudiant a cherché, peut-être, dans la L1 pour rédiger une phrase en L2 d'où l'emploi de « *marquée de* » au lieu de « *marquée par* ».

- Erreur de coordination :
- Coordination erronée entre adjectif et nom :

Exemple :

« *Au début de son hospitalisation était en détresse vitale puis en état stationnaire, favorable et guérison* » (F27).

En français, la règle de coordination est assez simple. Il est nécessaire de coordonner deux éléments qui sont de même nature. Dans l'exemple ci-dessus, l'étudiant coordonne un adjectif « *favorable* » et un nom « *guérison* ». Nous ignorons s'il ne distingue pas entre un nom dans « *guérison* » et un adjectif dans « *favorable* ». Ce dont nous sommes sûr c'est qu'il existe une erreur dans la structure normative de la phrase.

- Coordination avec confusion d'éléments :

Exemple :

« *[...], elle est passé* à l'état stationnaire et puis vers une évolution favorable* » (F9).

La même remarque est valable ici, le scripteur a bien respecté la règle de coordination d'élément de même nature « *état stationnaire* » et « *évolution favorable* », sauf qu'il a coordonné le premier précédé par une préposition « *à* », précédée par le prédicat verbal « *passée* », et par un adverbe « *vers* » au lieu d'écrire « *à une évolution favorable* ». Cette attitude discursive pourrait être expliquée par le recours au système des prépositions de la langue maternelle (l'arabe marocain) pour construire des phrases dans la langue cible qui est le français médical.

- Coordination avec suppression d'éléments :

Exemple :

« Un exam de fond d'œil, ainsi que d'autres examens complémentaires seront impératifs afin de justifier les maux à la cause de l'hospitalisation et connaître l'étiologie la plus probable à la l'origine de cette pathologie » (F14).

Comme nous l'avons indiqué, la coordination implique le respect des règles de coordination. Cependant, l'étudiant coordonne deux phrases en supprimant la préposition « de » qui est une partie composante de la locution prépositionnelle « afin de » après la conjonction de coordination « et ». Par cette attitude, il a commis une erreur souvent remarquée dans les pratiques écrites des étudiants.

2.2.2. La phrase complexe

- Erreur dans le choix du pronom relatif :

Exemple :

« Il s'agit d'une patiente où le nom est malika » (F16).

Le pronom relatif « où » remplace un complément de lieu. Pourtant l'étudiant l'a utilisé à la place du pronom relatif « dont » qui remplace habituellement un complément d'objet. Nous ignorons si l'erreur en question traduit une connaissance erronée des fonctions des pronoms relatifs.

- Erreur d'accord de la proposition subordonnée complétive :

Exemple :

« Aucune prise médicamenteuse en dehors des pathologies que présent la patiente n'a pas été mentionnée » (F14).

À travers cet exemple, nous avons identifié une réalisation erronée qui a contribué à un changement du sens de la phrase mais aussi à une ambiguïté pour pouvoir analyser son assertion. Elle se manifeste à travers le dysfonctionnement produit par rapport à l'usage du pronom « que » dans une phrase à structure complexe. Cet usage erroné est souligné dans la confusion entre le verbe « présenter » et l'adjectif épithète « présent ».

2.3. Les erreurs morphosyntaxiques

2.3.1. Erreurs dans les prépositions accompagnant les compléments

- Erreur dans le choix de la préposition :

Exemple 1:

« *Accouchement avec césarienne* » (F2).

Exemple 2 :

« *Il s'agit de Madame L.Malika hospitalisé depuis le 05/08/2014 pendant 6jours, admise à 8h15 dans l'hôpital Avicenne de Rabat* » (F24).

Sur la base des huit phrases qui composent l'écrit de l'étudiant de la fiche (F2), nous avons remarqué qu'il a utilisé la préposition « *avec* » à cinq reprises. Nous pensons que le scripteur trouve de la facilité à construire des phrases à partir de la préposition « *avec* » qui introduit un complément d'accompagnement ou un complément de manière. Or, dans cet exemple, il s'agit d'une construction erronée puisque dans la terminologie médicale, les étudiants sont amenés à utiliser la préposition « *par* » pour signaler avec quel moyen l'accouchement a été effectué. Nous aurions eu « *accouchement par césarienne* » au lieu d'« *accouchement avec césarienne* ». Il s'agit ici donc d'une erreur dans le choix de la préposition introduisant un changement dans la fonction du complément par l'usage d'un complément de manière « *avec césarienne* » à la place d'un complément de moyen qui assure la *fonction instrumentale* « *par césarienne* ». Cela implique un changement dans le sens de la phrase.

Pour ce qui de l'exemple 2, la question de l'*interférence* est à souligner dans la mesure où le scripteur utilise la préposition « *dans* » pour introduire un complément de lieu « *l'hôpital Avicenne* » au lieu de la préposition « *à* » pour écrire « *à l'hôpital Avicenne* ». Il s'est référé probablement à la langue maternelle notamment à l'arabe marocain pour réaliser sa phrase.

- Emploi inutile de la préposition « *chez* » :

Exemple :

« *La maladie remonte à 6jours où la patiente souffrait de maux divers la motivant à consulter chez un médecin...* » (F20).

Nous assistons dans cet exemple à un usage erroné de la préposition « *chez* » qui introduit généralement un complément circonstanciel de lieu (CCL). Nous pensons que l'étudiant a commis l'erreur par ignorance de ce qu'implique le verbe transitif « *consulter* ». Naturellement, le verbe en question n'impose pas l'usage d'une préposition. Une autre

hypothèse semble s'imposer ici, l'étudiant a réalisé probablement cette phrase à partir du modèle de la langue maternelle. Il a dû confondre, en effet, le verbe « *partir chez un médecin* » expression utilisée souvent en arabe marocain avec « *consulter un médecin* » d'où l'usage de la préposition « *chez* ».

2.3.2. L'accord de « *tout* » employé comme déterminant

- Erreur d'accord en genre

Exemple :

« *Après 5j de traitement, on a remarqué une amélioration de son état sur **toutes*** les niveaux dynamique, urinaire et respiratoire* » (F12).

- Erreur d'accord en nombre

Exemple :

« *Durant le 2^{ème}, le 3^{ème} jour, et le 4^{ème} jour, normalisation progressive de **tt** les taux déjà cités* » (F33).

De manière générale, « *tout* » en position de déterminant devrait, en principe, s'accorder en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie et qu'il précède. Les deux exemples montrent que cette règle syntaxique n'a pas été appliquée ici. L'étudiant de la fiche (F12) a une difficulté concernant le genre. La phrase type serait « *tous les niveaux* » et non pas « *toutes les niveaux* » étant donné que le mot « *niveaux* » est masculin pluriel. Si la difficulté dans le premier exemple a porté sur le genre, la deuxième a porté sur le nombre. L'étudiant utilise « *tt* » au lieu de « *tous* » vu que le mot « *taux* » dans la phrase est masculin pluriel et devrait être accordé. De ce fait, deux raisons pourraient expliquer cet usage. Premièrement, l'usage de la forme abrégée de « *tout* » est passé avant la règle d'accord. La deuxième raison réside dans, comme dans le premier exemple, la construction de phrases par analogie à la structure de la langue maternelle. L'emploi, en effet, de « *tt les taux* » à la place de « *tous les taux* ». La question de l'*interférence* avec les règles de l'arabe dans lesquelles, qu'il soit suivi d'un nom déterminé du singulier ou du pluriel ou d'un nom indéterminé du singulier, l'élément « *tout* » est invariable car il conserve la même forme masculin/singulier.

2.4. Les erreurs lexicales et sémantiques

2.4.1. Création de nouveau mot

Exemple :

« Une hématurie qui **se négative** le 5^{ème} jour » (F24).

La phrase souligne l'usage d'un nouveau mot, le verbe « *se négative* ». Ce verbe n'existe pas en français spécialisé ou non spécialisé à notre connaissance mais il se peut qu'il soit utilisé par analogie à la langue arabe. Il a été créé par la propre performance linguistique de l'étudiant. Celui-ci a utilisé ce verbe à plusieurs reprises dans sa fiche pour construire des phrases. Son écrit est caractérisé par l'usage des verbes pronominaux à sens passif d'où l'invention de ce verbe. Il s'agit probablement d'un élargissement de son répertoire lexical et sémantique. Étant dépourvu peut-être de vocabulaire, il a eu recours à l'emploi de nouveau mot. Il est possible que l'emploi de ce mot trouve son explication dans la langue maternelle dans la mesure où l'étudiant se base sur la forme passive de la langue source pour produire une phrase à l'aide d'un verbe qui n'est pas pronominal et encore moins qui n'a pas de sens passif. C'est par ce postulat que nous expliquons l'invention de ce nouveau mot que nous ne qualifions pas de « *néologisme* » car il ne répond pas aux critères de la *néologie*. À l'inverse, la création du mot en question n'a pas affecté le sens car nous avons compris le propos de l'étudiant.

2.4.2. Ambiguïté de sens du syntagme pronominal (SN)

Exemple :

« **L'évolution du ~~W~~** qui est devenu* stationnaire à un certain moment a fini par atteindre le stade de la guérison » (F26).

L'usage du lexique est tributaire du sens surtout quand il s'agit d'un écrit disciplinaire. Nous assistons ici à une ambiguïté dans le sens étant donné que l'usage du symbole « ~~W~~ » a impliqué une confusion de sens. Nous ignorons si le mot renvoie à l'« *état* », à la « *patiente* » ou au « *traitement* ». Ce qui est certain c'est que le sens, plus ou moins, fait défaut à cette réalisation – pour des personnes qui ne sont pas spécialistes dans le domaine – car nous n'arrivons pas à bien déterminer la nature et le sens du mot en question.

2.5. Les erreurs d'orthographe

2.5.1. Omission des lettres

Exemple :

« A son **entré**, » (F23).

2.5.2. Remplacement d'une lettre par une autre :

Exemple :

« Au **débit**, la patiente présentait une fièvre de 38C, un rythme cardiaque irrégulier et une fréquence cardiaque supérieure à la normale » (F10).

2.5.3. Omission des accents

- Accent aigu :

Exemple 1 :

« Elle a un rythme cardiaque irrégulier avec ...une hyper **cholesterolemie** » (F2).

Exemple 2 :

« La tension **était** également **el**evée » (F9).

- Accent circonflexe :

Exemple :

« On note une évolution favorable de la patiente après prise de traitement, elle a quitté l'**h**opital le 10/08/2014 » (F13).

Nous avons remarqué, en parcourant les fiches, que les écrits des étudiants sont tributaires des erreurs. En effet, les erreurs d'orthographe se manifestent dans l'omission des voyelles comme le signale les deux premiers exemples des fiches (F23) et (F10). Le premier devait écrire « À son entrée » au lieu de « A son entré » alors que le second devait écrire « Au début » à la place de « Au débit ». Nous pensons que le scripteur de la fiche (F23) confond le nom « une entrée » et le verbe « entrer » conjugué à un temps composé. Le réalisateur de la fiche (C10), lui, confond, d'un point de vue lexico sémantique, le nom « débit » avec le nom qui forme la locution prépositionnelle « au début ». Cette confusion implique le changement de sens de la phrase.

En ce qui concerne le deuxième type d'erreurs d'orthographe détecté, c'est l'omission des accents qu'ils soient aigus ou circonflexes comme le précise les exemples ci-dessus. Les accents touchent principalement le français non spécialisé et plus ou moins le

français/technolecte médical « *cholesteolemie* ». Il est probable que les étudiants aient un souci de mémorisation de l'orthographe et de la phonétique et que les erreurs en question n'ont pas été corrigées précédemment pour éviter de les reproduire.

Les erreurs concernant l'accent touchent particulièrement le nom comme dans l'exemple de la fiche (F2), la copule « *était* », l'adverbe « *egalement* » et l'attribut « *elevée* » comme dans le cas de la fiche (F9). Les accents sont supprimés au début (exemple de la fiche (F2)) comme au milieu (exemple des fiches : (F10) et (F13)).

La complexité du système graphique du français peut être la cause de ces erreurs d'orthographe certes, mais nous croyons qu'il s'agit également d'une connaissance erronée de la phonétique, du lexique et de la mémorisation de certains étudiants. De plus, nous stipulons que l'objectif de l'écrit des étudiants en question est de transmettre des informations adressées à un public spécialisé sans prendre en compte l'écriture correcte des mots.

Pour reprendre

L'on constate, d'après le relevé systématique des erreurs, qu'elles concernent tous les niveaux : morphologique, syntaxique, sémantique et orthographique, avec une prédominance des deux premières catégories.

Le relevé systématique des erreurs montre bien qu'un certain nombre d'étudiants ont des difficultés touchant tous les niveaux de langage. Nous avons constaté que quatre éléments possiblement sont à l'origine des usages erronés :

– la connaissance erronée des catégories grammaticales ou la non-acquisition des notions de base pour l'apprentissage du français langue étrangère. Nous supposons que le scripteur ne parvient pas à construire des phrases grammaticalement correctes et ne rédige possiblement qu'avec des stratégies ou des constructions aléatoires ;

– la transposition de la langue source (L1) à la langue cible (L2). Lors du recensement des erreurs, nous avons constaté que les erreurs les plus courantes sont dues aux interférences entre l'arabe standard et dialectal et le français. Il se peut que le recours soit traduit par la priorité octroyée à l'aspect sémantique du contenu que le scripteur veut transmettre et non pas à l'aspect grammatical ;

– il est probable que la technicité de la langue et le caractère fragmenté de certaines productions discursives soient des ingrédients considérables qui ont favorisé les erreurs ;

– il semble que l'importance a été accordée à l'appropriation de la terminologie médicale pour communiquer en classe, au milieu de stage ou même pour l'employabilité en faisant abstraction de l'usage ou de l'apprentissage du français (FLE). Le français est, peut-être, pour eux un moyen d'accès au savoir et permet de suivre des cours en français dans la formation disciplinaire médicale sans prise en compte du système ou de la norme.

Cette énumération pourrait montrer que l'appropriation du français/technolecte médical prime au détriment du français langue étrangère. Nous pensons que les écrits des étudiants attestent d'une *conscience disciplinaire* qui commence à se construire au fur et à mesure de l'avancement dans les études. C'est pour cela que les erreurs sont facultatives. Il se peut que les scripteurs tentent de prendre la posture disciplinaire, un *habitus discursif* et d'écrire comme de futurs professionnels. Cette réalité donne lieu à une réflexion et à une tentative d'une possible construction d'un enseignable dans cette formation scientifique spécialisée qui serait développée dans la partie qui va suivre.

Pour conclure et construire

Le but de cette partie était d'analyser les écrits d'étudiants, à l'aide d'une fiche réalisée en amont, afin de fournir des données concernant ce que les étudiants savent faire mais aussi de déceler les caractéristiques des pratiques scripturales en matière de genres, de formes d'écrits et de langue (technolecte des études médicales). En effet, nous avons tenté de repérer dans la FDM quelques éléments qui caractérisent l'écrit dans cette formation et de déterminer la manière avec laquelle les étudiants le construisent.

Les conclusions que nous avons tirées du traitement s'articulent autour de quatre points mettant l'accent sur les facilités et les difficultés des étudiants de la discipline « séméiologie médicale ». Le premier concerne l'écrit disciplinaire, le deuxième met en scène le rapport entre français/technolecte médical et usage non spécialisé du français, le troisième décrit la relation entre la forme et/ou le genre et le contenu et le dernier se focalise sur la question de l'erreur voire du dysfonctionnement.

En ce qui concerne l'écrit dans la formation disciplinaire médical, nous avons remarqué que les productions écrites mobilisent à la fois un contenu disciplinaire symbolisé par le français/technolecte médical et des connaissances langagières (lexique, syntaxe, agencement des phrases, etc.) du français non spécialisé. En effet, les écrits d'étudiants répondent à deux dimensions : une dimension linguistique, traduite par l'aspect morphosyntaxique, sémantique des mots, et par l'aspect textuel (progression thématique, jonction de phrases, connecteurs, etc.) et une dimension communicative performative, en faisant référence au registre médical, axée sur leur performance à écrire en adoptant probablement des alternatives qui se manifestent à travers le recours aux genres de la formation disciplinaire médicale ou à autres genres d'écrits pour réaliser un écrit. Une autre façon de faire s'est dégagée des écrits d'étudiants, il s'agit de partir du discours de base qui est le français médical. Celui-ci constitue le fondement de leur réalisation scripturale.

De cet état de fait, nous pouvons citer deux faits intéressants à retenir pour engager une réflexion autour d'un possible élargissement de ressources pour penser les pratiques scripturales :

– les étudiants se réfèrent aux genres de cette formation pour réaliser un écrit disciplinaire particulièrement quand les genres d'écrits sont entièrement nouveaux pour eux (fiche de données par exemple) ;

– le français/technolecte médical est possiblement maîtrisable chez eux et ils sont conscients de l'enjeu qu'il représente pour leur objectif en l'occurrence l'obtention d'un diplôme et l'employabilité.

Pour ce qui est du tandem français/technolecte médical et usage non spécialisé du français (français non médical/non spécialisé), il semblerait que la terminologie médicale représente la base de leur production scripturale. L'usage non spécialisé du français vient en deuxième position pour compléter, pour expliquer, pour établir des liens, pour passer d'une idée à une autre et, finalement, pour structurer et assurer une cohésion.

Concernant la question des deux tendances intrinsèquement liées à savoir la forme/le genre et la langue, nous avons aperçu que l'étude des fiches a laissé apparaître des différences de traitement de la consigne, et ce, en associant un genre d'écrit (forme libre, note de stage, prise de notes/tirets, mélange de genres) à un contenu ou le contraire ou encore en partant des deux. Visiblement, les étudiants avaient en principe une maîtrise générique et linguistique convenable de l'écriture dans leur discipline. Concernant la forme, un fait à signaler, c'est qu'aucune forme n'était fixée *à priori*. Nous avons eu l'impression que certains scripteurs se sont réfugiés derrière les genres de la formation disciplinaire pour construire leur écrit, alors que d'autres, qui ont éprouvé peut-être des difficultés à donner une forme ou un genre à leur écrit que ce soit par non maîtrise ou par incompréhension de la consigne, ont adopté d'autres comportements scripturaux. En effet, ils ont fusionné des genres *prescrits* par le système disciplinaire ou ils en ont *construit* voire *élaboré* d'autres. Nous émettons l'hypothèse qu'ils ont fait appel à d'autres genres ce qui soulève, ici, la question du *transfert* et/ou de la *transposition*. Si cela est vrai, cette attitude discursive pourrait attester d'une élasticité scripturale et d'une improvisation. Or nous pensons que les étudiants, qui n'ont pas développé les informations fournies par la fiche et se sont contentés de lister et d'exposer les informations, se trouvaient conditionnés du genre ou de la forme adoptée. Dans cette logique, le genre a laissé probablement peu de place à l'étudiant pour réfléchir ou s'exprimer de manière libre.

Pour la langue, ils ont utilisé le français/technolecte médical comme point d'appui pour rédiger. Il est possible que le technolecte ait servi d'outil à surmonter les difficultés de coordination, de subordination et d'enchaînement des phrases pour les étudiants qui ont manifesté des difficultés à écrire sous une disposition linéaire (FL). À l'opposé, la majorité des étudiants ont écrit selon le principe de la linéarité et ont donné un squelette à leur écrit à partir d'un contenu disciplinaire et des connecteurs qui interviennent à la fois pour maintenir les informations, manipuler leur écrit et assurer une progression thématique : ils se sont servis des outils de la langue non spécialisée pour établir un enchaînement logique et une argumentation. Cette dernière a pris forme par l'usage répétitif des tournures, formes et voix passives, des formes actives pronominales, des abréviations, des substantifs, des attributs, des épithètes, des prépositions et des adjectifs qualificatifs et relationnels simples.

La dernière conclusion met en évidence la question de l'erreur et du *dysfonctionnement* dans le but de situer le niveau de difficulté à la lumière des données recueillies. Nous voudrions insister sur l'importance du fait que les étudiants n'éprouvent aucune difficulté à comprendre, à manier et à exploiter le français/technolecte médical et montrent une connaissance des règles de la langue et les appliquent la plupart du temps. Les rares erreurs identifiées ne nuisent ni à la qualité ni à la clarté de la communication. D'un point de vue symptomatique, nous avons remarqué d'emblée que les difficultés langagières auxquelles sont confrontés les étudiants touchent à la production écrite et non pas à la compréhension écrite. Effectivement, nous avons observé que les difficultés se répartissent en cinq catégories. Au contraire des erreurs lexicales, sémantiques et orthographiques qui ne se posent pas pour un grand nombre d'étudiants, mais qui sont présentes quand même, les difficultés morphologiques et syntaxiques sont récurrentes et persistantes.

Au bout de ce parcours, nous pouvons dire que la pierre d'achoppement des erreurs réside probablement dans le fait que les étudiants ne consacrent pas d'autant d'attention à l'écriture et à l'utilisation de la langue dans l'élaboration et la construction de leur écrit. Suivant cette logique, les connaissances linguistiques seraient écartées, pour une raison ou pour d'autres, au profit des connaissances de la formation disciplinaire médicale. Ils s'autorisent probablement à chercher des façons d'écrire et des structures par analogie à la langue maternelle (l'arabe marocain) ce qui met en lumière le phénomène du *transfert* et celui de l'*interférence*. Il est question peut-être de passer en premier les connaissances disciplinaires pour communiquer et

transmettre une information plutôt que le développement des aptitudes linguistiques et rédactionnelles. Si cela est juste, il s'agira de pratiques fondées sur une rationalité forte de la formation. Cette réalité, à étudier profondément, permet de faire émerger de possibles interactions et interventions didactiques.

Au terme de l'analyse et des interprétations, nous pouvons nous interroger sur l'approche didactique à adopter pour l'enseignement du français, qu'il soit spécialisé ou non, à la faculté de médecine, sur les moyens – en termes de contenu et de curriculum adaptables aux savoir-faire et aux performances des étudiants – à mettre en œuvre pour optimiser leurs apprentissages et leurs pratiques mais aussi sur les ressources à analyser et à exploiter dans une formation disciplinaire scientifique à vocation universitaire, professionnalisante et professionnelle. Autrement dit, il s'agit d'engager une discussion autour des moyens et des ressources permettant, à partir des performances, de *fabriquer de l'enseignable* dans une discipline d'enseignement.

Quatrième partie. D'une esquisse d'analyse des pratiques scripturales d'étudiants aux pistes de réflexions et aux élargissements de ressources

Il n'est pas absurde qu'à l'université, il s'agisse de construire un enseignement et un apprentissage à partir des besoins langagiers des étudiants concernant des situations et des contextes de communication spécifiques. Mais ce qui serait absurde, c'est de ne pas discuter, améliorer, penser et reconfigurer les apprentissages en pensant que les pratiques sont fixes particulièrement lorsqu'il existe une disjonction entre le scolaire, l'universitaire mais aussi possiblement entre l'universitaire et le professionnel quand il s'agit d'une formation scientifique à orientation professionnelle. Nous évoquons par-là la rupture qui subsiste en termes de pratiques scripturales et de genres d'écrits, depuis le lycée, en allant par l'université pour arriver au monde professionnel. Cette réalité, pour rappel, a été étudiée par L. MESSAOUDI (2013a), qui voit une *fracture linguistique* en matière de langue d'enseignement (arabophone au lycée et francophone à l'université) et de pratiques. La formation disciplinaire médicale semble emblématique de cette situation.

La présente partie veut tirer de l'analyse, même si elle n'a pas produit de résultats généralisables, une réflexion sur une possible intervention didactique : comment cette formation disciplinaire prendrait en charge les contenus et les stratégies d'apprentissage et les réflexions didactiques ?

Premier chapitre. Rapprochement de plusieurs concepts pour penser une intervention didactique

Ce chapitre se compose de trois points, qui concourent tous à penser les possibilités d'une intervention didactique : d'abord, une définition du concept de *performance* permettra d'interroger les liens entre performances et pratiques disciplinaires ; ensuite, la question sera spécifiée par l'introduction du concept de *genre*, afin de questionner la possibilité de définir des genres pertinents dans la formation ; la question de l'évaluation terminera cette interrogation sur l'intervention didactique.

1. Vers une prise de conscience des performances des étudiants

Le choix de travailler sur le concept de « performance », comme sur d'autres composant l'édifice théorique de la présente partie, a pour but de considérer l'étudiant comme *sujet didactique* au cœur des préoccupations didactiques (DAUNAY, 2011). C'est pour cette raison que nous avons opté pour le travail sur le *faire* (REUTER, 2011 : 134) et la performance du *sujet didactique* pour réfléchir à la manière dont on peut repenser les pratiques disciplinaires. Il s'agit d'un passage d'une tradition de pensée centrée sur le déficitaire à une nouvelle perspective axée sur le savoir-faire des étudiants et sur les performances des *sujets écrivants* (PENLOUP, 2006).

1.1. Écrire pour manifester une performance, écrire pour manifester une allégeance à la formation disciplinaire, écrire pour être évalué ?

Le but recherché par l'étude était d'essayer d'analyser et de décrire les pratiques discursives des scripteurs et de sonder leurs savoir-faire ainsi que leurs performances. Dit autrement, l'objectif était de savoir comment se comportaient les étudiants avec ce qui leur était demandé, avec ce qu'ils pensent devoir faire et comment le faire mais aussi d'identifier des éléments qui pourraient nous renseigner sur les logiques qui expliquent leur comportement scriptural. Nous nous interrogeons sur la motivation et la finalité de leur comportement scriptural qui pourrait être pour eux ou qui pourrait se manifester à travers le respect des consignes de la formation disciplinaire pour être évalués par la suite. À première vue, il semble que l'objectif est le même, mais si nous analysons en diagonale, nous allons

incontestablement voir que l'objectif, qu'il soit focalisé sur le scripteur, sur le respect des exigences disciplinaires ou sur une évaluation, détermine la manière de faire, le savoir convoqué et les genres mobilisés. Pour expliciter ces propos, quelques résultats et faits caractérisant les écrits d'étudiants seront passés en revue.

De tous les résultats analysés, nous retiendrons quelques faits afin de les questionner dans une perspective didactique. Ces faits se subdivisent en deux niveaux.

- Au niveau des formes et des genres utilisés

- le recours à des genres relevant de la formation disciplinaire médicale (la note de stage et la note d'observation clinique) ;

- l'usage de genres interdisciplinaires. C'est-à-dire qu'ils appartiennent à la formation médicale comme ils pourraient appartenir à d'autres formations ou disciplines comme la prise de notes, les tirets, la forme libre caractérisée par la linéarité, etc.

- Au niveau de la langue

- les difficultés sont dues, probablement, à des pratiques par analogie à la langue maternelle par usage des interférences surtout en ce qui concerne le choix des prépositions. Cette difficulté est intéressante car il se pourrait qu'elle représente pour eux une facilité à construire un écrit scolaire. Le passage, donc, par la langue maternelle et ses structures pour rédiger dans la langue cible témoigne d'une stratégie rédactionnelle ;

- le recours au contexte et aux genres disciplinaires pour écrire dans leur discipline. Nous entendons par « contexte », la situation dans laquelle se trouve le scripteur ou s'image d'y être pour rédiger. Il s'agit d'une situation *méta*. Cela était visible dans certaines productions où les étudiants prescrivent des médicaments et des examens complémentaires (échographie par exemple) alors que la consigne ne sollicitait pas cette conduite scripturale ;

- la mobilisation des phrases à structures simples (S+V+C), des structures grammaticales simples, des phrases fragmentées avec l'usage des (CN) et des (CAC), des abréviations, des acronymes, des troncations, des signes, etc. ;

- la prise d'appui sur le texte de départ et le français/ technolecte médical pour (re) construire son propre écrit ;

- l'appui sur une langue outil pour écrire. Le français/technolecte médical occupe une place importante alors que l'usage non spécialisé du français est là pour établir des relations entre les éléments et assurer une progression de l'information ;

- la prise de la posture disciplinaire et l'écriture comme de futurs professionnels dans le domaine médical ;
- l'attribution d'une forme ou d'un genre à un contenu ou le contraire pour écrire dans la FDM.

Cette énumération nous amène à nous interroger sur les causes de comportements scripturaux des scripteurs par rapport au système disciplinaire. Il serait possible que les étudiants manifestent un comportement mesurable vis-à-vis de la consigne ou que leurs performances scripturales traduisent une allégerance disciplinaire. La principale question n'est pas là. Ce qui est essentiel, c'est que les étudiants ont la capacité et la performance à produire, à comprendre un écrit scientifique (note d'observation médicale par exemple) et à produire un écrit en conformité avec les exigences disciplinaires et académiques en termes de contenus et de genres d'écrits. L'analyse du comportement scriptural d'étudiants montre que ceux-ci attribuent possiblement une importance capitale et prioritaire au français/technolecte médical considéré comme langue outil. De tels résultats ou de telles pratiques ne sont pas vraiment surprenants car les formations et les disciplines scientifiques spécialisées ont tendance à utiliser le français/technolecte spécialisé, à simplifier le français, à transmettre des informations et un savoir de manière concise, à codifier des assertions, à abrégier des classes grammaticales, etc. En revanche, la réalité paraît évidemment complexe pour le didacticien.

La tâche des didactiques, au premier degré les didacticiens des langues, serait d'examiner les éléments qui semblent revenir de manière récurrente pour penser à une possible intervention et à la mise en œuvre d'un projet qui s'intéresse à l'écrit à vocation académique, professionnel et professionnalisante pour une meilleure convergence. Il ne suffit pas d'analyser et d'observer les pratiques et les performances des étudiants, mais il est important de se focaliser sur ce qui persiste et sur ce qui revient de manière répétitive et de les catégoriser en termes de pratiques académiques, professionnelles ou professionnalisantes.

Plusieurs interrogations surgissent lorsque nous abordons la triple finalité de l'enseignement/apprentissage dans la formation médicale : d'abord, concernant les performances des étudiants à analyser dans une logique didactique ; ensuite, par rapport à la dimension de l'enseignement/apprentissage à prendre en compte (le français langue de communication et/ou le français/technolecte médical) et finalement en ce qui concerne les genres d'écrit à didactiser.

Précisons la notion de « performance ». B. DAUNAY (2008b : 8) définit ainsi le mot :

Dans performance, on entend aussi bien les savoirs acquis que les connaissances, les savoir-faire, les rapports à, les attitudes, les conduites, les compétences(ou capacités), bref tous les contenus enseignables et/ou apprenables dont on cherche à analyser la maîtrise chez les élèves.

D'après lui, le mot *performance* englobe le savoir, les connaissances, les savoir-faire, les conduites et les comportements scripturaux. Cela veut dire, que être performant inclut la production d'un savoir acquis, de connaissances, d'un savoir-faire qui se traduit par un comportement performatif à l'écrit dans le cas de l'étude effectuée.

De plus, le fait d'introduire le mot *compétence* dans la définition de la « performance » traduit une relation entre les deux concepts. Dans ce sens, B. REY (2015 :10) affirme : « La compétence elle-même, c'est le pouvoir qu'on suppose être à l'origine de cette performance et qu'on situe au sein du sujet qui l'a accomplie. »

R. HASSAN (2011 : 160) interroge ainsi la différence entre performance et compétence : « On ne sait pas comment se distingue le discours sur la performance du discours sur la compétence. À moins de considérer que le premier est purement descriptif et le second explicatif. »

Nous pouvons avancer, pour notre part, que la compétence serait identifiable sans avoir recours au contexte alors que la performance est contextualisée : c'est pour cela que nous parlons de performances spécifiques à un domaine, à un savoir à une discipline, au rapport à, etc¹¹⁴. Dans ce sens, les *performances* diffèrent selon le contexte et selon sa nature. Ainsi B. DAUNAY (2008b : 11) affirme : « Les performances ne sont pas mesurables de la même façon, selon qu'il s'agit de *savoirs* ou de *rapports à* ». Il ajoute (2008b :11-12) une question concernant les possibilités de l'évaluation en didactique :

A-t-on construit ce qui ressemblerait à des outils de mesure (aussi bien au sens de cadre conceptuel que de techniques) des divers contenus en jeu, qui soient

¹¹⁴ Cette distinction peut être discutée, dans la mesure où les recherches en littéracie posent au contraire la compétence comme contextualisée : selon la définition que donnent P. JONNAERT et C. VANDER BORGHT (2003 : 49), « la compétence réside essentiellement dans la capacité du sujet à mobiliser les ressources pertinentes (cognitives, effectives et contextuelles) pour traiter avec succès une situation, qu'elle soit complexe ou non. Par ressources contextuelles, nous désignons les moyens que le sujet qui traite la situation peut trouver dans son environnement ».

partageables et reproductibles ? Sait-on évaluer différemment - et comment-des savoirs, des savoir-faire, des compétences, des rapports à, des postures, etc. ?

Citons encore M. FIALIP-BARATTE et L. SZAJDA-BOULANGER (2011 : 107) : « Nous considérons comme performance en soi l'écriture du texte et dans cette performance globale, nous distinguons des performances particulières ou spécifiques qui se situent tout au long du cheminement de l'écriture. »

De son côté, Y. REUTER (2011 : 132-133) évoque une incertitude à propos de la notion de *performance* : il donne l'exemple de l'exploit sportif, étant donné que la mesure même de la performance pose des problèmes spécifiques selon les domaines (courses, sauts vs sport collectif).

De cette mise en garde autour de la notion de *performance*, il est intéressant de penser à un possible rajustement de pratiques et de modalités d'évaluation qui prendraient comme point central les performances des étudiants et leur contexte : une écriture pour apprendre, une écriture pour respecter les exigences disciplinaires ou pour être évalué ?

1.2. Vers un ajustement de pratiques dépendant des performances d'étudiants

L'analyse des fiches a montré des différences de performances concernant la longueur des textes produits, les formes et les genres d'écrits utilisés.

En effet, dans nombre d'écrits d'étudiants, nous avons observé des procédés d'écriture et des genres d'écrits fréquemment utilisés. Pour ce qui est des procédés, il s'agit de l'écriture par le biais de segmentation, avec des passages fragmentés soit par l'usage des tirets soit par l'adoption d'une forme libre d'écriture. Pour ce qui est des genres, les étudiants ont fait appel à des genres utilisés dans la formation disciplinaire médicale ou à des genres transversaux pour accomplir la tâche demandée.

Les étudiants mobilisent, peut-être, un répertoire de ressources alternatives qui leur permettent d'adapter leur conduite aux différents cas de figures qui peuvent se présenter dans le but de s'y prendre d'une manière autre que celle dictée par les directives disciplinaires. Parmi les alternatives choisies par les scripteurs, le passage d'un contenu disciplinaire pour donner une forme ou un genre à leur écrit ou le contraire ou même le passage des deux pour rédiger. Toutefois, le fait de passer par un contenu disciplinaire pour écrire dans un genre relevant ou non de la FDM mérite un moment de réflexion. En effet, ce type de pratiques peut

être un indice ou un élément pour ajuster des genres aux pratiques étudiantes ou le contraire. Cependant, ce qui pourrait nuire à cette réalité, c'est l'évaluation ou le jugement professoral qui déciderait si le savoir-faire serait analysé ou évalué en tant qu'il est régi par la matrice disciplinaire ou non.

Dès lors, la question est : qu'est ce qui pourrait rendre l'étudiant performant dans le domaine médical ? Dire que l'étudiant est performant, c'est supposer qu'il accomplit la tâche selon les directives de la formation et ses genres. À ce moment-là, les étudiants seraient amenés à suivre les normes de la FDM.

Citons A. ZAID (2009 : 40), qui interroge le rôle de l'enseignement dans le fait d'amener les étudiants à construire un sens autour de leurs performances :

Les organisations mises en œuvre à l'école par l'enseignant ont une influence directe sur le travail de l'élève et sur le résultat de ce travail et que ce qui est difficile, ce n'est pas de faire faire quelque chose aux élèves mais de leur permettre de construire du sens par rapport à ce qu'ils font.

Dans le but de familiariser les étudiants au système de communication et de les ramener à être performants dans le domaine qui est le leur, il est important de partir de leurs performances, à condition que ces éléments soient récurrents pour avoir des données plurielles, pour songer à des pratiques disciplinaires adéquates à leurs performances spécifiques en termes de contenu et de genres. Cela rejoint la réflexion de B. DAUNAY (2008b : 19) :

C'est une vraie question de savoir si le fait d'analyser comme performances d'élèves des « compétences transversales » peut induire une construction des programmes d'enseignement autour de ces compétences, au détriment d'une approche curriculaire de savoirs propres à des disciplines constituées.

Nous nous interrogeons à présent sur les ajustements qui pourraient prendre en charge les consciences des étudiants à acquérir des performances, des conduites scripturales et une conscience disciplinaire.

2. Le genre comme ressources pour analyser les pratiques scripturales et s'appropriier une performance scripturale

La question du *genre* est centrale pour penser une intervention didactique. Dans un premier temps, le genre sera abordé en rapport avec l'objet de l'enseignement : s'agit-il de genres d'écrits pour enseigner ou pour s'appropriier des performances scripturales ? Dans un deuxième temps, nous évoquerons le rapport existant ou non entre les genres adoptés durant le cursus universitaire et nous nous demanderons s'ils vont servir dans un cadre professionnel.

2.1. Des genres pour enseigner, pour analyser et/ou pour s'appropriier une performance scripturale

Nous pensons que le fait de s'appuyer sur un genre permet de repérer, d'interroger et d'analyser les pratiques écrites d'étudiants. Une question se pose : sur quel(s) genre(s) s'appuyer pour analyser, pour enseigner et pour apprendre ?

Pour apporter des éléments de réponses, l'analyse des productions écrites servira de socle à la réflexion qui sera présentée après. Rappelons que la formation disciplinaire médicale mobilise une multitude de genres d'écrits que les étudiants sont amenés à maîtriser (rapport de stage, note de stage, note ou fiche d'observation, mémoire de fin d'étude, etc.) : c'est pour identifier les genres convoqués par cette formation que nous avons conçu notre « *fiche de données* », qui a été à la base de notre recueil de données.

Les étudiants ont eu recours aux genres établis par le système disciplinaire ou à d'autres genres, pas spécifiquement médicaux, pour accomplir la tâche et donc manifester une performance scripturale. Puisque nous avons une petite idée de leurs manières de faire, nous pouvons maintenant poser un questionnement : quels seraient les genres à adopter pour motiver l'écriture ? Si nous posons cette question, c'est parce que nous avons remarqué que certains genres comme la « note de stage » ou la « forme libre » favorisaient l'écriture et ont conduit à découvrir la façon dont les étudiants écrivent. Aussi, certains scripteurs reproduisaient les genres par simple imprégnation du modèle établi par la formation disciplinaire (suivre les modalités d'organisation d'une note de stage par exemple) et ils ne manifestaient aucune difficulté à écrire dans le français/technolecte médical à travers le genre choisi. Tout cela pour dire, que le *genre* est un élément important qui pourrait être pris en

compte pour enseigner des genres précis et atteindre une performance scripturale car, comme nous l'avons signalé plus haut, certains genres ont motivé l'écriture dans le registre médical.

Selon M.-C. POLLET¹¹⁵ (2001 : 30),

dans le but de favoriser l'adaptation des étudiants au système de communication qui est désormais le leur, pour les ramener à la compétence discursive et à la compétence communicative nécessaires dans leur milieu, il est indispensable de les former à la lecture et à l'écriture des divers genres qui les concernent.

Elle centre son attention sur la nécessité de former, à partir des pratiques que les étudiants maîtrisent, à la lecture et à l'écriture par les genres qui concernent les étudiants et non pas à n'importe quels genres. Elle propose une approche d'adaptation des étudiants au système de communication, de la communication médicale si nous voulons ramener ses propos à l'étude, et ce, pour chercher à éclaircir les procédures à suivre en vue d'acquérir une compétence communicative et discursive.

Cette tentative paraît réalisable dans la mesure où le genre, à travers les faits avancés, se revendique comme outil pour l'acquisition d'une performance. Par conséquent, nous nous interrogeons sur la question qui surgit dans ce domaine : quel modèle didactique du genre faudrait-il mettre au point à la faculté de médecine ?

Selon J.-F. DE PIETRO et B. SCHNEUWLY (2003 : 40)

Le modèle didactique du genre à enseigner nous fournit donc en quelque sorte des objets potentiels pour l'enseignement, d'une part parce qu'une sélection doit être faite en fonction des capacités avérées des apprenants, d'autre part parce qu'on n'enseigne pas le modèle en tant que tel, mais bien certains éléments sélectionnés à travers des tâches et des activités diverses qui les mettent en quelque sorte en scène dans un processus de transposition qui les transforme nécessairement. [...] il permet, pour un même public-cible, de construire des activités d'enseignement/apprentissage diverses. Il permet de construire des séquences d'enseignement/apprentissage de complexité croissante et suivant le développement des apprenants.

¹¹⁵ Elle s'inspire de la réflexion de J. PEYTARD et de S. MOIRAND (1992) autour du rapport entre discours et enseignement du français.

Ce qui ressort de cela, c'est que le genre pourrait être un objet d'enseignement/apprentissage et qu'il conviendrait de structurer voire diviser son apprentissage de manière croissante en prenant compte des performances analysées et validées.

I. DELCAMBRE (2007 : 28-29), pour sa part, évoque trois cadres pour penser la notion de *genre* comme un concept didactique. Dans l'analyse didactique des genres scolaires, elle distingue trois systèmes imbriqués :

– *le système scolaire* qui définit la transmission formelle de contenus de savoir, lesquels sont organisés en vue de cette transmission (disciplinarisation, exposition, exercices, découpage et progression, évaluation, etc.) ;

– *le système pédagogique* : celui-ci organise les formes de l'enseignement et des apprentissages ainsi que leurs relations ;

– *le système disciplinaire* qui organise les contenus à transmettre et certaines modalités de travail les concernant en configurations disciplinaires.

Ces systèmes sont présentés ici comme des façons différentes de décrire les genres.

2.2. Rapport entre les genres d'écrit, la finalité de l'enseignement/apprentissage et l'insertion professionnelle

Mais le fait de déterminer des genres à enseigner et à apprendre ne suffit pas : encore faut-il qu'ils soient en adéquation avec le monde du travail. Cela est particulièrement crucial pour la FDM réunissant la formation universitaire ou académique, la formation professionnalisante (grâce au stage en milieu hospitalier) et professionnelle après l'obtention du diplôme. Cela veut dire, qu'il est nécessaire de songer à des genres que les étudiants pourraient rencontrer après la formation (post-université). Les lignes qui vont suivre vont éclairer cette conception.

Partons du postulat que chaque formation ou discipline active et façonne des genres et des écrits spécifiques pour enseigner et apprendre, comme le dit I. DELCAMBRE (2007 : 34) : « Les pratiques et les situations d'enseignement/apprentissage produisent et actualisent des genres de discours [...] les genres de discours instituent des pratiques et définissent des situations. »

Mais la question est de savoir si les genres établis par la formation ont pour objectif le respect du système disciplinaire en termes de pratiques et d'évaluation ou s'intéresse à

l'étudiant en lui enseignant l'apprentissage des genres qui pourraient lui être utiles lors et en dehors de la formation.

Les propos de J.-F. DE PIETRO et B. SCHNEUWLY (2003 : 49) viennent expliciter ce point en affirmant :

Dans le contexte actuel de professionnalisation et de spécialisation, il serait intéressant que la didactique fasse le point, en quelque sorte, des genres qui seraient nécessaires, possibles ou pertinents dans le cadre scolaire, que ceux-ci existent déjà, à des degrés de modélisation variables, à l'école ou hors l'école.

La formation disciplinaire scientifique médicale ayant une triple visée, il nous faudrait nous questionner sur les rapports que les genres d'écrits entretiennent avec les genres étudiés lors de la formation et les genres à rencontrer dans le contexte professionnel. De ce fait, il serait intéressant de travailler sur et avec des genres qui n'ont pas comme seul but d'évaluer pour attribuer une note mais plutôt sur et avec des genres qui ont une visée professionnelle pour remédier à l'entorse qui existe entre pratiques et genres d'écrits à l'université et pratiques et genres d'écrits dans le contexte professionnel.

Il nous semble pertinent de former les étudiants à des genres susceptibles de les aider à acquérir des compétences et des performances scripturales, à s'approprier une *conscience disciplinaire* mais aussi à les initier aux genres d'écrits qui pourraient les intégrer dans le monde professionnel. À titre d'exemple, il serait intéressant, à notre sens, de former les étudiants à s'approprier le savoir et le français médical en se basant sur des genres comme la *fiche de suivi médical* ou *l'ordonnance* par exemple, notamment dans la conjoncture actuelle où les liens se tissent entre la formation universitaire et l'employabilité.

Il importe de penser à tisser, au niveau des formations, des disciplines et des niveaux, des liens entre le scolaire et l'universitaire, et entre l'universitaire et le professionnel. En effet, pour qu'il n'y ait plus de rupture dans l'enseignement/apprentissage en général et de *fracture linguistique* (MESSAOUDI, 2013a) en particulier, il s'avèrerait judicieux d'aider les élèves à devenir des étudiants, par initiation aux pratiques et aux genres de la formation ou de la discipline convoquée à l'université grâce à l'orientation, et d'aider les étudiants à devenir des professionnels en termes de posture, de pratique et d'expertise. C'est-à-dire, qu'il serait intéressant de songer à une expertise entre l'universitaire et le professionnel d'un côté et à une initiation et à une continuité entre le secondaire et l'universitaire d'un autre côté.

Cette tentative d'assurer une continuité entre les trois niveaux (secondaire, universitaire et professionnelle), permettrait aux étudiants, particulièrement à ceux de la première, de la troisième année et de dernière année, qui se trouvent confrontés à des situations de compréhension et de production nouvelles et spécifiques, de s'adapter à des pratiques et à des genres qui seraient les leurs.

3. L'évaluation entre modalités, critères, contenus et exigences disciplinaires

Nous voici arrivés, après la question de la performance et celle du genre, au troisième élément qui pourrait nourrir la réflexion au sujet d'une possible intervention didactique voire d'une reconfiguration des pratiques : l'évaluation.

3.1. Que pourrions et devrions-nous évaluer : les genres d'écrits, le rapport au technolecte ou le rapport à la langue ?

Par définition, évaluer, c'est voir si les étudiants ont le savoir disciplinaire nécessaire à l'apprentissage proposé par le cursus universitaire ou lors des procédures de validation des acquis de l'expérience – qu'elle soit universitaire, professionnalisante ou professionnelle.

Si l'on cherche à évaluer le *faire central*, pour reprendre l'expression d'Y. REUTER (2005 : 35), qui désigne par-là ce qui a été demandé par les maîtres qui sont l'image des pratiques et des exigences de la discipline, il faut se demander quel est ce *faire central* à évaluer...

Pour ce qui concerne la FDM, qu'est-ce qui est en jeu essentiellement ? Le technolecte ou la langue de communication (FLE) ? Il nous semble pertinent que l'écrit des étudiants soit évalué à la fois comme moyen de communication professionnelle et comme indice de maîtrise du français/technolecte médical (outil de construction de savoir) et des genres disciplinaires. Autrement dit, l'objectif de l'évaluation serait de vérifier les performances des étudiants dans les pratiques écrites de manière générale, y compris en français non spécialisé, et dans les écrits et les genres de la formation de manière particulière.

Cette opération d'analyse et d'évaluation permettrait de détecter leurs facilités et leurs difficultés, et c'est à partir de ce point que nous pouvons négocier et penser des modalités de travail et d'évaluation qui dépendent de ce qu'ils savent faire et non de ce qu'ils ne savent pas faire, sans oublier évidemment la prise en compte des exigences disciplinaires.

3.2. L'évaluation et la jurisprudence disciplinaire : relation d'indépendance et/ou de dépendance ?

Quel cadre peut régir cette évaluation ? Il nous semble intéressant d'avancer un terme pour parler du cadre imposé par la formation disciplinaire en termes de pratiques, qu'elles soient professorales ou estudiantines, et de genres d'écrits : la « jurisprudence disciplinaire ».

L'emploi de « jurisprudence » renvoie tendanciellement au domaine juridique. Nous l'avons associé à l'adjectif « disciplinaire » pour désigner les exigences et les contraintes de la formation ou discipline qui influencent et façonnent les pratiques des étudiants.

La jurisprudence disciplinaire peut évoquer le concept de *matrice disciplinaire*, qu'A. MAINGAIN et B. DUFOUR (2002 : 41) définissent ainsi :

*Dans le langage des pédagogues et des didacticiens, la notion de matrice disciplinaire, emprunté à T.S.KUHN de la notion de paradigme disciplinaire, renvoie au **principe d'intelligibilité** d'une discipline. C'est-à-dire à son principe organisateur et à l'ensemble de ses présupposés théoriques, pratiques et idéologiques.*

L'emploi de « jurisprudence » veut aider à comprendre le rapprochement entre évaluation des pratiques et les directives qui régissent les pratiques disciplinaires : l'évaluation des pratiques dépend-elle de la jurisprudence au sein de la formation disciplinaire en question ?

Faisons un détour par les productions scripturales, qui apportaient quelques réponses sur ce point. En effet, on a observé que la majorité des étudiants attribuent de l'importance au français/technolecte médical sans se soucier vraisemblablement de la norme concernant le respect des règles grammaticales, de la construction textuelle, de la syntaxe, de l'orthographe et de la progression thématique (l'usage des éléments de reprise par exemple). À la lumière de l'analyse et des résultats, nous pensons que ces pratiques apparaissaient non comme des effets de carences, mais parce qu'elles sont dues au fait que les étudiants ont, probablement, une visée que celle qui est disciplinairement attendue : apprendre le français médical et le transmettre.

De fait, privilégier le français spécialisé au détriment des normes linguistiques du français n'est pas de la responsabilité des étudiants seuls : il s'agirait du respect des normes disciplinaires. On voit bien là l'intérêt du concept de *dysfonctionnement* : les erreurs des

élèves ne leur sont pas imputables à eux seuls, mais disent bien les fonctionnements et les dysfonctionnements de la formation disciplinaire.

Dans cet esprit, au lieu de sanctionner les erreurs qui ne relèvent pas des pratiques disciplinaires habituellement reconnues et/ou attendues, les erreurs peuvent être un indicateur *pour* comprendre le fonctionnement des étudiants dans le contexte médical et contribuerait à réfléchir à ce qu'ils font, à ce qu'ils savent faire et non à ce qui était négligé.

Cette réflexion n'est pas loin de l'objectif de l'*assessment*, qui ne prend pas l'évaluation au premier degré mais qui s'intéresse au processus de construction du savoir par les étudiants, aux difficultés rencontrées et à la manière d'apprendre à l'antipode de la notation ou du jugement professoral pour l'obtention d'une note ou pour la validation des modules. C. DONAHUE (2015 : 102) précise :

L'assessment n'est pas « la notation » mais l'exploration de questions spécifiques telles « qu'est-ce que les étudiants apprennent ? Y a-t-il des tendances partagées dans les difficultés qu'ils rencontrent ? Comment les étudiants apprennent-ils ? Quelles sont leurs expériences lors de la construction des savoirs dans nos cours ? Comment tissent-ils les liens entre l'apprentissage dans différents cours ?

Cette réflexion engage à repenser les évaluations et, plus généralement, les exigences explicites et implicites de la formation disciplinaire, qui forment ce que nous avons appelé la *jurisprudence disciplinaire*.

3.3. Comment évaluer ?

Pour essayer de répondre à une partie des questions qui touchent le fonctionnement et le dysfonctionnement, faisons appel aux propos de B. REY (2015 : 14-15) :

en ce qui concerne l'évaluation, la perception d'une spécificité de l'interprétation scolairement valable des situations conduit à saisir d'une nouvelle manière les erreurs des élèves. On ne peut plus imputer celles-ci à des carences qui seraient intrinsèquement au seul élève (déficit de travail, d'efforts, d'attention, d'intelligence, etc.), mais plutôt au rapport entre l'élève et les particularités de la culture scolaire, ou encore à l'écart entre la manière spontanée qu'il a d'interpréter les situations et les spécificités du monde scolaire de saisir de la réalité.[...]s'il est possible de saisir des indices de cet écart, l'évaluation cesse

d'être simplement « classante » et ouvre sur la possibilité d'initier l'élève aux particularités de l'interprétation scolaire des tâches et situations et donc de remédier à sa difficulté. Mais pour en arriver là, il faudrait éclaircir les caractéristiques spécifiques de ce « regard instruit ».

Nous avons relevé deux points qui vont dans le sens de la discussion menée ici. En effet, B. REY suggère, d'abord, de rompre avec la tradition selon laquelle les erreurs sont à la charge de l'élève (nous parlerons d'étudiants car la même réalité est présente à l'université) mais aussi de les considérer comme condamnables et *classantes*. Ensuite, il opte pour une compréhension des facteurs qui sont à l'origine de ces dysfonctionnements. Dans ce sens, il explique que les erreurs peuvent parvenir du rapport du sujet à la *culture scolaire* (CHERVEL, 1998) ou à l'écart de l'image qu'il a sur sa formation ou sa discipline. Les deux éléments remettent à la surface la question du rapport existant entre les pratiques d'étudiants et le régime disciplinaire et de la conscience disciplinaire du sujet. Le fait de prendre conscience des directives disciplinaires et d'avoir une conscience disciplinaire en termes de tâches à accomplir et de situations pourraient être des indices à comprendre les difficultés et à les surmonter. À ce moment-là, l'évaluation passe d'une logique de notation ou de classement à une logique de compréhension et de remédiation.

B. REY (2015 : 13) ajoute : « Une situation ou tout aussi bien une tâche scolaire comporte toujours une multiplicité de traits. Certains sont essentiels à l'accomplissement de la tâche, d'autres au contraire doivent être négligés. ». Cela nous amène à dire que la performance du sujet dépend de la situation. Le fait de ne pas accomplir toute la tâche ne signifie en aucun cas que le sujet a un problème de performance ou de compétence mais il se pourrait que ce soit le contexte, la situation et les exigences disciplinaires qui ont conduit à la pratique et, donc, il serait absurde d'évaluer ce qui n'est pas accompli et de laisser de côté ce qui est essentiellement accompli.

Citons encore B. REY (2015 : 10) :

La difficulté majeure qui affecte l'évaluation des compétences et peut-être plus généralement toute évaluation, est que lorsqu'un élève accomplit correctement une action, on n'est jamais sûr que cette réussite ponctuelle indique véritablement qu'il possède la compétence à le faire. Il peut avoir réussi par hasard ou bien du seul fait des conditions dans lesquelles on l'a placé.

Le fait d'accomplir correctement une tâche nécessite une prise de connaissance des paramètres imposés par la formation disciplinaire, par la tâche, par la consigne et par l'objectif à atteindre par l'évaluation. C'est-à-dire, une évaluation de la compétence d'acquérir le savoir disciplinaire et de la performance à le mettre en œuvre selon les conditions et les situations dans lesquelles l'étudiant serait placé.

Pour reprendre

Le présent chapitre a soumis à la discussion trois points. Le premier s'est focalisé sur la prise en compte des performances des étudiants au lieu de penser leurs pratiques en termes de déficits et de lacunes mais aussi de comprendre les facteurs qui étaient à l'origine du dysfonctionnement. Le deuxième point va dans la même lignée de pensée. En effet, il s'agissait de considérer le « genre » comme ressource pour analyser les pratiques scripturales et s'approprier une performance. Le fait de convoquer le « genre » avait pour but d'engager une réflexion autour de la continuité ou de la discontinuité existante entre les genres utilisés dans le cursus universitaire et dans le contexte professionnel au sein d'une formation à orientation professionnelle. Le troisième point abordait la question de l'évaluation et le rapport entre les pratiques et la finalité de cette formation qui impose ou non le respect de la jurisprudence disciplinaire. Deux sous points ont été mis en avant, si le premier était centré sur la rupture avec la tradition de pensée selon laquelle les erreurs sont condamnables et classantes, l'autre était axé sur la dimension à prendre en compte par le régime disciplinaire lors de l'évaluation : le technolecte médical et/ou le français langue de communication.

Deuxième chapitre. Quelques orientations et propositions théoriques et méthodologiques en vue d’approcher et de repenser les pratiques scripturales

L’analyse des écrits d’étudiants se révèle intéressante pour le prolongement didactique qu’elle suggère. En effet, il n’existerait pas une solution absolue mais il serait intéressant de partir de leur pratique pour penser des rajustements et une intervention didactique. De ce fait, si nous avons accordé de l’importance aux questions de genre, d’erreurs, de contenu et d’évaluation, c’est parce que nous pensons qu’ils sont des indices en vue d’orienter la réflexion pour suggérer quelques propositions ou un calibrage didactique. Celui-ci est à entendre comme la mise en place des genres et des pratiques à enseigner et à apprendre qui seraient en harmonie avec le savoir-faire, le savoir-écrire et les performances.

Mais une prise de connaissance des facilités et des difficultés des étudiants s’avère nécessaire pour atteindre l’objectif. Les faits présentés ci-dessous constitueraient le point de départ de la réflexion susceptible de nous orienter vers certains éléments qui pourraient intéresser les didacticiens, les linguistes et les concepteurs de programmes mais encore insérer cette étude dans un projet de recherche. Nous avons accordé de l’importance à deux points. Le premier part des résultats obtenus et de l’analyse pour en tirer des éléments d’analyse et d’interprétation. Le second met en avant quelques propositions et quelques exemples de recherche dans le domaine didactique, scientifique et technique pour en soustraire des éléments pouvant nourrir l’objectif de cette partie.

1. Des résultats de l’analyse aux éléments de cadrage pour analyser, interpréter et discuter les pratiques scripturales

Pour approcher cette question de façon plus précise, nous avons essayé de dégager des spécificités qui déterminent le comportement scriptural des étudiants. Cette opération serait de nature à donner un aperçu de ce que les étudiants peuvent et savent faire ou de ce qu’ils sont conditionnés à faire. Dans un premier temps, nous listerons les faits dégagés qui contribueront à amorcer une réflexion et à proposer des pistes. Dans un second temps, nous attirons l’attention sur quelques genres pour enseigner, pour faire apprendre et pour se performer.

1.1. Esquisse du savoir-faire et des erreurs d'étudiants dans la formation disciplinaire médicale

Nous allons commencer par un listage de certains comportements discursifs qui seront la base de la réflexion à expliciter. En effet, certaines dimensions intéressantes à retenir des résultats obtenus. Les résultats s'articuleront autour du fonctionnement (ce que les étudiants savent faire) et du dysfonctionnement produit par les étudiants (les emplois erronés).

Pour ce qui est du fonctionnement, nous avons constaté que :

– les écrits des étudiants, selon le lexique utilisé, sont jugés représentatifs de leur formation disciplinaire et d'autres écrits qui se caractérisent par une forme libre définie par la linéarité, comme dans les dissertations et dans le compte-rendu, tel le cas de la fiche (F26) pour assimiler cette forme ;

– le phénomène de la linéarité ou de la forme libre d'écriture se manifeste dans l'usage des connecteurs représentent un autre élément qui contribue à la structuration de leurs écrits en marquant une relation sémantique et textuelle entre les propositions ou entre les séquences qui les composent. Nous avons remarqué que la majorité des écrits sont constitués d'un ensemble de phrases enchaînées dont l'une identifie l'autre à travers l'anaphore et la cataphore qu'elles soient nominale ou pronominale comme dans les fiches (F26, F31, F2, F12, F11 et F29) ;

– les étudiants se réfèrent aux genres divers pour écrire dans leur formation. Certains relèvent du domaine médical alors que d'autres peuvent appartenir à de différentes formations ou disciplines selon l'objet de la formation ou de la discipline (note d'observation, note de stage, prise de notes) ;

– certains étudiants rédigent probablement des paragraphes qui ne sont pas liés par un lien de transition. Des fois, ils passent directement d'un paragraphe à l'autre (F4, F7 et F19), d'autres fois, ils font appel aux adjectifs démonstratifs ou à des connecteurs au début du paragraphe qui suit ;

– les sujets pratiquent des opérations de réduction à tous les niveaux. Au niveau textuel, ils segmentent le texte en plusieurs séquences avec omission des connecteurs ; si, au niveau syntaxique, ils éliminent les répétitions et ont tendance à effacer les mots grammaticaux et les verbes modaux en gardant les substantifs, au niveau lexical, ils réduisent les mots à l'aide des différents procédés d'abréviation (apocope, ellipse, etc.).

En ce qui concerne les emplois erronés, le relevé systématique des erreurs montre bien qu'un certain nombre d'étudiants ont des difficultés à tous les niveaux de langage. Nous avons constaté que quatre éléments fondamentaux sont à l'origine des dysfonctionnements :

– la connaissance erronée des catégories grammaticales ou la non-acquisition des notions de base pour l'apprentissage du français langue étrangère. Alors, nous pensons que le scripteur n'arrive pas à construire des suites grammaticalement correctes. Il se trouve dans la difficulté d'appliquer des règles d'accord grammatical et ne peut alors fonctionner qu'avec des stratégies ou des constructions fortuites ;

– la transposition de la langue source ou la langue maternelle (désormais LM) à la langue cible ou français. Lors du recensement des erreurs, nous avons constaté que les erreurs les plus courantes sont dues aux interférences entre l'arabe marocain (AM) et le français. Ce recours traduit la priorité accordée à l'aspect sémantique du contenu que l'étudiant veut transmettre et non pas à l'aspect grammatical ;

– la technicité de la langue et le caractère fragmenté de certaines productions discursives étaient possiblement un ingrédient considérable qui a favorisé les erreurs ;

– l'importance est octroyée à l'appropriation du français médical pour communiquer en classe, au milieu de stage ou même pour une insertion professionnelle en faisant abstraction de la langue. Nous croyons que le français constitue pour eux un moyen d'accéder au savoir et de suivre des cours en français spécialisé dans la FDM sans prise en compte du système ou de la norme.

À travers ces fluctuations de fonctionnement et de dysfonctionnement, nous pouvons d'une part synthétiser le savoir-faire des étudiants et ce qui pourrait en ressortir, d'autre part attirer l'attention sur les réajustements possibles des usages erronés.

Au bout de ces énumérations, nous avons abouti à une conclusion probable selon laquelle, dans les pratiques scripturales des étudiants de la formation disciplinaire médicale, les scripteurs combinent l'usage du français/technolecte médical et la structuration de l'information à travers des genres d'écrits. Il semble que c'est dans la simplicité qu'ils trouvent de la facilité à rédiger un texte scientifique relevant de leur domaine. En associant juxtapositions, ellipses, coordinations et abréviations, ils donnent du sens et des formes à leurs écrits. Les deux points catalyseurs dans leurs écrits sont le français médical et les genres disciplinaires.

À travers ces deux éléments régulateurs, ils développent apparemment des stratégies individuelles mises en place pour écrire dans cette formation comme nous l'apercevons dans certains comportements scripturaux où ils utilisent des genres disciplinaires la « note de stage » ou la « note/fiche d'observation » où ils usent des abréviations, des chiffres, des signes et des flèches pour structurer, pour conclure ou pour expliquer comme le montre les fiches (F15, F17 et F18) alors que certains parmi eux n'utilisent aucun connecteur et segmentent leurs écrits (F20 et F16). Leurs pratiques scripturales témoignent, d'une part, d'un savoir-faire et d'une performance à donner du sens à leur écrit en se basant sur un genre ou sur d'autres genres d'écrit (une interaction avec d'autres textes à savoir les résumés des syllabus à titre indicatif). D'autre part, les pratiques attestent d'une élasticité scripturale. En conséquence, la question du *transfert* est présente.

De manière additionnelle, le savoir-faire se manifeste à travers le recours au phénomène de la linéarisation. Nous avons noté l'emploi des conjonctions de coordination et de subordination comme organisation textuelle dans les fiches (F2, F10, F12, F13, F15 et F25) pour signaler un changement de position, une transformation dans leur compréhension et dans leur argumentation.

À l'opposé, le dysfonctionnement peut être une ressource pour penser les pratiques et les rajustements. En effet, l'analyse des erreurs des productions scripturales des étudiants de la FDM a donné lieu à des conclusions présentées. L'on constate, d'après le relevé systématique des erreurs, que le dysfonctionnement produit atteint tous les niveaux : morphologique, syntaxique, lexical, sémantique et orthographique, avec une prédominance des deux premières catégories. Nous nous contenterons de faire un simple rappel des dysfonctionnements expliqués *supra* de manière approfondie dans la troisième partie réservée à l'analyse du corpus (cf. ci-dessus, p. 229).

Les erreurs morphologiques concernent :

- l'utilisation de l'auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire « avoir » ou le contraire ;
- les erreurs d'accord entre le participe passé et le sujet, entre le sujet et le verbe ou entre l'adjectif et le nom ;
- la suppression et l'addition de lettres de verbes ;
- l'emploi déformé du participe passé, l'utilisation de la préposition « à » au lieu de la troisième personne du verbe avoir « a » ;

- l’usage erroné du pronom possessif ;
- la confusion entre l’adjectif épithète et le verbe, la confusion entre le participe passé du verbe du premier groupe conjugué à un temps composé et l’infinitif du verbe.

Les erreurs morphosyntaxiques concernent :

- l’accord erroné de « *tout* » en position de déterminant ;
- l’usage erroné du participe passé ;

Les erreurs syntaxiques, elles, touchent :

- la coordination erronée de deux éléments qui ne sont pas de la même nature ni de la même fonction ;
- l’omission des prépositions lors de la coordination ;
- l’emploi erroné du pronom relatif ;
- l’accord du verbe avec le nom dans la complétive ;
- la confusion dans le système des prépositions accompagnant le verbe.

Les erreurs d’orthographe sont fréquentes et sont visibles dans :

- l’omission des lettres et des accents ;
- le remplacement des lettres par d’autres.

Les erreurs lexicales et sémantiques sont rarissimes et sont perceptibles dans la création de nouveaux verbes et dans la construction ambiguë de certaines phrases.

Nous sommes convaincu que les dysfonctionnements peuvent être une occasion pour apprendre et nous interroger sur le système disciplinaire. En effet, il serait intéressant d’envisager des activités, des tâches et des contenus qui prennent en charge les usages erronés pour penser aux modalités de correction et d’évaluation.

M-C. POLLET (2001: 8) affirme :

Pour ne pas rester au niveau de la plainte (« les étudiants ne savent plus lire », « les étudiants ne savent plus écrire », ou même : « ils ne savent plus le français »), il est nécessaire de dépasser la désespérance du constat. Il faut aussi dépasser les remèdes traditionnels qui consistent le plus souvent à rejouer, encore et toujours, la carte de la grammaire, de l’orthographe et du vocabulaire. En effet, sans rester indifférent à des symptômes tels que les difficultés syntaxiques par exemple, il convient surtout de tenter de comprendre les problèmes fondamentaux, provoqués par la nouveauté de la communication du savoir à

l'université. Ainsi, un domaine auquel les étudiants ne sont guère familiarisés semble intéressant à explorer : l'appropriation des discours universitaires en tant que nouveaux modes de communication et en tant qu'expression de rapports au savoir souvent différents de ce qui se pratique au secondaire¹¹⁶.

Dans ce sens, quelques éléments de cadrage provisoires seront évoqués pour cerner les pratiques scripturales des étudiants en médecine et par la suite penser un changement épistémologique et idéologique par rapport à la conception déficitaire des pratiques des étudiants dans le but de penser et d'agir autrement.

1.2. Genres d'écrit et contenu disciplinaire pour enseigner et pour apprendre

En vue de l'exposition des pratiques récurrentes caractérisant les écrits d'étudiants de médecine, nous pouvons statistiquement dire qu'il serait possible d'envisager deux cheminements à prendre en considérations lors de la réflexion autour des pratiques et autour de la (re)configuration des pratiques et du fonctionnement disciplinaire au sein de la formation médicale.

Le premier concerne le genre alors que le second porte sur le contenu sans négliger les dysfonctionnements bien évidemment.

Sur le premier point I. DELCAMBRE (2007 : 35) note :

Prendre en compte les pratiques permet de les autonomiser par rapport aux genres discursifs qu'elles convoquent, autorise à considérer que les pratiques peuvent éventuellement aussi être constituées en genres (CLOT 1999) et amène à interroger les effets des relations entre genres de discours et genres de pratiques et à prendre en compte certaines distorsions intéressantes pour les analyses didactiques.

Dans cette logique, il convient, nous semble-t-il, de nous interroger d'abord sur les spécificités du système disciplinaire médical. Si nous avons intégré les deux composantes (genres et contenu disciplinaire), c'est parce que la visée de la FDM consiste à former des étudiants en vue d'acquérir un savoir et des connaissances disciplinaires sans oublier de

¹¹⁶ M.-C. POLLET souligne que l'enseignement secondaire consiste à la transmission des savoirs établis alors que l'enseignement à l'université vise aussi la diffusion des savoirs en cours de construction (2001 : 8).

maitriser des genres, qui seraient fréquentables et utilisables ou non en dehors de la formation. Il s'agit aussi d'obtenir un emploi et une insertion professionnelle. Par conséquent, c'est à partir de ces spécificités que présentent la FDM que nous pourrions tenter de définir des pratiques, des activités qui permettraient à l'étudiant de maitriser les savoirs, les savoir-faire et les genres susceptibles d'aider les praticiens au cours et à l'issue de la formation.

Ces pratiques et ces activités devraient favoriser l'apprentissage du français/technolecte médical et du français à la faculté de médecine, étant donné que certains scripteurs se sont emparés du matériel disciplinaire pour concevoir un genre ou des modalités d'un genre afin de réaliser un écrit dans leur formation disciplinaire. Nous pensons en effet, par ce type de comportement discursif, que les écrits d'étudiants attestent d'une conscience disciplinaire qui s'installe chez eux. De ce fait, ces éléments peuvent justifier, de manière indirecte, le statut de *l'erreur* dans les pratiques étudiantes puisque nous pensons, sans que cela soit une évidence, que ce qui est indispensable à leurs yeux, c'est de prendre la posture disciplinaire et d'écrire comme de futurs professionnels et non pas d'apprendre le « français » comme *discipline* ou comme *matière scolaire*¹¹⁷ (CHERVEL, 1988).

De plus, il faudrait exclure l'idée de partir du contenu pour écrire dans un genre. Ce qui serait intéressant, c'est de partir possiblement du savoir-faire des étudiants en termes de structures grammaticales, de tournures syntaxiques privilégiées et d'abréviations pour construire un genre sans perdre de vue les dysfonctionnements. Cette opération serait de nature, dans un premier temps, à comprendre ce qui permet aux étudiants de mobiliser des connaissances, un savoir, des genres et de commettre des usages erronés, et dans un second temps, d'identifier la manière dont les étudiants mettent en œuvre des performances contextualisées. Citons B. REY, (2015 : 13) :

Il s'agit donc de comprendre ce qui permet à quelqu'un d'être « compétent » dans un domaine, c'est-à-dire ce qui lui permet de choisir, parmi les procédures et les connaissances qu'il possède, celles qui conviennent à la singularité d'une tâche ou d'une situation.

Les compétences mobilisées relèveraient très clairement d'une intelligence de la tâche. La compétence ne peut plus se résumer à savoir quoi faire, ni même à savoir où et comment le

¹¹⁷ Pour CHERVEL, le « français » est une matière composée de plusieurs disciplines « grammaire, orthographe, etc. ».

faire, il faudrait aussi savoir quand le faire, car une action pertinente faite à un moment inopportun peut avoir l'effet inverse de celui qui est attendu lorsqu'il est question d'évaluation et d'attentes de la jurisprudence disciplinaire.

Or la difficulté résiderait dans la conception d'un contenu et d'un enseignement qui ne se ramène pas au système principalement disciplinaire. Dit autrement, il s'agit de réfléchir à des activités et à un contenu linguistique qui font partie du système disciplinaire et non pas juxtaposés à la formation. C'est-à-dire que le contenu et l'activité linguistique seraient une partie composante de la formation médicale et non pas annexée à celle-ci.

Mais avant de tenter une possible construction d'*un enseignable* dans cette formation scientifique spécialisée pour permettre aux étudiants d'être compétents et performants, il faudrait une meilleure définition et description du champ de la FDM, et ce, par un cadrage théorique approprié et des méthodologies rigoureuses pour proposer et didactiser les pratiques au sein de la formation en question. La tâche des didactiques serait, donc, d'examiner les éléments qui semblent revenir de manière récurrente (DABÈNE, 1991 ; HASSAN, 2011).

Sous cet angle, dans les pages qui vont suivre, seraient développés des éléments de réflexion et des éléments de cadrage qui prennent en compte les deux cheminements préalablement cités à savoir le genre, le contenu mais également le savoir-faire des étudiants.

2. Éléments de cadrage pour cerner le fonctionnement disciplinaire scientifique et les pratiques étudiantes au sein de la formation disciplinaire médicale

Ce point sera développé en trois sous-points : le premier concerne la relation entre discours didactique et discours scientifique lorsqu'il est question d'intervention ; le second traite de la jonction ou de la disjonction entre les pratiques académiques et professionnelles ; le troisième aborde quelques pistes de réflexion autour de la notion du « genre ».

2.1. Discours didactique et discours scientifique

Pour entamer ce point, nous nous référons aux propos de M.-C. POLLET (2001 : 95) :

[...]. Un discours scientifique comporte des moments didactiques et se construit sur des opérations d'explication nécessaire. De même, un discours didactique universitaire et, a fortiori, un discours scientifique de diffusion, peut reposer à certains moments sur une démarche scientifique et poursuivre une intention argumentative.

Selon M.-C. POLLET, chaque discours, qu'il soit scientifique ou didactique, fait appel à l'autre en termes de démarche scientifique. La FDM sollicite, de manière implicite, des moments didactiques pour penser les pratiques du système disciplinaire. De ce fait, il conviendrait de chercher le moment et les pratiques qui comportent des moments didactiques pour pouvoir les traiter à moins que l'idée soit de didactiser le discours et les pratiques scientifiques. Le choix du moment et de l'objet de l'intervention didactique a pour intérêt de contribuer à un enseignement mesurable au lieu d'un *enseignement incident*. Pour établir un lien avec l'étude menée dans le cadre de la présente thèse, nous pouvons orienter la réflexion vers quelques éléments pour appréhender la situation de cet enseignement et les difficultés auxquelles elle est confrontée. En effet, le fait de décrire et d'analyser les pratiques permettrait un meilleur calibrage et cadrage didactique pour orienter vers une *reconfiguration disciplinaire* (REUTER, 2006). Le calibrage didactique, comme nous l'avons défini plus haut, consiste à découvrir et à analyser les pratiques et à les mettre au même niveau des pratiques étudiantes et de leur savoir-faire afin de penser des ressources qui vont dans le même sens de leurs performances et de leurs capacités comme le note M.-C. POLLET (2001 : 32) dans sa réflexion autour de *l'habitus discursif* (cf. ci-dessus, p. 50). En quelques mots, mieux décrire et mieux analyser pour mieux intervenir. L'objectif serait de créer un conditionnement ou un façonnement de pratiques en termes de genres utilisés et de manière d'écrire en laissant une marge à la manifestation des performances et des savoir-faire.

Mais avant de façonner les pratiques, il serait fondamental d'appréhender la situation de cette formation complexe par son triple statut (universitaire, professionnalisante et professionnelle).

J.-F. HALTÉ (1992 :16-17) attire l'attention sur trois paramètres pour les didacticiens afin d'appréhender une situation donnée dans un cadre scolaire (cf. ci-dessus, p. 44) :

- réfléchir aux objets d'enseignement : la *dominante épistémologique* ;
- réfléchir aux conditions d'appropriation des savoirs : la *dominante psychologique* ;

– réfléchir aux interventions de l’enseignant : la *dominante praxéologique*.

Ces propositions peuvent être considérées comme des fondements pour avoir une idée de l’enseignement/apprentissage de cette formation. D’abord, il est utile de nous interroger sur le savoir et la finalité de ce savoir, mais aussi sur la méthodologie à la circulation et à la transmission de ce savoir, dans le cas présent, le français/technolecte médical. Penser à la manière appropriée à le théoriser d’abord, à le transmettre et à le construire avec une méthodologie adéquate aux performances et aux compétences attendues enfin de parcours. Le deuxième point s’intéresse à la manière dont l’objet du savoir est pris en charge par les étudiants et aux transformations apportées à cet objet. Pour expliquer cette assertion, nous donnons l’exemple de certains étudiants qui ont transformé l’objet de savoir en termes de genres d’écrits et de façon de faire pour manifester leur savoir-faire.

Cela traduit une façon de construire son savoir à partir d’un savoir *prescrit* et *établi*. Vient au dernier point le rôle de l’enseignant dans le processus de transmission et d’apprentissage. Évoquer le rôle de l’enseignant, c’est pointer du doigt les techniques et les stratégies d’apprentissage. En effet, il s’agit d’une situation complexe car les enseignants de cette formation disciplinaire sont soit des professeurs universitaires, soit des médecins, soit des spécialistes soit des externes (des professeur(e)s issu(e)s de diverses disciplines, de la discipline « biologie » à titre d’exemple). Bref, ils sont issus de disciplines scolaires et de disciplines universitaires suivant la distinction effectuée par (REUTER, 2014). De manière supplémentaire, en plus des trois points précédemment évoqués, nous proposons une réflexion sur le rapport entre *savoir enseigné/enseigner*, *savoir à apprendre* (TISSET, 2006) et savoir à mettre en œuvre quand il s’agit d’insertion professionnelle. Autrement dit, quels savoirs en termes de pratiques et de genres à enseigner et à faire apprendre alors que l’étudiant peut ou non le rencontrer lors de l’exercice de son activité professionnelle ?

Une fois ces quatre points identifiés, nous pouvons, par la suite, spécifier la réflexion en adoptant une logique d’*assessment*. C. DONAHUE (2015 :103) avance que la méthodologie de l’*assessment* repose sur la collecte « des données de diverses sources afin de comprendre ce que les étudiants savent, comprennent, et peuvent faire avec leurs savoirs suite aux expériences éducatives : ce processus s’achève quand les résultats servent pour étayer l’étape suivante d’apprentissage. »

Cette opération serait de nature à construire probablement des pistes d'interventions didactiques appropriées aux attentes et aux besoins des étudiants mais spécialement par rapport à ce qu'ils savent faire. En d'autres mots, il permettrait un encadrement ciblant le développement du savoir-faire langagier des étudiants en améliorant le curriculum à condition d'impliquer les enseignants dans l'analyse des données et dans la réflexion. Les raisons pour lesquelles il faudrait intégrer les enseignants, c'est parce qu'ils sont à la fois des représentants et l'image des pratiques disciplinaires et sont amenés à les transmettre mais aussi parce que ce sont eux qui évaluent les pratiques produites par les étudiants.

Dans cette lignée, C. DONAHUE (2015 : 102) déclare :

L'assessment développe une approche systématique pour comprendre ce que les étudiants apprennent et comment, mais à un niveau local, ciblé, avec une applicabilité relativement immédiate, par le biais d'une collecte de données et avec l'objectif explicite d'améliorer le succès des étudiants, d'un curriculum, d'un programme, de l'efficacité d'une nouvelle initiative, voire même d'une institution dans son ensemble, en impliquant les enseignants dans l'analyse des données et la réflexion.

Nous allons nous attarder uniquement sur le dernier point qui consiste à impliquer l'enseignant dans l'analyse et dans la réflexion. En effet, nous pensons que c'est un point important à prendre en compte lors de la pratique de l'*assessment* au sein de la faculté de médecine car la situation semble complexe vu le statut de l'enseignant et vu les stratégies mises en œuvre pour transmettre le savoir, le français/technolecte médical et les genres. Ceux-ci diffèrent d'une formation ou d'une discipline à l'autre et nous permettent de nous demander comment un professeur de biologie pourraient faire apprendre des genres qu'il n'a pas ou a peu l'habitude de transmettre et d'enseigner ? Par contre, nous pensons que la situation pourrait représenter une richesse et une complexité. Une richesse vu la diversité du statut de l'enseignant et la manière d'intervenir et d'assurer le cours. Une complexité pour penser des stratégies et des techniques d'apprentissage adéquates à chaque profil d'enseignant cité ci-dessus.

Dans le même raisonnement, C. DONAHUE (2015 : 103) explicite les trois niveaux ou échelons où se conçoit l'*assessment* :

- le *niveau institutionnel* : il s’agit d’un recueil de données afin de produire des informations utiles pour les décisions et le planning stratégique institutionnel au sens large ;
- le *niveau du curriculum et des programmes* : est-ce que tous les étudiants atteignent les objectifs assignés ?
- le *niveau des étudiants et des cours* : il s’agit de se demander si l’étudiant est équipé pour s’auto-évaluer et si l’enseignant est équipé pour comprendre l’apprentissage des étudiants et pour améliorer/ajuster son enseignement (par identification des compétences à développer et un calibrage avec ses compétences).

2.2. *Fonctionnement disciplinaire et fonctionnement professionnel : relation de continuité ou discontinuité ?*

Apprendre, dans le domaine médical, ce n’est pas seulement le fait d’acquérir des savoirs et des genres d’écrits qui compte, mais aussi avoir les compétences professionnelles à mettre en œuvre, de manière rationnelle, les savoirs nécessaires à l’exercice de la profession médicale. Or ce qui est frappant dans la formation disciplinaire médicale c’est la question de la subsistance d’un prolongement ou d’une discordance entre les pratiques écrites en termes de genres dans le cursus universitaire, ce que nous avons désigné comme *genres prescrits* (BOUILLON, 2007), et le monde professionnel, que nous avons défini comme *genres pratiqués*.

Le lien, tissé ou non, entre les trois statuts de la formation (universitaire, professionnalisante et/ou professionnelle) amène à nous interroger sur les genres à enseigner dans le cadre de cette formation. Certaines questions méritent d’être posées : dans quelle mesure l’écrit disciplinaire et les genres prescrits dans la FDM s’apparentent-ils ou se distinguent-ils de l’écriture professionnelle ? Dans quelle mesure servent-ils de préparation au contexte professionnel ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, nous sommes parti du principe que les écrits et les genres appris, produits et évalués lors du cursus universitaire ne sont pas, forcément, fréquentés dans le cursus professionnel.

Ce postulat permet de réfléchir aux écrits favorisant les genres pendant la formation et qui ont pour fonction de préparer les étudiants à entrer dans le monde professionnel avec des performances et des savoir-faire bien déterminés. À cet effet, dans une perspective

d'apprentissage du savoir disciplinaire, il est possible que le technolecte soit acquis par le biais d'une réflexion sur les genres prescrits et pratiqués pour en tirer des genres et des contenus à enseigner. C'est-à-dire, faire appel à des ressources et à des paradigmes comme le « genre » dans le but de s'approprier le français médical. De cette façon, l'étudiant serait censé s'approprier à la fois le français médical, qui est un corps de savoirs et de savoir-faire académiques et professionnel que l'étudiant en médecine devrait s'approprier pour soi et pour un jugement professoral, mais aussi le mémoriser, le faire circuler et l'employer dans différentes situations et dans différents contextes, et ce, grâce aux genres. Même si l'idée mérite d'être vue et revue de plusieurs angles, cela nous n'empêche pas de nous interroger sur le(s) genre(s) à mettre en œuvre, le contexte et la situation adéquats et le niveau de la formation.

En effet, l'idée évoquée ci-dessus pourrait être une initiation et une préparation à la professionnalisation mais également permettrait d'acquérir des compétences et des performances grâce aux genres. Donc, les activités qui mettent en relief le français médical et les genres à enseigner devraient aller dans ce sens afin d'alterner les pratiques universitaires et celles du contexte professionnel. Par conséquent, l'apprentissage serait inscrit dans une logique d'« *apprentissage intentionnel* » et non pas d'un « *apprentissage non voulu* » ou d'un « *apprentissage incident* » (HASSAN, 2011 : 146).

Il importe de dire que nous ne sommes pas en train de plaider pour une rupture avec les pratiques traditionnelles ni de dire que le genre articulant la dimension universitaire/académique et professionnelle serait un moyen efficace d'aider les étudiants à s'approprier le français médical ou à s'acculturer une performance rédactionnelle, mais nous pensons qu'il serait possible de parvenir à des éléments susceptibles d'aider non seulement à mieux comprendre comment les étudiants apprennent de manière efficiente et comment ils construisent des performances mais aussi comment ils les mettraient en pratique dans le monde professionnel. Pour atteindre cet objectif, le point de départ serait avant tout d'approfondir la démarche d'analyse des pratiques scripturales concernant les performances et les genres d'écrits pour arriver à un inventaire des compétences attendues par la formation médicale, des performances et des besoins prévus pour le contexte professionnel. Celui-ci serait examiné de près dans le but de cibler les performances professionnelles et scripturales

des étudiants. Dans cette mesure, quelques voies peuvent être prises et exploitées pour penser les pratiques au sein de la formation disciplinaire médicale.

2.3. Voies à prendre en considération pour tenter de repenser les pratiques disciplinaires

Le fait de nous interroger sur le statut et les finalités de la formation médicale donne lieu à une interrogation au niveau des pratiques à mettre au point pour développer les performances et le savoir-faire des étudiants. Paradoxalement, ce qui pourrait être embarrassant, en effet, c'est que le rapport au français/technolecte médical et au français non spécialisé. La question est assez explicite, mais nous tenons à l'approfondir par les faits que nous ayons dégagés de l'analyse des productions scripturales d'étudiants. D'après les écrits des étudiants, nous avons pu relever des éléments intéressants dans la mesure où ils nous renseignent sur le statut de l'écrit et les modalités d'évaluation mais encore sur les genres sollicités par les sujets pour écrire dans le français médical. En effet, la *note de stage* et la *forme libre* étaient davantage sollicitées par les rédacteurs pour construire des écrits dans le domaine médical. Ce qui est frappant en termes de modalités d'évaluation dans cette formation, c'est que les écrits, en général, ne sont pas évalués en tant qu'exercice d'écriture ou évalués sur le plan grammatical, mais plutôt évalués sur le plan des genres disciplinaires produits, des savoirs et des connaissances mis en œuvre abstraction faite du français non spécialisé et des erreurs. Ce qui ressort de cela, c'est qu'il semblerait que les écrits ont pour but d'évaluer l'acquisition du français médical et de s'appropriier des pratiques disciplinaires au lieu d'un développement de performances en écriture, disciplinaire ou non, et le rapport à la langue non spécialisée.

B. DAUNAY (2008b : 19) reprend cet état de fait, dans une perspective scolaire, et s'interroge sur les cadres théoriques des didactiques et sur la spécificité d'une analyse des performances et des apprentissages disciplinaires en ce qui concerne leurs portées et leurs étendus :

Puisque la didactique se définit par son rapport aux disciplines, quelle est la spécificité d'une analyse des performances et des apprentissages qui soit spécifiquement disciplinaire ? Si les didactiques sont des disciplines théoriques

qui pensent les contenus qui sont ou peuvent être objets d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre disciplinaire, leurs cadres théoriques propres suffisent-ils à légitimer les analyses des performances des élèves ?

La réponse à ces interrogations va se faire en deux temps. Dans un premier, il semble que le cadre théorique de la FDM ne suffit pas pour analyser les performances et repenser les pratiques des étudiants. Cela est visible, d'après l'analyse, dans les genres adoptés et le savoir convoqué par les étudiants pour accomplir la tâche demandée. Le savoir convoqué est celui de l'usage de la langue outil (Technolecte Médical) qui prime au détriment de l'usage non spécialisé du français. Et donc, les performances et les genres analysés sont appréhendés et approchés d'un point de vue purement disciplinaire et non pas linguistique et didactique. C'est pour cette raison d'ailleurs que le discours scientifique de manière particulière et le discours disciplinaire, incluant les genres et les contenus, comporte et fait appel à des moments didactiques pour se construire des opérations d'explication (POLLET, 2001 : 95).

Dans un deuxième temps, l'intérêt pour analyser les performances et les apprentissages disciplinaires ont un double objectif, le premier est de détecter les moments qui nécessitent des *moments didactiques* tandis que le second objectif porte sur la mise en œuvre des méthodologies et des cadres théoriques pour une possible intervention didactique ou une (re)configuration disciplinaire.

Plusieurs voies à exploiter dans le but d'approcher et de penser autrement les pratiques disciplinaires. En effet, trois pistes négociables seraient à prendre en charge.

La première c'est le fait d'intégrer des pratiques, des activités, des tâches et des genres strictement disciplinaires comme le mentionne D.R. RUSSELL (2012 : 22) en abordant la « compétence » et non pas la « performance ». Il opte pour une inclusion d'une formation spécialisée comprenant des compétences en littérature spécialisée :

L'écriture professionnelle reste un problème selon deux axes : l'accès à l'université d'une part et l'employabilité par la suite, d'autre part. Le rôle traditionnel de l'enseignement supérieur dans la sélection sociale doit être modifié pour inclure une formation spécialisée, comprenant des compétences en littératies spécialisées.

Inversement, fonder un contenu, un enseignement/apprentissage qui se ramène exclusivement au système disciplinaire est une tâche plutôt ambiguë étant donné qu'il faudrait prendre en considération la vocation de la formation ou de la discipline cible. En d'autres mots, si le fait d'opter pour un enseignement/apprentissage qui n'accorde de l'importance qu'aux savoirs et aux genres disciplinaires, semble exclure la visée universitaire, académique et professionnalisante des études en médecine par exemple. Outre, l'enseignement/apprentissage du savoir disciplinaire de manière générale et du français médical engage spontanément un rapport à la langue française. Pour E. CALAQUE (2000 : 21), « [...] l'enseignement du vocabulaire implique donc nécessairement la relation de l'élève aux mots et d'une manière plus générale à la langue. ».

Dans la même lignée, E. CALAQUE (2000 : 22) propose des activités qui alternent à la fois la langue, grammaticalement parlant, et les mots (le lexique). Les activités sont proposées aux élèves certes, mais qui pourraient être transposées aux étudiants. Une proposition qui semble judicieuse pour envisager des activités qui mettent en valeur le genre disciplinaire, le Technolecte Médical et le rapport à la langue française : « Pour que les élèves se saisissent de ce qu'on leur donne, il faut proposer des activités mettant en jeu le rapport à la langue et aux mots. ».

Aussi, le fait de proposer des activités et des tâches qui rassemblent le français médical et le rapport à la langue ne suffit pas, encore faudrait-il les intégrer dans un cadre ou dans un dispositif. En effet, selon A. ZAID et al (2012), il existe des dispositifs qui permettent d'aider les étudiants à construire des compétences scientifiques et linguistiques et de les évaluer à l'instar du *Carnet d'Expériences et d'Observations* (CEO). Ce dernier est un dispositif qui vise à aider les élèves à construire des compétences scientifiques, langagières et sociales. Le CEO est considéré comme un moyen d'évaluation des compétences d'ordre linguistique. Il s'agit aussi d'un cadre qui prend en compte l'interdépendance des actions de l'enseignant et des élèves en vue de rendre compte de ce que retient le CEO en matière de performances didactiques des élèves (ZAID et al, 2012 : 86).

Ne serait-il pas commode d'analyser les compétences et les performances et de les évaluer en construisant des dispositifs comme celui du CEO ou de l'*assessment*, afin de prévoir des contenus, des tâches et des activités ? Et pourquoi pas dans le cadre d'un projet qui met en lumière les performances et le savoir-faire des étudiants de médecine ?

Dans ce sens, I. DELCAMBRE (2007 : 28-29) stipule qu'il serait attirant de penser à articuler des tâches relevant du triple système : scolaire, disciplinaire et pédagogique. Parce que, selon elle, le *système scolaire* définit la transmission formelle de contenus des savoirs, lesquels sont organisés en vue de cette transmission (disciplinarisation, exposition, exercices, découpage et progression, évaluation, etc.). Le *système pédagogique*, quant à lui, organise les formes de l'enseignement et des apprentissages ainsi que leurs relations alors que le *système disciplinaire* organise les contenus à transmettre et certaines modalités de travail les concernant en configurations disciplinaires.

Par contre, il s'avère qu'un élément manque aux trois systèmes. De ce fait, nous ajouterons le « système professionnel » étant donné que nous assistons à une formation qui a une orientation professionnelle. La dimension professionnelle concerne les pratiques et la mise en œuvre du savoir déjà acquis. La question qu'il faudrait se poser encore une fois, est-ce-que les trois systèmes susnommés sont perceptibles nettement dans le monde professionnel ?

Prendre connaissance de cette dimension permettrait de conceptualiser des activités et des tâches susceptibles de toucher aux quatre systèmes préalablement évoqués. C'est-à-dire, qu'elles vont se focaliser, à la fois sur l'apprentissage, sur la transmission du savoir et sur la pratique de ce savoir dans un contexte professionnel. Cela ne pourrait que favoriser le développement des performances linguistiques et disciplinaires et donc garantir probablement un enseignement *réussi* au lieu d'un enseignement/apprentissage *incident*.

E. CALAQUE (2000 : 21) continue son raisonnement en affirmant :

*La conception d'un programme d'enseignement lexical suppose une analyse linguistique nécessaire à l'élaboration de contenus adaptés aux objectifs pédagogiques. La réussite de l'apprentissage se situe cependant ailleurs, c'est-à-dire au niveau de l'élève et de la façon dont « il accueille » ces contenus et se les approprie. Pour qu'il y ait appropriation, il faut que ce qui est donné à apprendre et à comprendre soit reçu, (re)construit, puis enfin intégré dans le lexique interne du sujet. Le problème est de trouver un point d'ancrage permettant d'**intégrer les apports extérieurs au lexique interne des élèves**, sachant que l'intégration d'éléments nouveaux ne se limite pas à une simple addition, mais qu'elle est susceptible de modifier l'organisation de l'ensemble du système.*

Nous voyons bien que la dimension didactique s'intéresse au sujet et à la manière dont il apprend, que ce soit le cas pour le contenu disciplinaire et/ou pour le contenu linguistique.

Pour reprendre

Ce chapitre amorce une réflexion autour du rapport existant entre contenu et formes ou genres d'écrits. Ceux-ci constituent des ressources intéressantes pour penser les pratiques estudiantines par un enseignement/apprentissage disciplinaire ou non et des pistes à exploiter et à examiner. Dans ce sens, nous discuterons quelques éléments qui élargissent les pratiques traditionnellement employées, prescrites et adoptées en vue d'en envisager d'autres qui partent du savoir-faire des étudiants et de leurs régularités en termes de genres d'écrits. De ce fait, nous avons mentionné certains éléments de cadrage pour cerner le fonctionnement disciplinaire scientifique, les pratiques étudiantes au sein de la formation disciplinaire médicale mais aussi la continuité et la discontinuité existante entre le fonctionnement disciplinaire, articulant discours scientifique et discours didactique, et le fonctionnement professionnel. L'intérêt des éléments de cadrage mentionnés était de permettre de choisir le moment et l'objet de l'intervention didactique en vue de penser à un enseignement mesurable au lieu d'un *enseignement incident*.

Troisième chapitre. Quelques pistes de recherche et d'intervention : genres d'écrits, contenu, savoir-faire et évaluation

La finalité intrinsèque de la formation disciplinaire médicale est l'obtention d'un diplôme susceptible d'aider les étudiants à l'employabilité. Il est possible que certaines pratiques ne soient pas en corrélation avec la visée de la formation médicale. Cela dit, nous stipulons que les genres utilisés dans le cursus universitaire ne remplissent pas totalement ce rôle étant donné qu'ils ne seront pas rencontrés lors de l'exercice de l'activité professionnelle. Sans que cela n'apparaisse comme une évidence, nous pensons que les genres utilisés ne sont pas basés sur le souci de favoriser l'apprentissage des genres mais sur la transmission d'une information, d'un savoir et d'être évalué sur le contenu et non pas sur l'appropriation des genres. Ceux-ci tiennent une place importante puisqu'ils pourraient articuler le savoir médical et les genres utilisés dans le cursus universitaire et le monde professionnel. En effet, l'enseignement/apprentissage dans cette formation s'inscrit alors dans une visée de transmission et d'exposition et non dans celle de l'apprentissage *euristique* et de l'acquisition d'une conscience et d'une posture disciplinaire et linguistique.

Dans une autre manière de dire, les cours sont davantage centrés sur les savoirs à transmettre que sur la façon dont les étudiants puissent s'approprier ces savoirs et ces genres. Cependant, le contenu (savoir) ne se forme pas de manière isolée mais en relation avec d'autres paramètres en l'occurrence avec lesquels il forme un écrit (genre) qui obéit ou non à la jurisprudence disciplinaire.

C'est dans cet esprit-là que nous avons proposé des pistes de réflexion autour d'un élargissement de ressources pour penser autrement les pratiques d'enseignement/apprentissage dans le domaine médical.

Dans cette mesure, les composantes didactiques (genre, savoir-faire et contenu) sont d'abord des paramètres susceptibles d'aider à repenser le fonctionnement et le dysfonctionnement de la FDM de manière générale et ceux produits par les étudiants de manière particulière afin de s'approprier le français/technolecte médical et les genres d'écrits. Ensuite, ils seraient des instruments à disposition du concepteur, du didacticien, du linguiste, du spécialiste et de toutes personnes qui travaillent de près ou de loin sur la question des genres d'écrits, des savoir-faire, des technolectes et des *littéracies universitaires* pour orienter

l'apprentissage vers une logique se basant spécialement sur ce que les étudiants font et peuvent faire et non pas sur ce qu'ils ne savent pas faire.

Il importe qu'il ne soit nullement question de prescrire, de recommander ou de donner une recette à suivre pour réussir l'enseignement ou l'apprentissage dans la formation scientifique médicale. Au contraire, il s'agit uniquement de quelques pistes de réflexions et de quelques éléments de discussion pour approcher les pratiques de cette formation et celles des étudiants en vue d'ouvrir de nouveaux horizons pour penser autrement le fonctionnement et le dysfonctionnement.

Pour traiter ce qui a été avancé en haut, nous avons organisé les réflexions selon deux points. Le premier met l'accent sur la question des genres censés favoriser l'apprentissage, sur le savoir disciplinaire et sur la prise de conscience du savoir des étudiants et des dysfonctionnements produits. Le deuxième, quant à lui, donne quelques pistes, discutables bien évidemment, pour aborder certaines pratiques de cette formation et celles des étudiants afin de plaider pour un enseignement/apprentissage mesurable qui met le savoir-faire des étudiants au cœur de son paradigme et non pas un enseignement/apprentissage *incident* (HASSAN, 2011:146).

1. Pour un possible élargissement de ressources pour penser autrement les pratiques d'enseignement apprentissage dans le domaine médical

Pour toute formation ou discipline, il est salutaire de remettre en question, de critiquer, de décrire et d'analyser les démarches, les pratiques et les méthodologies mises en œuvre dans le but de réajuster, de comprendre, de proposer des pistes et de repenser ou de reconfigurer le fonctionnement et le dysfonctionnement.

En effet, suite aux productions scripturales et d'après l'observation des documents et des commentaires publiés sur la plateforme facebook d'étudiants en médecine, nous avons remarqué que les cours, les supports et les syllabus sont des cours et des documents centrés sur les savoirs plus que sur les apprentissages. En plus, l'appropriation du Technolecte et des genres d'écrits disciplinaires au sein de la formation médicale se concrétisent principalement dans deux pratiques : l'acquisition du savoir et la mise en œuvre de ce savoir pour une éventuelle évaluation, que ce soit à l'université, dans un contexte hospitalier ou dans les laboratoires (TP). Ce savoir se manifeste par la performance des étudiants à écrire dans les

disciplines – composant la formation disciplinaire médicale – à travers des stratégies et des alternatives en termes de contenu et de genres ce qui atteste du savoir-faire des scripteurs. De ce fait, c'est le savoir-faire et les genres d'écrits qui existent en troisième année de médecine qui vont servir d'entrée à la discussion.

1.1. Quand le savoir-faire réinterroge le fonctionnement disciplinaire

Être compétent ou encore être performant ne signifie pas seulement acquérir un savoir mais le mettre en œuvre. En effet, parmi les étudiants qui ont fait l'objet de l'analyse, il y en a certains qui avaient la capacité et la performance à manier, avec une certaine aisance et conscience, les structures essentielles de la langue, à manifester une connaissance élargie du français/technolecte médical et à utiliser une variété de genres et une multitude de stratégies alternatives pour accomplir la tâche demandée.

Dans cette lignée, le savoir-faire des étudiants se manifeste probablement à travers la performance à juger ce qui serait utile pour construire leur écrit. Nous avons assisté à trois types de segmentations pour écrire dans la discipline « séméiologie médicale ». Ces segmentations avaient un effet sur les genres employés. Nous avons remarqué que certains étudiants s'appuyaient sur le contenu pour donner un genre à leur écrit tandis que d'autres font l'inverse ou partent des deux. Les segmentations en présence, comme les ont mentionnées M.FIALIP-BARATTE et L. SZAJDA-BOULANGER (2011 : 109) dans le champ de leur expérience, que les étudiants en médecine avaient tendance à utiliser sont :

- des *segments conservés* : il s'agit de segments qui ont été repris fidèlement de la fiche sans modification aucune ;
- des *segments reformulés* : ce sont des segments qui ont comme point de départ le texte source. Ces segments ont été reformulés pour construire un raisonnement, une description, une argumentation et de manière générale un écrit ;
- des *segments disparus* : il est question de segments que les étudiants ont probablement jugés non utiles dans le processus de construction de l'écrit.

Le fait de segmenter leurs écrits et de les mettre en relation avec des genres, témoigne d'un savoir-faire qu'il faudrait prendre en compte et mettre en œuvre pour développer les performances et les genres qui étaient au service de ces performances. Il serait également question de repenser les modalités d'évaluation qui prennent en charge la créativité ayant

comme fondements de base des pratiques disciplinaires mais revues et revisitées par les étudiants pour accomplir la tâche sollicitée.

La question qui s'impose demeure comment théoriser et comment contextualiser ce savoir-faire. Il est difficile de répondre à cette question de manière singulière mais nous pensons qu'il faudrait, d'abord, articuler plusieurs cadres théoriques. De préférence ceux qui appartiendraient à des champs différents pour analyser, de manière approfondie, ce savoir-faire et le conceptualiser en suivant, bien sûr, des méthodologies rigoureusement scientifiques afin de réinterroger le fonctionnement disciplinaire. Ensuite, il faudrait situer ce savoir-faire. Autrement dit, mettre les étudiants en activité de production dans des contextes et dans des genres issus du milieu hospitalier (écrire dans la note de stage, l'ordonnance, la fiche de suivi médical, etc.). Cette tâche permettrait deux types d'apprentissage. D'une part, c'est la possibilité d'apprendre les savoirs scientifiques au niveau de l'université et les connaissances sur ce qu'est le monde professionnel concernant les genres et les savoirs à apprendre et à enseigner, spécialement, lorsqu'il subsiste des savoirs et des savoir-faire qui ne sont pas enseignés à l'université. D'autre part, il s'agirait de convoquer un savoir, des genres et un comportement scriptural situé et non de déployer l'ensemble des savoirs scientifiques acquis liés à la tâche à résoudre. Un défi risqué à relever puisqu'il ne faudrait pas freiner la créativité des étudiants et favoriser une *dérive techniciste* (POLLET, 2001). Il s'agirait plutôt de viser un *habitus scriptural*, spécification de *l'habitus discursif* de M.-C. POLLET (2001 :32).

1.2. Quels genres pour quel contexte, pour quelles compétences et performances ?

Il n'est pas surprenant de dire qu'il n'y a pas de genre sans contenu mais non plus de contenu sans genre. En effet, nous avons vu que parmi les productions scripturales des trente-trois étudiants, nous avons dégagé des fiches où les scripteurs trouvent de la facilité à attribuer un contenu à un genre tandis que d'autres modélisent des genres en se basant sur le français médical. Cependant, ce sont la situation et le contexte qui combinent les deux.

A. ZAID (2009 : 46-47) affirme :

La notion de situation recouvre des sens et des usages fort diversifié : des acceptions qui relèvent du sens commun où la situation correspondrait à une donnée immédiate qui se confond avec le réel (situation rencontrée, réelle,

singulière, de départ, etc.) ; des acceptions plus ou moins spécialisées qui catégorisent des champs ou des moments de la pratique (situation d'apprentissage, d'enseignement-apprentissage, de résolution de problèmes, professionnelle, pédagogique, etc.) ; des acceptions construites, exprimant du sens par rapport à des cadres conceptuels spécifiques (situation didactique, situation fondamentale, situation potentielle de développement, etc.).

Nous avons identifié, dans le cadre de l'étude, des fiches où les scripteurs utilisent le genre « note d'observation », qui tient compte des observations des patients en milieux de stage, pour écrire dans le français médical et donc pour répondre à la consigne. Cela sous-entend, que le contexte où ils évoluent ou qu'ils fréquentent a agi sur leurs pratiques. Or, ce qui est problématique, c'est que le contexte pourrait présenter une ambiguïté à l'encontre de la visée de la formation, des performances à produire et des compétences attendues par le système disciplinaire. Dit sous une autre forme, c'est le contexte qui détermine quel genre pour quel contenu ou le contraire. De ce fait, c'est à ce point qu'il faut situer les apprentissages en nous posant la question suivante : sur quels genres s'appuyer pour enseigner et pour faire apprendre ?

Nous partons du postulat que la FDM, comme toutes autres formations ou disciplines d'ailleurs, forme des modes de pensée, prescrit des modalités d'évaluation, convoque un savoir, des genres, des façons de faire, des performances et trace des objectifs à atteindre. En effet, les genres utilisés par les étudiants, qui ont fait l'objet de la présente étude, s'inscrivent nécessairement dans la formation disciplinaire médicale. Cependant, certains genres transversaux peuvent appartenir à d'autres disciplines comme pour le cas de la « forme libre » ou de la « prise de notes » caractérisée par l'usage des tirets. Mais le point commun entre les genres est l'élément catalyseur de leur écrit : le technolecte/français médical.

F. ENGLISH affirme que les genres peuvent être utilisés pour permettre aux étudiants d'explorer leur champ de pensée disciplinaire dans la mesure où ils seraient utilisés comme ressource pédagogique et non comme objectif pédagogique (2012 : 179). Le genre serait une occasion de comprendre et d'appréhender le fonctionnement des étudiants en termes de facilités et de difficultés et pourrait aider à identifier quelques éléments qui surgissent par l'usage de tel ou tel genre.

Dans son champ d'investigation, F. ENGLISH met en valeur le concept d'« *orientation* » pour faire apparaître, non seulement la compréhension de l'étudiant et de sa conscience de la discipline, mais encore de son sens de l'identité et de sa capacité d'acteur. Elle déclare que le fait d'offrir aux étudiants des occasions d'écrire de façon différente, permet de développer de nouvelles perspectives et de nouvelles conceptions et de découvrir de nouvelles facettes de leurs disciplines que l'écriture conventionnelle n'autorise pas (2012 : 191) :

Plutôt que de dire « voici comment écrire un essai(ou un rapport de laboratoire ou un état de la question) » ou « vous devrez utiliser ce genre ou celui-ci », nous pourrions dire « voici ce que l'essai (etc.) vous permet de faire ».

La même conception pourrait être adoptée dans la FDM, pour offrir aux étudiants des occasions d'écriture dans plusieurs genres qui relèvent de la formation universitaire ou dans un contexte professionnel. Par contre, l'obstacle qui pourrait se poser, c'est que les écrits seraient orientés vers une *dérive techniciste*. C'est-à-dire que leurs écrits mettraient l'accent sur le savoir disciplinaire, avec exclusion de la dimension linguistique, et non pas sur la création de conditions qui favorisent les performances, et les savoir-faire des étudiants, leur pouvoir d'agir « *agency* » et l'apprentissage. À cet effet, il serait convenable de penser une approche prescriptive et préfigurative en même temps ou alterner les deux. C'est-à-dire, réfléchir à des genres et à des activités qui, à la fois, édictent un comportement scriptural précis mais l'orientent aussi vers une certaine marge de manœuvre pour que le sujet puisse manifester son savoir-faire et son savoir-écrire.

En effet, l'implication de la didactique se rattacherait à présenter et à conceptualiser, d'un point de vue théorique et méthodologique, les outils, les concepts, les méthodes et les stratégies qui devraient permettre aux étudiants de s'approprier une posture disciplinaire et professionnelle et à travers des genres et des contenus. Ils permettraient également à des éléments qui aident les étudiants à manifester une élasticité scripturale en termes de performances et de capacités à écrire dans le cadre de cette formation. Selon J.-P. BRONKART (2013 : 30), « une didactique des langues (re)configurée se doit de mettre *les activités d'expression (écrite et orale)* au cœur de ses objectifs et de sa démarche, et de poser la centralité et la fonction structurante des genres de textes. ».

En revanche, il reste encore un élément manquant, il s'agit de prendre en compte les particularités des genres à enseigner et des activités qui seraient mises en œuvre. En effet,

c'est dans le prolongement des démarches d'analyse en termes de genres, académiques et professionnels, et d'activités que viendraient s'établir des démarches qui donneront une idée de quoi va se constituer une réinterrogation et une reconfiguration de l'enseignement/apprentissage en ce qui concerne les pratiques dépendant de la visée de la formation à la fois scientifique, universitaire, professionnalisante et professionnelle.

C'est pour cette raison que nous avons emprunté des concepts à des approches, différentes certes mais qui ont comme point commun la compréhension, la description et l'analyse des pratiques langagières, afin de fournir un cadre de réflexion sur les activités d'appropriation et d'accompagnement en langue à la fois efficient et orienté vers des pratiques contextualisées. Cette tentative aurait pour but de délimiter le rapport d'étudiants au contexte professionnel et de construire un comportement discursif qui dépend de la situation. C'est-à-dire faire appel à des genres précis pour formuler un contenu précis.

Le rapprochement de plusieurs approches théoriques pour penser et analyser les pratiques des étudiants, de la discipline « séméiologie médicale », de la formation disciplinaire médicale était d'une grande utilité étant donné que l'analyse a fait surgir trois profils d'étudiants en rapport avec le genre, le contenu et le type de segmentation convoqués. Dans cette mesure, nous avons identifié trois types de scripteurs :

– le premier type répond à la consigne en écrivant dans le genre sollicité implicitement par celle-ci qui est la forme libre (FL). Ce qui a favorisé ce genre, c'est la reformulation des *segments reformulés*. La reformulation était en faveur de l'étude car les étudiants se sont découverts et ont construit une progression thématique qui nous a été utile pour fournir des éléments sur le plan textuel qui caractérisant leur écrit ;

– le deuxième type constitue une part importante, si ce n'est la principale, dans la mesure où l'écrit était orienté vers la transposition d'un genre appelé *note de stage* sur les *segments conservés* qui portaient plutôt sur le français médical que sur la dimension linguistique pour accomplir la tâche ;

– le troisième profil, il s'agit d'un listage de segments conservés avec beaucoup de *segments disparus*. Ce comportement scriptural a donné lieu au genre « prise de notes » qui donne une idée de ce qui est important aux yeux des scripteurs et qui nous renseigne sur le statut de leur écrit à valeur transmissive et expositive.

De l'analyse du savoir-faire, des performances et des façons de faire en termes de genres et du contenu des 33 étudiants est née l'idée de proposer quelques pistes de réflexion discutables et perfectibles que nous développerons dans ce qui va suivre.

2. Des propositions provisoires pour aborder le système disciplinaire et les pratiques étudiantes

Nous voilà arrivés au dernier point qui met en lumière certaines propositions et certains éléments, discutables et critiquables, qui n'excluent aucune intervention, aucune critique constructive. Les suggestions, qui seraient développées ci-après, sont censées provoquer des réflexions et engager des discussions, d'un point de vue académique, universitaire, professionnel et institutionnel, dans une perspective didactique autour de la question des pratiques.

Nous avons décidé alors d'étayer certaines propositions en sachant qu'il n'existe pas une solution absolue. Il est possible que les propositions qui vont être exposées soient nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage à la fois du français, du français/technolecte médical mais aussi des genres d'écrits sans oublier, évidemment, le savoir-faire des étudiants, qui est l'opium de toute reconfiguration, et les performances à écrire dans le français médical avec une diversité de genres.

2.1. Rapport entre pratiques disciplinaires et visée universitaire et professionnelle des études en médecine :

Pour bien établir un rapport sans dissonance entre les pratiques de la FDM et celles des étudiants au sein de celle-ci, il conviendrait de prendre en compte plusieurs critères, conditions et paramètres pour qu'une appropriation efficace soit atteinte. À commencer par le contexte et les pratiques de la formation, les exigences institutionnelles, les modalités d'évaluation, le contenu enseigné, à enseigner et à faire apprendre, l'enseignant et les stratégies mises en œuvre par ce dernier pour que les étudiants s'approprient le français médical. Une focalisation sur les pratiques des étudiants en termes de facilités et de difficultés avec une prise de conscience rigoureuse et sérieuse du savoir-faire et des performances au lieu de centrer les objectifs et les méthodes sur ce qu'ils ne peuvent et ne savent pas accomplir ou atteindre. À cet effet, il faudrait rendre plus visible, aux didactiques, la visée générale de la

formation afin de prévoir des ressources pour penser et améliorer les pratiques. L'intérêt devrait être porté aux genres au niveau universitaire et professionnel et au savoir-écrire des étudiants. À ce moment-là, nous pouvons définir les modalités d'enseignement : genres, contenu, tâches, rôle de l'enseignant et de l'étudiant dans l'apprentissage et l'évaluation des compétences attendues et des performances.

Dans cette logique, une *approche curriculaire* peut amener un éclairage sur la visée de la formation médicale dans une perspective didactique. Selon A. ZAID (2009 : 41),

l'approche curriculaire permet d'interroger l'organisation des savoirs à des fins d'enseignement. Elle n'est pas entendue ici dans le sens de définir des contenus d'enseignement et déterminer des buts à atteindre ; il s'agit plutôt de discuter des buts fixés par l'institution, de leur pertinence institutionnelle, et de leur cohérence dans une organisation scolaire donnée.

Nous proposons d'identifier et d'analyser l'apprentissage non seulement dans le cadre universitaire mais également dans des contextes et des situations qui relèvent du domaine professionnel médical.

Il est opportun de bien distinguer deux opérations : identifier les pratiques, les savoir-faire et les genres et construire des contenus, des activités et des genres. L'identification des savoir-faire et des genres consiste, grâce à l'analyse de celui-ci, à s'assurer que le genre mis en scène correspondrait exactement aux genres présents en situation de travail et que le savoir-faire est en harmonie avec le contexte, avec la situation où il serait produit. La construction du savoir-faire, d'une performance et d'un genre consiste à élaborer une gamme de situations portant sur un même genre ou sur autre. Ces paradigmes devraient dépendre de l'objectif à atteindre par la formation en général et par la discipline en particulier ou par l'enseignant. À ce moment-là, nous pouvons détecter ce que le genre pourrait pousser l'étudiant à faire en se basant sur son savoir, son savoir-faire et ses performances.

À l'inverse, le fait de chercher à réunir, de façon très forte, deux dimensions de genre – universitaire et professionnelle – ne serait pas une tâche facile car les deux visées ne sont pas identiques et ne vont pas forcément ensemble, en termes de pratiques, même si la première constitue une base ou une initiation à la deuxième. La question de la méthodologie s'impose ici étant donné que pour comprendre, analyser et mettre en œuvre des genres et des pratiques qui s'attachent à traiter de la dimension universitaire et professionnelle supposent des

méthodologies différentes qui relèvent de la didactique à la fois scolaire (par rapport aux consignes), disciplinaire (par rapport aux pratiques, au contenu et au genre) et professionnelle (par rapport aux pratiques). Une fois ce stade serait atteint, il serait profitable d'effectuer des analyses plurielles pour identifier les difficultés et les facilités et travailler sur des besoins précis et des exigences spécifiques au niveau universitaire et professionnel comme l'admet M.-C. POLLET (2001 : 8-9) :

Les différents supports de la circulation du savoir à l'université-y compris les productions des étudiants-, doivent être soumis à une analyse plurielle, tenant compte de la situation de communication et combinant les dimensions pragmatique, énonciative, textuelle et linguistique. [...]. Ces besoins étant forcément liés à l'objet du savoir et à ses formes d'exercices selon le domaine disciplinaire, on abandonnera l'idée de développer des compétences générales, au profit d'une vision de l'adaptation à l'université par le biais d'un travail sur des exigences spécifiques (à une discipline, à un type d'études, à un type d'évaluation...). L'objectif consiste à mettre en place des éléments centraux pour une didactique des discours disciplinaires.

Une fois cette opération effectuée, il serait intéressant de mettre en place des attentes exigeantes et des critères appropriés pour analyser, améliorer et développer les pratiques et *in fine* définir des modalités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des compétences et des performances.

2.2. Construire, exploiter et analyser des corpus issus du savoir-faire, des performances et du genre : point de vue institutionnel et didactique :

Nous avons proposé d'examiner le savoir-faire et les genres d'écrits dans une perspective universitaire et professionnelle pour décrire et analyser les pratiques scripturales disciplinaires. Les composantes : genre, savoir-faire et performances pourraient servir à construire des objets de recherche susceptibles de penser les pratiques.

Cette nécessaire prise en compte du « genre » et du « savoir-faire » conduit à situer et à contextualiser l'enseignement/apprentissage mais aussi à donner aux étudiants la possibilité de réaliser les tâches à partir de leur savoir et leur savoir-faire mais également avoir une conscience de leur agir disciplinaire. Nous entendons par l'agir disciplinaire, les pratiques

adoptées, les savoirs mobilisés, les savoir-faire mis en scène et les genres convoqués par l'étudiant pour écrire dans la formation disciplinaire médicale en respectant la jurisprudence disciplinaire.

Encore faut-il, pour faire une analyse des genres utilisés dans le monde professionnel, qu'elle soit rigoureuse, disposer des concepts et des méthodes appropriés pour les approcher et les insérer dans le cursus académique ; dit autrement, il serait intéressant d'aller chercher dans le monde du travail des genres susceptibles d'initier les étudiants à leurs futures professions. C'est-à-dire, opérer une transformation rationnelle du genre professionnel, qu'il soit savant ou non, en genre à enseigner et en genre à apprendre. Il serait acceptable par exemple d'utiliser une « fiche de suivi médical » ou une « ordonnance » pour faire apprendre et enseigner le français médical. La « fiche d'hospitalisation » par exemple pourrait servir également dans cette mesure. C'est pour cela que nous avons tenté d'élaborer un document conçu à partir de genres représentatifs du monde professionnel pour construire d'abord un corpus qui serait exploitable et approcher leurs pratiques en vue d'essayer de construire des compétences, et des performances voire de *fabriquer un enseignable* adéquat à leurs savoir-faire.

Dans cette lignée, A. ZAID (2009 :44) déclare que pour analyser et développer les performances et les savoir-faire en tant que contenu enseignable, ils doivent répondre à plusieurs modalités et critères comme il le souligne :

La performance, en tant que contenu « enseignable », doit être considérée à une échelle curriculaire, c'est-à-dire prendre en compte les finalités, les structures, les modalités de pilotage (produit, processus...), les savoirs, les comportements, les évaluations, etc. la performance attendue ou exigible n'a de sens que dans son inscription curriculaire. L'importance de ce point de vue ne vient pas seulement de la nécessité de comprendre le contenu enseignable dans sa « globalité » mais aussi du fait que l'analyse ne peut porter sur les mêmes points si le curriculum est piloté par des objectifs (connaissances ou compétences) ou par des « contenus » incarnés par l'enseignant, ou par un projet d'expérience à vivre par les élèves.

Cependant, certaines questions valent d'être posées : quelles connaissances, compétences et performances pourraient être attendues, construites et analysées ? Quels genres à proposer aux étudiants de la troisième année de médecine ou d'autres niveaux ? Par contre, il ne nous

semble pas approprié de répondre de manière solitaire à la question de découvrir quelles sont les connaissances ou les genres à mettre en œuvre à chaque année, quels savoir-faire à prendre en compte lors de l'évaluation des compétences et des performances et quelles compétences qui pourraient être attendues à la fin de chaque année. Cela relève plutôt d'un travail de discussion et de confrontation collectives d'experts, de linguistes et de didacticiens et nécessite notamment de penser au préalable à la question des pratiques et des genres prescrits par l'institution et le régime disciplinaire. Une fois la visée de la formation serait claire et déterminée, une opération ou un projet d'« assessment » pourrait être mis au point. Sous cet angle, C. DONAHUE (2015 : 104) affirme que pour atteindre les objectifs de l'« assessment », il faut suivre un processus à savoir :

- expliciter les objectifs des programmes et les compétences visées ;
- utiliser les résultats pour documenter, expliquer, et améliorer les programmes, les services et les compétences d'étudiants.

Un dernier détail qui a son importance, c'est qu'il n'est pas étonnant que, dans l'enseignement/apprentissage, les enseignants jouent un rôle très important dans la mesure où ils appliquent les directives et les exigences de la formation et qui, nous pensons, affectent les pratiques étudiantes par leurs orientations en termes de contenus, de genres et de méthodologies. En effet, nous pensons, que s'inscrire dans une dynamique d'*assessment* pour identifier les pratiques de manière générale, ne pourrait qu'être profitable pour aider les étudiants à mettre en œuvre des stratégies d'écriture en termes de terminologie médicale et de genres d'écrits dans une double dimension universitaire et professionnelle mais aussi, de manière en filigrane, une dimension linguistique. En d'autres mots, dans le processus d'appropriation des connaissances par rapport au français médical et d'acquisition d'une maîtrise des techniques et des genres d'écriture au sein de cette formation, il faudrait intégrer aussi la composante linguistique en activant les acquis linguistiques par le biais d'activités qui convoquent les trois dimensions précitées. Si nous suggérons cela, c'est parce que nous avons pu constater, à partir des pratiques scripturales des étudiants, que la pratique grammaticale n'est pas bien considérée dans le fonctionnement de la FDM et par conséquent dans les écrits des étudiants. Le système de la formation ne fournit pas d'exercices systématiques grammaticaux aux étudiants, il n'y a pas de cours de grammaire à part, mais des cours en TD, TP et des stages où le technolecte/français médical prime. Nous avons pensé alors qu'il

semblerait avisé de réfléchir à un contenu ou à des activités qui auraient pour but l'apprentissage du français par analogie au contenu et aux genres disciplinaires.

Le genre ne constitue pas la seule ressource ou le seul outil pour apprendre, analyser et développer des performances. En effet, partir des abréviations comme contenu pour apprendre pourrait être une ressource. C'est-à-dire, songer à des activités de déchiffrement des abréviations et les utiliser dans des phrases ou dans un contexte déterminé. Nous avons parlé au tout début de la troisième partie « *Analyse du comportement discursif des étudiants de la formation disciplinaire médicale* » des caractéristiques de l'écrit au sein de cette formation, des unités non linguistiques ou extralinguistiques comme les symboles spéciaux (B1, B2 par exemple) et des unités numériques (2^{ème} par exemple) servant à abrégier le discours. L'*apocope* et l'*ellipse* sont considérées comme étant une forme d'abréviation mais au niveau lexical. L'apocope, qui est la forme de troncation la plus répandue dans le discours médical (*gastro-*, *cardio-*, etc.), pourrait être une entrée pour réfléchir à certaines activités.

D'un autre point de vue, évoquer la question du contenu, c'est parler des sujets à écrire, des contextes et des thèmes à envisager. Penser à ces éléments permettrait non seulement de produire un écrit de la formation ou de la discipline mais encore de mieux identifier et expliquer les erreurs et les difficultés de production et donc de prévoir des activités et des contenus qui sont en symbiose avec leurs besoins, avec des genres maîtrisés et avec leurs savoir-faire (calibrage didactique). Toutefois, produire un écrit disciplinaire ne suffit pas pour acquérir une compétence et une performance linguistique en français. En effet, concevoir un contenu, un enseignement et un apprentissage qui ne se ramènent pas au système principalement disciplinaire serait bénéfique à réfléchir à des activités et à un contenu linguistique. Ce contenu, ces activités et cet enseignement/apprentissage feraient, de préférence à notre sens, partie du système disciplinaire et non pas juxtaposés à celui-ci.

Fonder un contenu, un enseignement/apprentissage conforme aux genres utilisés, prescrits par la jurisprudence disciplinaire ou construits par les étudiants ne suffit pas, encore faudrait-il le structurer ? En effet, pour aborder la question du passage par un genre pour construire un contenu ou le contraire, il serait nodal de penser à des stratégies et à des techniques de rédaction d'un écrit scientifique par la voie des genres utilisés dans le contexte universitaire et professionnel et de fonctionner en étapes bien déterminées avec des modalités et des critères d'évaluation qui portent plutôt sur les genres, les performances et le savoir-faire au lieu de se

focaliser sur le déficit et ce que les étudiants ne maîtrisent pas. C'est-à-dire, d'après l'analyse des conduites scripturales, partir de leurs tendances et de leurs régularités scripturales pour concevoir des activités et des contenus qui alternent la dimension spécialisée et linguistique dans une logique universitaire et professionnelle. Pour ramener l'assertion ou le raisonnement à l'étude effectuée, nous avons remarqué que les écrits d'étudiants de la discipline « séméiologie » confirment que le français/le technolecte médical obéit à la norme des langues de spécialité qui privilégient des mots simples et des phrases très souvent courtes et surtout simples. La notion de simplicité en termes de structures de phrases (phrases à structure simple S + V + C, S + COPULE (COP) + N (Complément de Nom (CN)), etc.) et celle de brièveté par usage des apocopes et des ellipses sont respectées. C'est-à-dire, dans le but d'arriver à un texte complet, il faudrait que les étudiants acquièrent les étapes de l'écriture : savoir écrire un mot correctement, ensuite des phrases : de la plus simple à la plus complexe. Ensuite des paragraphes enchainés et enfin un texte entier. À cet effet, l'étudiant aurait besoin d'un savoir disciplinaire (technolecte médical), de compétences linguistiques plus générales (syntaxiques, lexicales, orthographiques), des performances permettant de choisir les performances et les genres qui conviennent à la situation et d'identifier ses principales caractéristiques linguistiques. Il serait intéressant de partir de ces particularités pour envisager des activités qui partent de l'unité minimale qui est le mot pour arriver à une unité plus large qui serait la phrase, ensuite le paragraphe et en fin de compte le texte. À l'antipode, le fait de penser à des activités, à un genre, à un savoir-faire et à des performances implique spontanément la question d'évaluation du fonctionnement et des erreurs. Les pages ci-après vont examiner et expliciter ce point.

2.3. Lorsqu'il est question de l'évaluation du fonctionnement et des erreurs

Tant que nous n'avons pas de données exhaustives et de corpus plus large, la question des modalités et des critères d'évaluation du comportement scriptural des étudiants en médecine reste secondaire. Cela n'empêchera pas d'ouvrir un débat et une réflexion à ce sujet pour stimuler l'intérêt des didacticiens et des experts dans le domaine de l'écrit universitaire à finalité professionnelle et aux modalités de théorisation et de structuration du technolecte en cours d'apparition dans la communauté scientifique et les objets de recherche scientifique. Ces réflexions intéresseraient également des sociolinguistes, qui s'intéressent à la dimension

extra ou *méta* de l'écrit contextualisé, et des linguistes qui s'intéressent à la question des technolectes.

De cet état de fait, pour avoir des données exhaustives qui renseignent sur la situation de l'enseignement/apprentissage dans la formation disciplinaire médicale de manière générale et du comportement scriptural des étudiants en particulier, dans une perspective compréhensive et non pas déficitaire, il serait raisonnable de concevoir des tâches pour bien comprendre le fonctionnement et le dysfonctionnement au sein de la formation médicale.

À ce sujet, B. REY (2015 : 9-10) avance : « Pour évaluer les apprentissages d'un élève, il faut nécessairement lui faire accomplir une action et ce qu'on évalue alors c'est toujours la compétence de l'élève à effectuer cette action. »

Cette conception de tâches serait de nature à comprendre les causes de ces pratiques et à partir de ce point seulement des améliorations, des rajustements et des (re)configurations seraient envisageables.

Pour ne pas nous éloigner de la recherche effectuée, nous n'avons pas collecté des données générales au niveau de cet enseignement certes, mais cela nous n'empêche pas d'exposer certaines difficultés ou certains usages erronés qui pourraient être considérés tels des éléments déclencheurs d'une réflexion ou d'une éventuelle intervention didactique. En effet, les difficultés des étudiants dans les productions sont dues à différents facteurs qu'ils soient internes à la formation ou externes.

Les facteurs internes résident dans le système de la formation disciplinaire qui privilégie la dimension expositive et transmissive du savoir médical sans prise en compte des erreurs linguistiques : syntaxiques, sémantiques, morphologiques, orthographiques et lexicales.

Les facteurs externes dégagés sont l'influence de la langue maternelle (LM) sur les écrits perceptibles dans le choix erroné des prépositions par exemple et le recours aux structures syntaxiques de celle-ci qui pourrait être justifié probablement par une connaissance modeste de la langue française en termes de classes et de structures grammaticales. Sans oublier la traduction au niveau sémantique par analogie à la LM.

Une prise de conscience des phénomènes internes et externes contribuerait à rendre souple et compréhensive l'évaluation des savoir-faire et des erreurs de l'étudiant. Ce dernier se trouve possiblement perplexe par rapport à l'évaluation, qui constitue souvent un obstacle qui

stagne le choix du scripteur d'opérer comme il veut avec les outils qu'il a choisi et dont il dispose.

La prise en considération des facteurs internes, concernant les exigences disciplinaires, et les facteurs externes, qui concernent le rapport à la LM, paraîtrait essentielle pour analyser, penser et reconfigurer les pratiques et concevoir des modalités et des critères d'évaluation qui répondent à deux exigences : le respect des normes de la formation disciplinaire et l'intérêt porté au *faire* et au savoir-faire des étudiants à accomplir une tâche et à apprendre d'un point de vue didactique. Dès lors, nous pourrions délimiter l'évaluation, non dans une logique de notation mais plutôt dans une dynamique de compréhension, à certaines questions que s'est posées Y. REUTER (2011 : 134-135) quand il parlait de l'appréhension du *faire* :

ce faire est appréhendé dans une perspective évaluative en fonction de questions qui peuvent être diverses : la maîtrise de tel(s) contenu(s) disciplinaires par un sujet/un groupe de sujets à tel moment de l'enseignement, l'évaluation de la maîtrise de tel(s) contenu(s) disciplinaire(s) sur un temps plus ou moins long, les difficultés d'un sujet/d'un groupe de sujets face à tel(s) contenu(s) disciplinaire(s), etc.

Pour qu'une évaluation soit bien fondée, il faudrait, comme nous l'avons déjà développé *supra*, qu'elle passe par une analyse des genres, des savoir-faire, des performances mais aussi des facteurs internes (système de la formation et de ses pratiques) et des facteurs externes (le rapport à la langue, les *contours*). La même réflexion de prise en charge des « *contours* » a été partagée par Y. REUTER lorsqu'il a évoqué les performances didactiques (scolaires ou disciplinaires) en situation d'enseignement ou d'évaluation, formelles ou non et les performances non didactiques (si par exemple, le chercheur cherche, au travers de ce que font les élèves en dehors de l'école, à mieux comprendre en quoi ces pratiques sont susceptibles de constituer des facilitations ou des obstacles pour l'appropriation des contenus scolaires ou s'il relie la maîtrise de telle pratique extrascolaire à l'enseignement reçu (REUTER, 2011 : 136)).

Reste à savoir maintenant comment analyser et comment comprendre les pratiques, les performances et les savoir-faire pour penser ensuite l'évaluation dans un cadre théorique et dans un cadre didactique (REUTER, 2011 : 135).

Pour répondre à cette interrogation, Y. REUTER (2011 : 137-141) propose cinq principes afin d'analyser les performances dans un cadre didactique :

– le *mode de questionnement* : produire des questions qui interrogent les performances en ce qu’elles disent quelque chose, directement ou indirectement, de l’enseignement et des apprentissages de contenus disciplinaires ;

– l’*outillage théorique* : le traitement du questionnement à l’aide de l’outillage théorique spécifique aux didactiques ;

– la *mise en situation des performances* : situer les performances dans l’espace pour comprendre ce qui relève du système didactique et des sujets didactiques et ce qui relève d’autres espaces et d’autres sujets sociaux ;

– l’attention portée à la *valeur didactique*¹¹⁸ de la performance ;

– la *prudence analytique* : la prudence interprétative.

Ces principes pourraient être transposables à la FDM pour analyser les performances, les genres prescrits et produits, les dysfonctionnements et les erreurs. Parler de dysfonctionnement, c’est rappeler l’effectuation d’une analyse plurielle des erreurs fréquentes non pas pour sanctionner mais pour comprendre les causes de ces usages erronés. Ainsi, l’évaluation permettrait de rompre avec une tradition de pensée centrée sur le déficitaire et la sanction au profit d’une nouvelle perspective axée sur le savoir-faire, le savoir-écrire des scripteurs et leurs performances. Conséquemment, le fait de mieux comprendre le fonctionnement et le dysfonctionnement des pratiques des étudiants, qui se trouvent face à des pratiques tantôt universitaires et tantôt professionnelles, servirait à ne plus résumer l’apprentissage du technolecte/français médical machinalement ou d’apprendre par cœur un savoir ou un genre afin de le réutiliser, mais à donner libre court à leurs compétences et à leurs performances sans souci de jugement inapproprié.

Pour reprendre

La discussion engagée dans ce chapitre tournait autour de certaines composantes didactiques à savoir : le genre, le savoir-faire et le contenu (Technolecte). Ceux-ci pourraient être des paramètres susceptibles d’aider à repenser le fonctionnement et le dysfonctionnement de la formation de manière générale et ceux produits par les étudiants de manière particulière

¹¹⁸ Y. REUTER (2005 : 39) mentionne que : « La valeur didactique se construit dans une articulation complexe entre pertinence du travail sollicité, pertinence des manières de faire, signification construite par l’élève et production d’effets d’apprentissages disciplinaires... ».

afin de s'approprier le savoir médical et les genres d'écrits. Nous avons tenté de réinterroger les pratiques et le fonctionnement disciplinaires en partant des performances produites et des genres d'écrits sollicités par les scripteurs. Nous sommes parti du postulat que les genres utilisés dans le cursus universitaire ne remplissent pas totalement le rôle d'initiation à la vie professionnelle étant donné qu'ils ne seront pas rencontrés lors de l'exercice de l'activité professionnelle. Ce postulat était de nature à rendre visible certains paramètres aux didactiques dans le but de penser à des ressources et de proposer des formes d'amélioration des pratiques en se focalisant sur les genres au niveau universitaire et professionnel, et sur les savoir-écrire des étudiants et non pas sur les erreurs. Celles-ci devraient être évaluées comme un passage obligatoire dans l'apprentissage et un indice pour améliorer les apprentissages (ASTOLFI, 1998,1999). C'est-à-dire, chercher à comprendre les phénomènes internes (dimension expositive et transmissive instaurée par le système disciplinaire et la non prise en compte des erreurs linguistiques) et externes (l'influence de la langue maternelle et la traduction au niveau sémantique par analogie à la (LM) qui ont contribué à ces usages).

Pour conclure et construire

Dans la multitude des propositions et des pistes de réflexion, nous ne pouvons pas trancher dans quelle perspective nous inscrire, quelles démarches à suivre, quelle méthodologie adopter et quelles ressources concevoir et analyser. C'est pour cela que beaucoup de questions posées n'avaient pas de réponse *stricto sensu*, mais nous avons pu apporter, nous l'espérons, quelques éléments de réponses qui pourraient éclairer la situation de cet enseignement et de cet apprentissage et mettre en relief le savoir-faire, les genres d'écrits et les quelques pistes de réflexion pour enrichir le débat qui continuerait à être mené étant donné que les pratiques sont en *perpétuelle évolution* (DABÈNE, 1991).

En effet, nous avons porté une attention particulière au genre, à la performance et au contenu (technolecte, abréviations, etc.) pour penser un élargissement de ressources qui prend en compte ce que les étudiants produisent et non ce qu'ils ne produisent pas. Nous avons proposé d'examiner le savoir-faire et les genres d'écrits dans une perspective universitaire et professionnelle pour décrire et analyser les pratiques scripturales disciplinaires. Les composantes : genre, savoir-faire et performances pourraient permettre de construire des objets de recherche susceptibles de reconsidérer les pratiques. De ce fait, nous avons mis en lumière les facettes – universitaire, professionnalisante et professionnelle avec ce qu'implique chaque facette en termes de critères, de modalités d'analyse et d'évaluation, de méthodologie, d'outillage théorique et d'attentes – de la formation disciplinaire médicale pour les didactiques en vue d'une possible intervention didactique. Une intervention didactique qui pourrait prendre en charge les facettes de cette formation scientifique et les performances génériques et scripturales pour repenser les modalités d'évaluation du fonctionnement et du dysfonctionnement disciplinaire dans une perspective compréhensive et non pas défectueuse.

Conclusion

L'objectif principal de la recherche était de décrire, d'analyser et d'interroger les productions scripturales d'étudiants de la discipline « séméiologie médicale » inscrits en troisième année à la faculté de Médecine et de Pharmacie de Rabat (FMPR) au Maroc et d'identifier les erreurs dans une mesure descriptive et étiologique. Notre souhait était, par ce biais, d'esquisser la description d'un domaine et d'un contexte qui n'a pas encore, à notre connaissance, été exploré de manière approfondie et systématique au Maroc.

À cet effet, nous avons constitué un corpus, de petite taille, comprenant des productions écrites récupérées auprès de 33 scripteurs, grâce à un document appelé « fiche de données », comportant des données d'étudiants, renseigné à partir d'une consigne afin de les analyser. Pour ce faire, nous avons utilisé une démarche *inductive* qui tendait à partir des pratiques scripturales récurrentes en vue d'arriver aux régularités scripturales qui pourraient caractériser l'écrit au sein de la formation disciplinaire médicale. Par voie de conséquence, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus à partir des écrits nous a permis de relever une certaines aisances chez les étudiants et de comprendre certaines difficultés auxquelles les sujets étaient confrontés.

À partir des résultats obtenus, nous avons ouvert une voie de réflexion pour une possible approche didactique dans le but de penser les pratiques disciplinaires en termes de genres d'écrits *établis* ou *prescrits* mais encore de remédier à la disjonction entre le l'université et le contexte professionnel en matière de pratiques et de genres d'écrits. Nous pensons que nous avons pu identifier les logiques qui pourraient susciter et justifier une intervention didactique qui tisserait des liens entre les vocations universitaire, professionnalisante et professionnelle de la FDM. Une telle intervention serait à penser en prenant en charge le savoir-faire et qui met au cœur de ses préoccupations les *genres* d'écrits. D'ailleurs, il ne s'agissait pas de mettre en place un projet didactique au sens strict mais de se donner les moyens de comprendre le fonctionnement de la formation et des étudiants pour proposer des pistes d'amélioration par un élargissement de ressources, qui pourraient intéresser les personnes impliquées dans les

actions d'enseignement et de formation : formateurs, enseignants, linguistes, didacticiens et spécialistes des sciences de l'éducation.

Quelles connaissances nouvelles notre recherche a-t-elle pu apporter sur le plan théorique, méthodologique et analytique ? Sur le plan théorique, nous avons articulé des approches diverses pour appréhender, dans une perspective descriptive et objective, les pratiques scripturales d'étudiants de la troisième année de la FDM. Nous avons tissé des liens entre les apports de la didactique du français, des littéracies universitaires et de l'approche linguistique des technolectes (provenant de la sociolinguistique). Cela nous a permis de décrire et d'analyser les performances scripturales – en proposant certains termes¹¹⁹ – sous différents angles avec ce que chaque approche propose à l'autre en matière d'outillage théorique et méthodologique.

Sur le plan de la méthodologie, nous avons adopté une démarche « inductive » qui prend en compte le fonctionnement et le dysfonctionnement dans une logique descriptive et non pas déficitaire. Pour ce faire, il a été décidé de concevoir des instruments de collecte des données et une matrice d'analyse (tableaux, items de codage). Celle-ci a été conçue à partir de leurs régularités scripturales et de le savoir-écrire. Sur le plan analytique, nous nous sommes intéressé au savoir-faire des étudiants et aux formes et aux genres scripturaux qu'ils ont adoptés pour montrer la face cachée de leur comportement scriptural et du dysfonctionnement probable de la discipline. Celui-ci a donné lieu à des perspectives qui se manifestent dans des élargissements de ressources pour décrire, analyser et penser les pratiques scripturales et les performances des scripteurs. Il s'agit de partir des genres d'écrits, des contenus et des performances pour penser des activités et des tâches qui alternent l'apprentissage du français non spécialisé et le technolecte/français médical.

Concernant nos emprunts à la didactique, nous nous sommes placé dans le cadre théorique des didactiques des disciplines (DAUNAY, à paraître) et nous avons envisagé la didactique du français dans ce cadre, sans nous soucier de prendre en compte une catégorisation de nature institutionnelle et non scientifique, qui distinguerait français langue étrangère (FLE),

¹¹⁹ D'abord, la « jurisprudence disciplinaire » pour désigner les exigences disciplinaires ; ensuite, le « calibrage didactique » à entendre comme les pratiques et les genres d'écrits à analyser et à mettre en œuvre adéquats aux performances des étudiants ; après, le « conditionnement disciplinaire » pour parler des directives qui façonnent, disciplinent et structurent les genres d'écrits et les pratiques, et enfin l'« agir disciplinaire » pour définir les pratiques et les stratégies adoptées par les scripteurs.

français langue seconde (FLS), ou encore français sur objectif spécifique (FOS) et français sur objectif universitaire (FOU).

Nous espérons que la recherche a pu apporter des éclairages sur la discontinuité qui existe, entre l'université et le monde professionnel en termes de genres et de pratiques. C'est à la lumière de nos analyses que nous avons pu proposer des perspectives d'amélioration. Nous pouvons les résumer en quelques points :

- prendre en compte le savoir-faire, le savoir-écrire et les performances des étudiants ;
- penser le genre comme ressource pour analyser les pratiques scripturales et pour l'appropriation d'une performance scripturale ;
- établir des rapports entre les genres et les pratiques entre l'université et le contexte professionnel ;
- ajuster des modalités et des critères d'évaluation au savoir-faire et aux performances des étudiants (calibrage didactique) et considérer les erreurs comme moyen pour comprendre les raisons qui ont amené à ce type de pratiques pour un éventuel réajustement ;
- construire, exploiter et analyser des corpus issus du savoir-faire, des performances et du genre dans une logique didactique ;
- rendre claire la visée de la formation d'un point de vue didactique pour faciliter la tâche aux didactiques et aux didacticiens pour concevoir et mettre en œuvre des outils méthodologiques et des cadres théoriques pour penser autrement les pratiques ;
- faire une analyse plurielle des pratiques, des genres et des besoins que ce soit au niveau disciplinaire et/ou linguistique pour atteindre un enseignement/apprentissage situé et non pas incident.

Si les idées, les réflexions et les propositions s'avèrent intéressantes et stimulantes, il conviendra alors de penser à les perfectionner et à les approfondir en les insérant dans des projets de recherche, dans d'autres objets de recherche ou même de les traiter dans d'autres champs de recherche, en plus de ceux que nous avons embrassés à savoir l'approche linguistique des technolètes, la didactique du français et les littéracies universitaires, pour générer des données exploitables.

Un travail important reste à faire pour réunir des éléments et des corpus. Nous pensons avoir montré certaines facettes des pratiques de cette formation disciplinaire à orientation professionnelle. Nous avons souligné les difficultés et les ancrages théoriques visibles dans la

complexité et dans la diversité des pratiques et des genres scolaires et disciplinaires. Sans négliger celle des méthodologies en termes de choix des paradigmes (performances, genres, savoir-faire, compétences, etc.) permettant l'exploration de ce domaine et la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage en corrélation avec la triple visée de la formation scientifique médicale (universitaire, professionnalisante et professionnelle). Malheureusement, plusieurs questionnements et interrogations demeurent sans réponses notamment ceux relatifs à la manière dont nous pourrions appliquer des genres issus du monde professionnel à la dimension universitaire ou le contraire, et la façon dont nous pourrions analyser et décrire les performances et les savoir-faire des étudiants mais encore identifier les genres susceptibles d'aider les étudiants à écrire dans la formation disciplinaire médicale.

Références bibliographiques

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris, France : ESF éditeur.

Astolfi, J.-P. et Develay. M. (2002). *La didactique des sciences*. Paris, France : Puf, Que sais-je ?

Astolfi, J.-P. (1997/1999). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, France : ESF éditeur.

Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Bachelard, G. (1986). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris, France : J. Vrin.

Barré-De miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, France : L'Harmattan.

Barré-De miniac, C. (2003). La littéracie: au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Thema, Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25 (1), 111-124.

Beacco, J.-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques n° 157-158*, 189-200.

Beaudet, C. et Rey, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser Le passage de l'écriture euristique et scientifique à l'écriture professionnelle ? *SCRIPTA, Belo Horizonte, Vol. 16, N. 30*, 169-193.

Benzakour, F. (2007). Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires. *Hérodote* [En ligne], 2007/3 n° 126, 45-56. Consulté le 20 novembre 2013. <http://www.cairn.info/revue-herodote-2007-3-page-45.html>

Blaser, C., Pollet, M.-C. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. *Presses universitaires de Namur, Dyptique n°18*, 5-10.

Boizon-Fradet, D., Chiss, J.-L. (Dir.). (1997). *Enseigner le français en classes hétérogènes. Ecole et immigration*. Paris, France : Nathan.

Bouillon, C. (2007). Genres prescrits, genres construits. L'exemple du conte dans les manuels de cycle 3 et de 6^e. *Presses universitaires de Namur, Dyptique n°10*, 57-74.

- Bronckart J.-P. (2013). Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues. *Les cahiers Théodile n°15*.
- Calaque, E. (2000). Enseignement et apprentissage du vocabulaire, hypothèses de travail et propositions didactiques. In Calaque, E. et Grossmann, F. (coord) *Enseignement/apprentissage du lexique. Lidil, n° 21*, 17-36.
- Chervel, A. (1988/1998). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation, Vol 38, n°1*, Paris, INRP, 59-119, repris dans *La culture scolaire. Une approche historique*, (p.9-56). Paris, France : Bélin
- Chiss, J.-L. (2011). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques n°137-138*, 165-138. [En ligne]. Consulté le 19 août 2015. URL : <https://pratiques.revues.org/1158>.
- Chiss, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques n° 137-138*, 165-178.
- Combettes., B. (1983). *Pour une grammaire textuelle, progression thématique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. In J.-P. Jarré et H. Romain (Dir), *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. Repères n° 4*, 9-22. Consulté le 23 juin 2015. URL : http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030
- Daunay, B. (à paraître). Didactique du français et didactiques des disciplines : quelles relations ?
- Daunay, B. (2016). L'évolution du champ français de la didactique de l'écriture dans les disciplines¹²⁰. HAL [En ligne]. Consulté le 10 avril 2016. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354225/document>
- Daunay, B. (2015). *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*. In B. Daunay, C. Fluckiger et R. Hassan (dir), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage approches didactique*, (p.19-42). Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, coll. *Etude sur l'Education*.
- Daunay, B. (2011). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Les cahiers Théodile n°11*, 49-65.

¹²⁰ Ce texte est le manuscrit en français d'un texte publié en anglais en 2008 « The Evolution of the French Field of Didactique de l'écrit: Theorizing the Teaching Practice of Writing in the Disciplines.

- Daunay, B. (2008a). The Evolution of the French Field of Didactique de l'écrit: Theorizing the Teaching Practice of Writing in the Disciplines. *In Disciplines, Language, Activities, Cultures: Perspectives On Teaching And Learning In Higher Education From France And The United States*. Kluwer Academic Publishers, Pays bas, Amsterdam.
- Daunay, B. (2008b). Performances et apprentissages disciplinaires. *Les Cahiers Théodile n°9*, 7-24.
- Delcambre, I. et Pollet, M.-C. (2014). Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissage. *Spirale n° 53*, 3-8.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : Présentation. *Pratiques n° 135-154*, 3-20.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. [En ligne]. Consulté le 03 mars 2015. URL : http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2009). Ecrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines. Tome II. *Actes du colloque international « Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations »* (Bruxelles- 24-25-26 avril 2008). Paris, France : L'Harmattan, 151-166.
- Delcambre, I., Donahue, C. et Lahanier-Reuter, D. (2009). Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université. *Scripta, Vol 13*, n° 24, 227-244.
- Delcambre, I. (2007). *La notion de genre scolaire : points de vue didactiques*. Presse universitaire de Namur, *Dyptique n°10*, 27-40.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques n° 137-138*, 179-198.
- Donahue, C. (2015). L'«assessment» à l'université aux Etats-Unis : compétences, évaluation, amélioration. *Recherches n°63*, 101-110.
- Donahue, C. (2010). L'écrit universitaire et la disciplinarité : perspectives états-uniennes, *In C. Blaser et M.-P. Pollet (Dir), L'appropriation des discours universitaires*. Namur, Belgique : *Dyptique n°18*, 43-60.
- Donahue, C. (2004a). Assessment de l'écrit à l'Université : apports d'un projet de collaboration pluridisciplinaire. *Les Cahiers Théodile n°4*, 27-50.

- Donahue, C. (2004b). Évolution d'une métaphore-modèle, analytique et pédagogique : les communautés discursives et la composition theory aux États-Unis. *Les Cahier Théodile n°5*, 93-118.
- Dupont, P. (2014). Littératie et aide aux apprentissages : la délégation d'outils langagiers à l'école primaire. *Spirale n°53*, 45-60.
- EL Amrani, H. (2013). Le statut du français écrit des nouveaux étudiants. *Revue Maison des sciences de l'homme, Langage et société*[en ligne] 2013/1-n° 143, 53-64. Consulté le 19 août 2014.URL : <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013-1-page-53.html>.
- [DOI](https://doi.org/10.3917/lis.143.0053)10.3917/lis.143.0053.
- EL Houdna, Y. (2015). Contact de langues et technolècte médical. *Revue Scientifiques Marocaines : Langues, cultures et sociétés, Volume 1 n° 1*, 1-15. Consulté le 01 janvier 2017.URL: <http://revues.imist.ma/?journal=LCS&page=issue&op=view&path%5B%5D=272>
- English, F. (2012). Ecrire différemment, apprendre différemment : repenser le genre. *Pratiques n° 135-154*, 177-194.
- Fabiani, J.-L. (2012). Du chaos des disciplines à la fin de l'ordre disciplinaire ? *Pratiques n° 153-154*, 129-140.
- Galisson. R. et Coste. D. (1976). *Dictionnaire des didactiques des langues*. Paris, France : Hachette.
- Giguere, J. et Reuter, Y. (2004). Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire. *Les cahiers Théodile n°4*, 103-122.
- Gimenes, J. (2012). Conceptualisation de l'esprit critique, des formes de validation et de l'effacement énonciatif dans l'écriture universitaire en sciences infirmières et dans la formation de sages-femmes. *Pratiques n° 135-154*,35-50.
- Ghoummid, I. (2012). *L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière «économie et gestion»*. Thèse de doctorat, Université Ibn Tofail, Faculté des Lettres et des sciences humaines.
- Haidar, M. (2012). *L'enseignement du français à l'université marocaine. Le cas de la filière Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers*. Thèse de doctorat, Université Ibn Tofail, Faculté des Lettres et des sciences humaines.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris, France : Puf, Que sais-je ?

- Hassan, R. (2011). Analyse des performances : un examen à partir de la didactique de l'oral. *Les cahiers Théodile n°11*, 143-162.
- Jovenet, A.-M. (2003). Du rapprochement de plusieurs ancrages théoriques pour mieux cerner une situation d'apprentissage. *Les cahiers Théodile n°3*, 4-26.
- Jonnaret, P. et Vander Borcht. C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, (2^{ème}éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Kara, M. (2006). Les fonctions euristiques de l'écrit : le cas des définitions. *Pratiques n° 131-132*, 155-173.
- Lahanier-Reuter, D. (2007). Contexte-milieu. In Y. REUTER, (Eds.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, (p. 59-64). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Leclercq, V. (2014). La notion de littéracie dans le champ des formations de base pour adultes : référence explicite ou influence diffuse ? *Spirale 53*, 99-110.
- Lerat, P. (1995). *Les langues Spécialisées*. Paris, France : PUF.
- Lillis, T. et Rai, L. (2012). Quelle relation entre l'écrit académique et l'écrit professionnel? Une étude de cas dans le domaine du travail social. *Pratiques n° 135-154*, 51-70.
- Lillis, T. (2009). Etudiants déficitaires ? Le dialogisme de Bakhtine dans l'exploration des pratiques d'écriture des étudiants « non traditionnels » à l'université. *Les cahiers Théodile n°10*, 117-132.
- Maingain, A. et Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité* (2^{ème} éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Messaoudi, L. (2013a). La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc. Pour un bilinguisme intégré. *Langage et société-CNSRST-URAC-56, REMATE, AUF*, 111-125.
- Messaoudi, L. (2013b). Les technoclectes savants et ordinaires dans le jeu des langues au Maroc. *Revue Maison des sciences de l'homme, Langage et société n° 143*, 65-83. [En ligne]. Consulté le 07 février 2015. URL : <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013-1-page-65.htm>. DOI 10.3917/lh.143.0065.
- Messaoudi, L. (2010a). Langue spécialisée et technoclecte : quelles relations ? *Revue Meta, presses de l'université de Montréal*, 127-136.

- Messaoudi, L. (2010b). La langue française au Maroc. Fonction élitaire ou utilitaire ? dans *Pratiques innovantes du plurilinguisme : Emergence et prise en compte en situations francophones. Editions des archives contemporaines*, 51-63.
- Messaoudi, L. (2008). Emprunts, calques et alternances. Le cas du contact linguistique entre l'arabe dialectal et le français au Maroc. *Revue de la sociolinguistique et de sociologie de la langue française : plurilinguismes et expressions francophones au Maghreb, E.M.E*, 45-55.
- Messaoudi, L. (2006). Le rôle de la situation et du contexte dans les technolèctes bilingues français-arabe.[En ligne]. Consulté le 17 juin 2013. URL : <http://perso.univ-lyon2.fr/~thoiron/JS%20LTT%202005/pdf/Messaoudi.pdf>
- Messaoudi, L. (2003). *Etudes Sociolinguistiques*. Rabat, Maroc : Okad.
- Penloup, M.-C. (2006). Vers ne didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. *Presse universitaire de Namur, Dyptique n°5*, 81-104.
- Peytard, J. et Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris, France : Armand Colin.
- Pietro, J.-F., et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile n°3*, 27-52.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Éducation et didactique, 8-1*, 52-64.
- Reuter, Y. (2013a). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : retour sur quelques proposition. *Pratiques n° 157-158*, 153-164.
- Reuter, Y., (2007/2013b). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^{ème} éd.). Bruxelles : De Boeck, 95-100
- Reuter, Y. (2013c). Penser l'erreur à l'école de l'erreur au dysfonctionnement. Villeneuve d'Ascq, France : *Les savoirs mieux*.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques n° 135-154*, 161-176.
- Reuter, Y. (2011). A propos de la notion de performance en didactiques. Éléments de discussion. *Les cahiers Théodile n°11*, 129-142.

- Reuter, Y. (2006). A propos des usages de GOODY en didactique. Eléments d'analyse et de discussion. *Pratiques n° 131-132*, 131-154.
- Reuter, Y. (2005). Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Les cahiers Théodile n°6*, 33-40.
- Rey, B. (2015). Peut-on évaluer les compétences? *Recherches n°63*, 9-22.
- Russell, D. R. (2012). Ecrits universitaires/écrits professionnalisants/écrits professionnels : est-ce qu' « écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? *Pratiques n° 135-154*, 21-34.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français* (1^{ère} éd.). Paris, France : PUF.
- Rispail, M. (2011). Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique enjeux sociaux et scientifiques. 1-11. [En ligne]. Consulté le 25 décembre 2014. URL : http://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_1_rispail.pdf
- Szajda-Boulanger, L. et Fialip-Baratte, M. (2011). Au cœur de la performance ? *Les cahiers Théodile n°12*, 103-122.
- Thepaut, A. (2008). Performance et apprentissage disciplinaires en EPS. *Les cahiers Théodile n°9*, 25-44.
- Tisset, C. (2006). Des savoirs linguistiques aux savoirs enseignés/au savoir enseigner. *Presses universitaires de Namur, Dyptique n°8*, 103-122.
- Van Der Maren, J.-M. (1996 /2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation, Méthodes en sciences humaines* (2^{ème} éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Zaid, A., Boyer, C., Azria, C.-C. et Egginger, J.-G. (2012). Analyse de l'action d'enseignement du point de vue des performances didactiques des élèves. Faire écrire en « découverte du monde » à l'école primaire. *Les cahiers Théodile n°13*, 85-106.
- Zaid, A. (2009). Éléments de cadrage pour interroger la notion de performance en didactique des enseignements technologiques. *Les cahiers Théodile n°10*, 31-50.