

La revue *Résolang* entend promouvoir, en littérature, linguistique et didactique françaises et francophones, une recherche fondée sur le dialogue entre les disciplines et le réseau des chercheurs et équipes de recherche qui s’y consacrent, au sein des universités algériennes et avec leurs partenaires internationaux.

Attachée à refléter une recherche vivante et actuelle, elle s’ouvre aussi bien aux études des jeunes chercheurs et doctorants qu’à des programmes thématiques sollicitant des spécialistes d’origine géographique et de champs disciplinaires les plus divers.

Résolang ne publie que des articles inédits. Les contributions présentées dans chaque numéro sont soumises à l’aval du conseil scientifique et d’un comité de lecture international anonyme.

Comité d’édition

Présidente : Rahmouna Mehadji Zarior, *Université d’Oran*

Fewzia Sari Mostefa-Kara, *Université d’Oran*

Anne-Marie Mortier, *Université Lyon 2*

Conseil scientifique

Président : Bruno Gelas, *Université Lyon 2*

Boumediène Benmoussat, *Université de Tlemcen*

Jacqueline Billiez, *Université Grenoble 3*

Jean-Paul Meyer, *Université de Strasbourg*

Hadj Miliani, *Université de Mostaganem*

Fewzia Sari Kara Mostefa, *Université d’Oran*

Djamel Zenati, *Université d’Alger*

Secrétariat de rédaction

resolang@gmail.com

Université d’Oran – Faculté des lettres, des langues et des arts

B.P. 1524, El M’naouer, Oran 31000

Directeur de la publication

Monsieur le Recteur de l’Université d’Oran

Les conditions de soumission des articles, les recommandations aux auteurs, la charte typographique *Résolang* et les mentions légales sont consultables sur les sites :

site institutionnel : www.univ-oran.dz – rubrique « revues »

site d’information : sites.univ-lyon2.fr/resolang/index.php



<i>Avant-propos</i> <i>par Bruno Gelas</i>	3
<hr/>	
COLLOQUE JEUNES CHERCHEURS 2008	
CAMILA AÏT YALA Étude comparative du comportement discursif des hommes et des femmes	7
HOURIA BELDJILALI La réforme du système éducatif algérien : l'approche par les compétences et la situation d'intégration	25
HACÈNE RYAD BENMANSOUR Vers une construction mythologique du vocable "mer" dans <i>Au commencement était la mer</i> de Maïssa Bey	31
FAFFA BENTABET Le traducteur face à sa matière : cas de Baudelaire	37
NABILA BESTANDJI Représentations et implicite dans le discours journalistique : étude comparative de la titrologie de deux quotidiens francophones après les attentats du 11 septembre 2001 (<i>El Watan, Le Monde</i>)	47
AMEL DERRAGUI Stratégie d'écriture dans <i>Mille... et un jours au Méchouar</i> de Rafia Mazari	61
NASSIMA KACIMI GUELLIL La dimension autobiographique dans le roman werthérien : Johann Wolfgang von Goethe, Benjamin Constant, Eugène Fromentin	67
GHOUTI KHERBOUCHE L'échange « quadrinaire » : indice d'interculturalité chez les interlocuteurs plurilingues algériens	73
AHMED MOSTEFAOUI Enseigner le français des sciences et technologie : de l'analyse à la proposition didactique : la compréhension écrite	79

BOUMEDIENE BENMOUSSAT	91
La dynamique de la linguistique contrastive : théorie et méthodes	
NABILA HAMIDOU	97
Le manuel dans l'institution scolaire. Approche pédagogique	
MOHAMED MILIANI	105
De l'utilisation du questionnaire de recherche en langues : entre effet mode et nécessité méthodologique	
NADIA BAHIA OUHIBI GHASSOUL	111
Recherche, méthodologie, corpus	
FEWZIA SARI MOSTEFA KARA	119
Réflexions préliminaires sur l'acte de lecture	
VARIA	
FAOUZIA BENDJELID	125
De la déconstruction du genre : le roman comme dispositif langagier. Compte rendu du roman <i>Archéologie du chaos (amoureux)</i> de Mustapha Benfodil	
FATIMA ZOHRA KHALILI	131
Apprentissage du FLE : prépositions abstraites et difficultés d'emploi	
YAGUÉ VAHI	141
La dénomination figurative du "soleil" dans <i>L'Envers du soleil</i> de Jean-Baptiste Tati Loutard	
ANNEXE	
Thèses soutenues du pôle ouest algérien depuis l'année 2004-2005	
	153

Enseigner le Français des sciences et technologie

De l'analyse à la proposition didactique : la compréhension écrite

« Il faut d'abord apprendre à lire la science, pour être ensuite capable de l'écrire » (Blanchard, 1998).

Cet article vise à rendre compte d'une expérience pédagogique menée dans le cadre d'un enseignement de Français Langue Étrangère de spécialité à l'Institut de physique de l'Université Ibn Khaldoun (Tiaret), au cours d'une recherche de magister. Un des objectifs de cet enseignement est que les étudiants puissent savoir lire, comprendre, structurer et saisir ce qui fait la spécificité des textes appartenant aux discours scientifique et technologique.

Cette observation de ce qui caractérise ce type de texte permet par la suite d'élaborer des stratégies de lecture. Ces stratégies font partie de l'approche globale qui vise le transfert en langue étrangère des habiletés et des stratégies que le lecteur possède dans sa langue maternelle (Moirand 1979, p.23). Dans notre expérience d'enseignement, nous avons chaque fois essayé de relier le travail demandé aux étudiants à ce qui caractérise les textes scientifiques et techniques relevant de leur domaine de référence, afin de leur faire adopter des stratégies leur permettant de lire, comprendre et se familiariser avec ces textes (ce sont tous des documents authentiques tirés de manuels et du programme institutionnel des 1^{ère}, 2^e et 3^e années Sciences et technologie LMD).

État des lieux

Nous avons mené une enquête auprès d'une partie de ce public, en l'occurrence les étudiants des Sciences technologiques (physique, maths et chimie), et nous avons pu constater que l'enseignement du français dispensé dans ces filières reste porté sur la terminologie, enseignement qui malgré son importance, reste insuffisant (Parpette 2001, p.8-17)¹. Lerat note à ce sujet :

« Une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées » (Lerat 1995, p.21).

D'un autre côté, tous les enseignants questionnés semblent unanimes quant au véritable niveau de leurs étudiants : ils ne font qu'imiter, ils comprennent mal ce qu'ils lisent ou ce qu'ils entendent, s'expriment avec beaucoup de difficulté, dans un français médiocre, et n'interviennent presque jamais pendant les cours. De façon générale, ce sont les carences en grammaire et en

1. Exemple d'explication pendant le cours de français : « vapeur : désigne d'autres gaz que la vapeur d'eau (vapeur d'alcool, d'éther...) ».

vocabulaire qui sont repérables en premier, mais on souligne aussi beaucoup l'inaptitude à percevoir les structures des textes.

En les intégrant dans un Centre intensif d'Enseignement des Langues (CEIL), nous avons soumis 278 de ces étudiants à un test avec des questions de compréhension écrite, de morphosyntaxe et d'expression écrite. L'analyse des résultats amène à constater un manque de compétences qui dépasse les différentes observations faites par leurs enseignants (Mostefaoui, 2004). Les manques vont au-delà du simple niveau de la phrase, simple ou complexe, ou du paragraphe. Se voyant incapables de gérer ces situations, ils focalisent sur les contenus disciplinaires en négligeant la langue. Cet état de fait ne trouve aucune solution du côté des enseignants chargés d'assurer le module de « langue », qui limitent leur enseignement à la terminologie, la conjugaison, et rarement la syntaxe.

Cadre et méthodologie

Les différentes formations de magister en français langue de spécialité dans l'enseignement supérieur algérien témoignent d'une volonté de l'intégrer comme une composante institutionnelle de tout programme scientifique et technologique¹. Les objectifs institutionnels et professionnels d'un tel enseignement rendent tout enseignement de la langue tributaire d'une adaptation à des besoins précis dans des tâches et des situations d'évaluation spécifiquement universitaires (Pollet 2001, p.14-25). Pour Sylvie Chiousse (2001, p.115), « la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances ».

Une fois les objectifs de la formation définis, il est nécessaire d'identifier l'ensemble des situations que les apprenants auront à rencontrer, et de collecter les données linguistiques écrites qui y correspondent (textes, photocopiées, cours, etc.), sachant, comme le rappelle Rostislav Kocourek, que « la langue de spécialité, comme la langue tout entière au reste, ce sont d'abord les textes parlés et écrits ». Une fois ce corpus collecté, nous tenons notre véritable base pour l'élaboration du référentiel linguistique. Or, il est clair que notre cas relève d'un FOS (français sur objectifs spécifiques) un peu particulier puisqu'il porte sur des discours institutionnels concernant un public d'universitaires. Leurs problèmes ne se limitent pas aux carences linguistiques, mais touchent même à leur niveau dans leur discipline. Pour les aider, tout programme de français devra donc se plier à deux objectifs : acquérir des stratégies de lecture pour accéder à l'information scientifique, la comprendre, et pouvoir utiliser ses compétences pour mieux communiquer.

Au plan scientifique nous nous appuyons sur la linguistique textuelle, mais nous puisons aussi à divers modèles (théories de l'énonciation, sémantique et pragmatique du discours, théories des actes de parole, analyse du discours). Du point de vue de l'ingénierie pédagogique, il est question de mettre en place un dispositif de formation spécifique, « plan de formation », qui prenne le texte pour matériau pédagogique de base.

Enfin, les principes méthodologiques sur lesquels s'appuie notre étude textuelle sont : l'utilisation des textes à partir de documents authentiques (cours

1. En témoigne l'ouverture de Centres d'enseignement intensif des langues, dont un vient d'être ouvert dans notre université et où nous sommes nous-même à la fois un des responsables et des enseignants.

de physique, par exemple); leur adaptation selon le procédé du « parallélisme » (Trimble 1985, p.25) pour pouvoir les exploiter en classe; et en fin de compte, l'attention à toujours partir du texte, en commençant par la compréhension écrite et en passant par des exercices de morphosyntaxe, et même de production écrite.

Le parallélisme

Les textes étant des documents authentiques, ils ne peuvent être utilisés à l'état brut, et on se voit contraint de les adapter selon le procédé du parallélisme dont parle Louis Trimble dans l'ouvrage sus-cité. Il définit le parallélisme comme « un processus qui utilise une unité discursive comme véhicule/moyen pour enseigner les fonctions discursives, la grammaire et le lexique ». Et il précise que le texte choisi doit être près du niveau de la majeure partie des étudiants pour n'exclure aucun d'eux. (Trimble 1985, p.25). Ces reconstitutions de différents niveaux à partir des documents authentiques sont élémentaires et indispensables, comme le signalent Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2004, p.50): « Beaucoup de documents recueillis sur le terrain nécessitent les traitements, les modifications, voire la suppression de certaines parties d'énoncés pour être rendus plus compréhensibles par rapport au niveau des étudiants ciblés ».

D'un autre côté, il faut voir comment aborder les textes choisis, car il est clair que, pour que l'accès au sens donc à la compréhension et en retour à l'expression soit efficace, il faut qu'il y ait une prise en compte du texte scientifique dans sa totalité (linguistique et discursive). Il faut donc amener les étudiants à saisir le sens à travers des activités de lecture, d'autant que leur discipline, qui est présentée sous forme textuelle, nous oblige à nous fixer comme objectif la maîtrise de l'écrit et plus précisément du texte.

Discours scientifique et nature textuelle de la science

Selon Halliday & Martin (1993, p.10), la science est « une technologie du discours ». Le scientifique est donc avant tout un lecteur et un producteur de texte, et son savoir se présente comme un ensemble organisé d'énoncés qui établissent entre eux une série de liens. Pour prendre un exemple tiré des cours de physique, le terme « résistance », tout comme l'« intensité » d'un courant et la « différence de potentiel », renvoient à un texte sans lequel ces notions n'auraient pas de sens. Il en va de même en mathématique, où l'énoncé « Pour x nombre réel » n'a aucun sens s'il est détaché de ce qui précède ou de ce qui suit.

L'examen des caractéristiques discursives de ces discours, notamment ceux de la physique et de la chimie, révèle qu'en plus de la syntaxe et du lexique, ils sont construits autour de trois pôles: 1. la nature du texte; 2. les marqueurs et les techniques discursives; 3. les opérations discursives qu'on trouve généralement dans le discours scientifique écrit (Trimble 1985, p. 14).

En faisant, d'autre part, l'analyse des recommandations données dans un cours de mathématiques, on constate qu'elles invitent les étudiants à suivre certaines règles de rigueur dans le traitement des problèmes: d'abord lire correctement chacune des phrases du texte, ensuite se repérer dans le texte en maîtrisant la structure, et enfin produire eux-mêmes un discours rendant compte d'un raisonnement.

Si l'on tient ainsi compte de ce qui spécifie le discours scientifique et des recommandations données pour aborder et traiter un problème mathématique, si l'on y ajoute que le système de transmission du savoir à l'université est avant tout basé sur la culture écrite, on voit aisément que le programme pédagogique le plus approprié devra être basé sur le texte, et avoir pour objectif une compétence textuelle et discursive. Cela n'empêche pas, bien sûr, en partant de ce texte, d'envisager d'autres travaux traitant de la grammaire ou du lexique, mais il est clair que, dans le contexte scientifique et technologique, réussir implique des capacités à lire et écrire dans la langue de diffusion de ces savoirs (Pollet 2001, p. 13-31).

Quelle méthode adopter ?

1. Le choix d'un texte scientifique

Nos étudiants ayant clairement des difficultés quand ils sont confrontés à la lecture d'un texte qui demande une attention particulière, nous proposons de faire appel à des textes scientifiques ayant autant que possible les mêmes caractéristiques que ceux qu'ils rencontrent généralement dans leurs cours et manuels (Trimble 1985, p.25). Notre but n'est évidemment pas d'exploiter le contenu scientifique du texte mais de les familiariser avec certains de ses aspects linguistiques et discursifs. Nous avons donc choisi de conduire l'analyse linguistique et discursive d'un texte qui appartient au programme institutionnel et qui fait l'objet de cours, à la fois de physique, de chimie et de thermodynamique (filières Sciences et Technologie LMD). Il porte sur **la matière, sa structure et ses changements**.

Il s'agit d'un texte très structuré. Il suit un plan strict (descriptif, argumentatif), est représentatif du discours scientifique et technique (physique, chimie, maths et thermodynamique), et offre, comme le dit Jacobi :

«[...] à la fois à lire et à voir. Aux signes linguistiques du texte s'ajoutent en effet presque toujours d'autres signes non linguistiques : des chiffres, des symboles. Aux phrases de l'énoncé se mêlent des listes, des formules. Listes et formules peuvent se combiner en tableaux. L'énoncé est organisé avec des ruptures, des passages d'un système codique à un autre. Enfin, il s'articule avec ce qu'il convient d'appeler l'illustration du texte» (Jacobi 1984, p. 42).

Le texte comporte un grand nombre de paragraphes, affichant d'emblée qu'il est plus qu'une juxtaposition de phrases : un tout constitué d'unités supérieures, les paragraphes. Delisle (1980, p.16) conçoit ainsi le discours comme «une unité supérieure à la phrase (transphrastique) ; c'est le message considéré globalement». Mais le paragraphe est une unité typographique qui n'est pas toujours délimitable de la même façon, selon la nature du texte. Certains découpages n'obéissent pas à l'organisation classique, qui fait qu'un paragraphe développe une idée – toute nouvelle idée nécessitant un nouveau paragraphe. Il paraît donc plus approprié de redéfinir le paragraphe à partir des textes scientifiques dont nous disposons : pour cela, nous nous inspirons de L. Trimble (1985, p.45), qui utilise les termes de «paragraphe physique» (*physical paragraph*) et «paragraphe conceptuel» (*conceptual paragraph*).

Le «paragraphe conceptuel» est souvent précédé d'un titre et contient toute l'information choisie par l'auteur dans le but de développer une idée générale implicitement ou explicitement exprimée. Le «paragraphe physique» se définit, lui, comme une partie du paragraphe conceptuel mise en relief dans

le texte par un espace et/ou un retrait. La tâche de dégager l'idée maîtresse qui sous-tend ces entités « conceptuelles » et « physiques » nous oblige à dégager avec soin l'idée maîtresse (générale) de chaque paragraphe physique (« *core generalization* »), laquelle s'exprime soit par une ou plusieurs phrases soit par morceaux de phrases distinctes, énoncés noyaux ou « *core statements* » (*Ibid.*, p.45).

La première phrase du premier paragraphe conceptuel en constitue généralement l'énoncé noyau. Celle qui ouvre chaque paragraphe physique est à son tour un énoncé noyau qui est développé à l'intérieur du paragraphe, mais elle est un sous-ensemble de l'énoncé noyau du paragraphe conceptuel. D'où il ressort que l'énoncé noyau, par sa position privilégiée, est chaque fois aisément repérable.

Prenons un exemple de texte où il apparaît bien qu'on annonce déjà un paragraphe conceptuel et ses constituants – 4 paragraphes physiques –, dont chacun sera développé plus loin en un paragraphe autonome :

Applications du changement d'état liquide-vapeur

L'étude des machines thermiques nous montrera l'importance du changement d'état liquide-vapeur.

[1 § conceptuel] Dans ce paragraphe, nous citerons :

- [1er § physique] la condensation de l'eau sur les parois froides et la migration de l'humidité
- [2ème § physique] les phénomènes de séchage
- [3ème § physique] le stockage des fluides
- [4ème § physique] l'exploitation des retards aux changements de phase pour la visualisation des trajectoires des particules, retard à la condensation dans le cas des chambres de Wilson, retard à l'ébullition pour les chambres à bulle.

Source : Cours de thermodynamique, « La matière » (ST LMD)

2. Le style du texte

Ce qui est repérable en premier dans l'analyse du style des langues de spécialité c'est sa neutralité. Pour qu'un texte soit jugé objectif, il faut qu'il soit le plus neutre possible, c'est-à-dire être dépourvu de connotations, d'évaluations et de jugements subjectifs. De fait, le texte utilisé est écrit dans un style impersonnel, et l'oblitération de l'auteur entraîne des tendances de rédaction intéressantes. Rodrigues Faria Coracini (1992, p.80) déclare à ce propos que « le discours scientifique est largement un discours sur les choses, où un *il* non humain est le sujet des verbes d'état et le procès ».

On trouve dans notre texte différents types de séquence : descriptive, argumentative et même narrative (« Du 17ème siècle jusqu'à nos jours, de très nombreuses expériences de compressibilité isotherme des gaz ont été réalisées sur tous types de gaz »). Sur le plan de la macrostructure, il contient un grand nombre de paragraphes conceptuels, contenant à leur tour un grand nombre de paragraphes physiques.

3. Les opérations discursives

Dieter Viehweger (1990, p.49) décrit les opérations discursives comme des actes de langage :

« [...] des actes illocutoires qui constituent un texte et qui forment des hiérarchies illocutoires avec un acte illocutif dominant étayé par des actes illocutoires subsidiaires rattachés à l'acte dominant par des relations dont le caractère correspond aux fonctions que ceux-là remplissent vis-à-vis de celui-ci ».

On a pu, de ce point de vue, relever dans notre texte :

- la définition («l'air est un mélange idéal de gaz parfaits...»),
- la description («La matière est restée parfaitement homogène, aucune transformation brusque n'est observée»),
- l'explication («Dans la transformation DE, à partir de l'état (F) les gouttelettes de liquide se désagrègent, en nombre de plus en plus grand, formant le gaz : ce phénomène est appelé vaporisation»),
- l'énumération («Le sens commun nous fait distinguer trois états de la matière : solide, liquide et gazeux»),
- la quantification,
- la caractérisation, l'exemplification et de nombreuses autres opérations.

4. Les anaphoriques

Le texte apporte une quantité d'informations relatives à la matière. En tant que procédé de cohésion textuelle, l'anaphore assure le lien avec le contexte précédent. Les anaphoriques reprennent un élément (groupe nominal, proposition, phrase...) déjà exprimé et indiquent ainsi la continuité d'un thème abordé. On a pu relever des pronoms personnels (*il, elles*), des adjectifs possessifs (*ses, sa, son*), des démonstratifs (*celle, cette, celles-ci*), des pronoms relatifs (*qui, que, dans laquelle, dont*) et des substantifs (*rapport, changement, transformation, résultat, phénomène*).

5. Identification des connecteurs logiques et modalisation

La mission des connecteurs est d'assurer la cohésion interphrastique et la cohérence textuelle. Lundquist les définit comme étant des

«éléments cohésifs, redondants, positifs quand, dans le rôle d'explication et de précision, ils facilitent le travail mental de l'opération interprétative; négatifs quand ils postulent une cohérence logique, causale, etc. entre des événements qui sont, en fait, sans rapport.» (Lundquist 1990, p. 143-153)

Les opérateurs temporels peuvent faire référence au moment où l'on parle (*maintenant*) ou au passé (*en 1947, à la fin du 19ème siècle*). Les connecteurs temporels servent, eux, à marquer les différentes étapes du texte et permettent de bien montrer son déroulement (*d'abord, ensuite, enfin*). Les opérateurs spatiaux se trouvent surtout dans les descriptions (*d'un côté, de l'autre, tout près, plus loin, en haut, en bas, ci-après*). Les connecteurs argumentatifs s'emploient dans le cadre d'un raisonnement logique («Si le glissement est facile, le liquide est fluide et la viscosité est faible»). Ils peuvent exprimer l'opposition et la concession (*mais, alors que, au contraire, par contre, bien que, malgré, en dépit de*), la cause et la conséquence (*alors, donc, puisque, tant que...*) Les opérateurs tels que *de ce fait, en conséquence, donc* («Il ne faut donc pas s'étonner que les liquides obéissent à des équations d'état de même type que les gaz»), introduisent une idée de conséquence: la conclusion logique d'un raisonnement. *Car* («n'est pas correct car les molécules de liquide sont soumises à l'inévitable agitation thermique») marque une idée de démonstration, d'argumentation, et *en effet* explicite ce qui est dit dans la phrase précédente. La comparaison est exprimée par *comme*. Signalons encore les modalisations de temps (*durant, toujours, souvent, a priori, à la fin de...*), de lieu (*au dessus, au fond, ci-après...*) et de manière (*de manière, progressivement, inversement...*)

L'annonce de la conclusion, enfin, est introduite par les connecteurs suivants: *pour conclure, finalement, en conclusion, en résumé, bref, en somme*.

(«Nous concluons que liquide et gaz sont un même état désordonné qui se distinguent par la densité.»)

L'exploitation du texte adapté en classe

À partir d'une partie de ce texte, et sans en modifier la structure de base, nous avons dégagé les énoncés noyaux pour obtenir un texte selon le procédé du «parallélisme» (cf. *supra*). Le texte obtenu contient quelques-uns des éléments linguistiques et discursifs qui caractérisent le texte original, de façon à pouvoir modéliser l'apprentissage de la langue étrangère de spécialité à travers la relation savoir linguistique/savoir disciplinaire. Notre intention n'est pas de proposer des textes faciles, mais d'adapter le discours pédagogique aux références des apprenants et de leur permettre une découverte de ces éléments (Carras *et al.* 2007, p.34). Il faut donc encourager les apprenants à l'identification complète de la signification dans le texte à travers une étape de lecture et des exercices.

La lecture globale découle des recherches menées en didactique de l'écrit et bénéficie des apports de l'approche cognitive. Elle vise, en plus du transfert en langue étrangère des habiletés et des stratégies que le lecteur possède dans sa langue maternelle, une perception globale des mots et des phrases, la construction du sens grâce au repérage de l'architecture du texte et au savoir extralinguistique (Cuq et Gruca 2002, p.167). Les apprenants devront donc procéder par une approche structurelle et discursive qui consiste à dégager :

- la typographie du document écrit (longueur, nombre de paragraphes);
- la notion de macrostructure didactique (texte) (Adam 1989, p.183-222);
- les types de paragraphes (conceptuel, physique) (Trimble 1985, p.45): repérage des informations essentielles, et repérage des idées principales (énoncés noyaux);
- les opérations discursives et les opérateurs logiques.

Choisir une définition comme une base textuelle et la proposer à l'exploitation dans une classe peut aider les étudiants à saisir ce qui caractérise cette opération discursive (Trimble 1985, p.25): on peut élargir cette méthode à des unités textuelles plus complexes, et en choisissant d'autres opérations discursives.

Afin d'explicitier notre approche, nous avons travaillé sur ce texte avec un de nos groupes (3 séances), et rapportons l'analyse effectuée par un groupe d'étudiants.

Nous reproduisons tout d'abord ce sous-texte adapté (Trimble 1985, p.25; Carras *et al.* 2007, p.34). Le texte obtenu se compose de paragraphes et son organisation matérielle peut aider les étudiants à repérer sa structure. On note la présence dans chaque paragraphe de termes de reprise (anaphoriques), et d'opérateurs temporels, spatiaux ou argumentatifs :

- chaque paragraphe correspond à un paragraphe conceptuel du texte intégral;
- chaque phrase correspond à l'énoncé noyau des différents paragraphes physiques du texte original.

La matière et sa structure

- (1) La matière est la substance qui compose tout corps ayant une réalité tangible: par exemple l'eau est constituée de molécules d'eau; le fer, lui est constitué d'atomes de fer.
- (2) Le sens commun nous fait distinguer ses trois états: solide, liquide et gazeux. (3) La

matière occupe de l'espace et possède une masse. Ainsi, en physique, tout ce qui a une masse est de la matière.

(4) Nous comprimons le gaz. Il se produit une très forte **discontinuité**: quand on diminue le volume offert à la matière, **le gaz se liquéfie**. (5) Nous concluons que **liquide et gaz sont un même état désordonné** qui se distingue par la densité. (6) Le liquide est représentable par un ensemble de molécules en désordre mais serrées les unes contre les autres, comme des billes au fond d'un sac. (7) Il existe entre l'état gazeux et l'état liquide une suite continue d'états intermédiaires avec un nombre progressivement croissant de molécules par unité de volume.

(8) La matière peut se retrouver dans plusieurs états ou phases. Lorsque la matière passe d'un état à l'autre, elle effectue une transition de phase. (9) La transition de phase se produit lorsque certaines caractéristiques de la matière changent. (10) Pour l'immense majorité des corps purs, la transition solide-liquide est discontinue et se produit à température fixe pour une pression déterminée: suivant le sens, elle est appelée **fusion** ou **solidification**. (11) Il existe aussi une transition discontinue solide-gaz: suivant le sens, c'est la **sublimation** ou la **condensation**.

(12) Les solides (à l'exception des solides amorphes) ont des structures ordonnées. On parle de **solide cristallisé** avec des maillages périodiques, des "empilements" réguliers. C'est le domaine de la **crystallographie**.

Les activités proposées

L'exploitation du texte et les exercices proposés ont fait l'objet d'un travail en classe et en groupe. L'expérience montre que, dès que nos étudiants sont conscients des objectifs, ils font beaucoup plus attention à l'aspect linguistique et aux opérations cognitives. Selon, S. Eurin Balmet et M. Henao de Legge (1992, p. 145), ils parviennent peu à peu à dépasser l'aspect thématique et découvrent que ces exercices ne sont pas une fin en soi, mais une étape intermédiaire efficace pour acquérir la maîtrise de la langue française dans le contexte de la communication scientifique.

Il est donc demandé aux étudiants de lire attentivement cette description et de répondre aux questions qui l'accompagnent.

1. L'étape de la lecture

La prélecture informe le lecteur sur le thème et les informations majeures qui s'y trouvent. À partir de cette connaissance, il va faire des hypothèses sur les informations complémentaires. D'autre part, les énoncés noyaux le renseignent sur la structure du texte: pendant sa lecture, il va donc rechercher des indices qui lui permettent de dégager cette structure.

Cette étape de la prélecture¹ consiste à répondre à certaines questions du genre: «Qui est l'auteur?», «Quel est l'objectif du texte?», «Quels sont les points, les idées et les concepts les plus importants qu'on retrouve dans le texte?». Cependant, avant même d'exiger des réponses, en guise de "réchauffement" et pour introduire à ce qu'est qu'une définition, nous avons engagé les étudiants dans une discussion qui confrontait les définitions à usage courant. Ces dernières semblent en effet bien floues, comme le souligne Odile Challe (2002, p. 30) lorsqu'elle note que «les mots les plus étranges pour un étudiant [étranger] ne sont pas forcément les termes les plus techniques». Nous les avons, par exemple, invités à confronter la définition courante du mot «liquide» («Tout corps qui coule ou tend à couler») et sa définition scientifique («Tout corps à l'état fluide, pratiquement incompressible, formé de corpuscules (ions ou molécules) soumis à de faibles attractions»).

1. Nous suivons ici Sophie Moirand (1979), qui distingue cinq différentes stratégies de lecture: le repérage, l'écrémage, le survol, l'approfondissement, la lecture de loisir.

2. Découvrir les informations majeures à partir des réponses données

Pour notre groupe, et à partir des réponses aux différentes questions, le texte comprend :

- (1) la définition de la matière ; illustration ;
- (2) la matière qui nous entoure : sa nature, sa structure ;
- (3) le changement d'état de la matière.

3. Structurer le texte

Bien dégager la macrostructure du texte est un facteur essentiel à la compréhension, et la réflexion doit s'effectuer sur les énoncés noyaux et les repères qu'ils fournissent. Dans cet exemple précis, la délimitation des paragraphes conceptuels s'est effectuée de la manière suivante :

- Il y a prédominance de la tendance à la dépersonnalisation et à la distanciation de l'auteur par rapport à ses propos (3ème personne du singulier, du nous et de on) ; emploi de phrases impersonnelles (réponse à la question *qui est l'auteur ?*).
- Le texte comprend 3 paragraphes conceptuels,
 - (1), (4), (8) et (12) sont des paragraphes conceptuels ;
 - le § conceptuel (1) est constitué des paragraphes physiques (2) et (3) ;
 - le § conceptuel (4) est constitué des paragraphes physiques (5), (6) et (7) ;
 - le § conceptuel (8) est constitué des paragraphes physiques (9), (10) et (11) ;
 - les paragraphes conceptuels comportent successivement 2, 3, 3 paragraphes physiques,
 - l'ensemble du texte comprend 12 paragraphes.

À partir de notre exemple, le groupe a dégagé la structure du texte et les différents paragraphes conceptuels. De manière générale, nous nous sommes basés sur les éléments suivants :

- *L'énoncé noyau*. Le premier énoncé du paragraphe conceptuel (1) contient l'idée maîtresse (générale) qui nécessite d'être développée. Le premier énoncé du paragraphe physique (2) énumère les différents états de la matière qui vont être développés, mais chaque état demandera plusieurs idées secondaires.
- *Les anaphoriques*. Le dépistage d'un anaphorique dans un énoncé noyau est très important, et le lecteur doit en rechercher immédiatement le référent. La consigne donnée était que les étudiants lisent et observent certains mots du texte de nature différente (pronoms relatifs, adjectifs et pronoms possessifs, pronoms personnels, substantifs...) et dire à quels autres mots ils réfèraient.
- *Les opérations discursives*. Nous avons pu relever les opérations suivantes : En (1), il y a la **définition** (*la matière est la substance...*), **une exemplification** (*par exemple...*), **une énumération**, (... *ses trois états ; solide, liquide et gazeux*) ; en (4) : **une explication** (*nous comprimons le gaz il se produit...*), **une caractérisation** (*le liquide est représentable par une série..., il existe entre l'état gazeux et l'état liquide...*) ; en (8) : **une description** (*la matière peut se retrouver...*), **une explication** (*lorsque la matière passe...*).

Nous avons également procédé à la reconnaissance des opérateurs logico-temporels : En (1), (*Ainsi*), exprime **une conséquence** ; en (4), (*Quand*), exprime **le temps** et (*Mais*) **une opposition** ; en (12), (*Lorsque*) exprime **le temps**.

- *Travail lexical*. Après les outils qui appartiennent à la grammaire du texte et aident à la structuration d'un énoncé – et par la suite d'un texte – nous avons proposé un exercice portant sur les substantifs qui contribuent à la cohésion textuelle. La consigne donnée était la suivante :

Parmi les procédés les plus employés dans la substitution, on relève la nominalisation ; complétez le tableau suivant :

<i>Verbes / adjectifs</i>	<i>Action ou résultat caractéristiques</i>
Solide	(<i>solidification</i>)
Liquéfier	(<i>liquéfaction</i>)
Comprimer	(<i>compression</i>)
Cristalliser	(<i>cristallisation</i>)
(<i>sublimier</i>)	Sublimation
(<i>condenser</i>)	Condensation

Principaux résultats

Plus de 70% des étudiants ont effectué les différentes tâches demandées. Ils ont donc pu, en confrontant les deux textes (authentique/adapté) :

- Dégager la structure du texte (nombre de paragraphes, types de paragraphes, etc.),
- identifier le style impersonnel du texte (à travers la présence de pronoms tels que *on, nous*, etc.),
- repérer dans la structuration du texte des énoncés noyaux,
- repérer facilement des anaphoriques (*ce, qui*, etc.),
- repérer des opérations discursives (définition, description, etc.),
- trouver les substituts des mots (à l'exception du verbe *liquéfier*).

Il reste cependant quelques faits marquants à retenir :

- Ils affichent une lenteur dans la lecture et la compréhension du texte,
- ils font quelquefois recours à la traduction systématique vers la L1 pour mieux assimiler,
- nombreux sont ceux qui ignorent le type et la structure des phrases,
- ils ont beaucoup plus de problèmes avec les mots de français général qu'avec les mots techniques.



Après avoir pointé certains des problèmes dont souffrent nos étudiants, et avoir essayé de trouver une façon de faire en s'inspirant de différents travaux, nous n'avons voulu, dans cette modeste proposition, avec ses limites et ses imperfections, que contribuer à l'installation d'un enseignement de spécialité dans notre université. Nous y sommes encouragé par le véritable engouement des étudiants pour s'inscrire au centre (CEIL) ou assister à nos cours : cela montre qu'il y a une véritable prise de conscience chez eux de l'utilité de la langue.

Ce type de travail peut être multiplié tout au long de l'année, en s'appuyant sur des textes des différentes disciplines (maths, physique, chimie) en français. Les étudiants doivent en effet, au minimum, en maîtriser la lecture s'ils ne veulent pas avoir de difficultés par la suite. Plus les textes utilisés seront élémentaires, plus facile sera leur lecture.

Notre objectif, à travers cette expérience du texte (Cuq & Gruca 2002, p.160), était de familiariser notre public avec l'écrit universitaire, reflet du discours scientifique, à la fois source et moyen de construction-diffusion du savoir (Pollet 2001, p.134). Nous avons suivi l'approche fonctionnelle dans l'analyse du texte et dans son exploitation en classe avec en perspective la deuxième étape de notre enquête, qui consistera à analyser les processus cognitifs mis en œuvre dans les activités de compréhension de texte technico-scientifiques et à relever les difficultés des étudiants confrontés aux activités langagières et cognitives.

Tout en ouvrant la réflexion à d'autres perspectives, pratiques et méthodologiques, nous pourrions dire qu'enseigner le français de spécialité par l'approche textuelle a pour objectif d'aider ces étudiants dans l'apprentissage de leur discipline et, du même coup, d'accroître leurs compétences linguistiques, discursives et pragmatiques. C'est précisément dans cette perspective pragmatique qu'il faut envisager l'enseignement de la langue de spécialité à l'université.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel. 1989. «Pour une pragmatique linguistique et textuelle». In REICHLER, Claude (dir.). *L'Interprétation des textes*. Paris: Minuit. (Coll. Arguments). Pages 183-222.
- BALLIU, Christian. 2001. «Les traducteurs: ces médecins légistes du texte». In *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*. Mars 2001, vol. 46, n° 1, *Traduction médicale et documentation / Medical translation and documentation* [En ligne]. Sous la direction de Serge Quéryn. Pages 92-102. Disponible sur Erudit.org, URL: <<http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n1/001961ar.pdf>>.
- BLANCHARD, Philippe. 1998. «Jeux et enjeux de l'écriture scientifique: des stylistes aux fabricants de textes». In *Alliage. Culture - Science - Technique*. Hiver 1998 - Printemps 1999, n° 37-38, *L'écrit de la science*. Nice: Anaïs. Également disponible sur <<http://www.tribunes.com/tribune/alliage/37-38/blanchar.htm>>, consulté le 20/4/2009.
- CARRAS Catherine, TOLAS Jacqueline, KOHLER Patricia, SZILAGYI Elisabeth. 2007. *Le Français sur Objectif Spécifique et la classe de langue*. CLE International. (Coll. Techniques et pratiques de classe).
- CHALLE, Odile. 2002. *Enseigner le français de spécialité*. Paris: Economica.
- CHIOUSSE, Sylvie. 2001. *Pédagogie et apprentissage des adultes. État des lieux et recommandations*. [En ligne]. Rapport pour l'examen thématique de l'apprentissage des adultes, OCDE. Document pdf, URL: <<http://www.oecd.org/dataoecd/5/44/1831501.pdf>>, consulté le 14/2/2009.
- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG. (Coll. FLE).
- DELISLE, Jean. 1980. *L'Analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa. (Coll. Cahiers de traductologie ; 2).

EURIN BALMET Simone, HENAO DE LEGGE Martine. 1992. *Pratiques du français scientifique : l'enseignement du français à des fins de communication scientifique*. Paris : Hachette / AUPELF. (Coll. Universités francophones).

HALLIDAY Michael Alexander Kirkwood, MARTIN James R. 1993. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. The Falmer Press. (Coll. Critical Perspectives on Literacy and Education).

JACOBI, Daniel. 1984. «Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la science». In *Langue française*. N° 64, *Français technique et scientifique : reformulation, enseignement*. Paris : Larousse, décembre 1984. Pages 38-52. Fac-similé disponible au format pdf sur le site Persée : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1984_num_64_1_5203>, consulté le 29 avril 2009.

LERAT, Pierre. 1995. *Les langues spécialisées*. Paris : PUF. (Coll. Linguistique nouvelle).

LUNDQUIST, Lita. 1990. «Linguistique textuelle». In Holtus Günter, Metzeltin Michael, Schmitt, Christian (dir.). *Lexikon Der Romanistischen Linguistik*. Vol. 1. Max Niemeyer Verlag. Pages 143-153.

MANGIANTE Jean-Marc, PARPETTE Chantal. 2004. *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette-FLE. (Coll. F).

MOIRAND, Sophie. 1979. *Situations d'écrit. Compréhension / production en français langue étrangère*. CLE international. (Coll. Didactique des langues étrangères).

MOSTEFAOUI, Ahmed. 2004. Analyse du discours de la physique et proposition de supports didactiques. Mémoire de Magister : Oran : ENSET.

PARPETTE, Chantal. 2001. «Le cours magistral, un discours orographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant». In Gauthier A., Meqgori R. (dir.). *Langages et significations : l'oralité dans l'écrit et réciproquement*. Actes du 22e colloque d'Albi, juillet 2001, Centre Pluridisciplinaire de Sémiolinguistique Textuelle. Pages 261-266.

POLLET, Marie-Christine. 2001. *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université. (Coll. Pratiques pédagogiques).

RODRIGUEZ FARIA CORACINI, Maria José. 1992. «L'hétérogénéité dans le discours scientifique français et brésilien : un effet persuasif». In *Langages*. Vol. 26, n° 105, *Ethnolinguistique de l'écrit*. Coordonné par J.-C. Beacco. Paris : Larousse, Mars 1992. Pages 76-86. Également disponible sur le portail Persée : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1992_num_26_105_1625>.

TRIMBLE, Louis. 1985. *English for Science and Technology. A Discourse Approach*. Cambridge University Press.

VIEHWEGGER, Dieter. 1990. «Savoir illocutoire et interprétation des textes». In CHAROLLES Michel, FISCHER Sophie, JAYEZ, Jacques. *Le Discours : représentations et interprétations*. Nancy : Presses universitaires de Nancy. Pages 41-51.

RÉSUMÉ

L'enseignement des étudiants scientifiques des formations universitaires en Algérie est dispensé en langue française et est basé essentiellement sur l'écrit. Quand ils arrivent à l'université, ces étudiants – qui ont fait des études en arabe mais seulement quelques études de français et sont supposés avoir balayé un certain nombre de compétences dans cette langue – présentent des difficultés linguistiques morphosyntaxiques et lexicales, et corollairement dans la lecture et la compréhension de textes. Pour les aider, nous proposons un enseignement à travers le texte. Lire d'une façon globale afin de saisir les informations essentielles, pouvoir se familiariser avec les structures textuelles, savoir faire des hypothèses sur le contenu sont les objectifs majeurs. Un exemple de travail en classe est donné à titre d'illustration.

Résolang

Revue publiée par les Revues de l'Université d'Oran

Numéros parus

N° 1 - 1er semestre 2008

N° 2 - 2e semestre 2008

N° 3 - 1er semestre 2009

N° 4 - 2e semestre 2009

À paraître

N° 5 - 1er semestre 2010

N° 6 - 2 semestre 2010

Sommaires et appels à contributions disponibles sur :
sites.univ-lyon2.fr/resolang/index.php

Imprimé sur les Presses AGP
315, coopérative Nor, Bir el Djir. Oran, Algérie

Juin 2010

IMPRIMÉ EN ALGÉRIE (*printed in Algeria*)

ISSN 1112-8550

**Colloque
Jeunes Chercheurs 2008**

Camila AÏT YALA

Étude comparative du comportement discursif des hommes et des femmes

Houria BELDJILALI

La réforme du système éducatif algérien.

L'approche par les compétences et la situation d'intégration

Hacène Ryad BENMANSOUR

Vers une construction mythologique du vocable mer
dans *Au commencement était la mer* de Maïssa Bey

Faffa BENTABET

Le traducteur face à sa matière: cas de Baudelaire

Nabila BESTANDJI

Représentations et implicite dans le discours journalistique.

Étude comparative de la titrologie de deux quotidiens francophones
(*El Watan*, *Le Monde*) après les attentats du 11 septembre 2001

Amel DERRAGUI

Stratégie d'écriture dans *Mille... et un jours au Méchouar* de Rafia Mazari

Nassima KACIMI GUELLIL

La dimension autobiographique dans le roman werthérien:

Johann Wolfgang von Goethe, Benjamin Constant, Eugène Fromentin

KHERBOUCHE Ghouti

L'échange « quadrinaire ».

Indice d'interculturalité chez les interlocuteurs plurilingues algériens

Ahmed MOSTEFAOUI

Enseigner le français des sciences et technologie

De l'analyse à la proposition didactique: la compréhension écrite

Boumediene BENMOUSSAT

La dynamique de la linguistique contrastive. Théorie et méthodes

Nabila HAMIDOU

Le manuel dans l'institution scolaire. Approche pédagogique

Mohamed MILIANI

De l'utilisation du questionnaire de recherche en langues:

entre effet mode et nécessité méthodologique

Nadia Bahia OUHIBI GHASSOUL

Recherche, méthodologie, corpus

Fewzia SARI

Réflexions préliminaires sur l'acte de lecture

VARIA

Faouzia Bendjelid

De la déconstruction du genre: le roman comme dispositif langagier.

Archéologie du chaos (amoureux) de Mustapha Benfodil

Fatima Zohra KHALILI

Apprentissage du FLE: prépositions abstraites et difficultés d'emploi

Yagué VAHI

La dénomination figurative du "soleil" dans *L'Envers du soleil*

de Jean-Baptiste Tati Loutard

ANNEXE – Thèses soutenues du pôle ouest algérien depuis 2004-2005

ISSN 1112-8550