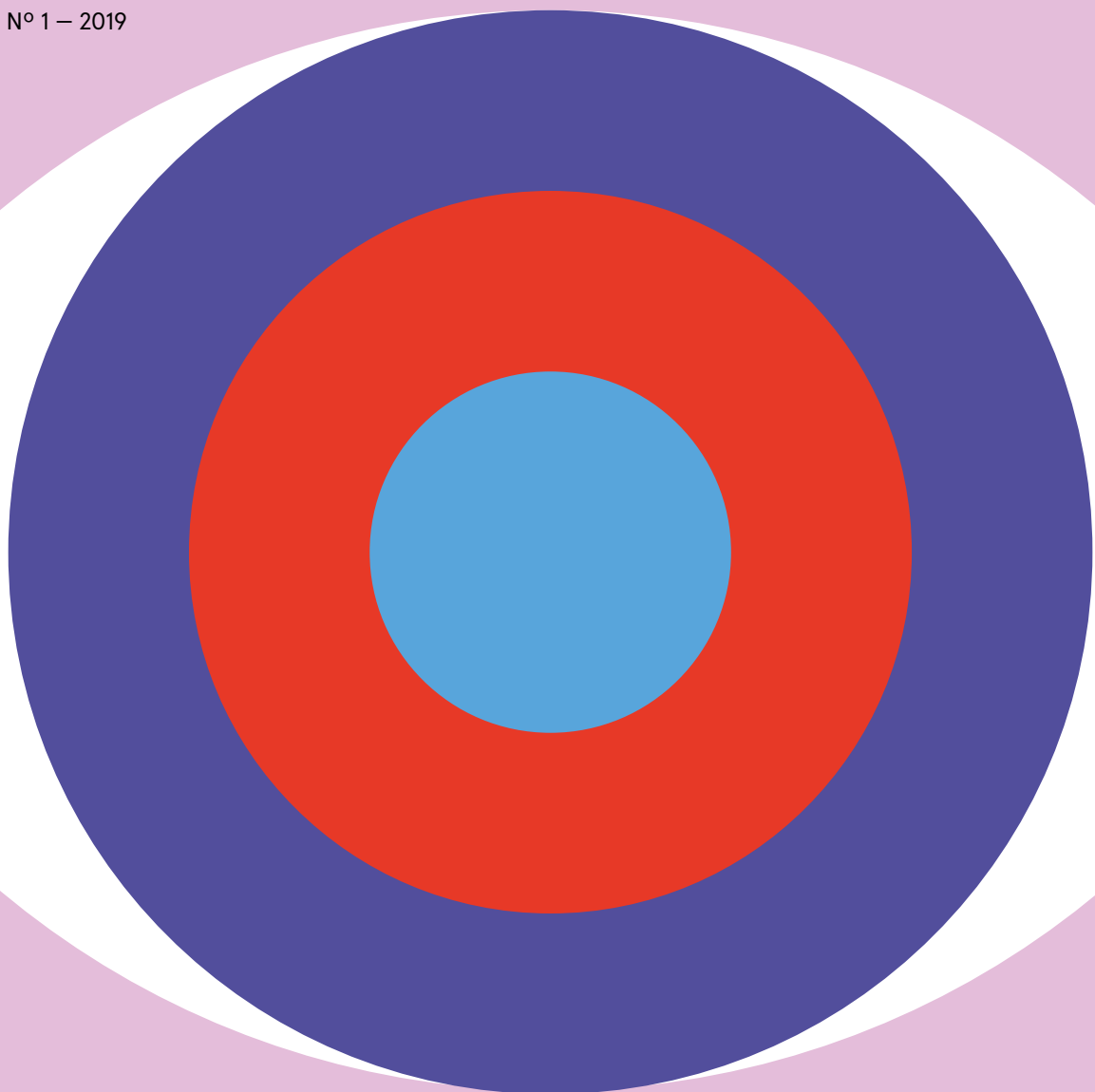


FIU

↗ Francophonie et innovation
à l'université

Quelle place
pour le français
scientifique dans
un contexte
universitaire?

N° 1 – 2019



Rédactrices en chef
Cristelle Cavalla, Agnès Tutin & Alice Burrows

Il y a quelques années, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) avait publié, suite à l'un de ses colloques annuels, une étude sur l'évolution de la langue utilisée par les publications en sciences humaines et sociales dans deux pays européens (France et Allemagne) et au Québec.

À partir notamment d'une exploitation des répertoires «Web of Science» et «Scopus», il en ressortait une évolution très marquée entre 1980 et 2014 selon laquelle les publications en anglais seraient passées en moyenne de 30 % à 80 %. Alors même que leurs objets et leurs fortes inscriptions sociales pourraient sembler les protéger d'une telle évolution, les sciences humaines et sociales se rapprochaient ainsi des sciences naturelles et médicales où l'on estime à 98 % le taux de publication en anglais.

Nul doute, hélas, qu'en 2019, ce mouvement ne s'est pas arrêté comme en témoigne notamment l'état des revues scientifiques, la langue utilisée et les exigences correspondantes pour leurs auteurs.

C'est dire combien la question du français dans les sciences reste d'actualité. Une vision fataliste pourrait même considérer que la cause est entendue et que la bataille du français dans la transmission de la science est perdue. Même en Sciences humaines et sociales.

Ce n'est évidemment pas le point de vue de l'AUF, ne serait-ce que parce que nous connaissons la vivacité de la science produite en français.

Mais comment trouver la bonne voie pour infléchir un tel cours ?

Francophonie et innovation à l'université (FIU) s'inscrit dans cette recherche.

D'abord en soulignant dans son titre le lien entre francophonie et innovation et la vocation de l'Université à être le lieu privilégié de l'illustration de ce lien.

La promotion de la francophonie ne peut plus être seulement, surtout à l'Université lieu par excellence d'ouverture à la pluralité des cultures et des méthodes, la célébration d'une langue ou la proclamation sous de multiples formes de l'amour ou de la vénération que nous lui portons. La force de la francophonie universitaire doit résider dans la pertinence des solutions qu'elle apporte à de grands enjeux, académiques ou sociétaux, communs à toutes les parties du monde. Elle doit donc en permanence innover et se faire reconnaître ainsi à l'extérieur de son propre monde, sur le plan linguistique notamment.

Ce premier numéro de **FIU** est une tentative en ce sens en mêlant plusieurs regards sur le thème du français dans la science.

Ceux des experts s'adressant à d'autres experts et mettant notamment en avant des recherches récentes en didactique comme en linguistique susceptibles d'aider à comprendre les vraies raisons de la disparition constatée du français dans la recherche scientifique mais en même temps d'en consolider l'usage.

Ceux des enseignants, forcément plus concrets et plus accessible à un public plus large. Ils mettent en avant des expériences d'une grande diversité tant dans le domaine concerné que dans le territoire d'exercice. Ils démontrent ainsi qu'en tout milieu, francophone ou non, l'enseignement du français a des vertus allant au-delà du seul apprentissage d'une langue ou de sa seule meilleure maîtrise, qu'il peut lui aussi être considéré comme un élément du bagage scientifique à acquérir à l'Université, qu'il peut être un outil de science et de sa transmission.

Regards des lecteurs enfin qui veulent aller au-delà d'une bibliographie commentée en fournissant des sources de réflexion complémentaires.

Symboliquement et significativement, ce numéro débute par un tableau de la « disparition du français dans la recherche scientifique » notamment à travers l'analyse de l'évolution des revues scientifiques et il se clôture par la question de la « scientométrie ».

Les deux questions sont évidemment liées et bouclent en quelque sorte la boucle du déclin à combattre. Toutes les études démontrent en effet à quel point le « facteur d'impact » est essentiel pour comprendre le phénomène. Ce n'est sans doute pas tant la langue utilisée par les revues qui pose problème que ses conséquences sur ce facteur d'impact, aujourd'hui trois à quatre fois plus important si un papier est publié en anglais (« lingua franca » contemporaine) plutôt que dans toute autre langue.

Comment un chercheur pourrait-il, dans un tel contexte, résister à la tentation de publier en anglais s'il veut voir ses travaux connus et reconnus ?

Voilà un angle d'attaque qui devra être exploré. Car le calcul du facteur d'impact n'est pas indépendant du fait que les grands répertoires utilisés pour « mesurer » l'impact scientifique d'une publication sont principalement anglophones.

Comment atténuer ce biais sinon en faisant exister aux côtés de ces répertoires anglophones d'autres répertoires, francophones en l'occurrence ? Nos collègues lusophones ou hispanophones notamment s'y sont risqués avec un certain succès. Pourquoi les francophones ne s'y risqueraient-ils pas ?

L'AUF a engagé une telle démarche en s'appuyant sur des outils existants tant en France qu'au Québec. Nul doute que si elle va jusqu'au bout, elle pourra redresser la situation et redonner au français la place que la qualité de la production scientifique francophone mérite.

FIU s'en fera certainement l'écho dans de futures livraisons.

Enfin, je voudrais remercier celles et ceux qui ont permis la sortie de ce numéro.

On le doit d'abord aux trois rédactrices en chef, Cristelle Cavalla, Agnès Tutin et Alice Burrows, à leur compétence quant aux thèmes abordés comme à leur engagement auprès des différents auteurs pour une livraison dans les délais souhaités.

Mes remerciements vont aussi à tous les auteurs dont il faut apprécier l'originalité et la diversité, à l'image de la diversité du monde francophone.

Mes remerciements vont enfin à nos partenaires et amis de la Délégation générale de la langue française et aux langues de France (DGLFLF) et de France Education International (FEI) qui se sont joints à l'AUF pour éditer le premier numéro de cette nouvelle revue et qui partagent notre volonté de la prolonger. Nous serons heureux de le faire ensemble, comme avec tous ceux qui croient à la pertinence d'une telle entreprise et partagent la même conviction de la force de la francophonie universitaire dès lors que loin de se refermer sur elle-même, elle se déploie au bénéfice d'innovations profitant à tout le monde universitaire dans la diversité de ses modes d'exercice ou de ses dispositifs linguistiques et culturels.

Préface

Le titre d'une revue est toujours un manifeste politique. En choisissant de s'associer à l'Agence universitaire de la Francophonie pour créer la revue *Francophonie et innovation à l'université* qui succède à l'excellent bulletin *Le français à l'université*, la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) soutient plusieurs affirmations.

Le terme *F(f)rancophonie* en particulier témoigne d'un positionnement qui n'est pas uniquement sur la langue et son enrichissement, mais montre que l'enjeu porte sur la langue française en acte et dans les espaces sociaux de ses locuteurs. Cet intérêt pour les contextes de la langue française se déduit des différents articles de la Constitution qui fondent l'action de la DGLFLF.

Le souhait de se placer sur le plan de l'action se lit évidemment dans le choix du mot *Innovation* qui révèle non tant un fétichisme de la nouveauté qu'un intérêt pour les explorations et les expérimentations menées à l'université et dans le monde de la recherche, avec la pratique de la langue comme outil et objet transdisciplinaire. Cette optique élargit quelque peu les repères du précédent bulletin. La question de la didactique du français demeure, transformée au sein de l'université par sa mise en rapport avec des objectifs de transmission ou de rédaction scientifique. La revue *Francophonie et Innovation*

Paul de Sinety

Délégué général à la langue française et aux langues de France

à l'université rendra compte de l'ambition avérée des départements de langue, de linguistique ou de traduction de rencontrer les réalités techniques, économiques, culturelles et scientifiques contemporaines. La francophonie en acte et comme facteur d'innovation concerne toutefois l'ensemble des disciplines et l'ensemble des objets de recherche tant il est vrai que le français est l'affaire de tous.

Nous faisons le pari que la langue française peut se montrer une langue partenaire du plurilinguisme et ouverte à la variété des questions de recherche. Les savoirs qui se sont constitués dans l'abri de la francophonie pourront trouver dans cette revue une reconnaissance ou une visibilité supérieure. Une approche en termes de justice cognitive milite pour faire du français l'instrument de la diversité épistémique et bibliographique.

Espace au service de la recherche et de l'expérimentation, espace d'observation pour la conception de politiques linguistiques, *Francophonie et Innovation à l'université* est une revue d'un genre nouveau.

Quelle place pour le français scientifique dans un contexte universitaire ?

L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) et France Éducation international (nouveau nom du CIEP) le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) s'associent pour la création d'une nouvelle revue intitulée *Francophonie et innovation à l'université*. Coéditée par l'AUF et la DGLFLF, cette publication s'inscrit dans le prolongement du bulletin *Le français à l'université*, publié par l'AUF durant plus de 20 ans. Cette revue s'adresse à la communauté scientifique francophone (étudiants, doctorants, enseignants-chercheurs...) et aux enseignants de langue, notamment de français langue étrangère en milieu universitaire. Elle fera appel à des experts, enseignants et lecteurs sur une thématique donnée pour diffuser largement des recherches scientifiques en didactique des langues, sociolinguistique, linguistique... autour de la francophonie. Chaque numéro sera placé sous la responsabilité d'une rédactrice ou d'un rédacteur en chef invité.e.

Le français dans les sciences (registre scientifique et technique), et dans l'enseignement universitaire est la thématique du premier numéro. Ses modalités de transmission et sa valorisation représentent des enjeux pour la diffusion du français dans les sciences et dans l'enseignement supérieur. Intitulé «Quelle place pour le français scientifique

dans un contexte universitaire ?», ce numéro a pour objectif de présenter la diversité des pratiques du français scientifique, qu'il s'agisse des sciences naturelles, expérimentales et techniques ou des sciences humaines et sociales, les questionnements au sein des universités en matière de valorisation et de diffusion, les actions qui contribuent au développement de la culture scientifique en français.

L'appel à contributions lancé par l'AUF a reçu un vif succès mais pas toujours dans le sens escompté. En effet, nombre d'articles ne traitaient pas directement de l'enseignement en français ou du français scientifique. Cela révèle l'ampleur des chantiers à mener dans ce domaine : l'étude du français scientifique en milieu académique est un enjeu qui reste à explorer selon différentes entrées. Il en ressort également que la question de la préparation et de l'intégration des étudiants allophones à l'entrée à l'université française ou francophone ne va pas de soi et mérite d'être prise en compte concrètement sur le terrain. Rappelons que la question de l'enseignement et l'apprentissage du français scientifique — appelé d'abord Français de spécialité et aujourd'hui «FOU», «Français sur Objectif Universitaire» — n'est pas nouvelle et a fait l'objet d'ouvrages dès les années 60 en France avec le VGOS de Phal (1969) et ses collègues : le *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (1971) décliné dans différentes

disciplines comme la médecine, l'agronomie ou les sciences politiques. L'esprit de ces manuels constituait une sorte de transition entre le Français Fondamental et ses listes de mots, et l'enseignement contextualisé plus en vogue aujourd'hui. Ainsi, le mouvement était lancé et d'autres enseignants et chercheurs se sont intéressés aux discours scientifiques et à leur enseignement. Plusieurs spécialistes du FLE comme Eurin et Henao de Legge (1992), Tolas (2004), Carras (2014) quelques années plus tard ont publié des ouvrages autour des sciences en général ou de disciplines particulières (la médecine, la chimie, l'ingénierie...) – en particulier, grâce aux Presses Universitaires de Grenoble encourageant ce domaine du FLE. Ces publications restent malheureusement insuffisamment répandues de notre point de vue, comme on peut l'observer si l'on consulte la liste des ouvrages en FOS du CIEP (<https://www.ciep.fr/sites/default/files/repertoire-methodes-fos.pdf>). Seuls 8 manuels sont étiquetés « sciences », dont 4 dans le domaine de la santé : où sont donc les sciences ?

Pour répondre à cette demande, ce numéro vise à recenser les aspects actuellement privilégiés par les collègues dans différentes parties du monde et pour toutes les disciplines académiques. Il nous permettra, nous l'espérons, de mesurer le chemin parcouru depuis Phal et celui qui nous reste à tracer pour répondre au mieux aux attentes actuelles et futures des apprenants du français scientifique.

Ce premier numéro est divisé en deux grands volets qui se font écho : les chercheurs en linguistique et didactique des langues soulèvent des problématiques qui sont à leur tour explorées et interrogées par les praticiens, au sein de dispositifs d'enseignement.

Le premier volet est consacré à la recherche autour de l'écrit scientifique en français à trois niveaux : politique et institutionnel, linguistique

et enfin didactique. L'usage du français scientifique en milieu académique renvoie à des questions macro-structurelles impactant aussi bien les étudiants que les enseignants-chercheurs, questionnant la valeur de cette langue sur le marché linguistique (Calvet, 2002) et les moyens mis en œuvre pour son appropriation. Ainsi, **Nicolas Bacaër** constate la relative indifférence dans laquelle les publications en français dans quelques sciences dites « dures » tendent à disparaître et plaide pour une diversité culturelle dans la recherche scientifique. Du point de vue des dispositifs didactiques, **Chantal Parpette** et **Jean-Marc Mangiante** reviennent sur la complexité de la démarche du FOU « qui touche à la fois à la dimension institutionnelle, technique et pédagogique de l'université ». Les auteurs rappellent ainsi la dynamique liant émergence des formations et décisions institutionnelles. Ces conclusions font écho à l'article d'**Isabelle Cros** et **Natalie Kübler**, dont l'enjeu se situe également au plan institutionnel. Ces auteures tissent le lien entre les dispositifs de formation FOU et les logiques de gouvernance régissant l'internationalisation universitaire, pour constater les effets de l'absence d'un dispositif de formation disciplinaire reposant sur des approches de corpus. Ces études soulignent la nécessité d'une convergence entre linguistes et didacticiens, afin d'allier une description du français scientifique à des dispositifs didactiques efficaces. En effet, sur le plan linguistique, la langue scientifique, au-delà de spécificités terminologiques évidentes, présente des particularités syntaxiques, énonciatives et pragmatiques, qu'il convient de mettre en évidence (voir par exemple, les travaux de Kocourek (1991), Flottum, Dahl & Kinn (2006), Rinck (2010), Grossmann (2010), Tutin & Grossmann (2014)). La capacité des apprentis-chercheurs à intégrer la « communauté de discours » scientifique (Swales 1990) est largement conditionnée par la maîtrise

de ce discours. L'article de **Malika Touati** et **Alain Kamber** aborde le lexique abstrait à travers quelques nominalisations déverbales, un procédé fréquent du discours scientifique souvent mal maîtrisé par les apprentis-chercheurs. L'étude, réalisée sur un corpus scientifique pluridisciplinaire, montre la complexité de ces constructions aux plans sémantique et syntaxique. La contribution de **Françoise Boch** traite également d'une construction spécifique du discours scientifique, l'anaphore démonstrative comme « porte d'entrée dans l'écriture du texte académique ». La chercheuse montre bien, à travers l'observation de deux corpus (apprenants et experts), l'intérêt de ce procédé linguistique et les difficultés rencontrées par les apprentis chercheurs. **Sylvain Hatier** et **Agnès Tutin** présentent de leur côté une base lexicale qui comporte le lexique transversal du discours scientifique, associée à des classes sémantiques et accompagnée d'exemples, pouvant servir de matériel didactique pour l'enseignement du français scientifique.

Cette vision de l'instrumentalisation de l'enseignement / apprentissage (Rabardel, 1995) – visant l'appropriation personnalisée par l'enseignant, le chercheur et l'apprenant – converge avec des propositions didactiques. **Achille Falaise**, **Olivier Kraif** et **Hoai Tran** proposent ainsi des applications des corpus numériques, permettant d'illustrer l'intérêt de la démarche intégrée, prônée par Cros et Kübler, mais également par **Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-Combes**. Ces derniers auteurs montrent l'imbrication de l'apprentissage linguistique et disciplinaire en s'appuyant sur différentes expériences en didactique des langues. Ils avancent que co-construction et médiation sont les clés de voûte d'un apprentissage intégré des langues. Notons que ces différents auteurs soulignent l'importance des ressources pour le français

scientifique et académique, indispensables pour développer à la fois les études linguistiques mais aussi les recherches en didactique. Les corpus numériques scientifiques et académiques, encore trop peu nombreux pour le champ français, restent sous-exploités par les linguistiques et les didacticiens et ces articles présentent des perspectives de développement et d'exploitation prometteuses.

Le deuxième volet de la revue est consacré aux expériences concrètes menées sur le terrain afin d'aider les apprenants à entrer dans l'écriture scientifique en français. Les résultats de ces expériences mettent en évidence trois éléments : la nécessité de développer des dispositifs contextualisés, le lien avec le numérique et les approches projets.

Les enjeux liés au français scientifique en milieu académique sont fortement ancrés dans des problématiques plus larges propres à chaque tradition universitaire. Ainsi, le développement de dispositifs FOU et / ou d'apprentissage sur corpus se pose de manière différente selon les objectifs politiques et éducatifs des formations. Les résultats contrastés des dispositifs des chercheuses francophones brésiliennes, marocaines et argentines mettent en lumière les particularités de chaque contexte académique. **Heloisa Albuquerque Costa** donne à voir un dispositif de formation de futurs enseignants de FOU auprès d'étudiants de l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo qui se préparent au programme de Double Diplôme dans les Grandes Écoles d'Ingénieurs en France. Dans une optique similaire, **Najoua Maafi** s'interroge sur les démarches de didactisation à adopter dans le contexte universitaire marocain. Ces deux auteures insistent sur la nécessité d'un renouvellement du positionnement enseignant dans les démarches FOU et FOS. De son

côté, **Ana-Maria Gentile** expose une tradition didactique proprement argentine : la lecto-compréhension. Reposant sur une description des enjeux propres à l'université argentine, l'article montre les avantages de cette pratique et de son introduction au sein de la formation des traducteurs, en vue d'une médiation linguistique.

Face à ces difficultés, les dispositifs présentés explorent deux pistes : la mise à contribution des outils numériques et l'entrée dans des approches projets. Dans leur article, **Rui Yan, Gaëlle Karcher** et **Anne-Cécile Perret** convoquent clairement plusieurs entrées disciplinaires, la linguistique (description des constructions verbales scientifiques) et la linguistique de corpus (utilisation de corpus numériques) au service de la didactique des langues à l'université. Une telle vision de l'enseignement/apprentissage, déjà évoquée précédemment chez d'autres auteur.es, constitue une aide pour les apprenants pour découvrir la langue scientifique et se l'approprier à leur rythme grâce à des outils accessibles gratuitement en ligne par tous. **Malika Bahmad** et **Naima El Bekraoui** présentent leur pratique du français scientifique à l'université de Kenitra, où le statut délicat du français comme langue d'enseignement universitaire pose de réels problèmes aux futurs étudiants marocains. Les auteures montrent les apports des outils numériques qui, dans ce cas, amènent les étudiants à acquérir simultanément des éléments de langue spécifique — du français académique — et des outils méthodologiques pour le travail universitaire. Enfin, les approches projets constituent une dernière piste d'exploration en ce qui concerne les dispositifs didactiques en vue de l'acquisition du français scientifique. **Eve Lejot** et **Leslie Molostoff** s'appuient sur un corpus constitué d'écrits académiques et développent, à l'Université du Luxembourg, des activités pour les nouveaux entrants étrangers. L'article

de **Marion Dufour** présente une expérimentation de travail interdisciplinaire pour des étudiants issus de disciplines des sciences expérimentales et techniques dans une perspective projet. L'utilisation des outils numériques et des approches projets, alliée à l'utilisation de corpus permet d'unir les efforts des linguistes et des didacticiens, afin de soutenir l'apprentissage linguistique des étudiants en milieu académique et de former à l'écriture scientifique en français. C'est également aux productions d'étudiants que s'intéresse **Emmanuel Kambaja Musampa**. Il montre que les difficultés linguistiques propres à la mise en place de l'argumentation en français, en particulier le maniement des connecteurs logiques, pénalise les étudiants dans l'écriture de leur mémoire de fin d'année.

Pour conclure, nous pouvons admettre que ce travail nous a permis de découvrir des contextes qui nous étaient inconnus et de comprendre combien l'enseignement des discours scientifiques à l'université est une question de portée internationale. Le choix du français constitue un enjeu non négligeable, sur le plan scientifique et surtout politique sur la scène internationale des sciences. Ainsi, rappelons l'importance d'adapter les dispositifs d'enseignement aux différentes situations universitaires, car chaque contexte reste spécifique. Les didacticiens ont bien montré que les « copier / coller » méthodologiques ne peuvent plus avoir cours. Il nous paraît aussi essentiel d'insister sur l'intérêt des outils numériques quand ceux-ci sont pensés dans le processus didactique et pas seulement ajoutés pour « être à la mode » ou « faire plaisir aux jeunes ». Par exemple, les corpus numériques sont sous-exploités au plan didactique alors qu'ils recèlent des « mines » d'éléments linguistiques à exploiter. Nous sommes donc ravies de constater que les outils numériques sont de plus en plus

mis à profit pour l'aide à l'apprentissage du français scientifique.

Enfin, comme indiqué en introduction, nous déplorons le manque de publications scientifiques dans ce domaine et la rareté de manuels pour les enseignants sur le terrain universitaire. Nous encourageons les acteurs en présence — enseignants et linguistes — à tenter de collaborer pour diffuser davantage leurs réflexions et leurs expérimentations, en particulier autour des descriptions linguistiques et des outils (numériques). Les attentes sont croissantes à l'université : dans toutes les disciplines, des étudiants allophones du français sont confrontés à des difficultés linguistiques, alors qu'ils sont attirés par l'excellence scientifique des recherches en français.

Merci aux auteur.es des articles de ce premier numéro qui donnent l'occasion d'aborder ces questions. Merci à l'AUF et la DGLFLF de nous avoir offert cette tribune pour nous exprimer et nous souhaitons longue vie à cette nouvelle revue !

Bibliographie

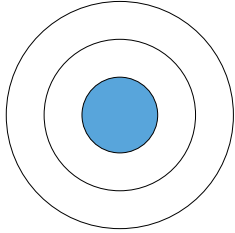
- Calvet, Louis-Jean. (2002). *Le marché des langues*. Paris : Plon.
- Carras, Catherine, Gewirtz, Océane & Tolas, Jacqueline (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Fløttum, Kjersti, Dahl, Trine & Kinn, TTorodd. (2006). *Academic voices: Across languages and disciplines*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- Eurin Balmet, Simone & Henao De Legge, Martine. (1992). *Pratiques du français scientifique: l'enseignement du français à des fins de communication scientifique*. Paris : Hachette.
- Grossmann, Francis. (2010). L'Auteur scientifique. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(3), 410-426.
- Kocourek, Rostislav. (1991). *La langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante*. Wiesbaden, Oscar Branstetter.
- Phal, André. (1969). La recherche au CRÉDIF : la part du lexique commun dans les vocabulaires scientifiques et techniques. *Langue française*, n° 2, 73-81. En ligne, > www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1969_num_2_1_5423
- Rabardel, Pierre. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rinck, Fanny. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance

dans le discours scientifique. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(3), 427-450.

Swales, John. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press.

Tolas, Jacqueline. (2004). *Le français pour les sciences*. Grenoble : Presses Univ. de Grenoble.

Tutin, Agnès & Grossmann, Francis. (dir.)(2014). *L'écrit scientifique: du lexique au discours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.



p. 12

Regards d'experts

p. 16

Quelques aspects de la disparition du français dans la recherche scientifique

Nicolas Bacaër

p. 28

Le Français sur Objectif Universitaire : des dispositifs à la mise en œuvre didactique

Jean-Marc Mangiante & Chantal Parpette

p. 44

Du FOU au FLA à l'Université française ou de la pédagogie universitaire à l'écrit scientifique spécialisé

Isabelle Cros & Natalie Kübler

p. 56

L'anaphore démonstrative, une porte d'entrée dans l'écriture du texte académique

Françoise Boch

p. 66

Lexique et phraséologie scientifiques transdisciplinaires en sciences humaines : de la modélisation à la création d'une ressource lexicale

Sylvain Hatier & Agnès Tutin

p. 78

Un corpus, des usages: des outils pour exploiter le corpus de textes scientifiques Scientext , de la linguistique outillée à la didactique des langues

Achille Falaise, Olivier Kraif & Thi Thu Hoai Tran

p. 90

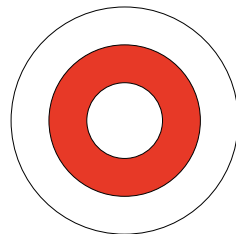
Les nominalisations déverbiales dans l'écrit scientifique

Malika Touati & Alain Kamber

p. 102

Quand contenu et langue sont vus comme indissociables

Jean-Paul Nancy-Combes & Marie-Françoise Nancy-Combes



p. 114

Regards d'enseignants

p. 116

Enseignement du Français sur Objectif Universitaire à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo: Quels enjeux pour la formation des enseignants ?

Heloisa Albuquerque-Costa

p. 124

Didactisation pour l'enseignement du français en contexte universitaire marocain: quelle démarche adopter ?

Le cas de la filière « Économie et Gestion » à l'École Nationale de Commerce et de Gestion de Casablanca.

Najoua Maafi

p. 130

La valorisation et la diffusion du français scientifique à l'université : une étude de cas en contexte argentin

Ana María Gentile

p. 138

Un dispositif de formation pour enseigner l'écriture académique : le cas des étudiants chinois au CUEF de Grenoble

Rui Yan, Gaëlle Karcher & Anne-Cécile Perret

p. 146

Fondements théoriques et ingénierie pédagogique des manuels Cap Université

Malika Bahmad & Naïma El Bekraoui

p. 154

Sensibiliser des étudiants d'échanges à la culture et aux écrits académiques dans un cours hybride

Eve Lejot & Leslie Molostoff

p. 162

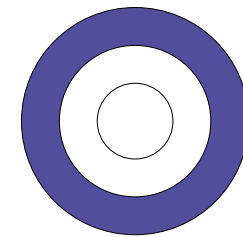
Enseigner le français scientifique en impliquant les étudiants dans un programme de médiation scientifique

Marion Dufour

p. 168

L'argumentation dans la rédaction professionnalisante des étudiants informaticiens

Emmanuel Kambaja Musampa



p. 176

Regards de lecteurs

p. 178

Histoire des langues et histoire des représentations linguistiques

vu par Cristina Petraş

p. 184

La langue française dans le monde 2015-2018

vu par Haydée Silva

p. 188

Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations, Idéologies, politiques, dispositifs

vu par Brahim Errafiq

p. 192

Les Études françaises et les humanités dans la mondialisation

vu par Olivier-Serge Candau

p. 196

Enseigner la francophonie, enseigner les francophonies

vu par Ndèye Maty Paye

p. 202

Un regard sur l'enseignement des langues : des sciences du langage aux NBIC

vu par Youcef Atrouz

p. 206

Mesurer la science

vu par Abdelkrim Boufarra

p. 210

Actualités des publications

Regards d'experts

p. 16

Quelques aspects de la disparition du français dans la recherche scientifique

Nicolas Bacaër

Depuis plusieurs décennies, l'anglais a tendance à se substituer au français et aux autres langues dans les sciences « dures ». On aborde ici quelques aspects de ce problème. On recense d'abord les revues dont le nom en français a été remplacé par un nom en anglais ainsi que les revues qui, sans changer de nom, ont interdit les articles en français. On s'intéresse ensuite au pourcentage d'articles publiés en français dans les différentes sections des Comptes rendus de l'Académie des sciences entre 1981 et 2018. Puis, on examine plus particulièrement le nombre d'articles de chimie en français dans la littérature scientifique. On étudie enfin les réactions des scientifiques et des institutions francophones à ces évolutions.

→ *français scientifique – sciences en français – francophonie – FLE*

p. 28

Le Français sur Objectif Universitaire : des dispositifs à la mise en œuvre didactique

Jean-Marc Mangiante & Chantal Parpette

Enseigner le français sur objectif universitaire (FOU) s'inscrit dans la démarche du français sur objectif spécifique (FOS), lequel se situe fondamentalement à l'interface entre dimension institutionnelle et dimension didactique, la première créant les conditions de faisabilité de la seconde. Le présent article décrit la construction de cette interface qui allie l'ingénierie de la formation

à une compétence spécifique d'élaboration de séquences pédagogiques. La première recouvre l'analyse des situations universitaires, le recueil de données de terrain, la construction globale de programmes linguistiques, et leur intégration institutionnelle dans les cursus des universités. La seconde suppose la maîtrise de certains principes méthodologiques permettant au concepteur de programmes FOU de passer du recueil de données de terrain à la constitution de séquences d'enseignement-apprentissage afin d'amener les étudiants allophones à préparer au mieux leur activité universitaire.

→ *français sur objectif universitaire – ingénierie de formation – principes méthodologiques – analyse de situations – discours universitaires*

p. 44

Du FOU au FLA à l'Université française ou de la pédagogie universitaire à l'écrit scientifique spécialisé

Isabelle Cros & Natalie Kübler

Cet article aborde la question du « français pour les sciences » non comme langue de spécialité, mais sous l'angle du français sur objectifs universitaires (FOU), en tant que véhicule du discours scientifique universitaire. Sous cet aspect, le FOU participe pleinement à la diffusion de la science en francophonie. Si la gouvernance à l'Université française, oscillant entre anglicisation des filières et promotion du plurilinguisme, tend à faire reculer le français comme langue des sciences et techniques en France même, le développement du FOU est susceptible de donner au français un nouvel élan en LANSAD. L'analyse de ressources et dispositifs existants révèle l'évolution didactique suivie actuellement en FOU, domaine initialement axé sur la méthodologie

universitaire, en faveur d'une approche phraséologique et terminologique, que la linguistique de corpus peut très utilement soutenir.

→ *FOU – FOS – phraséologie scientifique – approche sur corpus – LANSAD – politique éducative*

p. 56

L'anaphore démonstrative, une porte d'entrée dans l'écriture du texte académique

Françoise Boch

Inscrite dans le cadre des littéracies académiques, cette contribution porte sur un fait de langue considéré comme un des emblèmes des difficultés que rencontrent les apprentis-chercheurs (mastérisants ou doctorants) dans leur initiation à l'écrit de recherche : l'anaphore démonstrative.

À partir de l'analyse d'extraits tirés d'un corpus d'écrits d'étudiants, cette étude montre comment ces descriptions linguistiques peuvent être exploitées en situation didactique afin de susciter chez les étudiants des prises de conscience les amenant à mieux repérer et corriger leurs erreurs, et, à terme, à développer leurs compétences rédactionnelles en matière d'écrit scientifique.

→ *littéracies académiques – anaphore démonstrative – compétences rédactionnelles – didactique de l'écrit scientifique*

p. 66

Lexique et phraséologie scientifiques transdisciplinaires en sciences humaines : de la modélisation à la création d'une ressource lexicale

Sylvain Hatier & Agnès Tutin

Dans cet article, nous présentons une ressource du lexique scientifique transdisciplinaire des sciences humaines, ce lexique traversant propre au genre

des articles scientifiques, dont la maîtrise est essentielle pour les apprentis chercheurs. Nous détaillons les critères utilisés pour extraire ce lexique à partir des corpus et les traitements sémantiques effectués, aussi bien pour les mots simples ou locutions figées (Ex : *hypothèse, analyser, par ailleurs*) que pour les collocations (Ex : *faire une hypothèse, analyse statistique*).

→ *lexique scientifique transdisciplinaire – collocations – corpus – discours scientifique*

p. 78

Un corpus, des usages: des outils pour exploiter le corpus de textes scientifiques Scientext, de la linguistique outillée à la didactique des langues

Achille Falaise, Olivier Kraif & Thi Thu Hoai Tran

Les corpus sont aujourd'hui largement utilisés en linguistique, avec une finalité scientifique, mais commencent aussi à l'être pour répondre à d'autres besoins, comme en didactique des langues, où ils aident par exemple les apprenants à discerner concrètement les nuances d'emploi de certaines expressions. Les corpus actuels, enrichis d'annotations complexes, ne sont toutefois pas exploitables directement, mais par le biais de logiciels (« outils ») adaptés à certaines tâches et à certains profils d'utilisateurs. Cet article présente trois outils exploitant le même corpus de textes scientifiques Scientext, mais répondant à des finalités variables : le Lexicoscope et ScienQuest, destinés à des linguistes mais adoptant des perspectives différentes, et Dicorpus, destiné à des apprenants. Ces trois outils se rapprochent sur le plan des fonctionnalités, mais se distinguent au niveau ergonomique, sur la façon dont ces dernières sont présentées.

→ *linguistique de corpus – didactique des langues – ergonomie*

p. 90

Les nominalisations déverbiales dans l'écrit scientifique

Malika Touati & Alain Kamber

Cette contribution s'intéresse aux contextes d'utilisation des noms d'action déverbaux dans les écrits scientifiques dans la perspective de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. L'analyse de quatre constructions de schéma *Nact + de + GN (sujet passif)* porte principalement sur les catégories sémantiques des noms sujets passifs, les modificateurs du nom d'action et les valeurs aspectuelles de ces nominalisations. Par le recours à un corpus équilibré comprenant des thèses de doctorat en sciences humaines, en sciences expérimentales et en sciences appliquées, les auteurs veulent montrer les similitudes et les différences existant entre leur utilisation dans les différentes familles de disciplines pour les rendre accessibles à un public universitaire allophone de niveau avancé (B2-C1).

→ *écrits scientifiques – lexique transdisciplinaire – Scientext – noms d'action déverbaux – contextes d'utilisation – français langue étrangère*

p. 102

Quand contenu et langue sont vus comme indissociables

Jean-Paul Narcy-Combes
& Marie-Françoise Narcy-Combes

L'objectif de cette contribution est de sensibiliser le lecteur au fait que l'apprentissage d'une langue ne peut se faire indépendamment d'un contenu déterminé ni sans prendre en compte les environnements culturels de production et de réception. Le cadre conceptuel dans lequel l'article se situe (plurilinguisme

et *translanguaging*, éducation plurilingue, pédagogie inversée, appui sur le numérique) précède la description de formations hybrides où les apprenants co-construisent leur savoir. La conclusion fournit des pistes pédagogiques pour la mise en place de projets similaires.

→ *plurilinguisme – co-construction des savoirs – numérique – hybridité*

« On peut espérer que le vieux débat sur la place des langues dans les sciences retrouve une certaine actualité, conduise à des changements d'habitude et permette la survie du français dans la recherche scientifique, y compris dans les sciences dites dures. »

Quelques aspects de la disparition
du français dans la recherche scientifique

Nicolas Bacaër

Unité de modélisation mathématique et
informatique des systèmes complexes,
Institut de recherche pour le développement,
Paris, France

Introduction

Déjà en 1976, un spécialiste américain en bibliométrie qualifiait la science en France de « provinciale » et incitait les scientifiques à écrire en anglais plutôt qu'en français (Garfield, 1976). Un ancien premier ministre n'hésita pas alors à prendre sa plume pour lui répondre (Debré, 1976). Une décennie plus tard, en 1989, les différentes sections des Annales de l'Institut Pasteur décidaient de changer de nom et d'adopter un nom en anglais. En même temps, elles annonçaient dans un premier temps qu'elles n'accepteraient plus les articles en français. Devant le tollé provoqué par cette décision, la direction revenait en arrière en ce qui concerne les articles en français, mais gardait les titres en anglais (Schwartz, 1989). Les articles en français finirent néanmoins par disparaître. De nos jours, les instructions aux auteurs indiquent que les articles doivent être en anglais. Cet épisode, très médiatisé, ne fut que l'un des premiers d'une longue série de décisions pour substituer l'anglais au français dans les titres de revues scientifiques françaises ainsi que dans les instructions aux auteurs. Dans une première partie, on essaiera de recenser ces substitutions. Ce qui à la fin des années 1980 provoquait encore l'indignation des plus hautes autorités de l'État semble laisser indifférent la plupart des Français des années 2000 et 2010 (Debray, 2017).

C'est l'astronome François Arago qui a fondé en 1835 les *Comptes rendus hebdomadaires des séances de l'Académie des sciences*. Pendant longtemps, cette revue a été l'un des principaux organes de diffusion des recherches des scientifiques français dans les sciences dites dures, celles qui forment les différentes sections de l'Académie des sciences. C'était un moyen rapide de faire connaître ses découvertes. Toutes les publications ont été rédigées en français jusque vers la fin des années 1980 : c'était

d'ailleurs une obligation. Au cours des trois dernières décennies, l'anglais s'est progressivement substitué au français comme langue de rédaction des articles, au point qu'on peut se demander si l'on ne se dirige pas vers la disparition pure et simple de tous les articles en français. L'objectif ici est d'étudier comment la place du français a évolué dans les différentes disciplines représentées: les mathématiques, la mécanique, la physique, la chimie, les géosciences, la paléontologie et la biologie. Ce sera l'objet de la deuxième partie.

On s'intéressera plus en détail dans une troisième partie au cas de l'usage du français en chimie, y compris dans les revues étrangères. La chimie est l'un des domaines où le français est le plus proche de l'extinction au niveau de la recherche (mais non au niveau de la vulgarisation). Dans la dernière partie, on essaiera de faire un historique des réactions suscitées par ces évolutions linguistiques.

I Les changements de noms des revues et des instructions aux auteurs

L'adoption d'un nom en anglais pour le titre d'une revue peut se faire de plusieurs façons. Il peut s'agir d'un simple remplacement: la revue existe toujours après le changement. Mais la revue avec un titre en français peut aussi fusionner avec d'autres revues pour fonder une nouvelle revue avec un titre en anglais. Dans certains cas, un titre bilingue devient unilingue anglais. Un titre en français peut aussi devenir un titre bilingue. On n'a trouvé aucun cas de revue avec un titre en anglais qui décidait de changer pour un titre en français. On peut trouver une liste assez complète de revues avec un titre en français sur Wikipedia («Usage du français dans les publications scientifiques»). Le changement de titre s'accompagne en général d'une interdiction des articles en français, si ce n'est immédiatement, du moins après quelques années. L'interdiction est souvent implicite: les instructions, en anglais, n'évoquent plus la question linguistique. On essaie de récapituler dans le tableau 1 la chronologie de ces changements. Les indications sur la dernière année avec un article publié en français proviennent des bases de données «*Web of Science*», Pascal et GeoRef ou directement du site de la revue. La liste est probablement incomplète.

On a inclus ci-dessus le cas de la revue *Acta Botanica Gallica*, car c'est la revue d'une société savante française, qui d'ailleurs s'est appelée *Bulletin de la Société botanique* de France avant d'adopter un nom latin (puis anglais).

Tableau 1
Basculement vers l'anglais
des noms de revues
et dernière année avec
un article en français.

année	ancien titre	nouveau titre	dernière année avec un article en français
1969	<i>Annales d'astronomie / Bulletin d'astronomie / Journal des observateurs</i>	<i>Astronomy and Astrophysics</i>	1984
1987	<i>Nouveau Journal de chimie</i>	<i>New Journal of Chemistry</i>	2002
1989	<i>Annales de l'Institut Pasteur – immunologie</i>	<i>Research in Immunology</i> (puis, en 1999, <i>Microbes and Infection</i>)	1988
1989	<i>Annales de l'Institut Pasteur – virologie</i>	<i>Research in Virology</i> (puis, en 1999, <i>Microbes and Infection</i>)	1991
1989	<i>Annales de l'Institut Pasteur – microbiologie</i>	<i>Research in Microbiology</i>	1995
1989	<i>Génétique Sélection Evolution</i>	<i>Genetics Selection Evolution</i>	2001
1990	<i>Journal de microscopie et de spectroscopie électroniques</i>	<i>Microscopy, Microanalysis, Microstructures</i> (puis, en 1998, <i>European Physical Journal – Applied physics</i>)	1999
1991	<i>Annales de limnologie</i>	<i>Annales de limnologie – International Journal of Limnology</i>	2002
1992	<i>Journal de physiologie (Paris)</i>	<i>Journal of Physiology – Paris</i> (disparu en 2016)	1991
1993	<i>Annales de recherches vétérinaires</i>	<i>Veterinary Research</i>	2002
1997	<i>La Recherche aérospatiale</i>	<i>Aerospace Science and Technology</i>	1996
1998	<i>Bulletin de la Société chimique de France</i>	<i>European Journal of Organic Chemistry / European Journal of Inorganic Chemistry</i>	1997
1998	<i>Journal de physique I</i>	<i>European Physical Journal B</i>	1998
1998	<i>Journal de physique II</i>	<i>European Physical Journal D</i>	2005
1998	<i>Journal de physique III</i>	<i>European Physical Journal, Applied physics</i>	1999
1999	<i>Bulletin de l'Institut Pasteur</i>	<i>Microbes and Infection</i>	1997
1999	<i>Revue générale de thermique</i>	<i>International Journal of Thermal Sciences</i>	2009
1999	<i>Annales des sciences forestières</i>	<i>Annals of Forest Science</i>	2006
2000	<i>Journal de chimie physique et de physico-chimie biologique</i>	<i>Chemphyschem: a European journal of chemical physics and physical chemistry</i>	1999
2001	<i>Annales de zootechnie</i>	<i>Animal Research</i>	2001
2005	<i>Agronomie</i>	<i>Agronomy for sustainable development</i>	2003
2007	<i>Journal de physique IV</i>	<i>European Physical Journal, Special topics</i>	2006

2008	<i>Annales des télécommunications</i>	<i>Annals of Telecommunications</i>	2007
2008	<i>Bulletin français de la pêche et de la pisciculture</i>	<i>Knowledge and Management of Aquatic Ecosystems</i>	2007
2008	<i>Le Lait</i>	<i>Dairy Science & Technology</i>	2004
2008	<i>Revue européenne de génie civil</i>	<i>European Journal of Environmental and Civil Engineering</i>	2013
2009	<i>Revue internationale de génie électrique</i>	<i>European Journal of Electrical Engineering</i>	2016
2010	<i>Annales de physique</i>	<i>European Physical Journal H</i>	2009
2011	<i>Bulletin de l'Institut royal des sciences naturelles de Belgique – entomologie & biologie</i>	<i>European Journal of Taxonomy</i>	2010
2014	<i>Revue de métallurgie</i>	<i>Metallurgical Research & Technology</i>	2017
2016	<i>Acta Botanica Gallica</i>	<i>Botany Letters</i>	2016
2016	<i>Journal international des sciences de la vigne et du vin</i>	<i>OENO One</i>	2006
2017	<i>Revue de stomatologie, de chirurgie maxillo-faciale et de chirurgie orale</i>	<i>Journal of Stomatology, Oral and Maxillofacial Surgery</i>	2017
2019	<i>Hydrological Sciences Journal / Journal des sciences hydrologiques</i>	<i>Hydrological Sciences Journal</i>	2017

Tableau 2
Revue avec un titre en français qui interdisent les articles en français.

revue	dernière année avec un article en français
<i>Biochimie</i> (Société française de biochimie et biologie moléculaire)	1989
<i>Cahiers de biologie marine</i> (Station biologique de Roscoff)	2005
<i>Apidologie</i> (INRA)	2006
<i>Revue de micropaléontologie</i>	2013
<i>Cybium</i> (Société française d'ichtyologie)	2015
<i>Annales de chimie – science des matériaux</i>	2016
<i>Archives de pédiatrie</i> (Société française de pédiatrie)	2018

Il y a aussi des cas où le titre de la revue reste en français, mais où les instructions actuelles interdisent les articles en français. (voir tableau 2)

On n'a pas abordé ici le cas très fréquent des revues qui n'acceptaient que des articles en français et qui se sont mises à accepter des articles en anglais. Actuellement, très peu de revues en sciences « dures » n'acceptent pas d'article en anglais. Celles qui n'acceptent que les articles en français sont en général des revues de vulgarisation, pas des revues où sont publiés les articles de recherche originaux.

Notons enfin le cas de la revue *Comptes rendus géoscience*. C'est l'une des sections des *Comptes rendus de l'Académie des sciences*. Pendant plusieurs années, les instructions aux auteurs ont été : « *Articles will be in English* » (sic, les articles seront en anglais). Alors qu'il y avait encore quatre articles en français en 2012 (et plus d'une centaine en 2004), aucun n'a été publié entre 2013 et 2016. En 2017 et 2018, trois articles historiques en français ont été publiés. Finalement, début 2019, les instructions aux auteurs acceptent de nouveau les articles en français, mais ils sont fortement déconseillés. C'est le seul cas que l'on ait trouvé de retour en arrière en ce qui concerne les instructions aux auteurs. Les motivations de ce retour n'ont pas été publiées, mais on sait que l'anomalie que présentait cette revue (c'était la seule des sept sections des *Comptes rendus* à interdire le français) a été signalée à l'éditeur-en-chef de la revue ainsi qu'à un secrétaire perpétuel de l'Académie.

Ainsi donc, des dizaines de revues françaises ont interdit les manuscrits en français. Cela peut paraître bien peu en comparaison avec les centaines de revues scientifiques françaises. Mais même dans les revues qui ont gardé un titre en français et qui acceptent les manuscrits en français, les articles publiés en français deviennent rares. C'est ce que l'on va montrer dans la prochaine partie pour un cas emblématique.

II Les articles en français dans les *Comptes rendus de l'Académie des sciences*

Pour établir ce relevé, on a utilisé la base de données « *Web of Science* ». Pour chaque année, on a sélectionné les articles ordinaires, les articles de synthèse et les textes qui font partie d'actes de conférences, mais pas les éditoriaux, les corrections ou les notices biographiques (la base indique ces catégories). Dans la suite, on utilisera simplement le terme d'article pour regrouper les trois types de textes sélectionnés. Une difficulté vient des restructurations successives des *Comptes rendus*. Depuis 2002, il existe sept sections : *Comptes rendus mathématique*, *Comptes*

Fig. 1
Évolution de 1981 à 2018 de la fraction d'articles en français dans les différentes sections des *Comptes rendus de l'Académie des sciences*.

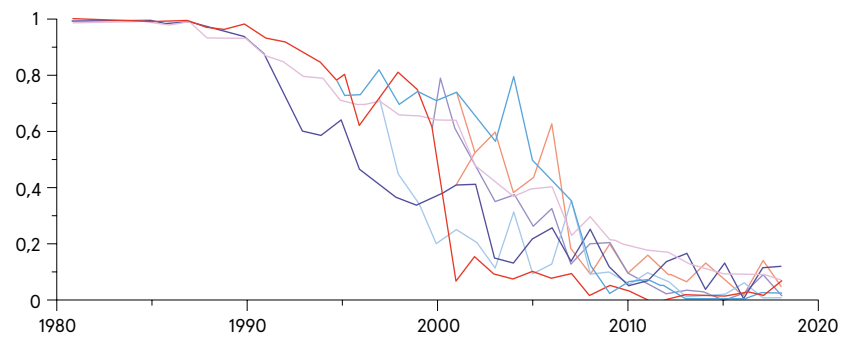
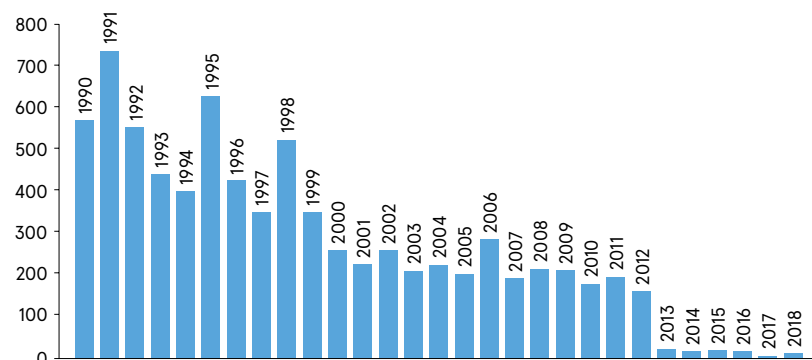


Fig. 2
Documents dans le domaine de la chimie en français, indexés dans la base de données «Web of Science Core Collection», de 1990 à 2018.



rendus mécanique, Comptes rendus physique, Comptes rendus chimie, Comptes rendus géoscience, Comptes rendus palevol et Comptes rendus biologies.

Entre 1981 et 2001, les mathématiques étaient publiées dans les *Comptes rendus de l'Académie des sciences, série I, Mathématique*. On a donc une série complète pour les mathématiques de 1981 à 2018. La figure 1 montre ainsi en rose la fraction d'articles en français (les autres articles étant tous en anglais).

Entre 1981 et 1995 ont été publiés les *Comptes rendus de l'Académie des sciences, série II* (en rouge sur la figure). En 1995, ils se scindent en deux: d'une part la série II-a (Sciences de la terre et des planètes, en bleu moyen sur la figure), d'autre part la série II-b (mécanique, physique, chimie, astronomie), pour laquelle on conserve la couleur rouge. Cette dernière se scinde à son tour en 1998 avec la création d'une série II-c, chimie (en bleu clair sur la figure), la série II-b ne conservant que la mécanique, la physique et l'astronomie (toujours en rouge). En 2000, nouvelle scission: la série II-b garde la mécanique (en violet sur la figure), la physique et l'astronomie se retrouvent dans la série IV, qui deviendra *Comptes rendus physique* (encore en rouge). Sur la figure, ces scissions sont représentées par des branches qui émergent des courbes. Lorsque

la scission a eu lieu en cours d'année, on a décalé les points un peu avant et un peu après l'abscisse exacte de l'année en question pour plus de lisibilité.

Les *Comptes rendus biologies* (en bleu foncé sur la figure) peuvent être considérés comme la suite de la série III, sciences de la vie, publiée de 1981 à 2001; on a donc gardé la même couleur. Cependant, on ne sait pas trop si les *Comptes rendus palevol* (paléontologie et théorie de l'évolution, en orange sur la figure), publiés depuis 2002, sont issus de la série III ou de la série II-a, probablement un peu des deux. On a donc rattaché cette nouvelle branche aux deux autres plus anciennes.

La part du français est passée dans toutes les disciplines d'environ 100% au début des années 1980 à moins de 10% en 2018. La biologie semble avoir été la première à bifurquer vers l'anglais. Ont suivi la chimie, la physique et les géosciences. Les mathématiques et la paléontologie ont connu un sort similaire, mais plus lent. On notera l'absence d'article de physique en français en 2011 et 2012, de même qu'en géosciences de 2013 à 2016. Pourtant, en 2004, près de 80% des articles de géosciences étaient encore en français.

II Le français en chimie

Observons sur la figure 2 le nombre annuel de documents (principalement des articles) en français, de 1990 à 2018, dans le domaine de la chimie, recensés dans la base de données «Web of Science Core Collection».

En 1990, 569 documents en français se trouvaient dans 50 revues scientifiques, la plupart étrangères (5 seulement avaient un titre en français, 2 un titre bilingue français-anglais). Les trois principaux contributeurs étaient *Analisis, Journal de chimie physique et de physico-chimie biologique* et *Bulletin de la Société chimique de France*. Ces trois revues ont cessé de paraître entre 1998 et 2000 ou ont été remplacées par des revues européennes. Ainsi, il ne restait plus en l'an 2000 que 264 documents en français dans 19 revues, principalement dans *Actualité chimique, Annales de chimie – science des matériaux* et *Comptes rendus de l'Académie des sciences, série II-c*. La première de ces revues a cessé d'être indexée par la base de données en 2013, probablement parce qu'il s'agissait plus d'une revue de vulgarisation des résultats de la recherche que d'une revue où sont publiés des résultats originaux. En 2018, il n'y avait donc plus que 20 documents dans 3 revues: 17 articles dans *Archéosciences*, 2 dans *Comptes rendus chimie*, un dans une revue roumaine avec un titre en anglais. On notera que la première de ces revues est une revue interdisciplinaire un peu éloignée du centre de gravité de la chimie.

La base de données en question ne couvre certes pas toute la littérature chimique. Ni le *Journal de la Société ouest-africaine de chimie* ni le *Journal marocain de chimie hétérocyclique* n'y sont indexés. On voit néanmoins que dans une revue traditionnelle comme *Comptes rendus chimie*, le français est tout proche de l'extinction.

Pour l'anecdote, ce sont principalement pour des articles originaux publiés en français dans des revues étrangères (respectivement en 1971 et 1983) que les deux derniers lauréats français du prix Nobel de chimie, Yves Chauvin et Jean-Pierre Sauvage, ont été récompensés en 2005 et 2016, le délai entre la publication et la récompense étant comme souvent assez long.

IV Quelques réactions

Tableau 3 → Un certain nombre de colloques ont été organisés sur le sujet.

L'Académie des sciences a par ailleurs produit deux rapports sur le sujet (Académie des sciences, 1982, 1998). Quelques académiciens ont écrit des articles pour encourager les publications en français (Paul Germain, 1986, 1990, 2000; Laurent Lafforgue, 2005). En 2005, plusieurs scientifiques, parmi lesquels deux lauréats du prix Nobel, le biologiste François Jacob et le physicien Claude Cohen-Tannoudji, ont écrit une tribune dans *Le Figaro* (Jacob et coll., 2005). En 2019, l'Académie songe à arrêter la publication de *Comptes rendus biologiques*, ce qui pose la question de la survie du français dans la recherche en biologie.

La place du français et de l'anglais dans la recherche a été évoquée dans différents textes pour la chimie (Donnet, 1995; Deslongchamps, 1996), l'écologie (Péroncel-Hugoz, 1992), l'économie (Krabal, 2019), la gestion (Chanlat, 2013, 2014), l'hydrologie (Mahé, 2008), les mathématiques (Djament, 2013) et la médecine (Hauteville, 2016). En dehors de la France, quelques textes évoquent la situation en Suisse (Gajo, 2018) ou au Québec (Demers, 2015). On notera également les analyses du sociologue Yves Gingras (1989, 2002, 2008) et l'enquête du démographe François Héran (2013).

En 1991, le Conseil supérieur de la langue française du Québec a publié un rapport sur « La situation du français dans l'activité scientifique et technique » (disponible sur <http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle>). En 2011, il en a aussi été question lors du cinquantième anniversaire de l'Agence universitaire de la francophonie à Montréal (Peiron, 2011). En 2014, ce fut au tour de l'Organisation internationale de la francophonie de consacrer le dernier chapitre de son rapport

Tableau 3
Colloques sur le français
dans les sciences

date	lieu	Titre (année de publication des actes et / ou site www)
06/06/1980	Orsay	<i>Le Français chassé des sciences</i> (1981)
01-03/11/1981	Montréal	<i>L'Avenir du français dans les publications et les communications scientifiques et techniques</i> (1983, ↘ http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle)
02-03/06/1987	Paris	voir ci-dessous
03-04/03/1989	Dakar	<i>Francophonie scientifique: Le tournant</i> (1989)
09-10/01/1990	Paris	<i>Quelles langues pour la science?</i> (1990)
19-21/03/1996	Québec	<i>Le Français et les langues scientifiques de demain</i> (1996, ↘ http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle)
04-06/11/2007	Dakar	<i>La diversité linguistique dans les sciences et les techniques</i> (↘ http://www.biennale-lf.org/b22/)
14/11/2012	Paris	<i>Communication et mondialisation. Les limites du tout-anglais</i> (↘ http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1639) Session: <i>La communication scientifique à l'épreuve du multilinguisme</i>
15/11/2019	Paris	<i>Sciences en français!</i>

sur *La langue française dans le monde* au français dans les sciences ([↘ http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/03/LaScienceenFrancais.pdf](http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/03/LaScienceenFrancais.pdf)). Certaines statistiques présentées dans ce chapitre sont assez éloignées de la réalité. Ainsi, le chapitre n'indique que 10 articles de mathématiques en français pour l'année 2012 dans la base de données « *Web of Science* » alors qu'il s'en trouve 157. Il est probable que l'auteur n'a pas attendu assez longtemps avant d'interroger la base de données, car il y a un délai de quelques mois entre la publication des articles et leur indexation.

En 2013, la loi Fioraso a suscité de nombreuses réactions. Cette loi autorise les cours universitaires en anglais dans certains cas, ce qui en pratique a conduit à l'interdiction d'enseigner en français dans des centaines de masters à travers la France (voir le site [↘ http://taughtie.campusfrance.org/](http://taughtie.campusfrance.org/)). La question linguistique dans l'enseignement est liée à celle dans la recherche: certains enseignants, par exemple en physique à l'École normale supérieure, justifient le choix de l'anglais comme langue d'enseignement, notamment en *master 2*, non pas par la possibilité d'attirer des étudiants non francophones, mais plutôt par la préparation des francophones à une recherche qui se fait quasi-exclusivement en anglais (Yvan Castin, communication personnelle).

Au vu des statistiques présentées ci-dessus sur la disparition des titres de revues et des articles en français, on peut s'étonner que ceci continue de nos jours dans une relative indifférence. Alors que des sommes considérables sont consacrées à la préservation de la biodiversité ou à «l'urgence climatique», la diversité culturelle et une certaine forme d'indépendance dans la recherche scientifique semblent oubliées.

Les progrès récents de la traduction automatique rendent pourtant de moins en moins crédibles les arguments en faveur du «tout anglais» dans la recherche. De nombreux articles publiés en HTML peuvent d'ores et déjà être traduits automatiquement par le lecteur avec une assez bonne qualité vers sa propre langue ou sinon du français vers l'anglais, car c'est l'une des combinaisons de langues pour laquelle la traduction automatique fonctionne le mieux. Pour les articles qui comportent des formules mathématiques, la mise en page est souvent respectée; c'est le cas notamment pour les articles publiés par l'éditeur Elsevier. Certains éditeurs, comme Taylor & Francis, proposent une barre de traduction automatique (celle de Google Traduction) pour les résumés de tous les articles. L'auteur peut aussi traduire lui-même son article publié en français vers l'anglais en s'aidant de la traduction automatique dans un premier temps pour accélérer le travail, puis déposer la traduction sur un site d'archives ouvertes tel que HAL.

Il y a par ailleurs des tentatives récentes pour mieux recenser les articles en français (Maggi, 2017; ↘ <http://science-francophonie.over-blog.com/>), comme c'est déjà le cas en médecine avec le site www.lissa.fr.

Le fait de publier en français n'empêche pas de recevoir des prix internationaux. C'est particulièrement évident en mathématiques. C'est un article en français publié en 2010 qui a valu à Ngô Bao Châu de recevoir la médaille Fields cette année-là. De même, c'est un article en français publié en 2018 qui a valu à Vincent Lafforgue de recevoir le prix «*Breakthrough*», un prix doté de trois millions de dollars américains. On a vu précédemment que publier en français n'empêchait pas de recevoir, encore de nos jours, le prix Nobel de chimie.

En janvier 2019 a été lancée l'Initiative d'Helsinki sur le multilinguisme dans la communication savante. Ainsi, on peut espérer que le vieux débat sur la place des langues dans les sciences retrouve une certaine actualité, conduite à des changements d'habitude et permette la survie du français dans la recherche scientifique, y compris dans les sciences dites dures.

Bibliographie

Académie des Sciences. (1982). Rapport de l'Académie des sciences sur la langue française et le rayonnement de la science française, *C. R. Vie académique*, t. 295, p. 131-146.

Académie des Sciences. (1998). *Les publications scientifiques et techniques en langue française*, Rapport n° 43. Paris: Éditions Tec & Doc.

Chanlat, Jean-François. (2013). Défense de la langue française comme langue scientifique, *Le Libellio d'AEGIS*, vol. 9, n° 3, p. 7-16.

CHANLAT, Jean-François. (2014). Langue et pensée dans le champ de la recherche en gestion: constats et enjeux et atouts de la langue française, *Annales des Mines – Gérer et comprendre*, n° 115, p. 4-17.

Debray, Régis. (2017). *Civilisation – comment nous sommes devenus américains*. Paris: Gallimard.

Debré, Michel. (1976). La langue française et la science universelle, *La Recherche*, n° 72, p. 956.

Demers, Pierre (2015)., Plaidoyer pour la publication scientifique francophone, *Le Devoir*, 31/08/2015.

Deslonchamps, Pierre. (1996). L'activité scientifique et la langue française, *La vie des sciences*, t. 13, p. 325-331.

Djament, Aurélien. (2013). La recherche scientifique a besoin de la diversité linguistique, ↘ <https://smf.emath.fr/files/smf-langue.pdf>.

Donnet, Jean-Baptiste. (1995). L'abandon de notre langue, risque pour

la communauté des chimistes, *L'actualité chimique*, n° 188, p. 3.

Gajo, Laurent. (2018). La langue anglaise est-elle la seule langue scientifique?, Radio Télévision Suisse, 05/03/2018.

Garfield, Eugène. (1976). La science française est-elle trop provinciale?, *La Recherche*, n° 70, p. 757-760.

Germain, Paul. (1986). Le Français peut-il être encore une langue d'expression scientifique?, *La vie des sciences*, t. 3, n° 2, p. 137-156.

Germain, Paul. (1990)., Le français dans les sciences et les techniques, *La vie des sciences*, t. 7, n° 4-5, p. 273-302.

Germain, Paul. (2000). Face à la mondialisation, sauvegarder la diversité culturelle. Contribution d'un scientifique, *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 9, p. 5-11.

Gingras, Yves. (1989). Le français et les sciences, *Interface*, mai/juin 1989, p. 7-8.

Gingras, Yves. (2002). Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 141-142, p. 31-45.

Gingras, Yves. (2008). Les langues de la science: le français et la diffusion des connaissances. Dans J. Maurais, P. Dumont, J.-M. Klinkenberg, B. Maurer & P. Chardenet (dirs.), *L'avenir du français* (p. 95-100). Paris: Éditions des archives contemporaines.

Hauteville, Dominique. (2016). *Francophonie: une incongruité scientifique?*,

Bulletin du Cancer, t. 103, p. 805.

Héran, François. (2013). L'anglais hors la loi? Enquête sur les langues de recherche et d'enseignement en France, *Population & Sociétés*, n° 501, p. 1-4.

Péroncel-Hugoz & Jean-Pierre. (1992). La défense de la science en français, *Le Monde*, 25/03/1992.

Jacob, François, Cohen-Tannoudji, Claude, Lafforgue, Laurent, Debré, Bernard, Frydman, René & Kahn, Axel (2005). Langue française, un plaidoyer des scientifiques contre l'usage exclusif de l'anglais, un enjeu capital pour notre avenir, *Le Figaro*, 02/06/2005.

Krabal, Jacques. (2019). Il est néfaste d'appeler les chercheurs à publier en anglais, *L'Obs*, 25/04/2019.

Lafforgue, Laurent. (2005). Le français au service des sciences, *Pour la Science*, n° 329, p. 8.

Maggi, Ludvine. (2017). Une nouvelle plateforme pour promouvoir la science en français, *Le Devoir*, 02/12/2017.

Mahé, Gil. (2008). Les articles en français dans le Journal des sciences hydrologiques, *Hydrological Sciences Journal*, t. 53, p. 479-484.

Peiron, Denis. (2011). Une science qui ne parlerait qu'une seule langue, *La Croix*, 24/10/2011.

Schwartz, Maxime. (1989)., Il est impossible de revenir sur la décision de publier les Annales en anglais, *Le Monde*, 14/04/1989.

« La mise en œuvre
du FOU est une
démarche complexe,
au sens propre
du terme, qui touche
à la fois à la
dimension institution-
nelle, technique
et pédagogique
de l'université. »

**Le Français sur Objectif Universitaire :
des dispositifs à la mise en œuvre didactique**

Jean-Marc Mangiante
Laboratoire Grammatica
Université d'Artois, France
Chantal Parpette
Laboratoire ICAR
Université de Lyon, France

Introduction

Dans la problématique du Français sur objectif spécifique, les programmes de Français sur objectif universitaire (FOU), destinés aux étudiants allophones en mobilité dans les établissements d'enseignement supérieur français, figurent en bonne place. Ils concernent en effet plusieurs dizaines de milliers d'étudiants, même si nombre d'entre eux ne suivent pas – ou ne relèvent pas – de formation linguistique. Tout programme de FOS combine étroitement dimension institutionnelle et dimension didactique, la première créant les conditions de réalisation de la seconde. Nous verrons donc dans une première partie comment intégrer un dispositif de formation FOU au sein d'une institution universitaire. Dans un second temps, nous décrirons quelques principes sur lesquels nous fondons la création des ressources pédagogiques en FOU, en prenant appui, pour les illustrer, sur des exemples concrets.

1.1. Une ingénierie de la formation linguistique

La mise en place d'un dispositif complet de FOU relève d'une synergie entre ressources humaines, techniques et organisationnelles, et consiste à intégrer les programmes de FOU au sein des maquettes de formation académique.

C'est à cette condition que les besoins des étudiants pourront être dégagés efficacement et qu'un véritable référentiel de compétences langagières appliquées au travail universitaire, à l'écrit comme à l'oral, spécifiques aux différentes disciplines et transversales à ces dernières au niveau des situations de la vie étudiante, défini en concertation avec toutes les équipes enseignantes concernées et, ainsi partagé par tous, pourra être établi, à partir du recueil et de l'analyse des différents discours universitaires.

Les applications didactiques et les ressources pédagogiques seront plus facilement et logiquement constituées à partir de ce dispositif cohérent relevant d'une forme d'ingénierie de formation linguistique spécifique.

Le dispositif FOU consiste d'abord à établir la place du FOU dans les cursus de formation universitaire et à dégager les conditions d'une coordination efficace des enseignements: cours de FOU de sensibilisation aux études universitaires avant l'arrivée des étudiants, formation intensive à l'arrivée, cours intégrés tout au long du cursus... La synergie nécessaire à la mise en place du dispositif se manifeste par la collaboration entre les enseignants de langue et ceux des différentes disciplines, par la collaboration des différents services de l'université comme le service audio-visuel et TICE qui peut assurer la partie technique du recueil de données universitaires: captation des cours magistraux, montage des enregistrements, numérisation des données, scénarisation des ressources pédagogiques produites, mise en place d'une banque de données... La mise en œuvre, enfin, nécessite la formation des formateurs et l'évaluation des enseignements qui peut prendre la forme de crédits ECTS en FOU. La mutualisation des ressources humaines, matérielles et pédagogiques et la constitution de réseaux de formateurs s'avèrent nécessaires à cette mise en œuvre opérationnelle.

1.2. De l'ingénierie de formation à l'ingénierie didactique

La démarche FOU ne relève pas seulement d'une ingénierie de formation linguistique nécessitant le concours de toute l'institution universitaire. Les conditions de sa mise en place et le suivi des différentes étapes de

la conception des contenus de cours, relèvent aussi d'une ingénierie didactique comparable à la notion définie par Brousseau (1998) qui place la théorie des situations au cœur d'une démarche d'ingénierie visant à construire des séquences didactiques cohérentes pour des publics d'apprenants ciblés. Les situations d'apprentissage sont issues des travaux de recherche sur le terrain de didacticiens qui les reproduisent dans les séquences pédagogiques afin de placer les apprenants en position de recherche, de questionnement, de résolution de problèmes, de consultation de ressources documentaires... En FOU, et c'est en cela que le dispositif global, la synergie et la mutualisation des ressources prennent tout leur sens, une recherche sur le terrain universitaire des enseignants de langue-concepteurs permet de dégager les situations universitaires inhérentes à la vie étudiante qui permettront de construire les séquences pédagogiques. Les étudiants seront conduits à réagir et à fonctionner dans les mêmes situations reproduites dans le cours de FOU. Trois catégories de situations sont ainsi dégagées de l'analyse des besoins des étudiants:

- les situations transversales qui concernent tous les étudiants, quelles que soient leurs spécialités, relatives à la vie étudiante comme la recherche du logement avec les formalités administratives (caution, loyer, contrat, assurance...), les inscriptions dans les différents secrétariats des UFR, la vie sociale, culturelle et sportive, les relations avec le CROUS pour la restauration, la médecine scolaire...;
- les situations spécifiques liées à la compréhension des cours, orale principalement – avec les cours magistraux et les travaux dirigés, la prise de notes et le travail d'analyse et d'apprentissage du cours à partir des notes –, mais aussi écrite avec les lectures d'articles ou d'ouvrages conseillés par les enseignants;
- les situations liées à l'évaluation des étudiants et à la production écrite et orale nécessitant la compréhension et la mise en œuvre des consignes méthodologiques propres à chaque domaine disciplinaire.

Pour toutes ces situations, la collaboration des différents services universitaires et des collègues des disciplines s'avère nécessaire: des tâches langagières en situation réelle dans les secrétariats des UFR, à l'infirmerie, au restaurant universitaire... par exemple pourront être effectuées par les étudiants avec leur enseignant de langue; la participation à des cours magistraux et à des rencontres avec d'autres étudiants et des enseignants des disciplines peuvent aussi compléter ces séquences. Les cours de FOU intégreront également des extraits authentiques de cours et des activités de productions à partir du recueil d'énoncés et de corrigés. L'ingénierie didactique ainsi appliquée au FOU revêt l'objectif d'une triple intégration des étudiants: sociale, culturelle et linguistique au sein de l'université.

1.3. Une ingénierie pédagogique : conception de ressources et mise en place de formations adaptées.

La conception de ressources adaptées aux besoins spécifiques des différents publics d'étudiants relève d'une véritable ingénierie pédagogique qui s'appuie sur une collecte des données universitaires mises en évidence par l'analyse des situations auxquelles sont confrontés tous les étudiants. Cette collecte réunit des enregistrements audio ou vidéo de cours, d'entretiens à caractère administratif, de questionnements d'enseignants ou d'étudiants. Dans certains cas les entretiens seront reconstitués ou provoqués.

De même, dans cette perspective, le recours à des corpus académiques écrits (recueil de textes scientifiques, d'extraits de productions universitaires, mémoires, thèses...) s'avère très utile.

L'exploitation de ces corpus académiques à des fins didactiques a fait l'objet de plusieurs études relevant de l'analyse des discours universitaires et de leur exploitation pédagogique, sous forme d'applications de la linguistique de corpus par des spécialistes et leur réception par les utilisateurs (Cavalla et Hartwell, 2018), ou sous forme d'analyse des énoncés récurrents produits par les experts et les étudiants dans leurs écrits académiques (Tutin, Rui et Tran, 2018).

Les corpus universitaires ont conduit également à l'élaboration de manuels de FOU destinés aux étudiants au sein de la série *Réussir ses études de ... en français* (PUG). Ainsi l'ouvrage de C. Carras, O. Gewirtz et J. Tolas est consacré aux études de sciences de l'ingénieur (2014), celui de C. Parpette et J. Stauber aux études d'économie-gestion (2014), celui de J.-M. Mangiante et F. Raviez aux études littéraires (2015) et celui de C. Bertrand Gally, C. Bortot et C. Perque (2017) aux études en écoles de management. Ces manuels réunissent des activités pédagogiques en FOU à partir de ressources collectées dans les établissements d'enseignement supérieur (extraits de cours, d'articles, d'énoncés et corrigés d'examens...). La méthodologie du travail universitaire y est présentée, décrite et mise en application dans les activités proposées.

Le travail de conception de ces ouvrages a nécessité la coopération des instances universitaires et la collaboration des enseignants des disciplines concernées. La conception de programmes de FOU relève bien d'une synergie des services académiques et s'intègre à une véritable ingénierie pédagogique.

Le FOU ne se limite pas à la situation d'intégration des étudiants internationaux dans les universités françaises, mais concerne aussi la réussite des étudiants dont tout ou partie des études se déroulent en français dans leur pays d'origine (Maghreb, Liban...). Des ouvrages contextualisés relevant d'une démarche comparable à celle suivie par ceux de la collection FOU des PUG ont ainsi été réalisés au Maroc sous la direction de M. Bahmad, M. Benameur de l'université Ibn Tofail de Kénitra et de

N. El Bekraoui de l'université de Mohammedia. Il s'agit de Cap Université pour l'économie, le droit et autres disciplines.

Enfin les données écrites intégrées à cette ingénierie s'étendent également aux maquettes de formations, plans, énoncés d'examens, articles scientifiques, corrigés d'examens... et sont traitées, classées et analysées sur les plans discursif et linguistique en vue de leur exploitation et de la construction de ressources qui pourront figurer dans une base de données. Dans l'exemple qui suit, les données recueillies à l'université d'Artois dans le cadre de travaux de recherche sur les discours universitaires menés au sein du laboratoire Grammatica, sont numérisées et scénarisées afin d'être utilisées en cours de FOU.

1.4. La spécificité des ressources en FOU

La conception des ressources en FOU doit intégrer leur spécificité et lever certaines ambiguïtés qui perdurent sur les contenus de formation. Les cours de FOU sont souvent associés, par exemple, à des cours de terminologie dans les programmes de Licence ou Master de français dans les départements de français des universités. Mais la confusion la plus fréquente consiste à considérer le cours de FOU comme un cours de méthodologie universitaire permettant aux étudiants d'acquérir des techniques pour faciliter la prise de notes, pour maîtriser le plan et la logique de la dissertation, du commentaire composé, de la synthèse de documents... Outre le fait que ces formations pourraient être assurées dans la langue maternelle des étudiants, l'intime relation qui unit la langue, les discours écrits et oraux des enseignants et les consignes méthodologiques, de même que la dimension culturelle que la méthodologie universitaire et sa relation avec l'agencement des idées présentées et défendues, ne sont pas mises en évidence par de tels cours. La méthodologie est imbriquée dans les mécanismes discursifs et linguistiques à l'œuvre dans les cours universitaires et ne saurait être extraite de façon autonome pour constituer le contenu d'une formation. C'est au sein d'activités pédagogiques de compréhension orale et écrite ciblant des données authentiques collectées dans les cours et d'entraînement à la production que la méthodologie pourra être acquise efficacement.

Dans l'extrait suivant, présenté dans l'ouvrage sur le FOU de 2011 (p. 114), les énoncés oralographiques du cours de sciences (biochimie ici) sont exploités à la fois sur les plans linguistique (compréhension orale de la langue utilisée dans l'extrait de cours) et méthodologique : comment prendre des notes opérationnelles quand l'enseignant parle sur son diaporama ? Faut-il noter le texte des diapositives ou la parole de l'enseignant ? Cet exercice montre le lien entre méthodologie et langue, car la compréhension linguistique peut déterminer l'acte méthodologique ciblé de la prise de notes :

Extrait de la parole de l'enseignant :

(...) Je vais reprendre/le cours là où on était arrêté la dernière fois/c'est-à-dire on avait commencé/à étudier///la classification des acides aminés/et la première classification que je vous avais présentée c'était en fonction de la nature du groupement latéral//alors je vous rappelle/que tous les acides aminés ou on verra ou presque//ont la même formule générale/qui est///celle-ci/avec d'un côté/un groupement carboxylique de l'autre côté un groupement amine et une chaîne latérale qui change évidemment et on a vu dans la classification que nous avons adoptée pour la présentation avec nos collègues pour la commencer par présenter les acides aminés aliphatiques/c'est-à-dire des chaînes linéaires ou branchées/par opposition évidemment à ce qu'on verra un peu plus tard à des acides aminés cycliques/et on a commencé à présenter les acides aminés neutres/en voyant donc d'abord/ceux qui n'ont pas d'autres fonctions/rappelez-vous il y en a cinq/ceux qui ont une fonction alcool hydroxyle y en a deux/ceux qui ont du soufre y en a deux et je crois qu'avec vous on n'a pas eu le temps la dernière fois de voir les acides aminés acides et qu'on va étudier aujourd'hui/(...)

Tableau 1 → La colonne de gauche comporte les diapositives utilisées par l'enseignant; dans la colonne centrale, les étudiants notent les commentaires de l'enseignant sur la diapo; et dans la dernière, ils établissent la relation entre les deux énoncés. L'extrait suivant est issu d'une activité portant sur la production écrite de la dissertation dans les études littéraires (Mangiante et Raviez, 2015). Il s'agit pour les étudiants issus de filières littéraires, de dégager d'un corrigé de dissertation les éléments méthodologiques et linguistiques, à l'aide d'un tableau afin de préparer leur future production écrite.

Extrait du corrigé :

«...Tout d'abord la rétrospection du bonheur passe par la question existentialiste du futur, par le passé qui est synonyme de bonheur et par le fait que le passé est embelli. En effet la rétrospection découle de notre interrogation sur le futur. Cette question est essentielle à notre vie et à notre projection dans l'avenir. Comment imaginer notre vie future? Que vais-je faire plus tard? Comment serai-je ensuite? Ces questions ont intéressé Rousseau et Chateaubriand et c'est pourquoi ils se sont attelés à une rétrospection de leur vie. Par exemple Chateaubriand dans les Mémoires d'Outre-tombe relate les faits historiques qui l'ont marqué pour expliquer la situation par exemple historique dans laquelle il se trouve et il anticipe le futur en prédisant notre situation politique actuelle. Le passé est également synonyme de bonheur. En effet, nous avons tous de bons souvenirs.

Tableau 1

Extrait de l'activité proposée aux étudiants, complétion du tableau.

Données écrites sur la diapositive	Informations du professeur	Relations entre les deux données
Classification des acides aminés		
1) Aliphatiques		
2) Cycliques		
a) Neutres		
b) Acides		
(-COOH supplémentaire)		

Tableau 2

Extrait du tableau

Notions issues du cours	Sources annexes, références	Progression issue de l'énoncé de la dissertation

Tableau 2 → Ici la 3^e colonne reprend les consignes méthodologiques données par l'enseignant précédemment et qui ont fait l'objet d'une première activité de compréhension dans une séance précédente. La progression issue de l'énoncé de la dissertation est mise en perspective avec les données linguistiques relatives aux connaissances issues du cours et des différentes sources et références que le corrigé convoque, et qui constituent également une partie du travail de rédaction des étudiants. Dans un même ordre d'idées, le FOU n'est pas une reproduction, plus lente ou de niveau plus faible, du cours de la discipline en français. C'est pourquoi l'intervention de collègues enseignants des disciplines au sein du cours de FOU doit être préparée soigneusement avec l'enseignant de langue pour lui conférer des objectifs linguistiques et méthodologiques. Cette intervention est souhaitable et souvent prévue dans les formations FOU mises en place. C'est le cas à l'université d'Artois ou à l'International Academy à Lille qui organisent des modules de FOU en juillet et août pour les étudiants étrangers qui vont intégrer les établissements supérieurs de l'académie de Lille. Enfin, le FOU ne saurait se réduire à un cours de grammaire ou de remédiation linguistique comme c'est souvent le cas dans les dispositifs mis en place dans certaines universités de pays francophones notamment dans les cours de « langue et communication » assurés en 1^{re} année et où des enseignants, souvent détachés de l'enseignement secondaire (cas du Maroc) vont appliquer une méthodologie comparable à celle utilisée dans leurs cours du secondaire pour enseigner la langue aux étudiants. En FOU, le matériel pédagogique vise au rapprochement avec les situations langagières réelles, d'où l'appui sur des supports tirés des situations universitaires telles que les enregistrements de cours, les témoignages de divers acteurs, les écrits administratifs et pédagogiques, les travaux d'étudiants, etc.

II

Le FOU : quelques principes de programmation

Nous allons maintenant décrire quelques principes servant de boîte à outils pour l'élaboration de séquences pédagogiques FOU, séquences constituées à partir des données collectées dans le contexte universitaire. Cette description s'appuie sur des exemples concrets tirés de *Réussir ses études d'économie-gestion en français* (Parpette & Stauber, 2014), matériel pédagogique destiné aux étudiants allophones de sciences économiques et gestion intégrés dans un cursus français. Toutes les citations présentes dans la suite de ces pages renvoient à cet ouvrage.

2.1. Autonomie des discours traités en FOU

Le principe d'autonomie est important dans la mesure où un programme de langue ne représente que des moments, des parcelles de situations et d'activités langagières par rapport à l'ensemble de ce qui se passe dans un cursus en situation réelle. Ceci est particulièrement vrai pour l'écoute des cours magistraux. Un document sonore dans un matériel pédagogique dépasse rarement une dizaine de minutes. Or une séance de cours magistral s'étend au minimum sur une heure, voire deux ou trois, et chaque séance est reliée aux précédentes. Le matériel pédagogique en FOU ne peut donc travailler que sur des extraits de discours oraux. La sélection de ces extraits exige une attention particulière, les moments choisis devant être compréhensibles seuls, sans que l'absence des parties précédentes crée un manque et porte atteinte à la signification de l'extrait traité. C'est la raison pour laquelle il est souvent préférable de sélectionner les extraits de cours magistraux en début de processus, c'est-à-dire selon les cas, en début de cursus (première année de licence), en début de semestre (première séance du cours), en début de séance ou d'un nouveau chapitre. C'est ce qui apparaît à travers l'extrait suivant du cours *Grands auteurs en gestion* (ch. 2, p.45).

On va travailler sur un auteur, un auteur canadien, c'est le grand 8, un auteur canadien qui s'appelle Henri Mintzberg. [...]

Donc la démarche c'est grand A: le personnage; grand B: les apports; grand C: analyse critique. Donc «y a rien qui change».

On commence par le grand A: qui est Henry Mintzberg? Henry Mintzberg c'est donc un Canadien, de Montréal, anglophone, il est né en 1939, il a fait des études d'ingénieur, d'ingénieur en mécanique – personne n'est parfait, en fait, je veux dire personne n'a fait nécessairement des études d'économie et de gestion – et après ses études en mécanique, il est parti travailler pendant, trois-quatre ans, je sais plus exactement, il est parti travailler dans les chemins de fer canadiens, où il faisait de la modélisation de flux ferroviaires. Donc, bon OK, et après cette expérience de travail, Mintzberg a fait le choix de retourner aux études et

On n'est pas ici en début de cours – il s'agit de la partie 8 – mais d'une nouvelle partie qui peut être comprise indépendamment des précédentes. En effet, ce cours semestriel consiste pour l'enseignant à passer en revue les travaux de différents chercheurs en gestion, pris l'un après l'autre. Chaque partie – présentant un chercheur et ses travaux – est construite sur le même modèle que la précédente. Y a rien qui change, précise l'enseignant en début d'intervention, illustrant ainsi la forme récurrente dans laquelle s'inscrit chacune des parties successives. Les différentes parties sont cumulées et n'entretiennent aucune relation de cohérence qui supposerait d'avoir entendu la ou les parties précédentes

pour comprendre l'extrait traité. Ce principe d'autonomie est essentiel pour la faisabilité des activités de compréhension.

La même règle prévaut pour les écrits, mais à des degrés divers en fonction des discours. La même contrainte s'impose pour les photocopiés de cours quand ils existent. En revanche, lorsqu'il s'agit d'articles de presse – lectures recommandées par les enseignants – il est plus aisé d'isoler un article. L'intertextualité est évidemment présente dans la presse écrite, mais elle ne revêt pas le caractère de continuité et de cohérence qui peut relier les parties d'un cours magistral d'un moment ou d'une séance à l'autre.

2.2. Création d'ensembles cohérents de ressources

L'approche quantitativement partielle d'un programme FOU que nous venons d'évoquer peut être compensée par un traitement en réseau des données collectées. La première procédure de cette mise en relation réside dans la combinaison entre les données existantes, ou données directes, et les données sollicitées, ou données indirectes. Rappelons que les données directes sont celles qui existent sur le terrain (cours, textes, documents administratifs, etc.) et que le concepteur collecte telles qu'elles se présentent. Les données indirectes sont des données sollicitées auprès des acteurs du terrain et qui n'existeraient pas si le concepteur de FOU n'était pas là pour les provoquer. Ce sont pour l'essentiel des explications fournies lors d'interviews auprès d'enseignants, ou d'étudiants. Elles permettent de mettre en contexte les données existantes, nécessairement limitées et partielles, intégrées dans le manuel. Ainsi, un extrait de cours magistral de macro-économie (transcription 1 ci-dessous) peut être contextualisé, éclairé, par la présentation d'ensemble de l'enseignement de macro-économie (transcription 2):

Transcription 1 – Extrait de cours sur le modèle de Solow
Donc il y a trois hypothèses dans le modèle de Solow

Première hypothèse: on part d'une fonction de production, on part d'une fonction de production avec en principe – vous soulignez en principe parce que ça c'est la première version du modèle de Solow en 1956, après vous allez voir que Solow lui-même, il se rend compte des problèmes de son modèle et il va changer les hypothèses – mais en principe avec deux facteurs de production. Une fonction de production avec en principe seulement deux facteurs de production: capital et travail, chut... capital et travail qui sont parfaitement substituables.

Transcription 2 – Interview d'un enseignant de macro-économie

Donc, c'est un cours qui s'attache à définir les grands agrégats économiques sur lesquels les étudiants vont travailler en macro-économie pendant toutes leurs études. Donc il s'agit de leur faire

comprendre la définition de ces agrégats. Et aussi, comment ils sont construits d'un point de vue statistique. Parce que les statistiques sont un peu la base de l'analyse macro-économique. Si on n'a pas de bonnes statistiques, en fait, on ne peut rien dire sur ce qui se passe. (...) Et donc, quelle réalité elles recouvrent, pour que quand on parle par exemple du PIB ou du chômage, les étudiants sachent comment on a construit ces indicateurs (...).

Donc, ça c'est le premier temps du cours. Le deuxième, enfin les temps suivants, sont des introductions aux grandes théories macro-économiques. Donc comment est-ce que des macro-économistes ont réfléchi aux questions comme la consommation, l'investissement (...).

Les possibilités de mise en réseau des ressources sont multiples, à la fois par les types de documents qu'elles concernent et par les fonctions qu'elles remplissent. Citons quelques exemples:

Dans le chapitre *Comprendre des cours magistraux* (ch. 2 de l'ouvrage *Réussir ses études d'économie-gestion* en français cité plus haut), figure un extrait vidéo de cours d'une dizaine de minutes concernant l'OMC (Organisation Mondiale du Commerce). Le passage choisi, qui traite des quatre règles fondamentales du fonctionnement de l'OMC, appartient à la seconde partie du cours consacré à ce thème. Selon le degré de maîtrise du sujet par les apprenants, la réception de cet extrait de cours peut être plus ou moins facilitée ou problématique. Il lui a donc été adjoint un écrit intitulé *Du GATT à l'OMC* (p. 70-72) qui peut servir d'introducteur, et la fiche pédagogique de la vidéo commence par cet avertissement « Pour mieux suivre cet extrait de cours, il est conseillé de lire d'abord le texte *Du GATT à l'OMC* ». La mise en relation des documents permet ici, d'une part, de compenser la difficulté qui peut naître de l'extraction de données hors de leur contexte initial, et, d'autre part, de s'adapter à des apprenants aux profils différents. D'autres éléments peuvent renforcer cette combinaison, comme le sujet d'examen donné en fin de semestre, et des exemples de copies corrigées par l'enseignant. C'est ce que nous allons voir dans la partie suivante.

2.3. Modélisation

Ce principe s'attache au traitement des compétences de production, orale et écrite. Les étudiants sont amenés à produire des discours oraux durant leur cursus d'économie-gestion, sous forme de présentation publique de projets, ou plus simplement d'exposés en travaux dirigés, et des discours écrits au moment des examens (restitution, dissertation, etc.). La capacité à produire des discours passe par la découverte et la maîtrise des genres textuels dont ils relèvent, c'est-à-dire par une connaissance claire de leurs règles de construction. Cette acquisition des règles de construction des discours se fait souvent par tâtonnements et reste intuitive chez les étudiants dans la mesure où les enseignants des disciplines ne sont pas

tous en mesure d'explicitier les règles de construction des discours qu'ils leur demandent de produire. Il s'agit donc pour nous de proposer aux apprenants une stratégie de formation à la production de discours, à travers des activités de prise de conscience, puis de reproduction, des modèles discursifs à l'œuvre dans les productions demandées par les enseignants. Les chapitres de l'ouvrage consacrés respectivement aux compétences d'expression écrite et d'expression orale ont été mis en œuvre sur ce principe. Le premier s'attache à la rédaction d'un examen qui est une restitution de données, validant le cours de macro-économie. Les étudiants doivent répondre en une vingtaine de lignes à la question suivante :

Peut-on affirmer qu'une augmentation du taux de croissance du PIB dans une économie entraîne systématiquement une diminution du taux de chômage ? (Vous devrez naturellement justifier votre réponse). (Parpette et Stauber p. 93)

Pour mettre en place la démarche de modélisation, nous avons interrogé l'enseignante responsable du cours, et mis en place trois étapes de travail (op. cit. p. 93-105) :

1. Les apprenants écoutent un enregistrement de l'enseignante qui, à partir du corrigé-type de cette question d'examen, explique la méthodologie de rédaction attendue. Ils répondent à des questions de compréhension de son discours.
2. Ils lisent ensuite le commentaire, point par point, d'une copie d'étudiant réalisé à partir des données vues en 1.
3. À partir du modèle de restitution mis à jour par les deux étapes précédentes, ils doivent à leur tour évaluer deux autres copies d'examen, de niveau de réussite différent.

Le chapitre consacré aux prestations orales procède également par la mise à jour de règles de fonctionnement de ce genre discursif. À partir de l'exposé vidéo d'un étudiant, diverses activités d'observation et d'analyse sont proposées aux apprenants, destinés à mettre en évidence les manières d'introduire son sujet, de sélectionner les données par rapport à la problématique, de conclure, de rédiger le diaporama, de combiner données du diaporama et discours oral, d'intégrer le public dans son discours. Une partie est également consacrée au langage corporel : occupation de l'espace, regard, voix. Une fois le modèle ainsi établi, les apprenants sont amenés à préparer leur propre exposé en suivant un protocole, étape par étape, de manière à garder clairement à l'esprit les règles établies.

2.4. Complémentarité entre données abstraites et données concrètes

Le dernier principe méthodologique structurant l'élaboration des séquences pédagogiques en FOU consiste à combiner les informations

globales données par l'institution avec des informations particulières rendant compte de la manière dont les premières deviennent du vécu concret pour les étudiants. Intégrer l'université suppose en effet une connaissance de l'organisation universitaire. Les données relatives à cette organisation sont aisément accessibles sur les sites des établissements, des départements, des diplômes. Elles le sont également à travers le livret de l'étudiant. Les programmes de FOU comportent souvent quelques séquences consacrées à la compréhension écrite de ces documents (pour ce qui nous concerne, la liste des licences proposées, la liste des cours et options de Licence 1, le calendrier de l'année, par exemple). Mais, parallèlement à cette information technique, ce qui compte pour un étudiant est surtout de savoir comment investir cette organisation, comment choisir ses options, c'est essayer de mettre des réalités d'apprentissage derrière les intitulés. C'est ce que peuvent contribuer à montrer les témoignages d'étudiants interrogés sur leurs parcours, sur les choix qu'ils ont opérés pour construire leur cursus. Ainsi, les témoignages apportés par deux étudiants d'économie (p. 34-36) visent-ils à faire sentir aux apprenants les différents choix possibles en fonction des goûts et projets de chacun. Les mêmes questions ont été posées aux deux étudiants (Pourquoi avez-vous choisi les études d'économie ? Quelle spécialité avez-vous choisie en Licence 3 ? Quel Master visez-vous ? Quels cours suivez-vous ? Lesquels préférez-vous ? Comment travaillez-vous ?), et il est demandé aux apprenants de comparer leurs réponses, très sensiblement différentes, sur ces différents points. Les apprenants sont ainsi confrontés aux comportements personnalisés des étudiants face à l'organisation du cursus et aux décisions qu'ils seront eux-mêmes amenés à prendre.

Remarquons au passage que le nombre important de documents vidéos dans le matériel évoqué ici, ainsi que dans l'ensemble des ouvrages de la même collection, tient en grande partie à cette volonté de combiner les données objectives et le vécu individuel. C'est ainsi que l'on trouve à la fois le descriptif écrit et la présentation orale de certains cours (p. 44). Loin d'être redondants, les discours se complètent largement. C'est ce que montrent les descriptifs croisés, écrit et oral, d'un cours intitulé *Dynamique économique, analyse des fluctuations* :

Descriptif écrit (présent sur le livret de l'étudiant)

Objectifs : *Ce cours introduit les principales théories macro-économiques contemporaines expliquant les fluctuations des variables macro-économiques. Le point de départ est la chute du consensus keynésien à partir de la fin des années 1960. Une attention particulière est accordée aux principales théories macro-économiques qui s'intéressent aux fluctuations dites exogènes, c'est-à-dire engendrées par des chocs extérieurs aux modèles économiques sous-jacents. Il s'agit de la nouvelle économie classique,*

de la théorie des cycles réels, de la théorie du déséquilibre et de la nouvelle économie keynésienne. Ces approches sont étudiées de manière successive.

Plan de cours :

Introduction

Chapitre 1: La Nouvelle Économie Classique (NEC)

Chapitre 2: La Théorie des Cycles Réels (TCR)

Chapitre 3: La théorie du déséquilibre

Chapitre 4: La Nouvelle Économie Keynésienne (NEK)

Descriptif oral (réalisé par l'enseignant lors d'une interview)

Donc, c'est un cours qui s'étale sur 36 heures au cours du premier semestre de la troisième année, qui introduit des courants théoriques – c'est un cours très très essentiellement théorique – et je présente dans cet enseignement, donc les théories économiques contemporaines qui visent à expliquer les fluctuations économiques, c'est-à-dire pourquoi l'investissement monte, diminue, pourquoi la consommation diminue ou augmente, pourquoi le PIB, le produit intérieur brut, augmente, diminue, à certains certains points du temps. Le point de départ de l'enseignement, c'est ce que l'on appelle en économie la remise en cause du consensus keynésien, c'est-à-dire qu'on est en fait à la fin des années 60, début années 70, les économistes considèrent que l'approche keynésienne a beaucoup de limites pour répondre aux problèmes économiques auxquels les économies développées sont confrontées. Et à cette période-là, c'est essentiellement l'inflation, donc la hausse des prix, et puis dans les années 70, ça sera à la fois l'inflation et le chômage, et on va considérer que l'approche keynésienne n'est pas capable de répondre à ces problèmes-là, et donc de nouveaux courants économiques vont se développer (...).

Qu'est-ce qu'on étudie traditionnellement dans ce type d'enseignement Dynamique économique, analyse des fluctuations? On va étudier, comme premier grand champ, la nouvelle économie classique. Là, on est au début des années 70, et au cœur du problème, on a ce qu'on appelle en économie l'arbitrage inflation-chômage: est-ce que si je fais un peu plus d'inflation, je vais réduire le chômage? On va discuter de ces éléments-là (...)

Le passage de l'écrit à l'oral montre une sorte de répartition des fonctions entre un descriptif écrit abstrait, très synthétique, et un oral où l'interaction entre deux locuteurs présents oriente le discours vers une explication plus concrète, plus impliquée, des développements exemplifiés, des simulations d'interrogations, etc. La transcription n'est pas présentée dans sa totalité ici, elle comporte d'autres considérations impliquant les étudiants et des précisions sur ce qu'ils doivent maîtriser

Conclusion

pour comprendre ce cours. La combinaison des deux descriptions contribue à expliciter la signification d'un discours administratif assez complexe, et difficile à investir par les étudiants allophones.

La mise en œuvre du FOU est une démarche complexe, au sens propre du terme, qui touche à la fois à la dimension institutionnelle, technique et pédagogique de l'université. Elle suppose d'explorer les situations universitaires pour en tirer des données qu'il faut ensuite analyser et largement recomposer pour tenter de créer un espace et des supports d'apprentissage permettant aux étudiants allophones de préparer au mieux leur contact avec le contexte universitaire. C'est toute une méthodologie de conception de programme qu'il faut s'approprier pour atteindre cet objectif.

Bibliographie

Bahmad, Malika, Benameur, M. & El Bekraoui, Naïma (2010). *Cap Université*. Paris, France: Didier.

Bertrand Gally, Carole, Bortot, Christine & Perque, Catherine. (2017). *Réussir ses études en école de management en français*. Grenoble, France: PUG.

Brousseau Guy. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France: La Pensée Sauvage.

Carras, Catherine, Gewirtz, Océane & Tolas Jacqueline. (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.

Cavalla, Cristelle & Hartwell, Laura. (coord.

2018). L'enseignement et l'apprentissage de l'écrit académique à l'aide de corpus numériques. *LIDIL* 58. OpenEdition Journals.

Mangiante, Jean-Marc & Raviez, François. (2015). *Réussir ses études littéraires en français*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.

Mangiante, Jean-Marc & Parpette, Chantal. (2011). *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.

Parpette, Chantal & Stauber, Julie. (2014). *Réussir ses études d'économie-gestion en français*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.

Tutin, Agnès, Rui, Yan & Tran, Thi Thu Hoai. (2018). «Routines verbales pour le Français Langue Étrangère: des corpus d'experts aux corpus d'apprenants», Cavalla, C. & Hartwell, L. (coord.), L'enseignement et l'apprentissage de l'écrit académique à l'aide de corpus numériques, *LIDIL* 58, OpenEdition Journals.

« L'élaboration de dispositifs individualisés d'autoformation par l'apprentissage basé sur les corpus pourrait soutenir la circulation d'une recherche francophone. »

Du FOU au FLA à l'Université française
ou de la pédagogie universitaire à l'écrit
scientifique spécialisé

Isabelle Cros
PERL, INALCO, Paris, France
Natalie Kübler
PERL, Université de Paris, France

Introduction

1. Le Pôle d'élaboration de ressources linguistiques (en FLE, anglais, espagnol et allemand), dirigé par N. Kübler, est un service partagé de l'Université de Paris qui conçoit sur la plateforme d'apprentissage Moodle, et expérimente dans une démarche de recherche-action, des formations hybrides en langues. Il vise aussi à l'accompagnement des enseignants de / en langue désireux d'hybrider leurs enseignements.

Tandis que le pluriel « les sciences » tend à renvoyer, dans son acception moderne, aux différentes disciplines scientifiques (où prévalent les sciences exactes), la science – de *scientia*, le savoir – englobe dans sa quête de vérité l'ensemble des connaissances opposées à la *doxa*. L'université étant un des lieux institutionnels privilégiés du savoir, comment faire du français un atout pour la Science en formant les étudiants et (futurs) chercheurs, ayant le français comme langue première ou non, à diffuser leurs travaux en français ? Cet article vise à analyser les moyens institutionnels, politiques et didactiques mis en œuvre afin de promouvoir une recherche en français, susceptible de rayonner dans l'ensemble de la communauté scientifique francophone. Les corpus en français Scientext, FLEURON ainsi que les formations hybrides du Pôle d'élaboration de ressources linguistiques (PERL)¹ illustreront cette évolution pédagogique, du français sur objectif universitaire (FOU) au français langue académique (FLA).

Si la stratégie d'internationalisation des universités françaises semble de prime abord menacer, dans ses murs mêmes, le français comme langue des sciences et techniques, par la création de parcours en partie ou totalement en anglais, le développement du FOU pourrait contrebalancer ce phénomène, d'autant plus si le FOU, initialement axé sur la méthodologie universitaire dans une perspective généraliste, s'adapte aux besoins langagiers de chaque discipline, grâce à l'approche basée sur les données disciplinaires. La linguistique de corpus facilite en effet le développement de la compétence discursive et plus encore phraséologique (González-Rey, 2008), accompagnant de ce fait l'émergence d'un nouvel objet d'enseignement-apprentissage : le français scientifique (trans)disciplinaire.

I

Gouvernance: quelle place pour le français dans l'enseignement supérieur ?

2. En témoignent entre autres les tests standardisés comme le test PISA, élaboré par l'OCDE, ou les évaluations des laboratoires de recherche par la HCERES.

3. Voir les différents programmes concernant l'enseignement supérieur – mobilité, partenariat, master conjoint, alliance de la connaissance, etc. Disponible en ligne sur <http://www.agence-erasmus.fr/page/erasmus-plus-enseignement-superieur> (consulté le 15 juillet 2019).

4. Chiffres publiés en ligne sur https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T194/les_etudiants_etrangers_dans_l_enseignement_superieur/ (consulté le 15 juillet 2019).

1.1. L'anglicisation des filières scientifiques comme stratégie d'internationalisation

Depuis quelques décennies, sous l'effet de la mondialisation, une exigence institutionnelle d'internationalisation se fait jour à l'université française (Chaplier et Joulia, 2019). Elle suit une politique de compétitivité de l'enseignement supérieur, acteur d'un marché de l'éducation de plus en plus concurrentiel, où l'efficacité des systèmes éducatifs et/ou des institutions est sans cesse à prouver².

Les programmes Erasmus+ (soutenus par la mise en place de l'équivalence des crédits ECTS) et les accords interuniversitaires extra-européens sont les instruments privilégiés de cette mobilité exponentielle des (futurs) chercheurs³. Les 323 900 étudiants étrangers en France représentaient ainsi en 2016 un étudiant sur huit à l'université, dont 41 % en doctorat (chiffres du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation⁴). À ceux-là s'ajoutent les mobilités d'enseignants-chercheurs. Ces (futurs) chercheurs constituent donc des relais potentiels sans pareil pour la circulation de la recherche certes française, mais surtout en français. Or, pour être plus attractives, en master conjoint ou non, les universités françaises proposent de plus en plus de cours en anglais, ce qui a contribué à l'émergence du secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) (Poteaux, 2015), jusqu'à mettre en place des parcours entièrement en anglais, arguant de l'impact positif pour l'employabilité dans un monde du travail aux frontières élargies. La pression exercée par les classements institutionnels des laboratoires de recherche participe de cette dynamique, les chercheurs étant enjoins à diffuser leurs recherches en anglais au motif d'accroître leur visibilité internationale. Ces stratégies d'anglicisation s'inscrivent donc non dans une démarche épistémologique, mais bien plutôt de concurrence, au détriment de la science elle-même.

1.2. Pour une diversité linguistique dans la recherche

Nul besoin de se placer sous les auspices de Humboldt ni de Sapir et Whorf pour souligner le lien consubstantiel entre la culture et la langue, prisme à travers lequel le locuteur voit et construit le monde, pour souligner l'importance d'une diffusion de la recherche en différentes langues. Face à l'homogénéisation linguistique des publications, susceptible d'aboutir à une standardisation de la recherche elle-même sous le monopole anglophone, des résistances se font jour, prônant une recherche plurilingue et pluriculturelle:

Nombre de collègues, dans tous les pays, sans doute plus dans les humanités qu'ailleurs, se préoccupent de cette hégémonie de l'anglais au détriment d'autres langues et champs de connaissance, et du risque de voir s'appauvrir un discours scientifique – et donc une pensée – faute de moyens linguistiques appropriés, celui-ci exigeant une maîtrise qui ne saurait se limiter à une compétence linguistique ordinaire, fût-elle très bonne. (Robillard, Wharton, Arabyan, Castellotti et Charaudeau, 2019)

D'où l'importance de l'enjeu d'une formation des étudiants et (futurs) chercheurs à la maîtrise des savoir-faire, mais aussi du discours académique en français, dans leur champ de spécialité, pour défendre une certaine culture scientifique: autant d'objectifs visés par le FOU.

II

Tout est FOU à l'université: un objet d'enseignement transversal

5. Sans compter que « les formats éditoriaux des revues disciplinaires ne sont pas les mêmes selon les traditions culturelles, et, tel article qui sera accepté sans difficulté dans une revue française sera sans ambages rejeté dans une revue en langue anglaise, non sur des critères de qualité scientifique, mais de formats éditoriaux souvent liés à des traditions philosophiques et culturelles et à des conceptions différentes de la recherche; ou encore parce que des épistémologies, des problématiques pourtant pertinentes sont inconnues ou méconnues, ou tout simplement pas "bankable" » (Robillard, Wharton, Arabyan, Castellotti et Charaudeau, 2019).

2.1. Des mesures institutionnelles pour une meilleure intégration à l'université

Les cours de Français sur objectifs universitaires (FOU) constituent une (des) réponse(s) institutionnelle(s) pour la bonne intégration de ces étudiants issus de cultures éducatives et de recherche parfois très différentes (Moore et Sabatier, 2012, p. 90)⁵, mais aussi plus largement dans le cadre de la lutte contre l'échec et le décrochage. La réussite universitaire est en effet au cœur des politiques linguistiques et éducatives, comme le soulignent Duguet, Le Mener et Morlaix (2016): à la fois internationales (Congrès mondial de l'enseignement supérieur, Paris, 1998); européennes (Processus de Bologne, 1998; Traité de Lisbonne, 2009); et nationales avec la réforme des universités en France (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, 2007; Plan réussite en licence, 2007; Loi Fioraso, 2013; Loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, dite Loi ORE). Cette volonté politique a participé au développement de la « pédagogie universitaire ». Apparue dans les années 1970 dans les domaines scientifiques professionnalisants, telle la médecine, cette pédagogie forme un champ d'études complexe, où les activités pédagogiques sont en interrelation avec le contexte institutionnel (politique éducative) et le contexte étudiant (dimension individuelle) (De Ketele, 2010, §1). Parallèlement aux cours de Méthodologie du travail universitaire (MTU), dont il est une sorte de pendant en langue étrangère, la pédagogie universitaire soutient les formations en FOU.

2.2. Autonomisation du concept par rapport au champ du FLE

Depuis l'institutionnalisation du français langue étrangère, le champ s'est éclaté en plusieurs sous-champs connexes afin de prendre en compte la diversité des contextes d'enseignement-apprentissage. La multiplication des sigles en FLE témoigne du morcellement de cette discipline initialement conçue comme universaliste avec la méthodologie audiovisuelle (Spaëth, 1999, p. 76-77): FLS (français langue seconde); FLSco (français langue de scolarisation); FLI (français langue d'intégration); FOS (français sur objectif spécifique); FS (français de spécialité)... Parmi cette constellation aux frontières mal circonscrites – et aboutissant parfois à des catégorisations réifiantes peu pertinentes (Goï et Huver, 2012) – les cours de FLE «pour tous» ne pouvant répondre aux besoins spécifiques des étudiants, le FOU s'est imposé depuis une décennie pour les étudiants allophones comme objet d'enseignement transversal, dérivé du FOS, qui

intègre fortement la dimension institutionnelle des situations langagières visées, et la dimension cognitive des comportements attendus de la part d'étudiants insérés dans l'université française. Dans un contexte où tout passe par le langage, qu'il s'agisse de l'intégration administrative, de la transmission des connaissances, ou de la validation des apprentissages, la compétence universitaire s'inscrit largement dans la compétence linguistique [...] [Le FOU] travaille au développement de savoir-faire universitaires. (Mangiante et Parpette, 2012, p. 147)

Au-delà de son intérêt à l'université en France, il est aussi utile dans les formations bilingues et les formations en français dispensées au niveau supérieur à l'étranger. Comme le spécifient les formations du PERL, dans son format courant, ces cours de FOU ont pour objectif de «connaître et développer les compétences linguistiques nécessaires aux usages académiques», de «suivre et comprendre les cours magistraux, maîtriser les écrits universitaires, présenter un exposé oral» (Fou B2) ainsi que de «former les étudiants aux exigences des différents exercices académiques français, tout en poursuivant l'approfondissement de la langue» sur des thématiques aussi variées que la «société, [les] sciences politiques, [l']économie, [la] sociologie, [les] lettres et [les] arts, [l']environnement» (FOU C1) (Perl, 2019): prendre des notes, trouver une problématique, faire un exposé, rédiger une synthèse, une dissertation, un mémoire... Autrement dit, le FOU dans sa forme originelle est «principalement procédural [...] par le fait que son objectif général est le comment (comment prendre des notes, comment rédiger, comment faire un exposé, comment apprendre en autonomie, etc.)» (Hilgert, 2009, p. 133), mais il demeure complexe, car poursuivant des objectifs pluriels dépassant la seule méthodologie. De là vient le paradoxe du FOU, ce FOS qui «vise un haut niveau de généralité alors même que la philosophie du FOS est le sur-mesure» (Mourlhon-Dalliès,

2011, p. 136). Toutefois, s'il aide à s'appropriier les savoir-faire universitaires essentiels, il reste souvent trop généraliste pour répondre aux besoins langagiers réels des (futurs) chercheurs, écueil que l'apprentissage par corpus peut aider à dépasser (Boulton, 2007).

III

La linguistique de corpus appliquée à l'enseignement des langues : pour une articulation entre le FOU et les disciplines scientifiques

6. La compétence discursive, liée à la compétence pragmatique, « permet à l'utilisateur / apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents » au niveau de l'organisation transphras-tique et de la structure du discours (CECR, 2001, p. 96).

3.1. Du genre discursif académique au français langue académique (FLA)

À travers l'acquisition des méthodologies, le FOU cherche à développer les compétences discursives en « discours scientifique »,

entendu ici au sens de discours produit dans le cadre de l'activité de recherche à des fins de construction et de diffusion du savoir. Les sciences dites dures, les sciences appliquées, les sciences humaines et sociales sont toutes concernées. Les premières ont sans doute été davantage investiguées, mais les différences disciplinaires sont aujourd'hui pointées comme essentielles, de même que la diversité des genres, qui renvoie à la diversité des activités dans le monde de la recherche et notamment à la question de savoir comment elles se situent par rapport à la logique de la découverte et la logique de l'exposition. (Rinck, 2010, p. 428)

En d'autres termes, le discours académique correspond à un hypergenre répondant à des contraintes de productions discursives spécifiques (faire une introduction, exposer un dispositif de recherche, citer ses sources...). D'où l'importance de travailler la compétence discursive⁶ en FOU. L'analyse de discours permet de mettre en évidence ces caractéristiques discursives afin d'en acquérir les fondements. Mais si cette compétence transphras-tique (au niveau du texte) est un préalable nécessaire à la rédaction de discours académiques, elle ne suffit pas à la production de l'écrit au niveau micro de la phrase. En effet, à cet hypergenre est associée une phraséologie scientifique transdisciplinaire (Cavalla, 2009; Tutin et Grossmann, 2014). La phraséologie, « placée à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe [...], s'occupe des signes polylexicaux composés d'au moins deux mots, stables, répétés et souvent figurés » (González-Rey, 2008, p. 5). Elle correspond donc à l'étude des segments répétés, des concordances, collocations entre plusieurs unités lexicales (par exemple: « démontrer une hypothèse »; « établir / exposer) un protocole de recherche »; etc.). Ces

7. Aucune mention n'est faite de la compétence phraséologique ni dans le CECR (2001) ni dans le volume compagnon (2018).

segments figés, ou *chunks*, constitueraient près de la moitié du discours d'un locuteur natif (Cavalla, 2009, p. 2). Ce sont ces «prêts-à-parler», si difficiles à acquérir, notamment pour un locuteur non natif qui font l'objet de la phraséologie, compétence pourtant souvent négligée en didactique des langues et des cultures⁷. Le français langue académique ou FLA (du calque de l'anglais *English for academic purposes*) renvoie généralement à «cette part de la langue à maîtriser pour réaliser l'ensemble des tâches scolaires et des devoirs à restituer, indépendamment des spécialités et des disciplines» (Mourlhon-Dalliés, 2011: 137): le distinguer du FOU, avec lequel il est souvent confondu, permet de souligner l'importance de cette dimension linguistique propre au discours scientifique.

3.2. L'exploitation de corpus en didactique des langues: une tradition socioconstructiviste modernisée par l'informatique

Bien que relativement mal connue dans le champ didactique en France, en dépit de l'existence d'importantes recherches dans ce domaine (entre autres, Boulton et Tyne: 2014; Cavalla, 2019), la linguistique de corpus appliquée à l'enseignement des langues étrangères – dite aussi *data-driven learning* (DDL) ou apprentissage sur corpus (ASC) – a déjà presque cinquante ans d'existence: théorisée par Tim Johns à partir d'un corpus de textes scientifiques authentiques, pour aider des étudiants allophones dans la rédaction universitaire en anglais, l'ASC est apparue en France avec l'élaboration du Corpus d'Orléans, base de matériel pédagogique (Biggs & Dalwood, 1976). Si, depuis, les méthodologies se sont diversifiées (corpus d'experts, corpus de supports pédagogiques, corpus d'apprenants), l'ASC reste inchangée dans ses fondements. Elle nécessite toujours la constitution d'un corpus de textes, «collection de données langagières [...] sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage» (Sinclair, 1996, p. 4), corpus brut, enrichi généralement par étiquetage et lemmatisation. Ce corpus devenu ainsi «pédagogique» (Schaeffer-Lacroix, 2012) rend possible ensuite, notamment, une recherche d'occurrences par le sens (par exemple: «clarifier l'énoncé précédent») ou par la forme (par exemple: emploi de «à savoir» ou de «c'est-à-dire»), à l'instar de ce que propose *Scientext* (2019), regroupant divers corpus de discours scientifiques. À partir de séries d'illustrations d'un emploi du français en contexte universitaire sur documents authentiques (Holec, 1990), les apprenants peuvent ainsi, de façon autonome ou guidée, par l'analyse distributionnelle, identifier des formes ou des emplois, classifier les éléments linguistiques ou discursifs puis formuler des généralités sur la langue. Des exploitations visant à l'acquisition spécifique de compétences socio-interactionnelles orales en contexte académique sont aussi possibles grâce à un corpus comme FLEURON, fondé sur l'analyse sociolinguistique des interactions verbales (André, 2019; Debaisieux, 2009).

8. L'ASC a en outre pour avantage de se fonder non plus sur une linguistique structurale idéale (simple uniquement d'apparence lors de l'apprentissage en raison de sa régularité supposée), mais sur les usages réels des locuteurs, suivant une linguistique variationniste, qui rend à la langue – fait social et non simple système – toute sa complexité intrinsèque. Cette approche modifie donc en profondeur la conception de la langue – même, dans une perspective sociolinguistique (Weinreich, Labov et Herzog, 1968).

Si l'outil employé pour constituer et traiter le corpus diverge, le processus cognitif engagé ici s'apparente en réalité à des approches pédagogiques préexistantes à l'ASC, de l'induction conséquente à l'usage de l'exemplier en langue à la conceptualisation grammaticale, promue dans l'approche communicative. L'ASC s'inscrit ici dans une démarche active de construction du savoir, modernisée par le numérique, grâce à l'autonomisation de l'apprenant par autoformation⁸ (Ciekanski, 2005).

3.3. Une formation sur mesure à l'écriture de la recherche

Le passage du FOU au FLA – soit de la méthodologie universitaire à l'écriture académique transdisciplinaire, autrement dit du discours à la phrase – permet par ce tamis linguistique d'affiner progressivement les compétences langagières des (futurs) chercheurs. Toutefois, cette démarche fait encore l'impasse sur la discipline scientifique dans laquelle s'inscrit la recherche. Or, dans un nouveau jeu d'enchaînement, cette phraséologie scientifique se spécifie dans chaque discipline, l'hypergenre académique se déclinant en autant de sous-genres de discours que de filières, chacune ayant sa propre terminologie (médecine, sociologie, lettres, géographie, etc.), voire en autant de sujets de recherche. C'est à ce niveau-là que l'approche par corpus d'experts peut répondre de manière très fine aux besoins spécifiques des (futurs) chercheurs.

Ces corpus d'experts constitués de textes authentiques issus de discours spécifiques au domaine visé permettent de mettre en évidence le lexique propre au champ disciplinaire. En effet, le chercheur doit maîtriser, en plus du discours académique, une terminologie spécialisée. L'objet d'apprentissage visé se situe donc à la croisée du FOU (méthodologie et discours), du FLA (phraséologie scientifique transdisciplinaire) et du FOS (lexique spécialisé). Or, à ce niveau avancé, les supports pédagogiques manquent. Une formation linguistique dans ce contexte exigerait, comme en FOS, une démarche d'analyse des besoins et de collecte des données suivant ce double critère académique et spécialisé (Hatier, 2016).

Or, impossible pour l'Université de créer des ressources adaptées à chaque spécialité, ou alors au prix d'un immense travail en amont pour des effectifs d'apprenants souvent réduits. Ainsi, il semble plus judicieux de proposer à ces (futurs) chercheurs soit des corpus déjà constitués dans leur domaine (par exemple: Frantext, en littérature; Menelas, en médecine), soit des auto-formations en autodidaxie en contexte institutionnel pour la prise en mains des outils et des méthodologies de la linguistique de corpus. Au-delà de la dimension phraséologique, la constitution par l'apprenant de son corpus personnel, à partir d'articles scientifiques associés à son sujet, permettrait grâce à la recherche des fréquences, des co-occurrences ou encore des synonymes de dresser lui-même le glossaire terminologique des notions nécessaires – tout en affinant l'expression par la recherche des collocations – pour mettre en discours ses recherches.

9. Le format hybride des formations en langue, articulant présentiel et distanciel (Nissen, 2019), offre une flexibilité et une personnalisation de la démarche d'apprentissage particulièrement adaptées à l'hétérogénéité des publics visés et à leurs besoins spécifiques, tant matériels que langagiers.

Le projet de recherche-action FLA⁺ du PERL s'inscrit dans cette perspective afin de mettre en évidence à quelles conditions les corpus d'experts constitués et exploités par les apprenants dans une démarche réflexive (Mayaffre, 2005) aident à l'acquisition du français académique dans une discipline spécialisée. Cette formation hybride (Nissen, 2019) en cours d'élaboration est conçue pour couvrir l'ensemble du cursus, du niveau Master au doctorat, à destination d'étudiants et de (futurs) chercheurs francophones natifs comme allophones. L'objectif est de proposer, de manière progressive, un accompagnement à l'utilisation des corpus à l'université, de la simple remédiation en français nécessaire à la réussite universitaire à l'écriture scientifique en français, à partir d'écrits académiques et scientifiques collectés par leurs soins (correspondance, cours, compositions d'étudiants, extraits de mémoire ou de thèse, articles ou résumés d'articles...). Ce projet suit ainsi des objectifs variés, mais complémentaires :

- remédier aux lacunes en langue française à partir d'un diagnostic et d'un parcours personnalisé facilité par la modularité des formations hybrides⁹⁹ ;
- et former à la langue académique d'une spécialité donnée grâce à la découverte des outils de la linguistique de corpus (corpus existants et logiciels de constitution de corpus comme Antconc et SketchEngin) pour une autonomisation de leurs apprentissages.

Cet objet d'enseignement complexe, désigné dans notre projet PERL comme FLA⁺, fait ainsi figure d'extension du FOU et correspond à une forme enrichie du français académique, intégrant la dimension disciplinaire du français de spécialité. Il peut être vu comme l'équivalent de l'*English for Specific Academic Purposes (ESAP)* « déclinaison des compétences académiques dans un champ disciplinaire donné, pour le supérieur hors préoccupations d'intégration au système universitaire » (Mourlhon-Dalliès, 2011, p. 138). De telles formations, arrimées à des recherches-actions, sont d'ailleurs déjà proposées en anglais (Kübler et Hamilton, 2018).

En somme, c'est une autoformation à géométrie variable que la linguistique de corpus pourrait ainsi permettre, à la fois à l'écriture universitaire et à la terminologie scientifique de la discipline du chercheur, de français langue additionnelle comme langue première, tant il est vrai que le « droit d'entrée » dans la communauté scientifique (Bourdieu, 2001) peut être difficile à obtenir pour qui n'en maîtrise pas les normes linguistiques.

Conclusion

Par la mise en place de cours de FOU, réponse pédagogique à la politique éducative axée sur la réussite universitaire, l'Université veille à maintenir une formation en français de qualité pour les nombreux étudiants étrangers entrants. Mais, si le FOU se limite à viser le développement de compétences méthodologiques et discursives, il ne suffit pas à former véritablement à l'écrit scientifique en français, compétence nécessaire aux (futurs) chercheurs. Seule une approche contextualisée par discipline le permettra, à partir de corpus adaptés au plus près des besoins langagiers de l'apprenant, suivant une démarche empruntée au FOS et combinant approche phraséologique et terminologique. Dans cette optique, l'élaboration de dispositifs individualisés d'autoformation par l'apprentissage basé sur les corpus pourrait soutenir la circulation d'une recherche francophone. Au même titre que le dictionnaire ou le livre de grammaire, outils de référence, les outils de la linguistique de corpus compléteraient ainsi la panoplie de l'étudiant et apprenant-chercheur, sans que ce soit nécessairement le signe d'une révolution pédagogique puisque, si l'outil est modernisé, la démarche, socioconstructiviste, inductive et active, lui est bien antérieure. Mais, compte tenu de la multiplicité des tâches nécessaires pour intégrer une communauté scientifique, *a fortiori* dans une langue étrangère, « il faudrait générer une sorte de prise de conscience de la complexité, qui serait formalisée par une ingénierie pédagogique à inventer » (Mourlhon-Dalliès, 2011, p. 140). Bonne nouvelle : la recherche en didactique des langues et des cultures s'est déjà emparée de la question !

Bibliographie

- | | | |
|---|--|---|
| André, Virginie. (2018). Nouvelles actions didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en français langue étrangère. <i>Action didactique</i> , 1, 71-88. | en apprentissage des langues. <i>Texte et Corpus</i> , 3, 37-46. | Paris, Lille. <i>Langage et société</i> , 95(1), 75-87. |
| Biggs, Patricia & Dalwood, Mary. (1976). <i>Les Orléanais ont la parole : Teaching Guide and Tapescript</i> (Livre du maître). Londres : Longman. | Boulton, Alex & Tyne, Henry. (2014). <i>Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues</i> . Paris : Didier. | Cavalla, Cristelle. (2009). La phraséologie en classe de FLE. <i>Les Langues Modernes</i> , 1. Disponible en ligne sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916 (consulté le 12 septembre 2019). |
| Boulton, Alex. (2007). Esprit de corpus : promouvoir l'exploitation de corpus | Bourdieu, Pierre. (2001). <i>Science de la science et réflexivité</i> . Paris : Raisons d'agir. | Cavalla, Cristelle. (2019). Une méthodologie sur corpus pour l'écriture en FOU. <i>Points Communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s). Démarche FOS et pratiques de classe :</i> |
| | Boyer, Henri. (2001). Le français des jeunes vécu / vu par les étudiants : enquêtes à Montpellier, | |

articulation entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique, 47, 91-108.

Ciekanski, Maud (2005). L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles (thèse de doctorat, Université Nancy 2, Nancy).

Chaplier, Claire & Joulia, Danielle (dir.). (2019). Introduction. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité : L'internationalisation des formations dans l'enseignement supérieur*, 38(2). Disponible en ligne sur <http://journals.openedition.org/apliut/7120> (consulté le 12 septembre 2019).

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Disponible en ligne sur <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté le 12 septembre 2019).

Debaisieux, Jeanne-Marie. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, 31. Disponible en ligne sur http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/02_Debaisieux.pdf (consulté le 9 août 2019).

De Ketele, Jean-Marie. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172(3), 5-13.

Duguet, Amélie, Lambert-Le Mener, Marielle & Morlaix, Sophie. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, 37 (supplément électronique), 31-53.

González-Rey, Isabel. (2008). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont : EME.

Goï, Cécile & Huver, Emmanuelle. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 176(1), 25-35.

Hatier, Sylvain. (2016). *Identification et analyse linguistique du lexique scientifique transdisciplinaire. Approche outillée sur un corpus d'articles de recherche en SHS* (thèse de doctorat, Université de Grenoble-Alpes, Grenoble). Disponible en ligne sur <http://www.theses.fr/2016GREAL027> (consulté le 12 septembre 2019).

Hilgert, Emilia. (2009). Un corpus au service du français sur objectifs universitaires : interviews d'enseignants-chercheurs. *Mélanges CRAPEL*, 2009, 31 (n° spécial), 131-145.

Holec, Henri. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques 1990*, 65-74. Disponible en ligne sur <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5holec-2.pdf> (consulté le 19 avril 2019).

Kübler, Natalie & Hamilton, Clive. (2018). L'exploitation des corpus numériques dans les formations d'anglais scientifique en ligne : une étude de cas. *Lidil*, 58.

Mangiante, Jean-Marc & Parpette, Chantal. (2012). Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie*, 15, 147-166.

Moore, Danièle & Sabatier, Cécile. (2012). Cultures éducatives partagées : ethnographie de la salle de classe, postures de recherche et formation des enseignants. *Mélanges CRAPEL*, 34, 88-108.

Mourlhon-Dalliès, Florence. (2011). Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. *Synergies Monde, Le Français sur Objectifs Universitaires*, 8(1), 135-143.

Nissen, Elke. (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.

Perl. (2019). *Ressources en français*. Disponible en ligne sur <https://perl2018.wixsite.com/perl-uspc/les-ressources-en-francais> (consulté le 2 juin 2019).

Poteaux, Nicole. (2015). L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(1), 27-45.

Rinck, Fanny. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique : un état des lieux. *Revue*

d'anthropologie des connaissances, 3(3), 427-450.

Robillard, Didier de, Wharton, Sylvie, Arabyan, Marc, Castellotti, Véronique & Charadeau, Patrick. (2019). *Manifeste pour la reconnaissance du principe de diversité linguistique et culturelle dans les recherches concernant les langues*. Disponible en ligne sur <https://galet.hypotheses.org/84> (consulté le 2 septembre 2019).

Schaeffer-Lacroix, Eva. (2012). Qu'est-ce qui rend les corpus « pédagogiques » ? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 34, 198-201.

Sinclair, John. (1996). *Preliminary Recommendations on Corpus Typology, Technical report*. EAGLES.

Spaëth, Valérie. (1999). Enseignement du français, linguistique et politique. *Mots*, 61, 67-84.

Tutin, Agnès & Grossmann, Francis. (2014). *L'écrit scientifique : du lexique au discours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Tyne, Henry. (2013). Corpus et apprentissage-enseignement des langues. *Apprentissage sur corpus : théories, méthodes, applications, perspectives*, 97, 7-16.

Weinreich, Uriel, Labov, William & Herzog, Maurice. (1968). Empirical Foundations for a Theory of Language Change. Dans W. Lehmann, Y. Malkiel (dir.), *Directions for historical linguistics*. Austin : University of Texas Press.

Sitographie de corpus en ligne

Fleuron. (2019). *Français Langue Étrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques*. Disponible en ligne sur <https://fleuron.atilf.fr> (consulté le 7 août 2019).

Frantext. (2019). Disponible en ligne sur <https://www.frantext.fr/> (consulté le 7 avril 2019).

Scientext. (2019). Disponible en ligne sur <https://scientext.hypotheses.org/> (consulté le 21 mai 2019).

«Les descriptions linguistiques servent à élaborer des outils de prise de conscience pour les scripteurs étudiants (et leurs formateurs).»

L'anaphore démonstrative,
une porte d'entrée dans l'écriture
du texte académique¹

Françoise Boch
Laboratoire Lidilem, Université Grenoble Alpes,
France

Introduction

1. Ce texte est la synthèse d'un article (Boch & Rinck, 2015) et d'un extrait de chapitre d'ouvrage (Boch, Cavalla, Petillon & Rinck, 2015).

Inscrite dans le champ des littéracies académiques, notre contribution défend l'idée que les descriptions linguistiques servent à élaborer des outils de prise de conscience pour les scripteurs étudiants (et leurs formateurs). Fondés sur le principe du recours à l'observation de corpus dans le cadre de l'enseignement des langues (cf. par ex. Bernardini, 2004), ces outils visent ici spécifiquement à favoriser le repérage de ce qui fonctionne bien ou moins bien dans un texte et à guider ainsi le travail de révision et de réécriture. En d'autres termes, il s'agit de former des scripteurs attentifs à la matérialité de leurs textes et développer ainsi leurs compétences rédactionnelles en matière d'écrit scientifique.

Dans les travaux s'inscrivant dans le même courant, les descriptions linguistiques à orientation didactique des pratiques rédactionnelles étudiantes sont de plus en plus complètes: la dimension énonciative (construction du statut d'auteur, recours au discours d'autrui, posture d'adhésion/de démarcation par rapport au discours d'autrui) est particulièrement bien représentée depuis les années 90 (pour un état des lieux en français, cf par ex Rinck, 2010). La dimension linguistique (ponctuation, orthographe, lexique, syntaxe, cohésion/cohérence) est aujourd'hui fortement explorée dans le monde francophone (cf. par ex les ouvrages collectifs Boch & Frier, 2015, et Niwese et al., 2019) et donne lieu à des propositions didactiques concrètes.

C'est dans le champ syntaxique que se situe la présente étude: nous nous attachons ici à la description linguistique d'un phénomène considéré comme un des emblèmes des difficultés que rencontrent les apprentis chercheurs (mastérisants ou doctorants) dans leur initiation à l'écrit de recherche (voir par ex. Lundquist et al., 2012): l'anaphore démonstrative.

Dans la visée d'un apprentissage continu de l'écrit, nous ferons donc de l'anaphore une porte d'entrée à nos observations des textes des étudiants, et proposons d'y voir un lieu stratégique pour l'étudiant et son formateur dans sa tâche de guidage de la réécriture.

I L'anaphore démonstrative en *ce + N*

La question de l'anaphore est centrale dans les travaux qui cherchent à mettre à profit les apports de la linguistique textuelle pour l'aide à la rédaction et la didactique de l'écriture, du fait de son rôle dans la cohérence des textes et des difficultés qu'elle pose aux scripteurs comme aux lecteurs (voir par ex. Reichler-Béguelin, 1988 et Béguelin et al., 2000).

Le cas de l'anaphore démonstrative (c'est-à-dire introduite par un déterminant démonstratif de type *ce, cette, cet, ces*) est bien décrit en linguistique. On distingue classiquement :

– **L'anaphore fidèle**, qui désigne une coréférence par répétition du N (Blanche-Benveniste & Chervel, 1966); autrement dit, la deuxième apparition du N est identique à la première et renvoie nécessairement à la première occurrence: **N₂ = N₁**.

(1) Il faut pouvoir comparer les **objectifs** de chacune des deux activités au départ et les résultats finaux par rapport à **ces mêmes objectifs**.

– **L'anaphore infidèle**, entendue ici comme reprise par synonyme ou quasi synonyme, hyperonyme ou métonymie. **N₂** est différent de **N₁**, mais ils évoquent tous deux le « même objet de pensée » (Blanche-Benveniste & Chervel, 1966: 31).

(2) **L'album** est très utilisé en classe de CP. **Ce livre** est préféré à d'autres pour les raisons suivantes (...) (*hyperonymie*)

– **L'anaphore résomptive**, qui résume une portion du discours: **N₂** ne renvoie plus à un **N₁** clairement identifié, mais à un empan textuel variable, qui peut aller de quelques lignes comme en (3) au paragraphe.

(3) **La lecture d'une histoire à haute voix par l'adulte est un moment important de la relation maître-élève**, car le professeur offre à l'enfant une situation extrêmement propice à l'extension de son lexique. C'est une activité qui développe la maîtrise de l'expression orale. **Ce moment de lecture partagée entre l'adulte et l'enfant** possède diverses caractéristiques (...)

Ce sont les cas d'anaphores infidèle et résomptive que nous allons étudier

2. Les exemples du corpus proposé ici étant extraits de mémoires de Master d'étudiants se destinant au métier d'enseignant, ils ne sont fournis qu'à titre d'illustration de la démarche. Dans le cas de publics très éloignés de ce profil, l'élaboration d'un corpus *ad hoc* devient bien évidemment nécessaire. Dans tous les cas, il est probablement préférable de constituer un corpus à partir des productions émanant du groupe d'étudiants à qui est proposée la formation à l'écriture universitaire.

ici, car ils sont souvent peu maîtrisés par les étudiants, alors qu'ils représentent un exemple intéressant d'outils linguistiques agissant sur la cohésion textuelle.

La réflexion métalinguistique autour de ces outils favorise de notre point de vue une prise de conscience fondamentale concernant l'écriture chez les étudiants: écrire aide à structurer sa pensée et travailler son raisonnement permet de mieux écrire. L'anaphore démonstrative illustre en effet à merveille l'articulation entre la dimension linguistique et la dimension cognitive que met en jeu l'écriture: l'anaphore a une fonction de liaison entre les phrases ou entre les paragraphes, qui nécessite de la part du scripteur une bonne compétence linguistique et une conscience aigüe du déroulement de son raisonnement.

Cette réflexion métalinguistique peut être provoquée chez les étudiants par l'observation d'exemples d'anaphores infidèles et résomptives produites par leurs pairs et considérées comme inappropriées ou partiellement inappropriées.

1.1. Première étape: l'observation d'extraits de corpus de pairs

Ainsi, suite à une définition rapide des trois cas d'anaphore (telle que présentée ci-dessus), le formateur peut inviter ses étudiants à identifier dans un corpus d'exemples² les reprises anaphoriques en *ce + N* et à analyser leur degré de pertinence:

(4) À partir de nos observations de classe, nous avons notamment retenu **deux dispositifs**: la méthode de lecture « La planète des Alphas » et les ateliers d'aide à la lecture appelés *Club Coup de Pouce CLE*. Nous présenterons dans un premier temps l'état des lieux théoriques de ces **deux procédés**. Nous n'omettrons pas d'inclure dans cette partie les instructions officielles (IO) concernant l'apprentissage de la lecture en Grande Section et au Cours Préparatoire afin de pouvoir situer **ces dispositifs** par rapport aux compétences demandées et attendues.

(5) **Le langage dit en « situation », appelé aussi langage « d'action » ou encore de « communication immédiate »** est surtout utilisé par l'enseignant en classe de petite section de Maternelle. **Ce langage** est un repère pour le tout jeune enfant, car il ne maîtrise pas suffisamment le vocabulaire et sa langue maternelle en général. **Ce parlé [sic]** fait référence à un langage factuel, car il est ancré dans une situation partagée par les interlocuteurs qui échangent dans le moment présent de l'action.

(6) (*À propos de la grille EVA*) Selon P. Sève, **ce tableau** a apporté un regard normatif sur la production d'écrit. Pour que ce **modèle d'évaluation** soit efficace, **des critères doivent être sélectionnés** en

relation avec le projet d'écriture, les connaissances des enfants... et permettre ainsi de clarifier les points d'intervention de l'enseignant. Cette sélection de critères facilite également l'utilisation de cette grille qui peut être fastidieuse. Cependant ce modèle «s'intéresse trop au texte» [...].

(7) Questionner les élèves après une lecture répétée de l'histoire a un impact non négligeable, car cela enrichit leur vocabulaire. Il faut donc les encourager à formuler des essais qui font appel au nouveau vocabulaire. Ce genre de question semble alors plus efficace qu'une simple écoute de l'histoire qui laisse l'enfant en position passive.

(8) C'est sur la base du langage en situation que l'on acquiert un langage d'évocation, il permet d'anticiper des faits ou bien de revenir sur certains événements déjà passés. Ce processus du langage commence à s'installer dès l'âge de 3 ans.

L'observation de ce corpus peut être orientée de manière à déclencher des débats d'ordre métalinguistique portant sur les thématiques suivantes :

– Les limites de la typologie

Les exemples (4), (5) et (6) relèvent plutôt de l'anaphore infidèle tandis que (7) à (10) illustrent plutôt des cas d'anaphore résomptive; cela dit, certains exemples se laissent mal identifier, révélant ainsi la porosité entre les catégories d'anaphore (et au-delà, les limites de toute typologie). En (5) par exemple, N₂ (*ce langage*) peut-il être considéré comme une reprise hyperonymique de N₁ (*Le langage dit en «situation», appelé aussi langage «d'action» ou encore de «communication immédiate»*), ou a-t-on affaire à une anaphore fidèle tronquée? Par ailleurs, que faire des reprises nominalisées en N₂, comme en (6)? L'anaphore *cette sélection de critères* est-elle infidèle, si l'on considère qu'elle reprend simplement *des critères doivent être sélectionnés*, ou résomptive, si la reprise s'étend à ce qui suit (*en relation avec le projet de l'écriture, les connaissances des enfants...*)? Les réponses à ces questions sont bien entendu moins importantes que la discussion qu'elles provoquent, l'objectif étant de mettre à distance les phénomènes linguistiques pour en faire des objets d'analyse et par là aiguïser le regard métalinguistique des étudiants.

– Éviter la répétition à tout prix?

Dans les écrits d'étudiants, on a le sentiment que les anaphores infidèles sont parfois liées à la volonté de ne pas répéter N₁. Les exemples (4), (5) et (6) illustrent cette contrainte stylistique, sans doute héritée

3. ↘ <http://www.crisco.unicaen.fr/des/>

4. Ce que les linguistes appelleraient une prédication nouvelle par topicalisation (cf. par exemple Combettes, 1986).

5. Le corpus est extrait de la plateforme Scientext, accessible gratuitement en ligne (↘ <https://scientext.hypotheses.org/>). Pour des comparaisons quantitatives d'expressions utilisées par des étudiants de Master et par des experts, cf. Boch & Rinck, 2015.

de l'enseignement secondaire, que semblent s'imposer les étudiants. Or, on peut attirer leur attention sur la pertinence d'une telle contrainte dans ces exemples (et plus généralement dans l'écrit de recherche, où la redondance est la règle), dans lesquels la recherche d'une anaphore s'apparente à une recherche gratuite de synonymes engendrant ainsi des maladresses qu'une simple répétition aurait pu éviter. L'exemple (6) est, de ce point de vue, caricatural: si on peut considérer que *tableau* est repris de manière pertinente par *modèle d'évaluation*, en ce que cette anaphore intègre l'idée du *regard normatif qu'il [le tableau] apporte à l'évaluation*, le terme *tableau* est ensuite repris par *grille*, puis encore par *modèle* (anaphore fidèle tronquée?) en l'espace de quelques lignes, et cette chaîne anaphorique représente plus un frein qu'une aide à la compréhension du lecteur.

Plus ennuyeux (car nous basculons de la maladresse à la non-pertinence), en (5), *ce parlé* («ce parler»?) ne peut constituer une reprise anaphorique pertinente de *langage en situation* (mais peut-être l'auteur ignore-t-il le sens de *parler* en linguistique et a-t-il trouvé le terme pertinent au regard du caractère oral des échanges spontanés qu'implique la notion de *langage en situation*?). Enfin, en (4), *procédés* apparaît entre deux occurrences identiques (*dispositifs*), mais n'est pas à même, à nos yeux, de requalifier le référent de *dispositif* dans ce contexte. L'hypothèse d'une simple recherche de synonyme plutôt que d'une anaphore infidèle est ici renforcée par le fait qu'on trouve *procédé* comme synonyme de *dispositif* dans le dictionnaire de synonymes en ligne *Crisco* de l'Université de Caen³, dont on peut supposer qu'il est bien utilisé par les étudiants. Cela dit, le terme même de *dispositif* semble peu approprié dans la mesure où il renvoie d'une part à *méthode de lecture* (qui peut être considérée comme un outil pédagogique, un manuel) et d'autre part à *atelier d'aide à la lecture* (qui est un véritable dispositif didactique).

La discussion peut ainsi porter sur la difficulté de choisir une anaphore hyperonyme lorsque les deux N₁ ne se situent pas tout à fait sur le même plan sémantique, et, au-delà, sur le rôle même de l'anaphore, qui ne doit pas être considérée comme une reprise synonymique visant à éviter la répétition, mais comme une plus-value au plan de la cohésion textuelle et de la progression thématique.

– De l'intérêt de l'anaphore résomptive en tête de phrase

Les exemples (7) et (8) illustrent des cas où l'anaphore résomptive se situe en tête de phrase. On peut interroger les étudiants sur l'intérêt d'une telle structure, et les amener à considérer que l'anaphore revêt ici une double fonction: elle assure à la fois la continuité du raisonnement (*via* la reprise de l'objet de discours), mais aussi sa

6. Rappelons que les exemples fournis ici s'adressent en priorité à un public familiarisé avec les concepts de linguistique ou de didactique.

Il est évident que pour un public éloigné de ces disciplines, le formateur devra sélectionner (par exemple sur la plateforme Scientext) des écrits d'experts ancrés dans des disciplines voisines de son groupe d'apprenants.

7. Cf. les travaux de Jacques & Tutin (2018) et les statistiques présentées sur la page <https://scientext.hypotheses.org/lexique-transdisciplinaire-v1>

8. Extraits tirés d'un corpus d'articles (Sciences du langage et Sciences de l'éducation) disponibles sur <https://scientext.hypotheses.org/corpus> à partir de la requête « Ce + N + prep »

9. À titre d'exemple, *ce point de vue* est utilisé 37 fois dans un corpus d'articles (Sciences du Langage et Sciences de l'éducation) et seulement 3 fois dans un corpus de mémoires de master d'un nombre de mots équivalent (cf. Boch & Rinck, 2015).

progression (*via* la sélection d'un attribut de cet objet de discours); du fait de sa place en tête de phrase, l'anaphore résomptive entraîne le développement d'une idée nouvelle^{→4}.

On remarquera en (7) le groupe nominal *genre de questions*, qui peut sembler *a priori* un peu maladroit pour un lecteur expert, alors que la gêne est moindre avec *type de questions*. La fréquence de cette dernière expression (très proche sémantiquement de la première) dans un corpus d'articles rédigés par des experts^{→5} montre à quel point l'écriture de recherche est partiellement routinisée. Cette prise de conscience peut permettre de relativiser son propre regard de lecteur-évaluateur intransigeant face à des expressions qui ne reflètent parfois qu'une simple méconnaissance des pratiques du moment de la communauté de référence.

2.2. Deuxième étape : produire des anaphores résomptives *via* un lexique précis

Pour lutter contre l'approximation fréquente dans le choix du nom de l'expression anaphorique, une façon de travailler consiste à soumettre aux étudiants des extraits de productions d'experts dont on masquera l'anaphore résomptive. L'objectif est de demander aux étudiants (qui peuvent réfléchir en binôme) de produire des anaphores résomptives plausibles. L'exemple (9) illustre un cas d'anaphore résomptive relativement simple à inférer^{→6}:

(9) Dans les ressources lexicales, les collocations verbales sont représentées sous une configuration syntaxique privilégiée, généralement la construction standard à la voix active. Bien entendu, les collocations verbales apparaissent généralement dans d'autres constructions comme le passif (*elle était paralysée de/par la peur*), les constructions pronominales (*se ronger d'angoisse, l'inquiétude s'accroît...*), les phrases relatives (*la peur qu'il ressentait*), ... Par ailleurs, le verbe peut lui-même apparaître dans une construction complexe à auxiliaire ou pseudo-auxiliaire comme dans *la peur devait commencer à le paralyser*.

..... → doivent être modélisées dans les entrées lexicales, en particulier dans la perspective d'un traitement automatique. (HDR, Sciences du Langage).

On peut imaginer que les étudiants produiront des formulations telles que *Ces différentes constructions; Ces variantes syntaxiques*, ou encore *Toutes ces formes linguistiques*, toutes recevables à nos yeux (l'anaphore résomptive (ci-après AR) produite par l'auteur est *Ces variations diverses*). En revanche, on n'admettra pas des AR de type *Ces différentes collocations* qui ne manqueront pas spontanément d'émerger. C'est alors

Tableau 1
Anaphores résomptives en Ce + N + Prep + Nom

Patron syntaxique Ce + N + Prep + N + Verbe	
Ce type de mise en activité est	Ce cas de figure est
Ce point de vue implique	Cet ensemble de propositions est
Ces modèles de référence sont	Cette diversité de manifestations confirme
Cette vue d'ensemble souligne	Ce changement de perspective permet
Ce problème de représentativité est	Cet aperçu des résultats invite
Cette prise de conscience représente	Ces éléments de preuve sont
Cet ensemble de contraintes limite	Cette vision des choses a

10. Par «lexique transdisciplinaire» (ou «lexique épistémique»), on entend ici le lexique conceptuel caractéristique de l'écrit de recherche (*principe, méthode, hypothèse, problématique, résultats*, etc.), transversal aux disciplines (Tutin, 2007).

11. Pour des scripteurs plus avancés (par exemple en formation doctorale), l'étape suivante peut consister à comprendre l'intérêt d'ajouter un modifieur (adjectif, complément du nom par exemple) à l'AR (cf. pour ce développement Boch et al., 2015).

que la discussion devient intéressante, en ce qu'elle permet de prendre conscience de l'effort de rigueur auquel doit se soumettre le scripteur pour construire son raisonnement dans son texte.

Ce travail peut être complété par un aperçu d'AR de type *Ce + Nom + prep + Nom*, à priori très exploitées par les experts^{→7}; le tableau 1 en fournit quelques exemples^{→8}.

L'observation de ces exemples peut déclencher ici encore une discussion productive sur la faible représentativité dans leurs écrits de ce patron linguistique pourtant très exploité chez les experts^{→9}. Au-delà du caractère routinier de ce lexique transdisciplinaire^{→10} dans l'écrit scientifique, nécessairement encore méconnu des apprentis chercheurs, on peut supposer que les étudiants n'ont pas encore acquis la maturité intellectuelle qui nous semble requise par la sélection de ce type d'anaphore. Identifier qu'il est question de «point de vue», de «prise de conscience», de «vision des choses» ou encore de «changement de perspective» implique un décentrage et un recul important par rapport à la réflexion théorique dont ils doivent rendre compte alors qu'ils découvrent à peine le foisonnement du champ. Circonscrire un «point de vue» par exemple suppose en effet d'avoir conscience qu'il en existe plusieurs^{→11}.

Si l'anaphore résomptive est souvent considérée comme occupant une place centrale en linguistique du texte (Lundquist et al., 2012), elle reste encore sous-exploitée par les étudiants, qui la connaissent mal. L'entrée par l'observation de corpus comparés (apprenants et experts), dont nous avons donné ici une brève illustration, nous semble particulièrement favorable à la nécessaire double prise de conscience de son fonctionnement et de sa valeur ajoutée dans un texte.

Bibliographie

Bèguelin, Marie-José, Matthey, Marinette, Bronckart, Jean-Paul & Canelas-Trévisi, Sandra. (2000). Anaphores pronominales et lexicales. Dans M.-J. Beguelin (dir.), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Paris : Duculot, 289-306.

Bernardini, Silvia. (2004). Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future developments. Dans J. Sinclair (ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 15-36.

Blanche-Benveniste, Claire & Chervel, André. (1966). Recherches sur le syntagme substantif. *Cahiers de lexicologie*, 9, 3-37.

Boch, Françoise & Rinck, Fanny (2015). Anaphores démonstratives dans les écrits d'étudiants de Master. Comparaison avec les pratiques expertes. *Linx*, 72, 131-150. Disponible sur <http://journals.openedition.org/linx/1631>

Boch, Françoise, Cavalla, Cristelle, Pétilon, Sabine & Rinck, Fanny. (2015). Travailler le texte. Ponctuation, anaphores et collocations, dans F. Boch & C. Frier, *Écrire dans l'enseignement supérieur, des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, coll. Didaskein, chap.2, 45-99. Grenoble : ELLUG.

Combettes, Bernard. (1986). Introduction et reprise des éléments d'un texte. *Pratiques*, 49, 69-84.

Jacques, Marie-Paule & Tutin, Agnès. (dirs.) (2018). *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. Londres : ISTE Editions.

Lundquist, Lita, Minel, Jean-Luc, & Couto, Javier. (2012). La navigation discursive. L'anaphore résomptive et mouvement discursif. Dans F. Sitri, P.-S. Frederic et V. Marie (dirs.), *L'analyse du discours dans la société. Engagement du chercheur et demande sociale*. Paris : Honoré Champion, coll. «Colloques, congrès et conférences», 365389.

Niwese, Maurice, Lafont Terranova, Jacqueline & Jaubert, Martine. (2019). *Écrire et faire écrire dans l'enseignement post-obligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

[Reichler-]Bèguelin, Marie-José. (1988). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. *Pratiques*, 57, 15-43.

Rinck, Fanny. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique, Un état des lieux. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 4 (3), 427-450.

Tutin, Agnès. (2007). Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques. *Revue française de linguistique appliquée*, n° XII(2), 514.

«Le discours scientifique, en particulier dans les articles de recherche, se caractérise par un ensemble de propriétés linguistiques, sur les plans syntaxique, textuel et lexical, étroitement liées à des fonctions rhétoriques spécifiques.»

Lexique et phraséologie scientifiques
transdisciplinaires en sciences humaines :
de la modélisation à la création d'une
ressource lexicale ¹

Sylvain Hatier & Agnès Tutin
Laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes,
France

Introduction

1. Cet article reprend en partie et en les résumant trois chapitres de l'ouvrage *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaine* (Jacques et Tutin 2018) : «Introduction. Le lexique scientifique transdisciplinaire» (Tutin & Jacques), «Chapitre 1. Identification et analyse linguistique des noms du LST» (Hatier), «Chapitre 3. Les expressions polylexicales transdisciplinaires dans les articles de recherche en sciences humaines : retour d'expérience» (Tutin), ainsi que l'article de synthèse de Hatier *et al.* (2016). «French cross-disciplinary scientific lexicon: extraction and linguistic analysis».

La maîtrise de l'écriture scientifique, en particulier pour les apprentis chercheurs que sont les mastérisants et les doctorants, passe en grande partie par le vocabulaire et la phraséologie scientifiques. Pour acquérir les codes de l'écrit scientifique, l'apprenant doit en effet recourir de manière adaptée aux lexèmes qui renvoient à la structuration textuelle, à l'argumentation, au raisonnement. Cela paraît encore plus important dans les écrits de sciences humaines et sociales où l'écriture occupe une place essentielle. Cet article présente une ressource du lexique et de la phraséologie scientifique transdisciplinaires, ce vocabulaire propre au genre textuel scientifique et qui traverse les disciplines des sciences humaines. Cette ressource pourra être exploitée pour des applications didactiques, mais aussi linguistiques ou en traitement automatique des langues.

Après avoir défini ce qu'est le lexique scientifique transdisciplinaire (désormais LST), nous expliquons comment il a été extrait à partir d'un corpus d'articles scientifiques et modélisé au plan linguistique. Nous présentons la ressource constituée et la base de données qui permet de le consulter.

2. Cette question intéresse énormément les études en anglais dans le cadre de l'*English for Academic Purposes*. Parmi les très nombreux travaux, nous pouvons citer parmi les plus connus : l'*Academic Wordlist* de A. Coxhead (2000), et pour les ressources phraséologiques, l'*Academic formulas list* (Simpson-Vlach & Ellis 2010) et l'*Academic Collocation List* (Ackermann & Chen 2013).

1.1. Une définition

Le discours scientifique, en particulier dans les articles de recherche, se caractérise par un ensemble de propriétés linguistiques, sur les plans syntaxique, textuel et lexical, étroitement liées à des fonctions rhétoriques spécifiques. Mais c'est souvent sur le plan lexical que les caractéristiques les plus saillantes apparaissent. À côté du lexique de spécialité, renvoyant aux domaines de la connaissance, par exemple morphologie, *arbre syntaxique*, *registre de langue*, *perfectif*, en sciences du langage, on voit apparaître un lexique transversal largement partagé par les disciplines. Ces unités lexicales ne désignent pas véritablement des éléments disciplinaires, mais elles renvoient à la démarche et aux activités scientifiques, au raisonnement et à l'écriture scientifiques. Ces éléments du lexique sont donc «transdisciplinaires» en ce qu'ils traversent les disciplines et correspondent donc au lexique stable du genre textuel, par opposition au lexique disciplinaire propre à une sphère scientifique particulière. Nous retrouverons ainsi dans la plupart des disciplines – des sciences humaines aux sciences les plus «dures» – des lexèmes comme *hypothèse*, *analyser*, *résultats*, mais aussi des expressions comme *dans un premier temps*, *pour conclure*, qui sont étroitement liées à la démarche scientifique et à l'écriture scientifique.

À titre d'exemple, nous présentons dans la figure 1 un extrait d'article annoté comportant les mots du LST et les termes disciplinaires (soulignés). Les autres types de mots ne sont pas traités.

À côté des mots simples, il convient d'intégrer dans ce lexique la phraséologie, qu'il s'agisse d'expressions complètement figées comme *point de vue* ou *prendre en compte*, mais aussi les collocations comme *résultats encourageants*, *analyse approfondie* ou *jouer un rôle*, qui correspondent à des associations lexicales binaires privilégiées.

1.2. Travaux antérieurs pour le français^{→2}

Des travaux antérieurs se sont déjà intéressés à la question de ce lexique stable des sciences, souvent dans une perspective didactique. Parmi les études pionnières, on se doit de citer les travaux de Phal et ses collègues sur le *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (VGOS) (Phal 1971), dans la lignée des études sur le *français fondamental*. Ce lexique de base de la science s'intéressait principalement aux sciences «dures» et portait principalement sur des manuels du second cycle de lycée. Outre qu'il ne comporte pas de traitement sémantique, ce lexique ne correspond

Fig. 1
Les différents types de lexiques dans un extrait d'article de linguistique^{→3}

La **fonction** de notre **analyseur** est d'**identifier** des **relations de dépendances** entre **mots** et d'extraire d'un **corpus** des **syntagmes** (**verbaux**, **nominaux**, **adjectivaux**). Le **résultat** de l'**analyse** se **présente** sous la **forme** d'un **réseau de dépendance**, dans lequel chaque **syntagme** extrait est **relié** à sa **tête** et à son **expansion syntaxiques** (**figure 1**). Ces **relations de dépendance** **permettent** d'**effectuer** automatiquement des **regroupements** distributionnels : **par exemple** la liste de tous les **compléments** de tel **verbe** ou la liste des **adjectifs modificateurs** de tel **nom**, qui **constituent** des amorces de **classes sémantiques**. À titre d'**illustration**, l'**analyse** du **réseau** **présenté** sur la **figure 1** **suggère** un regroupement des **noms** *alluvion*, *sable* et *lave* qui sont tous les trois **arguments** des **verbes** *disparaître* *sous* et *creuser* *dans*.

3. Bourigault D., Fabre C., « Approche linguistique pour l'analyse syntaxique de corpus », *Cahiers de grammaire*, 25, p. 131-151, 2000.

4. Ce lexique est consultable sur > <http://olst.ling.umontreal.ca/lexitrans/>

qu'en partie aux champs sémantiques qui nous intéressent, car du fait du genre textuel traité – des manuels et non des articles scientifiques – il comporte peu d'éléments liés à l'argumentation. Parmi les travaux plus récents pour le français, on peut citer les travaux de Drouin (2007) qui a proposé une extraction en français (et en anglais, par alignement) du LST à partir d'un corpus de thèses de 2,3 millions de mots dans 9 disciplines des sciences humaines et sciences «dures». Utilisant des mesures de spécificité (avec *Le Monde* comme corpus de contraste) et de répartition (50 % des tranches), il a extrait 1 113 mots du LST sous forme lemmatisée des quatre grandes catégories ouvertes (Nom, Adjectif, Verbe, Adverbe). Drouin et son équipe ont aussi proposé un traitement des acceptions, associées aux correspondances en anglais, à la granularité assez fine, mais sans regroupement dans des classes sémantiques^{→4}.

En ce qui concerne la phraséologie, les études paraissent moins nombreuses. Le premier inventaire phraséologique d'envergure pour le français est à notre connaissance celui de Pecman (2004), qui a exploité un corpus bilingue de sciences dures (chimie, physique et biologie) permettant d'extraire et de modéliser 2 000 unités phraséologiques, en utilisant un étiquetage notionnel autour de quatre grandes sphères abstraites : la scientificité, l'universalité, mais aussi la modalité et la discursivité,

qui intègrent des aspects discursifs et rhétoriques. Les notions, par exemple |EXPÉRIMENTATION| ou |RÉSULTAT|, servent à organiser le classement phraséologique, sous forme de schémas collocationnels. Cette démarche originale n'a toutefois donné lieu qu'à des inventaires partiels et la liste complète des unités phraséologiques n'a malheureusement pas été publiée. À la suite de ses travaux sur les mots simples (voir plus haut), à partir du même corpus, Drouin (2007) a également proposé un traitement des collocations de type Verbe-Nom, en exploitant des mesures statistiques, mais ce premier inventaire n'a pas encore fait l'objet d'un traitement sémantique.

Les études sur le lexique scientifique transdisciplinaire ont donc connu un réel engouement dans les dernières années, mais pour le français, un inventaire systématique des mots simples et de la phraséologie, intégrant des traitements sémantiques restait à faire.

II Extraire et modéliser le Lexique Scientifique Transdisciplinaire

5. > <http://www.atilf.fr/ressources/termith>

6. Ce travail est collectif et de nombreux collègues et stagiaires du LIDILEM y ont contribué. Nous remercions ici particulièrement les collègues Magdalena Augustyn, Rui Yan, Hoai Tran, Marie-Paule Jacques et les stagiaires Justine Revol, Camille Schaeffer, Manina Sue, Myriam Gafsi. Un remerciement tout particulier aussi aux collègues de l'ATILF Evelyne Jacquy, Laurence Kister et Mario Marcon, qui ont grandement participé à la réflexion sur ce lexique.

7. Anthropologie, Économie, Géographie, Histoire, Linguistique, Psychologie, Sciences de l'éducation, Sciences de l'information, Sciences politiques, Sociologie

2.1. Constitution du LST

Dans le cadre du projet ANR TermITH⁵, le LIDILEM⁶ a été chargé d'élaborer une liste du lexique scientifique transdisciplinaire pour faciliter l'indexation des textes de sciences humaines. Dans ce cadre, une liste des mots simples et locutions figées du LST (verbes, noms, adjectifs et adverbes) a été extraite et modélisée. En outre, un ensemble de collocations a été extrait et traité.

La méthode d'élaboration du LST – dans les étapes d'extraction, sélection et modélisation – a été largement fondée sur des ressources textuelles qui se devaient d'être caractéristiques du genre. À cette fin, un corpus représentatif des écrits de sciences humaines a été constitué, le corpus Transdisciplinaire TermITH, tout d'abord dans le cadre du travail de thèse de Tran (2014), puis complété dans un deuxième temps par Hatier dans sa thèse (2016). Ce corpus comporte 500 articles répartis dans 10 disciplines de sciences humaines⁷, tirés de revues de référence. Le corpus a été annoté sur le plan structurel et analysé syntaxiquement. Pour élaborer ce LST, deux grandes étapes ont été suivies. Il fallait tout d'abord extraire la nomenclature du lexique en décidant quelles unités lexicales y seraient intégrées. Une fois ce lexique constitué ; un traitement syntaxique et sémantique a été proposé.

L'extraction du lexique a été effectuée par Hatier (2016) dans le cadre de sa thèse. Pour sélectionner ce lexique, des critères statistiques,

comme pour Phal (1971) et Drouin (2007) ont été proposés dans un premier temps. Pour s'assurer que le lexique était à la fois fréquent, mais aussi spécifique de ce genre et transdisciplinaire, plusieurs seuils statistiques ont été introduits. Les mesures employées ont permis d'extraire : (a) les mots spécifiques (ayant un ratio supérieur au corpus de contraste), (b) répartis dans au moins 4 des 10 disciplines et dans 40 des 100 sections du texte, (c) n'appartenant pas à des expressions figées, en excluant par exemple *œuvre* dans *mise en œuvre*. Comme cette première liste comportait quelques éléments non pertinents et quelques erreurs d'étiquetage automatique, une méthode de filtrage manuel à l'aide d'experts du domaine a été mise en place pour sélectionner, grâce à des exemples, les éléments pertinents. La base lexicale constituée comporte ainsi 1599 mots simples et locutions comme *point de vue*.

2.2. Modélisation sémantique du lexique

Comme il a été rappelé plus haut, une simple liste des formes était de peu d'intérêt pour les applications envisagées. Un ensemble de traitements linguistiques, s'appuyant sur le corpus d'articles, a alors été effectué. Nous avons tout d'abord repéré les acceptions lorsqu'un mot polysémique apparaissait dans le corpus. Par exemple, le mot *position* reçoit dans notre genre textuel deux acceptions très différenciées selon qu'il renvoie à la position spatiale comme dans (1) ou à la notion de positionnement ou point de vue, comme en (2) :

- (1) La tâche consiste à compléter l'orthographe lacunaire de mots comportant une lettre muette en **position** finale et insérés dans des phrases présentées à la fois par écrit et oralement. (article de psychologie)
- (2) Mais Ran Hirschl, conformément à la **position** critique qu'il tient sur cette expression exemplaire d'une judiciarisation, avance une explication en trois points pour analyser l'accroissement voulu du pouvoir judiciaire israélien... (article, sociologie).

Étant donné les applications envisagées pour le LST (traitement automatique et didactique), nous ne souhaitons pas une granularité trop fine de nos acceptions, contrairement au traitement effectué par Drouin (2007). Ainsi, 1871 acceptions ont été dégagées, les verbes étant de loin la catégorie la plus complexe à traiter. En outre, une classification sémantique des acceptions a été effectuée en proposant d'intégrer les mots du lexique dans de grandes classes sémantiques et des sous-classes, à partir de propriétés distributionnelles communes. Par exemple, l'adjectif *strict* et l'adverbe *strictement* recevront tous deux les mêmes étiquettes sémantiques ('modalité') et la même sous-classe ('restriction'). Ces classes sémantiques ont été élaborées à partir de critères rigoureux, en partie à l'aide de techniques de TAL. Enfin, les acceptions sont accompagnées de

gloses, souvent tirées du *Dictionnaire Électronique des Mots* (Dubois & Dubois-Charlier 2010) ou des *Verbes Français* (Dubois & Dubois-Charlier 1997), parfois complétées par d'autres sources, et illustrées par des exemples.

Le tableau 1 présente quelques exemples de lexies traitées sur le plan sémantique. La liste complète est disponible sur la page du LST⁸.

2.3. Les collocations du LST

La combinatoire lexicale occupe une place de premier plan dans le discours scientifique, comme cela a été relevé par de nombreux auteurs, par exemple Gledhill (2000) ou Pecman (2004). Par ailleurs, la perspective phraséologique, en particulier à travers les collocations, donne à voir la dimension syntagmatique du lexique, indispensable à l'analyse sémantique des unités lexicales. Si l'on reprend l'exemple de *position*, observé ci-dessus, on s'aperçoit ainsi que les cooccurrences privilégiées de ce mot permettent de sélectionner facilement les acceptions: *position finale* ou *position initiale* pour le sens spatial, *adopter une position* ou *position épistémologique* pour le sens de posture.

Pour traiter les collocations du LST, que nous définirons ici brièvement comme des associations lexicales binaires privilégiées, comme *faire une hypothèse* ou *résultats encourageants*, nous avons suivi une méthodologie analogue à celle des mots simples. Nous sommes partis d'une extraction à partir du même corpus TermITH transdisciplinaire en exploitant les méthodes du traitement automatique des langues. Nous avons ainsi recouru à une méthode déjà éprouvée (Evert 2007; Seretan 2011) qui exploite des mesures d'association reliant des mots entretenant des relations syntaxiques. Pour constituer la base des collocations, nous avons sélectionné les mots simples du LST, par exemple, *hypothèse*, en recherchant tous les cooccurents privilégiés fréquents (au moins 7 occurrences dans 3 disciplines) entretenant une relation syntaxique avec ce mot. Pour *hypothèse*, cela permet de repérer par exemple, entre autres, les collocations suivantes: *faire l'hypothèse*, *contrairement à l'hypothèse*, *hypothèse alternative*, *partir d'une hypothèse*, *l'hypothèse suppose*.

Plusieurs patrons syntaxiques de collocations sont employés :

- N – N: *hypothèse de travail*, *formulation d'une hypothèse*;
- N – A: *hypothèse valide*, *mutation profonde*, *immense majorité*;
- N – V: *(les) hypothèses confirment*, *(le) changement intervient*;
- V – N: *faire une hypothèse*, *jouer un rôle*;
- V – PREP – N: *s'appuyer sur une hypothèse*, *aboutir à un résultat*;
- V – ADV: *assumer pleinement*, *exclure totalement*, *modifier profondément*;
- ADV – A: *totalement absent*, *significativement différent*;
- PREP – N: *grâce à l'analyse*, *selon l'approche*.

Comme pour les mots simples, un traitement sémantique est aussi proposé. Nous indiquons tout d'abord les éléments constitutifs de la collocation (et le lien vers les mots simples du LST) et la forme canonique la plus fréquente pour la collocation. Nous mentionnons également, lorsque cela était pertinent, les fonctions lexicales standard de la *Lexicologie Explicative et Combinatoire* (Mel'čuk et al. 1995). Les fonctions lexicales les plus fréquentes sont les suivantes: Magn pour l'intensification (*absence totale*, *nombre important*), Oper_n pour les constructions à verbe support (*faire une comparaison*, *jouer un rôle*), CausFunc pour les causatifs (*donner la priorité*, *donner la possibilité*). Le tableau 2 présente un exemple de traitement pour *faire une hypothèse*.

La base de collocations contient un peu plus de 1 500 collocations.

Tableau 1
Exemples de traitement
du LST

Acception	Lemme	Partie du discours	Classe sémantique	Sous-classe sémantique	Glose
conclusion-1	conclusion	Nom	communication_support	section	Section qui termine un article, un ouvrage.
conclusion-2	conclusion	Nom	relation	implication	Déduction, conséquence
strict	strict	Adjectif	modalité	restriction	Limité
position-1	position	Nom	espace	localisation	Place, situation.
position-2	position	Nom	objet-scientifique	positionnement	Posture d'une personne, manière dont une chose est posée.
strictement	strictement	Adverbe	modalité	restriction	Rigoureusement

Tableau 2
Traitement de la collocation
faire une hypothèse

Lemme de la base	figure
Lemme du collocatif	faire
Acception de la base	hypothèse
Acception du collocatif	-
Forme de base	faire une hypothèse
Structure de la collocation	V-OBJ→N
Fonction lexicale	Oper1

III Une base du LST en ligne

9. Disponible sur
 ↘ <http://lst.demarre-shs.fr/>

Afin de permettre l'exploration et l'utilisation des ressources du LST (lexique et collocations), nous avons développé un site web qui permet d'interroger l'ensemble des données lexicales et de diffuser les ressources lexicales. Ce site⁹ autorise donc la consultation des mots simples du LST ainsi que des collocations. La base est présentée à travers trois pages principales: la consultation des entrées lexicales, celle des collocations et la présentation de la classification sémantique. Le site est appelé à s'étoffer, en particulier dans la perspective d'une exploitation didactique.

À chaque entrée du lexique sont associés une courte glose, des exemples d'utilisation en contexte, des statistiques sur les occurrences ainsi que les informations sur les propriétés sémantiques de l'élément en question, telles que sa classe et sa sous-classe sémantiques, comme vu plus haut. Des liens vers les collocations intégrant l'entrée consultée sont également présentés et permettent d'afficher ces mêmes propriétés pour chaque collocation.

L'image en figure 2 présente, pour l'exemple du mot *hypothèse*, l'interface de présentation d'une entrée lexicale.

En plus des pages listant les mots et collocations du LST, le site permet d'explorer la classification sémantique du lexique en présentant l'ensemble des classes et sous-classes sémantiques pour les quatre catégories pleines que sont les adjectifs, adverbess, noms et verbes.

Pour chacune de ces classes et sous-classes, l'utilisateur a accès à une définition et un test d'appartenance convenant à l'ensemble des membres du groupe, appelés co-hyponymes, tel que l'illustre la figure 3.

Les informations sur les classes ('collectif_partitif' et 'communication_expression') et les sous-classes ('partie', 'mention') sont accessibles via des info-bulles. En cliquant sur un membre, l'utilisateur peut revenir à la présentation particulière de chaque entrée lexicale (exemples, propriétés sémantiques, statistiques, collocations). En outre, l'utilisateur peut avoir accès à des informations sur les collocations, à partir d'une liste alphabétique, ou à partir d'un mot de la collocation. Il est ainsi possible d'afficher les collocations intégrant le mot *hypothèse* comme indiqué dans la figure 4 et d'en visualiser des exemples (fig. 5).

Le développement de cette interface a ainsi pour objectif de permettre une consultation plus pratique de la ressource, et ce faisant, une compréhension plus avancée de sa structuration. Elle est amenée à évoluer dans le futur et nous espérons qu'elle pourra être facilement utilisée dans des applications d'aide à la rédaction scientifique.

Fig. 2
 Consultation du mot
hypothèse



Fig. 3
 Consultation des classes
 du LST

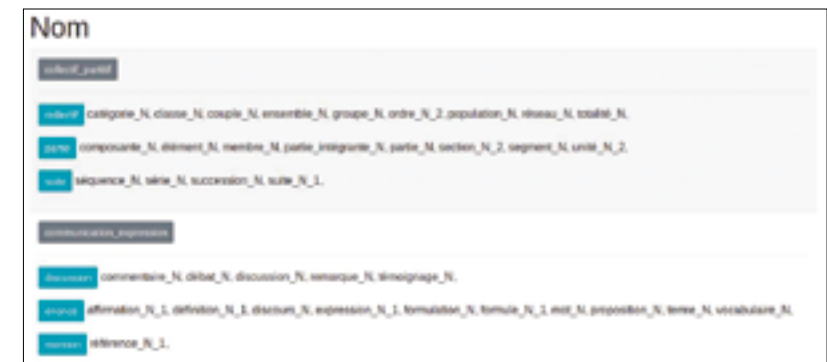


Fig. 4
 Les collocations du mot
hypothèse dans la base LST



Fig. 5
 Exemples pour la collocation
faire une hypothèse



Cet article présente une expérimentation d'élaboration du lexique et de la phraséologie transdisciplinaire des sciences humaines et sociales, réalisée dans le cadre du projet TermITH (pour une présentation plus détaillée, voir Jacques & Tutin, 2018). Les ressources constituées à partir d'une approche de linguistique de corpus intègrent un lexique de mots simples et de locutions (noms, verbes, adjectifs et adverbes), accompagnés d'informations sémantiques. La base lexicale comporte également un ensemble de collocations, reliées aux mots simples et locutions. Ces données lexicales sont illustrées par des exemples tirés du corpus d'étude. Enfin, ces ressources lexicales sont accessibles sur une plateforme web qui permet d'interroger la base, qui est amenée à évoluer, en particulier dans une perspective d'aide à la rédaction.

Bibliographie

Ackermann, Kirsten & Chen Yu-Hua. (2013). Developing the Academic Collocation List (ACL) – A corpus-driven and expert-judged approach, *Journal of English for Academic Purposes*. n° 12(4), p. 235-247.

Coxhead, Averil. (2000). A New Academic Word List, *TESOL Quarterly*. n° 34(2), p. 213-238.

Drouin, Patrick. (2007). Identification automatique du lexique scientifique transdisciplinaire, *Revue française de linguistique appliquée*. n° 12(2), p. 45-64.

Dubois, Jean & Dubois-Charlier, Françoise. (1997). *Les verbes français*. Paris: Larousse.

Dubois, Jean & Dubois-Charlier, Françoise. (2010). La combinatoire lexico-syntaxique dans le Dictionnaire électronique des mots. Les termes du domaine de la musique à titre d'illustration, *Langages*. n° 179(3), p. 31-56.

Evert, Stefan. (2007). Corpora and collocations. Dans A. Lüdeling et M. Kytö (dirs.). *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Berlin: De Gruyter.

Gledhill, Christopher (2000). *Collocations in science writing*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Hatier, Sylvain. (2016). *Identification et analyse linguistique du lexique scientifique transdisciplinaire*. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.

Hatier, Sylvain. (2018). Identification linguistique et analyse des noms du LST.

Dans Jacques, M.-P., Tutin, A. (dirs.). *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines* (p. 29-49). Londres: ISTE Editions.

Hatier, Sylvain, Augustyn, Magdalena, Tran, Thi Thu Hoai, Yan, Rui, Tutin, Agnès & Jacques, Marie-Paule. (2016). French cross-disciplinary scientific lexicon: extraction and linguistic analysis. Dans *Proceedings of Euralex*. p. 355-366.

Jacques, Marie-Paule & Tutin, Agnès. (dirs.) (2018). *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. Londres: ISTE Editions.

Mel'čuk, Igor, Clas, André & Polguère, Alain. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve: Duculot.

Pecman, Mojca. (2004). *Phraséologie contrastive anglais-français: analyse et traitement en vue de l'aide à la rédaction scientifique*, Thèse de doctorat, Université Nice Sophia Antipolis.

Phal, André. (1971). *Vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.) -Part du lexique commun dans l'expression scientifique*. Paris: Didier.

Seretan, Violeta. (2011). *Syntax-Based Collocation Extraction*. Dordrecht: Springer.

Simpson-Vlach, Rita & Ellis Nick. (2010). An Academic Formulas List: New Methods in Phraseology Research. *Applied Linguistics*, n° 31(4), p. 487-512.

Tran, Thi Thu Hoai (2014). *Développement d'une aide à l'écrit scientifique*.

Description de la phraséologie scientifique et réflexion didactique pour l'enseignement à des étudiants non natifs, Application aux marqueurs discursifs. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.

Tutin, Agnès. (2018). « Les expressions polylexicales transdisciplinaires dans les articles de recherche en sciences humaines: retour d'expérience », in Jacques, M.-P., Tutin, A. (eds), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. ISTE Editions, Londres. p. 73-90.

« [les outils] fournissent un accès privilégié au français scientifique, dans la mesure où ils permettent aux utilisateurs, quels que soient leurs profils, linguistes ou apprenants, de saisir rapidement les usages récurrents qui caractérisent ces textes, en les contextualisant au sein de productions authentiques. »

Un corpus, des usages : des outils pour exploiter le corpus de textes scientifiques Scientext, de la linguistique outillée à la didactique des langues

Achille Falaise
LLF, CNRS, Université de Paris, France
Olivier Kraif
LIDILEM, Université Grenoble Alpes, France
Thi Thu Hoai Tran
Grammatica, Université d'Artois, France

Introduction

Depuis plus d'une vingtaine d'années, les corpus sont devenus un élément essentiel de la recherche en linguistique. Pour les langues bien dotées en ressources linguistiques, tel le français, des corpus spécialisés couvrent de nombreux genres textuels, et chacun comporte souvent plusieurs millions de mots. Ils sont aussi de plus en plus enrichis d'annotations linguistiques au niveau des mots (forme canonique, partie du discours...) et des relations entre mots (relations syntaxiques). Ces corpus peuvent se révéler intéressants pour observer les usages en contexte, pour des applications lexicographiques, terminologiques, voire didactiques.

Les linguistes utilisent ces ressources dans une démarche scientifique afin de confronter les théories à l'usage concret de la langue en général, mais aussi en faisant ressortir des contrastes entre types d'usages de la langue. L'écrit scientifique se caractérise ainsi par une phraséologie spécifique, en faisant par exemple fortement usage des tournures passives. Les corpus permettent de le prouver, de le quantifier précisément, mais aussi de montrer qu'au sein de ce type d'écrit, la situation n'est pas homogène : les habilitations à diriger des recherches, écrites par des chercheurs confirmés, recourent ainsi beaucoup plus à la première personne que les thèses de doctorat, écrites par des chercheurs débutants.

Dans le cas des textes scientifiques, les apprenants peuvent aussi bénéficier de l'utilisation de corpus, en particulier lorsqu'ils sont eux-mêmes amenés à rédiger des textes de ce type (rapport de stage, mémoire de master, etc.). Ils sont en effet confrontés à des spécificités strictement linguistiques qui ne rentrent pas dans le cadre terminologique. Par exemple, Chambers (2010:12) évoque l'usage du verbe *connaître*, qui correspond le plus souvent, dans le corpus scientifique qu'elle utilise,

1. > <http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope>

2. > <http://corpora.aiakide.net>

3. > <http://dicorpus.aiakide.net>

à l'acception de «subir/faire l'expérience de...», comme dans la phrase «La conception de produits connaît des transformations sociotechniques importantes, [...]» (*ibid.*). Ces usages du français scientifique, souvent assez peu décrits, requièrent une exploration des corpus.

Le problème se pose alors de rendre accessible, au-delà du cercle des spécialistes, cette masse d'information numérique. En effet, dans tous les cas, la complexité des données rend impossible leur exploitation à l'état brut. La réalisation d'outils adaptés à ces besoins et à ces publics divers constitue donc un enjeu important. Nous allons traiter ici le cas du corpus de textes scientifiques Scientext (Tutin & Grossmann, 2012), publié à partir de 2008, et qui a depuis été intégré dans plusieurs outils qui répondent à des utilisations différentes de ce corpus de textes scientifiques, et nous verrons dans cet article les choix effectués pour adapter chaque outil à ces besoins.

Dans un premier temps, nous allons présenter le corpus Scientext, puis deux outils destinés à un public de linguistes, mais dans des perspectives légèrement différentes: le Lexicoscope^{→1} (Kraif, 2016) et ScienQuest^{→2} (Falaise, Tutin & Kraif, 2011). Nous terminerons avec un troisième outil, Dicorpus^{→3} (Tran & Falaise, 2018), qui vise un public différent: les étudiants de Français Langue Étrangère (FLE).

I

Le corpus Scientext

4. CÉDIL: Colloque international des Étudiants chercheurs en Didactique des Langues et en Linguistique.

Le projet Scientext a permis de collecter quatre corpus de textes académiques et scientifiques:

1. un corpus de 205 textes scientifiques en français (5,6 millions de mots),
2. un corpus de 7 564 articles de biologie et de médecine en anglais (42,9 millions de mots),
3. un corpus de 272 textes argumentatifs d'apprenants de l'anglais (1,1 million de mots),
4. un corpus de 570 évaluations de communications en français du colloque CÉDIL^{→4}.

Ici, nous allons traiter du premier de ces corpus (textes scientifiques en français). Chaque texte de ce corpus comporte des méta-données indiquant sa discipline (linguistique, psychologie, sciences de l'éducation, traitement automatique des langues, biologie, médecine, électronique et mécanique), et le type de texte (article, communication, mémoire de thèse et d'habilitation à diriger des recherches). Chaque texte est en outre découpé en parties textuelles (développement, introduction, conclusion, résumé, notes, titres, remerciements et annexes).

En effet, comme l'ont montré Fløttum & *al.* (2006) et, de manière plus précise grâce au corpus Scientext, Grossmann & Tutin (2010), l'écrit scientifique ne constitue pas un genre textuel homogène: le lexique et les formes discursives varient sensiblement suivant les disciplines (même en mettant de côté le vocabulaire technique propre à chaque discipline), le type de texte, et la position de l'énoncé dans le texte (et donc dans le raisonnement).

Outre des annotations d'ordre structural, ce corpus comporte des annotations morpho-syntaxiques. Chaque phrase est ainsi décomposée en lexèmes (mots, ou expressions figées). Pour chacun de ces lexèmes, sont précisées des annotations morphologiques: la forme (c'est-à-dire le mot effectivement trouvé dans le texte), la forme canonique ou lemme (c'est-à-dire le mot non fléchi, tel qu'on le trouverait dans un dictionnaire), la partie du discours (catégorie syntaxique: nom, verbe, etc.) et des traits flexionnels (genre, nombre, participe passé / présent, etc.).

Par exemple, la forme *hypothèses* est analysée comme suit:

- forme: *hypothèses*;
- lemme: *hypothèse* (forme canonique, sans -s);
- partie du discours: *nom*;
- flexion: *féminin, pluriel*.

Au-delà de la dimension morphologique, le corpus comporte aussi des annotations syntaxiques en dépendances, c'est-à-dire les types de relations syntaxiques qui lient les lexèmes. Cela permet de dépasser le niveau de la séquence de mots, pour effectuer des recherches sur les relations syntaxiques entre mots. Cette analyse est effectuée grâce à l'analyseur Syntex (Bourigault, 2007), et un exemple complet d'analyse est donné en figure 1.

L'ensemble de ces informations constitue une masse de données complexe, et l'élaboration d'outils adaptés aux différents besoins et publics constitue donc un enjeu important.

II

Les outils

Les trois outils que nous allons décrire ont en commun d'être des outils en ligne, accessibles depuis un navigateur Web, destinés à des utilisateurs non-spécialistes, et se veulent simples à utiliser et conviviaux pour leur public. Ils peuvent être utilisés pour fournir des données dans l'élaboration de contenus pédagogiques (dans l'approche dite «indirecte», cf. Chambers 2010) ou pour être consultés par les apprenants eux-mêmes dans le cadre d'une activité, dans une approche dite «directe» (*ibid.*). En cela, ils tentent de répondre aux exigences suivantes:

– **Absence de technicité.** Le logiciel doit être utilisable sans connaissance préalable d'un langage de requête spécifique ou d'un langage de balisage comme XML.

– **Rapidité et facilité d'emploi.** Le système doit être rapide et simple d'emploi. L'utilisateur ne doit pas avoir à parcourir de documentation, en tout cas pour une utilisation standard. L'usager sera guidé dans sa démarche tout au long du processus.

– **Progressivité.** Il est important de prévoir et d'accompagner la progression de l'utilisateur, au fur et à mesure de sa familiarisation avec l'outil, et de le guider vers une utilisation plus avancée. Ainsi le formalisme de requête syntaxique, TQL (Treebank Query Language), est réservé à un mode de requête avancé, tant dans ScienQuest que dans le Lexicoscope, bien que les requêtes générées soient présentées aux utilisateurs afin qu'ils s'y familiarisent peu à peu.

Il n'est pas question ici de détailler chaque outil de manière exhaustive, mais plutôt de pointer, en les contextualisant, quelques-unes de leurs similarités et de leurs différences. Pour ce faire, on décrira deux fonctionnalités présentes dans ces trois outils: l'interface de recherche et la visualisation de concordances.

2.1. Le Lexicoscope

Le Lexicoscope^{→5} se destine à un public de linguistes, plutôt dans une perspective d'étude de la combinatoire lexicale; la notion de *cooccurrence*, c'est-à-dire l'étude de «l'attraction» entre deux mots ou expressions, y est donc centrale. Par exemple, pour le corpus Scientext, on pourra extraire la liste des cooccurrents verbaux suivants du lemme *hypothèse*, assortis de leurs fréquences (fig. 2).

L'outil permet de consulter une large collection de corpus monolingues et multilingues (corpus parallèles), dont le corpus Scientext. Il est possible de choisir de travailler sur le corpus Scientext entier, ou bien sur un sous-corpus constitué d'une seule discipline. On peut ainsi étudier les différences entre les disciplines en comparant des résultats obtenus sur chaque sous-corpus.

L'interface de recherche (fig. 3) développe une idée originale: partir d'une requête exprimée en langage (presque) naturel et intuitif, par exemple *faire hypothèse*, et proposer les requêtes formelles correspondantes. Ces dernières ne sont pas affichées dans le langage de requête TQL, utilisé en interne, mais sous forme graphique (un petit arbre syntaxique), et sous forme d'exemple, et ordonnées suivant leur fréquence de réalisation dans le corpus. Ainsi, sans connaître le langage de requête ni la manière dont le corpus est annoté, l'utilisateur peut néanmoins, progressivement, trouver une requête formelle qui correspond à ce qu'il

Fig. 1
Analyse morphosyntaxique avec Syntex de l'énoncé *L'hémicorps gauche est systématiquement préféré au droit.*

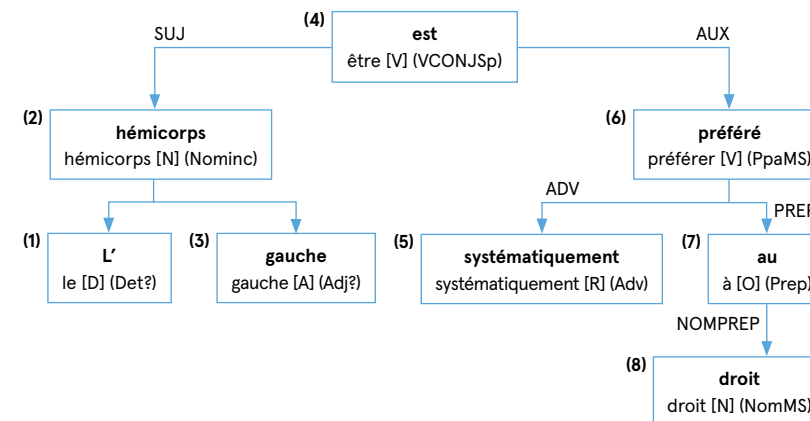


Fig. 2
Cooccurrences verbales de *hypothèse* (relation d'objet direct).

i1	i2	f.deprels	f	f1	f2
hypothèse_NOUN	faire_VERB	-OBJ	120	571	8939
hypothèse_NOUN	tester_VERB	-OBJ	36	571	239
hypothèse_NOUN	émettre_VERB	-OBJ	20	571	116
hypothèse_NOUN	rejeter_VERB	-OBJ	23	571	213
hypothèse_NOUN	avancer_VERB	-OBJ	20	571	166
hypothèse_NOUN	formuler_VERB	-OBJ	17	571	135
hypothèse_NOUN	valider_VERB	-OBJ	13	571	115
hypothèse_NOUN	confirmer_VERB	-OBJ	19	571	478

Fig. 3
Interface de recherche pour la requête «faire hypothèse».

Interface de recherche pour la requête «faire hypothèse». L'interface propose des options de requête (libre, avancée, multi-pivots) et des filtres (Concordances, Cooccurrences). Une requête naturelle "faire hypothèse" est saisie. Un exemple de requête formelle est donné : "p.ex. 'considérer' ou 'prendre en considération'".

Un arbre syntaxique graphique est affiché :

```

    graph TD
      A(faire VERB) -- OBJ --> B(hypothèse_NOUN)
  
```

Un bouton "Editer comme requête avancée" est visible. Le nombre d'occurrences est affiché :

749 Enfin , nous supposons que la fonction de production du bien de capital est linéaire alors que Laitner fait l'hypothèse que les fonctions de production utilisées dans les deux secteurs de production sont identiques et de type COBB - DOUGLAS .
 753 Tout d'abord , contrairement à ce que nous supposons , ZEIRA fait l'hypothèse que le bien produit dans le premier secteur sert à la fois de bien de capital et de bien de consommation .
 4747 À moins d'en faire explicitement l'hypothèse , rien n'assure la moindre comparabilité entre les

recherche. Ce n'est pas nécessairement la fin de son parcours: il peut ensuite, s'il le souhaite, passer en mode avancé, et raffiner sa recherche en utilisant le langage TQL, ce qui permet ainsi d'introduire progressivement ce langage auprès de l'utilisateur.

Cette approche est particulièrement efficace dans le cas de recherches portant sur les cooccurrences, où les requêtes ciblent souvent des lemmes reliés par des relations syntaxiques. Il y a donc de fortes chances pour que, parmi les requêtes formelles proposées à l'utilisateur sur ce modèle, l'une d'entre elles corresponde à ce qu'il recherche.

Les résultats correspondants à la requête peuvent ensuite être visualisés, sous forme de lexicogramme (fig. 4) ou de concordancier (fig. 5).

Dans le concordancier, la colonne centrale contient le pivot (correspondant par défaut au premier mot de la requête), et ses contextes gauche et droit. En tête de page, la requête est affichée dans le langage TQL, ce qui permet à l'utilisateur de se familiariser avec celui-ci. Il s'agit, à nouveau, de familiariser et de guider progressivement l'utilisateur vers le langage formel.

2.2. ScienQuest

ScienQuest^{→6} a été conçu au départ comme une interface dédiée au corpus Scientext. Il s'est depuis enrichi de plusieurs corpus, dont certains relèvent d'autres genres textuels.

Comme le Lexicoscope, ScienQuest se destine à un public de linguistes, mais dans une perspective plus phraséologique, centrée autour des concordances, et contrastive. À ce titre, le corpus Scientext, tel qu'il est présenté dans ScienQuest, est pré-partitionné suivant les structures textuelles du corpus (discipline, genre textuel, partie textuelle). Une page permet de composer un sous-corpus en fonction de ces critères, ou bien individuellement au niveau des textes.

Contrairement au Lexicoscope, ScienQuest utilise un formulaire de recherche plus classique (fig. 6). En pratique, il s'avère un peu plus difficile à utiliser au premier abord, en particulier lorsqu'il s'agit de spécifier une relation syntaxique, mais en contrepartie, il est aussi un peu plus polyvalent.

Le formulaire dissimule autant que possible la complexité du langage, et en particulier les codes utilisés pour noter les catégories et les relations syntaxiques. On peut noter que, comme le Lexicoscope, ScienQuest permet de passer du formulaire de recherche à la requête correspondante dans le langage TQL. Là aussi, il s'agit de permettre à l'utilisateur de passer progressivement du formulaire simplifié au langage de requête formel, si celui-ci a besoin d'effectuer une requête complexe qu'il n'est pas possible de composer avec le formulaire. Ainsi, un utilisateur, même avancé, peut commencer à composer sa requête dans le formulaire, et passer au langage formel seulement lorsqu'il a épuisé les possibilités de ce dernier, pour compléter sa requête.

Fig. 4
Lexicogramme pour la requête *faire hypothèse*, où le verbe *faire* a pour complément d'objet direct le nom *hypothèse*. Ce graphique indique que le pivot *faire hypothèse* est très souvent associé avec *on*, *pouvoir* et *le*. Cette attraction peut s'interpréter par la forte récurrence de la routine *on peut faire l'hypothèse* dont on voit des exemples dans la concordance ci-dessous (fig. 5).

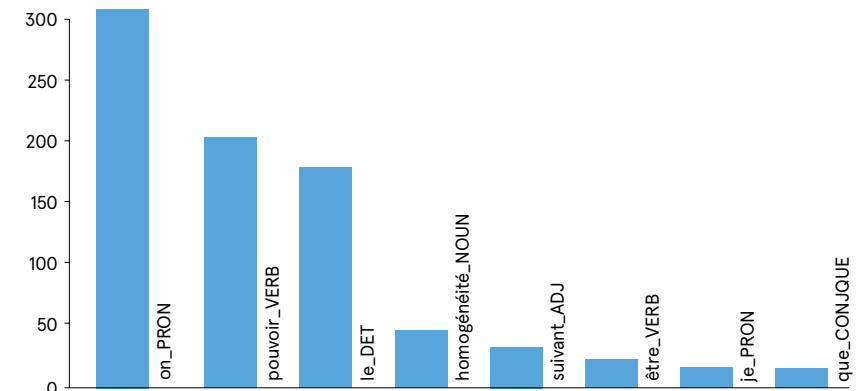


Fig. 5
Concordances pour la requête *faire hypothèse*, où le verbe *faire* a pour complément d'objet direct le nom *hypothèse*.

Requête : <?faire,?VERB,?2>+&&<?hypothèse,?NOUN,?2>: [SUBJ,1,2]

Num	Identifiant	Contexte gauche	Pivot	Contexte droit
1	45173	Nous	faisons	l'hypothèse que le part des impôts forfaitaires dans le PNB est nulle.
2	48129	Plus précisément, sous	faisons	l'hypothèse que les experts, déclarant avoir peu de connaissances pour un sujet donné, sont davantage enclins à émettre l'opinion générale.
3	451098	Nous	nous	l'hypothèse de monotonie du taux de hasard hhh2 :

Fig. 6
Interface de recherche pour la requête où le verbe *faire* a pour complément d'objet direct le nom *hypothèse*.

Les résultats de la requête sont affichables sous forme de statistiques simples (fréquences relatives), en fonction du partitionnement du corpus (fig. 7), et sous forme de concordances (fig. 8).

2.3. Dicorpus

Le corpus Scientext présente deux caractéristiques intéressantes pour la didactique du français académique. D'une part, il est représentatif du type de réalisation idéalement attendu des apprenants (textes académiques de locuteurs natifs). D'autre part, comme la phraséologie du discours académique n'est pas homogène, mais varie en fonction de la discipline, du sous-genre, ou encore des parties textuelles, le partitionnement du corpus Scientext permet de prendre en compte ces différences.

Contrairement au Lexicoscope et à ScienQuest, Dicorpus⁷ est spécifiquement destiné à un public d'apprenants du français, en particulier pour l'aide à la rédaction en français académique, à laquelle les étudiants sont confrontés, par exemple pour l'écriture d'un mémoire de stage. Dicorpus ne permet pas d'effectuer une recherche libre dans le corpus, mais de consulter des exemples authentiques d'une liste d'expressions, sélectionnées par un enseignant. Il comporte ainsi des fonctionnalités similaires aux outils destinés aux linguistes, mais plus limitées et beaucoup plus guidées, avec une présentation adaptée à un public d'apprenants.

Techniquement, Dicorpus est basé sur ScienQuest, et historiquement, découle de travaux visant à utiliser les corpus, et en particulier Scientext, pour la didactique du FLE. L'interface de ScienQuest s'avérant trop complexe, et proposant des choix trop nombreux et peu pertinents pour des apprenants, il a été proposé de créer une version de cette interface adaptée à ce public.

Afin de constituer une *base Dicorpus*, l'enseignant effectue des recherches dans ScienQuest, qu'il sauvegarde. Ces recherches sauvegardées, et organisées par sens et par expression par l'enseignant, constituent la liste des expressions dont l'apprenant va pouvoir consulter les occurrences en corpus.

Pour l'apprenant, l'interface de recherche dans le corpus se présente donc, non pas sous forme de champs de saisie libres, mais sous forme d'un catalogue d'expressions (fig. 8), organisées en rubriques par l'enseignant. Cette présentation s'avère beaucoup plus facile à exploiter par les apprenants.

L'affichage des résultats sous forme de concordancier (fig. 8), avec une colonne centrale pour l'expression recherchée, et quelques mots de contexte gauche et droit, s'est avéré déroutant pour les apprenants. C'est pourquoi, dans Dicorpus, les résultats sont affichés sous forme d'extraits relativement longs, sans colonnes (fig. 10).

Comme nous l'avons déjà souligné, les textes scientifiques ne constituent pas un genre homogène. Ce point est particulièrement

Fig. 7
Fréquences relatives pour la requête où le verbe *faire* a pour complément d'objet direct le nom *hypothèse*.

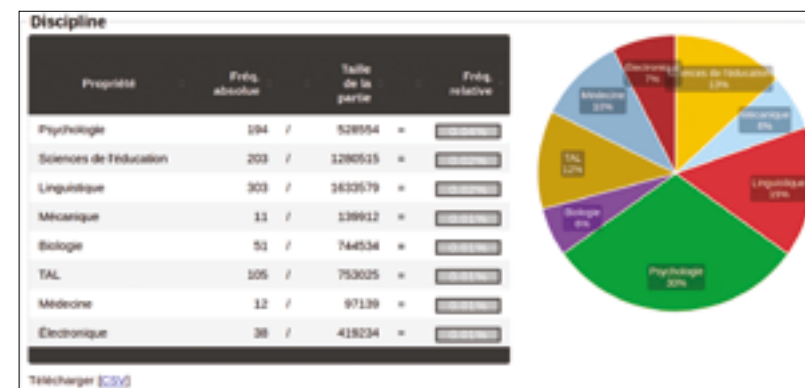


Fig. 8
Concordances pour la requête où le verbe *faire* a pour complément d'objet direct le nom *hypothèse*. Dans les concordances, tous les mots de la requête occupent la colonne centrale des concordances, et les structures textuelles auxquelles appartiennent les résultats sont indiquées.

	Contexte gauche	Occurrences	Contexte droit	Titre
1	demarche de decomposition des savoirs et de creation de situations.	implique une hypothese	forte ; il est que l'on peut prendre .	#1 - HDR - Sciences de l'éducation - Développement
2		Adopter cette hypothese	comme valeur conduira à un travail en plusieurs étapes .	#1 - HDR - Sciences de l'éducation - Développement
3	des possibles effets de l'enseignement afin de pousser l'élève et	valider ses hypothèses	. Voilà pourquoi , si le premier milieu [M	#1 - HDR - Sciences de l'éducation - Développement
4	encore dans la transcription dont nous disposons , on peut	faire l'hypothese	que le professeur chemine vers la résolution de son exercice	#1 - HDR - Sciences de l'éducation - Développement
5	il existe une réponse simple en termes de commande si l'on	fait l'hypothese	que la perturbation (couper d'adhérence) est constante	#2 - HDR - Sciences de l'éducation - Développement
6		Z ai défendu cette hypothese	dans [AS] en l'étayant par l'étude	#4 - HDR - Linguistique - Développement

Fig. 9
Recherche de l'expression à ce propos.

MODE D'ACCÈS	POUR EXPRIMER...	SOUS-CATÉGORIE	EXPRESSION
<ul style="list-style-type: none"> Accès par sens Accès par expression 	<ul style="list-style-type: none"> une exemplification un enseignement théorique une énumération une reformulation une comparaison 	<ul style="list-style-type: none"> insérer sur une note ajouter une nouvelle information mettre en relief deux aspects 	<ul style="list-style-type: none"> à ce propos (**) en l'occurrence (**) à cet égard (*) à ce sujet (*) à propos de (***)

Fig. 10
Résultats pour l'expression à ce propos.

Linguistique Conclusion
Enfin GUST reste pour l'instant un modèle essentiellement théorique. Son caractère opératoire est évident, mais il est maintenant nécessaire de développer une version électronique de GUST, ainsi que des algorithmes d'analyse et de synthèse. J'aimerais rappeler à ce propos que GUST a été élaboré en cherchant à éviter absolument les ambiguïtés artificielles en associant une unique structure à chaque signe, laquelle peut s'utiliser dans tous les emplois du signe. J'ai le sentiment qu'une grammaire de ce type permet d'obtenir des algorithmes beaucoup plus efficaces pour l'analyse comme pour la synthèse. Cela reste évidemment à prouver par la théorie comme par la pratique.
[Linguistique - HDR - Conclusion] Grammaire d'unification Sens-Texte Versus modèle mathématique articulé de la langue. Sylvain Kahane

Linguistique Développement
En retournant les choses par rapport à l'ordre "normal" des arguments, le passif touche non seulement le thème mais aussi le rhème. T. Givón (1979), P. Werth (1984), E.L. Keenan (1985) inter alia se sont intéressés à l'expression de l'agent, et à la valeur rhématique qu'il prend dans cette construction. T. Givón constate que parmi la faible proportion de passifs avec agent (20% dans son corpus), ceux-ci sont presque toujours indéfinis, et en conclut que le passif sert aussi à placer des référents nouveaux en position rhématique. L'examen de mon corpus révèle des différences considérables à ce propos. Les passifs avec agents sont en effet rares dans les textes rédigés par des anglophones (7.3% en L1 et 9.1% en L2). Ils sont en revanche beaucoup plus fréquents que dans le corpus de T. Givón chez les francophones (35%). Pour ces trois groupes toutefois, l'analyse de T. Givón ne semble pas pertinente puisque la plupart de ces agents sont définis, et donc connus (ou traités comme tels). Une autre explication, proposée par R. Quirk et al. (1985), serait que le passif est utilisé pour placer en fin de phrase un constituant très développé (principe of end-weight). L'exemple (27), issu du corpus FLM, semble procéder de ce principe :

important pour des apprenants, qui vont avoir beaucoup plus de facilité à comprendre des exemples relevant de leur propre discipline. Dicorpus permet ainsi aux étudiants d'intervenir sur le corpus dans lequel ils effectuent leurs recherches, afin de filtrer les résultats en fonction de leur discipline, et de la partie textuelle qu'ils sont en train de rédiger (fig. 11).

Dicorpus a notamment été testé auprès d'étudiants allophones au sein de la formation du Diplôme Universitaire Français Langue Étrangère pour la Préparation aux Études Supérieures, à l'Université d'Artois, pendant trois années consécutives de 2016 à 2019. À titre d'illustration, Dicorpus a ainsi été utilisé dans le cadre d'exercices portant sur l'expression de la reformulation à l'aide d'expressions telles que *au total*, *en définitive* et *en fin de compte*, afin de permettre aux étudiants d'observer sur corpus les nuances entre ces trois expressions, difficiles à distinguer à partir du seul dictionnaire. Cette observation sur corpus se concluait par des exercices lacunaires tels qu'illustré dans la figure 12.

Conclusion

L'utilisation des corpus peut s'avérer complexe, et des outils spécialisés, adaptés à des tâches particulières, mais aussi à un public particulier, sont nécessaires. Nous avons présenté dans cet article trois outils qui adoptent trois approches différentes pour explorer un corpus d'écrits scientifiques. Certaines fonctionnalités, comme la recherche et la visualisation de concordances, reviennent de manière récurrente dans ces outils, mais sous une forme qui varie en fonction de la tâche et du public. D'autres fonctionnalités sont spécifiques à un besoin précis.

Ces outils sont régulièrement testés avec des utilisateurs dans le cadre de conférences, de tutoriels, de formations, et d'expérimentations, ce qui permet à leurs concepteurs de les faire évoluer pour répondre au mieux aux besoins de leurs publics. Ils peuvent ainsi diverger dans leur approche pour mieux s'adapter à la variété des besoins, mais toujours avec le souci de guider les utilisateurs vers une utilisation plus experte des corpus.

Nous pensons qu'ils fournissent un accès privilégié au français scientifique, dans la mesure où ils permettent aux utilisateurs, quels que soient leurs profils, linguistes ou apprenants, de saisir rapidement les usages récurrents qui caractérisent ces textes, en les contextualisant au sein de productions authentiques.

Fig. 11
Filtrage en fonction de la discipline et de la partie textuelle.

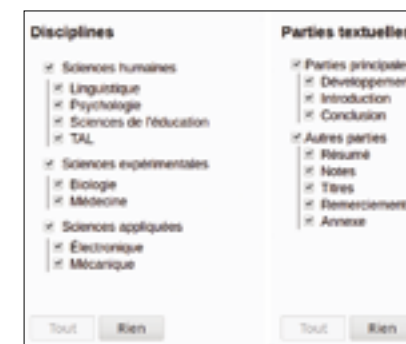
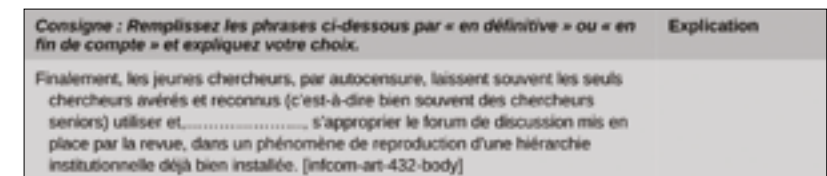


Fig. 12
Exemple d'exercice.



Bibliographie

Bourigault, Didier. (2007). *Un analyseur syntaxique opérationnel: SYNTEX*. Mémoire de HDR. Toulouse.

Chambers, A. (2010). L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV(2), 9-20. Disponible en ligne sur <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-9.html> (consulté le 10 septembre 2019).

Evert, Stefan & the CWB Development Team (2019). *The IMS Open Corpus Workbench (CWB) CQP Query Language Tutorial*. Disponible en ligne sur http://cwb.sourceforge.net/files/CQP_Tutorial.pdf (consulté le 20 mai 2019).

Falaise, A., Tutin, A. & Kraif, O. (2011). Définition et conception d'une interface pour l'exploitation de corpus arborés pour non-informaticiens: la plateforme ScienQuest du projet Scientext. *Traitement Automatique des Langues* 52(3), 103-128.

Fløttum, K., Dahl, T., & Kinn, T. (2006). *Academic voices: Across languages and disciplines*. John Benjamins Publishing.

Grossmann, F. & Tutin, A. (2010). Les marqueurs verbaux de constat: un lieu de dialogisme dans l'écrit scientifique. *Actes du Colloque international Dialogisme: langue, discours*, Montpellier.

König, Esther & Lezius, Wolfgang. (2000). A description language for syntactically annotated corpora. *Actes de la conférence COLING* (pp. 1056-1060). Saarbrück, Allemagne.

Kraif, Olivier. (2016). Le Lexicoscope: Un outil d'extraction des séquences phraséologiques basé sur des corpus arborés. Dans O. Kraif & A. Tutin (dir.), *Phraséologie et linguistique appliquée, Cahiers de Lexicologie*, 2016-1, n°108, Paris: Classiques Garnier, 91-106.

Tran, Thi Thu Hoai & Falaise, Achille. (2018). A corpora-based dictionary for academic writing. *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, <http://journals.openedition.org/lidil/5378>; DOI: 10.4000/lidil.5378.

Tutin, A. & Grossmann, F. (dir.). (2012). *Autour du corpus Scientext: de la constitution d'un corpus d'écrits scientifiques à l'étude des marques du positionnement et du raisonnement*. Presses Universitaires de Rennes.

« Les nominalisations, très présentes dans les écrits académiques, permettent une expression concise et précise favorisant l'économie de langage. »

Introduction

Abréviations utilisées

AQ	adjectif qualificatif
AR	adjectif relationnel
GN	groupe nominal
Nact	nom
PP	participe passé
SA	sujet actif
SP	sujet passif

1. La recherche complète est présentée dans :
Touati, Malika (2018).

La nominalisation dans l'écrit scientifique académique : état des lieux et pistes didactiques en FLE (Mémoire de Master non publié). Université de Neuchâtel.

Depuis l'article fondateur de Tutin (2007a), de nombreux travaux sur le lexique scientifique transdisciplinaire (LST) ont été menés en France (voir l'état des lieux dressé par Tutin & Jacques, 2018). La présente étude partage cet intérêt pour le LST et porte plus spécifiquement sur les nominalisations déverbiales issues de la conversion de phrases verbales passives en syntagmes nominaux étendus de schéma *Nact + de + GN (SP)*, dont la tête nominale est un nom d'action et le *GN* le sujet passif (*les données ont été analysées par le chercheur > l'analyse des données*)¹. Le choix de cette thématique pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) de niveau avancé (B2-C1) à l'université se justifie essentiellement par deux aspects: d'une part, les nominalisations, très présentes dans les écrits académiques (cf. Kocourek, 1991), permettent une expression concise et précise favorisant l'économie de langage (cf. Parpette, 2001); d'autre part, ce sujet n'est généralement pas abordé dans le cadre de l'enseignement du FLE, bien qu'il soit étroitement lié aux besoins linguistiques des étudiants étrangers pour la rédaction de leurs travaux académiques.

Après un cadrage théorique succinct (section 1), nous présenterons les aspects méthodologiques de cette recherche (section 2), avant d'exposer les résultats concrets de l'analyse (section 3) et de terminer par une brève discussion (section 4).

I

Nominalisation et noms d'action déverbaux

2. Tous les exemples cités proviennent de notre corpus de travail.

3. > <https://scientext.hypotheses.org/corpus-des-ecrits-scientifiques-francais>

«La nominalisation est un procédé de formation d'un nom à partir d'une unité lexicale non nominale» (Knittel, 2015, p. 3). Le mot résultant reçoit les propriétés morphosyntaxiques et les spécifications (genre et nombre) propres à la catégorie nominale et il admet une « combinatoire nominale » (détermination, modification adjectivale, etc.). Les noms d'action déverbaux sont construits par deux procédés, la suffixation et la « conversion verbo-nominale » (Huyghe, 2014, p. 184). Alors que les suffixes nominalisateurs sont nombreux et variés (*-ade/nyade*, *-age/ancrage*, *-ance/reconnaissance*, *-erie/tricherie*, *-tion/qualification*, *-ment/prélèvement*, *-ure/ligature*, etc.), la conversion verbo-nominale, elle, concerne les noms comme *travail*, *étude*, *choix*, *entrée*, *achat*, etc. Comme le relève Huyghe (2014), la question du sens de la conversion du verbe vers le nom n'est souvent évidente que pour les noms construits par suffixation.

Un nom d'action déverbal a la capacité de conserver la structure argumentale propre au verbe dont il dérive et de construire ainsi « des relations d'ordre syntaxique » (Magri-Mourgues, 2015, p. 154). Le complément du nom peut renvoyer au complément direct du verbe de base si celui-ci est transitif (Ex. 1) ou au sujet s'il est intransitif (*Ibid.*) (Ex. 2)²:

(1) Cet agrégat a été étudié dans l'état réduit par spectroscopie RPE, ce qui a conduit à l'observation **d'un signal quasi axial**. /... on a observé **un signal quasi axial**... (complément direct)

(2) Aujourd'hui, nous assistons également à l'émergence **de nouvelles applications** dans la bande de fréquence aux alentours des 60 GHz. /... **de nouvelles applications** émergent... (sujet)

Enfin, les noms d'action déverbaux se caractérisent par leur hétérogénéité sémantique. Ainsi, un même nom d'action déverbal peut dénoter un « procès », un « événement » ou un « résultat ». De plus, certains noms peuvent admettre deux interprétations, très rarement trois (Flaux & Van de Velde, 2000, p. 105-106).

II

Aspects méthodologiques

2.1. Constitution du corpus de travail

Le corpus constitué pour ce travail à partir de *Scientext*³ se caractérise à la fois par une diversité disciplinaire et une homogénéité de genre textuel. Il comporte trois sous-corpus relevant de trois domaines distincts, avec

4. Toutes les parties de thèses ont été intégrées: introduction, développement, conclusion, résumé, notes de bas de page, remerciements, annexes, avant-propos et mots-clés.

5. Le nombre de mots par domaine est donc équilibré, mais pas celui par discipline, en raison du nombre inégal de textes collectés par discipline.

6. Les adjectifs qualifiants peuvent prendre une valeur descriptive ou évaluative; certains peuvent être antéposés ou postposés au nom, alors que d'autres n'ont qu'une seule place (Riegel, Pellat & Rioul, 2016, p. 345). Les adjectifs relationnels, eux, sont construits sur une base nominale (Noailly, 1999, p. 22). Leurs propriétés syntaxiques sont semblables à celles d'un complément du nom: toujours immédiatement postposés au nom, ils sont peu compatibles avec les adverbes de gradation et d'intensité (*Ibid.*). Enfin, les participes passés à valeur adjectivale sont toujours postposés au nom.

chacun deux disciplines: les sciences humaines (linguistique et psychologie), les sciences expérimentales (biologie et médecine) et les sciences appliquées (électronique et mécanique). L'écrit scientifique retenu est la thèse de doctorat⁴, dont le rôle est essentiel dans la construction, l'évaluation et la diffusion des savoirs scientifiques.

Notre démarche se voulant transversale, nous avons constitué ce corpus de telle sorte qu'il soit équilibré en nombre de mots pour permettre une étude comparative des constructions entre les trois domaines. Chacun de ces domaines compte environ 480 000 mots (tableau 1). Le corpus complet contient un total de 1 444 700 mots répartis sur 20 textes⁵.

2.2. Étapes de la recherche

La recherche des constructions à tête nominale déverbale s'est effectuée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, une liste de noms d'action a été constituée à partir du *Dictionnaire de fréquence du français* (2013) pour avoir une base de travail qui soit la plus large possible. Parmi ces noms, nous avons retenu ceux dérivés de verbes transitifs directs, comme *analyse* < *analyser*, *construction* < *construire*, etc. Ensuite, nous avons procédé à une recherche par lemme de chacun de ces noms dans le corpus de travail dans le but d'obtenir toutes ses occurrences (singulier et pluriel). La sélection des noms d'action déverbaux transdisciplinaires se fonde sur l'association des deux critères de fréquence et de répartition (*cf.* Tran, 2014): ainsi, 68 noms, apparaissant au moins 45 fois dans l'ensemble du corpus de travail et au moins 10 fois dans chacun des trois sous-corpus, ont pu être déterminés. Une recherche combinée *Nact* [lemme] + *de* [lemme] avec chacun de ces 68 noms d'action transdisciplinaires, puis un traitement manuel ont ensuite permis de sélectionner les constructions conformes au schéma *Nact* + *de* + *GN* (*SP*).

III

Résultats

Nous présentons ci-après les résultats relatifs aux 4 constructions dont les noms têtes sont les noms d'action déverbaux *traitement*, *mesure*, *représentation* et *analyse* (tableau 2). Pour chaque construction, nous commençons par nous intéresser au sujet actif (*SA*) et à dégager les catégories sémantiques des noms sujets passif (*SP*). Nous analysons ensuite les modificateurs du nom d'action, et particulièrement les adjectifs épithètes qualifiants (*AQ*) et relationnels (*AR*), ainsi que les participes passés à valeur adjectivale (*PP*)⁶. Enfin, nous déterminons les valeurs aspectuelles de ces nominalisations par l'examen des contextes d'utilisation.

Tableau 1
Constitution du corpus
de travail

Domaines	Disciplines	Nombre de textes (thèses)	Nombre de mots
Lettres et sciences humaines	Linguistique / psychologie	6	479 849
Sciences expérimentales	Biologie / médecine	7	482 112
Sciences appliquées	Électronique / mécanique	7	482 739
Total		20	1 444 700

Tableau 2
Synthèse de l'analyse
des quatre constructions
traitement + de + GN (SP);
mesure + de + GN (SP);
représentation + de + GN (SP) et *analyse + de + GN (SP)*

Sous-corpus	Sujet passif	Catégories sémantiques les plus fréquentes du SP	Modificateurs	Valeur aspectuelle
Traitement + de + GN (SP)				
Sciences humaines (123 occurrences)	Concret 1 % Abstrait 99 %	– Éléments linguistiques 29 % – Données 20 % – Langage 18 %	Épithètes 37 % 27 AQ 18 AR 1 PP	Procès 65 % Résultat 35 %
Sciences expérimentales (70 occurrences)	Concret 86 % Abstrait 14 %	– Maladie 46 % – Constituants du corps vivant 30 % – Données 10 %	Épithètes 9 % 1 AQ 5 AR	Procès 15 % Résultat 85 %
Sciences appliquées (230 occurrences)	Concret 78 % Abstrait 22 %	– Phénomènes 65 % – Observables 12 % – Données 11 %	Épithètes 5 % 5 AQ 3 AR	Procès 89 % Résultat 11 %
Mesure + de + GN (SP)				
Sciences humaines (46 occurrences)	Abstrait 100 %	– Aptitudes 41 % – Grandeurs 24 % – Caractéristiques 17 %	Épithètes 13 % 6 AQ	Procès 4 % Résultat 96 %
Sciences expérimentales (61 occurrences)	Abstrait 100 %	– Grandeurs 48 % – Activités cellulaires 44 % – Paramètres 4 %	Épithètes 17 % 5 AQ 3 AR	Procès 80 % Résultat 20 %
Sciences appliquées (148 occurrences)	Concret 4 % Abstrait 96 %	– Grandeurs 78 % – Résultat d'un fait 12 % – Paramètre 7 %	Épithètes 9 % 6 AQ 7 AR	Procès 2 % Résultat 98 %
Représentation + de + GN (SP)				
Sciences humaines (167 occurrences)	Concret 5 % Abstrait 95 %	– Phrase et constituants 40 % – Propriétés linguistiques 26 % – Données 12 % – Forme 6 %	Épithètes 33 % 8 AQ 47 AR	Procès 22 % Résultat 78 %

Sciences expérimentales (34 occurrences)	Concret 29 % Abstrait 71 %	– Processus 38 % – Macromolécules 29 % – Forme 9 %	Épithètes 85 % 29 AR	Résultat 100 %
Sciences appliquées (46 occurrences)	Concret 26 % Abstrait 74 %	– Phénomènes physiques 30 % – Paramètres 24 % – Forme 22 %	Épithètes 37 % 5 AQ 7 AR 4 PP	Résultat 100 %
Analyse + de + GN (SP)				
Sciences humaines (112 occurrences)	Abstrait 100 %	– Documents 23 % – Information 20 % – Éléments grammaticaux 20 %	Épithètes 13 % 2 AQ 11 AR 2 PP	Procès 63 % Résultat 37 %
Sciences expérimentales (70 occurrences)	Concret 42 % Abstrait 58 %	– Constituants du corps vivant 31 % – Produits 19 % – Image concrète 14 %	Épithètes 20 % 5 AQ 8 AR	Procès 41 % Résultat 59 %
Sciences appliquées (21 occurrences)	Abstrait 100 %	– Paramètres 38 % – Entités quantifiables 24 % – Processus 14 %	3 AR 1 PP	Résultat 62 %

3.1. Traitement + de + GN (SP)

Cette construction présente des similitudes et des différences dans les trois sous-corpus. Ainsi, en sciences expérimentales, *traitement* désigne l'action empirique d'un chercheur, dont l'objet est presque toujours concret, renvoyant aux «constituants du corps vivant» (*cellules, peau murine, macrophages, peau de souris*) ou aux maladies (*tumeurs, lymphomes*). En sciences appliquées, le chercheur exerce l'action sur un objet abstrait (*congestion(s), couplage vibronique, échange(s), événements*). En sciences humaines enfin, le SA n'est pas toujours un chercheur, mais peut aussi être simplement un individu ou un groupe d'individus, et le SP est toujours abstrait, désignant des «éléments linguistiques», des «données», ou des noms du «champ lexical du langage». La catégorie sémantique des SP commune aux trois sous-corpus est celle des «données». Elle est plus fréquente en sciences humaines (20 %) qu'en sciences appliquées (11 %) et en sciences expérimentales (10 %). En sciences humaines, ces données sont *des informations, items, etc.*; en sciences appliquées, ce sont *des mesures, informations, etc.*; et en sciences expérimentales, *des informations, spectres, etc.*

Le sous-corpus des sciences humaines se caractérise par un usage fréquent du substantif *traitement* avec un adjectif. Il s'agit, dans la plupart

des cas, d'un adjectif servant à indiquer le «procédé» du traitement (*automatique, statistique*)⁷. En sciences expérimentales, par contre, le nom d'action *traitement* n'est que rarement accompagné d'un adjectif spécifiant l'action, car il n'exprime qu'un seul sens: celui de «soigner». En sciences appliquées enfin, les adjectifs modificateurs de *traitement* ne sont pas nombreux, mais peuvent dénoter un moyen. Globalement, ce sont des AQ avec une valeur évaluative qui apparaissent dans les trois sous-corpus (*efficace, adéquat, exact*), tandis que les AR qui expriment une relation sémantique «partie/tout» entre leur référent et le SP sont utilisés uniquement en sciences humaines (*séquentiel, sériel*) et en sciences appliquées (*séquentiel*).

Cette nominalisation se trouve majoritairement au singulier dans les trois sous-corpus. Elle a principalement une valeur processive dans les sous-corpus des sciences humaines et des sciences appliquées, alors que la valeur résultative domine en sciences expérimentales.

Les emplois prototypiques de la construction dans les trois sous-corpus peuvent être illustrés par les exemples suivants:

– **Sciences humaines**

(3) Le logiciel retenu n'est pas en soi un outil conçu pour *le traitement de banques de données*.

– **Sciences expérimentales**

(4) Il a été montré que *le traitement des cellules avec la méthylcyclodextrine*, une drogue qui extrait le cholestérol membranaire, induit une inhibition de l'infection par le VHC.

– **Sciences appliquées**

(5) Notre objectif a alors été de déterminer quel modèle de base nous allions définir pour *le traitement des congestions*.

3.2. Mesure + de + GN (SP)

Le nom d'action *mesure* exprime une action empirique et s'emploie avec un nom SP abstrait dans les trois sous-corpus. La catégorie sémantique des noms SP commune aux trois sous-corpus est celle des noms désignant un «facteur quantifiable» par une unité de mesure: *puissance, vitesse, différence de temps, distance, etc.* en sciences appliquées; *épaisseur, densité, fluorescence, concentration, etc.* en sciences expérimentales; *fréquence de cooccurrence, taille de lettres, temps de réaction, amplitude de la succion non-nutritive, etc.* en sciences humaines. Cette catégorie est plus représentée en sciences appliquées (78 %) qu'en sciences expérimentales (44 %) et en sciences humaines (24 %), ce qui s'explique sans doute par le fait que l'action de mesurer joue un rôle central dans les pratiques de recherche dans ce domaine.

Le substantif *mesure* n'a que rarement besoin d'un adjectif. Globalement, il admet des AQ ayant une fonction descriptive objective

(*instantanée*) ou appréciative (*précise*). Les AR, quant à eux sont utilisés en sciences expérimentales et en sciences appliquées, où ils servent à préciser une propriété du SP (une mesure *quantitative* de la réparation des dommages: «une mesure *de la quantité* de la réparation des dommages»), ou à mettre en relation l'action avec un paramètre (*instantanée*: «à un instant donné»).

En sciences expérimentales, cette construction décrit la plupart du temps un procès en cours, alors qu'elle exprime dans la majorité des cas un résultat dans les deux autres sous-corpus.

Les exemples prototypiques de ces divers emplois sont:

– **Sciences humaines**

(6) *La mesure de la stratégie LM* est en effet supérieure à celle de la stratégie LG pour l'ensemble des corpus.

– **Sciences expérimentales**

(7) Dans nos expériences, nous pourrions utiliser des VHCcc luciférase, qui permettent une quantification très sensible des niveaux d'infection par *la mesure de l'activité de la luciférase*.

– **Sciences appliquées**

(8) *Les mesures d'épaisseur de l'épiderme des 12 sites dorsaux des 8 souris du groupe contrôle* ont permis de définir des plages de valeurs d'épaisseurs saines tenant compte des variations inter-individuelles.

3.3. Représentation + de + GN (SP)

Le déverbal *représentation* est employé exclusivement pour exprimer une action empirique en sciences expérimentales et en sciences appliquées. En sciences humaines, en revanche, le SA est dans la plupart des cas un individu (*enfant, apprenant, adulte, jeune*) ou un groupe d'individus.

Les noms SP privilégiés par ce nom d'action sont abstraits dans l'ensemble des sous-corpus. En sciences humaines, ils désignent la «phrase» et des «propriétés linguistiques», en sciences appliquées, un «phénomène» ou un «paramètre», en sciences expérimentales enfin, majoritairement un «processus», une «forme» ou une «catégorie».

Parmi les catégories sémantiques du nom SP, l'acceptation «forme» est commune aux trois sous-corpus. Elle est plus fréquente en sciences appliquées (*structure, modèle, template, etc.*) qu'en sciences humaines (*structures, forme, constructions, etc.*) et en sciences expérimentales (*organisation (structurale et fonctionnelle), distribution des interneurons striataux*).

Le substantif *représentation* a une forte attirance pour les adjectifs épithètes en sciences expérimentales (85 %), comparativement aux sciences appliquées (37 %) et aux sciences humaines (33 %). Parmi les adjectifs, ce sont les relationnels désignant un moyen qui sont les plus utilisés, et ce dans les trois sous-corpus. On note qu'en sciences expérimentales et en sciences

appliquées, *représentation* n'accepte que les adjectifs *graphique* et *schématique*, alors qu'en sciences humaines ces adjectifs sont variés (*lexicale*, *phonologique*, *schématique*, *syllabique*, etc.).

En sciences expérimentales et en sciences appliquées, cette nominalisation est monosémique, désignant le résultat de l'action. En sciences humaines toutefois, elle exprime dans certains cas (22 %) un procès en cours.

Les exemples suivants illustrent les emplois prototypiques :

– **Sciences humaines**

(9) Nous proposons un appariement de structures issues du corpus français qui s'appuient sur *la représentation conceptuelle du sens de l'information en LS*.

– **Sciences expérimentales**

(10) Figure 18 – *Représentation schématique de la distribution des interneurons striataux GABAergiques co-exprimant la parvalbumine ou la somatostatine*.

– **Sciences appliquées**

(11) *La représentation du domaine dans le plan de la vitesse complexe (w)* n'est pas connue du fait des parois courbes.

3.4. Analyse + de + GN (SP)

Le nom d'action *analyse* implique toujours un chercheur comme SA dans cette construction. L'analyse est effectuée sur des objets abstraits comme des « informations », des « éléments grammaticaux », etc. en sciences humaines, et des « paramètres », des propriétés, des « entités », des « processus », etc. en sciences appliquées. En sciences expérimentales en revanche, le SP peut être abstrait (« état », « résultat », « données », « maladie ») ou concret (« constituants du corps vivant »).

Le substantif *analyse* est quelquefois accompagné d'un adjectif modificateur, avec une préférence pour les AR désignant le type de procédé (*théorique*), la méthode (*distributionnelle*) ou le moyen (*manuelle*) utilisé pour effectuer l'analyse. On trouve également des AR spécifiant la technique adoptée en sciences expérimentales (*colorimétrique*, *électrophorétique*) et en sciences appliquées (*spectrale*).

Quant à la valeur aspectuelle, on constate qu'*analyse* a tendance à désigner un procès en cours dans le sous-corpus des sciences humaines, alors que le terme exprime plus souvent le résultat de ce procès dans les deux autres sous-corpus.

Les exemples suivants illustrent les usages prototypiques de cette construction dans les trois sous-corpus :

– **Sciences humaines**

Nous reprenons ici le thème de l'alliance présenté lors de *l'analyse du corpus anglais* dans le second chapitre.

– **Sciences expérimentales**

(13) Nous avons réalisé *l'analyse de nos résultats* pour la longueur d'onde 700 nm.

(14) *L'analyse des microséquences obtenues pour ces spots* nous a conduits à l'identification de 54 protéines spécifiques d'*Armadillidium vulgare* infectés ou non par *Wolbachia*.

– **Sciences appliquées**

(15) *Cette analyse de l'erreur sur l'estimation du premier trajet* met en valeur le rôle important des paramètres.

IV

Discussion

La recherche présentée ici montre qu'il y a des différences parfois importantes dans l'utilisation des noms d'action déverbaux dans les écrits académiques selon le domaine concerné. Il apparaît clairement que les termes analysés acquièrent des nuances différentes en fonction du contexte et de la communauté qui les utilise (cf. Jorge-Botana, León, Olmos & Escudero, 2011, p. 229). Faut-il pour autant parler de polysémie ? Toujours est-il que l'élément langagier permet de mettre en lumière les pratiques inhérentes à chaque famille de disciplines. Dans cette perspective, il semble, au vu de l'analyse, que le critère « valeur aspectuelle » (et donc l'opposition entre « procès » et « résultat ») se montre particulièrement efficace et révélateur.

Si les critères « sujet passif » et « modificateurs privilégiés » contribuent eux aussi à inscrire les constructions dans les trois champs de recherche, ils ne permettent toutefois guère de tracer des lignes de démarcation claires – et moins encore des frontières hermétiques – entre les utilisations spécifiques des constructions comprenant un nom déverbal dans les trois familles disciplinaires. Au contraire, si l'on peut dans certains cas observer des écarts entre domaines scientifiques, la situation générale apparaît quelque peu confuse en fin de compte, et « les lignes bougent ».

Ce tableau complexe nous renforce dans notre conviction de la nécessité d'analyser les phénomènes individuellement pour fournir une description qui soit la plus exacte possible de leur fonctionnement dans chaque famille de disciplines (cf. à ce propos Hatier 2018, dont l'étude porte spécifiquement sur les sciences humaines et sociales). La présentation d'exemples prototypiques de leur utilisation dans chaque sous-corpus, notamment, nous semble essentielle pour fournir aux apprenants des informations fiables et adaptées à leur cursus personnel.

Par l'analyse détaillée des contextes d'utilisation de ces constructions, ce type de recherche permet de donner à un public universitaire allophone de niveau avancé (B2-C1) des clés pour l'apprentissage d'un lexique de genre, qui n'intègre pas la terminologie du domaine et qui renvoie aux concepts mis en œuvre dans l'activité scientifique (Tutin, 2007), d'un lexique transdisciplinaire que tout chercheur, indépendamment de sa discipline, devrait maîtriser pour argumenter, raisonner, se positionner, bref: rédiger des écrits scientifiques (Cavalla, 2010). Aussi indispensables soient-ils pour comprendre le fonctionnement du lexique transversal, de tels résultats ne constituent cependant que la première étape du processus, la seconde, plus délicate encore, consistant à transposer didactiquement ces éléments.

Bibliographie

Cavalla, Cristelle. (2010). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. Dans O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-E. Damar, N. Kemps & E. Schoonheere (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (p. 147-158). Bruxelles, Belgique: Peter Lang.

Eckart, Thomas, Elmiger, Daniel, Kamber, Alain & Quasthoff, Uwe. (2013). *Frequency Dictionary French/Dictionnaire de fréquence du français*. Leipzig, Allemagne: Leipziger Universitätsverlag.

Flaux, Nelly & Van de Velde, Danièle. (2000). *Les noms en français: esquisse de classement*. Paris, France: Ophrys.

Hathout, Nabil. (2009). Contributions à la description de la structure morphologique du lexique et à l'approche extensive en morphologie. Mémoire d'habilitation, Université de Toulouse.

Hatier, Sylvain. (2018). Identification et analyse linguistique des noms du LST. Dans M.-P. Jacques & A. Tutin (dir.), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines* (p. 29-49). Londres, Grande-Bretagne: ISTE.

Huyghe, Richard. (2014). La sémantique des noms d'action: quelques repères. *Cahiers de Lexicologie*, 105, 181-201.

Jacquey, Évelyne, Kister, Laurence, Marcon, Mario & Barreaux, Sabine. (2018). Lexique scientifique transdisciplinaire, terminologies

et langues de spécialité en SHS. Dans M.-P. Jacques & A. Tutin (dir.), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines* (p. 91-113). Londres, Grande-Bretagne: ISTE.

Jorge-Botana, Guillermo, León, Jose A., Olmos, Ricardo & Escudero, Inmaculada. (2011). The representation of polysemy through vectors: some building blocks for constructing models and applications with LSA. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 21(4), 328-342. <DOI: 10.1504/IJCEELL.2011.042791>.

Knittel, Marie Laurence. (2015). Les nominalisations: un état des lieux. *Le Français Moderne*, numéro thématique Nominalisations, 3-17.

Kocourek, Rostislav. (1991). *La langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante*. Wiesbaden, Allemagne: O. Brandstetter.

Magri-Mourgues, Véronique. (2015). Les noms déverbaux en -ment et le corpus poétique. L'exemple du corpus *Verlaine et Rimbaud*. *Le Français Moderne*, 1, 146-164.

Noailly, Michèle. (1999). *L'adjectif en français*. Paris, France: Ophrys.

Parpette, Chantal. (2001). Enseignement de la grammaire et discours spécialisé: intérêt et limites de la combinaison. *Grammaire et langue de spécialité*, 4, 8-17.

Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe & Rioul, René. (2016). *Grammaire*

methodique du français (6^e éd.). Paris, France: PUF.

Tran, Thi Thu Hoai. (2014). *Description de la phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques et réflexions didactiques pour l'enseignement à des étudiants non-natifs. Application aux marqueurs discursifs* (Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes). Disponible en ligne sur > <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01330952/document> (consulté le 20 juillet 2018).

Tutin, Agnès. (2007a). Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 12(2), 5-13.

Tutin, Agnès. (2007b). Traitement sémantique par analyse distributionnelle des noms transdisciplinaires des écrits scientifiques. *TALN 2007*, 283-292. Disponible en ligne sur > <http://tal-narchives.atala.org/TALN/TALN-2007/taln-2007-poster-028.pdf> (consulté le 20 juillet 2018).

Tutin, Agnès & Jacques, Marie-Paule. (2018). Introduction. Le lexique scientifique transdisciplinaire. Dans M.-P. Jacques & A. Tutin (dir.), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines* (p. 1-26). Londres, Grande-Bretagne: ISTE.

« La co-construction
des savoirs
et la collaboration,
accompagnée d'une
médiation (incluant
observation
et auto-observation)
permettant ainsi
de prendre conscience
ou d'observer les
comportements et les
effets de contexte. »

Quand contenu et langue sont vus comme
indissociables

Jean-Paul Narcy-Combes
DILTEC, Sorbonne nouvelle, France
Marie-Françoise Narcy-Combes
CRINI, Université de Nantes, France

Introduction
Problématique de l'article

Nos recherches ont confirmé qu'il n'était pas possible de dissocier l'apprentissage langagier de celui des disciplines, ni de le faire en dehors de tout contexte culturel. L'objectif de cet article est de présenter nos conceptions sur l'apprentissage intégré des langues et des contenus disciplinaires dans un contexte de plurilinguisme, en nous appuyant sur des expériences que la bibliographie resitue. Nous remercions les collègues avec qui nous avons collaboré de nous l'avoir permis.

Notre positionnement théorique sera d'abord explicité, des applications seront ensuite décrites et leurs résultats permettront de renforcer notre position initiale.

1.1. Le plurilinguisme

Dans dans notre compréhension des phénomènes, quelles que soient les langues, le langage est traité semblablement au niveau conceptuel et processuel, avec des séparations entre les zones qui gèrent les formes et le lexique au début des apprentissages. On peut penser que le contenu conceptuel nécessite peut-être une réorganisation permanente pour permettre l'accommodation des concepts ou de leurs organisations puisque les contextes culturels les voient différemment.

Le développement de chaque langue n'est ni linéaire, ni stable, ni totalement prévisible. Sans trop entrer dans le débat théorique, nous postulons que le concept d'activation partielle d'une autre langue que celle attendue avec adaptation plus ou moins adéquate au fonctionnement de cette langue est un phénomène fréquent, plus ou moins volontaire (on parle de *translanguaging*). Pour nous donc, toute production langagière est translanguagière, avec intercompréhension et co-activation des codes disponibles, sans désactivation réelle d'aucun de ces codes, et la multi-compétence langagière n'est pas dissociable des contenus véhiculés dans les contextes.

1.2. L'enseignement

Cette position explique notre adhésion au concept d'éducation pluri-lingue qui est la mise en place de dispositifs permettant des apprentissages disciplinaires et linguistiques par le recours total ou partiel à plusieurs langues dans le cadre de disciplines dites non linguistiques. L'école doit accompagner les apprenants dans la transformation de leur répertoire langagier, efficace dans la communication quotidienne et la socialisation première (*Basic intercommunication skills* ou BICS) en un répertoire qui permet le développement des fonctions cognitivo-langagières liées à la construction des savoirs (*Cognitive academic language proficiency* ou CALP) dont ont besoin les apprenants dans leurs langues de scolarisation (Cummins, 1994). Travailler des concepts en deux langues est bénéfique, mais il importe qu'une des deux langues soit familière initialement à l'élève pour que le *translanguaging* soutienne l'effort cognitif. De plus, un curriculum intégré offre les meilleures conditions pour développer une sensibilité métalinguistique qui renforce l'acquisition des différentes langues. Néanmoins une approche globale implique un grand degré de coordination entre tous les enseignants. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) permettent une littératie multimodale plus riche qu'auparavant. Les construits de connaissance distribuée et

de (co-)construction des connaissances reflètent le fait que le savoir résulte d'une réflexion et d'un travail coordonnés entre humains, outils et environnement et non d'une transmission. Il convient donc d'inverser la pédagogie: l'enseignant devient un médiateur qui accompagne le travail de construction que les apprenants font individuellement ou collaborativement. L'écrit joue un rôle structurant et le médiateur s'assure que les apprenants ont eu les moyens de mettre CALP en place (voir ci-dessus).

1.3. Réflexions sur l'écrit

Pour que l'écrit puisse jouer son rôle structurant nous nous sommes interrogés sur la possibilité d'introduire des étapes entre la créativité (qui peut être conscientisée en langue source) et la production en langue cible.

Des expériences sur l'emploi du copier-coller dans le développement des compétences de production écrite nous ont permis de déterminer trois niveaux de techniques:

- (1) copier des phrases, voire des paragraphes entiers,
- (2) éliminer les éléments des phrases/paragraphes peu utiles (ce qui nécessite une compréhension plus fine),
- (3) se détacher des formulations initiales et sortir du copier-coller intégral ce qui implique une compréhension et une maîtrise de l'écriture plus grandes.

À la lumière des approches psycholinguistiques et de la réflexion sur le *translanguaging* (voir plus haut), nous avons postulé que le scripteur peut débiter par une écriture en deux étapes apparemment successives mais de plus en plus imbriquées. Initialement, il devrait avoir recours aux matériaux à sa disposition, en particulier aux codes disponibles dans son répertoire, ainsi qu'à d'autres supports et à sa pratique de l'écriture déjà en place.

Un dispositif fondé sur une approche par des tâches qui font sens dans la réalité sociale est susceptible de favoriser le développement à condition:

- d'articuler les activités de compréhension et de production écrite, en assurant le traitement cognitif des ressources;
- de concilier plusieurs modes de production: translanguagiers d'une part, avec appui sur le copier coller (voir ci-dessus), et par règles et par blocs lexicalisés dans la langue cible d'autre part;
- de recourir aux TIC: traducteurs automatiques, dictionnaires contextuels, correcteurs, conjugueurs et dictionnaires connus par les apprenants, mais également le copier coller créatif avec une réflexion sur le plagiat.

Trois séries d'expériences ont été menées en Bulgarie, Tunisie et au Maroc. Les enseignants ont accompagné les apprenants dans un cheminement qui

leur était propre, avec les outils dont ils disposaient, pour que leurs productions écrites en français soient plus proches des normes académiques afin d'atteindre leurs objectifs professionnels. Le jeu des reprises de la langue, la réutilisation du contenu des ressources dans les écrits, la réflexion métacognitive, et l'implication des apprenants dans les expériences permettent de conclure qu'un travail qui s'appuie leurs répertoires langagier et méthodologique favorise le développement de la production écrite et la structuration des savoirs. Les résultats confirment que ceux-ci développent un système de contrôle souple qui permet de manipuler leurs propres ressources langagières et les aide à la rédaction et à la révision de manière à atteindre une complexité et une correction plus grandes de leur expression écrite.

1.4. Conséquences sur la mise en place des projets

Pour mettre en place les projets qui vont suivre, nous nous sommes appuyés sur les points suivants :

- En fonction du contexte d'apprentissage, le dispositif s'appuie sur les TIC qui donnent accès à des sources multiples et facilitent la résolution d'un grand nombre de problèmes de terrain.
- Les tâches tiennent compte de la relation entre discours, contenu, culture et permettent de répondre à la pluralité des individus, des contextes et des activités sociales tout en laissant les apprenants (co-)construire le savoir avec une médiation enseignante active.
- Les projets sont appuyés sur le concept d'éducation plurilingue avec adoption d'un curriculum intégré.

Nous avons cherché à vérifier que les mélanges et changements de codes pour répondre à des besoins langagiers ou être plus créatifs contribuent également aux développements des identités plurilingues et pluriculturelles des individus. Les formations que nous avons expérimentées étaient en didactique des langues et français, à de rares exceptions près (dont un module de biologie en français). Nous allons les aborder synthétiquement ici, la bibliographie permettra d'approfondir la réflexion.

2.1. Dispositifs

Les divers dispositifs sont présentés dans le tableau 1. Ils pouvaient être totalement à distance, ou hybrides : soit avec un panachage régulier ou bien une partie à distance et une partie en séminaire en présentiel.

Tableau 1

Master 2 – Sorbonne nouvelle	Cours à distance, sciences du langage, ressources données (articles), monolingue
Master 2 – franco-allemand	Cours à distance, sciences du langage, ressources plurilingues données. Tandems. Rencontres dans chacun des sites
Master 1 – U Mohammedia	Cours hybride, sciences du langage et français, ressources données, monolingue. Travail théorique à distance. Travail d'exploitation en présence.
Master 1 – ENS Tétouan	Cours hybride, sciences du langage et français, ressources données, monolingue. Travail théorique à distance. Travail d'exploitation en présence et début de mise en pratique.
Cours de biologie en français à l'école primaire au Maroc	Présentiel individualisé parfois hybride. Biologie en français. Ressources données (<i>translanguaging</i>). Construction du cours par les élèves.

Dans l'ensemble, le travail était organisé par les tuteurs qui gèrent la plateforme et les utilisateurs, et assuraient la médiation pédagogique, les aspects techniques et l'évaluation. Le travail pouvait se faire en binôme, en petits groupes, en collaboration apprenants/apprenants ou apprenant/tuteur, en se rappelant que les apprenants les plus jeunes ont besoin de plus d'encadrement.

2.2. Construction des savoirs

Ressources

Dans les cours de Master, le contenu scientifique à structurer était proposé dans des articles scientifiques en français (et d'autres langues parfois), sur une plateforme ou par envoi aux adresses mail. Dans certaines formations, les étudiants recherchaient coopérativement les ressources. D'autres types de ressources peuvent être proposées sous des formes diverses en fonction du contexte, des disciplines et des apprenants. Par exemple, dans l'école primaire marocaine, les apprenants partent d'un cours en arabe et de documents écrits et visuels (photos, tableaux) en français, pour, en quatre étapes, apprendre à se servir des outils à leur disposition développer de nouvelles stratégies pour une

utilisation raisonnée du centre de ressources, des données en ligne et des outils numériques à savoir les traducteurs, les dictionnaires en ligne, les logiciels de correction, etc...

Traitement des ressources et tâches

Dans les cours de Master, les étudiants recherchaient les données sur chaque thème dans les articles pour construire leurs connaissances. La collaboration (forum) permettait de s'organiser collaborativement, de partager et compléter l'information, d'échanger questions et réponses sur les problèmes rencontrés. L'enseignant y participait.

Les tâches comportaient des synthèses personnelles de deux pages (une par thème) qui reflétaient l'état de la compréhension du thème et permettait un suivi personnalisé. Selon le calendrier, les étudiants envoyaient leurs synthèses à l'enseignant qui fournissait une rétroaction. Un échange personnel avait lieu spontanément par mail.

L'analyse d'un dispositif (un modèle de grille était fourni) complétait le travail. D'autres types de tâches, qui souvent peuvent prendre la forme de *webquests*, peuvent être suggérées en fonction des disciplines et des tâches.

La préparation est collaborative, mais la tâche reste individuelle. Les lectures et la participation à des débats sur forum permettent de moduler l'évaluation.

Dans le module franco-allemand les négociations se faisaient à distance (forums, *chat*, Moodle, Skype) et les échanges étaient soumis aux tuteurs (via Moodle). Chaque tandem avait le choix de la langue, des modalités de rédaction de la synthèse, de la fréquence/modalité des rencontres avec le partenaire. La seule consigne était de rédiger la synthèse.

Dans le cours de biologie pour le primaire, qui s'adresse un public très différent, il y a quatre séquences de 5 modules où les ressources sont gérées différemment.

– Séquence 1: réorganiser.

Les modules sont présentés en arabe pour assurer leur compréhension. Afin de monter la leçon en français, les apprenants sont amenés à chercher des documents équivalents en français proposés en désordre dans un dossier (il n'y a pas encore de production en français, mais un travail de reconnaissance qui peut être collaboratif).

– Séquence 2: reconstituer.

Plusieurs documents en arabe sont proposés qui se rapportent à différents cours. Selon des instructions précises, les apprenants sont appelés à repérer, à trier et former un dossier relatif à chacune des leçons à partir de documents en français. Progressivement, les apprenants passent de l'importation globale de ce qui

semble pertinent à la suppression des éléments secondaires et au ré-agencement des phrases en incluant quelques éléments qui leur sont propres de façon à obtenir un écrit cohérent.

– Séquence 3: produire avec outils.

Nous partons toujours de documents en arabe. Les apprenants rédigent une leçon en français en utilisant les outils numériques d'aide à l'écrit en cherchant des données dans des documents équivalents en français mis à leur disposition dans une banque de données ou un cahier d'activités.

– Séquence 4: créer.

À partir d'un corpus d'illustrations et d'images mis à leur disposition et d'instructions sur la séquence qu'ils doivent construire, les apprenants sont amenés à produire en reformulant, paraphasant, enchaînant des structures pour aboutir à la séquence de biologie attendue (recours aux TIC qui permettent d'importer des textes et d'en rédiger un condensé en copiant/collant et adaptant les éléments les plus pertinents à partir des corpus de textes-ressources). Les apprenants rédigent donc.

2.3. Mise en pratique / application des savoirs

Dans Fantognon (2015), l'analyse de représentations et l'observation de pratiques d'enseignants de français langue d'enseignement soulignent un décalage entre le discours des enseignants qui reflètent les apports de la formation conséquente qu'ils ont reçues et leurs comportements pédagogiques qui n'ont pas nécessairement changé. Des séances d'observation des pratiques suivies d'entretiens d'autoconfrontation ont permis de développer la conscience du décalage entre les discours et les pratiques après un apprentissage.

Un travail de construction personnelle et réflexive du savoir nécessite que le dispositif permette à l'individu de revenir sur ses pratiques. Cela peut se réaliser à l'oral ou à l'écrit, de façon individuelle ou collective, sous forme d'entretiens (d'autoconfrontation) ou de journal réflexif, mais surtout de tâches ou de projets correspondant aux objectifs de la formation disciplinaire.

Dans une formation en master de didactique des langues, des synthèses ont permis de construire le savoir et de révéler les points à approfondir ensemble. Les étudiants en binômes ont ensuite élaboré une formation en langue (dispositif, scénario pédagogique, ressources, évaluation) qu'ils ont présentée en 10 minutes à partir d'un diaporama, complété par un dossier. Quatre stagiaires sur 30 n'ont pu sortir du cadre auxquels ils avaient initialement été formés. La créativité des autres était souvent bridée par leur manque d'information sur les potentialités des outils numériques dans la création et la réalisation de tâches

par les apprenants. Une partie du temps a donc consisté à découvrir ces potentialités et à prendre conscience des effets que le contexte avait sur leur créativité.

Dans le cours de biologie en français à l'école primaire marocaine, le dispositif doit conduire à l'élaboration d'un manuel de biologie SVT pour permettre aux apprenants du primaire de passer de l'arabe standard au français scolaire normé. L'expérimentation a pour objectif l'appropriation, «*la conceptualisation*», puis la production d'écrits disciplinaires en français et la compréhension de la façon dont les TIC répondent aux besoins langagiers des apprenants. La pédagogie est inversée et l'approche est translangagière. Comme les outils TIC qui simplifieraient le travail ne sont pas toujours disponibles, des cahiers d'activité permettent de compenser ce problème mais limitent quelque peu la créativité individuelle.

2.4. Travail sur la langue

Les écrits collaboratifs jouent un très grand rôle dans la sensibilisation de chacun aux problèmes de langue. Les problèmes soulevés sont souvent individuels et des micro tâches d'entraînement peuvent être proposées.

Dans le cadre de formations scolaires comme le cours de biologie dans le primaire, où il est difficile de mettre en place un centre de ressources, chaque module est accompagné par un cahier proposant des activités d'entraînement. Il a pour objet d'exercer les élèves à la pratique raisonnée et méthodique de la langue pour répondre à leurs problèmes langagiers en fonction des bilans effectués à la fin de chaque séquence.

En ce qui concerne la langue de la métaréflexion, initialement, on ne peut qu'accepter des échanges en première langue de scolarisation pour éviter des situations de blocage et de décontextualisation.

2.5. Résultats et analyse

Dans nos modules, la participation des apprenants était remarquable et le taux d'abandon très limité. Les tuteurs ont noté la richesse des échanges et le fort engagement des participants, moins évident sur les forums avec le Maroc qui consistaient en échanges de mails sur une liste, ce qui confirme que l'organisation matérielle et technologique est cruciale.

L'espace virtuel est un milieu qui favorise le débat sur diverses questions (académiques, pédagogiques, culturelles, techniques, personnelles, ...), et l'asynchronie joue un rôle positif au niveau de la construction des connaissances en réduisant la pression communicative des échanges en présence.

Les TIC permettent l'accès aux ressources, et un enrichissement collectif, tout en favorisant le développement personnel de chacun.

L'enseignant est tour à tour médiateur, organisateur (pour les contenus, le calendrier, l'animation), régulateur (de la situation d'apprentissage

prise en charge par les étudiants), et fournisseur de savoir (dans le choix des documents).

Dans un contexte international, cela impose une négociation préalable très précise selon les cultures d'enseignement, en particulier au niveau de l'évaluation.

Les apprenants apprécient le travail par réalisation de projets qui change le mode de relation avec les tuteurs. Pour eux, les TIC ne sont pas un obstacle à l'établissement de relations authentiques et elles facilitent l'accès aux informations, aux langues différentes, à l'établissement de rapports plus «visuels», même si, parfois, elles ont dû faire l'objet d'un apprentissage spécifique.

La collaboration entre pairs était effective dans tous les cas mais jouait sans doute un rôle plus grand dans les projets qui suscitaient un besoin de négociation pour réaliser les tâches. Les apprenants sont sensibles à la double dimension formative des projets disciplinaires.

Les limites observées concernent tout d'abord l'utilisation des forums qui doivent avoir un fonctionnement efficace. Le travail en tandem ou en groupe est enrichissant mais complexe. Il génère parfois des tensions au niveau de l'évaluation: harmonisation et objectivité semblent difficiles à réaliser.

Discussion et conclusion

Les expériences ont pu être menées à terme à la satisfaction de tous. Les résistances sont venues des problèmes interpersonnels et interculturels que suscitent toute interaction, collaboration ou échange, et, sur un autre plan, de l'investissement accru que réclament ces organisations à la fois des étudiants et des enseignants. Si les étudiants s'investissent davantage, le travail de suivi est exigeant.

Des résultats remarquables, supérieurs aux résultats en présentiel, ont été obtenus au niveau du savoir. Introduire le plurilinguisme et le transnational impose une coordination complexe et lourde difficilement applicable avec de grands effectifs.

Il n'y a pas eu de problèmes sérieux de retours sur la langue: les étudiants avaient un niveau avancé et le géraient entre eux dans le projet Siegen – Paris. Il est néanmoins nécessaire de prendre en compte et de valider la cohésion et la cohérence des discours scientifiques et académiques (c'est le rôle du tuteur dans ses retours). En ce qui concerne l'expérience dans le primaire marocain, le travail sur la langue se fait de façon peu menaçante dans la mesure où les élèves travaillent en petits groupes.

Ces expériences confirment l'efficacité de ce type de travail, sa pertinence et son attractivité, mais également la complexité de son fonctionnement :

Remplacer la transmission des savoirs savants par une re/construction de ces savoirs a, dans nos expériences, accéléré le processus et motivé les étudiants qui étaient toujours impliqués individuellement. La co-construction des savoirs et la collaboration, accompagnée d'une médiation (incluant observation et auto-observation) permettent ainsi de prendre conscience ou d'observer les comportements et les effets de contexte.

Acquérir un savoir savant, ou observer, permettent initialement de modifier le discours, encore faut-il produire du discours (ce qui dans nos expériences était le but des synthèses). Modifier les pratiques nécessite de pratiquer, pour le faire l'autoconfrontation est plus porteuse que les commentaires d'observation de pairs ou de tuteurs (en partie pour des raisons de face).

Nos expériences confirment que pratique et observation jouent un rôle majeur dans la formation et permettent de voir que :

- l'accès aux ressources varie en fonction du contexte, du public et des objectifs (les ressources peuvent être mises à disposition intégralement d'un côté ou au contraire devoir être recherchées).
- Le traitement de ces ressources peut être individuel, collaboratif, ou coopératif.
- L'écrit joue un rôle structurant, mais sans nécessairement exiger une réelle rédaction en langue cible initialement (glisser / déposer, etc..., mais également rédaction en langue initiale).
- Si le travail est collaboratif ou coopératif, une tâche individuelle permet de relever les problèmes de chacun.

Un travail en équipe pluridisciplinaire est nécessaire pour que des projets intégrés répondent aux attentes de toutes les parties, mais comment nier que de tels projets répondent aux attentes des institutions tout en motivant les apprenants ?

Bibliographie

Bozhinova, K., Narcy-Combes J.-P. & Zaouali, S. (2017) La production écrite vue comme un processus bilingue : dans quelle mesure les TIC peuvent-elles aider ? , Pratiques [↗ En ligne], 173-174 | 2017, mis en ligne le 10 mars 2017, consulté le 09 mai 2017.

Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. In : Genesee F. (ed.): *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: CUP. 103-125.

Fantogon, C. (2015). *Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES: cas de l'IFADEM au Bénin Entre contextualisation, réflexivité et médiation*. Thèse de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Narcy-Combes J.-P. & Narcy-Combes M.-F. (2019), *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théorie et pratique*. Paris: Didier.

Narcy-Combes M-F., Narcy-Combes J-P., Narcy-Combes M-F., Mc Allister J., Leclère M. & Miras G. (2019): *Language Learning and Teaching in a Multilingual World: Theory and Practice*, Clevedon, Multilingual Matters.

Narcy-Combes J-P. & Xue L. (à paraître 2019) « L'observation des pratiques enseignantes effectives en relation avec les apprentissages dans des contextes spécifiques et différents pour former les enseignants : approches

compréhensives et plurielles », Relais 5, Université Chouaïb Doukkali, El Jadida.

Regards d'enseignants

p. 116

Enseignement du Français sur Objectif Universitaire à l'École Polytechnique de l'Université de Sao Paulo : Quels enjeux pour la formation des enseignants ?

Heloisa Albuquerque-Costa

→ *mobilité académique – démarches FOU – formation d'enseignants*

p. 124

Didactisation pour l'enseignement du français en contexte universitaire marocain : quelle démarche adopter ? Le cas de la filière « Économie et Gestion » à l'École Nationale de Commerce et de Gestion de Casablanca.

Najoua Maafi

→ *démarche FOS/FOU – LANSAD – Techniques d'Expression et de Communication – compétences langagières / méthodologiques*

p. 130

La valorisation et la diffusion du français scientifique à l'université : une étude de cas en contexte argentin

Ana María Gentile

→ *lecture – compréhension – traduction – français scientifique – Argentine*

p. 138

Un dispositif de formation pour enseigner l'écriture académique : le cas des étudiants chinois au CUEF de Grenoble

Rui Yan,
Gaëlle Karcher
& Anne-Cécile Perret

→ *constructions verbales scientifiques – écriture académique – linguistique de corpus – français sur objectif universitaire*

p. 146

Fondements théoriques et ingénierie pédagogique des manuels *Cap Université*

Malika Bahmad & Naïma El Bekraoui

→ *français langue d'enseignement – Cap Université – étudiants LANSAD – acculturation au discours universitaire – l'approche actionnelle – l'approche par tâche*

p. 154

Sensibiliser des étudiants d'échanges à la culture et aux écrits académiques dans un cours hybride

Eve Lejot
& Leslie Molostoff

→ *écrits académiques – e-tandem – culture académique – cours hybride – compétence linguistique – compétence interculturelle – français sur objectifs universitaires*

p. 162

Enseigner le français scientifique en impliquant les étudiants dans un programme de médiation scientifique

Marion Dufour

→ *pédagogie du projet – français scientifique – médiation scientifique – médiation linguistique – approche collaborative – interdisciplinarité – environnement d'apprentissage multimédia – Wiki*

p. 168

L'argumentation dans la rédaction professionnalisante des étudiants informaticiens

Emmanuel Kambaja Musampa

→ *argumentation – connecteur – français de spécialité*

« Pour donner des cours de FOU, les enseignants modifient leurs pratiques pédagogiques et deviennent concepteurs de programmes, car tout est à concevoir contrairement au travail habituel. »

Enseignement du Français sur Objectif Universitaire à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo : Quels enjeux pour la formation des enseignants ?

Heloisa Albuquerque-Costa
Université de São Paulo, Brésil

Résumé

L'objectif de cet article est de discuter des enjeux auxquels les enseignants de français sont confrontés lors de leur attribution pour assurer des modules Français sur Objectif Universitaire (FOU) aux étudiants de l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo qui se préparent au programme de Double Diplôme dans les Grandes Écoles d'Ingénierie en France. Un programme d'enseignement et apprentissage du FOU demande de la part de l'enseignant un solide savoir-faire quant à la démarche méthodologique d'un cours sur objectif spécifique, une logique qui n'est pas présente dans les formations d'enseignants dans la Licence ès Lettres étrangères dans le contexte brésilien. Il s'agit donc d'un travail d'ingénierie de formation qui comporte trois dimensions : la première est institutionnelle la deuxième est méthodologique et la troisième est de programmation, c'est-à-dire le moment où les programmes d'enseignement sont définis et proposés aux étudiants.

Cet article a pour objectif de discuter des enjeux auxquels les enseignants de français sont confrontés lors de leur formation en didactique pour enseigner le Français sur Objectif Universitaire (dorénavant FOU) aux étudiants d'Ingénierie de l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo (dorénavant Poli-USP). Le FOU aux futurs ingénieurs s'insère dans le cadre de leur préparation linguistique, socioculturelle et académique pour candidater aux programmes de double diplôme dans les Grandes Écoles de France à Paris, Nantes, Lille, Lyon et Marseille¹ et aussi aux programmes d'échanges en études intégrées dans d'autres Institutions d'Enseignement Supérieur en France (dorénavant IES). Cette préparation aux études en France a lieu avant leur départ et les étudiants sont amenés à travailler des situations de communication de la vie quotidienne, mais aussi celles qui sont liées au quotidien de la vie universitaire. En général, les étudiants sont issus de différentes filières – Génie Naval, Génie Civil, Génie Mécanique, entre autres – et sont mis ensemble dans les cours de français. Notons que le programme d'enseignement porte sur des sujets transversaux à toutes les filières comme par exemple la présentation d'un calcul mathématique ou les aspects descriptifs des matières du cursus de la Poli-USP comparés au plan d'études de l'IES où ils iront étudier. Dans le cas des sujets disciplinaires spécifiques à chaque filière, les étudiants travaillent surtout à partir de documents oraux et écrits ou de situations de communication comme par exemple la préparation et la présentation d'exposés. Dans cette activité chaque étudiant choisit un sujet lié à son cursus de spécialisation.

Dans ce contexte, la formation des enseignants pour assurer des cours de FOU à la Poli-USP requiert de comprendre toutes les étapes de la démarche du Français sur Objectif Spécifique (dorénavant FOS)

dans un premier temps, jusqu'à l'élaboration du programme et des activités de FOU dans un deuxième temps. Ceci devient important une fois que les étudiants de la Licence ès Lettres Français à l'Université de São Paulo, les futurs enseignants de ces cours, n'ont pas de matière spécifique pendant leur formation sur la démarche FOS dont le FOU est une déclinaison (Mangiante, Parpette, 2011).

Les participants à la formation en didactique du FOU sont des étudiants inscrits dans le cursus de la Licence ès Lettres Français, des étudiants / moniteurs du Centre de Langues de l'Université (CL-USP) et / ou des étudiants de master ou doctorat qui font leurs recherches dans ce domaine. Un point à préciser est que nous avons toujours un turnover de ce groupe parce que les personnes restent dans l'équipe durant deux ou trois semestres maximum, ce qui cause un impact sur le programme de formation à l'enseignement du français et du FOU. La programmation est axée à la fois sur des aspects généraux de la didactique pour les former au métier d'enseignant et sur un volet de formation continue, dans la mesure où l'objectif principal est de travailler avec eux pour la maîtrise de la démarche méthodologique du FOU. Les activités propres au métier d'enseignant sont la préparation de cours, la sélection et l'élaboration des activités orales ou écrites à partir de documents authentiques (didactisation), l'élaboration des évaluations et d'autres actions sur la conception d'unités didactiques en FOU portant sur les besoins des étudiants et les situations types du monde universitaire (Mangiante et Parpette, 2011).

Ainsi, la problématique que nous voulons traiter dans cet article se réfère aux enjeux qui recouvrent le travail de formation des étudiants / enseignants particulièrement lié à la démarche méthodologique du FOU pour le contexte de la Poli-USP.

Premièrement, nous décrivons les aspects principaux de la dimension institutionnelle qui recouvrent nos actions à Poli-USP, point non négligeable dans la mesure où il y a des caractéristiques spécifiques de la mobilité académique en ingénierie que nous devons prendre en compte. Ensuite, nous présenterons les axes de la formation des enseignants au FOU conçus spécifiquement pour ce contexte. Ces éléments nous conduiront à expliciter les trois dimensions de la formation au FOU à l'Université de São Paulo.

1. Dimension institutionnelle du FOU à la Poli-USP

Dans l'école Poli-USP, c'est le Service des Relations Internationales qui s'occupe des accords internationaux et du traitement des dossiers de candidature des étudiants. Les étudiants doivent faire spécifiquement attention à la certification en français que les IES exigent, au calendrier du dépôt des candidatures et aussi aux étapes du processus de sélection, y compris le jour de passation des entretiens pour le double diplôme devant un jury de professeurs français des Grandes Écoles.

Le projet d'internationalisation vers la France à la Poli-USP débute dès que les étudiants commencent la première année, ce qui les encourage à apprendre le français très tôt au cours de leurs études. Leur profil « idéal » pour étudier en France doit être d'excellence, c'est-à-dire avoir de très bonnes notes en ingénierie et attester du niveau B2 en français ainsi que de quelques compétences spécifiques attendues en milieu universitaire français comme la présentation des exposés et des raisonnements mathématiques.

Du point de vue institutionnel, l'appui aux actions en français est très favorable à la réalisation des cours de FOU. Pourtant, dans le cadre d'une préparation linguistique

avant le départ et loin du terrain, nous identifions quelques limites qui déterminent la conception des programmes. Pour les surmonter, il serait important de réaliser une collecte de données en France dans les IES pour obtenir des informations sur les besoins et les situations de communication orales et écrites auxquelles les étudiants seraient confrontés.

Étant donné que nos actions ont lieu avant la mobilité et pas en contexte français, il est fondamental de pouvoir identifier et analyser les besoins des étudiants au moyen d'entretiens réalisés avec ceux qui sont revenus des programmes d'échange. Leurs témoignages sur les expériences vécues nous donnent des pistes pour l'élaboration des activités en FOU. Cependant, ceci n'est qu'une partie du travail complexe de collecte de données lequel devrait être complété par d'autres informations que seules les IES d'accueil partenaires des accords internationaux pourraient fournir. Il s'agirait des contenus disciplinaires, des évaluations, des modalités de travaux à rendre dans chaque discipline, qui pourraient être obtenus par des entretiens avec des responsables, professeurs des IES françaises en Ingénierie. Ces données s'avèrent nécessaires pour la conception d'un programme de FOU visant à mieux préparer les étudiants à la mobilité. En outre, il faut considérer que la demande en FOU à la Poli-USP se concrétise auprès de ceux qui sont en phase d'acquisition du B1 ou l'ont déjà acquis selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

C'est pour assurer le module de FOU intitulé « Français sur Objectif Universitaire aux étudiants d'ingénierie de la Poli-USP » que les enseignants de français suivent la formation au FOU. Dans ce contexte, quel programme de formation aux enseignants proposons-nous à l'USP ?

2. Formation des enseignants de français aux démarches FOU : volet transversal et disciplinaire

La formation des étudiants de la Licence ès Lettres Français s'adresse majoritairement à de futurs enseignants du FOU (dorénavant FOU-enseignants) débutants. L'objectif principal est de les rendre capables de réfléchir à la démarche et de la comprendre dans un contexte spécifique pour qu'ils puissent s'impliquer davantage dans le travail d'élaboration d'activités. L'attention du groupe est d'abord portée sur la pratique réflexive (Perrenoud, 2010), principe de base de l'enseignant dans l'enseignement. Créer cette habitude est nécessaire pour qu'ils puissent mieux comprendre ce qui est fait, pour élaborer des plans de cours par rapport aux objectifs définis, pour choisir des modalités de travail adéquates à chaque activité, pour soulever des questions méthodologiques liées à la didactisation de documents oraux ou écrits parmi d'autres tâches demandées dans ce type de formation. Le traitement des thématiques universitaires plus transversales à toutes les étudiantes et tous les étudiants en mobilité est ensuite abordé. Ces thématiques portent sur des aspects de la vie quotidienne sur le campus et se rapprochent de ce qu'ils connaissent en Français Général et d'autres thématiques plus disciplinaires liées au discours universitaire et aux spécificités de chaque filière en ingénierie. En effet, en nous appuyant sur les publications en FOU, nous reprenons ce que Mangiante et Parpette (2012) expliquent à propos de l'enseignement du Français Général et du FOU :

La formation linguistique des étudiants allophones en vue d'une intégration dans l'université française ne peut s'appuyer sur les seules formations en français général dont les apprentissages de communication « pour tous », aussi

diversifiés soient-ils, ne répondent pas aux savoir-faire langagiers déterminants à l'université, à savoir la réception orale des cours, et l'écriture des travaux de validation (p. 147).

Le travail développé avec le groupe FOU-enseignants mobilise donc des savoirs déjà acquis et des connaissances nouvelles en termes méthodologiques pour mieux identifier et traiter les situations de communications de la vie universitaire auxquelles les étudiants sont confrontés lors de leur insertion dans les IES françaises.

L'enseignant doit alors être capable de comprendre toutes les étapes de la démarche, d'élaborer des activités et de définir les modalités de travail visant le développement de compétences langagières et méthodologiques spécifiques du milieu universitaire. On fait référence ici à un agir d'enseignement à partir duquel il est important de bien définir les objectifs, le temps disponible pour les atteindre et les compétences à développer.

En ce qui concerne la démarche du FOU, les enseignants-FOU sont amenés à réaliser les cinq étapes (relevant du FOS) à partir des études de cas qui leur sont proposés : (1) identification et (2) analyse des besoins, (3) collecte et (4) analyse de données et (5) didactisation des documents. L'élaboration des activités est l'étape finale et concerne la formulation des objectifs, des consignes, des tâches à accomplir et des modalités de travail à réaliser.

Pour la conception du programme de FOU dans les séances de formations didactiques, l'idée de Contrat d'Apprentissage (CA) est prise en compte. L'objectif de ce CA est de discuter chaque point afin de comprendre le travail de l'enseignant dans la définition des contenus transversaux à visée FOU et d'autres disciplinaires. Les CA contiennent les points suivants : objectif général de l'unité didactique,

objectifs communicatifs en contexte universitaire, compétence grammaticale, compétence lexicale, compétence socioculturelle.

Étant donné que l'un des objectifs de la formation est d'élaborer des activités pour le « Français sur Objectif Universitaire aux étudiants d'ingénierie de la Poli-USP », il s'avère important d'amener les enseignants à travailler sur des contenus propres au milieu universitaire comme par exemple : le plan d'études de mobilité académique, les structures de l'enseignement supérieur au Brésil et en France, les services / bâtiments présents sur le campus, les témoignages des étudiants rentrés des séjours d'études dans les Grandes Écoles, les interactions orales en milieu universitaire. Selon Mangiante et Parpette (2012), les étudiants doivent bien connaître le système d'enseignement où ils vont étudier.

Nombre d'années des diplômes, conditions d'accès, semestrialisation, combinaison entre majeure et mineures, différentes sessions d'examens, etc., toutes ces données structurent le déroulement des études et doivent être connues précisément des étudiants. Ces informations peuvent être traitées à travers les données figurant sur les sites universitaires, combinées à des interviews de responsables de diplômes. (p. 151).

Tableau 1 → À titre d'exemple, une unité didactique portant sur ces sujets peut être conçue avec les objectifs et supports de cours.

Pour une unité didactique portant sur le volet disciplinaire des filières d'ingénierie, il faut prendre en compte le discours scientifique et le lexique liés à un tel discours. Des situations spécifiques du milieu universitaire peuvent faire partie du programme de formation : la compréhension des énoncés d'examens

et diaporamas de cours, la compréhension orale des cours magistraux, l'entraînement à la prise de notes et les restitutions de cours, la présentation des exposés ou encore la production écrite de genres académiques spécifiques comme le rapport de stage, l'une des productions écrites demandées aux étudiants d'ingénierie.

À titre d'exemple, nous pouvons élaborer une unité didactique d'un programme FOU-disciplinaire sur le sujet « Présenter un exposé dans le domaine d'une filière en ingénierie ». Une telle réflexion conduit les étudiants vers un travail méthodologique qui commence par le choix du sujet, sa contextualisation et la formulation de la problématique traitée. Ceci peut paraître évident, mais dans l'expérience du FOU à la Poli-USP cela pose des problèmes aux étudiants dans la mesure où il s'agit de leur première conception de séquence didactique en FOU. Le choix des modalités de travail ainsi que les types d'activités à réaliser doivent favoriser la participation des étudiants.

Une unité didactique à cette fin pourrait avoir les objectifs communicatifs listés dans le tableau 2.

Pour donner des cours de FOU, les enseignants modifient leurs pratiques pédagogiques et deviennent concepteurs de programmes, car tout est à concevoir contrairement au travail habituel qu'ils réalisent avec les manuels de Français Général dans lesquels les activités sont prêtes à l'emploi.

La première action à accomplir est le travail en partenariat entre l'université de départ, l'USP, et l'IES d'accueil en précisant les objectifs à atteindre en termes d'intégration universitaire des étudiants en échange. Cette collaboration implique tout un travail visant à rendre possible la collecte de données des documents oraux et écrits.

Pour conclure, rappelons que la formation des enseignants à la didactique du FOU

Tableau 1
Unité didactique FOU
transversal

Unité didactique – FOU transversal		
Objectif général	Objectifs communicatifs	Supports de cours
Communiquer en contexte universitaire	<ul style="list-style-type: none"> – Présenter des projets personnels, d'études et professionnels – Justifier un plan de mobilité académique – Demander des informations auprès des responsables de services sur le campus 	<ul style="list-style-type: none"> – Descriptifs des cours – Site des universités – Audio des étudiants rentrés – Dépliants – bibliothèque, Service de Relations Internationales, etc.

s'insère dans un cadre large d'ingénierie de formation qui comporte trois dimensions : la première est institutionnelle (l'identification des types de mobilités académiques), la deuxième est méthodologique (la réalisation des étapes de la démarche FOS/FOU) et la troisième est de programmation c'est-à-dire le moment où les programmes d'enseignement sont définis et proposés aux étudiants. Ces trois dimensions à sont à prendre en compte de façon égale et font émerger des questions propres à chaque contexte.

Bibliographie

Mangiante, Jean-Marc & Parpette, Chantal (dir.) (2010). *Faire des études supérieures en langue française, Le Français dans le monde*, Recherches et Applications, n°47. Paris : CLE International.

Mangiante, Jean-Marc & Parpette, Chantal (2011). *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.

Mangiante, Jean-Marc & Parpette, Chantal (2012). *Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. Synergies Algérie, 15, 147-166.

Perrenoud, Philippe (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Tableau 2
Unité didactique FOU
disciplinaire

Unité didactique – FOU disciplinaire		
Objectif général	Objectifs communicatifs	Supports de cours
Présenter un exposé en ingénierie	<ul style="list-style-type: none"> – Justifier le choix du sujet – Faire la contextualisation de la thématique – Présenter une problématique – Présenter le plan d'exposé – Choisir les aspects à traiter - développement 	<ul style="list-style-type: none"> – Sites internet – Recherche documentaire – Recherche lexicale sur le sujet à traiter dans l'exposé de chaque filière

Notes

1. La Poli-USP a d'autres accords signés comme par exemple avec le Groupe Paristech qui regroupe 10 écoles de la région parisienne qui reçoivent des étudiants en ingénierie, physique, mathématiques et chimie et aussi avec les réseaux INSA et Télécom.

2. Depuis 2016, c'est seulement ce module qui est proposé aux étudiants de la Poli. Avant 2016, il y avait des cours du niveau A1 et A2, mais dû à une décision du rectorat de l'USP, ces cours ne sont plus offerts.

« Nous avons vu à quel point le contexte national et international impose à l'université marocaine de se renouveler, et conditionne le choix de nouveaux principes d'enseignement. »

Didactisation pour l'enseignement du français en contexte universitaire marocain : quelle démarche adopter ? Le cas de la filière « Économie et Gestion » à l'École Nationale de Commerce et de Gestion de Casablanca.

Najoua Maafi

LAMSO, ENCG, Casablanca, Université Hassan II, Maroc

Résumé

Les différentes investigations entretenues dans cette recherche-action nous ont permis de broser les pistes d'un véritable dispositif d'accompagnement linguistique en faveur des étudiants de l'École Nationale de Commerce et de Gestion de Casablanca. La démarche FOS/FOU (Français sur Objectif Spécifique / Français Sur Objectif Universitaire) intégrée dans un cours de TEC (Techniques d'Expression et de Communication) semble prometteuse. Par ailleurs, sa mise en œuvre implique des choix méthodologiques bien déterminés.

Introduction

Le défi que doit relever l'enseignement universitaire marocain, confronté à bien des enjeux, le pousse à réfléchir à des modèles pédagogiques performants, en vue de se mettre en harmonie avec les exigences du contexte socio-économique, mais aussi de faire face à un deuxième impératif : assurer l'accès à un enseignement supérieur de qualité à un nombre important d'étudiants, en tenant compte de leurs principales attentes et en cherchant à les doter de compétences et de qualifications opérationnelles.

Ce souci d'adaptation amène l'université marocaine, en général, et l'université Hassan II Casablanca en particulier, à concevoir de nouvelles ingénieries pédagogiques offrant des programmes d'enseignement compétitifs et ciblant « l'introduction de la culture de l'excellence ».

Notre recherche propose une réflexion sur les enjeux et les limites d'une application concrète de la démarche FOS / FOU (Français sur Objectif Spécifique / Français Sur Objectif Universitaire) dans un cours de TEC (Techniques d'Expression et de Communication) mis à la disposition d'apprenants LANSAD, en l'occurrence, la filière « Économie et Gestion ».

1. Contexte de la recherche

Au cœur de l'Université Hassan II de Casablanca, et depuis son entrée en exercice en 2007, l'École Nationale de Commerce et de Gestion de Casablanca (ENCG-C) ouvre sa porte aux bacheliers de filières scientifiques, économiques ou techniques par voie de concours. La formation au sein de l'École garantit la préparation et la délivrance du « Diplôme des Écoles Nationales de Commerce et de Gestion » dans l'une des options de commerce ou de gestion.

2. L'enseignement des « Techniques d'Expression et de Communication » à l'ENCG-C

Cette École à accès régulé vise surtout l'efficacité, l'ouverture sur le monde socio-économique et l'accès au marché du travail ; ceci passe en partie par la consolidation des programmes d'enseignement y compris celui de l'élément de module « Techniques d'Expression et de Communication » (TEC). La maîtrise des techniques dispensées à travers cet enseignement est cruciale pour l'acquisition des savoirs disciplinaires nécessaires à la réussite des pratiques professionnelles auxquelles seront confrontés les lauréats de l'École.

[...]. Dans cet objectif, l'UH2MC cherchera à renforcer l'apprentissage des langues vivantes pour les futurs diplômés en portant une attention particulière aux enseignements des termes techniques pour les scientifiques, des Techniques d'Expression et de Communication ainsi que le français, [...] (Université Hassan II Mohammedia Casablanca [UH2MC], 2011-2014, p.23)

Les contenus et les activités sont proposés à titre indicatif et dans un ordre qui peut être modifié au cours de leur mise en œuvre. Ainsi, le premier semestre (TEC₁ / 30 heures) est axé sur les concepts et pratiques de la communication aussi bien que sur la prise de parole en public. Le deuxième semestre (TEC₂ / 30 heures) vise plutôt la consolidation des capacités méthodologiques habituellement mobilisées dans le domaine des sciences et techniques (prise de notes, résumé...), et consiste en outre à saisir les enjeux des relations interpersonnelles en situation professionnelle.

3. Analyse des besoins auprès des enseignants

Pour analyser les besoins de nos étudiants,

nous avons procédé à une enquête. Le choix de l'échantillon du travail a porté sur les étudiants de première année inscrits dans la filière « Économie et Gestion ». Nous avons ainsi procédé à une analyse qualitative portant sur les représentations des enseignants de spécialité à l'ENCG-C sur le cours de TEC, sur le développement, pour le public-cible, de compétences langagières et méthodologiques singulières.

Les résultats de notre enquête montrent que nos étudiants progressent d'un semestre à l'autre en termes de compétences générales. Le premier semestre constitue une phase d'initiation aux enseignements qui tendront vers l'affermissement des « aspects techniques » pendant le deuxième semestre. La langue française est en fait considérée comme un « outil » facilitant l'accès à ces enseignements au niveau de l'oral ainsi qu'à l'écrit. De surcroît, la compréhension des termes spécialisés est décisive pour l'assimilation de certains mécanismes exploités dans les cours de spécialité.

En réalité, les lacunes langagières se manifestent particulièrement chez les étudiants ayant suivi des cursus scientifiques ou techniques au niveau du baccalauréat et devant assimiler des contenus liés à la spécialité. Cette incompétence langagière est générée dans certains cas par le « sentiment d'indifférence » et le « manque de motivation » pour les études en général. À cela s'ajoute « le manque de concentration » qui entrave la compréhension « des consignes » sur lesquelles portent les contrôles et les examens.

Par ailleurs, les enseignants, pour guider les apprenants à enrichir les savoirs acquis en classe les incitent au début de chaque semestre à lire des documents supplémentaires liés à leurs matières disciplinaires. Néanmoins, ces « bibliographies indicatives » ne sont consultées que par une minorité. Les sites

web sont aussi d'une grande importance dans le processus d'apprentissage surtout lorsqu'ils émanent d'une voie officielle (sites ministériels).

Généralement, les étudiants de première année de l'ENCG-C sont plus performants à l'oral qu'ils jugent plus facile. Les difficultés les plus souvent évoquées sont celles de l'écrit, doublées par des difficultés d'ordre stratégique qui résident en fait dans l'absence d'« une intelligence stratégique d'apprentissage » chez les apprenants. Ces derniers, majoritairement entravés par la phobie des examens et de l'évaluation, ne cherchent en aucun à développer des stratégies de compréhension nécessaires à l'assimilation « intelligente » des contenus, et se trouvent souvent obligés d'apprendre par cœur au lieu de comprendre.

Nous observons donc un hiatus entre le cours de TEC et la filière « Économie et Gestion ». Ce cours se limite à des activités de communication non forcément liées aux profils de compétences exigés, et ne répond nullement aux besoins institutionnels et professionnels prescrits dans le projet de développement de l'université. L'ambiguïté du cadre méthodologique et didactique adopté ne permet pas de déterminer les compétences pertinentes à développer à travers cet enseignement, et manque en sus de moyens susceptibles d'évaluer ces compétences.

Au bout du compte, il convient de souligner les limites du cours de TEC dispensé à l'ENCG-C qui se traduit par l'absence d'un modèle formel pour cet enseignement. Un programme de cours TEC se doit d'être alors conçu en fonction d'un référentiel de compétences spécifiques à notre public-cible, visant une panoplie d'objectifs à atteindre à la fin du cursus. Nous préconisons, dans ce sens, l'adoption d'une démarche didactique méthodique adaptée à notre

contexte. Ainsi, la démarche FOS / FOU pourrait-elle nous servir dans nos pratiques de classe au sein de l'ENCG-C.

Conclusion

Nous avons vu à quel point le contexte national et international impose à l'université marocaine de se renouveler, et conditionne le choix de nouveaux principes d'enseignement. Notre intervention face à une telle situation prône la mise en place d'un dispositif qui permet d'accompagner les apprenants, notamment sur le plan méthodologique et langagier. La mise en place d'un tel type d'enseignement devrait s'inscrire dans la logique actuellement prônée en didactique du FLE, précisément de la démarche FOS / FOU développée à travers de nombreux écrits de (Mangiante et Parpette, 2004, 2006), et inspirée par les besoins de l'enseignement universitaire Marocain (Amargui, 2006 ; El bekraoui, Bahmad, 2009). Le dispositif d'accompagnement linguistique que nous envisageons se veut un processus cumulatif et un programme intégral destiné aux étudiants de la filière « Économie et Gestion » dès leur insertion à l'ENCG-C. Par ailleurs, sa mise en œuvre exige une réflexion sur de nouvelles stratégies, de nouvelles ressources techniques et humaines capables d'atteindre les objectifs escomptés.

Bibliographie

Amargui, Lahcen. (2006). L'enseignement de la langue française à l'université marocaine. Dans *Le français aujourd'hui. Former au français dans le Maghreb*, 3 (154), 77-81. Armand Ceolin. Disponible en ligne sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-77.html> (consulté le 03 avril 2019)

El bekraoui, Naima & Bahmad, Malika. (2009). Nouvelle ingénierie de l'enseignement du français à l'université marocaine. Dans *Actes du colloque Acedle. Recherches en didactique des langues – Les langues tout au long de la vie*. (10-12 décembre 2009), (p.83-94). Université Lille 3. Disponible en ligne sur <http://citeseeerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.670.4799&rep=rep1&type=pdf> (consulté le 03 avril 2019)

Mangiante, Jean-Marc & Parpette, Chantal. (2004). *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration du cours*. Paris : Hachette.

Mangiante, Jean-Marc & Parpette, Chantal. (2006). Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter. Dans V. Castellotti, H. Chalabi (éds.). *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, (p.275-282). Paris : L'Harmattan. Disponible en ligne sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376552> (consulté le 04 avril 2019)

Université Hassan II Mohammedia Casablanca [UH2MC]. (2011-2014).

Projet de l'Université Hassan II Mohammedia Casablanca. Fiches projets. p.23. Disponible en ligne sur http://wwwold.univh2m.ma/site_uh2m/images/Projet_dev_fiche_projet.pdf (consulté le 03 avril 2019)

«Le français en tant que langue étrangère constitue le capital linguistique de la plupart des universités argentines, mettant en évidence symboliquement une résistance à l'hypercentralité de la langue anglaise et une manifestation de la richesse du plurilinguisme.»

La valorisation et la diffusion du français scientifique à l'université : une étude de cas en contexte argentin

Ana María Gentile

Université nationale de La Plata, Argentine

Résumé

Nul ne saurait nier l'influence française dans le Río de la Plata comme partout d'ailleurs en Amérique latine, notamment aux XIX^e et XX^e siècles. Les arts, les idées révolutionnaires, les institutions éducatives, pour n'en citer que trois exemples, sont des aspects de la culture argentine qui se sont nourris des modèles et des pratiques importées et adaptées à notre contexte. Or, qu'en est-il de la culture scientifique ? Peut-on affirmer sans hésitations que la francophilie des premiers temps s'est aussi répandue dans le domaine des sciences ? Si oui, dans quel domaine scientifique plus précisément ? Et partant, qu'en est-il de la langue véhiculée par cette diffusion, en l'occurrence le français ? En dépit du recul de la langue française dans l'enseignement secondaire en Argentine et malgré la prédominance de l'anglais comme langue de la science et de la technique, la place du français scientifique en contexte universitaire n'est pas du tout à négliger. C'est ce que l'on essayera d'analyser par une étude de cas : les pratiques d'enseignement du français scientifique au sein de l'Université nationale de La Plata (désormais UNLP), notamment à la Faculté des Humanités et des Sciences de l'Éducation (désormais FaHCE).

Introduction

Les pratiques du français scientifique en contexte argentin, en particulier dans le cadre des filières à la FaHCE, ont pour publics deux univers d'étudiants : d'une part ceux dont la formation a lieu au sein des différentes filières (histoire, géographie, lettres, philosophie, sociologie, mais aussi psychologie, éducation physique, didactique en mathématiques, en physique, en chimie, ...); d'autre part, les futurs traducteurs généralistes qui, dans le cadre de la formation en traduction français / espagnol, suivent deux années des cours de traduction scientifique et technique.

De telles pratiques ont lieu très tôt par rapport à d'autres universités argentines et même latino-américaines. En effet, c'est dans les années 40 que les premiers cours de lecture en français y sont prévus dans le but de développer chez l'étudiant une compétence de lecture lui permettant d'avoir accès à la bibliographie et aux sources d'information de sa spécialité en langue française, notamment dans les filières de lettres, d'histoire, de géographie et de philosophie. Quant aux filières de traduction professionnelle, elles sont créées dans les années 60 dans le but de former des traducteurs assermentés. Dix ans après, la professionnalisation croissante du traducteur face aux progrès scientifiques et techniques, à la circulation plus poussée des ouvrages littéraires et aux échanges entre les nations, a eu comme conséquence la naissance à la FaHCE des cursus de traduction scientifique et technique, d'introduction à l'interprétation et de traduction littéraire. Cette présence du français scientifique embrasse donc deux univers dont les caractéristiques et les besoins représentent un enjeu d'enseignement spécifique qui nous invite à des réflexions théoriques et pratiques incontournables.

1. Des objectifs spécifiques de lecture aux objectifs universitaires : le cas des débutants issus des différentes filières

À la nouveauté de la création des cursus de lecture-compréhension des années 40 à la FaHCE succèdent dans les années 70 deux événements : d'une part l'apparition en Amérique Latine de la notion de *français instrumental*, dont la portée est présentée en détail pour la première fois par Alvarez (1978). Il s'agit d'un enseignement visant surtout à la lecture des textes de spécialité, à la communication scientifique (aussi bien dans les sciences dures que dans les sciences humaines) et technique et à la mise en pratique d'une approche globale de la lecture. D'autre part, l'initiative politique française de créer au sein du Ministère des Affaires étrangères les *programmes prioritaires* (Eurien Balmet et Henao de Legge, 1992) qui conduit par la suite à la mise en place de *l'Opération Français fonctionnel*, un programme de formation destiné aux enseignants de Français langue étrangère (FLE) assurant des cours de lecture de textes de spécialité au sein des universités. C'est dans les années 80 que des spécialistes tels que Denis Lehman, Odille Challe, Sophie Moirand, Jean Claude Béacco et Alain Souchon visitent nos universités et animent des séminaires qui ont laissé une forte empreinte dans la formation de nombreux enseignants argentins (c'est le cas des universités de Buenos Aires, Comahue, San Luis, Mendoza, Tucumán et La Plata, entre autres). Ce programme met en place également des bourses de formation au sein du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres, ce qui est aussi l'occasion de visiter les centres de documentation (dont notamment le CREDIF) et de recevoir des cours ciblés sur la lecture, l'analyse du discours et l'approche globale, dont les limites font l'objet de nos réflexions ci-après.

1.1. La lecture comme porte d'entrée à la pensée scientifique en français : quel enseignement ? Quelle évaluation ?

À l'heure actuelle, l'objectif fondamental des cours destinés aux différentes filières de la FaHCE continue d'être l'accès à la bibliographie de spécialité. Ces cours sont très nombreux (200 étudiants en moyenne par an, répartis aux deux semestres de l'année académique, auxquels s'ajoute le cours intensif d'été depuis trois ans) malgré la concurrence des choix de langue dont l'anglais, l'allemand, le portugais et l'italien. En effet, l'apprentissage du français scientifique intéresse notamment les étudiants des filières d'histoire, de géographie, de philosophie, de sociologie, de lettres, de sciences de l'éducation et de psychologie. Interrogés sur les raisons de leur choix, outre la curiosité et la beauté de la langue, ils évoquent la valorisation du français en tant que vecteur de connaissances produites par des théoriciens lus dans les filières. Immédiatement émergent, selon les spécialités, les noms de Le Goff ou Duby, Vidal de la Blache, Descartes, Bourdieu, Ricœur, Foucault, Deleuze, Derrida, Lacan, autant de penseurs qui sont étudiés en espagnol par le biais de traductions, mais qui font souvent l'objet d'analyses poussées publiées surtout dans des revues scientifiques en ligne. C'est à ce type de documents que l'on a recours pour exploiter le texte scientifique. À partir donc d'une systématisation autour de la notion de *genres discursifs et académiques*, les cours s'étalent sur un semestre (environ 75 heures), voire un an (150 heures) pour certaines filières. La problématique commune des cursus présente des caractéristiques générales liées au profil de l'apprenant et au contexte d'acquisition, à savoir :

– L'apprenant de lecture-compréhension acquiert dans nos cours une seule compétence :

la compréhension d'un texte écrit rédigé en langue française ;

– Pour évaluer cette compétence de lecture, l'enseignant fait appel, entre autres, à la production en LM de réponses à des questions ou à un résumé sur le contenu du texte ;

– L'objectif d'acquisition de l'apprenant de lecture-compréhension est d'avoir accès à la bibliographie spécifique en LE.

– Les étudiants des cours de lecture-compréhension ont été rarement en contact avec la langue française, situation d'autant plus grave que l'enseignement du français au niveau secondaire a subi un recul important dans la province de Buenos Aires. Le cours assuré est donc très souvent le premier contact avec la langue française. Par contre, les étudiants possèdent une compétence en LM et en connaissances thématiques de leur spécialité leur permettant de comprendre des textes de spécialité ;

– Du point de vue de l'interaction, nous pouvons caractériser notre apprenant comme un alloglote qui est en même temps l'expert, en l'occurrence un expert du domaine concerné (Arditty, 2004).

– L'hétérogénéité de profils d'apprenant vu le nombre de formations assurées à notre faculté, à laquelle s'ajoute le temps réduit consacré à la matière sont autant de facteurs qui limitent le processus d'enseignement-apprentissage et obligent à élaborer des stratégies didactiques efficaces.

D'où la nécessité de partir d'un cadre théorique cohérent, susceptible d'étayer les pratiques enseignantes de la culture scientifique en français. Dans cette quête de réponses innovantes du point de vue linguistique et textuel autour du double jeu de la langue comme système et de la langue

comme parole, c'est-à-dire dans les textes, nous trouvons dans l'approche de *l'interactionnisme socio-discursif* de Jean-Paul Bronckart (1996) une aide essentielle, d'autant plus qu'elle est nourrie des perspectives de Vygotsky (1982) et de Piaget (1936) vis-à-vis de la psychologie du développement.

Or, du point de vue du processus d'enseignement-apprentissage de la lecture du texte scientifique en français destiné à un public débutant, notre approche se heurte au paradoxe suivant: comment peut-on évaluer la compréhension si ce n'est que par l'intermédiaire de la langue maternelle? Et dans cette interface, à laquelle s'ajoutent les représentations des étudiants et leurs propres pratiques, émergent inévitablement des principes qui sous-tendent la problématique de la traduction.

1.2 L'appel à la traduction comme stratégie d'intervention didactique

Longtemps bannie des pratiques enseignantes, la traduction est revendiquée aujourd'hui comme une stratégie de mise en rapport de deux systèmes linguistiques à laquelle s'ajoute la dimension discursive et interculturelle présente dans tout texte. En dépit du caractère objectif du texte scientifique, la dimension énonciative devient centrale dans les pratiques de lecture et d'analyse de la mise en texte du locuteur scientifique, *a fortiori* lorsqu'il s'agit de textes en sciences humaines. C'est dans cette construction du sens que les rapports entre compréhension et traduction du texte scientifique, notamment au cours des premières lectures de nos étudiants, posent des problèmes.

Notre objectif dans ces cours n'est pas de former des traducteurs: nous sommes bien convaincue que le processus de traduction est assez complexe pour l'enseigner sans compter avec quelques compétences indispensables telles que la connaissance

suffisante de la langue source et de la langue cible, les connaissances extralinguistiques ou la possibilité de faire des inférences logico-textuelles, enfin, tout ce qu'Antoine Berman a appelé la « compétence traductrice » (Berman, 1989). Nous ne demandons pas une traduction intégrale d'un texte comme produit final, mais un résumé en langue espagnole avec l'objectif d'évaluer la compréhension d'un texte en LE.

Les productions de l'étudiant ressemblent plutôt à ce que Lederer et Seleskovitch (1984) appellent transcodage, soit le passage des mots d'une langue à l'autre sans le recours au sens. Nous faisons appel plutôt à la traduction pédagogique (Lavault, 1984) en tant que concept didactique d'intervention (Cuq et Gruca, 2017). Celle-ci devient de la sorte une aide à une analyse contrastive des langues en contact, non pas cantonnée au lexique ou à la syntaxe, mais ouverte à la dimension discursive et interculturelle présente dans tout rapport entre langues-cultures, d'autant plus qu'elle est fondée sur l'interprétation des messages sans s'attacher à leur structure formelle. Des réflexions sur cette problématique ont fait l'objet de nos travaux antérieurs (Gentile, 2006, 2008 et 2016).

Le système linguistique français est enseigné aux débutants (la plupart d'entre eux n'ont pas appris le français au niveau secondaire) sur la base des caractéristiques des langues de spécialité, notamment du type de discours explicatif. Un premier module d'enseignement/apprentissage comporte également les types de discours narratif et descriptif, fréquents surtout en histoire et en géographie respectivement. Un deuxième module envisage l'analyse du texte argumentatif et, ce qui est incontournable à l'heure actuelle, les textes multimodaux: c'est le cas en effet des interfaces entre l'écrit et le visuel où des schémas, des tableaux, des images, des graphiques statistiques coexistent souvent

dans la construction du sens dans les cultures scientifiques.

Il faut finalement remarquer que les cours de français scientifique visant à une seule compétence, celle de la compréhension écrite, s'avèrent efficaces pour un objectif concret limité à 150 heures maximum. En revanche, ce sont les cours de Français sur objectif universitaire (FOU) qui font l'objet aujourd'hui d'une demande de plus en plus urgente.

2. Les pratiques du français scientifique dans la formation des traducteurs: de la médiation linguistique à la formation professionnelle

Assurés au cours d'un an dans la formation du traducteur des années 70, les cursus de traduction scientifique et technique sont aujourd'hui étalés tout au long de deux années académiques. Comprenant une charge horaire de six heures hebdomadaires par an, de tels cursus, suivis par un nombre restreint d'étudiants, permettent à l'enseignant le temps de la pratique, mais aussi de la théorie visant à la recherche.

2.1. Le français scientifique, entre la théorie et la pratique

L'enseignement/apprentissage du français scientifique fait l'objet de nos recherches dans les équipes constituées au sein de l'Unité de recherche en Traductologie de la FaHCE, tant du point de vue didactique que traductologique. La problématique de la formation des traducteurs scientifiques et techniques pose des questions sur les profils de l'étudiant et de l'enseignant, sur la place de la terminologie et de la théorie de la traduction, ainsi que sur les méthodes d'évaluation et de correction à l'œuvre dans ce type de discours.

Ainsi, le français scientifique et technique invite à des analyses concernant le statut du terme, les caractéristiques de la langue

et les questions des néologismes, des emprunts faits à l'anglais et du rôle des dictionnaires et des glossaires dans cet enseignement. Les questions théoriques concernant le statut de la science aujourd'hui font l'objet des cursus ciblés sur l'épistémologie ou philosophie des sciences. Tenant compte du marché de travail, les pratiques de traduction portent avant tout sur des documents qui circulent normalement et que le futur traducteur est censé maîtriser: des brevets d'invention, des modes d'emploi, des notices pharmaceutiques et des brochures liées à des produits industriels issus notamment du savoir-faire en pétrole, en aéronautique et en architecture, pour n'en citer que trois exemples qui caractérisent la culture technique en langue française.

2.2. La lecture pour la traduction: de la compréhension à la ré-énonciation

Le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension dans le cadre de la formation des traducteurs diffère donc considérablement par rapport au cas des débutants issus des autres filières de la faculté. Tout d'abord, de par son objectif: l'étudiant qui lit un texte scientifique ou technique le fait en ayant conscience de la finalité de cette lecture: la traduction, c'est-à-dire la ré-énonciation dans une autre langue, normalement l'espagnol en l'occurrence. Sur la base d'une énonciation originale, le processus de ré-énonciation exige de l'étudiant la reconstruction du contexte d'énonciation et du sens qu'acquiert la langue en situation de communication. Partant, la recherche terminologique, l'analyse du discours et l'aide technologique (mémoires de traduction, glossaires numérisés, textes parallèles susceptibles de traiter les mêmes sujets sous un format similaire, mais rédigés dans les deux langues de travail concernées, ...) deviennent autant d'outils qui comblent les lacunes thématiques

des étudiants. Les connaissances linguistiques s'avèrent donc nécessaires, mais insuffisantes au moment de reconnaître un genre textuel spécifique du domaine scientifique ou technique. C'est au cours de ce processus d'enseignement-apprentissage de la traduction que l'étudiant devient conscient des formules prototypiques d'une langue dans le domaine de la science, ainsi que du poids des traditions rhétoriques issues de différences culturelles, voire historiques des langues en contact. De telles traditions laissent entrevoir que les questions culturelles marquent également les discours scientifiques, notamment en sciences humaines et sociales, et peuvent entraîner en quelque sorte des impasses à l'épreuve de la traduction. C'est le cas notamment des faux amis conceptuels (dont les notions de démocratie, de gauche, de droite), de modes d'organisation d'un discours argumentatif, de certains marqueurs discursifs (ainsi, en effet, car) ou des métaphores conceptuelles. Démythifier le vocabulaire scientifique, considéré *a priori* comme purement dénotatif, objectif, uniforme et complet est une des tâches de l'enseignant pendant le processus d'enseignement-apprentissage d'un tel discours.

En guise de conclusion

Cette courte présentation de la valorisation et de la diffusion du français au sein d'une université argentine n'a eu d'autre but que de réagir positivement face à la question « Le français, un atout pour les sciences ? ». Certes, la réponse en est « oui, sans doute ! ». Tout d'abord parce que le français, en dépit de son recul vis-à-vis de la présence centrale de l'anglais, continue d'être une langue véhiculant des recherches, des analyses, des questionnements et des réflexions dont font preuve par exemple les portails comme Persée et Cairn International, consultés habituellement par la communauté académique

de la FaHCE. Ensuite, parce que les cadres théoriques francophones établissent des dialogues permanents avec les équipes de recherche argentines moyennant des conventions, des visites et des travaux en coopération visibles dans la présence de professeurs et d'étudiants. Finalement, parce que le français en tant que langue étrangère constitue le capital linguistique de la plupart des universités argentines, mettant en évidence symboliquement une résistance à l'hypercentralité de la langue anglaise et une manifestation de la richesse du plurilinguisme.

Bibliographie

- Alvarez, Gerardo. (1978). *Approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère. Le Français dans le Monde*, n°141, nov.-déc.
- Arditty, Joseph. (2004). Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *AILE* 21, pp. 167-201.
- Berman, Antoine. (1989). *La traducción especializada. Boletín informativo del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires*. Bs.As., An 11, n°65.
- Bronckart, Jean-Paul. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Genève : Delachaux & Niestlé
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Eurin Balmet, Simone & Henao de Legge, Martine. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette.
- Gentile, Ana María. (2006). Relaciones entre la traducción como actividad intrapsíquica y los procesos de adquisición de la lengua extranjera en clases de

- lecto-comprensión : el caso del aprendiz de lecto-comprensión en francés. *Revista de la SAPPESU* (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), An XXIV, n° 29, nov. 2006, pp. 11-17.
- Gentile, Ana María, Forte Mármol, Amalia & Perroud, María Inés. (2008). La traducción en tant que stratégie de lecture dans les cours de FOS en français. Dans Alicia Tissera (ed.), *Pour une culture de la diversité*. Salta : Crisol Ed., pp. 251-257.
- Gentile, Ana María. (2016). Entre traduction et médiation linguistique : quels enjeux didactiques ? Dans Bevilacqua, S. et al. (éd.), *Francophonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement*. Bogota : Universidad de los Andes, pp. 103-112. [↳ http://dx.doi.org/10.7440/2016.34](http://dx.doi.org/10.7440/2016.34)
- Lavault, Elisabeth. (1984). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Collection « Traductologie ». Paris : Didier Érudition.
- Piaget, Jean. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Genève : Delachaux & Niestlé.
- Seleskovitch, Danica & Lederer, Marianne. (1984). *Interpréter pour traduire*. Paris : Didier Érudition.
- Vygotsky, Lev Semyonovich. (1982). *Thought and Language*. Cambridge : MIT press. WEISSMANN, Dirk. (2012/13). « La médiation linguistique à l'université : propositions pour un changement

d'approche », *Ela. Études de linguistique appliquée* n°167, pp.313-324.

« L' introduction
des outils
numériques associée
à l' enseignement
des constructions
verbales scientifiques
apporte des résultats
satisfaisants. »

**Un dispositif de formation pour enseigner
l'écriture académique : le cas des étudiants
chinois au CUEF de Grenoble**

Rui Yan
LIDILEM, Université Grenoble Alpes, France
Gaëlle Karcher
CUEF, Université Grenoble Alpes, France
Anne-Cécile Perret
CUEF, Université Grenoble Alpes, France

Résumé

Cette étude se situant dans la perspective didactique vise à présenter un dispositif de formation intégrant les constructions verbales scientifiques figées ou semi-figées ainsi que les outils numériques comme aide à la rédaction académique. Ce dispositif réalisé auprès des étudiants chinois au CUEF de Grenoble permet de sensibiliser les étudiants, d'une part, aux constructions verbales scientifiques et au genre du discours académique et d'autre part, à l'apport des corpus pour la rédaction académique.

Introduction

L'écriture académique constitue un enjeu primordial pour la réussite des études dans les universités françaises. Ce genre de discours, qui présente un grand nombre de traits caractéristiques sur les plans linguistique, rhétorique et argumentatif, nécessite un apprentissage et un accompagnement pédagogique spécifique. En effet, force est de constater que face à ce discours spécialisé codifié, les étudiants allophones sont confrontés à des difficultés, notamment liées au manque de connaissances sur le fonctionnement du discours et à la non-maîtrise des formes discursives, souvent d'ordre phraséologique (Cavalla, 2018). De même que Cavalla (2010), nous pensons que l'enseignement de la phraséologie transdisciplinaire (les collocations, les locutions, les constructions verbales, etc.) peut aider efficacement l'écriture académique.

Dans cet article, nous souhaitons présenter un dispositif de formation visant à enseigner les constructions verbales scientifiques – des unités de type figé ou semi-figé qui transcendent les disciplines. Ces éléments « prêts à écrire » (Tutin, 2014) qui remplissent des fonctions rhétoriques importantes sont au cœur de l'énonciation et de l'argumentation du discours (Yan et coll., 2018) : *Nous nous demandons si* (poser une question), *on insiste sur le fait que* (souligner un point de vue), *il en résulte que* (apporter des résultats scientifiques). Le dispositif réalisé au CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises) de Grenoble montre comment enseigner les constructions verbales scientifiques dans la classe de FOU à l'aide des outils numériques.

Nous présenterons dans un premier temps notre public au CUEF et le contexte d'enseignement. Ensuite, nous expliquerons notre approche didactique avant de présenter les séances didactiques mises en place.

1. Contexte d'enseignement et justification du sujet

Notre public est un groupe de 23 étudiants chinois^{*1} (de niveau B1 acquis) inscrits en diplôme universitaire « Lettres, Langue Française, Communication » (LLFC) au CUEF de Grenoble. La formation de ce DU vise à les préparer aux études de Master. Pendant un an d'études, ils doivent suivre des cours de FOU dans lesquels nous intervenons afin de les accompagner dans la rédaction d'un dossier argumentatif « Savoirs Culturels »^{*2}, une composante essentielle de l'évaluation. Il faut souligner que ces étudiants chinois, après des années de scolarisation dans le système éducatif chinois, n'ont pas les acquis correspondant aux objectifs académiques « à la française » (Omer, 2014) et leurs difficultés rédactionnelles relèvent de plusieurs niveaux. La première, d'ordre méthodologique, concerne la structure et la présentation formelle. Par exemple, comment construire l'introduction et la conclusion ? La deuxième, d'ordre discursif, est liée au fonctionnement du discours académique, c'est-à-dire, les connaissances sur les différentes fonctions rhétoriques (justifier un choix, établir la relation de cause à effet, présenter ses arguments). Enfin, si l'on considère leur état d'interlangue très imparfait, la dernière difficulté d'ordre linguistique (Cavalla, 2010) est associée à la non-maîtrise de la phraséologie transdisciplinaire (Tutin, 2014). S'ajoute également le manque d'outils appropriés parce que les étudiants chinois utilisent souvent des dictionnaires électroniques sino-français qui proposent des traductions des mots isolés en chinois sans prendre en compte le contexte pour une tâche de production écrite en français. En complément des cours de FOU centrés sur la méthodologie de la rédaction académique dans le cadre de la formation, nous nous focalisons sur

les aspects discursifs et linguistiques. Face aux difficultés des étudiants chinois, notre dispositif de formation se compose de deux ressources :

- (1) Des activités intégrant les constructions verbales basées sur le corpus Scientext
- (2) Des outils numériques d'aide à l'écrit en complément des dictionnaires

2. Un dispositif de formation pour aider l'écriture académique

Nous adoptons l'approche Data-Driven Learning (DDL) (Johns, 1993) ou apprentissage guidé par les données. De nombreuses études empiriques (Chambers, 2010 ; Boulton et coll., 2013 ; Cobb & Boulton, 2015) soulignent l'intérêt d'utiliser des corpus en classe de langue. En effet, les corpus fournissent le matériel authentique pour découvrir la langue ; et d'autre part, favorisent la réflexion métalinguistique et l'autonomie de l'apprenant (Cavalla & Loiseau, 2014). Notre étude est basée sur le corpus (spécialisé du discours académique) Scientext (Tutin & Grossmann, 2014) permettant de créer des activités didactiques à partir de concordances pré-sélectionnées et de faire découvrir comment interroger le corpus. Le dispositif se composait de quatre séances de trois heures durant lesquelles les étudiants ont été amenés à découvrir des constructions verbales ayant des fonctions importantes dans l'écrit scientifique et à s'approprier l'utilisation des outils numériques. **Fig. 1** → Les quatre séances ont été programmées en vue de les accompagner dans la rédaction du dossier.

Le découpage des séances par champs sémantiques permet de regrouper les constructions verbales ayant des fonctions similaires, et par conséquent de « situer l'apprenant à un moment de son écriture » (Cavalla & Loiseau, 2014, p. 172). Chaque séance

suit une progression classique allant de la découverte au réemploi des constructions verbales scientifiques. Au début de chaque séance, les étudiants ont été amenés à travailler en binôme sur des extraits. L'exemple suivant illustre un exercice du repérage de la construction <il serait ADJ de V>.

Consigne

Dans les extraits suivants, observez en binôme comment l'auteur dresse des perspectives d'avenir ? Soulignez les éléments linguistiques qui indiquent cette perspective. Trouvez des synonymes.

Ce travail, à visée purement exploratoire, nécessite d'être étendu. D'une part il serait intéressant de comparer expérimentalement ce type de résultat avec des enfants mono-lingues anglais et des enfants bilingues sur du matériel anglais.

Après avoir repéré la forme, nous avons demandé dans un deuxième temps de cerner le sens ou la fonction liée à cette construction. Par exemple, *il serait intéressant de comparer* sert à introduire un nouveau topique. Deux ou trois extraits sont proposés par champs sémantiques, ce qui permet aux étudiants de recenser une variété d'expression. Après la phase « découverte », nous avons proposé de travailler sur les associations lexicales, les fonctions rhétoriques ou la variation syntaxique. Ces différents aspects aident à la mémorisation des éléments phraséologiques (Yan et coll., 2018). **Fig. 2** → Cet exemple est un exercice sur la variation syntaxique de la construction *nous posons une question*.

Les exemples dans le tableau sont des lignes de concordance sélectionnées du corpus Scientext. Nous avons guidé les étudiants pour observer que l'expression *poser une question* peut également apparaître dans une relative, une construction pronominale passive et une construction impersonnelle. La maîtrise

Fig. 1
L'organisation des quatre séances en vue d'aider à la rédaction du dossier « Savoirs culturels »

Séance 1	– présentation du sujet et formulation de la problématique – ex: <i>nous nous intéressons à, il semble légitime de s'interroger sur</i>
Séance 2	– présentation et manipulation des outils numériques – ex: Ngram Viewer, Linguee, Tradoolt, Lextutor, Scienquest, Dicorpus
Séance 3	– construction des arguments et prise de position – ex: <i>on s'accord avec, on remet en question l'idée</i>
Séance 4	– présentation du bilan et de la perspective – ex: <i>on peut conclure que, il serait pertinent d'étudier</i>

Fig. 2
Consigne : Observez en binôme les éléments avant et après le nom « question » et relevez les structures.

La première	question	que nous posons ici est celle de l'évolution des pratiques de communication...
Par ailleurs se pose la	question	de la représentation des données recueillies au sein des corpus...
En nous interrogeant sur la pertinence de..., nous poserons deux	questions	principales: quels processus (stratégies) de manipulation lexicale sont les plus importants dans le cas du scamto?
Il se pose cependant une	question	liée à l'estimation de...

de l'alternance syntaxique amène les étudiants progressivement vers une palette plus large de constructions verbales scientifiques.

Enfin, vers la fin de la séance, des exercices de classement (classement des constructions selon leur fonction rhétorique) ou de ré-emploi ont été proposés pour que les étudiants puissent récapituler les éléments étudiés et se les approprier. Après chaque séance, les étudiants devaient intégrer les constructions étudiées dans leur dossier.

Il faut souligner que la deuxième séance (dans la salle informatique équipée) est consacrée à l'initiation aux outils numériques (Cavalla, 2018). Contrairement à ce que nous pensions, les étudiants ne connaissaient aucun des outils proposés. Nous avons donc commencé par la présentation des outils plus faciles à manipuler tels que *Ngram Viewer*³ (vérification de la fréquence des mots ou des expressions dans un corpus), *Linguee*⁴ et *Tradoolt*⁵ (recherche de traduction dans des concordanciers bilingues). Ensuite, les étudiants ont été invités à découvrir *Lextutor*⁶ (un petit corpus général) pour faire des requêtes sur des mots isolés. Enfin, il leur a été demandé de le comparer aux outils *Scienquest*⁷ (outil d'exploitation du corpus Scientext) et *Dicorpus*⁸ (outil d'exploitation du corpus Scientext conçu pour les apprenants) afin de montrer qu'un corpus spécialisé comme Scienquest est plus adapté pour l'aide à la rédaction de l'écrit académique. La figure 3 illustre la requête 'il+être+adj. +de+étudier' en mode de recherche libre dans Scienquest.

Après avoir formulé la requête et obtenu les résultats de la recherche, les étudiants devaient observer et analyser les résultats de la recherche. Des questions posées (« Quels sont les adjectifs qui apparaissent dans ces phrases ? », « Connaissez-vous d'autres adjectifs qui peuvent apparaître dans

ces phrases ? ») guident les étudiants dans l'observation des lignes de concordances. Ces questions favorisent la réflexion métalinguistique des étudiants qui découvrent que cette forme préfabriquée est liée à une liste limitée d'adjectifs et que ces adjectifs expriment soit la nécessité (*important, nécessaire, capital, indispensable*), soit la possibilité (*possible, impossible*) permettant souvent d'introduire un thème d'analyse.

Conclusion

À l'issue des séances, un questionnaire a été distribué pour connaître leur avis et leur acquis. 18 étudiants ont trouvé que les outils sont bien utiles et pensent pouvoir s'en servir dans leur rédaction. Néanmoins, 5 étudiants estiment qu'ils n'arrivent pas à bien les manipuler ou que ces outils sont difficiles, ce qui peut être attribuable au manque de temps. Concernant les constructions étudiées, la correction des dossiers nous permet de voir que les étudiants ont fait des efforts pour les intégrer malgré des erreurs (ex: *nous s'accorde avec*). De manière générale, l'introduction des outils numériques associée à l'enseignement des constructions verbales scientifiques apporte des résultats satisfaisants.

Fig. 3
Requête «il+être+adj.+
de+étudier» en mode
de recherche libre dans
Scienquest.



Notes

1. Les étudiants sélectionnés venant de différentes universités chinoises ont validé leur deuxième année de Benke (de niveau bac+4) de français.

2. Ce dossier d'une douzaine de pages traitant un sujet de société suit une structure courante (l'introduction, le développement et la conclusion).

3. <https://books.google.com/ngrams>
4. <https://www.linguee.fr>
5. <https://www.tradoot.com>
6. <https://lertextor.ca/conc/fr/>
7. <https://corpora.aiakide.net/scientext20>
8. En fonction des mots à enseigner, l'enseignant

crée sa propre base d'exemples en sélectionnant les exemples du corpus Scientext. L'étudiant peut accéder aux exemples sélectionnés soit par la forme soit par le sens des mots. L'interface ne permet donc pas de faire des requêtes libres.

Bibliographie

Boulton, Alex, Canut, Emmanuelle, Guerin, Emmanuelle, Parisse, Christophe, & Tyne, Henry. (2013). Corpus et appropriation de L1 et L2. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 68-69, 9-32.

Cavalla, Cristelle. (2010). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. Dans O. Galatanu, M. Pierrard, D. V. Raemdonk et M.-E. Damar (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE*. Peter Lang, 147-158.

Cavalla, Cristelle & Loiseau, Mathieu. (2014). Scientext comme corpus pour l'enseignement. Dans F. Grossmann & A. Tutin (dir.), *L'Écrit scientifique: du lexique au discours*. Autour de Scientext. Rennes: Presse universitaire de Rennes, 163-180.

Cavalla, Cristelle. (2018). Exemple d'enseignement de la phraséologie transdisciplinaire à l'aide de corpus numériques en FLE. *La lettre de l'AIIRD*, Association internationale de recherche en didactique du français, La didactique du lexique, 43-47.

Chambers, Angela. (2010). L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(2), 9-20.

Cobb, Tom & Boulton, Alex. (2015). Classroom applications of corpus analysis. Dans D. Biber & R. Reppen (dir.), *Cambridge Handbook of English Corpus*

Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Omer, Danielle. (2014). Les écrits en français académique des étudiants natifs et non natifs: penser la variation. *Le Français Aujourd'hui*, Armand Colin/Dunod; Association française des professeurs de français; Association française des enseignants de français (AFEF), *Pratiques de l'écrit en formation*, 1-9.

Johns, Tim. (1991). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. *Classroom concordancing. English language research journal*, 4, 1-16.

Tutin, Agnès. (2014). La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques: des collocations aux routines sémantico-rhétoriques. Dans A. Tutin & F. Grossmann (dir.), *L'écrit scientifique: du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes: Presse universitaire de Rennes, 27-44.

Tutin, Agnès & Grossmann, Francis. (dirs.).(2014). *L'Écrit scientifique: du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes: Presse universitaire de Rennes.

Yan, Rui, Tran, Thi Thu Hoai & Cavalla, Cavalla. (2019). Un corpus pour l'enseignement des routines langagières en FLE. *Études en didactique des langues, LAIRDIL, Les corpus/Corpora*, 93-108.

Yan, Rui, Tutin, Agnès & Tran, Thi Thu Hoai. (2018). Routines verbales pour les Français Langue Étrangères: des corpus d'experts aux corpus d'apprenants. *Lidil*, 58. Disponible en ligne sur

<https://journals.openedition.org/lidil/5411> (consulté le 15 mai, 2019).

« Les plateformes numériques permettront de concevoir des apprentissages situés qui offrent aux apprenants plusieurs possibilités de développer leurs compétences, de co-construire des connaissances et d'acquérir la culture universitaire. »

Fondements théoriques et ingénierie
pédagogique des manuels *Cap Université*^{→1}

Malika Bahmad

Laboratoire Langage et Société – URAC56
Université Ibn Tofaïl, Maroc

Naïma El Bekraoui

Laboratoire Enseignement, langues et cultures
Université Hassan II – Casablanca, Maroc

Résumé

Dans cette contribution, nous souhaitons discuter la faisabilité et la pertinence d'inscrire l'enseignement / apprentissage du français académique, dans une approche didactique actionnelle permettant aux étudiants, à travers la réalisation de tâches, d'interagir et de construire du sens, à des degrés divers. Nous y présenterons le contexte et la complexité inhérente à l'élaboration d'un programme de formation universitaire, à travers les manuels *Cap Université* qui visent à outiller les étudiants LANSAD^{→2} de compétences langagières et discursives universitaires. Nous y discuterons deux hypothèses. **(1)** L'acculturation des étudiants au discours de leur spécialité leur assurerait la sécurité linguistique nécessaire à leur intégration et à leur réussite à l'université. **(2)** L'approche actionnelle, les activités d'« interaction » et les tâches signifiantes préconisées par les manuels *Cap Université* permettraient l'acquisition du discours de spécialité par la « co-construction » des connaissances à laquelle l'étudiant prendrait part.

Introduction

En application des recommandations des droits de l'Homme, de la Constitution Nationale, de la Charte Nationale et du Conseil Supérieur de l'Enseignement, les différentes réformes pédagogiques marocaines accordent une place importante à l'apprentissage des langues. Cependant, malgré plusieurs aménagements et de grands efforts, on déplore sans cesse la baisse du niveau linguistique, notamment en français, des étudiants qui se trouvent à leur arrivée à l'université en situation d'échec.

Le Maroc connaît depuis le lancement du processus d'arabisation en 1986 un bilinguisme scolaire soustractif arabe-français³. Cette fracture linguistique, lourde de conséquences, constitue un réel facteur d'abandon et de décrochage pour des étudiants aux prises avec un nouveau contexte éducatif et une nouvelle langue d'enseignement. Découragés, un nombre important de bacheliers scientifiques fuient les facultés des sciences et s'inscrivent dans des filières de lettres, de sciences humaines ou de sciences sociales et juridiques dont la langue d'enseignement est l'arabe. L'aménagement linguistique marocain continue à souffrir de nombreux dysfonctionnements, non seulement par rapport aux langues d'enseignement, mais également au niveau des langues enseignées où les orientations didactiques et les pratiques pédagogiques sont encore ancrées dans les méthodologies traditionnelles et transmissives. Ainsi, à mesure que l'exigence des langues augmente sur le marché du travail, les chances d'embauche d'un nombre croissant de diplômés universitaires diminuent en raison de leurs carences linguistiques.

Les résultats du test de positionnement, planifié dans le cadre du Programme d'Urgence 2009-2012 pour diagnostiquer le profil d'entrée des étudiants nouvellement inscrits

à l'Université marocaine, témoignent de l'échec de la politique éducative au Maroc. Un total de 14191 étudiants a bénéficié du test de positionnement, qui représente 45 % des nouveaux inscrits dans neuf universités. Cet effectif concerne les trois établissements à accès ouvert (sans concours) : facultés des sciences (FS), facultés des sciences juridiques économiques et sociales (FJES), facultés des lettres et des sciences humaines (FLSH). Sur l'ensemble des étudiants qui ont passé le test de positionnement au niveau national, 42 % ont le niveau A1. Ce pourcentage varie entre 40 % et 46 % : 40 % en SJES, 46 % en LSH, 44 % en FS. Les résultats les plus mauvais sont enregistrés dans les FLSH.

Ces résultats soulignent les conséquences du manque d'articulation entre les cycles secondaire et universitaire. L'absence de cohérence dans l'aménagement linguistique adopté au Maroc, présente des limites aussi bien en termes d'espace dans les curricula qu'en termes de capacité d'apprentissage.

Comment combler ce déficit linguistique en français au niveau de l'Université ? Comment permettre aux étudiants d'accéder au savoir, à la science et à la technologie dans une langue d'enseignement qu'ils ne maîtrisent pas ? Comment leur permettre de s'appuyer sur leurs acquis et leurs connaissances antérieures pour favoriser leur réussite universitaire et leur insertion socioprofessionnelle ? Telles sont les questions auxquelles cette contribution tentera de répondre.

1. L'acculturation à la langue de spécialité

Les disciplines non linguistiques (DNL) et linguistiques représentent des contextes naturels et authentiques où la langue n'est pas enseignée pour elle-même, mais elle sert de langue d'enseignement aux contenus disciplinaires. Ainsi, dans ces situations d'apprentissage, l'étudiant est davantage confronté au français de spécialité qu'au

français général. C'est une langue d'interaction disciplinaire qui présente des spécificités par rapport au français général. Les communautés scientifiques constituent des sphères d'échanges disciplinaires, et ont développé des codes de communication qui façonnent leurs discours et en font un genre particulier. L'étudiant doit se conformer aux normes de ce genre discursif pour intégrer ces sphères et pour être accepté comme membre à part entière. Sa socialisation a lieu quand il adopte le code de communication de ses pairs (Gardner et Lambert, 1972, in Bogaards, 1991 : p. 53). L'appartenance au groupe passe ainsi par une « socialisation langagière » (Atkinson, 2002). D'un autre côté, c'est à travers l'exposition à la langue, dans un contexte de sécurité linguistique et affective, que les individus apprennent progressivement la langue (Krashen, 1984). Il s'agit donc, pour l'immersion linguistique, de réunir et de reproduire les conditions naturelles de l'acquisition de la langue. L'enseignement immersif vise des compétences transversales et procédurales qui dépassent la simple maîtrise du code linguistique. Il intègre des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre. Ces compétences sont de nature « située ». Elles s'appuient sur plusieurs ressources pour être activées, c'est-à-dire « qu'elles ne se définissent / configurent de manière précise que lorsqu'elles ont à être activées dans une situation – à chaque fois différente – et pour une tâche donnée – elle aussi jamais totalement identique. » (Conseil de l'Europe, 2007 : p. 43).

L'enseignement immersif inscrit l'apprentissage des langues dans une approche communicative et pragmatique qui leur confère un caractère utilitaire et fonctionnel. Il est question d'apprendre à manipuler les langues en compréhension et en production, à l'oral et à l'écrit, dans des situations concrètes de la vie quotidienne. Fondées sur cette conception de l'apprentissage, les tâches

proposées aux étudiants doivent avoir du sens pour susciter leur motivation et favoriser leur intégration universitaire.

Ce positionnement épistémologique s'appuie sur la théorie de l'apprentissage situé de Lave et Wenger (1991) combinée au positionnement socioconstructiviste qui souligne l'importance des interactions sociales dans l'acquisition des langues (Vygotski, 1934-1997). Ce choix nous conduit à adopter deux approches :

- l'approche par les tâches (Narcy-Combes, 2009) qui met l'accent sur l'implication des apprenants et leur participation à la co-construction des connaissances,
- l'approche du FOS et du FOU de Mangiante et Parpette (2004 et 2011) selon laquelle la formation est envisagée sous ce prisme du rapport entre les discours scientifiques et les savoirs disciplinaires. Elle vise une acculturation contextualisée au discours de spécialité. Cette approche pragmatique s'inscrit dans le champ théorique de l'acquisition des langues et des littératures universitaires (Bahmad & El Bekraoui, 2016) qui mettent l'accent sur l'ancrage institutionnel et disciplinaire des pratiques du français à l'université.

Ainsi, une équipe d'enseignants-chercheurs a conçu des manuels dédiés aux étudiants entrants et aux disciplines universitaires spécifiques (les sciences, les sciences juridiques, économiques et sociales, les lettres et les sciences humaines) : *Cap Université*. Ces derniers sont le fruit d'une réflexion autour de ce double ancrage théorique où les formes linguistiques ne sont pas envisagées en dehors de contextes naturels de communication et où le sens se construit à travers des échanges. L'apprentissage de la langue préconisé par ces manuels s'inscrit dans une perspective communicative et actionnelle qui se manifeste à travers :

- la centration sur l'apprenant ;
- l'utilisation des documents authentiques ;
- la maîtrise d'une compétence de communication : les manuels proposent des activités pour améliorer les compétences langagières, socioculturelles et pragmatiques de l'apprenant ;
- la notion de progression ;
- la réalisation des tâches ;
- la mise en place de grilles d'évaluation et de grilles d'auto-évaluation.

Une démarche ingénierique a été adoptée pour déterminer les contenus des manuels.

L'analyse des discours spécifiques à trois domaines (sciences, droit-économie, lettres et sciences humaines) a permis de définir :

- les situations de communication, les thèmes et les compétences langagières ;
- les schémas discursifs, les structures linguistiques récurrentes ;
- les aspects culturels ;
- les activités d'enseignement.

La prise en compte de ces éléments a donné lieu à l'élaboration de référentiels de compétences qui ont constitué la base de la conception et de la rédaction des différents manuels *Cap Université*.

2. Les contenus des manuels *Cap Université*

2.1. Les savoir-faire universitaires

Les savoir-faire académiques sont présents dans les différents manuels, car ils sont transversaux à différents champs disciplinaires. À titre d'exemple, la prise de notes constitue un type d'activité assez complexe faisant appel à l'écoute active, à la compétence écrite ; à la capacité à distinguer l'essentiel du secondaire et à celle de pouvoir reformuler et synthétiser l'information à travers l'abréviation, la nominalisation, la reprise, etc.

2.2. La dimension interculturelle

La dimension interculturelle permet une ouverture sur les autres cultures et le respect

de l'altérité. Elle est traitée, dans la page « Ici et ailleurs ». Cette page présente des regards croisés sur un thème et incite les étudiants à échanger, à débattre et à argumenter. Dans le manuel B₁, les thématiques permettent une ouverture sur d'autres cultures, d'autres civilisations. Dans le manuel B₂, les étudiants sont sensibilisés, entre autres, aux discussions formelles et informelles, à l'implicite culturel et au ton du discours.

2.3. Les aspects linguistiques

La démarche préconisée dans l'enseignement des aspects linguistiques est inductive.

Le traitement d'un point de grammaire se déroule selon les étapes suivantes :

- l'observation du corpus-repérage : les étudiants sont invités à finaliser leur compréhension du support déclencheur à partir d'une mini-tâche pour relever le point de langue traité.
- le guidage : les questions posées par l'enseignant permettent de conduire progressivement les apprenants vers la formulation de la règle.
- la conceptualisation : les apprenants sont amenés à induire et à formuler une règle de fonctionnement de la langue.
- le réemploi ou la systématisation : les apprenants s'exercent sur la règle de manière explicite et commencent progressivement à élargir la règle à d'autres contextes plus généraux qui sont réalisés lors de l'étape de production.
- la production : la phase de réinvestissement des acquis. L'enseignant invite l'étudiant à accomplir une tâche dans laquelle il sera amené à mobiliser ses acquis.

3. L'approche actionnelle et pédagogie de projet dans les manuels *Cap Université*

Les doubles pages « Je m'entraîne », faisant suite aux pages « paroles de spécialiste »,

présentent à l'étudiant des micro-tâches (exercices de grammaire, de lexique et de phonétique) et des tâches qui l'incitent à mobiliser ses savoirs et savoir-faire.

L'apprenant est donc appelé à réaliser une tâche communicative. Cette tâche est évaluée à différents niveaux : le niveau linguistique suppose l'utilisation du lexique de la thématique, l'expression objective de l'opinion et la modalisation. Sur le plan sociolinguistique, l'étudiant est appelé à respecter le registre de langue adéquat. Au niveau pragmatique, l'étudiant est appelé à respecter la structure discursive d'un genre discursif : descriptif, explicatif, argumentatif, etc.

Dans un dossier, le support sert de travail à un certain nombre d'activités langagières : compréhension et expression orales et écrites, travail sur les outils linguistiques (lexique, grammaire, phonétique). Un tel dossier se termine par la réalisation de tâches qui représentent un niveau d'intégration assez élevé.

Chaque dossier propose la réalisation d'un projet. Les projets sont entamés en classe et continués hors classe. À titre d'exemple : la diffusion d'articles dans un blog. Il s'agit d'un projet qui suppose un travail collectif effectué par le groupe-classe et qui débouche sur une réalisation concrète et sociale.

Conclusion

Les manuels *Cap Université* ont été conçus pour remédier aux difficultés qui font écran et empêchent les étudiants de percevoir les régularités discursives en usage dans la communauté scientifique et pour réduire de facto le taux d'échec et de décrochage. L'analyse du discours en amont de l'élaboration de ces manuels a montré que la singularité et la spécificité du français académique résident au niveau de l'organisation textuelle

(oral / écrit), fondée sur des schémas discursifs et des raisonnements logiques. Ainsi, les manuels proposent aux étudiants des micro-tâches et des macro-tâches pour leur apprendre à repérer, dans un genre discursif précis, les particularités normées et ritualisées de cohérence textuelle. Ils ciblent d'un côté l'autonomie de l'apprenant et, d'un autre côté, des activités d'apprentissage par micro-tâches. Nous n'avons pas pu nous positionner par rapport à la perspective actionnelle dans sa version la plus extrême et qui est la pédagogie de projet parce que cela demande un volume horaire assez important, des groupes réduits et la formation des enseignants à une démarche qui exige un investissement énorme, un changement radical dans la conception du cours et de la notion de classe de langue. La mesure des limites imposées par le contexte nous amène à rechercher de nouveaux paradigmes. Des solutions sont envisagées à travers les TICE. Sans vouloir déshumaniser l'activité éducative, nous estimons que les TICE offrent une réelle opportunité pour mettre en place un environnement pédagogique hybride ajusté à la fois aux apprenants et aux paramètres du terrain. Les plateformes numériques permettront de concevoir des apprentissages situés qui offrent aux apprenants, par la réalisation de tâches concrètes, signifiantes et sociales, plusieurs possibilités de développer leurs compétences, de co-construire des connaissances et d'acquérir la culture universitaire.

Notes

1. Fondements théoriques et ingénierie pédagogique des manuels Cap Université, in *L'enseignement – apprentissage du français au Maroc au XXI^e siècle Vers de nouveaux enjeux ?*, l'Harmatan, 2019
2. Formation en langues pour les spécialistes d'autres disciplines
3. Les disciplines scientifiques et techniques s'enseignent en arabe au cycle secondaire, ces mêmes enseignements sont dispensés en français à l'université, créant ainsi un véritable hiatus entre les deux cycles.

Bibliographie

- Atkinson, Dwight. (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 86, 525-545.
- Bahmad, Malika & El Bekraoui, Naïma. (2019). Fondements théoriques et ingénierie pédagogique des manuels *Cap Université. L'enseignement – apprentissage du français au Maroc au XXI^e siècle Vers de nouveaux enjeux ?*, 109-134. Paris: L'Harmatan.
- Bahmad, Malika & El Bekraoui, Naïma. (2016). Acculturation au discours universitaire. *Langues, Cultures et Sociétés*, vol. 2, n°1, ↗ <http://revues.imist.ma/?journal=LCS>.
- Bogaards, Paul. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif-Hatier, collection LAL.
- Conseil de l'Europe. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, ↗ www.coe.int/lang/fr.
- Krashen, Stephen. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Science*, vol. 12, 61-64.
- Lave, Jean & Wenger, Étienne. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mangiante, Jean-Marc & Parpette, Chantal. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG.
- Mangiante, Jean-Marc & Parpette, Chantal. (2004). *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Narcy-Combes, Jean-Paul. (2009). Le tutorat, les micro-tâches et les macro-tâches dans l'enseignement des langues. *Séminaire organisé à l'Université Ibn-Tofail*.
- Vygotski, Lev. (1934). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

«Après une phase pilote et deux semestres de fonctionnement, notre objectif est d'améliorer la version actuelle de notre plateforme en renforçant les apports en activités méthodologiques liés aux suivis des cours et à la passation des examens.»

Sensibiliser des étudiants d'échanges à la culture et aux écrits académiques dans un cours hybride

Eve Lejot
Université du Luxembourg
Leslie Molostoff
Université du Luxembourg

Résumé

Six Centres de Langues d'une région trans-frontalière, proposent un cours hybride commun. Ce cours en français et en allemand a pour objectif de développer les compétences linguistiques et interculturelles des étudiants dans le cadre de leur mobilité. Un module tandem offre la possibilité aux étudiants des universités de ce consortium de Centres de Langues d'entrer en contact en ligne avant de se rencontrer lors d'un atelier commun. Ce tandem apporte une dimension sociale et réflexive au parcours en ligne. Dans cet article, la mise en regard de la notion de culture académique avec des dispositifs tandems existants en milieu universitaire permet de repenser les activités du cours hybride à réaliser en binômes afin de travailler plus précisément sur les compétences en production écrite en contexte universitaire ainsi que sur des interrogations relatives au bon déroulement d'un semestre dans une nouvelle culture académique.

La mobilité étudiante est devenue une part intégrante des cursus des nouvelles générations d'étudiants et nos dispositifs d'accompagnement linguistique et interculturel évoluent avec ces mouvements. Ce constat a été à l'origine de l'élaboration d'un cours hybride commun aux six Centres de Langues des Universités de la Grande Région : Lorraine, Sarrebruck, Trèves, Kaiserslautern, Liège et Luxembourg.

La mise en place de dispositifs hybrides montre des résultats encourageants pour des apprentissages de langue académique (Meihua, 2013; Shang, 2007). Un cours hybride augmente la fréquence des interactions étudiants-étudiants et étudiants-enseignants (Meihua, 2013), motive les étudiants à devenir des apprenants autonomes et améliore leurs compétences de productions écrites académiques. L'échange d'au moins quatre e-mails dans la langue cible entre pairs augmente également la performance à l'écrit et la justesse grammaticale (Shang, 2007).

Afin de préparer, culturellement et linguistiquement, nos étudiants candidats à un échange universitaire dans une des universités de la Grande Région, nous avons mis en place un parcours en ligne bilingue français-allemand, hébergé sur la plateforme Moodle et divisé en cinq étapes : « Préparation avant le départ », « L'arrivée », « La vie sur place », « Les études » et « La validation des études ». Tout au long de ce parcours, les étudiants réalisent individuellement diverses activités.

L'objectif de ce dispositif est de développer les compétences linguistiques ainsi que les compétences interculturelles des étudiants. Les thématiques des étapes 4 (« Les études ») et 5 (« La validation ») traitent particulièrement des activités de Français sur Objectifs Universitaires (FOU). Elles sont à réaliser individuellement sur la plateforme avec des systèmes d'autocorrection et de correction

par l'enseignant tuteur. En parallèle, les étudiants réalisent en binôme, et à distance, des tâches collaboratives. Les binômes sont constitués de manière à avoir un étudiant germanophone d'une université allemande avec un étudiant francophone d'une université francophone. Idéalement, chaque étudiant a comme projet de partir dans l'université de son partenaire. Les activités que nous proposons consistent principalement en des échanges de « bons plans » sur les villes respectives des étudiants. Ainsi, nous leur demandons d'échanger sur leurs lieux « coup de cœur », sur les activités à faire par temps de pluie, comment rencontrer de nouvelles personnes ou encore en réalisant des jeux de rôle. Une activité obligatoire consiste à faire connaissance via l'envoi de photographies. En guise de preuve de réalisation, nous leur demandons de publier, à notre intention, sur la plateforme, quelques lignes sur les informations échangées dans le cadre de chacune de ces activités.

Les premiers étudiants ayant suivi ce cours hybride ont exprimé un regret quant à un manque de contenu académique¹ sur les activités proposées en tandem. Or, ces termes restent assez vagues lorsqu'ils sont mentionnés par les étudiants. Ils souhaitent peut-être plus d'informations sur le travail universitaire, comme le décrit Stauber (2009 : 38) dans le retour d'une enquête effectuée auprès d'étudiants étrangers en plein processus d'intégration académique : « s'inscrire à l'université, aux cours dans les départements, lire un emploi du temps, s'inscrire à la bibliothèque, chercher un ouvrage, trouver les salles informatiques, les restaurants universitaires, assister à un cours, pratiquer un sport sur le campus » ; ou bien voudraient-ils plus de contenus sur le suivi des études à proprement parler comme le décrivent Mangiante et Parpette (2011 : 123), à savoir être formés à la compréhension des discours

universitaires oraux et également à la production d'écrits ?

Mangiante et Parpette définissent ceci comme « la méthodologie universitaire » (2011 : 33). Ne pas être familier avec ces règles et la « fragilité linguistique » de certains étudiants peuvent être la cause d'échecs universitaires (Mangiante & Parpette, 2011 : 123).

Après une phase pilote et deux semestres de fonctionnement, notre objectif est d'améliorer la version actuelle de notre plateforme en renforçant les apports et activités méthodologiques liés aux suivis des cours et à la passation des examens. Nous allons nous interroger ici sur la façon de renforcer notre accompagnement des étudiants dans l'acquisition d'une nouvelle méthodologie universitaire, notamment pour les écrits académiques, en prenant en compte les problématiques liées au format de notre cours et de ces composantes.

1. Un cours et un tandem hybrides

Nos activités sont issues d'une réflexion menée par des étudiants dans le cadre d'un cours portant sur la mise en place de projets interculturels à l'université de Lorraine. Elles se succèdent au sein du parcours de manière à retracer chronologiquement la préparation des étudiants à leurs différentes mobilités. Progressivement, les étudiants découvrent les aspects liés à leur mobilité à travers des documents authentiques (vidéos, documents officiels, sites internet, etc.), vérifient leur compréhension grâce à des questionnaires, tests, glisser-déposer, exercices lacunaires, mots mêlés, mots croisés, exercices d'appariement, jeux de piste en ligne, puis produisent généralement un document écrit sous forme de rédaction / réflexion, e-mail, lettre, journal (*to-do-list*), ou en contribuant à une base de données. Les productions que nous leur demandons de rédiger font partie intégrante de la vie universitaire

d'un étudiant. Écrire un mail à un assistant administratif, écrire une *to-do-list* pour gérer son temps, ou encore savoir écrire une argumentation, sont autant d'écrits auxquels sera confronté un étudiant.

Un module tandem est également proposé pour travailler en partenariat avec un étudiant de leur future université d'accueil. Ensemble, ils doivent réaliser, tantôt en allemand, tantôt en français, une série d'activités portant sur les aspects culturels de l'échange. Les profils langagiers et les filières d'études de ces derniers sont hétérogènes.

Outre le parcours en ligne et les activités en tandem, le dispositif comprend deux ateliers de deux jours durant lesquels les étudiants (toutes universités confondues) se retrouvent. Le premier a lieu à la fin du semestre du cours en ligne, juste avant le départ en mobilité des étudiants, le second à la fin du semestre d'échange. Le premier atelier est donc l'occasion pour les étudiants de faire le point sur les connaissances qu'ils ont acquises dans le cadre du parcours individuel en ligne et de finaliser la préparation de leur départ. C'est également le moment où ils peuvent rencontrer leur partenaire tandem et réaliser avec celui-ci plusieurs activités, toujours autour de l'échange académique. Les étudiants travaillent sur leurs représentations de l'échange, sur ce qu'ils peuvent ou doivent mettre en œuvre pour que celui-ci soit une réussite, ils réfléchissent également à ce qu'ils en attendent puis collaborent sur le développement d'un concept d'université européenne. Les participants ont émis des avis positifs sur cette première rencontre, notamment pour son caractère interculturel (six nationalités étaient représentées), mais ont regretté l'absence d'activités « pratiques » de préparation à l'échange à réaliser en tandem. Ils auraient souhaité, par exemple, avoir plus de temps pour discuter avec leurs partenaires respectifs des calendriers académiques ou de

diverses démarches aussi bien administratives (inscription à l'université, choix des cours, inscription aux examens, etc.) que logistiques (recherche d'appartement, obtention d'une carte de transport, rythme de vie, etc.) et que cela soit intégré au programme des deux journées. On observe ici que les étudiants sont capables de juger des « manques » et de nommer des besoins. Cependant, parmi ces derniers, la préparation au suivi des cours et/ou à la passation des examens ne ressort jamais. Est-ce parce qu'ils n'en ont pas la nécessité, ou ne savent-ils simplement pas identifier ce besoin concrètement? Dans l'enquête menée par Julie Stauber (2008), identifier ses besoins et les définir avec les termes adéquats pour qu'ils soient compris par l'équipe enseignante et les étudiants de la même façon ne va pas de soi pour les étudiants. Le deuxième atelier donne l'opportunité aux étudiants de faire un bilan sur l'ensemble de leur expérience (préparation et échange) à titre individuel, mais aussi en complément du premier atelier.

2. Théories culture académique et lien avec notre plateforme

La culture académique est naturellement au centre de la réflexion autour des compétences à développer par les étudiants en mobilité. À ce sujet, Aline Gohard-Radenkovic (2002) a emprunté en les nuancant des catégories issues de l'ethnographie anglo-saxonne, décrivant notamment les « codes cachés » dans les écrits académiques et les rituels de passation d'examens; elle a par ailleurs eu recours aux catégories anthropologiques des cultures professionnelles proposées par Gauthey & Ratiu (1989), Gauthey & Xardel (1991), et Tixier (1992). Son objectif était « d'identifier les difficultés d'ordre linguistique, académique et socioculturel, qu'ils pouvaient rencontrer pendant leur séjour d'études

à l'étranger, avant d'élaborer un nouveau programme de langue » (2002: 10). Une micro-enquête constituée de 11 entretiens conduits auprès d'étudiants lui a permis d'établir des points de convergences et de divergences entre les cultures des universités dont ils étaient issus et l'Université de Fribourg. Ces catégories se divisent en deux groupes: «1. La perception du "métier" d'étudiant: les compétences et comportements attendus dans la culture universitaire d'accueil » et «2. La perception de la distance hiérarchique et de l'autorité; des relations avec les différents acteurs de la culture universitaire d'accueil ».

La «perception du métier» se décline en:

- Les pratiques d'apprentissage.
- La prise de parole.
- L'écrit académique.
- Les pratiques d'évaluation et rites de passation.
- La gestion du temps et du projet d'études.
- L'autonomie.

La «perception de la distance hiérarchique et de l'autorité» se décline quant à elle en:

- La distance hiérarchique, le rapport à l'autorité, le public et le privé
- Les lieux de convivialité et la constitution des réseaux sociaux. (Gohard-Radenkovic, 2002)

Nous allons maintenant voir quelles sont les catégories que nous abordons dans notre cours en ligne et, par défaut, celles qui ne sont actuellement pas traitées.

Notre cours comprend plusieurs activités correspondant aux critères des catégories suivantes: «la pratique d'apprentissage» (compréhension de dialogues en luxembourgeois, contribution à une base de données d'expressions francophones), «l'écrit académique» (prise de notes, rédaction d'une argumentation, différenciation d'écrits

académiques, citer des travaux dans les écrits académiques), «les pratiques d'évaluation et rites de passation» (recherche sur les modalités d'évaluation, appropriation du système de notes), «l'autonomie» (recherche de cours, élaboration du *learning agreement*), «la distance hiérarchique» (rédaction d'un e-mail officiel, manipulation des registres de langues, introduction à la subjectivité dans les discours) et «les lieux de convivialité et la constitution des réseaux sociaux» (organisation d'activités à faire après les cours, découverte d'une association étudiante).

Les activités qui ne s'insèrent pas dans ces catégories d'analyse correspondent dans les faits aux démarches privées (recherche d'appartement, obtention d'assurances, etc.), à la découverte du lieu cible (repérage des lieux, réalisation d'une recette), et à la maîtrise de l'environnement universitaire (familiarisation avec le Centre de Langues et la bibliothèque).

Par ailleurs, nous constatons que nous ne proposons pas d'activités pour les catégories de «prise de parole» et de «gestion du temps et du projet d'études». Cette dernière implique la gestion des différentes modalités d'examen et la capacité de l'étudiant à planifier l'avancée et l'organisation de son travail personnel. La «prise de parole» regroupe les codes et normes qui régissent les échanges oraux avec les professeurs, mais également avec les autres étudiants. Les étudiants germanophones sont, par exemple, souvent surpris par les interruptions entre les interlocuteurs au sein d'une même discussion.

Ces deux catégories rassemblent des compétences qui ne sont pas explicitement enseignées dans la mesure où elles viennent directement de pratiques sociétales qu'il est difficile d'expliquer sans échanges d'expériences entre pairs ou sans en faire l'expérience soi-même au cœur d'une autre culture.

Ces dernières catégories n'ont donc pas été traitées dans le cadre d'un apprentissage autonome sur la plateforme, mais une sensibilisation pourrait être faite grâce au travail entre pairs. En effet, notre programme de tandem permettrait de mettre en miroir les cultures académiques respectives des deux étudiants appairés. L'association du feedback entre pairs pratiqué dans certains cours de FOU (Lejot, 2017) et du tandem en contexte universitaire (Cappellini & Rivens, 2013) offre aux étudiants l'opportunité d'endosser, soit le rôle de l'expert, soit celui du novice en toute sécurité linguistique. Se corriger entre pairs donne non seulement l'opportunité aux étudiants d'améliorer leurs écrits grâce aux commentaires de leurs camarades, mais développe aussi des facultés à identifier ce qui est attendu dans un texte par le lecteur. De plus, chaque étudiant relisant l'autre dans sa langue maternelle a un statut d'expert qui le met en confiance face au processus d'écriture (Lejot, 2017). Le cadre rassurant du tandem est un avantage certain (Eschenauer, 2013: 96), et la sensibilisation interculturelle en est un autre. Les rencontres tandem facilitent l'intégration sociale et culturelle dans un pays cible (Stanciu & Bagiag, 2015) et engagent les partenaires de niveaux débutants dans les langues cibles à être attentifs aux modes de communication verbaux et non verbaux et à leurs dimensions culturelles (Santos, 2012).

Conclusion et perspectives

Plusieurs universités se sont déjà penchées sur la question de «l'intégration académique» d'étudiants en échange ou en contexte multilingue par le tandem. Ainsi, les universités de Médecine et Pharmacie Iuliu Hațieganu de Cluj-Napoca en Roumanie et Matej Bel de Banská Bystrica en Slovaquie⁷² ont, par exemple, mis en place un module tandem permettant aux étudiants de leurs universités

de s'associer à un étudiant francophone, alors en échange dans ces universités. L'objectif de cet échange tandem est que chacun des étudiants, slovaque ou roumain d'un côté et français de l'autre, acquiert au contact de son partenaire les spécificités du monde médical, notamment pour communiquer avec le personnel médical et les patients (Stanciu et Bagiag, 2005), et soit guidé dans ses cours de médecine. La découverte du pays de l'autre et/ou la découverte de nouvelles stratégies d'apprentissage ont été les principaux moteurs de motivation des étudiants. La motivation liée à l'orientation instrumentale et FOS a en revanche été finalement peu valorisée par ces derniers. Par ailleurs, l'université libre de Bruxelles et celle de la Vrije Universiteit Brussel^{→3}, dans leur programme tandem, imposent à leurs étudiants de participer à différentes manifestations sociales, mais également de suivre un cours dans la discipline de leurs partenaires au sein de leurs universités.

Bien que ces deux dispositifs de tandem poursuivent des objectifs similaires aux nôtres, le fait qu'ils se déroulent en présentiel ne nous permet pas de reprendre leur fonctionnement tel quel. Nous pourrions néanmoins en proposer de similaires lors des ateliers. Mais pour l'essentiel de notre cours, nous devons nous orienter vers des tâches à effectuer en e-tandem, c'est-à-dire à distance.

Suite à nos constats sur le manque de « contenu académique » et la nécessité de reconfiguration des activités tandem, nous travaillons actuellement à la mise en place de plusieurs activités permettant de compléter celles existantes sur notre plateforme sur les écrits académiques. Les nouvelles activités que nous proposons s'intègrent à la liste des activités tandems.

Tout d'abord, nous proposons d'intégrer les principes de la relecture entre pairs

en formulant une consigne de rédaction d'un écrit académique et en mettant à la disposition des étudiants une grille de feedback (Lejot, 2017). Afin de les aider dans la formulation de leur écrit académique respectif, les étudiants sont initiés à l'aide d'un document PDF et d'une activité en ligne à l'exploration de Scientext^{→4} pour le français et d'une base de données allemande KOLAS.^{→5} Les étudiants s'approprient ainsi l'usage des collocations en contexte et les comparent. Ensuite, les partenaires se donnent un feedback réciproque en utilisant la grille qui leur est remise. Pour conclure, les étudiants engagent une discussion sur les ressemblances et divergences entre les différents écrits académiques. Des pistes de réflexion sur les particularités de l'argumentation et de la cohérence textuelle comme les ont analysées Deroey, Huemer et Lejot (2019) pourraient leur être données.

Les étudiants de notre cours ont fait remarquer l'absence de glossaires bilingues pour le langage académique et de spécialité. Notre deuxième proposition est de les faire travailler en tandem à l'élaboration de ces glossaires, construits sur un mode collaboratif et alimentés au fil des semestres. Les étudiants peuvent choisir une thématique (les examens, les termes administratifs, le vocabulaire de la notation, les types de cours, la terminologie d'une discipline particulière, etc.), choisir des termes dans les deux langues puis donner une définition et un équivalent dans la langue cible. La gestion de cette activité peut par ailleurs se faire facilement via la fonction glossaire de la plateforme Moodle.

Enfin, une troisième proposition consiste à demander aux étudiants de chercher dans les plaquettes de leur cursus les types d'évaluations auxquels ils vont être soumis. En tandem, chaque étudiant peut partager ce qu'il a trouvé, apporter à son binôme des

explications et se renseigner au sein de son université auprès d'un pair du même cursus que son partenaire tandem sur les types d'examens de fin d'année. L'étudiant qui doit rechercher des informations pour son partenaire peut même, comme le proposent l'université libre de Bruxelles et celle de la Vrije Universiteit Brussel, suivre un cours dans la discipline de son partenaire au sein de son université.

Nous travaillons donc actuellement à ces améliorations autant sur les parcours francophones que germanophones, et nous considérons la possibilité de créer des partenariats et donc des parcours hispanophones et anglophones.

Notes

1. Terme utilisé par les étudiants dans les questionnaires que nous leur avons remis à la fin du cours.

2. Le projet Tandem, bilinguisme et construction des savoirs disciplinaires : une approche du FLE / FOS en contact avec les langues de l'Europe Centrale et Orientale, cofinancé par l'Agence Universitaire de la Francophonie (2012-2014) : <http://www.qr.ro/tandem/index.php?controller=static-Page&action=read&page=projetPresentation>, consulté le 04/09/2019

3. Tandems intégrés, http://tandems.ulb.ac.be/?page_id=1112, consulté le 04/09/2019

4. https://corpora.aiakide.net/scientext18/?do=SQ.setCorpus&corpus=sqCorpus_sctextsfr__sc-texts-fr&view=texts, consulté le 04/09/2019

5. <https://corpora.uni-hamburg.de/hzsk/en/repository-search?textQuery=&facetQuery=licenseDistributionType%3A%22academic%22>, consulté le 04/09/2019

Bibliographie

Cappellini, Marco & Rivens Mompean, Annick. (2013). *Positionnements culturels dans un tandem sino-français par visioconférence. Synergies Chine*, 8, 137-149.

Deroey, Katrien, Huemer, Birgit & Lejot, Eve. (2019). *The discourse structure of literature review paragraphs: a multilingual study*. Dans Huemer, Birgit, Lejot, Eve & Deroey, Katrien, *Academic writing across languages: multilingual and contrastive approaches in higher education*. Vienne: Böhlau.

Eschenauer, Jörg. (2013). *Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche socio-cognitive*. *Langages*, 192, 87-99.

Gauthey, Franck & Ratiu, Indréi. (1989). *Impact des différences culturelles sur l'organisation et le Management*. Dans Camilleri, Carmel & Cohen-Emerique, Margalit. *Chocs des cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.

Gauthey, Franck & Xardel, Dominique. (1991). *Management interculturel*. Paris: Economica.

Gohard-Radenkovic, Aline (2002) *La culture universitaire comme culture en soi*. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 36, 9-24.

Lejot, Eve. (2017). *La relecture entre pairs en formation doctorale: de l'analyse des commentaires à l'élaboration d'une grille d'accompagnement, Littéracie et entrée dans l'écrit, LIDIL*, 55, mis en ligne

le 02 mai 2017, consulté le 20 mai 2019. Disponible en ligne sur <http://journals.openedition.org/lidil/4255>; DOI: 10.4000/lidil.4255.

Mangiante, Jean-Marc & Parpette, Chantal. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG.

Meihua, Liu. (2013). *Blended Learning in a University EFL Writing Course: Description and Evaluation*. *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 4, n° 2, 301-309

Santos, Liliane. (2012). *Projet Télé-tandem Brésil, trois années d'échanges franco-brésiliens en ligne: le point de vue des étudiants français*. *Alsic*, 15(2).

Stauber, Julie. (2009). Un outil de découverte du milieu universitaire par les étudiants étrangers: Présentation d'un protocole de mise en situations et d'analyse. *Terres de FLE*, N° 2, 37-48

Shang, Hui-Fang. (2007). An exploratory study of e-mail application on FL writing performance. *Computer Assisted Language Learning*, 20(1), 79-96.

Stanciu, Alexandra & Bagiag, Aurora. (2015). Le tandem en tant que stratégie motivationnelle dans l'apprentissage des langues. *Studia Ubb Philologia*, LX, 2, 123-138.

Tixier, Maud. (1992). *Travailler en Europe. Mobilité, recrutement et culture*. Paris: Liaison.

« Il semble en effet que les divers rôles endossés par les apprenants dans les différents modules ainsi que l'important travail de double-médiation réalisé tout au long du programme aient facilité la mémorisation, la conceptualisation et l'appropriation de termes scientifiques en français. »

Enseigner le français scientifique en impliquant les étudiants dans un programme de médiation scientifique

Marion Dufour

Docteure en sciences du langage de l'université Paris 5, Chargée de cours de français scientifique à *Imperial College London*

Résumé

Cet article présente un programme de français scientifique basé sur la pédagogie du projet qui allie médiation langagière et médiation scientifique. Il a été conçu pour des étudiants en sciences de niveau B2 en français et mis en œuvre à l'université Imperial College London en 2018. Il vise à développer des compétences en français en contexte scientifique tout en sensibilisant les apprenants à l'atout que constitue le travail scientifique en équipe interdisciplinaire pour comprendre des phénomènes complexes. Vingt-six étudiants de licence de différentes disciplines (mathématiques, physique, biologie, aéronautique, ingénierie civile, biochimie, chimie, et ingénierie chimique) ont été répartis dans des groupes de travail interdisciplinaires afin d'enquêter et de partager des connaissances sur certains défis mondiaux actuels tels que le réchauffement climatique, l'épuisement des ressources, la pollution plastique, etc.

Introduction

Imperial College London est une université londonienne qui regroupe notamment une faculté d'ingénierie, de médecine et de sciences naturelles. Au sein du *Centre de langues, cultures, et communication* de l'université, l'offre de langues a été créée pour inciter les étudiants à s'ouvrir à d'autres domaines des sciences, se socialiser dans un nouvel environnement socioculturel et socioéducatif, développer un profil international et être en contact avec le réel. Compte tenu de ces objectifs, j'ai eu l'idée d'un programme alliant médiation linguistique et médiation scientifique qui viserait non seulement le développement de compétences en français scientifique, mais aussi la sensibilisation à l'atout que constitue le travail scientifique en équipe interdisciplinaire pour comprendre des phénomènes complexes. Ce programme pilote de français scientifique basé sur la pédagogie du projet (Ellis, 1997) a concerné vingt-six étudiants de niveau B2 en français. Il a été mis en œuvre en 2018 à côté d'un cours de traduction de textes scientifiques dispensé de longue date dans une approche textuelle. Il s'agissait de proposer un autre dispositif de médiation dans une approche communicative et actionnelle. Le dispositif s'appuyait sur *Confluence wiki Software* qui a permis de transformer le cours en espace collaboratif d'enseignement apprentissage multimédia. Il s'est structuré en quatre modules – qui se déroulaient sur dix-huit séances en présentiel – que je présente ci-après.

1. Sensibiliser les étudiants à un défi global actuel et aux bienfaits du travail scientifique en équipe interdisciplinaire

Le premier module se composait de quatre séances d'une heure en présentiel. Il avait pour objectif de sensibiliser les étudiants aux

défis climatiques et énergétiques actuels et de les impliquer dans un travail interdisciplinaire. L'entrée en matière s'est faite par l'affichage sur les murs de la classe de deux articles en anglais publiés dans le journal des étudiants d'*Imperial College London : Felix* (n°1676 de novembre 2017 et n°1693 de mai 2018), qui dénonçaient l'immobilisme de l'université face aux défis climatiques, notamment au regard de sa consommation d'énergie et de son niveau d'émission de CO₂. Ces articles ont suscité de vives réactions chez les étudiants : certains ont été choqués que leur université si bien classée ne soit pas un modèle en matière de consommation d'énergie, d'autres que l'on puisse laisser le journal de l'université ternir l'image de leur institution, d'autres encore qu'on mette en cause l'université sur un réchauffement qu'ils estimaient non avéré. La lecture en français des conclusions du rapport du GIEC publiés dans un article du *Monde* en octobre 2018^{→1}, et surtout l'analyse commentée toujours en français des neuf graphiques contenus dans l'appel alarmant lancé par 15000 scientifiques à l'occasion de l'ouverture de la COP23 publié dans *BioScience* en décembre 2017^{→2} ont constitué une prise de conscience pour nombre d'entre eux. Elles ont été aussi l'occasion de s'interroger sur le rôle de la science et des scientifiques dans la société.

Bien que spécialisés en sciences, les étudiants se disaient peu concernés par ces problèmes, car impuissants devant la complexité des phénomènes en jeu. La lecture d'un extrait du *Manifeste étudiant pour un réveil écologique*^{→3} lancé par des étudiants de Polytechnique, HEC, l'ENS, l'Agro etc. en octobre 2018 a été décisive pour faire évoluer leur point de vue et les motiver à passer à l'action, ce qu'ils ont fait en rédigeant à leur tour, un manifeste en français qui incitait les autres étudiants à consommer responsable.

Afin de maintenir leur motivation (Dörnyei, 2001), je leur ai proposé d'approfondir la compréhension d'un défi actuel tels que l'épuisement des ressources, le réchauffement climatique ou la pollution plastique. J'ai aussi donné la possibilité aux étudiants peu intéressés par les problématiques environnementales, de suggérer d'autres sujets comme celui des origines de la vie et de l'univers. Un étudiant est ainsi venu ajouter à la liste le défi que constitue la modélisation du repliement des protéines. Il ne restait plus qu'à s'organiser et à concevoir une méthode de travail. C'est de la lecture discutée de l'interview de John Hennessy – ancien président de l'université de Stanford (Californie) – publiée dans le journal *Le Monde* en mars 2016^{→4}, qu'est venue la réponse. Il y parle de l'atout de l'interdisciplinarité pour s'atteler aux problèmes les plus complexes. C'est ainsi que les étudiants ont accepté de se répartir les cinq défis et de constituer sept groupes^{→5} de travail interdisciplinaire qui permettraient à chaque participant de mettre en avant ses connaissances scientifiques et compétences en français et de s'ouvrir à d'autres disciplines des sciences par le dialogue. Toujours dans l'optique de maintenir leur motivation, le travail de groupe a été orienté vers deux macro-tâches (écrite et orale) : un poster scientifique interdisciplinaire et une conférence de vulgarisation scientifique, dernière tâche que je ne développerai pas ici. Les modules deux et trois décrits dans les sections suivantes consistaient en des phases de préparation à la macro-tâche-poster, et reposaient sur la coopération et l'entraide des membres des différents groupes.

2. Réaliser une collecte de données : états des lieux, causes, conséquences et solutions

Le second module, composé de cinq séances, était conçu suivant une suite d'opérations logico-discursives, positionnant les apprenants dans

des rôles d'experts. La première opération consistait à effectuer un état des lieux de leur défi, puis à collecter des données concernant les causes, les conséquences et les solutions développées dans leur domaine des sciences respectif. Il s'agissait enfin de croiser ces données et de tirer des conclusions sous la forme de préconisations. Ce module présentait aussi le défi de travailler en équipes interdisciplinaires, et de se familiariser avec le *logiciel Confluence Wiki* qui offrait à chaque groupe un espace collaboratif dédié à son défi, visible des autres groupes et auquel j'avais également accès.

Afin d'initier les travaux, j'ai distribué à chaque groupe une série de deux ou trois articles en français issus de revues scientifiques spécialisées en relation avec leur défi^{→6}. Certains étudiants ont été surpris que ces articles aient été rédigés en français, persuadés que l'anglais était la langue de publication scientifique par excellence. Les étudiants qui s'étaient emparés d'un article avaient la mission de le lire à la maison, de lister les termes scientifiques du domaine et de retenir la source de l'article, en vue de l'élaboration d'un glossaire et d'une bibliographie. Les autres étudiants étaient chargés de faire le même travail à partir d'autres documents et supports scientifiques collectés librement : articles et vidéos de vulgarisation scientifique, conférences en ligne, sites internet, en français dans la mesure du possible. À chacune des séances, les étudiants devaient partager en français de vive voix le contenu des documents explorés hors classe avec les autres membres du groupe et les intégrer au sein des différentes rubriques du wiki créées : comptes rendus, glossaire, bibliographie, illustrations, posters, etc, sous la forme de résumés, de commentaires, de notes, etc. Les données étaient donc prélevées dans un format et restituées sous un autre. Comme en contexte professionnel, « chaque document

s'inscrivent dans un chaînage d'échanges, de reformulations, d'interrogations.» (Mourlhon-Dallies, 2008, p.92). L'activité de médiation principale était donc assurée par les étudiants eux-mêmes qui s'occupaient de la transmission des connaissances en français aux autres membres du groupe des documents écrits ou audiovisuels collectés en français ou en anglais. Plus qu'un processus de médiation, il s'agissait donc d'un processus de re-médiation (ou double médiation) qui «intervient au moment où le discours est formulé dans une autre langue que la langue première» (Patchareerat, 2018, p.7).

3. Conception et réalisation des posters

Le troisième module, composé de cinq séances, a consisté en la conception et la réalisation de posters. Ce module s'est ouvert sur un travail de récapitulation visant à répondre, pour chacun des groupes, à quatre questions : 1) Dans quel but fait-on ce poster ? 2) Comment a-t-on procédé jusqu'ici ? 3) Que sait-on du défi ? 4) Quel message veut-on véhiculer ? S'en est suivi un cours de méthodologie sur l'élaboration du poster scientifique.

Dans la phase de conception du poster qui a succédé, les étudiants ont endossé des rôles de rédacteurs ou, plus souvent, de chefs de rubrique de revue scientifique. J'assurais le rôle de rédacteur en chef. Les feedbacks des étudiants sur le cours montrent que ce module a été ressenti comme le plus bénéfique au développement de leurs compétences en français scientifique aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. En effet, le travail de réalisation d'un poster depuis sa planification, en passant par sa coordination et jusqu'à son évaluation finale, nécessite de nombreuses négociations (Filliettaz, 2005). Les étudiants doivent se mettre d'accord en premier lieu sur le message à faire passer et élaborer un scénario. Ils doivent ensuite

convenir d'un story-board (une structure de blocs textuels et graphiques), puis sélectionner les documents graphiques en relation avec les textes qu'il leur faudra rédiger de manière claire et concise, ce qui nécessite un gros travail de négociation et d'écriture, une capacité de synthèse et de reformulation en préservant les mots-clés. Enfin, ils doivent réfléchir à la formulation de titres et des sous-titres accrocheurs et explicites afin de capter l'attention du public. Quant à la phase de réalisation du poster, elle consiste à mettre en page les documents, travailler à leur agencement en veillant à la lisibilité et compréhension de chaque élément, et à la cohérence de l'ensemble.

Tout au long de ce module et du précédent, j'ai assuré le suivi des groupes et de leur travail, autant en face à face que par l'intermédiaire du wiki au moyen duquel je les encourageais, sollicitais, les accompagnais vers la réussite des projets. De cette manière, je pouvais activement maintenir la motivation générée au premier module. Une fois réalisés, les posters ont été imprimés au format A0 et exposés dans un des couloirs du centre de langues à la vue de tous.

Ce programme de médiation scientifique a ainsi permis aux étudiants de mieux comprendre les défis qui agitent le monde scientifique actuel, et de contribuer à les faire connaître.

Conclusion

En conclusion, le dispositif pédagogique mis en œuvre comportait de nombreux avantages pour l'enseignement du français scientifique : d'abord, celui de valoriser les apprenants et de les placer véritablement au cœur du dispositif d'apprentissage en s'appuyant sur leurs connaissances et compétences tant langagières que scientifiques, et en les impliquant pleinement dans le processus de production des connaissances ; ensuite,

celui d'instaurer un cadre propice pour maintenir leur motivation et développer leurs compétences en français scientifique. Il semble en effet que les divers rôles endossés par les apprenants dans les différents modules ainsi que l'important travail de double-médiation réalisé tout au long du programme aient facilité la mémorisation, la conceptualisation et l'appropriation de termes scientifiques en français.

Enfin, un dernier avantage de ce dispositif est qu'il donne la possibilité à l'enseignant de langue d'intervenir dans des domaines scientifiques dont il n'est pas spécialiste. Si l'enseignant de langue prescrit les tâches aux apprenants essentiellement en début de séance par le biais de consignes dans le but de cadrer l'action des groupes, ce sont ensuite les apprenants qui prennent la maîtrise de la parole et font évoluer le cours de l'action. L'enseignant joue donc essentiellement un rôle de médiateur et de facilitateur de l'action des apprenants, déployant toute son expertise pour maintenir leur niveau de motivation initiale et œuvrer, séance après séance, à leur autonomisation.

Notes

1. Le Monde avec AFP. (2018). Ce qu'il faut retenir du rapport du GIEC sur la hausse globale des températures. Disponible en ligne sur le site du Monde : > https://www.lemonde.fr/climat/article/2018/10/08/ce-qu-il-faut-retenir-du-rapport-du-giec-sur-la-hausse-globale-des-temperatures_5366333_1652612.html
2. Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome T. M., Galetti, M., Alamgir, M., Crist, E., Mahmoud, M. I., Laurance, W. F., 15364 scientist signatories from 184 countries «World Scientists» Warning to Humanity : A second Notice, BioScience, Volume 67, Issue 12, December 2017, Pages 1026-1028. Disponible en ligne sur le site de BioScience > <https://doi.org/10.1093/biosci/bix125>
3. Disponible en ligne sur > <https://pour-un-reveil-ecologique.fr/>
4. Belot Laure & Davidenkoff Emmanuel. (2016). John Hennessy : «Le défi majeur est d'apprendre à apprendre tout au long de la vie». Disponible sur le site du Monde : > https://www.lemonde.fr/campus/article/2016/03/03/john-hennessy-nous-sommes-bien-incapables-d-enseigner-aux-jeunes-ce-qu-ils-devront-savoir-dans-dixans_4875624_4401467.html
5. Certains groupes travaillaient sur les mêmes défis.
6. J'avais fait cette recherche d'articles scientifiques dans la phase de planification du cours.

Bibliographie

- Dörnyei, Zoltán. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. (2003). *Task-based language learning and teaching*. New York : Oxford University Press.
- Filliettaz, Laurent. (2005). Négociation et prise de décision dans le travail collectif. Une approche discursive. *Négociations*, 3, 27-43.
- Mourlhon-Dallies, Florence. (2008). Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris : Didier.
- Patchareerat, Yanapasart. (2018). Enjeux de la double médiation du plurilinguisme dans le milieu académique multilingue. Internationalisation ou diversité dans l'enseignement supérieur ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, Les cahiers de l'Acedle 15-2, 1-25.

**«Étant donné
que les enseignants
du français de
spécialité dans
les universités
congolaises ne sont
pas formés en ce
domaine de langue
de spécialité, leur
formation continue
est la clé du
succès.»**

**L'argumentation dans la rédaction
professionnalisante des étudiants
informaticiens**

Emmanuel Kambaja Musampa
Université de Mbujimayi,
République Démocratique du Congo

Résumé

Cette contribution étudie deux aspects de l'argumentation scientifique: l'emploi des connecteurs et la construction de l'argumentation. Les connecteurs et, ainsi, car et alors sont très utilisés. La description, la définition, le modèle, les faits sont les arguments les plus usités. Les rédacteurs ont oublié de construire l'argumentation visant à défendre toutes leurs hypothèses. Ainsi, avons-nous proposé quelques directives didactiques.

Introduction

Au Congo (RDC), l'enseignement du français scientifique intervient uniquement au début du cursus de l'étudiant informaticien.

En deuxième année, l'étudiant prend un cours d'initiation à la recherche scientifique.

Le curriculum ne prévoit pas l'enseignement de la rédaction scientifique. Mais, à la troisième année, il doit rédiger un mémoire, visant à construire une argumentation à propos d'une problématique de recherche spécifique.

Nous analyserons les performances et les difficultés des étudiants dans le domaine de l'argumentation. Notre recherche porte sur 5 mémoires d'étudiants en Informatique, dont 3 de l'année académique 2013-2014 (E1, E2, E3) et deux des années académiques 2011-2012 (E4) et 2010-2011 (E5). Ces mémoires sont rédigés à la fin de la troisième année universitaire, pour l'obtention du grade de *Gradué en informatique* (l'équivalent de la Licence). Pour ces mémoires, la thèse générale à défendre est la suivante : l'informatique est une discipline particulière au service de l'amélioration de la qualité des activités professionnelles d'une communauté bien identifiée. Ces mémoires relèvent de l'argumentation puisqu'ils sont des textes au cours desquels le rédacteur problématise, prouve, justifie, élucide des points. Il doit construire une argumentation logique et cohérente pour que les évaluateurs trouvent vrais, plausibles ou crédibles ses résultats.

Nous qualifions cette rédaction de « professionnalisante » puisqu'elle est destinée à préparer le rédacteur à devenir professionnel (Baudet et Rey, 2012).

Nos enquêtés attestent un niveau équivalent au niveau C1 du cadre européen commun de référence pour les langues (2001, 25). En RDC, le français a le statut de « langue officielle » et il s'agit de la langue d'enseignement.

1. Notre approche

Pour étudier la pratique argumentative, nous utilisons une grille référentielle considérant deux aspects :

- La présence des connecteurs
- Les types d'arguments

Cette approche est pragmatique puisqu'argumenter, c'est construire des actes de langage. De toute évidence, l'argumentation est un support de communication. Son rédacteur « a pour intention de modifier l'environnement cognitif de ses interlocuteurs » (Sperber et Wilson, 1989, 76). Pour l'identification des arguments, nous empruntons notre cadre de référence à Bellenger (1999), Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008) et (Doury 2004).

2. Analyse et discussion des résultats

Notre analyse porte sur l'emploi des connecteurs et la construction de l'argumentation.

2.1. L'emploi des connecteurs

Nous proposons de (a) identifier les connecteurs les plus employés, (b) ressortir les instructions d'interprétation que les scripteurs donnent au lecteur pour lui permettre de comprendre l'argument et (c) évaluer cet emploi pour voir s'il est adapté au contexte.

34 connecteurs ont été employés pour un total de 88 occurrences.

Les connecteurs les plus employés sont : *et, ainsi, car et alors*. Ils véhiculent des instructions inférentielles (injonctions à effectuer) sur des opérations que l'interprète doit effectuer pour traiter un énoncé en discours (Luscher 1994, 187).

- (1) nous avons :
- l'énoncé « un abonné fait une réservation » qui se traduit par une relation de type un à plusieurs et,
 - l'énoncé « une réservation concerne

Tableau 1
Fréquence des connecteurs

Connecteur	Fréquence
et	13,64 %
ainsi	10,24 %
car	7,96 %
alors	7,96 %
d'où	6,82 %
cependant	5,7 %
si	4,56 %

un ouvrage » se traduit par une relation du type plusieurs à plusieurs.

(2) La Gestion de la Relation client comprend deux aspects : CRM analytique et CRM opérationnel. Et elle considère les données sur les clients comme précieuse richesse.

(3) Ainsi les tables de notre base des données se présentent de la manière suivante.

(4) L'hypothèse est une proposition admise comme donnée du problème que l'étudiant dépouillera dans sa dissertation avec des arguments logiques, cohérents. Ainsi l'hypothèse n'étant qu'une proposition, pensons que l'informatisation du suivi de paiement des frais académiques permettrait la facilitation et la simplification des tâches à l'utilisateur.

(5) En effet, un auteur peut écrire plusieurs ouvrages et un ouvrage peut être écrit par plusieurs auteurs.
(6) On doit utiliser ici des algorithmes d'apprentissage non supervisés, car nous ignorons les critères de partitionnement.
(7) Après avoir appliqué ces règles à notre MCD précédent, nous déduisons alors le MLDR suivant :

Dans (1), *et* donne l'instruction suivante : considérer que nous avons deux énoncés, le précédent et le suivant. Dans (2), *et* donne l'instruction : ne pas séparer le contenu qui suit de celui qui précède.

Le connecteur *ainsi* nous donne l'instruction : considérer ce qui comme découlant de ce qui précède dans (3).

Le connecteur *ainsi* offre un cas de lien implicite. Dans (4), le rédacteur voudrait faire

le lien entre la définition d'une hypothèse et l'hypothèse qu'il élabore. Cette hypothèse n'est pas explicitement formulée. Il écrirait: « Ainsi, nous émettons alors l'hypothèse que l'informatisation du suivi de paiement permettrait... ». *Ainsi* relie un contenu explicite à un contenu implicite, qui découle du premier.

Le connecteur *en effet* connaît aussi un emploi incorrect dans (5). L'instruction que ce connecteur donne est injustifiable, à savoir : considérer ce contenu comme confirmant et justifiant le contenu qui précède. Cependant, les deux contenus ne sont pas cohérents. Le contenu précédent porte sur la traduction de la relation « un auteur écrit un ouvrage ». Tandis que le deuxième porte sur la relation « un auteur peut écrire plusieurs ouvrages et un ouvrage peut être écrit par plusieurs auteurs ». Il fallait un connecteur qui instruirait l'interprète que cette proposition véhicule une nouvelle idée.

Dans (6) *car* donne l'instruction : considérer que le contenu suivant exprime la raison, le mobile du contenu précédent.

Dans (7), *alors* donne l'instruction : interprétez ce contenu comme exprimant la conséquence logique de l'acte illocutoire précédent.

Étant donné que cette étude ne porte pas exclusivement sur l'emploi des connecteurs, étudions aussi l'emploi des arguments.

2.2. La dimension argumentative des mémoires

Pour influencer les lecteurs, l'étudiant informaticien recourt aux arguments. Comme annoncé ci-dessus, nous empruntons notre cadre de référence à Bellenger (1999) et Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008). L'évaluation des arguments, se fera au moyen d'une grille d'évaluation des compétences articulée en 5 critères :

- Cohérence entre l'argument et l'hypothèse à défendre.
- Rigueur, objectivité et caractère méthodique de l'analyse des données.
- Cohérence entre arguments.
- Progression dans l'argumentation.
- Variété des arguments

La structure argumentative est la même dans tous ces mémoires : le rédacteur commence par une analyse de l'existant, et procède ensuite à l'implémentation de son application.

2.2.1. Les arguments employés dans les mémoires

Nous présentons dans le tableau 2 les arguments utilisés par les étudiants.

Pour convaincre les lecteurs, les rédacteurs des mémoires ont eu abondamment recours à la description. À titre d'illustration cet extrait du mémoire E3 (op.cit, 46) :

« Pour notre travail, nous utiliserons une BD de gestion des comptes clients qui est composé de trois tables qui sont : T_Abonés, T_Appel, T_Consommation et T_Temps que nous allons intégrer dans Sql Server Business intelligent ».

Un autre argument utilisé abondamment est le modèle. La résolution des problèmes scientifiques passe par la démarche de modélisation qui comprend l'élaboration de nouvelles représentations conceptuelles à partir des représentations préexistantes (Sanchez 2008, 96). E4 (2012, 24-30) présente un modèle dénommé *modèle physique de traitement* (MPT) sous forme d'arborescence comprenant les différents programmes et sous-programmes. Cet argument est omniprésent dans les 5 mémoires. L'argument par la définition est le troisième argument parmi les plus employés. Définir est l'une des initiatives primordiales de l'art d'expliquer (Bellenger op.cit, 36). Ainsi

Tableau 2
Les arguments les plus employés par les étudiants

Classes d'arguments	Les arguments	Fréquence
Recours aux faits	Les faits	11 %
Voix ? explicative	Définition	19,5 %
	Narration	8 %
	Description	22 %
	Modèle	20,3 %

les définitions abondent dans les 5 mémoires analysés. A titre d'illustration, citons E1 (2014, 38) : « la modélisation conceptuelle de données est une représentation graphique des informations du système. Elle a pour but de décrire les données et les traitements qui construiront notre base de données ». Cet argument ainsi formulé révèle la projection de l'ethos du spécialiste du rédacteur. Il proclame ainsi son appartenance identitaire à la communauté à laquelle il entend s'intégrer, et par laquelle il demande à être reconnu (Amossy citée par Mayeur 2018, 7).

Les deux derniers arguments les plus employés sont l'argument par les faits et l'argument par la narration. Ces arguments expliquent aux lecteurs la solution que l'on propose à leur approbation. Nous passons outre les autres arguments moins utilisés.

2.2.2. L'évaluation de l'emploi des arguments

Certains rédacteurs n'ont pas argumenté pour défendre toutes leurs hypothèses. Par exemple, l'étudiante E5 (op. cit. 2) avait pour hypothèse que l'informatisation de la bibliothèque universitaire permettrait une gestion rationnelle, rapide et efficace des ouvrages et des abonnés. Cependant, tous les arguments employés dans le mémoire s'attachent uniquement à prouver que l'application implémentée fonctionnera bien. Cette faiblesse argumentative est commune aux 5 rédacteurs dont nous étudions les mémoires.

Toutefois, les rédacteurs fondent leurs arguments sur une analyse des données rigoureuse, objective et méthodique. Ces arguments sont, généralement, variés. Toutefois, certains rédacteurs empilent les

définitions, parfois sans lien. A titre d'exemple, avant d'élaborer un modèle conceptuel de données (mcd), E1 (op. cit, 38) met des définitions les unes à côté des autres. Elle définit successivement la modélisation, l'entité, la propriété ou attribut, l'identifiant, la relation ou association, la cardinalité.

4. Propositions didactiques

Pour améliorer les compétences des étudiants, nous proposons l'enseignement de l'argumentation scientifique dans le cours de Français de spécialité. Nous préconisons le recours aux projets pour réussir cet enseignement pratique. L'enseignant organisera ses classes autour d'un projet expliqué et donné aux apprenants avant la séance de rédaction. Puis les étudiants, produiront des textes.

Nous recommandons des ateliers pour aider les étudiants à reconnaître un texte argumentatif, analyser les caractéristiques d'une situation d'argumentation, classer les arguments et les développer (Dolz, et Pasquier 1994, p. 166).

Étant donné que les enseignants du français de spécialité dans les universités congolaises ne sont pas formés en ce domaine de langue de spécialité, leur formation continue est la clé du succès.

Conclusion

Nous voulions déceler, dans cette étude, les performances et les lacunes des étudiants dans les mémoires de licence. Cette étude a porté sur l'emploi des connecteurs et des arguments. Nous avons identifié des performances et des faiblesses dans la production de textes argumentatifs. Nous considérons que les performances sont des atouts sur lesquels devait reposer un enseignement systématique de l'argumentation scientifique,

au cours de français de spécialité. Nous avons présenté quelques grandes lignes d'un pareil enseignement. Enfin, nous avons proposé aussi l'organisation de la formation continue pour les enseignants du cours de français de spécialité dans cette filière d'étude.

Bibliographie

Beadet, Céline & Rey, Véronique. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle ? *Scripta, Belo Horizonte*, 16 (30), 169-193.

Bellenger, Lionel. (1999). *L'argumentation. Principes et méthodes* (4^e édition). Paris : Les Editions ESF.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Disponible en ligne sur www.coe.int/lang-CECR (consulté le 22 avril 2019).

Doury, Marianne. (2004). La classification des arguments dans les discours ordinaires. *Langages*, n°154, 59-73.

Dloz, Joaquim & Paquier, Auguste. (1994). Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°10, 163-179.

Luscher, Jean-Marc. (1994). Les marques de connexion : des guides pour l'interprétation. Dans Moeshler, Jacques, Reboul, Anne, Luschre, Jean-Marc. & Jayez, Jacques. *Langage et pertinence*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Mayeur, Ingrid. (2018). Quelle dimension argumentative dans les carnets de recherche en sciences humaines ? *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 20, pp. 1-18.

Perelman, Chaïm. & Olbrechts-Tyteca, Lucie. (2008). *Traité de l'argumentation* (6^e édition). Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

Sanchez, Eric. (2008). Quelles relations entre modélisation et investigation scientifique dans l'enseignement des sciences de la terre ? *Éducation et didactique*, vol. 2, n° 2, pp. 95-120.

Sperber, Dan. & Wilson, Deirdre. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. (traduit de l'Anglais Abel Gerschenfeld et Dan Sperber). Paris : Les éditions de minuit.

p. 178

Histoire des langues et histoire des représentations linguistiques

COLOMBAT, Bernard, COMBETTES, Bernard, RABY, Valérie & SIOUFFI, Gilles (dir.)
– vu par Cristina Petraş

p. 184

La langue française dans le monde 2015-2018

FALL, Youma, WOLFF, Alexandre, QUÉMÉNER, Francine, AUBERTIN, Lola, HOCINE, Amel, LAHOUIOU, Mériem, LEGER-SAINT-CYR, Mélanie, DUCLOS, Dayana & coll.
– vu par Haydée Silva

p. 188

Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations, Idéologies, politiques, dispositifs

SUZUKI, Elli, POTOLIA, Anthippi & CAMBRONE-LASNES, Stella
– vu par Brahim Errafiq

p. 192

Les Études françaises et les humanités dans la mondialisation

FRAISSE, Emmanuel (dir.)
– vu par Olivier-Serge Candau

p. 196

Enseigner la francophonie, enseigner les francophonies

CHNANE-DAVIN, Fatima, LALLEMENT, Fabienne & SPAËTH, Valérie (coord.)
– vu par Ndèye Maty Paye

p. 202

Un regard sur l'enseignement des langues: des sciences du langage aux NBIC

MARTINEZ, Pierre
– vu par Youcef Atrouz

p. 206

Mesurer la science

LARIVIÈRE, Vincent & SUGIMOTO Cassidy R.
– vu par Abdelkrim Boufarra



COLOMBAT, Bernard, COMBETTES, Bernard, RABY, Valérie & SIOUFFI, Gilles (dir.). *Histoire des langues et histoire des représentations linguistiques*. Paris: Honoré Champion (coll. Bibliothèque de grammaire et de linguistique). 2018. 562 p.

Histoire des langues et histoire des représentations linguistiques

Cristina Petraș
Université Alexandru Ioan Cuza de Iași

Constituant les actes du colloque du même nom, organisé en 2016 à l'Université Paris-Sorbonne (aujourd'hui Sorbonne Université) et à l'Institut national des langues et civilisations orientales, le volume *Histoire des langues et histoire des représentations linguistiques* réunit vingt-cinq textes qui proposent une large gamme d'approches, d'articulations entre l'histoire des langues et l'histoire de leurs représentations, disciplines dont les interactions – évidentes et nécessaires – ne sont que rarement prises en compte de façon programmatique.

Les axes différents par lesquels les auteurs des articles se sont rapportés à la thématique du colloque a donné lieu, dans la perspective des éditeurs du volume, à trois sections : « théories et représentations de l'histoire des langues et de la linguistique », « perspectives croisées sur les usages linguistiques et leurs analyses » et « normalisation, prescription, standardisation ». Sans totalement rejeter le bien-fondé de cette tripartition proposée par les éditeurs, nous proposerons une lecture qui s'organise légèrement différemment par rapport aux sections retenues dans le volume.

Une série d'articles choisissent clairement de mener des analyses sur différents types d'actions réciproques entre usage linguistique (tel qu'il se présente à travers différents corpus analysés par les auteurs des articles eux-mêmes ou exploités par d'autres auteurs

que citent les premiers) et représentations des usages, et ceci à travers différents faits de langue : Jean-Marie Fournier montre à quel point la détermination nominale en français offre une excellente illustration du rapport entre grammaticalisation et grammatisation pour la période XVI^e-XVIII^e siècles (processus « parallèles et partiellement contemporains »), les différences de traitement entre les grammaires de différentes époques, notamment pour ce qui est du partitif, étant liées à l'émergence elle-même tardive de ces éléments. L'analyse de corpus en diachronie, ainsi que de grammaires d'usage conduit Bérangère Bouard et Julie Glikman à conclure sur l'idée que la manière dont se présente l'accord de tout devant l'adjectif (l'une des « bizarreries » du français) combine des éléments hérités de l'ancienne langue et d'autres découlant de l'action de la règle instituée. Pour ce qui est du choix d'une norme par rapport à l'utilisation prépositionnelle de la série dedans, dessus, dessous, dehors, Odile Leclercq soutient que, si on ne peut pas affirmer clairement que le discours métalinguistique a complètement conduit à la disparition des emplois prépositionnels (processus commencé avant l'apparition des remarques du XVII^e siècle), par contre, celui-ci a contribué à l'établissement d'une norme qui influence plutôt l'usage littéraire. La comparaison que mène Nathalie Fournier du traitement des marqueurs indéfinis personne, rien, aucun, nul, pas un dans deux grammaires (Maupas, 1607 ; Damourette et Pichon, 1930) permet de relier les descriptions fournies aux représentations des auteurs par rapport à la langue, à son évolution.

Un versant important est constitué des études qui traitent les différentes théories qui ont traversé la réflexion linguistique en histoire des langues (voir la première section du volume). Malgré les avancées théoriques qu'elle a permises, la reconstruction

interne pratiquée en linguistique indo-européenne est remise en question car des difficultés surgissent dans la reconstitution d'un proto-indo-européen idéal (voir l'article de Georges-Jean Pinault). Aux inconvénients d'une approche qui s'appuie exclusivement sur la construction rétrospective, telle que pratiquée dans une tradition philologique, Michel Banniard oppose, dans l'interprétation des textes du V^e-VI^e siècles, les méthodes de la sociolinguistique diachronique, qui, sans rejeter les acquis de la première, remet le texte dans un contexte sociolinguistique et prend en compte le discours des témoins de l'époque. Dans une même discussion sur l'établissement de parentés, Daniel Droixhe s'arrête sur l'hypothèse de la parenté entre perse et langues germaniques, qui est pourtant remise en cause, notamment par les savants autour de la Bible polyglotte de Londres du XVII^e siècle. Ce qui apparaît comme particulier chez Pāṇini, selon Małgorzata Sulich-Cowley, c'est le fait que des changements phonétiques, que sous-tendent la loi de Bartholomae et celle appelée RUKI, sont décrits de manière très précise malgré l'approche essentiellement synchronique. La description et la reconstruction interne constituent des défis de taille dans le cas des langues qui n'ont pas de tradition écrite. C'est le cas de la langue khalingi rai du Népal oriental, prise en compte par Aimée Lahaussais. Cette auteure propose une analyse comparée de deux descriptions de la morphologie de la langue citée.

D'autres études prennent de façon explicite comme objet les conceptions de certains linguistes : Jean-Jacques Briu identifie chez Heymann Steinthal une conception de la langue et de la linguistique influencée par Humboldt, dans laquelle l'approche linguistique est rapportée plus à la psychologie qu'à la philosophie ; Jean-Michel Fortis établit un rapport entre la conception de Joan

Bybee sur la grammaticalisation et celle du néogrammarien Hermann Paul.

Une approche des corrélations entre histoire de la langue et histoire de la linguistique en Italie à des époques différentes est proposée par Claudia Stancati.

Le rapport entre français et dialectes d'un point de vue historique est interrogé par Gilles Guilhem Couffignal, l'histoire d'un dialecte comme l'occitan (façonnée par les représentations linguistiques des romanistes) contribuant à la manière dont on envisage la langue française. Danielle Trudeau montre que dans *De Latinitate falso suspecta*, Henri Estienne propose une réflexion sur la langue à partir d'une approche comparatiste. Se servant des méthodes de la stylistique comparée et de la traductologie, Estienne vise à déceler les mécanismes qui sous-tendent la communication dans les différentes langues – grec, latin, français.

Certaines études portent clairement sur des faits de changement qui sont repris et réinterrogés. Celle de Michael L. Mazzola reprend la discussion de l'action du francique pour ce qui est du phénomène de la syncope dans le changement produit dans le passage du latin au français (la thèse de Meyer-Lübke). La prise en compte de la dynamique du latin vient fournir une hypothèse alternative au changement : il existait déjà dans le latin parlé par la population gallo-romane une évolution dans le sens de la syncope. Ivaylo Burov soutient que, pour rendre compte des trois aboutissements du groupe /kt/ dans les langues romanes, il faut mobiliser tant les éléments acoustiques, que la perception et le rôle des auditeurs.

Faire une histoire des représentations linguistiques dans les grammaires pose souvent des problèmes méthodologiques. Comme le montre Gerda Haßler, l'interrogation sur le traitement que les grammairiens du XVII^e et du XVIII^e siècles donnent de l'aspect fait

intervenir une application rétrospective de la notion d'aspectualité. On remarque, d'une part, une analyse des temps du passé selon la tradition latine, d'autre part, l'impossibilité d'appliquer la notion d'aspect à la description de l'imparfait, vu la variation de ses emplois. Selon Laurent Vallance, bien avant les grammairiens français, Castelvetro (1563) établit des corrélations entre temps simples et temps composés en italien, anticipant Benveniste par la valeur de perfectivité rattachée aux formes composées.

Les questions épistémologiques et méthodologiques occupent une place centrale dans certaines démarches. Nathalie Fournier, par exemple, souligne que le linguiste qui travaille sur l'histoire de la langue n'a qu'un accès second, mitigé aux faits de langue anciens par l'intermédiaire des corpus – de nature écrite –, ainsi que par les ouvrages métalinguistiques (grammaires, dictionnaires). La répétition de *che/que* en ancien italien et en ancien français offre à Benedetta Fordred l'occasion de mettre en avant le nécessaire parallélisme entre description et interprétation.

Les articles regroupés dans la troisième section du volume sont orientés vers les débats autour de la « normalisation, prescription, standardisation » des langues. Mireille Huchon montre à quel point dans les écrits du milieu du XVI^e siècle l'illustration du français s'appuie sur une « représentation rhétorique ». Deux études sont consacrées à la codification du catalan. Narcís Iglésias remarque chez le linguiste Fabra, dans le discours normatif du prologue au *Diccionari ortogràfic* (1917), des choix orthographiques qui exploitent la méthode historico-comparative de la linguistique romane pour une langue (le catalan) n'ayant pas connu les mêmes évolutions que les autres langues romanes. L'étude de Francesc Feliu s'arrête sur un autre élément ayant servi à la codification

du catalan. La « langue ancienne » a été prise comme modèle de codification dans un but de différenciation par rapport au castillan et d'enrichissement du répertoire linguistique. La question du choix de la variété à être promue comme langue écrite littéraire et langue nationale donne lieu pour le grec, selon Rea Delveroudi, à un véritable schisme entre deux linguistes, et donc entre les tenants de deux positions contraires, durant la période 1880-1910 : Georgios Chatzidakis soutient comme langue nationale la variété écrite (la katharévoussa), qui n'a rien à voir, selon lui, avec les dialectes anciens. Tout au contraire, Jean Psichari milite pour la promotion à ce titre de la langue commune démotique. Selon Delveroudi, il n'y a pas que des raisons idéologiques qui sous-tendent ces différences. Il s'agit d'un soubassement théorique différent, ainsi que de formations dans des traditions intellectuelles différentes des deux linguistes.

Deux articles traitent du rapport entre français de France et français hors de France en diachronie. Sophie Piron et Wim Remysen étudient les éditions québécoises du XIX^e siècle de la grammaire de Lhomond (XVIII^e siècle) et remarquent qu'il existe dans les premières, somme toute, peu d'éléments illustrant les changements produits dans la langue et encore moins de particularités québécoises. Ces ouvrages ne se constituent pas pour autant en pourvoyeurs du discours sur la correction de la langue au Québec. Comme il ressort de l'étude de Michel Berré et Cendrine Pagani-Naudet, s'arrêter sur la partie consacrée aux régionalismes (flandricismes) dans la grammaire de Laurent Chiflet revient à s'interroger sur l'origine des particularités (voir l'emploi du conditionnel avec si, qui résulterait d'une interférence avec l'usage des Flamands, mais qui est utilisé aussi en français populaire de France et du Canada) et partant sur l'histoire de l'extension ou l'histoire tout court du français.

Pour conclure ces quelques considérations, on ne peut que remarquer la richesse des approches, des objets, des interrogations, des méthodes que proposent les études réunies dans le volume, autour d'une thématique (en linguistique historique) qui soulève des défis de taille pour le linguiste. Nous relevons, pour finir, une série d'interrogations qui traversent d'ailleurs la réflexion linguistique en général : le rapport entre type de données et théorisation (voir, par exemple, chez Leclercq, la préoccupation de diversification des données) ; les limites de la reconstruction historique ; la pertinence des catégories construites par les linguistes ; le poids qu'ont dans la description des faits de langue en diachronie, les changements produits dans l'usage et ce qui peut être relié aux évolutions théoriques proprement dites.

Grammaire et syntaxe française (Reprod. en fac-sim.), Maupas, Charles, (Genève), 1618



A
TOVS SEIGNEVRS
ET GENTILS-HOMMES,
d'autre langue & païs,
amateurs de la langue
Françoise.

MESSIEVRS,
Il y a bien de dix-
huit à vingt ans,
que les sermons de
maints Seigneurs &
Gentils-hommes de
diverses Nations,
m'ont porté à employer le plus de mon in-
dustrie & diligence à leur enseigner no-
tre langue. Et dez le commencement, re-
marquant les passages où ils tronchoient,
les fautes esquelles ils tomboient, ie leur en
dressois, selon mon devoir, des reigles &
advertissemens par l'observation desquels
à ij

LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE MONDE



FALL, Youma, WOLFF, Alexandre,
QUÉMÉNER, Francine, AUBERTIN, Lola,
HOCINE, Amel, LAHOUIOU, Mériem,
LEGER-SAINTE-CYR, Mélanie, DUCLOS,
Dayana et coll.

*La langue française dans le monde 2015-
2018*. Paris : Gallimard / Organisation
internationale de la Francophonie. 2018.
366 p.

La langue française dans le monde 2015-2018

Haydée Silva

Université nationale autonome de Mexico

Depuis 2006, l'Organisation internationale de la Francophonie dresse tous les quatre ans, grâce à l'effort soutenu d'une équipe nombreuse et dynamique, un état des lieux de la langue française. Les lecteurs découvriront dans cette quatrième édition de *La langue française dans le monde* un panorama divisé en quatre parties de longueur inégale : « Les francophones dans le monde » (p.20-101), « Apprendre et enseigner le français » (p.102-287), « Le français pour le développement » (p.288-331), « Le français sur les ondes et sur la toile » (p.332-363).

La première partie commence par quatre témoignages d'experts qui, depuis la France, l'Afrique du Sud, les États-Unis ou la Belgique, offrent un diagnostic et une vision prospective de la langue française dans le monde. S'ensuivent sept autres chapitres qui abordent tour à tour, de manière claire et documentée, l'usage quotidien du français ; les usages et l'avenir du français dans l'espace francophone du Sud (« le Sud » désignant ici l'Afrique francophone, le Maghreb et le Liban) ; les langues en usage dans la culture, les médias et Internet ; le français à l'école ; le défi de la variété, suite aux mutations de la langue française au contact d'autres langues ; l'idée que se font du français ses locuteurs, avec des exemples spécifiques issus de la Guinée, le Bénin, la Suisse et la France ; et, finalement, un état des lieux et les évolutions à prévoir.

Dans ce dernier chapitre, les auteurs avancent, chiffres et tableaux à l'appui, que «la dynamique favorable à la francophonie constatée [en 2014] se confirme» (p.87), tout en rappelant la diversité de «la galaxie francophone», représentée par près de 300 millions de locuteurs. On notera d'une part que le «centre de gravité de la francophonie continue de se déplacer vers le Sud» (p.89) et d'autre part la forte stabilité des pourcentages de la population francophone dans la plupart des territoires pris en compte. Cette première partie se clôt sur six pages de tableaux permettant de saisir pays par pays, et en un coup d'œil, l'estimation du nombre de francophones en 2018.

La deuxième partie, consacrée à l'apprentissage et à l'enseignement du français, occupe la moitié de l'ouvrage. Ayant esquissé un état des lieux et identifié des tendances générales sous différentes latitudes, les auteurs offrent cinq présentations régionales (Amérique et Caraïbe, Afrique subsaharienne et océan Indien, Afrique du Nord et Moyen-Orient, Asie-Océanie, Europe). Suivre l'évolution d'une langue sur 106 territoires et 95 pays n'est pas tâche aisée, d'autant plus que les sources d'information ne sont pas toujours rigoureusement fiables et que la situation évolue en permanence. Dans le cas du Mexique, par exemple, les auteurs citent toujours le Centre d'enseignement de langues étrangères de l'Université nationale autonome du Mexique devenu depuis 2017 l'École nationale de langues, linguistique et traduction. Le lecteur intéressé par un pays ou un ensemble de pays en particulier doit donc être conscient que cette méta-étude n'a pas pour but de saisir en finesse la richesse et la complexité des réalités francophones à travers le monde, mais seulement d'en donner un bref aperçu; il devra donc veiller à compléter et/ou à réajuster l'information qui l'intéresse, selon les critères d'étude

qu'il aura choisis. Cependant, il est fort utile de disposer des éléments de comparaison synchroniques et diachroniques que proposent les éditions successives de ce bilan à l'échelle mondiale.

Le troisième et dernier chapitre d'«Apprendre et enseigner le français» est consacré aux réseaux et outils pour la diffusion du français, la formation et la certification: établissements scolaires français à l'étranger; réseau international d'enseignants; Alliances et Instituts français; expertise francophone pour la formation; Francophonie institutionnelle; outils de formation à l'enseignement; outils pour la diffusion, la formation et la certification; Agence universitaire de la Francophonie. De nombreux acteurs de la Francophonie s'y trouvent recensés, mais certaines absences sont notoires: le Centre de la Francophonie des Amériques, par exemple, présent depuis 2008 sur le continent américain et promoteur actif de nombreuses initiatives en faveur de la langue française, n'est pas mentionné, malgré son effectif de près de 40 000 membres. Les deux dernières parties («Le français pour le développement» et «Le français sur les ondes et sur la Toile») sont beaucoup plus courtes. La première d'entre elles inclut 13 chapitres d'une à quatre pages chacun. Elle explore les liens entre langue française et économie avant de discuter la valeur économique du français ainsi que le rôle de la langue française dans les industries de la culture. Elle s'intéresse également aux rapports entre maîtrise de la langue française et employabilité, de manière générale puis dans quelques pays en particulier (Arménie, Bulgarie, Cambodge, Kenya, Liban, Madagascar, Nigeria, Roumanie et Vietnam).

La dernière et quatrième partie, composée de trois chapitres, examine rapidement les usages médiatiques et numériques du français et la présence de la langue française dans

le cyberspace. Elle répertorie ensuite les principaux médias francophones, qu'il s'agisse de médias à vocation internationale, de médias francophones qui s'exportent, d'autres références accessibles aux francophones, de médias non francophones «qui jouent la carte du français» ou d'agences et portails de presse.

Nous voudrions apporter deux bémols à cette lecture: l'un d'ordre épistémologique, l'autre méthodologique. Ainsi, alors que l'ouverture du livre insiste par la voix de Bernard Cerquiglini sur «la vigueur d'une langue-monde» (p.22-23) — exprimée par la multiplication des «francophonismes» ainsi que la féminisation des noms de métiers, titres et fonctions —, dans l'ouvrage, les trois témoignages de femmes sont ceux d'artistes, alors que les experts et les entrepreneurs sont tous des hommes. Par ailleurs, il n'y a que trois femmes parmi les onze membres du Comité scientifique de l'Observatoire de la langue française qui accompagne le travail de collecte et d'analyse des données. Les savoirs sur la francophonie semblent encore se décliner majoritairement au masculin! Du point de vue méthodologique, face au nombre impressionnant de thèmes abordés et de données fournies, il serait souhaitable d'ajouter à la fin de la prochaine édition, après le glossaire, une indispensable bibliographie dont on ne peut que regretter aujourd'hui l'absence, tout comme un index de noms et de pays.

Il reste que cet ouvrage scientifique constitue sans aucun doute une référence incontournable pour toute personne s'intéressant à la situation actuelle et future de la langue française. Il est à noter enfin qu'une synthèse des résultats est disponible en ligne.



SUZUKI, Elli, POTOLIA, Anthippi & CAMBRONE-LASNES, Stella.
Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations, Idéologies, politiques, dispositifs. Presses universitaires de Rennes. 2018. 293 p.

Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations, Idéologies, politiques, dispositifs

Brahim Errafiq
Université Ibnou Zohr d'Agadir

Cet ouvrage collectif, préfacé par Geneviève Zarate et postfacé par Valérie Spaëth, contient vingt contributions dédiées à la didactique du plurilinguisme à travers ses mutations qui permettent de (re)penser le paradigme d'une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme et d'alimenter les débats relatifs aux objets et aux ancrages disciplinaires d'une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme en contexte mondialisé.

Les auteurs du collectif remettent en cause les présupposés du Conseil de l'Europe formulés dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en 2001 qui représente désormais une référence à dépasser. «La pluralité linguistique et culturelle» est abordée comme une idéologie car elle se calque sur des principes vertueux que la réalité des politiques dénie. Le point de départ de cet ouvrage est mobilisateur et militant : la mondialisation est abordée non sous l'angle de l'uniformisation qui en serait le produit irréductible, mais comme une donnée sur laquelle ont pris les dispositifs éducatifs et les évolutions didactiques. Il relève de l'évidence qu'une tension se fait jour entre les préconisations européennes et les politiques linguistiques et éducatives nationales ou locales avec leurs contextes particuliers. La question qui se pose est de savoir comment aller au-delà de l'uniformisation dictée par la mondialisation et soutenue par les politiques,

pour répondre aux enjeux du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Depuis la publication du CECRL en 2001, la préservation de «la diversité linguistique et culturelle» est devenue un mot d'ordre sans que l'on se préoccupe de l'inégalité entre les langues, ni de la hiérarchisation des langues et des cultures établie dans certains contextes politiques et éducatifs. Cette idéologie d'une pluralité linguistique et culturelle harmonieuse se trouve ainsi de plus en plus confrontée aux politiques nationales et/ou locales menées sur le terrain et aux rapports de pouvoir entre les langues.

La première partie de l'ouvrage intitulée «Politiques linguistiques et éducatives à l'épreuve de la mondialisation» s'intéresse aux politiques linguistiques et éducatives dans différents pays européens et à la question des idéologies à l'œuvre telles que celles-ci se manifestent au travers des politiques éducatives mais aussi au travers des systèmes éducatifs, des définitions, et des statuts accordés au plurilinguisme et au pluriculturalisme en contexte mondialisé. La place et le rôle de l'anglais dans l'enseignement y sont étudiés avec une attention particulière. Les rapports de force entre les langues – qui mènent à la fragilisation de certaines et à l'hégémonie grandissante d'autres – font l'objet de plusieurs publications. Chrystelle Burban démontre que la prépondérance de l'anglais fragilise les rapports entre les langues en présence et suscite une rupture de l'équilibre maintenu jusqu'alors, comme c'est le cas dans les communautés autonomes en Espagne entre catalan (langue dominée à l'échelle nationale) et castillan (langue dominante). L'auteure souligne la manière dont le plurilinguisme serait instrumentalisé afin de servir les intérêts de l'idéologie dominante de l'Etat espagnol. Mélanie Béchart souligne la même réalité en Islande où la diversité des langues étrangères proposées dans les

établissements scolaires est également menacée par l'enseignement de l'anglais (idéologie uniciste): la place de l'anglais qui s'impose comme seconde langue obligatoire reste prédominante. Dans le même ordre d'idées, Elena Baranova dresse quant à elle, un constat assez proche pour le cas de la Slovaquie où l'anglais, imposé comme langue étrangère obligatoire, prend le pas sur les autres langues proposées qui ne sont qu'optionnelles alors que la Slovaquie est un état naturellement bilingue.

La deuxième partie de l'ouvrage intitulée «Dispositifs éducatifs et interactions (socio-) didactiques dans une perspective plurilingue et pluriculturelle» s'inscrit dans cette dynamique plurielle d'un monde linguistiquement et culturellement diversifié où le discours institutionnel de différents acteurs politiques qui prône de plus en plus une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle dissimule un discours monolingue inscrivant l'anglais comme seule langue utile et indispensable. Les contributions mettent en exergue les efforts déjà réalisés par les acteurs éducatifs et les limites sous-jacentes dans la conception de méthodes de classes bilangues et d'éducation au plurilinguisme. Elles interrogent, par ailleurs, la relation «langue et culture», les modalités de la formation des enseignants de langues en milieu scolaire ou en formation d'adultes et l'évaluation des nouveaux dispositifs

Les auteurs traduisent la promotion d'une éducation au plurilinguisme par la mise en place de priorités éducatives et de nouveaux dispositifs pédagogiques exposés de différentes manières, à partir d'approches méthodologiques variées s'appuyant sur des études de terrain auprès d'enseignants et d'apprenants d'horizons divers. Brigitte Schadlich aborde les dispositifs

bilangues comme une nouvelle approche de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. L'auteure ne manque pas d'identifier la problématique de l'évaluation de ces dispositifs qui ne peut être efficace que si ces derniers se focalisent sur des compétences plurilingues et pluriculturelles intégrées qui tiennent compte du profil hétérogène des apprenants. La contribution de Rong Zhang-Fernandez interroge l'impact de l'idéologie sur l'écriture chinoise dans la perspective d'une didactique de cette écriture pour développer chez les apprenants une attitude réflexive et une méthodologie spécifique. Après avoir exposé le cadre théorique de sa réflexion en traçant l'évolution de la notion d'idéologie et la relation entre la langue et l'idéologie, l'auteure s'interroge sur les rapports entre l'écriture et l'idéologie dominante dans la Chine ancienne et actuelle pour cerner leurs incidences sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture chinoise.

Les contributions de la troisième partie intitulée «Espaces dématérialisés et (r)évolutions pédagogiques» dessinent en filigrane la nature évolutionniste (et non révolutionnaire) des technologies éducatives – à façonner conceptuellement et à habiter méthodologiquement par l'homme – au moment où l'immatériel, le virtuel, le didacticiel nous envahissent de plus en plus. La didactique des langues ne saurait échapper à cette mutation tourbillonnante: enrichie par le regard de la dialectique du plurilinguisme – presque en même temps que l'ouverture à Internet – elle confirme une fois de plus les rapports intrinsèques entre les mutations et mobilités géopolitiques, socio-historiques, conceptuelles et technologiques dont elles constituent le terreau. Grégory Miras et Jean-Paul Narcy-Combes démontrent que les dispositifs et outils dématérialisés ne constituent pas une simple mode mais répondent à des besoins étroitement liés

à la société humaine qui a permis leur émergence. Dans un deuxième temps, ils font néanmoins entrevoir la prise de distance et la réflexivité conceptuelle et méthodologique que nécessite l'utilisation des dispositifs et outils en question dans le domaine plus particulier de l'enseignement-apprentissage des langues. Pour parvenir à mettre en place de tels dispositifs, Monica Vlad souligne qu'un travail préalable sur les représentations des acteurs (enseignants-tuteurs-apprenants) s'impose. L'auteure nous fait part des résultats d'une enquête auprès des acteurs d'un projet de travail collaboratif à distance en français langue véhiculaire de spécialité. Elle a montré l'écart au niveau des représentations des uns et des autres (enseignants et étudiants) concernant l'apport du projet en question en français langue étrangère et en contenus disciplinaires.

Au terme de cette partie, force est de constater que s'intéresser aux dispositifs et aux outils dématérialisés va bien au-delà d'une simple présence en ligne visant à contrer, dans un contexte de mondialisation, l'omniprésence de l'anglais *lingua franca*. Il faut tout de même reconnaître que l'irruption d'une médiasphère du numérique depuis plus de 20 ans est une réalité incontournable. Ainsi Anthippi Potolia et Louise Ouvrand soulignent dans leur introduction à cette dernière partie de l'ouvrage que la médiasphère en question – plus que l'emprise des machines sur l'homme, plus encore que le monopole de l'anglais sur les «petites langues» –, amène à réfléchir et plaider pour une posture raisonnée plaçant en son épicerie l'être humain (enseignant, apprenant, didacticien) comme vivant, réfléchissant et apprenant au quotidien avec les technologies éducatives (p.191).

Sous la direction de
Emmanuel Fraisse



Les études françaises et les humanités dans la mondialisation



L'Harmattan
LOGIQUES SOCIALES

Série études culturelles

FRAISSE, Emmanuel (dir.).
*Les Études françaises et les humanités dans
la mondialisation.*
Paris : L'Harmattan. 2018. 236 p.

*Les Études françaises et les humanités dans
la mondialisation*

Olivier-Serge Candau
Université des Antilles

Cet ouvrage nous propose un ensemble de communications présentées par des d'intervenants de français langue étrangère et des responsables de l'enseignement supérieur lors d'un colloque organisé par l'université Sorbonne Paris Cité en 2017. L'ouvrage explore les interactions entre les études françaises (place dans le système universitaire et contenus d'enseignement) et les humanités (études littéraires traversées par une certaine idée du savoir, de la culture et de l'homme, cf Jean-Louis Chiss [p. 170] et Gérard Boismenu [p. 177]). Face au défi lancé aux études littéraires (baisse des effectifs des enseignants et des étudiants, reconfiguration du dispositif institutionnel, des contenus d'enseignement, et transformation des représentations de la discipline), les contributions présentent clairement deux grands domaines d'étude (le champ de savoir des études littéraires et la politique éducative menée à l'échelle de l'établissement et du territoire) pour interroger plus particulièrement :

– **la place du français parmi les langues enseignées dans l'enseignement supérieur au plan mondial.** Le recul de l'enseignement du français au Portugal s'explique tout d'abord pour Marie-Manuelle Da Silva par le manque d'attraction d'une langue qui peine à être reconnue comme fonctionnelle. Bengt Novén décrit de façon identique le manque d'intérêt croissant des étudiants pour le français qui

s'inscrit dans un désintérêt global pour les langues étrangères dans une société danoise pourtant en demande. Gilles Siouffi constate la même insuffisance en matière d'enseignement des langues dans le système éducatif français. Une diversification de l'offre de formation dans la filière des Lettres s'impose alors, comme l'expose Francis Marcoin, à travers l'exemple de l'université d'Artois. Gérard Boismenu montre qu'il existe une solution au Canada notamment, qui exige de l'université qu'elle offre un parcours de formation suffisamment à l'écoute des attentes sociétales de flexibilité, sans jamais sacrifier l'expertise des contenus d'enseignement ;

– **la crise des humanités.** On ne doit justement pas négliger, comme le rappelle Jean-Louis Chiss, la difficulté à se saisir de ces disciplines savantes et scolaires que recoupent les humanités dont la fluctuation des dénominations traduit sans conteste la grande plasticité. L'unité des études littéraires françaises peine à émerger entre le rejet des écoles (structuralisme, *cultural studies*, retour au texte) et la tentation de l'infini (pluralité des interprétations du texte). La crise des humanités ne serait pas pour Emmanuel Fraisse seulement épistémologique, mais aussi sociale. Elle s'expliquerait par la démocratisation de la scolarisation dans un contexte de mondialisation où les connaissances scientifiques s'exporteraient rapidement à une échelle toujours plus étendue, développant ainsi des centres d'intérêt concurrents. Pour Lisbeth Verstraete-Hansen, cette crise des humanités procède de trois facteurs : épistémologique (quel objet d'étude et quelles méthodes pour l'appréhender ?), social (quelle place pour son enseignement dans la société ?) et professionnel (quelles fonctions offrir aux praticiens formés aux humanités ?). Pour dépasser ce conflit, deux pistes s'imposent : renouveler l'enseignement de la philologie (par l'ancrage des phénomènes littéraires

et culturels dans leurs réalités socioculturelles, historiques et culturelles) et s'ouvrir à la francophonie (en refusant une approche strictement instrumentale de la langue) ;

– **la légitimité et l'utilité des études littéraires et françaises.** Mortimer Martin Guiney dénonce les travers d'un fléchissement de l'offre de formation soumis à l'influence de la dynamique du marché, particulièrement sensible d'un État américain à un autre. Chen Wei offre une vision plus optimiste de la diffusion du français en Chine pleinement reconnu comme un facteur de prospérité économique. Fiona Horne insiste à son tour sur le rôle de l'enseignement du français en Afrique du sud dans l'ouverture aux espaces francophones.

Les études françaises (qu'elles soient culturelles, linguistiques ou littéraires) trouveront leur avenir dans une reconnaissance enrichie des humanités, dès lors qu'elles seront pensées comme un moyen de mieux connaître l'homme.

L'intérêt de cet ouvrage est incontestable notamment en ce qui concerne les points suivants :

- la richesse du débat (les articles de Jean-Louis Chiss et d'Emmanuel Fraisse plus particulièrement, mettent au jour les enjeux épistémologiques du titre du colloque et mettent en tension les différentes acceptions possibles des termes d'« études françaises » et d'« humanités ») ;
- la diversité des territoires et des approches retenues (théoriques et empiriques) ;
- les pistes concrètes de mise en œuvre (avec les propositions de Fiona Horne et de Lisbeth Verstraete-Hansen).

On émettra cependant quelques réserves, tout à fait mineures, et qui ne remettent

nullement en cause l'intelligence du propos :
– l'absence d'une première définition, dès l'introduction, des termes du titre ;
il faudra attendre patiemment la lecture de chaque article pour se saisir au fil de la lecture du sens retenu ;
– l'adhésion qu'emportent plus ou moins certains articles. Nous regrettons que certains ne posent pas de définition claire du concept d'humanité, sans doute comme le soulignent les auteurs pour mieux faire émerger du terrain le sens retenu. C'est ôter du débat ce qui est justement matière à discussion ;
– la réduction du sujet parfois à une seule dimension (« les études françaises ») au détriment de l'articulation attendue avec les « humanités dans la mondialisation ».

L'ouvrage tire très clairement sa richesse de ce qui en constituait au départ sa limite. La complexité du sujet a donné lieu à des articles particulièrement contrastés. À n'en pas douter, l'éclatement des propositions, les différentes approches de la thématique, et les choix de traitement qui ne sont pas toujours les nôtres, font assurément toute la richesse d'un ouvrage dont nous appelons sans conteste à la lecture.



CHNANE-DAVIN, Fatima, LALLEMENT, Fabienne, SPAËTH, Valérie (coord.).
Enseigner la francophonie, enseigner les francophonies.
Le Français dans le monde : recherches et applications, juillet 2018, n° 64. 201 p.

Le Français dans le monde : recherches et applications, Enseigner la francophonie, enseigner les francophonies

Ndèye Maty Paye
Université de Gambie

Cet ouvrage conduit une réflexion sur qu'est la F(f)rancophonie, pourquoi et comment l'enseigner ? Il pose la F(f)rancophonie non plus comme un objet linguistique et politique mais plutôt comme un objet didactique, de recherche, à intégrer dans les programmes scolaires et universitaires. La présentation générale (p. 9-11) revient sur les acceptions partagées ou controversées de la francophonie. Avec f minuscule, elle désigne l'espace regroupant les locuteurs francophones et avec F majuscule, elle renvoie au dispositif institutionnel qui régit les relations entre les pays. Le livre se divise en trois axes thématiques :

- (1) *Approches théoriques et méthodologiques*, p. 13-70
- (2) *Quels enseignements pour quels contextes ?*, p. 71-136
- (3) *Former à la francophonie ?*, p. 137-201

Approches théoriques et méthodologiques

Jean-Pierre Cuq (p. 14-27), dans « La francophonie peut-elle être un objet didactique ? » voit en la francophonie un objet didactique autonome avec sa propre méthodologie et pédagogie. C'est une discipline spécifique, qui mobilise un noyau de savoirs savants et mérite une organisation. Valérie Spaëth (p. 28-41), dans « Pour enseigner l'histoire de la notion de francophonie », affirme que l'enseignement de l'histoire de la francophonie

ne doit pas se faire de façon sélective mais doit suivre la complexité des enchaînements historiques, selon une généalogie des cadres de pensée. L'histoire officielle commence à la période coloniale avec l'inventeur du mot, Onésime Reclus. Ce dernier la définit comme un projet politique et une ambition de déterritorialisation (expansion des colonies dans la mondialisation). Léopold Sedar Senghor, à la période postcoloniale, ressuscite le mot. Il en est le réinventeur. La francophonie devient alors un projet intellectuel favorisant la reterritorialisation au 20^e siècle. La didactique de la francophonie ne saurait faire l'économie de ces deux régimes. Fabienne Lallement (p. 42-54), dans « Enseigner la Francophonie ? Enseigner les francophonies... Un essai d'analyse d'une injonction complexe », s'interroge sur les contenus à enseigner et à intégrer dans les programmes nationaux. Si les professeurs de français du primaire et du secondaire sont désarmés par une absence d'outils pédagogiques et didactiques, les universitaires se réfugient souvent dans l'enseignement canonique des modules de littératures francophones dans les masters. En octobre 2015, l'Organisation internationale de la Francophonie et ses institutions lèvent l'obstacle grâce à un appel d'offres destiné à fournir un matériel pédagogique pour tous les niveaux qui donne la priorité à l'enseignement de la langue française tout en valorisant des contenus historiques, politiques, géographiques, idéologiques, littéraires. Fatima Chnane-Davin (p. 55-70), dans « quels savoirs pour enseigner la Francophonie et les francophonies », fait des propositions pour l'enseignement de F(f)rancophonie comme un objet didactique apte à transformer les politiques linguistiques, les curriculums et la formation initiale et continue des professeurs. Ce projet inscrit l'apprenant au cœur de son apprentissage

(approche actionnelle selon le Cadre européen commun de référence pour les langues de 2001), dans une démarche interculturelle (altérité : moi et l'autre) et pluridisciplinaire. Le choix des contenus alterne alors entre des approches anthropologiques (modes de vie et pensée dans l'espace francophone) et savantes (humanités : langue, littérature, arts, cinéma, chanson).

Quels enseignements pour quels contextes ?

Les six articles de la deuxième partie de l'ouvrage, mettent en exergue la francophonie en contexte (Argentine, Japon, Portugal, Tunisie, France, Sénégal). Lia Varela (p. 72-81), dans « La francophonie en Argentine : réalités, représentations, objet d'enseignement ? », rend compte de la présence francophone dans un pays hispanique comme l'Argentine. La langue française y est la deuxième langue étrangère enseignée. Elle jouit d'une représentation positive (valeurs esthétique, symbolique, pratique...) chez les anciens et nouveaux immigrants, les opérateurs socioéconomiques et les élèves. Malgré des difficultés liées à la crise financière et à la globalisation (hégémonie de l'anglais), la francophonie reprend ses lettres de noblesse et sa vitalité dans le système scolaire et universitaire grâce à la nouvelle politique linguistique et éducative. Celle-ci exhorte justement au plurilinguisme et à l'interculturel. L'exportation des produits agricoles, la coopération scientifique et universitaire, accentue cette tendance ascendante. En 2015, 15 751 personnes étaient inscrites l'Alliance Française pour y apprendre le français. Sachiko Komatsu (p. 82-89), dans « La francophonie comme élément culturel de l'enseignement du français : quels enjeux et quel impact au Japon ? », révèle qu'un enseignement de la francophonie dans la filière français langue étrangère (FLE) au Japon peut être observé depuis les années

1990, mais se limite à l'étude de la littérature francophone (surtout maghrébine, créole, africaine...). Le contenu et la connaissance de la francophonie restent centrés sur la France d'après l'analyse des manuels de FLE. Pour combler cette lacune, l'auteur partage ses pratiques de classe. Il fait voyager ses élèves grâce à des documents authentiques utilisés comme élément déclencheur de leur ouverture. José Domingues de Almeida (p. 90-97), dans « Élargir les repères. Étude de cas sur la présence francophone dans un manuel de FLE au Portugal : *Magie des mots* », précise que le manuel de FLE est une chance pour valoriser la vision francophone. Dans sa contribution, il partage les mécanismes de cette intégration selon la démarche interculturelle à l'œuvre à l'occasion de la révision du manuel de FLE, *Magie des Mots*, méthode en usage dans le troisième cycle élémentaire. Son expertise permet alors de marquer la pluralité des espaces francophones dans le manuel, d'éviter un centrage unique sur la France et de confronter l'apprenant à sa propre réalité. Les procédés pour parler de la francophonie sont variés : affichage des différentes nationalités, des ethnies, du parler des jeunes, du langage SMS, de l'argot, des particularités lexicales. Nadja Maillard-De La Corte Gomez (p. 98-110), dans « Enseigner le français en contexte universitaire à des étudiants non francophones en mobilité : quelle place pour les littératures francophones », examine l'intérêt pour les littératures francophones en classe de FLE en observant les représentations et les pratiques de cinq enseignantes issues de trois centres de langues (entretiens et questionnaires, analyse des descriptifs de formation en ligne). Les situations sont contrastées d'un centre à l'autre. La littérature francophone est facultative dans certains centres. Ces derniers évoquent la possibilité d'introduire des extraits littéraires sans mention d'un support

particulier à partir du niveau B1. Lorsqu'elle est intégrée dans d'autres centres plus volontaristes, la littérature francophone jouit d'une représentation positive et est perçue « *comme forme noble de la langue française et de la culture* » (p. 101). Dans ce dernier cas, même si les enseignants sont volontaires, le corpus littéraire francophone proposé aux étudiants étrangers est restreint. Il révèle aussi une nécessité d'envisager une didactique de la littérature francophone en classe de FLE, pour sensibiliser à l'altérité. Samir Marzouki (p. 111-119), dans « Pourquoi enseigne-t-on si peu la littérature tunisienne francophone en Tunisie », explique les raisons de ce désintérêt : l'appréciation négative, le niveau faible des étudiants, un corpus non référencé, désorganisé et peu critique, une culture médiatique polémiste. Ce constat alarmant entraîne une méconnaissance de cette littérature francophone tunisienne au sein du système éducatif national. Ousseynou Thiam (p. 120-135), dans « Enseigner la francophonie en didactique du français langue seconde au Sénégal », rappelle l'importance de la langue française au Sénégal qui est une langue officielle, une langue de scolarisation à visée économique et politique permettant une reconnaissance sociale. Ce contexte de français langue seconde est porté par les orientations du système éducatif national en matière de francophonie (Loi LOEN n° 91-92). Cette loi favorise la promotion des valeurs sénégalaises au sein de l'espace francophone, l'affirmation du peuple sénégalais comme appartenant à la communauté francophone, la familiarisation avec les grandes œuvres francophones, l'enseignement de la francophonie aux apprenants. Toutefois, les textes officiels sont éloignés de la pratique réelle. La francophonie n'est pas encore enseignée dans les écoles sénégalaises. Elle est même confondue à certains égards à la didactique du français

langue seconde. La contribution se termine par une liste des savoirs, les méthodes et les outils à acquérir pour enseigner la francophonie au Sénégal.

Former à la francophonie ? p. 137-201

Patrick Chardenet, p. 138-149, dans « La francophonie, objet de recherche et d'enseignement : formations et circulation des notions », montre que les définitions de F(f)rancophonies au fil des années, se stabilisent. Sur Internet, le fait francophone est bien représenté, bien indexé avec des millions de résultats (dont les documents académiques grâce aux différents moteurs de recherche généralistes ou scientifiques). Toutefois, la circulation de ces deux notions dans le cercle universitaire, bien qu'apparente, reste faible. Leurs présences sont confondues avec la littérature francophone et la gestion linguistique. L'auteur nous pousse ainsi à mener une réflexion sur la circulation de la F(f)rancophonie en tant que discipline académique indépendante. Olivier Garro (p. 150-165), dans « Évolution de l'enseignement des francophonies à l'université de Lyon 3 » met en lumière, la genèse et la trajectoire de l'Institut international pour La Francophonie de Lyon 3 (2IF, ex IFRAMOND). Institut renommé internationalement au plan scientifique, c'est aussi un instrument efficace pour la promotion et la diffusion de la Francophonie. Son offre de formation est variée et actuelle. Les parcours proposés sont en connexion, d'une part avec la Francophonie, et d'autre part avec la diplomatie, le développement durable, l'économie et la mondialisation. Des chercheurs prolifiques, une revue internationale (déjà six numéros) et l'accueil d'étudiants de diverses origines font le succès de cet institut. Céline Mezange (p. 166-173), dans « Quand le numérique s'invite en classe de FLE », nous montre que l'usage du numérique peut faciliter l'enseignement de la variation

linguistique en francophonie dans une classe de FLE. Ainsi une réflexion collaborative lui permet de mettre en place un site internet (tenseignes-tu.com), plus tard des ateliers de sensibilisation sur l'intégration de la diversité linguistique et culturelle dans la classe de français langue étrangère à partir des documents authentiques accessibles en ligne. Arnaud Pannier, p. 175-188, dans « Nouveau projet, nouveaux besoins de formation. Comment inscrire le projet francophone dans un parcours académique de formation ? », souligne comment l'analyse des discours officiels (corpus : Sommet OIF d'Antananarivo, 2016) dévoile la commande politique à prendre en compte : la diplomatie universitaire, le numérique et la diversité des espaces francophones. Jean-Louis Chiss (p. 189-192), dans « De la langue française et du plurilinguisme » fait un sage rappel. L'effervescence de la didactique de la F(f)rancophonie devrait par ricochet être attentive à la diversité linguistique et culturelle des espaces francophone et promouvoir une gestion *ad hoc* des langues. Cette promotion d'un plurilinguisme pour tous est une alternative idéologique qui appartient à l'altermondialisation. En *varia*, l'expérience malgache clôt le livre avec la contribution de Daphné Bloch : « Des pratiques culturelles de transmission au collège à Madagascar » (p. 194-201). Nous découvrons d'après les observations réalisées à Tananarive et Majunga, que le modèle d'enseignement malgache, hostile à toute innovation pédagogique, est marqué par une communication verticale entre le maître et l'élève. Dans cette relation pédagogique, l'élève manifeste rarement son incompréhension (par respect culturel, l'enseignant est représenté comme une figure paternelle). Toutefois, le passage du français vers le malgache dans le transfert des savoirs permet d'observer à Manjuga un changement de schéma et une implication réelle des apprenants.

Ce numéro 64 de *Recherches et Applications* est digne d'intérêt tant par la richesse des informations qui renseignent sur les contextes de la didactique de la francophonie que par l'approche théorique et méthodologique de ce champ. Sa lecture serait une recommandation pour les spécialistes et pour tout personne férue de langue française voulant se documenter, prolonger sa réflexion et même voyager à travers les aires francophones, (France, Argentine, Japon, Portugal, Tunisie, Sénégal, Madagascar).



LARIVIÈRE, Vincent & SUGIMOTO Cassidy R.
Mesurer la science (Sophie Chisogne trad.).
Les Presses de l'Université de Montréal. 2018.
169 p.

Mesurer la science

Abdelkrim Boufarra

Université Mohamed I^{er} de Oujda

La science entre poids et mesure !

La recherche scientifique, cette activité sociale hautement complexe, peut-elle être soumise à la « mesure », à la « quantification » et au « calcul » ? Telle est la question centrale qui constitue la problématique principale de ce livre qui se veut ouvrage de vulgarisation, mais qui soulève des questions complexes.

La scientométrie est le mot inventé pour désigner la mesure de la science. Il s'agit de trouver le moyen de « quantifier » les activités de recherche qui reposent sur un nombre incalculable « *d'heures de travail en laboratoire et en bibliothèque, de rencontres avec des étudiants et des collaborateurs et d'interactions, officielles ou non, avec d'autres chercheurs ou avec le public.* [Car évidemment] de telles activités sont difficiles, voire impossibles à quantifier directement » (p. 9).

La scientométrie permet de transformer ces différentes activités sous la forme d'indicateurs quantifiables et mesurables. Cette mesure de l'activité de recherche concerne trois aspects distincts : *les intrants, les extrants et les impacts*. Les intrants sont ces indicateurs quantifiant les éléments d'entrée qui tiennent compte des ressources et autres investissements alimentant les activités scientifiques (financement accordé à la recherche et personnel scientifique).

Les extrants sont les indicateurs qui qualifient les éléments de sortie de cette activité (publications et brevets). Les impacts évaluent les répercussions des travaux de recherche sur la communauté savante et la société en général.

On peut reprocher à cette discipline de promouvoir la culture de la publication selon la fameuse formule «*Publish or perish*», de dénaturer la science et d'en fausser les objectifs. On lui reproche également d'amplifier des phénomènes d'ordre économique en faveur des oligopoles qui contrôlent la collecte et le stockage des données chiffrées et des métadonnées d'une grande valeur académique. L'on comprend très vite les implications aux facettes multiples de cette discipline qui ne se contente pas seulement de «mesurer» la science, mais permet aussi, et surtout, de rappeler une évidence qui semble occultée par les prouesses technologiques de ce XXI^e siècle : l'homme est un être social et un être savant.

Le livre se répartit en quatre chapitres et se présente sous forme de questions pertinentes et bien ciblées : Pourquoi mesurer la recherche ? À qui s'adresse ce livre ? Pourquoi mener cette recherche ? La scientométrie nous permet de mieux comprendre les modes de production et de diffusion des connaissances savantes ainsi que leur évolution au fil du temps. Elle permet aussi de compléter d'autres approches méthodologiques, comme la bibliométrie.

Les origines de la scientométrie remontent aux différentes activités de documentation : les bibliographies, les enquêtes sur la main d'œuvre, les bottins de chercheurs qui «*s'étaient dans le temps et dans l'espace*» (p.17). Mais cette discipline moderne a connu un essor particulier dès le XX^e siècle en Europe et en Amérique du Nord avec la consolidation de quelques champs

de recherche tels que la statistique, le sondage et la bibliothéconomie. Il s'agissait de réfléchir à des méthodes bibliométriques qui serviraient à «compter» les documents cités par les chercheurs, aussi bien dans des livres que dans des périodiques. La bibliométrie est le passage vers une méthode plus développée, celle de la scientométrie. Le début des années 1960 fut une étape marquante dans le développement de cette discipline avec le physicien et historien des sciences, le britannique Derek de Sola Price (1922-1983) qui cherchait à améliorer la gestion des collections et la recherche documentaire pour la rendre plus facile d'accès aux bibliothécaires et aux chercheurs. Il insistait énormément sur l'importance de la science d'un point de vue quantitatif, sans négliger, pour autant, son aspect qualitatif. Son livre majeur *Little Science, Big Science*, paru en 1963, parlait de l'idée d'évaluer le volume, la vitesse de circulation et l'interaction de l'information scientifique ainsi que les caractéristiques et implications politiques et sociales du champ scientifique. Mais c'est le chimiste hongrois Tibor Braun (1932-) qui a consacré ce terme de «*scientométrie*», en 1978, avec le lancement d'une revue qui porte le même nom. Curieusement, cette période coïncide avec la mise au point des index de citations, indispensables à la recherche scientifique et à la visibilité des chercheurs dans les sciences naturelles et médicales, dans un premier temps, et dans les sciences humaines et sociales par la suite. L'autre grand essor qu'a connu cette discipline date de la fin des années 1990 avec la croissance du Web et la multiplication des réseaux sociaux, privés et professionnels, qui ont intensifié la recherche scientifique et ont poussé à sa quantification. C'est ainsi que la notion d'indicateurs fait son apparition pour signifier la recherche de variables observables et quantifier

les variables inobservables. Ce sera le nombre d'articles ou de citations d'une part et, d'autre part, la production et l'impact des travaux scientifiques. Autrement dit, il s'agit d'étudier les sources qui offrent les données complètes sur les citations. Ce n'est pas un hasard si ces sources sont toutes américaines et en langue anglaise : le *Web of Science (WoS)*, *Scopus* et *Google Scholar*. À titre indicatif, le *WoS* conserve 55 millions de documents datant de l'année 1900 jusqu'au mois de décembre 2016, il comptabilise 1,1 milliard de citations avec une nette présence des chercheurs américains dans cette indexation, l'anglais étant, en effet, la langue de 95 % des articles indexés par le *WoS*.

Cette scientométrie, en lien étroit avec la bibliométrie, nous renvoie sur un autre plan à la notion d'autorat avec le portrait de cet auteur qui cherche à se faire connaître et à ce que ses recherches soient indexées, quitte à s'autociter ! Une asymétrie observée par le statisticien, mathématicien et chimiste américain Alfred James Lotka (1880-1949) se confirme de nos jours : 20 % des chercheurs publient 80 % de documents (ce qui signifie que les 20 % restants se répartissent entre 80 % des chercheurs). Il en est de même pour les citations où c'est encore la règle des 80-20 selon la loi de Pareto du nom de l'économiste italien Vilfredo Pareto (1848-1923).

Il y a l'auteur (ou les auteurs) et il y a le document (ou les documents). Ces derniers ont une durée de vie que la scientométrie cherche aussi à mesurer et à estimer selon les disciplines et les spécialités. La scientométrie s'inscrit également la relation étroite entre la recherche et son financement par les gouvernements ou les grandes entreprises. Elle apporte aussi des éléments quantifiables à l'évaluation de la Recherche par les pairs. Cette quantification de la recherche «*pourrait avoir incité les chercheurs à cultiver le goût du classement*

d'avantage que le goût de la science» (p.154). Ce livre dépasse largement son ambition de présentation simplifiée des notions et des concepts de la scientométrie et finit par proposer un travail d'une grande érudition scientifique.

Nous recommandons vivement la lecture de ce livre à toute la communauté scientifique, individuelle et collective, à tous les bibliothécaires des centres de recherche, universitaires ou autres, et à toute personne désireuse de comprendre ce monde qui fonctionne à un rythme effréné et où les données sont une ressource à la base de toute démarche quelle que soit sa nature et ses implications. Enfin, on ne se lasse pas de comprendre combien la quantité des informations concernant des métadonnées qui circulent dans ce monde de l'information avec ses technologies et ses différents repères a une valeur politique. En particulier, eu égard à l'hégémonie de l'anglais dans le domaine des données, nous comprenons grâce à ce livre l'importance du défi devant lequel les francophones sont placés.



MARTINEZ, Pierre.
*Un regard sur l'enseignement des langues :
des sciences du langage aux NBIC.*
Paris : Editions des archives contemporaines.
2018. 156 p.

***Un regard sur l'enseignement des langues :
des sciences du langage aux NBIC***

Youcef Atrouz
Université de Annaba

L'histoire de la didactique des langues (DDL) a toujours été marquée par des moments phares de définition de la méthodologie, de mise au jour d'approches nouvelles comme à l'occasion de certaines publications telles que *L'élaboration du français fondamental* de Georges Gougenheim (et son équipe), du *Dictionnaire de didactique des langues* de Robert Galisson et Daniel Coste, des *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* de Louise Dabène et tout récemment du *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* codirigé par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. *Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC* de Pierre Martinez fait déjà / fera certainement partie de ces moments forts de la DDL.

En effet, ce livre (se) propose comme un regard sur le futur, une « pause » instable, dérangée et dérangeante, un lieu de questionnements, d'interrogations et de remises en cause. Jusqu'à sa dernière page, ce livre pose des questions lancinantes face auxquelles nous sommes requis d'ouvrir grands les yeux pour tâcher de leur trouver des réponses urgentes et efficaces.

Parmi ces questions, j'en retiendrai essentiellement deux : pourquoi la DDL en particulier, et l'École d'une manière générale, doivent-elles prendre en considération l'ensemble des technosciences que sont

les nanotechnologies, les biotechnologies, l'informatique et les sciences cognitives (NBIC)? Comment la DDL pourra-t-elle innover grâce à ces innovations?

Pour y répondre, le livre qui s'ouvre sur un préambule « accrocheur », propose 6 parties excellemment construites et soigneusement présentées de sorte qu'elles peuvent être envisagées comme un tout cohérent ou comme des entités autonomes. Il est couronné, enfin, par un *post-scriptum* ouvert qui, à travers une « *fable* », nous plonge dans un futur (très proche) des langues auquel nous devons se préparer, et relance, jusqu'à bout de souffle de ses mots (voir le tout dernier paragraphe du livre), des questions de fond qui nous invitent à réfléchir sur une *architecture d'une didactique pensée autrement*.

Dans sa première partie intitulée *Fondations*, Martinez pose comme décliné le « *brouillage contemporain* » (p. 8) face auquel la DDL doit agir. Il est clair que les technosciences offrent à toutes et à tous une panoplie sans limites de savoirs et de partages censés être bien gérés.

Afin de mettre de l'ordre dans ce qui semble être une accumulation de savoirs, de connaissances et de nouveautés (et d'innovations aussi!), la DDL, en sa qualité de domaine scientifique qui se veut *impliqué* (p. 12), doit osciller « *en permanence entre deux polarités, le système et l'apprenant* » (p. 16). Cette oscillation engendre un grand nombre de concepts clés qui s'imposent aux didacticiens-praticiens comme le silence, le capital humain, l'écologie des langues, l'éthique, la complexité et bien d'autres. Il est important de noter que cette deuxième partie intitulée *Concepts* les développent minutieusement tout en laissant le soin aux autres parties d'en élaborer beaucoup d'autres.

Ces fondations et ces concepts sont à contextualiser. Leur contextualisation est abordée dans la troisième partie joliment intitulée *Hommes et milieux*. Selon l'auteur, cette contextualisation, qui se définit comme étant une « *parfaite articulation de l'apprenant et son environnement* » (p. 69), trouve sa véritable solution dans le post-modernisme.

À ce niveau de la réflexion, la question la plus légitime que le lecteur doit se poser est la suivante : est-ce que la DDL devrait avoir à craindre de l'innovation? La réponse est très réconfortante (et moins consensuelle qu'on le pense!) : la DDL n'a rien à redouter pour la simple raison qu'elle-même est une innovation, une médiation, une action fortement liée au terrain qui la valide, la modifie ou, carrément, l'anéantit (p. 83). Je dois signaler que cette quatrième partie est traversée par un certain nombre de concepts fondamentaux auxquels se rapporte le projet d'innovation : représentations, transfert, mobilité, interlangue, métier d'enseignant, autonomie, curriculum, etc.

Placé au cœur de la cinquième partie qui porte le titre de *Technosciences et futur des langues*, le curriculum dont la construction sera (très) possible avec le numérique (p. 123) se présente comme un projet qui permet « *une vision stratégique et globale de l'action* » (p. 93) et constitue l'une des réponses à cette question incontournable ainsi formulée par Pierre Martinez (p. 103) : « *en quoi les technosciences sont-elles susceptibles de contribuer à l'innovation et à la transformation de notre domaine, la didactique des langues ?* »

Il est certain que les NBIC sont capables de permettre à la DDL de mieux connaître l'apprenant pour mieux l'aider à progresser et à réussir (p. 119) en anticipant ses futurs échecs, ses erreurs ou ses insuffisances (p. 120).

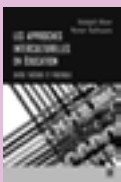
Afin de trouver des réponses à toutes ces interrogations (et à d'autres!) et mettre fin à cette « *expérience de l'inefficacité humaine* », le didacticien-praticien doit aller vers une didactique réticulaire (c'est le titre de cette dernière partie) qui se présente comme une didactique multimodale, hypercubique, qui répond aux exigences du futur, qui dépasse l'éclectisme, qui permet la coexistence des différentes approches didactiques, qui opère en réseau et surtout qui place les NBIC au centre du dispositif de formation pour mieux le servir (p. 140). Ainsi, une telle didactique aura toutes ses chances de déployer d'*infinies possibilités* (p. 142).

Selon l'auteur, cette didactique réticulaire tournera autour de trois polarités. *Primo*, la définition des finalités de l'apprentissage. *Secundo*, l'exploitation des ressources technoscientifiques et *tertio*, une représentation de l'individu en formation (p. 141). Une telle didactique doit pouvoir et savoir faire fonctionner, dans un « *projet éducatif supérieur, axiologique, une combinatoire d'éléments interagissant en réseau* » (p. 142).

Ce livre que j'ai beaucoup apprécié (pré)dit le changement, le (re)situe, le (re)définit et (re)suscite la réflexion sur nos pratiques de didacticien-praticien. Il est une invitation à imaginer l'avenir de la DDL qui doit se libérer des servitudes naturelles de notre condition en repoussant et même en effaçant totalement ces limites haïssables qui la bloquent et faisant avec ces innovations qui se « précipitent » sur nous.

Vivement le prochain livre de Pierre Martinez!

Actualité des publications



Les approches inter-culturelles en éducation : entre théorie et pratique
Abdeljalil Akkari & Myriam Radhouane
Presses de l'université de Laval, 2019, 304 p.

À partir d'une perspective internationale et comparative, l'ouvrage présente, dans un premier temps, les fondements théoriques et conceptuels de la prise en compte de la diversité culturelle à l'école. Il s'attèle ensuite à l'analyse des approches interculturelles et des débats qu'elles suscitent dans des pays aussi divers que les États-Unis, le Canada, le Brésil, la Suisse et la France. Pour chaque contexte national, l'ouvrage aborde aussi bien les racines historiques des approches interculturelles que les initiatives concrètes impulsées par les politiques éducatives dans les écoles et les classes. Enfin, l'ouvrage expose les discussions entourant le traitement de la diversité linguistique ou religieuse à l'école, la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mondiale et la place déterminante des enseignants dans les approches interculturelles.



Aspects linguistiques et sociolinguistiques

des français africains
Oreste FLOQUET (dir.)
Rome : Sapienza Università Editrice, 12/2018, 207 p.

Environ 30 % des francophones vivent en Afrique subsaharienne. En 2060, ils seront probablement 85 %. Les auteurs s'interrogent sur les statuts, les spécificités et l'évolution des français africains, amenés à jouer un rôle de plus en plus important au sein de la francophonie, en différents contextes. Pour consulter le document : <http://bit.ly/2IRAgdl>

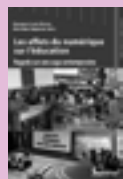


Culture numérique
Dominique Cardon
Paris : Presses de Sciences Po, 2019, 428 p.

L'auteur, sociologue des médias et des technologies de l'information et de la communication, offre une analyse complète des ruptures que le numérique a induit en s'appuyant sur la sociologie, la science politique, l'économie, ou encore les sciences de l'information et de la communication. Un premier chapitre retrace la confrontation de différentes cultures autour de la conception informatique suivi d'un panorama des innovations informatiques associées à une culture du partage et de l'ouverture. D. Cardon insiste sur l'impact du nouvel espace public numérique sur les pratiques démocratiques.

Bernadette Plumelle
France Éducation international

Les deux derniers chapitres font écho aux débats les plus récents sur le rôle économique des grands opérateurs informatiques et l'exploitation / valorisation des données numériques (algorithmes et *big data*) et expose avec brio les risques liés à l'emprise du numérique sur la vie sociale.



Les effets du numérique sur l'éducation : regards sur une saga contemporaine
Georges-Louis Baron & Christian Depover (dir.)
Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2019, 284 p.

« Qu'est-ce que le numérique a apporté à l'éducation ? ». La question est posée d'emblée par les auteurs qui l'abordent sous un angle spécifique, celui de l'analyse des effets exercés sur les apprentissages, sur le fonctionnement des écoles et sur les milieux professionnels. G.-L. Baron et C. Depover proposent, dans une première partie, un cadre d'analyse et des repères historiques. Ils passent en revue les travaux de recherche qui se sont penchés sur cette question et analysent selon différents angles l'impact du numérique sur les systèmes éducatifs : curricula, compétences des élèves, méthodes d'enseignement-apprentissage, fonctions cognitives et comportements sociaux. Des spécialistes reconnus présentent ensuite des synthèses thématiques

concernant aussi bien l'éducation formelle que l'éducation informelle, le milieu scolaire que l'entreprise, les pays développés ou les pays du Sud.



Français d'Afrique. En Afrique. Hors d'Afrique
Langue française, n° 202,
juin 2019, 124 p.

Ce numéro propose un état des lieux de la recherche sur le français d'Afrique et donne un aperçu de recherches contemporaines innovantes qui ouvrent des pistes nouvelles et décloisonnées. Le numéro comprend sept articles. Les trois premiers présentent des enjeux épistémologiques et méthodologiques généraux. Les articles suivants s'inscrivent dans une perspective sociolinguistique discursive et interactionnelle, et dé-spatialisent l'objet « français d'Afrique ». Dans la dernière contribution, l'auteure, norvégienne, s'intéresse plus précisément au « français mis en récits par des migrants congolais en Norvège ». La présentation du numéro, par les coordinatrices, est disponible en accès libre sur le portail Cairn.



Français langue ardente : actes du XIV^e congrès mondial de la FIPF. Volume IV : le français à l'ère du numérique
Cynthia Eid, Annick Englebert & Geneviève Geron (dir.)
Paris : FIPF : Fédération internationale des professeurs de français, 2018, 281 p.

L'avenir du français et de sa diffusion dans le monde dépend en partie de la prise en main des technologies du numérique (réseaux sociaux, applications mobiles, tablettes, etc.) par les enseignants ainsi que de leur utilisation efficace et créative dans l'enseignement / apprentissage du français. Comment évaluer le potentiel des technologies émergentes ? Comment mettre en place des approches didactiques intégrant le numérique ? Comment estimer la plus-value effective de dispositifs de formation intégrant le digital ? Ce volume, qui rassemble des communications issues de quinze pays, couvre un large éventail de ces problématiques.



Interculturalité, circulation et globalisation : nouveaux contextes et nouvelles pratiques
Dominique Tiana Razafindratsimba & Lolona N. Razafindralambo (sous la direction de)
Paris : L'Harmattan, 2018, 480 p.

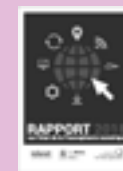
L'ouvrage fait suite au congrès de l'Association internationale pour la recherche interculturelle (ARIC) qui a eu lieu en 2017 à Madagascar. Il réunit des contributions diverses par les thèmes abordés et par leur localisation géographique. Avec la globalisation, l'intensification des circulations (personnes, biens, idées, nouvelles technologies, capitaux, etc.) redéfinit l'altérité et demande de constants ajustements et adaptations de la part des individus et des groupes sociaux. Les textes ici rassemblés s'inscrivent dans une même perspective, l'interculturalité, et permettent de comparer les travaux et les expériences de praticiens et de chercheurs qui mettent au jour les mécanismes de ces ajustements et de ces adaptations des relations interculturelles dans les sociétés contemporaines.



Lectures de la littérature et appropriation des langues et cultures
Chiara Bemporad & Thérèse Jeanneret (coordinatrices)
Le français dans le monde : recherches et applications, n° 65, janvier 2019, 201 p.

Ce numéro aborde le rôle de la littérature dans le développement langagier des lecteurs-apprenants dans les différentes langues qu'ils pratiquent et apprennent. Y sont présentés de multiples exemples des confrontations d'adultes ou d'enfants avec le fait littéraire, le « plaisir du texte » et la réflexion sur celui-ci. Dans l'ensemble, la lecture de la littérature passe par des activités

de production pour témoigner de l'effet du littéraire sur la personne apprenante. Parmi les douze contributions de ce numéro, cinq construisent des objets d'enseignement qui impliquent une production écrite, ou orale. D'autres contributions pensent des modes d'accès à la lecture littéraire en réfléchissant à la compétence littéraire ou en imaginant des dispositifs didactiques.



Rapport 2018 sur l'état de la Francophonie numérique
Université Bordeaux Montaigne, Institut du droit de l'espace et des télécommunications (coord.)
Paris : Organisation internationale de la Francophonie, octobre 2018, 315 p.

Réalisé par un collectif d'auteurs représentant la diversité de l'espace francophone, ce rapport a été coordonné par la Chaire UNESCO « Pratiques émergentes en technologies et communication pour le développement » de l'Université Bordeaux Montaigne. Il dresse un état de la situation du numérique dans l'espace francophone durant la période 2017-2018 en regroupant des statistiques et avis qualitatifs récents, et en valorisant les exemples de bonnes pratiques. Il comporte un chapitre préliminaire traitant de la question fondamentale des infrastructures donnant accès au numérique, ainsi que des études présentées dans le cadre des axes stratégiques d'intervention

de la Stratégie de la Francophonie numérique. Pour le consulter : <http://bit.ly/2lxev2X>



Repenser l'étude des langues à l'université : le défi des humanités numériques ?
A. Burrows, R. Cetro, N. Kübler & G. Miras (coord.)
Études de linguistique appliquée, n° 193, janvier-mars 2019, 134 p.

L'entrée massive du numérique à l'université apparaît comme un « potentiel accélérateur de pratiques ». Ce numéro apporte une réflexion théorique, des études de cas ou des retours d'expériences mettant en lumière les rapports entre l'étude des langues à l'université et les perspectives ouvertes par les humanités numériques. Dans un premier temps, des dispositifs numériques universitaires sont à l'étude : projet de FOAD, dispositif de formation à distance, création d'un test de positionnement. Les articles suivants se focalisent sur les effets de dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues sur les apprenants. Les deux derniers textes dessinent les perspectives croisées entre l'introduction de dispositifs numériques et l'internationalisation des études linguistiques.

Colophon

Direction de la publication

Jean-Paul de Gaudemar

Coordonnateurs

Muriel Cordier &

Jean-Christophe Bonnissent

Design éditorial

The Shelf Company

Achevé d'imprimer

en octobre 2019

sur les presses de l'imprimerie Stipa

à Montreuil.

Les titres et les textes sont composés en caractères Aperçu dessinés par The Entente, les citations en caractères Boulder Mono par Formist.

Imprimé en France

Dépôt légal

octobre 2019

Numéro ISSN

en attente

« Ce numéro a pour objectif de présenter la diversité des pratiques du français scientifique, les questionnements au sein des universités en matière de valorisation et de diffusion, les actions qui contribuent au développement de la culture scientifique en français. »

Cristelle Cavalla, Agnès Tutin
& Alice Burrows

