

La modélisation communicative dirigée : l'apport de la démarche de genre à l'enseignement de l'anglais professionnel

Dacia Dressen-Hammouda

► To cite this version:

Dacia Dressen-Hammouda. La modélisation communicative dirigée : l'apport de la démarche de genre à l'enseignement de l'anglais professionnel. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité: Cahiers de l'APLIUT, Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT), 2004, XXIII, pp.89-103. <10.4000/apliut.3477>. <hal-01011764>

HAL Id: hal-01011764

<https://hal-clermont-univ.archives-ouvertes.fr/hal-01011764>

Submitted on 24 Jun 2014

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

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

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Volume XXIII N° 1 (2004)

À la recherche de situations communicatives authentiques : l'apprentissage des langues
par les tâches

Dacia F. Dressen

La modélisation communicative dirigée : l'apport de la démarche de genre à l'enseignement de l'anglais professionnel

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Dacia F. Dressen, « La modélisation communicative dirigée : l'apport de la démarche de genre à l'enseignement de l'anglais professionnel », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Volume XXIII N° 1 | 2004, mis en ligne le 11 février 2013, consulté le 20 mars 2013. URL : <http://apliut.revues.org/3477> ; DOI : 10.4000/apliut.3477

Éditeur : Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT)

<http://apliut.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://apliut.revues.org/3477>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Tous droits réservés

Dacia F. Dressen

Université Blaise Pascal

La modélisation communicative dirigée : l'apport de la démarche de genre à l'enseignement de l'anglais professionnel

Mots-clés : démarche de genre, compétence linguistique spécialisée, enseignement en langue de spécialité (LSP), modélisation communicative dirigée.

Résumé : Il est aujourd'hui largement admis que la compétence en langues de spécialité ne passe pas par l'apprentissage de listes de mots, ni de la grammaire. Au contraire, la compétence linguistique spécialisée se fonde sur une panoplie de connaissances à différents niveaux : terminologique et grammaticale, certes, mais aussi discursive, rhétorique, stratégique, situationnelle, et sociologique. Afin de devenir professionnel (en anglais, en espagnol, en allemand, etc.), il est nécessaire de développer tous ces domaines de compétence. C'est l'objectif ciblé ici par une approche inspirée de la démarche de genre appelée « modélisation communicative dirigée ».

Directed communicative modelling: contributions of the genre approach to teaching professional English

Keywords: genre-based approach, directed communicative modelling, Languages for Specific Purposes (LSP) teaching, specialized linguistic competence.

Abstract: It is widely acknowledged today that the development of specialized linguistic competence goes far beyond memorizing lists of words and grammar points, however 'technical' they might be. Rather, such linguistic competence calls upon a wide variety of knowledge structures including lexico-grammatical knowledge of course, but also discursive, rhetorical, strategic, situational and sociological. In order to become a linguistically competent professional, whether it be in English, Spanish, German, etc., learners must be able to develop all these domains of competence. This is the goal of the communicative approach described here, called 'directed communicative modelling', which uses a genre approach to teaching LSP.

La modélisation communicative dirigée : l'apport de la démarche de genre à l'enseignement de l'anglais professionnel

1. Introduction : description de la démarche de genre

Dans la discussion actuelle sur l'élaboration d'une approche communicative pour l'enseignement des langues de spécialité, une pédagogie fondée sur la *démarche de genre* (voir par exemple, Halliday & Hasan 1989, Swales 1990, Bhatia 1993) semble avoir pleinement son rôle à jouer. Par l'attention qu'elle porte d'une part à la structure du discours, et d'autre part à la relation dialogique qui lie le discours, le locuteur et le public, cette approche communicative soutient les besoins de l'apprenant de langue étrangère. Elle souligne ce qui est réellement attendu dans les discours utilisés (Johns 1995) tout en évitant de faire croire à l'apprenant que le modèle ainsi enseigné ne doit pas aussi être réadapté à chaque situation de communication. Cette double optique cherche ainsi à développer la capacité de l'apprenant à appliquer stratégiquement ses connaissances linguistiques à des situations *authentiques*.

Ce qui est important dans cette démarche, c'est tout d'abord ce que l'on comprend par *genre*. Un genre, selon le sens qu'on lui accorde en linguistique appliquée,¹ ne fait pas référence à une forme littéraire comme la poésie, le théâtre, le roman, etc., ni à une structure « figée », mais décrit *une interaction communicative dont les caractéristiques, plus ou moins normalisées, nous permettent d'en identifier la forme et la fonction*. Ainsi, à peu près toutes les interactions langagières constituent des genres. Elles possèdent une structure linguistique et séquentielle² spécifique qui nous indique le type d'interaction : acheter un kilo d'oranges, commander un repas dans un restaurant, publier une annonce pour vendre un bien (Hammond 1987), écrire une nécrologie (Swales 1999), rédiger un contrat de vente, un manuel d'utilisation, un rapport technique, un prospectus pour produits pharmaceutiques, un article de recherche, une demande de financement, une thèse de doctorat, etc.

Ce qui rend un genre identifiable c'est sa structure lexicale, syntaxique et séquentielle — c'est-à-dire ses aspects qui nous permettent de différencier

· Dacia Dressen est Maître de Conférences en anglais de spécialité. Ses axes de recherche sont l'analyse du discours, la théorie du genre, l'anglais professionnel, scientifique et technique, la rédaction en L1 et L2, et l'analyse comparée du français et de l'anglais. UFR LACC, Université Blaise Pascal, 34, av. Carnot, 63037 Clermont-Ferrand Cedex 01. <daciafd@wanadoo.fr>.

¹ Voir notamment : Martin & Rothery 1980, Christie 1986, Swales 1990, Bhatia 1993, Swales & Feak 1994 et 2000, Dudley-Evans 1995, Johns 1995.

² Un genre est composé de séquences d'organisation, ou *moves*, selon le terme rendu courant par Swales (1990).

facilement entre différents genres tels qu'un contrat de vente ou un article scientifique. Mais, pour l'utilisateur averti, le genre fait aussi référence à ce qui n'apparaît pas à la surface d'un texte. Ainsi, par son assemblage spécifique, le genre signale non seulement son objectif communicatif,³ mais aussi les pratiques, l'historique et les valeurs de la communauté de discours ciblée. Afin de maîtriser un genre d'une manière efficace et compétente, l'utilisateur doit donc avoir accès non seulement à ce que le genre peut dire, mais aussi à ce qu'il peut faire — ainsi qu'à ce qu'il ne peut ni dire ni faire. L'utilisateur compétent doit connaître le *contexte* du genre.

Le principe selon lequel le texte et le contexte sont étroitement liés est central à la démarche de genre. Ainsi, son objectif principal est de décrire, par l'analyse du discours, aussi bien les caractéristiques normalisées du genre (lexique, syntaxe et séquences d'organisation) que son contexte d'usage. La description de la *dualité* du genre, c'est-à-dire texte et contexte, est ici optimisée dans le but d'aider l'apprenant à comprendre comment il convient de formuler son expression au mieux selon les modalités — linguistiques, séquentielles, contextuelles — du type d'interaction ciblé.

Une approche pédagogique qui s'inspire de la démarche de genre est donc dynamiquement communicative, en amenant l'apprenant à considérer que, même si nous pouvons identifier un genre par ses caractéristiques lexico-grammaticales, le genre lui-même n'est jamais ni autonome, ni une simple question de règles linguistiques applicables d'une manière indiscriminée car il dépend de la spécificité du contexte.

L'approche d'enseignement des langues de spécialité décrite ici, *la modélisation communicative dirigée*, s'inspire directement de la démarche de genre. Il y a longtemps que les analystes de genre prônent un modèle d'enseignement qui intègre aussi bien les aspects contextuels que textuels du genre (Cope & Kalantzis 1993, Swales & Feak 1994 et 2000, Bhatia 1995, Dudley-Evans 1995, Johns 1995, Huckin 1997). Le présent article contribue à cette tradition, en s'appuyant sur une description du contexte enrichie par de récents travaux théoriques.⁴ Sur cette base, cet article élabore une approche à partir des renseignements venant de la recherche en linguistique, en rhétorique et en socio-psychologie, en proposant un modèle concret et pragmatique pour l'enseignement des langues de spécialité.

2. La modélisation communicative dirigée

La modélisation communicative dirigée prend comme base de départ le constat que le développement de la compétence linguistique spécialisée, particulière aux

³ Autrement dit *its communicative purpose* (voir Askehave & Swales 2001).

⁴ Pour une synthèse de ces travaux, voir Dressen (à paraître).

besoins de la communauté ciblée, se fonde sur une panoplie de connaissances à différents niveaux : terminologique et grammatical, certes, mais aussi :

- *discursif* : l'organisation séquentielle des genres utilisés ;
- *rhétorique* : la relation entre l'auteur et son public de lecteurs ;
- *stratégique* : la façon dont l'auteur entend pousser son public dans le sens voulu pour obtenir ce qu'il veut ;
- *situationnel* : toute communication a lieu dans un cadre précis dont on peut définir les contours contextuels ;
- *sociologique* : chaque type de public peut être décrit selon des critères sociaux.

C'est une perspective qui reconnaît surtout que la réussite de l'apprenant dans le monde professionnel dépendra autant de sa capacité à manier le contenu, la forme et la structure de son énoncé — à savoir l'insérer dans un enchaînement de séquences de discours — qu'à imbriquer son discours dans celui d'un groupe social ciblé. Il faut savoir maîtriser non seulement le *quoi* et le *comment* dans la communication, mais aussi le meilleur moment pour dire les choses, les modalités et les conventions de leur expression, et la disposition de ses interlocuteurs.

Par conséquent, la modélisation communicative dirigée intègre une perspective socioculturelle du développement langagier, en soulignant l'importance du processus de socialisation de l'individu au contact de son environnement. Par l'assimilation progressive des canevas (linguistiques, discursifs, comportementaux) de la communauté ciblée, l'apprenant s'approche petit à petit des normes de la communauté. Ainsi, la langue devient un outil, parmi d'autres, qui permet à l'individu de s'intégrer et de fonctionner dans de nouveaux groupes sociaux.

Afin de rendre nos étudiants professionnels en développant les domaines de compétence décrits ci-dessus, la modélisation communicative dirigée cherche donc à transmettre à l'apprenant à la fois les outils *concrets* et *formels* (les structures lexicales, syntaxiques et discursives) que manient les professionnels en contexte, tout en l'amenant à s'entraîner à l'adaptation stratégique de ces outils par l'usage de tâches appropriées à la communauté ciblée. Le but est justement de recréer — au mieux — l'environnement qui permettra à l'apprenant de se structurer par rapport à la communauté en rendant explicite la structure de son environnement. Ainsi, l'approche fait travailler non seulement la reconnaissance des genres, de leur forme et de leur application stratégique, mais aussi les hypothèses que l'on doit développer sur les rôles et les objectifs des différents interlocuteurs, sur le contexte et sur la communauté.

2.1. Enseignement direct des structures formalisées des genres

L'approche associe trois étapes, engagées simultanément. La première étape constitue la partie formelle de l'enseignement.

Dans le cadre du cours,⁵ les étudiants reçoivent des *modèles* de genres, dont les structures concrètes et formelles sont directement enseignées. L'enseignement direct des structures reste essentiel, des études ayant démontré qu'il est difficile de les acquérir efficacement et rapidement par la découverte spontanée (Freedman 1995, Anderson et al. 1998). Cette approche permet aussi d'aborder l'enseignement de la grammaire spécialisée selon les types d'erreur réellement rencontrés dans les rédactions, et pas uniquement selon des livres de grammaire traditionnels.

2.2. Adaptation stratégique des connaissances par l'usage d'un « scénario »

La deuxième étape du processus consiste en une mise en œuvre des modèles présentés. Ici, les étudiants s'entraînent à utiliser leurs connaissances, en reproduisant et recréant les modèles autour d'un *scénario*, qui est une histoire de mise en situation. Dans le scénario sont indiqués : le contenu, la situation et le public — ou une partie du *contexte* — nécessaires à la rédaction du texte.

Nous abordons donc l'application des connaissances par une vraie situation communicative. Il est en effet difficile d'imaginer les exigences d'une rédaction authentique et de planifier une stratégie réellement appropriée si ni le public ni la tâche ne sont définis de façon à nous permettre de saisir pleinement leurs composants. Ainsi, l'usage du scénario favorise la rédaction d'un texte ressemblant plus aux écrits des professionnels dans leur domaine, parce que l'étudiant doit répondre à des situations similaires. Le texte de l'étudiant s'approche donc du discours professionnel par l'organisation séquentielle de son discours, par l'apparition de stratégies rhétoriques identifiables et par l'assemblage des éléments linguistiques qui appuient ces stratégies.

Parce que le scénario — c'est-à-dire l'objectif, la stratégie, l'organisation, le style et le registre — est déterminant dans le choix de langage, il permet à l'apprenant de travailler toutes ses compétences à la fois. Cette partie de l'approche demande donc aux étudiants d'utiliser leurs connaissances linguistiques en anglais d'une manière créative et de les appliquer directement comme s'ils étaient dans une vraie situation de communication.

2.3. Modelage et ajustement progressifs

Dans la troisième étape de l'approche, nous abordons les aspects de la socialisation par la langue. Par la modélisation des compétences en relation avec l'enseignant et les autres étudiants du groupe, nous travaillons progressivement vers un texte « conforme », c'est à dire, vers un texte qui serait jugé approprié à la situation ciblée car sensible au contexte qui lui donne son sens.

⁵ Cet enseignement a lieu en troisième et quatrième années d'étude d'anglais en LEA, pour des étudiants ayant choisi comme option soit « les sciences économiques et juridiques », soit « l'industrie agro-alimentaire » soit « l'information technique et scientifique ».

Afin de provoquer le processus de la socialisation, par lequel nous amenons l'étudiant à comprendre quelle réponse linguistique sera attendue dans le contexte ciblé, nous passons beaucoup de temps en classe à discuter des stratégies qui « marchent » ou « ne marchent pas », et pourquoi. Le modelage passe aussi par une conversation avec l'enseignant, sous forme d'un aller-retour du texte. Cela permet non seulement de revoir la grammaire, mais aussi le style professionnel, l'organisation du texte et la stratégie rhétorique, afin d'amener l'étudiant à produire progressivement des textes plus conformes.

Finalement, les étudiants doivent réécrire leurs textes sur la base de nos discussions. Le fait de réécrire est un outil pédagogique essentiel car il leur permet de « fermer la boucle » de l'apprentissage-praxis en les forçant à réfléchir activement au développement de leurs propres stratégies de communication. Ils doivent essayer de comprendre pourquoi leur communication n'atteint pas sa cible et trouver eux-mêmes la solution adéquate.

3. Description de l'application

Nous décrivons ici l'approche telle qu'elle est mise en œuvre dans l'enseignement de l'anglais de spécialité en troisième année de LEA, pour des étudiants spécialisés en sciences économiques et juridiques. Nous décrivons d'abord la façon dont l'enseignement des genres professionnels est structuré dans le cours. Comme illustration, nous examinerons la lettre commerciale,⁶ pour laquelle est présentée une série de modèles, utilisés pour atteindre différents objectifs de communication.

Cette description sera suivie de l'analyse du travail d'un étudiant et de ses efforts pour mettre en œuvre ses connaissances linguistiques en anglais par cette approche communicative. Nous observerons notamment ses efforts d'adaptation à l'approche, ainsi que ses progrès au cours du semestre.

3.1. La structure linguistique et discursive du genre

L'objectif au cours de l'année est d'habituer les étudiants à travailler dans une approche communicative, où l'investissement personnel demandé est important. Nous devons les amener progressivement à se déplacer d'un modèle où ils reçoivent et renvoient des connaissances souvent « prédigérées » et toutes faites, vers un modèle où ils doivent accepter que la bonne réponse n'est pas celle que l'on peut apprendre par cœur. Ce faisant, ils doivent aussi prendre en charge la production de leurs connaissances ainsi que leur propre progression.

⁶ De nombreux genres peuvent être enseignés ainsi, et cette approche est utilisée dans toutes les filières de l'anglais de spécialité. Nous commençons souvent avec la communication commerciale, même si au début les étudiants trouvent que l'exercice est trop facile. Ils se rendent compte assez rapidement de la complexité d'une communication, même supposée « simple ». Nous passons ensuite à d'autres genres, comme les contrats commerciaux, les rapports techniques, les manuels d'utilisation, etc.

Nous commençons donc au début du semestre par un travail de définition et d'explication. Le genre professionnel ainsi choisi est enseigné en s'appuyant directement sur une description concrète de ses caractéristiques linguistiques et discursives. Tout en travaillant sur la structure linguistique de l'anglais professionnel par le biais des exercices (voir Cutts 1999 ; Bovée et al. 2001), les étudiants apprennent que, pour beaucoup de genres différents, nous pouvons travailler à partir de « modèles », qui en fait répondent aux attentes de structuration de l'information de la part du lecteur anglo-saxon. En profitant des attentes du lecteur, la formulation de l'information en séquences bien distinctes et conventionnalisées permet à l'étudiant d'éviter de trop user de la durée de concentration du lecteur, ce qui pourrait interférer avec sa compréhension des intentions de l'auteur (Coe 1996).

Afin de faciliter l'assimilation des modèles, qui sont rhétoriquement complexes, nous avons adopté l'usage d'acronymes (Cutts 2000, Keenan 2002) qui résument l'essentiel des séquences discursives de différentes situations pour lettres commerciales, par exemple :

SCRAP	– <i>Situation, Complication, Resolution, Action, Politeness</i>
SPEAK (request)	– <i>Situation, Purpose, Explanation, Action, Closing</i>
STEW (good news)	– <i>Situation, Terrific news, Explanation, Welcoming close</i>
BRACE (bad news)	– <i>Buffer, Reasons, Bad news, Consolation, Ending</i>
SPRICE (complaint)	– <i>Situation, Problem, Resolution, Importance, Consequences, Ending</i>

Ainsi, les étudiants voient que les modèles, *SPEAK* ou *BRACE* peuvent être mis en œuvre de la façon suivante :

Situation - S	Recently our new company, Ship With Us, began providing freight, shipping and hauling services to the residents of western Oklahoma. While we believe our services are as prompt and efficient as that of anyone in the field, the first six months of business has us wondering about our tracking system. We recently learned from a colleague of yours, Bob Haskins, that Data Services, Inc. offers an excellent software package compatible with our computer setup.
Purpose – P	
<i>Explanation - E</i>	
<i>Action - A</i>	
Closing and - K Politeness	Thank you for taking time to process this request. We look forward to hearing from you.
Buffer - B	We at Qualcomm Corporation appreciate and benefit from the research of companies such as yours. Your study sounds interesting.

Reasons - R	Our board requires strict confidentiality of all sales information until quarterly reports are mailed to stockholders. We release press reports at the same time the quarterly reports go out, and we'll be sure to include you in all our future mailings.
Bad news - A	Although we cannot release projected figures, we are more than willing to share information that is part of the public record. I've enclosed several of our past earnings reports for your inspection. We look forward to seeing the results of your study. Please let us know if there is any additional way we can help.
Consolation - C	
Ending - E	

Ensuite, forts de leurs connaissances sur la structure de l'anglais professionnel, les étudiants doivent appliquer les consignes qu'ils auront reçues à la rédaction d'une lettre. Cette lettre doit répondre à la situation particulière décrite dans un scénario,⁷ et les étudiants doivent choisir eux-mêmes le modèle le mieux adapté à la situation. En outre, ils doivent formuler leur communication selon les séquences discursives et la structure linguistique présentées en classe.

3.2. Adaptation stratégique des connaissances

Dans le texte suivant, nous examinerons la première version d'un travail où un étudiant particulièrement sérieux répond dans le menu détail aux exigences du scénario.

Comme nous pourrons le constater, une première esquisse de la tâche est ainsi faite, et par la suite cette personne travaillera sur le contrôle de la langue afin de faire des phrases plus courtes et mieux structurées. Elle travaillera également afin de mieux répartir le contenu de son document par thème (par exemple, par séquences discursives), dans le but d'aider le lecteur à suivre ses intentions communicatives. Car, comme nous pourrons l'observer, il manque encore à la première version du document une focalisation bien définie autour de chaque séquence de discours. Il y a, en outre, un certain nombre d'erreurs de langue. Ces erreurs, tout en étant relativement mineures et ne gênant pas la compréhension du lecteur, identifient toutefois l'auteur comme étant quelqu'un pour qui l'anglais reste une deuxième langue.

Ici, afin de faciliter l'identification des stratégies communicatives adoptées par l'étudiant, nous avons relevé et souligné les passages de son texte qui correspondent aux différentes séquences discursives proposées par le modèle *SPEAK*. Cette analyse est reflétée dans la colonne gauche du tableau qui suit.

⁷ Le scénario utilisé pour le travail discuté ci-après se trouve en annexe.

Version 1. 'SPEAK' model (371 mots)

S?	Dear Mr. X,
P	I'm writing to inform you that one of our products, a children's non-aspirin elixir must be recall from store shelves due to unsafe levels of acetaminophen. After verifications, we know that we sold you a part of the defect lot last month.
E	The problem is that the acetaminophen contained in this product is up to 29 percent more than the stated on the labels – enough to cause an overdose in the young children the product is designed for.
A	As a retailer, you have to help us to return all the painkiller already sold.
E	The overdoses, caused by the high level of acetaminophen, can cause liver failure, which means that the consumers' health is involved.
?	My company is responsible for this danger even if only one lot (number 1AD0228) is concerned. In order to resolve this problem immediately, we hope that you will help us by:
A	<ul style="list-style-type: none"> - giving the instructions to consumers (how the refunds can get reimbursed by Perrigo? how can they contact us? - notifying the stores to pull bottles from the shelves immediately for return to our company; - stopping immediately your distribution.
E	We have already started our prevention actions. In fact, the communication department have announced the product recall to the media, but it is not enough. The communication has to be more direct thanks to your contribution.
A	If the consumer gets the information, he can check the lot number and return the bottle to the store they bought it from. So, your help is to contact all your customers and notify them immediately.
E	Such errors do happen from time to time, so the best to do is to react directly and in time. You can have of course an other lot next week and you will be reimbursed for the last order.
K	You can reach me by calling 1 800 321 0150 if there is any additional question.
	Sincerely,
	The Consumer Service

Dans les commentaires transmis à l'étudiant, quelques stratégies ont été soulignées pour l'aider à rendre son texte, quoique déjà relativement bien écrit, encore plus « accessible ». En effet, un certain nombre de problèmes seraient tout de même susceptibles de gêner le lecteur, notamment sa tendance à :

- sauter de séquence en séquence sans les terminer vraiment, pour y revenir quelques lignes plus loin ;

- ne pas avoir formulé suffisamment explicitement sa demande d'action, avec une décomposition précise des actions souhaitées ;
- avoir mal défini la chronologie souhaitée pour engager l'ordre des actions; et enfin ;

et enfin,

- avoir adopté un style plus approprié à un échange téléphonique qu'à une interaction professionnelle écrite.

De ce fait, son style linguistique devait être resserré afin d'éliminer les mots inutiles, dans le but de rendre son expression la plus succincte possible.

Ce devoir a également fait l'objet d'une discussion générale avec toute la classe, durant laquelle nous avons parlé des stratégies adoptées par l'ensemble des apprenants. Les étudiants étaient ainsi incités à se prononcer sur la réussite de telle ou telle stratégie linguistique et discursive de leurs camarades, présentée anonymement et distribuée pendant la classe. Ils devaient également proposer des améliorations éventuelles. Ainsi, par la discussion, nous avons cherché à établir un consensus sur ce qui devait constituer des normes à respecter, tout en soulignant la multitude d'options appropriées. Le but était de leur faire comprendre que bien souvent, pour bien dire les choses, nous devons nous y prendre à deux fois — et souvent bien plus — afin de comprendre le *pourquoi* de l'expression. Nous pouvons ainsi espérer que le processus de socialisation soit enclenché, rendant un texte de plus en plus normalisé et sensible au contexte.

3.3. Modelage et ajustement progressifs

Une fois écrit, le devoir entre ensuite dans un cycle de modelage et d'ajustement progressifs par échange communicatif, où l'étudiant cherche à déterminer l'impact qu'aura son texte sur un public spécifique. C'est en réaction aux différentes réponses qu'il aura reçues (de l'enseignant et de ses camarades) qu'il peut ensuite comprendre comment remodeler sa communication afin d'aller vers le consensus établi par le groupe.

Après correction et discussion en groupe, l'étudiant en question a reformulé son travail pour donner la version suivante. Ici, nous pouvons constater un véritable travail de recentrage sur l'objectif communicatif établi par le scénario, à savoir le besoin de retirer le produit contaminé de la distribution, et ce, au plus vite. De ce fait, l'étudiant a radicalement réduit le nombre de mots, en éliminant tout le bagage plus ou moins inutile.⁸ Cette nouvelle version attire ainsi notre attention directement sur le problème identifié, ainsi que sur les étapes que nous devons suivre afin de le résoudre. C'est un document au ton professionnel et efficace, rhétoriquement sensible et explicite, mieux destiné à un lecteur anglo-saxon.

⁸ Ce « bagage » avait tout de même rempli deux pages écrites à la main, sans pour autant aider le lecteur dans sa compréhension de la demande.

Version 2. 'SPEAK' model (206 mots)

Dear retailer,

Perrigo Company, the leading manufacturer of store brand, low-priced pharmaceuticals, produces a line of over 900 products at competitive prices.

Unfortunately, we at Perrigo have recently experienced a production error in one of our products, the children's non-aspirin elixir. This product contains 29% more than recommended level of acetaminophen – enough to cause an overdose in the young children the product is designed for. 6,500 bottles of the defective lot (lot number 1AD0228) are already in the hand of consumers.

In order to resolve this problem, please:

- immediately stop your distribution;
- check your stocks;
- notify stores so they pull bottles from the shelves immediately, for return to our company;
- give instructions to consumers on how they can be reimbursed by Perrigo or contact us.

All questions may be directed to our hotline number (1 800 321 0150).

Your cooperation will help us to protect the health of consumers. All refunds provided to consumers will be reimbursed by our company. We will continue to offer comparable quality, low-priced products and effectiveness in the future, and we will provide an alternative children's painkiller at 10% off the normal price.

We are grateful for your business, and look forward to serving you again in the future.

The Consumer Service

4. Discussion et conclusions

Cette analyse soulève un certain nombre de questions, relatives à la réussite éventuelle de l'approche communicative décrite ici. L'une d'elle est la nature même du consensus établi dans la classe. Sommes-nous vraiment en train de parler de normes conventionnelles telles qu'elles apparaîtraient dans une communauté professionnelle, ou s'agit-il plutôt de constructions langagières établies pour les seuls besoins du cours ? Pour poser la question en d'autres termes, pouvons-nous vraiment prétendre recréer une communauté de discours en dehors des conditions sociohistoriques et culturelles dans lesquelles elle évolue ? La réponse à ces questions paraît claire, car ici nous n'avons pas affaire à une « communauté professionnelle » proprement dite, mais à une classe de *futurs* professionnels qui, de ce fait, constituent une sorte de communauté de discours localisée. Tout en partageant quelques similarités — ou passerelles — avec la communauté professionnelle, la classe reste clairement différenciée.

Ceci nous amène à un nouveau questionnement : voulons-nous vraiment, à tout prix et au nom de l'objectif traditionnellement affiché en LSP (faire une description aussi authentique que possible du discours spécialisé) recréer la communauté de discours professionnelle dans la salle de classe ? Est-ce même nécessaire ? La

réponse avancée ici est volontairement modeste, car il nous semble que le but de l'approche ne devrait pas être de recréer à l'identique la communauté de discours professionnel ni de chercher à dupliquer parfaitement le monde extérieur, mais de l'étudier et de le déconstruire afin de permettre aux étudiants de mieux maîtriser quelques-uns, au moins, de ses composants.

Enfin, nous pouvons aussi nous interroger sur la véracité du discours produit par l'étudiant, qui paraît d'un coup presque trop lisse et sans fautes, comparé à la première version. En effet, étant données les teneurs de notre discussion en classe, à la fin de l'exercice les étudiants rendent des textes que nous avons presque écrits ensemble. Ceci reflète tout de même une pédagogie selon laquelle une bonne façon d'apprendre est d'abord l'imitation d'une stratégie commune suivie par une application en solitaire. Même si nous retrouvons ici quelques éléments du consensus établi par la discussion en classe, les « stratégies qui marchent » sont nécessairement reformulées selon les propos de l'étudiant lui-même. Ceci résulte en une variation linguistique illimitée — pour 73 copies ramassées, je découvre 73 copies certes similaires par leur contenu, leurs stratégies et leurs choix linguistiques, mais ce sont aussi 73 solutions différentes au même problème.⁹

L'objectif affiché du cours semble dès lors être atteint : amener les étudiants à découvrir la structure des genres dont ils se serviront dans le monde professionnel, les aider à identifier et à déconstruire l'implicite et les non-dits culturels qui façonnent nos agissements linguistiques, et travailler sur la mise en place d'une méthodologie d'application, pour leur faire comprendre qu'utiliser la langue sera toujours une question de recherche de stratégies communicatives et de maîtrise du contexte.

⁹ Je prends garde tout de même de préciser aux étudiants que chacun doit rendre son propre travail, et que le copiage sera sévèrement sanctionné.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. 1997. « Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre. » *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 75 : 665-681.
- Anderson, J., L. Reder & H. Simon. 1998. "Radical constructivism and cognitive psychology." In D. Ravitch (Ed.) *Brookings Papers on Education Policy*. Washington, DC : Brookings Institution Press, 227-278.
- Askehave, I. & J. M. Swales. 2001. "Genre Identification and Communicative Purpose: A Problem and a Possible Solution." *Applied Linguistics*, 22 : 195-212.
- Bhatia, V. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Londres : Longman.
- Bhatia, V. 1995. "Applied Genre Analysis and ESP." *TESOL France*, 2 : 161-179.
- Blicq, R. 1993. *Technically Write!* 4th edition. Prentice Hall.
- Bovée, C., J. Thill, & B. Schatzman. 2002. *Business Communication Today*. Upper-Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Coe, M. 1996. *Human Factors for Technical Communicators*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Cope, B. & M. Kalantzis (Eds.) 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Hong Kong : The Falmer Press.
- Cutts, M. 1999. *Plain English Guide: How to Write Clearly and Communicate Better*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Christie, F. 1986. "Learning to Write: Where Do Written Texts Come From?" Présentée au "12th Australian Reading Association Conference on Text and Context", juillet 1986.
- Dressen, D. "Contributions of an Integrated Genre Theory of Text and Context to Teaching LSP." A paraître dans *ASp, la revue du GERAS*.
- Dudley-Evans, T. 1995. "Common-core and Specific Approaches to the Teaching of Academic Writing." In D. Belcher & G. Braine (Eds.) *Academic Writing in a Second Language*. Norwood, NJ : Ablex, 293-312.
- Freedman, S. 1995. "Crossing the Bridge to Practice: Rethinking the Theories of Vygotsky and Bakhtin." *Written Communication*, 12(1) : 74-92.
- Halliday, M. A. K. & R. Hasan. 1989. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford : Oxford University Press.
- Hammond, J. 1987. "An Overview of the Genre-based Approach to the Teaching of Writing in Australia." *Australian Review of Applied Linguistics*, 10(2) : 163-181.

- Johns, A. 1995. "Genre and pedagogical purposes." *Journal of Second Language Writing*, 4(2) : 181-190.
- Keenan, B. 2002. "Problem-based Peer Learning as a Tool for Acquiring Social and Managerial Skills for Today's Student Engineers Doing Professional Internships Abroad." *Actes de GLAT 2002. Langues spécialisées et besoins spécifiques : théorie et pratique*, 175-188.
- Kynell, T. & W. Krieg Stone. 1999. *Scenarios for Technical Communication. Critical Thinking and Writing*.
- Martin, J. R. & J. Rothery. 1980. "Writing Project Report No. 1." *Working Papers in Linguistics*, No. 1. Linguistics Department, University of Sydney.
- Riordan, D. & S. Pauley. 1999. *Technical Report Writing Today*. 7th Edition. Houghton Mifflin.
- Savage, G. & D. Sullivan. 2001. *Writing a Professional Life: Stories of Technical Communicators on and off the Job*. Boston : Allyn & Bacon.
- Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- _____. 1999. "Textual silence: An approach to Disciplinary Cultures." Communication présentée à Cornell University, juin 1999.
- Swales, J. M. & C. Feak. 1994. *Academic Writing for Graduate Students: A Course for Nonnative Speakers of English*. Ann Arbor : The University of Michigan Press.
- _____. 2000. *English in Today's Research World: A Writing Guide*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Annexe

Letter from Perrigo Company to retailers about children's painkiller recall¹⁰

In this scenario, you work for a pharmaceutical company where you are in the front line between the company and service to your retailers in the United States. One of the company's products, a children's non-aspirin elixir, must be recalled from store shelves due to unsafe levels of acetaminophen, and it's your job to draft the letter to the retailers informing them of the danger and what to do about it.

Perrigo is the leading manufacturer of store-brand, over-the-counter pharmaceuticals and nutritional products. Once purchased by retailers, these products are packaged under the name of retail stores. The products are therefore priced a bit lower but offer comparable quality and effectiveness.

When Perrigo Company discovered that a batch of your company's cherry-flavored children's painkiller contains more than the label-indicated amount of acetaminophen, management was not very happy. But such errors do happen from time to time, and the best move is immediate, direct and complete honesty with retailers and the public. Full and prompt disclosure is especially crucial when consumers' health is involved.

As of this morning, your marketing department calculates that 6,500 four-ounce bottles of the "children's nonaspirin elixir" (a Tylenol look-alike) are already in the hands of consumers. That leaves 1,288 bottles still on store shelves. The problem is that the acetaminophen contained in the painkilling liquid is up to 29 percent more than that stated on the labels — enough to cause an overdose and liver failure in the young children the product is designed for. No one is telling you how this error happened, and it's only been found in lot number 1AD0228, but frankly, finding a guilty party is not so important to your job. You're more concerned about getting the word out fast.

Perrigo needs to get the word out to consumers throughout the United States that they should not give the product to children, but check the lot number and return the bottle to the store they bought it from for a refund if it's from the affected batch.

Perrigo's corporate communications department has already begun sending out new releases announcing the product recall to all media, but as customer service supervisor, you must notify retailers. They've already been told verbally, but regulations mandate a written notification.

A letter to your retail customers can also include useful follow-up instructions. Explain the circumstances behind the recall, and instruct stores to pull bottles from the shelves immediately for return to your company. Refunds they provide to consumers will, of course, be reimbursed by Perrigo. Questions should be directed to Perrigo at 1-800-321-0105, and retailers should feel free to give the number to consumers. Remember: it will be important to mention all that the company is doing to solve the problem, and to use *resale information* to keep the retailers as customers.

¹⁰ Scénario adapté de Bovée et al.