

REFLEXION SUR LE FRANÇAIS LANGUE DE SPECIALITE – TECHNIQUE ET SCIENTIFIQUE - A L'UNIVERSITE EN CONTEXTE FLE

Dr. BENAÏSSA Lazhar
Université Biskra

Résumé :

A travers cet article, se présente une tentative de mettre en évidence les éléments théoriques les plus importants sur le sujet de l'utilisation de la langue de spécialisation en langue étrangère, qui diffère de la langue française générale, par les moyens de sa diffusion et de la nature de sa réception par le lecteur. Cet article offre aux chercheurs, dans le domaine de l'éducation, de nouvelles pistes de recherche et de dialogue, sur l'utilisation du français comme langue de spécialité scientifique à l'université. De nombreuses questions sont à l'origine de cette réflexion y compris si le discours utilisé est – il considéré en tant que moyen pour accéder à la terminologie ou alors un moyen de communication ou les deux à la fois. L'élève comprend-il comment analyser et comprendre le discours scientifique scientifique? Sans prétendre que tous les éléments requis à au concept langue de spécialité ont été discutés, cet article présente aux chercheurs de nouvelles méthodes de recherche pour étudier et discuter de la circulation de cette la langue à l'université dans le contexte FLE.

Mots clés : langue de spécialité – discours de spécialité – lecteur potentiel – lecture de TS

الملخص:

من خلال هذا المقال محاولة لتسليط الضوء على اهم العناصر النظرية المتعلقة بموضوع " استعمال لغة التخصص " الاجنبية المغايرة للغة الفرنسية العامة : وسائل نشرها و طبيعة استقبالها من طرف القارئ. هذا المقال يضع بين يدي الباحثين في ميدان التعليمية سبل بحث وحوار جديدة بالاحص المهتمين بالبحث في مجال استعمال اللغة الفرنسية كلغة تخصص علمي في الجامعة. منطلق البحث يتجلى من خلال اسئلة عديدة منها هل الخطاب المستعمل هو خطاب حوارى ام هو خطاب – وسيلة؟ هل يدرك الطالب كيفية تحليل و فهم الخطاب التقني العلمي؟ و هل يملك المؤهلات المناسبة؟ تعتبر هذه المقالة انعكاساً نظرياً على الخطاب العلمي: نشرها كإستقبال من أجل إبراز جوانب معينة من الممارسات المطلوبة للتدريس والتعلم الأكاديمي والعلمي والتقني. دون التظاهر بأن جميع الجوانب قد تمت مناقشتها ، تعرض هذه المقالة أمام الباحثين في طرق دراعية جديدة للتحري والنقاش حول تداول لغة التخصص في الجامعة في سياق الفرنسية لغة اجنبية.

Introduction

L'offre de formation technologique et scientifique à l'université algérienne se propose en langue française quoique la langue de l'enseignement scientifique au secondaire s'effectue en langue arabe, langue nationale comme si, dans le contexte algérien, on distingue entre les savoirs à maîtriser en langue étrangère et la langue de réflexion et de communication quotidienne : l'algérien, qui est un ensemble de lexiques arabe, français, turque, perse, berbère. Ce contexte plurilingue constitue d'une part un atout socioculturel et un gain facilitant l'accès aux savoirs pour les uns, et d'une autre, un énorme handicap pour d'autres apprenants qui ont cotoyé l'arabe comme seul exercice linguistique et de réflexion. Les étudiants inscrits dans des filières technologiques (Energie, Architecture, Mécanique ...) et scientifiques (médecine, pharmacie,...) sont contraints de suivre leurs cours en langue française de spécialité. Même si l'enseignant utilise une langue intermitte entre l'arabe et le français pour expliquer et permettre aux étudiants de suivre le fil des informations (définitions, objets, explications...), le discours scientifique proposé en fin, ou durant, de cours présente des difficultés au niveau de la compréhension et au niveau de l'objet de savoir à construire.

Le cas de la première année, filières techniques et scientifiques, semble la promotion la plus délicate ; le passage du cycle scolaire au cycle académique perturbe, entre autre, l'identité du nouvel étudiant confronté à une nouvelle langue française et à de nouvelles conditions d'acquisition et d'évaluation. Une première difficulté d'apprentissage que rencontre le nouvel étudiant dans le domaine de spécialité technique/ scientifique est la réticence entre l'apprentissage par cœur, notamment du lexique de spécialité, et quel savoir et savoir – faire relatif au domaine à construire. Autres difficultés émergentes du contact au discours de spécialité, celles qui se rapportent aux compétences communicatives, telle la lecture (réception) et la compréhension ainsi que la production écrite de spécialité. Compétences requises à la stabilité des savoirs et au développement de l'esprit critique et réflexif des étudiants. En lecture, ils recourent constamment aux dictionnaires de langue arabe pour traduire l'essentiel du contenu du cours ; une traduction de mots souvent linéaire, incohérente et immédiate. Une pratique d'une charge cognitive importante, lorsque l'étudiant, à travers le décodage, la traduction de termes scientifiques et d'interprétation, cherche à concevoir et à construire l'« objet » du cours, mais qui réduit le sens de la construction du « rapport au savoir » et au monde. Si la traduction et le recours à la langue arabe permettent aux étudiants de surmonter en partie leurs difficultés d'ordre linguistique, il semble nécessaire de leur proposer un accompagnement convenable, une médiation langagière réflexive et procédurale et d'innover des dispositifs capables d'activer les procédés cognitifs leur permettant, également, le transfert des connaissances antérieures développées en L1 (Legros et al., 2007). Une médiation enseignante qui permet à l'étudiant l'organisation de son activité et de ses modes de parler – penser – agir autrement – dit l'aider à construire son positionnement énonciatif. En effet, dans ce contexte didactique « *les activités cognitives prennent sens pour le sujet dans la reconstruction qu'il se fait en interne des contextes sociaux et espaces d'interactions verbales comprenant les connaissances, les outils, les systèmes de pensée et d'action les caractérisant.* »¹

1. Qu'est-ce qu'étudier à l'université ?

L'enseignement – apprentissage à l'université connaît de plus en plus de pression vu les offres de formation académique et professionnelle, et également à cause du nombre croissant d'étudiants. Dans cette situation, l'innovation perpétuelle est recommandée afin de subvenir aux divers besoins de la société, de l'économie de l'information et des connaissances. Qu'est qu'étudier à l'université ? Quel différence avec un apprentissage scolaire ? qu'est- ce qu'une posture au lieu de profil au sens scolaire ? Ce sont des questions parmi d'autres qui cherchent la qualité et la performance pédagogique. Apprendre dans un cadre éducative est avant tout une activité d'appropriation d'un savoir que l'on ne possède pas (Charlot, 1987, 102). « *Apprendre, donc, c'est passer de la non – possession à la possession, de l'identification d'un savoir virtuel à son appropriation réelle* » (Saeed Pavandi, p.19). L'acte d'apprendre comporte des phases d'exploration, s'organise selon un schéma de traitement de l'informations et produit une élaboration/ réorganisation de processus cognitif, psychomoteurs et socio – affectifs. (Ibid). Les tâches scolaires ne cessent de se complexifier avant de rencontrer une rupture en entrant à l'université.

L'un des objectifs assignés à l'enseignement universitaire sous le système LMD est la construction d'une posture de chercheur chez les étudiants. Ainsi, de nouvelles compétences disciplinaires et transversales sont à construire progressivement en fonction des différents modules de formation. Si dans l'enseignement scolaire l'approche effectivement et habituellement pratiquée est souvent linéaire où l'enseignant est maître de l'information et à lui que revient de juger vrai ou faux certaines pratiques quant à l'apprentissage, il est souvent fondé sur la la mémorisation et la restitution des connaissances. En contexte universitaire, l'apprentissage revêt un sens différent « *le savoir à l'université devrait être au centre d'une éducation intellectuelle, réflexive et critique* » (Ibid), L'approche préférée est plutôt interpellative qui contraint l'étudiant à s'engager et à s'impliquer dans son apprentissage pour devenir responsable de sa formation scientifique. Une approche réflexive qui met en jeu un double processus décrit par Schön (1994): la réflexion dans l'action qui permet à un sujet de penser consciemment au fur et à mesure que se déroulent les événements et de réagir en cas de situation imprévue et la réflexion sur l'action au cours de laquelle le sujet analyse ce qui s'est passé et évalue les effets de son action. Cette pensée réflexive est à la fois critique et créative et nécessite de mobiliser un certain nombre d'habiletés métacognitives et de compétences argumentatives (Pallascio et Lafortune, 2000). L'un des problèmes de l'enseignement supérieur est que la plupart des enseignants ne bénéficient d'aucune formation initiale en pédagogie et d'aucun suivi à leur gestion des cours ou des TD comme si les étudiants ont la capacité de comprendre seuls les objectifs et les finalités épistémiques de la formation et les enjeux socio- professionnelles qui s'en découlent.

Le rôle de l'enseignant - chercheur à l'université n'est plus le détenteur de savoirs à transmettre mais plutôt d'un médiateur et d'accompagnateur pour une meilleure construction et partage des savoirs et des savoir - faire. Un rôle pédagogique complexe et difficile vu le besoin hétérogène des étudiants. Dans cette optique, plusieurs questions se posent et retentissent, notamment, sur le plan didactique afin de proposer, aux étudiants, la formation épistémique convenable à leur insertion socio-professionnelle. Il s'agit de mettre en valeur leurs potentiels sociocognitifs, de favoriser l'émergence de leurs compétences latentes et développer leur rapport aux

savoirs. Un rapport défini, selon Bernard Charlot, comme : « *l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école [université], sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même.* (Charlot, 2002, p. 93). C'est aussi un rapport identitaire, une relation de sens et de valeur. En effet, l'université est un lieu autre de penser le rapport au monde et aux savoirs techniques, scientifiques et professionnels. Il ne s'agit pas de "former" des "accumulateurs" d'informations et d' "entasseurs" de connaissances sans une réelle formation de jeunes compétents conscients de leur mission scientifique et de leur devenir socioprofessionnel. Il semble que parmi les difficultés les plus rencontrées dans l'enseignement universitaire le fait de faire apprendre aux étudiants à mieux raisonner dans leur apprentissage, à comment comprendre des discours, à savoir synthétiser les connaissances et mieux exploiter leurs acquis langagiers dans des productions personnelles, orales et écrites, (résumés, des réponses, ...) et de ce fait l'impliquer dans un processus complexe d'acculturation scientifique et de construction d'un rapport aux savoirs. Mais, comment le construire ce rapport ? - à savoir que trois dimensions sont nécessairement présents dans la relation didactique universitaire : épistémique, sociale et professionnelle- Et quel est le rôle attendu de l'enseignant universitaire notamment avec l'avenu du numérique et l'enseignement en ligne ?

En effet, la préparation d'un cours ou d'un TD suppose l'émergence de nouveaux rapports aux savoirs savants et à l'implication des étudiants dans leurs apprentissages. Il s'agit d'un « nouveau rapport réflexif distancié à la langue » (Bernié JP, 2002) L'enseignant universitaire propose des pistes épistémiques et des situations – problèmes à travers lesquelles il contraint l'étudiant à s'engager et de devoir collaborer avec ses camarades. Il faut par là distinguer deux sortes d'engagement : l'engagement procédural et l'engagement substantif.

- L'engagement procédural : l'engagement de l'étudiant est de surface « aller à ses cours [et à] remettre les travaux demandés ainsi, ce dernier « cherche prioritairement à satisfaire aux exigences que plutôt qu'à comprendre ce qu'il fait à y trouver du sens ». ce qui affaiblit la relation didactique.
- L'engagement substantif : l'engagement est plus profond et permet une meilleure appropriation de la matière, une intégration plus globale et plus durable de la connaissance. Il en ressort que la qualité de l'insertion de l'étudiant dans les systèmes académiques et sociaux de l'université constitue un déterminant significatif de la qualité de la formation (Tinto, 1975).

Le contexte épistémologique dans les domaines technique et scientifique contraint l'étudiant à s'engager non seulement à comprendre un discours spécialisé mais également à réagir en fonction des contraintes spécifiques du domaine spécialisé qui est :

tout secteur de la société constitué autour et en vue de l'exercice d'une activité principale qui, par sa nature, sa finalité et ses modalités particulières ainsi que par les compétences particulières qu'elle met en jeu chez ses acteurs, définit la place reconnaissable de ce secteur au sein de la société et d'un ensemble de ses autres secteurs et détermine sa composition et son organisation spécifiques. (Petit 2010: 9)²

2. Qu'est ce qu'une langue de spécialité (LSP)?

Il semble qu'il n'existe pas un consensus sur l'appellation et la définition de LSP, on parle de langue spécialisée, de langue de spécialité, de langage technique, de vocabulaire spécialisé, de vocabulaire scientifico-technique, etc. De manière très générale, Galisson et Coste donnent aux "langues de spécialité" la définition suivante :

*Expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier.*³

Quant à Lerat, suppose que : « *La notion de langue spécialisée est [plus] pragmatique : c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur connaissances spécialisées* ». (Lerat, 1995 : 20). La définition donnée par Dubois et al. est la suivante : « *On appelle langue de spécialité un sous-système linguistique tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques d'un domaine particulier* ». ⁴

Le français en tant que langue étrangère de spécialité se distingue du français général en tant que discipline par les objectifs assignés, par le contenu notionnel et informationnel et par, aussi, l'implication attendu de l'apprenant. Les langues de spécialité semblent « *fonctionner non pas comme des langues autonomes, ayant chacune ses caractéristiques spécifiques, mais comme des fragments ou des sous-ensembles de la langue naturelle.* »⁵ Afin de comprendre la langue de spécialité, on l'oppose souvent à la langue « commune », ainsi :

« *les langues de spécialité se distingueraient de la langue commune par leurs situations d'utilisation et par le type d'information qu'elles véhiculent. Il convient de remarquer la circularité de ces définitions, ce qui traduit la difficulté de définir précisément la notion de "langue de spécialité"* ». (ibid)

Sur le plan lexical, contrairement au lexique polysémique de langue générale, le discours de spécialité est monosémique « dépourvu de traits de type dénotatif »⁶, constamment enrichi par « la création de nouveaux mots liés à l'apparition de nouveaux objets, de nouvelles réalités physiques et conceptuels » (ibid). Sur le plan syntaxique, les recherches sur l'identification des particularités discursives de ce discours ont révélé que :

L'analyse de l'organisation et du fonctionnement des discours spécialisés est devenu possible (...) on a mis en évidence l'importance des opérateurs logico-discursifs, des marqueurs de l'orientation discursive, des structures argumentatives. On a pu se rendre compte de certaine variété des situations typiques de chaque genre de discours de spécialité et des pratiques de communication et d'interaction qui y ont lieu.

Sur le plan lexical, en ce qui concerne la phrase, on a surtout fait apparaître la forte récurrence de certains schémas syntaxiques et en particulier, la fréquence très élevée d'énoncé de type définitoire et de nominalisation qui permettent au lecteur inscrit notamment dans le domaine de repérer et distinguer les énoncés ayant une valeur scientifique sans, souvent, se soucier de leur valeur linguistique et rhétorique.

Il n'est pas facile, donc, de déterminer la définition du discours spécialisé, il suffit de voir les deux définitions proposées par deux différents dictionnaires le Petit Larousse et Lexis :

- Mot appartenant à un vocabulaire spécial, qui n'est pas d'un usage courant dans la langue commune (P.R)

- Mot qui un sens strictement délimité à l'intérieur d'un système de notions donné (Lexis)

Le point de vue premier est sociologique, celui du second est sémiotique, comme le note Moirand⁷. Tout texte se compose d'éléments linguistiques formant un tout cohésif et cohérent mais également de données culturelles. Ancré dans un contexte technique et culturel spécifique, un texte de spécialité :

« véhicule un savoir propre au champ scientifique en question et son élaboration linguistique ne peut que refléter cette spécificité, car si nous admettons que l'usage d'une langue est primordialement une activité sociale, il s'ensuit que le discours scientifique comme tout autre acte de communication reste fortement déterminé par les pratiques sociales et culturelles qui l'engendrent et au même temps le contraignent »⁸.

A l'université, le texte de spécialité est un support pédagogique et didactique appartenant à un domaine de savoirs et déclencheur de toutes sortes d'activités d'entraînement à la compréhension et à l'analyse de documents scientifiques. En biologie, par exemple, les textes proposés sont souvent longs et demandent aux étudiants un investissement cognitif propre au domaine pour que l'on puisse s'approprier d'habiletés de lecture et d'analyse et de construire, par conséquent, une posture de chercheur.

Il semble que cet enseignement se fixe comme objectif l'acquisition d'une compétence à consulter la littérature spécialisée et d'apprendre à se démarquer des autres domaines scientifiques. Partant du principe que : *« la langue de spécialité ne se réduit pas à une terminologie mais qu'elle mobilise les ressources ordinaires d'une langue naturelle »* (Lerat, 1995 :21).

Un texte de spécialité présente un discours appelé par certains chercheurs : "technolecte" qui assure une progression thématique relative au domaine d'apprentissage spécialisé destiné à un groupe de spécialistes. En effet, une nouvelle problématique s'émerge celle du "profil de lecteur" et la construction d'une "communauté discursive scientifique" qui suppose aussi une interaction fonctionnelle du langage en situation. Selon Cortelazzo, la langue de spécialité est : *« une variété fonctionnelle d'une langue naturelle, dépendant d'un secteur de connaissances ou d'une sphère d'activité spécialisée, utilisée dans sa totalité par un groupe de locuteurs plus restreint que la totalité des locuteurs de la langue naturelle dont la langue de spécialité est une variété, pour répondre aux besoins de communication (de prime abord au besoins de référence) du domaine de spécialité en question »⁹*

Le lexique particulier et les traits morphosyntaxiques et textuels singuliers contraignent le lecteur potentiel à adapter sa lecture au genre du texte scientifique (décrire les résultats d'une recherche, présentation d'hypothèses et de théories, exposé, texte à vulgarisation...). Ceci ne contredit pas qu'un discours de spécialité dans un domaine soit ouvert à d'autres domaines de recherches et de réflexion.

Les discours spécialisés ne sont pas nés ex nihilo, ils ont leurs raisons, leurs contextes d'énonciation, leurs rhétoriques et leurs publics exprimant une vision du monde qui façonne la pensée de leur public spécialisé. Il en ressort que la langue de spécialité n'est *« pas une langue à part (même si son lien à la langue dite générale reste ambigu) mais d'une terminologie et d'une syntaxe spécifiques, assorties d'une organisation discursive qui vise l'objectivité de la communication dans une discipline donnée »¹⁰*. Le discours de spécialité est un discours scientifique destiné à

un public précis dans un domaine scientifique donné « *il se caractérise par la clarté et la précision, la qualité de la langue utilisée et la rigueur de l'argumentation, afin de transmettre un message destiné avant tout à informer d'autres chercheurs et spécialistes.* »¹¹

3. La lecture de textes de spécialités

L'entrée à l'université marque pour de nombreux étudiants algériens une brutale rupture avec la formation scolaire antérieure. Un véritable redéploiement de la langue française s'effectue notamment

*les étudiants des disciplines non linguistiques principalement des sciences médicales, des sciences de la vie, des sciences de l'ingénieur, des sciences de la terre se trouvent en face d'une seconde rupture linguistique puisque c'est le français qui sert de vecteur à l'apprentissage des sciences et des techniques (...) ainsi, l'étudiant algérien est appelé à s'adapter à un nouvel enseignement – apprentissage sans y avoir été préparé : aux changements dans le mode de vie, (...) le français passe du statut de première langue étrangère enseignée à celui de langue d'enseignement de disciplines, langue véhiculaire du savoir universitaire.*¹²

Il faut d'abord signaler que « le lecteur » dans nos universités est le fruit de l'éducation nationale considérant la langue française comme étrangère. Cet étudiant rencontre, en effet, deux obstacles à son apprentissage : le français en tant que langue générale, et qui l'a souvent mal prise en charge au secondaire vue qu'il appartient à la branche scientifique, et le français comme langue de spécialité différente par sa terminologie et par son discours scientifique spécialisé. L'étudiant, en effet, aura une double mission en lecture : construire la signification globale du texte par le biais de ses compétences censées acquises (identifier les parties du textes et les idées correspondantes, construire un réseau sémantique cohérent...) et analyser la terminologie proposée dans un contexte d'acculturation scientifique en fonction des objectifs du cours proposé par l'enseignant. En biologie, par exemple, les textes ne se présentent pas de la même façon, il existe ceux qui dépendent de schémas, de graphes, d'images, et d'autres qui sont structurés autour de constats, de définitions...etc., mais tout deux demandent un travail cognitif (analyse, synthèse...) et interprétatif important. En effet, le lecteur potentiel aura des attentes différentes selon le genre de texte en question (débat, exposé, compte – rendu, rapport...), qui vont influencer son interprétation. Il est contraint de s'identifier en tant que lecteur spécialiste appartenant à la même communauté langagière que l'auteur (H. Quotb, 2009 : 68).

Quoiqu'il se distingue du texte de langue générale par la "monosémie" de ses termes ceci n'exclut pas le rôle actif du lecteur qui peut recourir à ses connaissances antérieures, à son expérience, à ses capacités de raisonnement déductif et analogique pour construire l'objet scientifique. Un lecteur potentiel est un lecteur impliqué aussi subjectivement que rationnellement, prêt à devenir un récepteur actif à savoir que le texte scientifique :

*« n'est pas une unité sémantique close et que sa compréhension dépend, au contraire, d'une structure d'anticipation : comme tout autre texte, le texte scientifique ne peut être compris sans que le lecteur fasse appel à certains préjugés (...) un texte scientifique est donc l'objet d'une multitude de lectures, dépendantes des horizons des lecteurs : un texte donné sera lu de différentes manières par des scientifiques venant de disciplines différentes (...) »*¹³.

Le discours spécialisé contient des indications linguistiques et paralinguistique utiles à son décodage afin d'assurer sa communication. Les signes de ponctuation (parenthèses, deux points,) les procédés d'explication, d'énumération, de reformulations...etc. balisent la compréhension du lecteur et facilitent la construction d'un réseau sémantique et la conceptualisation de l'objet de savoir. L'important pour l'auteur de texte « *ce n'est pas de pouvoir immédiatement son lecteur, même spécialiste, d'une connaissance solide du concept, mais de lui transmettre la quantité d'information strictement nécessaire pour qu'il puisse tirer parti du texte* »¹⁴.

Il faut reconnaître que l'exploitation des textes techniques serait difficile avec des étudiants qui n'auraient pas un niveau minimum en langue et qui maîtrise faiblement des stratégies de compréhension de textes. Les étudiants devraient savoir, que pour réussir dans la vie professionnelle, il ne suffit pas de bien connaître sa spécialité ; il faut aussi avoir de la culture générale.

A l'université, l'enseignant d'une spécialité est souvent amené à exposer des notions en faisant appel pour les expliquer aux connaissances antérieures et à des procédés plus développés que dans le scolaire. L'usage du langage est différent ainsi que les signes utilisés sont partiellement ou totalement différents. La plupart des

étudiants est, souvent, prise par la panique et ne trouve pas de réponses aux questions soulevées sur le sens du cours et le sens des termes choisis. Mais, il faut reconnaître également qu'à l'entrée dans l'enseignement supérieur, certains étudiants éprouvent une difficulté à accepter de changer leur rapport au savoir et au monde. Un nombre important d'étudiants paraît sensible aux modifications induites par les cours tant sur leur manière de percevoir le monde que sur leur personne et se trouve souvent dans des difficultés de se mettre en activité intellectuelle. L'enseignement des savoirs est souvent linéaire, par l'usage de phrases affirmatives laisse l'étudiant penser qu'il n'a pas d'alternative de compréhension et d'interprétation. Binon (2000), souligne l'importance d'orienter l'enseignement vers des « situations-problèmes » où :

*l'apprenant doit " effectuer des tâches pour lesquelles il doit mobiliser à la fois ses connaissances économiques, discursives, stratégiques et linguistiques " , et " ce type d'activité offre le grand avantage de lancer un défi intellectuel à l'apprenant qui doit réfléchir en langue étrangère et qui ne peut plus se contenter d'imiter et de reproduire »*¹⁵

En effet, la lecture ne consiste pas à décoder et à apprendre par cœur une terminologie mais surtout de construire un réseau sémantique scientifique voire un esprit objectif et critique qui lui permet de décrire la réalité ou démontrer une vérité. Dans le domaine de la recherche :

*[...] et pour que le texte ne soit pas un objet de négociation en matière de sens, la communication du savoir se circule par le biais de cette langue scientifique, de cette manière qui met à la portée du sujet des moyens proprement linguistiques à investir pour assurer, dans la limite du possible, son acte d'objectivation »*¹⁶.

L'auteur d'un texte scientifique se dévoile en tant que diffuseur du savoir et non pas possesseur de ce dernier. Il tente de son mieux de prendre distance par rapport à son propre écrit et minimiser sa subjectivité. Cette attitude n'exclut pas la dimension communicative du texte scientifique :

« le discours scientifique n'a uniquement pas comme objectif « construire l'observation » (Moirand 1994) ou « faire passer le destinataire du texte d'un état de

connaissances à un autre état) (Pétroff 1984: 55), il cherche aussi «à convaincre, à recruter des alliés, à imposer une terminologie, à rendre crédible des résultats, à s'opposer pour se faire une place [...]»¹⁷.

Si un à une époque le mot « Eurêka » fut un mot ordinaire et commun chez les grecs, la représentation mathématique de la loi de la 'pesanteur' représente une « langue de spécialité » que seuls des spécialistes du domaine peuvent l'interpréter. Les deux langues, commune (ou ordinaire) et spécialisée se rencontrent dans l'explication de phénomènes, d'objets scientifiques et de communication sauf que les signes et les idées sont distincts comme le souligne F. de Saussure : « *signes distincts correspondant à des idées distinctes* » (de Saussure, 1978 :26). Mais, le terme « *scientifico – technique ne peut être dissocié de sa fonction sociale, de la personnalité du locuteur spécialisé* »¹⁸ (Gilbert, 1973 :13). La différence entre les deux réside dans le degré et non dans la nature et qu'en fait c'est « *au niveau de l'usage que se manifeste la spécificité des langues de spécialité* » (Cabré 1998, cité par A. Mihalovics, 2001 : 01).

Les langues de spécialité sont produites et reçues dans des situations de communication particulières et « *s'articulent à certains types d'actes de langage et à des terminologies qui renvoient à des réalités extralinguistiques partagées : objets, pratiques, processus, concepts* »¹⁹. Dans la plupart des travaux sur les LSP, on a le sentiment que la langue sert une communication plutôt

linéaire, unidirectionnelle – élaborée du côté du seul énonciateur. Or, les LSP sont une forme d'existence de la langue dans une 'communauté discursive' donnée qui devient spécifique d'une situation et d'interlocuteurs partageant en partie au moins un même bagage cognitif et impliqués dans les mêmes types d'activité. (ibid)

Partant de ces considérations théoriques, il s'avère important que la mise en place d'un dispositif didactique innovant reste une denrée rare face à des étudiants « *exigents et pressés de réussir, à la recherche des produits actualisés de qualité qui leur garantissent à la fois accès et succès dans le monde professionnel.*

4. Pour impliquer l'étudiant dans son apprentissage

a) De la terminologie au langage

Inviter les étudiants à apprendre des concepts ne doit pas se baser sur la seule habileté de mémorisation. La question n'est pas apprendre par cœur des concepts pour pouvoir appartenir à une communauté scientifique, mais de les discuter, de les reconstruire dans des contextes d'acquisition différents permettant une schématisation significative. Ainsi, le choix des bonnes situations de communication professionnelles, le choix de corpus authentiques et peuvent venir en aide aux besoins communicatifs réels qui dépassent le simple terme isolé.

b) Faire apprendre à questionner les objets de savoirs à construire :

L'étudiant doit être conscient, acteur et responsable de son implication cognitive. Le rapport aux savoirs épistémiques implique la maîtrise d'un langage, de travail sur des textes, d'exploration de théories, de concepts, de notions, d'auteurs. Comme il est contraint d'apprendre à observer, à prendre notes, de dégager une analyse pertinente, de pouvoir problématiser et d'interpréter voire développer une pensée personnelle.

c) Construire des connaissances et attitudes sociales et identitaire :

Passer de la culture scolaire à la culture universitaire fait naître de nouvelles attitudes pourvu que l'apprenant change de statut de 'l'élève' à l' 'étudiant' , c'est changer de rôle social mais aussi, nécessairement, changer ses manières

d'apprendre. En effet, l'apprentissage comporte une dimension identitaire marquée par l'engagement et le sens accordé à l'acte d'apprendre. Si la formation proposée aux étudiants n'offre pas une identité académique et professionnelle explicite et qui se noue d'une manière claire aux besoins de la société, les savoirs proposés et qui dans la plupart du temps sont isolées dans les différents modules n'apparaissent pas comme des réponses à des questions. Ainsi, se pose la question du sens dans la formation universitaire. Un savoir n'a pas de sens en soi mais il est construit par les interactions entre enseignant et étudiants à travers le support proposé. Ainsi, ce n'est pas suffisant qu'un étudiant sache les objectifs d'un cours ou d'une tâche à accomplir pour donner sens au savoir à acquérir mais il faut également avoir un sens personnel à l'objet du savoir et à l'activité elle-même et puis un sens pragmatique dans le proche avenir. Il s'agit de lui faire construire un ensemble de connaissances et de compétences qui lui permettent de comprendre le monde et l'intégrer dans un projet socioépistémique et professionnel. Il me semble que donner du sens à l'apprentissage devrait répondre aux questions suivantes : pourquoi apprendre et acquérir un savoir ? comment l'approprier ? et où peut-il être utilisable ? En effet, la médiation langagière et réflexive de l'enseignant permettrait aux étudiants de déceler les pratiques sources et les pratiques cibles du cours et faire du lien entre leurs connaissances déjà – là et les nouvelles. Construire avec eux les moyens pour qu'ils se rendent autonomes, l'étudiant n'est pas un consommateur de produit fini « Apprendre à l'université ne signifie pas se contenter de la quantité des notions acquises ou du nombre d'exercices réalisés : il s'agit de développer d'une manière pertinente dans une démarche exploratoire, critique et innovante »

c) Construire des connaissances académiques à visée socioprofessionnelles

A l'université, la référence au métier se pose d'une manière cruciale. L'enseignement vise une dimension professionnelle

Une compétence ne se développe pas dans un court temps ainsi que l'esprit critique ne peut être développé dans une période de quelques mois mais ils s'enrichissent au travers différentes activités proposées par différents enseignants. Il faut en effet, que les enseignants aient conscience des savoirs et savoir-faire proposés dans les autres cours ou TD de la formation ; de cette façon, les situations d'apprentissage deviennent de plus en plus intégrées que cloisonnées. Il ne s'agit pas de former des chercheurs qui ne savent que décontextualiser des savoirs dans l'abstrait mais également de les recontextualiser et « de former des praticiens capables de ramener ces éléments conceptuels et leurs structures principales afin de comprendre les fonctionnements concrets de la vie courante et d'imaginer des solutions aux problèmes qui se posent » Ariane Dumont, Denis Berthiaume : *La pédagogie inversée: Enseigner autrement dans le supérieur par la classe ...* éditions Debock, 2016, p : 20)

C'est à travers le dialogue, le dialogique et le dialogisme (Bakhtine, que l'esprit sociocritique se développe et assure un certain degré de conscience et d'anticipation des défis socioprofessionnels qui attendent les étudiants. La construction des savoirs, mouvement centripète, et l'enrichissement de la société par l'exploitation de ces savoirs, mouvement centrifuge, constituent deux piliers solides à la politique de toute université. Ainsi, l'université prend son poste économique et culturel voire stratégique dans la structuration de la société. L'enseignant, de ce fait, est censé quitter « la tour d'ivoire » et invité à quitter également sa posture d'ex – cathedra vers

une posture de médiateur et accompagnateur notamment en cette époque du numérique. Une technologie qui modifiera d'une manière ou d'une autre nos représentations, nos conceptions à l'apprendre aux objets du monde et nos pratiques, nos réactions mêmes en face des sujets – apprenants et l'évaluation de leurs travaux.

Conclusion

Enseigner en contexte universitaire ne se limite pas à la transmission des savoirs mais également à faire apprendre à devenir lecteur/ auditeur critique afin de développer les compétences requises à la recherche. La langue utilisée dans l'enseignement en filière technique/ scientifique est appelée une langue de spécialité sauf qu'elle n'est pas exclusivement technique qui se fonde sur une terminologie spécifique à une science donnée. L'enseignant tente également de communiquer, d'utiliser des injonctions, des actes de langages afin de rendre son cours plus compréhensible et d'amener l'étudiant d'acquérir un langage scientifique. Il s'agit d'une acculturation scientifique progressive en contexte de FLE et de FLSp. En effet, la médiation scientifique et langagière de l'enseignant s'avère devenir une nécessité tant pédagogique que culturelle parce qu'il s'agit de construire une communauté scientifique. L'enseignant devrait faire comprendre à l'apprenant comme le note Tardif (1999, p.105) à considérer les savoirs comme outils cognitifs et non pas en tant qu'objets statiques ou sans vie, qui permettent une meilleure compréhension du monde et qui augmentent les possibilités d'actions face à diverses situations. Comment rendre l'étudiant conscient de l'importance de son activité réflexive pour comprendre un texte et qui donnerait lieu à une discussion animée visant à faire émerger des savoirs et des pratiques à partir de stratégies de résolution de problème, de déduction, d'induction... etc.

Chaque savoir compris dans une activité langagière entraîne une démarche de transfert ce n'est jamais une reproduction à l'identique d'un raisonnement. Parce

*« Le développement de la pensée se caractérise par la mise en place progressive de puissantes capacités d'abstraction réfléchissante et que dès lors une part importante du fonctionnement mentale se décontextualise ou se dé – sémantise progressivement, pour s'organiser en opérations logico – mathématiques ».*²⁰

Selon cet auteur, le travail sur la langue, est un second aspect de la médiation :

*« nécessaire à la désémantisation et l'autonomisation de la pensée, qu'il est en d'autres termes une condition nécessaire pour que les personnes ne soient pas contraintes à une simple reproduction des acquis sémio – culturels, mais qu'elles puissent participer pleinement au développement, et à la transformation de l'ensemble des pré construits collectifs ».*²¹

L'avancement des recherches sur les pratiques de l'enseignement ont montré que la posture réflexive de l'enseignant est exigeante dans le sens à permettre de se comprendre et comprendre également son public. En examinant et en réfléchissant sur ses différentes interventions langagières, l'enseignant construit des savoirs qui lui permettent de perfectionner son savoir – faire enseignant et de créer un nouvel habitus. Selon les différentes recherches menées par Tardif et Lessard, (2004) et Altet, on considère que la pratique réflexive consiste à ce que l'enseignant analyse son expérience d'enseignement passée, présente, future et conditionnelle « l'enseignant réflexif couvre tout à la fois l'enseignant qui réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets et celui qui produit des outils innovants»²² Cette posture s'accompagne d'une démarche de structuration et de transformation de ses

perceptions et de son savoir ; elle vise, entre autres, l'émergence ou l'explication d'un savoir tacite. Il fait également appel à la conscience et à la prise en charge de son développement professionnel par la personne elle-même. En effet, la pratique réflexive nécessite l'application d'une pensée rationnelle à l'enseignement. Selon Tardif et C. Lessard, le métier d'enseignant doit en effet, s'adapter aux évolutions récentes du système éducatif et plus largement à celle de la société, il consiste à : la modification du public scolaire . En effet, l'enseignant doit pouvoir se poser la question du sens de ses actions, s'interroger sur ses propres conceptions.

Ainsi dit, le langage disciplinaire à construire en situation d'apprentissage technique ne peut pas être vidé de son sens pragmatique notamment. Il porte en lui des savoirs relatifs à l'interaction orale comme à la production écrite. Dans une perspective historique et culturelle, un savoir, selon M. Jaubert : « *est le fruit d'une activité humaine développée par un groupe de professionnels, d'experts qui ont défini le champ des questions, ont négocié ce qui peut faire preuve et ont développé des pratiques langagières(...)* »²³ , il est la résultante de plusieurs facteurs anthropologiques en interaction complexe construits socialement et issus le plus souvent, selon le terme de M. Jaubert, « *d'une longue controverse, en vue de répondre à un problème rencontré par l'humanité ou la communauté d'experts.* »²⁴. Ainsi dit, l'élaboration de des savoirs est aussi le produit d'un travail conscient et volontaire de l'enseignant. Un travail qui suppose verbalisation des savoirs « dans des formes langagières qui portent sur des notions et concepts qui supposent reformulations multiples, des choix conscients de formule, les mots devenant alors porteurs de théories ».

La compréhension et l'interprétation d'un texte technique/ scientifique suppose l'implication de l'étudiant (expérience, connaissances, culture...) qui lui permet d'identifier également progressivement son identité socio-épistémique. Un enseignement procédural qui fait apprendre à l'apprenant à ne doit pas se contenter d'une simple lecture linéaire et terminologique de texte qui ne dépasse pas l'espace proposé par son auteur, mais il doit comprendre aussi les objectifs de la lecture, l'ancrage du discours scientifique proposé, quels sont les limites de son interprétation...etc. des moments de réflexion et de discussions qui lui permettraient à contrôler et intégrer ses connaissances nouvelles. Il s'agit bien d'un contexte socioculturel à visée professionnelle réceptacle de construction des savoirs et de savoir – faire et non pas un milieu dont l'objectif est la seule extension des compétences linguistiques et terminologique. Le dialogue, l'interaction, l'échange et l'interprétation sont des pratiques sociales nécessaires à la posture que devrait acquérir l'étudiant non seulement afin de s'approprier un langage particulier ou des connaissances nouvelles mais aussi afin d'admettre sa singularité en tant que sujet pensant et acteur. L'objectif de l'usage de la langue de spécialité universitaire ne peut se limiter aux seuls aspects linguistiques et terminologiques d'une discipline afin de générer des automatismes réflexives chez les étudiants.

Les types de discours scientifiques véhiculent également des pensées et des cultures qu'il ne faut pas omettre, comme ils proposent des savoir – faire à maîtriser relatifs objectifs pragmatiques des cours. En effet, le langage structurant des savoirs de l'enseignant développe, entre autre, la pensée de ses apprenants afin de se libérer des contraintes spatiotemporelles immédiates et de parvenir à des représentations d'ensemble simultanées. Le langage dans ce contexte d'apprentissage, comme le

note Piaget, est donc « *un auxiliaire particulièrement puissant, un instrument au "service de la pensée" (...) le langage ne constitue pas la source de la logique mais est au contraire structuré par elle* »²⁵. Le langage, de ce fait, devient un instrument de partage de valeurs, d'émotions et de pensée.

Plus élaboré que le langage quotidien, il permet à l'étudiant – chercheur d'identifier et de reconnaître des repères socio culturels et professionnels signifiants de développer son potentiel socio cognitif, de nommer des objets et d'en définir les caractéristiques dans une activité de catégorisation ou de formation de concepts par des opérations d'induction, de déduction, de comparaison...etc.

Références bibliographiques

- BEACO J.C, MOIRAND S (1995) : Les enjeux des discours spécialisés, Presse de la Sorbonne nouvelle,.
- BERTRAND O (2008) : Le français de spécialité: enjeux culturels et linguistiques, Les éditions de l'Ecole polytechnique,
- CHARNOCK R : Les langues de spécialité et le langage technique : considérations didactiques, ASp [Online], 23-26 | 1999, Online since 09 November 2011, connection on 17 June 2018. URL : <http://journals.openedition.org/asp/2566> ; DOI : 10.4000/asp.2566
- DANIS A et DERET D (1998) : Enfants, adolescents: les approches psychologiques. Les âges de la vie, Breal,
- FERHAT S : Le discours scientifique et la manipulation de la langue, de la subjectivité au discours objectif, [en ligne] : <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/26570/1/Ferhat.pdf>
- FREUDENTHAL G : Etudes Sur - Studies on Helene Metzger
- GAMBIER Y : Des langues de spécialité aux documents multimodaux », Pratiques [En ligne], 171-172 | 2016, mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 24 mars 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3183> ; DOI : 10.4000/pratiques.3183
- KSOURI L : Le français médium d'enseignement en contexte universitaire algérien, actes du coll. AUF, Marekche 2015, éditions des Archives contemporaines, 2016
- LACAMARA R.P : Les textes de spécialité : Traduction professionnelles et traduction pédagogique, in <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/600460.pdf>
- OECD (2013) : L'évaluation des compétences des adultes Manuel à l'usage des lecteurs, OCDE,.
- SCARPA F (2010) : La Traduction spécialisée: Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction, presse de l'université d'Otawa,
- Thèses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2002.carras_c&part...
- THOIRON P : Texte spécialisé et non-spécialiste : un problème de stratégie de décodage. Revue belge de Philologie et d'Histoire ,1991, 69-3 pp. 629-643

-
- ¹ Jaubert M : Communauté discursive disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. In https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf
- ² Cité par : Laurent Gautier : Des langues de spécialité à la communication spécialisée: un nouveau paradigme de recherche à l'intersection entre sciences du langage, info-com et sciences cognitives ? en ligne :
- ³ Galisson et Coste, 1976 : 511).
- ⁴ Dubois et al. ,2001 : 40).
- ⁵ CHARNOCK R : Les langues de spécialité et le langage technique : considérations didactiques, ASp [Online], 23-26 | 1999, Online since 09 November 2011, connection on 17 June 2018. URL : <http://journals.openedition.org/asp/2566>
- ⁶ Quelques considérations sur l'enseignement des langues de spécialité
- ⁷ BEACO J.C, MOIRAND S : Les enjeux des discours spécialisés, Presse de la Sorbonne nouvelle, 1995, p.13.
- ⁸ CHARNOCK R : Loc cit
- ⁹ SCARPA F : La Traduction spécialisée: Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction, presse de l'université1 d'Otawa, 2010, p.2.
- ¹⁰ GAMBIER Y : Des langues de spécialité aux documents multimodaux », Pratiques [En ligne], 171-172 | 2016, mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 24 mars 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3183> ; DOI : 10.4000/pratiques.3183
- ¹¹ tiré de Jacques Leclerc, Le français scientifique : guide de rédaction et de vulgarisation, p. 4
- ¹² KSOURI L : Le français médium d'enseignement en contexte universitaire algérien, actes du coll. AUF, Marekeche 2015, éditions des Archives contemporaines, 2016, p. 128
- ¹³ FREUDENTHAL G : Etudes Sur - Studies on Helene Metzger, p.184
- ¹⁴ THOIRON P : Texte spécialisé et non-spécialiste : un problème de stratégie de décodage. Revue belge de Philologie et d'Histoire ,1991 69-3 pp. 629-643
- ¹⁵ theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2002.carras_c&part...
- ¹⁶ FERHAT S : Le discours scientifique et la manipulation de la langue, de la subjectivité au discours objectif, [en ligne] : <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/26570/1/Ferhat.pdf>
- ¹⁷ LACAMARA P.R : Les textes de spécialité : Traduction professionnelles et traduction pédagogique, [en ligne] <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/600460.pdf>
- ¹⁸ BEACO J.C, Moiran S : Op cit, p. 14
- ¹⁹ GAMBIER Y : Loc cit
- ²⁰ Bronkart J.P : La médiation langagière, in actes du colloque La médiation : marquage en langue et en discours, PUR 2004, p.30
- ²¹ Ibid
- ²² La profession d'enseignant d'aujourd'hui, éditions Deboeck, 2004, p.72

²³ JAUBERT M : Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative, in Forumelecture.ch

²⁴ ibid

²⁵ Danis A et Déret D : Enfants, adolescents: les approches psychologiques. Les âges de la vie, Breal, 1998, p.112