

Le texte scientifique dans la modélisation rédactionnelle : approches et dynamiques fonctionnelles. Cas de la 3eme année licence de français

The scientific text in editorial modelling: approaches and functional dynamics. A case study from the 3rd year of a bachelor's degree in French

Ramzi CHIALI 

Université Abou Bekr BELKAÏD, Tlemcen/ ALGERIE

Laboratoire L.L.C.

ramzi.chiali@univ-tlemcen.dz

Reçu: 28/01/2025,

Accepté: 20/09/2025

Publié: 18/11/2025

Résumé :

Le présent article, autour de la corrélation lecture académique et écriture scientifique, traite de l'apport du texte scientifique comme référentiel dans la rédaction académique. En ce sens, nous avons tenté d'identifier les modalités d'écriture en langue de spécialité, sur modèle de lecture spécifique. Par ailleurs, le recours inconditionnel aux langues de spécialité suppose une mobilisation des compétences linguistiques et thématiques. Cela dans la perspective de produire un discours écrit cohérent. Ce dernier serait la suite logique d'une activité de lecture organisée autour de textes-supports se rapportant, hypothétiquement, aux contenus enseignés. Ainsi, le recours à la langue de spécialité, principalement, pour les activités de lecture/écriture, se situe comme une alternative intelligente aux pratiques pédagogiques traditionnelles.

Mots- clés : Lecture/écriture- Discours de spécialité- Modalités- configurations

Abstract:

This article, focusing on the correlation between academic reading and scientific writing, deals with the contribution of the scientific text as a reference in academic writing. In this sense, we have attempted to identify the modalities of writing in specialty languages, based on a specific reading model. Moreover, the unconditional use of specialty languages presupposes the mobilization of linguistic and thematic skills. The aim is to produce a coherent written discourse. The latter would be the logical outcome of a reading activity organized around support texts relating, hypothetically, to the content being taught. In this way, the use of specialty languages, mainly for reading/writing activities, is an intelligent alternative to traditional teaching practices.

Key words : Reading/Writing- Specialized Discourse- Modalities- Configurations

* Auteur correspondant : Ramzi CHIALI

Langues & Cultures / © 2025 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Introduction

L'écriture en FLE suppose une modélisation et une configuration des habilités linguistique et cognitive en une stratégie cohérente, synonyme d'une écriture significative. En ce sens, le scripteur est censé disposer d'une multitude d'habilités à mettre en œuvre dans le but de rédiger un texte, contextualisé selon les besoins de communication.

Ainsi, l'acte rédactionnel n'est pas un comportement scriptural isolé mais suppose une connaissance de la langue subjacente à une habilité stratégique de mise en exergue d'un discours sémantiquement conforme aux pratiques systématiques de la langue d'écriture, en amont, et aux attentes du potentiel lecteur, en aval.

Cette présentation de la gestion de l'écriture suppose, aussi, un recours permanent aux différentes logiques d'écriture selon des modèles référentiels connus et reconnus par le scripteur lui-même.

En d'autres termes, la compétence rédactionnelle n'existe pas *ex nihilo*, mais demeure un savoir-faire que l'on acquiert progressivement, selon une dynamique de renforcement des acquis multidimensionnels en l'occurrence, linguistiques, grammaticaux, orthographiques, lexicaux et pragmatiques.

Ecrire devient, alors, une complexité rationnelle et formelle qui génère des discours incohérents, incorrects et sémantiquement faibles, (Crinon, J., 2000).

Résumer, présenter une synthèse de documents et prendre des notes sont considérés comme des habilités fondamentales. L'apprenant doit être en mesure de les gérer et les configurer selon des schémas de communication institutionnels et para-institutionnels. L'ensemble repose sur le traitement stratégique d'une somme de compétences construites dans différents contextes de l'apprentissage.

C'est dans ce sens que la logique didactique propose l'activité de la lecture, comme compétence supposée au renforcement de celle de l'écrit. En ajustant et additionnant la pratique de l'écrit à la pratique de la lecture, nous considérons cette dernière comme principale modératrice de l'écriture (Falardeau, É., Guay, F. & Valois, P. 2012).

Notre travail de recherche sur l'activité de l'écriture ne se résume pas à analyser l'acte scriptural en tant que reproduction mais nous traitons de l'invention, de la création et de la nature du discours source ; le texte originel.

Une interrogation s'imposerait dans ce cas pour déterminer le comportement de l'apprenant face au texte, écrit et/ou dit. Recopier, écrire à partir d'un support pédagogique tel que le manuel scolaire, le tableau noir ou le discours de l'enseignant sont des pratiques élémentaires pour l'apprentissage de l'écrit.

A l'université, l'apprenant se positionne dans la même logique décrite. Néanmoins, ce dernier devrait maîtriser de nouvelles formes rédactionnelles. L'écrit académique est davantage marqué par un caractère « mathématique ».

Cela nous amène à nous interroger sur la nature des supports de lecture dans le milieu universitaire. Le choix de la lecture, dans ce cas, fait référence à la prise de conscience quant aux modèles textuels, supports d'une rédaction objective et savante par la forme et le fond.

Ainsi, notre recherche gravite autour d'une problématique que nous présentons comme suit :

-Comment sont opérées les différentes situations de communication académique en FLE ?

-L'activité de la lecture académique, a-t-elle un apport significatif dans la production écrite de type scientifique ?

En d'autres termes, comment se manifestent les interactions intellectuelles, sur textes-support en langue de spécialité (désormais L.S.), en vue d'une production de l'écrit efficiente ?

Subséquent, cette recherche se propose de rendre compte de l'acquisition et l'exploitation de l'écrit universitaire. Cela à travers une analyse des enseignements portés sur les compétences d'ordre institutionnel.

Notre objectif est de comprendre le mode opératoire délimité par les apprenants en contexte universitaire FLE. Ceci dans une phase d'exploitation de la compétence de la lecture spécifique, en vue d'une pratique de l'acte rédactionnel conforme aux attentes académiques.

1. Langue, discours et écrits universitaires

En amont de la formation universitaire, l'éducation nationale opère des programmes pluridisciplinaires et linguistiques. Cela permettrait à l'étudiant d'intégrer sa formation académique avec des prérequis différentiels et des compétences multidimensionnelles, dans le but de se positionner comme élément actif, conscient et consciencieux de sa formation.

C'est, ainsi, que nous observons des variantes quant aux compétences acquises dans les trois paliers précédant le contexte universitaire.

Dès lors, ces enseignements de la langue arabe, du français et de l'anglais, visent un enseignement préliminaire des différentes formes de la communication standardisée et un renforcement des stratégies discursives. Le renforcement du capital linguistique de spécialité est ancré, notamment, dans les textes à caractère scientifique ou de vulgarisation scientifique.

De ce fait, le profil d'entrée à l'université du nouveau bachelier est nécessairement modelé selon des connaissances « sommaires » des différents discours scientifiques.

Cette logique, malgré une fracture linguistique brusque, entre l'enseignement dans l'éducation nationale et le contexte universitaire, étant donné le recours à la langue arabe comme modèle linguistique prédominant dans l'enseignement des matières scientifiques, est rattrapée, selon les nouveaux textes, par des enseignements des variations langagières de type FOU et FOS et/ou de l'anglais à usage spécifique pour répondre à des besoins langagiers pressants en vue de suivre la formation originelle.

En formations académiques en sciences humaines et sociales, la langue référentielle demeure la langue arabe, avec ses variations langagières. Cela semble fonctionner correctement, dans la mesure où le nouveau bachelier demeure en contact permanent avec ladite langue d'enseignement.

Par ailleurs, le choix des spécialités à l'université est relatif à un traitement systématique des compétences et des évaluations institutionnelles. A ce titre, le profil langagier des étudiants en contexte universitaire doit répondre aux impératifs discursifs et communicatifs des contenus savants dispensés.

Dans un contexte plus restreint, pour les besoins de notre étude, l'observation de la formation de langue française, en l'occurrence la licence de français, est structurée selon le même principe. Autrement dit, le candidat à cette formation académique est censé disposer d'habileté de transformation de compétences linguistiques et stratégiques, en performances

d'apprentissage académique. Cela dans une double optique, à savoir la gestion de la compétence orale et de la compétence de l'écrit.

(M. Laparra, 2008) énumère les compétences à renforcer sous cette forme :

- Identifier les moments de prise de parole.
- Discerner, mémoriser et synthétiser les énoncés savants.
- Communiquer ou débattre à propos d'un sujet.
- Savoir user du discours scientifique.
- Savoir illustrer un exposé par des exemples pertinents.
- Connaissances empiriques quant au fonctionnement d'un objet.
- Identifier le degré de compréhension chez les potentiels interlocuteurs.

Parallèlement à l'oral, (C. Freinet) proposait déjà un modèle selon lequel l'expression écrite favorise l'intégration et la socialisation de l'apprenant. Ce type d'activité, en l'occurrence communiquer par l'écrit en salle de cours, sous différentes tâches sont associées aux activités traditionnelles de syntaxes, de vocabulaire et d'orthographe. Les « sujets d'opinion » sont aussi fréquents et demandent à l'apprenant de se positionner comme scripteur s'inscrivant dans une démarche analytique.

En ce sens, on réoriente l'enseignement de la langue française sur la capacité de l'apprenant à donner et produire un sens, une sémantique organisée qui matérialisera sa représentation de l'objet traité en cours de langue. Cela se produit nécessairement suite à un apprentissage qui n'est plus focalisé sur les formes alphabétiques et lexicales mais sur le discours (Charmillot, M., 2010).

2. Le discours académique comme configuration intellectuelle

La tradition universitaire renvoi à un modèle locutoire source, configuré selon une interaction intellectuelle pointue. L'intérêt est de permettre à l'étudiant de définir les axes thématiques et la pertinence dans le discours.

Selon cette conceptualisation, l'acte de compréhension ne se situe pas dans l'assimilation des contenus. Cette dernière est une forme basique de la construction sémantique. L'apprenant apprend par principe de rétention de l'information, traitement des contenus, élabore une logique constructive ; en vue d'une exploitation des données selon des contextes divergents.

La compréhension, selon ce cas de figure, n'est plus une compétence de l'apprentissage mais une compétence d'usage. Le schéma cognitif est structuré selon une logique de réception ; avec des configurations aléatoires des contenus savants. L'exploitation de ces mêmes contenus dépend, le cas échéant, des modalités discursives, de la situation de communication et des besoins d'utilisation.

Par ailleurs, selon les emplois des contenus savants, dans les formes discursives académiques, l'étudiant, comme actant apprenant ou actant modérateur, aura à mobiliser des compétences de réflexions adaptées aux situations de réception et/ou à celle de l'investissement de la connaissance ; l'objectif étant de s'adapter aux modalités communicatives et situationnelles.

3. Les langues de spécialité comme référentiel pragmatique

En formation universitaire, l'étudiant-apprenant est placé dans une dynamique de renforcement des compétences pluridisciplinaires et d'habilités au pluriel en l'occurrence, savantes, contextuelles, linguistiques, langagière et pragmatique. La finalité étant de permettre à ceux-là de rendre compte des savoirs acquis (Chevallard, Y., 1985), selon différents modèles communicatifs et de résoudre des conflits socio-cognitifs en situation d'évaluation et/ou en communications réelles.

Ainsi, la conjugaison de discours de spécialités et des enseignements spécifiques permettrait aux apprenants, futurs citoyens, de matérialiser leurs positions intellectuelles et leurs connaissances savantes en (L.S.) (Silva, R., Costa, R. et Ferreira, F., 2004). En d'autres termes, parler de la science dans un discours scientifique.

Pour se faire, les programmes académiques requièrent le recours à différentes pratiques discursives gravitant autour d'une variation langagière de la spécialité, limitée dans son usage aux situations de communications pragmatiques. De ce fait, l'apprenant doit disposer d'un lexique de spécialité, organiser ses propos selon des tournures de type informatif, potentiellement descriptif et user de la langue écrite dans un schéma constructif.

Subséquent, le potentiel des langues de spécialité est contenu dans les utilisations qui sont de spécialité ; les variations langagières dans ces cas de figure se situent comme vecteur de connexions intellectuelles et d'interactions entre destinataire et destinataire. Le schéma de communication standard est désormais reconfiguré selon les besoins de la construction sémantique partagée entre les potentiels actants des correspondances thématiques.

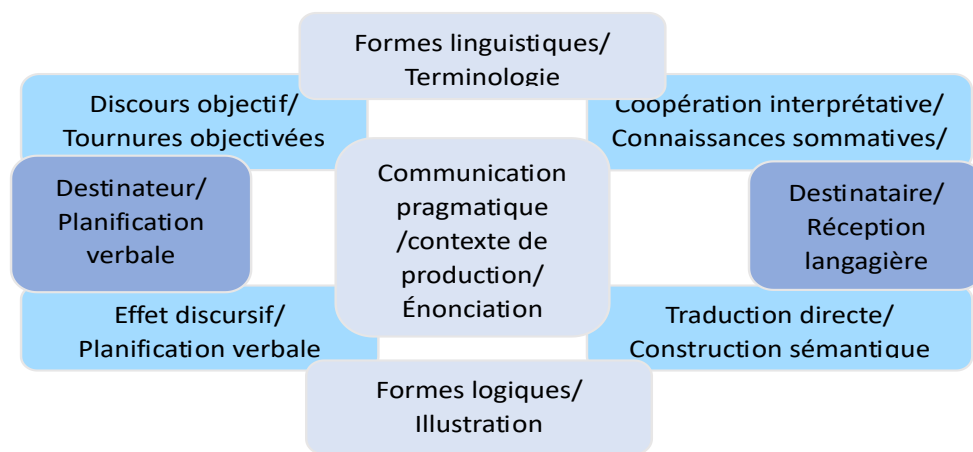


Fig.1 : schéma élaboré incluant les modalités de communication pragmatique

La coordination entre le destinataire et le destinataire se situe dans cette forme de démystification de l'usage de la langue comme composante verbale, paraverbale, identitaire et culturelle standardisée. L'objectif est la conceptualisation d'une logique linguistique, configurée selon les pratiques de communication de contextes significatifs ; de type professionnel, académique, savant et technique.

4. Les types de lecture en formation FLE

Marquée par des textes, principalement, en rapport avec la typologie littéraire ; caractère originel de la formation en licence de français, l'apprenant lit dans une perspective de rédaction de synthèse, de fiches de lecture, de résumer et de production « littéraire ». L'objectif est de familiariser ce même apprenant avec un contexte discursif spécifique qui l'amènerait, le cas échéant vers une connaissance de la langue dans sa version soutenue.

Conjointement à cela, des matières à caractère davantage technique sont assurées pour permettre à l'apprenant d'identifier d'autres formes langagières en vue des utilisations spécifiques aux situations de communication technique.

Sur les trois années de formation académique et suite à un traitement par correspondance des matières et des modules enseignés, nous retenons les unités d'enseignement suivantes, que nous classifions dans le tableau qui suit, selon les variations langagières dominantes, à savoir « français langue usuelle » et « français langue de spécialité ».

Nous pensons, aussi, qu'il est inéluctable de soulever la problématique du profil linguistique des apprenants. La complexité de traitement des objets de la formation n'est pas synonyme de la non-connaissance de la langue française. Cela serait la conséquence de la connaissance moyenne ou inexistante de la spécialité elle-même. L'adaptation aux contenus de la formation et aux approches pédagogiques fait que l'étudiant passe par une phase de réflexion ; en amont de l'assimilation et de la production sémantique.

A ce titre, concevoir des séquences de formation aux formes authentiques du discours universitaires permettrait à l'étudiant de comprendre le principe des variations langagières en contexte universitaire.

	Unités d'enseignement en langue usuelle	Unités d'enseignement en langue de spécialité
L.1	Compréhension et expression écrite/ orale.	Linguistique
	Techniques de travail universitaire.	Phonétique
	Lecture et étude de textes	Littéracies numériques
	Grammaire de la langue d'étude	
	Civilisation de la langue d'étude	
L.2	Grammaire de la langue d'étude	
	Civilisation de la langue d'étude	
	Littérature de la langue d'étude	
	Compréhension et expression écrite/orale.	
L.3		Linguistique
		Sciences de la communication
		Initiation aux langues de spécialité
		Introduction à la didactique
		Techniques de recherche
		Traduction & Interprétariat

Tableau 01 : Résumé des unités d'enseignement classées selon les variations langagières¹

L'observation du contenu enseigné se traduit par un équilibre entre la langue usuelle et la (L.S.) en première année. Cette modalité permettrait une adaptation de l'étudiant à de nouvelles formes discursives, à la gestion des contenus scientifiques dans un discours académique de spécialité en langue française et les pratiques systématiques du français.

De ce fait, l'étudiant aura à concevoir une nouvelle forme de l'apprentissage qui se focalise davantage sur le fond avec une prise de conscience des nouvelles configurations de la langue ; l'ensemble appartient, alors, au domaine de la spécialité.

Cette réalité pédagogique génère une diversité des supports de lecture. L'étudiant en situation d'apprentissage en (L.S.), se positionnera comme lecteur de documents de la spécialité, en parallèle des standards littéraires.

L'enseignement en deuxième année, est marqué par une focalisation sur la langue d'étude, autrement dit, l'enseignement porte sur l'identification et l'évolution du système linguistique du français. Cet ancrage théorique, dans un discours usuel et commun se situe comme élémentaire dans la perspective de compréhension de la langue comme objet d'étude. Le renforcement des compétences langagières en langue française étant établi, il est nécessaire, dès lors, de travailler sur les paramètres structurels de la langue enseignée.

Les contenus enseignés en troisième année se rapportent à une pratique du discours scientifique. Ainsi, la trajectoire langagière s'oriente davantage vers le discours scientifique avec un paramétrage de la langue dans une perspective formelle spécifique. L'objectif de cette orientation est de placer l'étudiant-apprenant dans une dynamique discursive de la spécialité. Autrement dit, l'enseignement/apprentissage des matières dans leur contexte méthodologique place l'apprenant dans une logique de gestion de la (L.S.) en parallèle de la langue d'apprentissage.

Cet enseignement ne porte pas, principalement, sur le discours scientifique. La compréhension de la forme de ce dernier serait une compétence transversale. L'apprenant acquiert le système linguistique de la spécialité via la pratique de celle-ci. Les formes discursives sont observées dans la gestion des contenus. L'étude de la (L.S.) est, alors, sous-jacente à l'étude de l'objet de la spécialité, selon le contexte.

Selon ce cas de figure, l'apprenant concrétise ses habilités linguistiques selon les situations de communication dans le contexte institutionnel. Le principe de la formation, à ce stade, n'est pas celui d'enseigner un modèle langagier spécifique, mais de familiariser l'apprenant-étudiant à la diversité langagière par le style.

Cette logique discursive génère et est générée par des modèles de lecture sur supports spécifiques. L'apprenant-étudiant est appelé à sélectionner les documents de lecture selon ses besoins savants. Les textes de référence ne sont plus de l'ordre littéraire mais de type scientifique, marqué par un style d'écriture informatif et descriptif. Les références bibliographiques et les lectures théoriques renforcent, ainsi, la compréhension et la production scientifique.

¹ Canevas de mise en conformité, offre de formation L.M.D., licence académique de langue française 2015 – 2016, Université de Tlemcen. Arrêté n° 584 du 23 juillet 2014 modifiant l'annexe de l'arrêté n° 500 du 28 juillet 2013.

5. Le texte scientifique comme modèle constructif à l'université

La pratique de la lecture en contexte constitutionnel se veut une activité élémentaire dans la construction des compétences thématiques. Les besoins savants des étudiants reposent sur les niveaux de compréhension des contenus savants. Ces derniers, selon la tradition scientifique, sont organisés de sorte à s'inscrire dans le domaine de la spécialité. L'accès au sens étant réservé à un public non-commun, nécessite une connaissance importante de la langue source.

Le lecteur du texte académique s'inscrit dans une logique communicative de contexte. La lecture n'est plus modèle de l'apprentissage linguistique mais une configuration de la pensée scientifique.

Cependant, le texte littéraire, comme support de lecture standardisé, fait que le texte scientifique est sujet à découverte. La tradition littéraire obstruerait les configurations académiques de spécialité.

On suppose, en ce sens, des enseignements spécifiques gravitant autour des référentiels thématiques scientifiques. L'étudiant est censé comprendre les principes de la science, les modèles graphiques de la science, les techniques de rédactions de communications ou d'écrits scientifiques. Cela interviendrait dans la construction d'une identité scientifique en quête de contenus savants.

L'éveil à la science fait que l'étudiant orienterait ses lectures vers des textes davantage las et expositifs.

Le cas échéant, l'étudiant en situation de formation de licence de français, malgré une initiation aux techniques de travail universitaire², ne disposerait pas des outils nécessaires pour sélectionner des ouvrages théoriques qui traitent de la matière enseignée.

Le travail de consolidation des références bibliographiques se fait sur recommandation de l'enseignant. Le choix des textes supports est une tâche complexe. Cette dernière nécessite un traitement par identification des profils, des compétences acquises et autres requises.

Ainsi, l'activité de lecture est soumise aux conditions de motivation, de proximité intellectuelle, pédagogique et didactique. L'accès au sens scientifique est, donc, une opération conflictuelle entre l'habitude de textes littéraires et l'accommodation aux textes scientifiques.

6. La lecture académique et la production en langue de spécialité

Les modèles d'écriture, selon la tradition didactique, sont générés par les modèles de lecture. Le scripteur, en contexte institutionnel, mobilise un ensemble de compétences cognitives et stratégiques pour produire un texte sémantiquement cohérent avec des référents aux lectures. Le principe est de s'adapter aux besoins de la formation dans une perspective d'évaluation et de la transformation des acquis situationnels en performances rédactionnelles objectivées.

De ce fait, l'étudiant doit être en mesure de discerner les différentes fonctions du langage, de prendre conscience des divergences discursives, de savoir mobiliser les compétences pratiques et de les adapter selon les différents contextes d'emploi.

² Les matières « techniques de travail universitaire » et « méthodes de travail universitaire » sont règlementées selon le canevas mis en vigueur pour la formation L.M.D. de français en 2015.

Pour les besoins de notre recherche, nous avons établi une étude scindée en trois séquences majeures en l'occurrence, un pré-test, un test et un post-test. L'intérêt est d'observer l'évolution du modèle d'écriture sur base de lecture spécifique ou de la spécialité.

Le choix de la matière « initiation à la langue de spécialité » est justifié par les objectifs proposés dans le canevas de formation.

Les prescriptions fondamentales, quant à l'enseignement de la matière « I.L.S », se focalisent sur la nécessité de placer l'apprenant comme actant actif, dans les potentielles situations de communication professionnelles et/ou techniques. Cette démarche nécessite l'accès à un lexique de spécialité. Ce dernier est une caractéristique du document authentique. Cela confère la tâche à l'étudiant d'identifier les structures linguistiques en situation de cours.

7. Méthode et séquences de l'expérimentation

Pour observer l'apport de la lecture des textes scientifiques, se rapportant à la spécialité, nous avons proposé cinq critères d'évaluation identiques pour deux séquences de production écrite. Nous rappelons, que conformément au canevas de la formation, l'étudiant doit rédiger un contenu de la spécialité dans un discours de spécialité. Le choix de l'objet de production est « la langue de spécialité en contexte académique, usages et gestions ».

L'échantillon de notre étude est composé d'un groupe de 24 étudiants (n24). Le groupe est en 3ème année licence (L3), avec un parcours conforme aux critères de la formation à la langue française. L'objet de la recherche est de placer la classe dans trois situations de production écrite, à savoir :

- Séquence 1, le pré-test : production d'un commentaire sur base d'une citation relevant de la matière enseignée³.
- Séquence 2, le test : séance de lecture d'extraits d'articles en rapport avec le contenu de la matière « initiation aux langues de spécialité »⁴.
- Séquence 3, le post-test : production d'un deuxième commentaire sur base d'une citation relevant de la matière d'enseignement, avec des consignes de rédaction gravitant autour de la structure du texte scientifique, l'illustration pour l'explication et le recours au lexique de la spécialité.

7.1. Critères de l'évaluation des productions

L'identification des performances en séquence de post-test, repose sur l'évaluation de la production en séquence de pré-test. Pour cela nous nous sommes appuyés sur cinq critères totalisant la note de 20 points, avec un marquage de 4 points par critère. L'étude s'est faite selon l'observation des modèles de rédaction chez les mêmes étudiants. Par éthique et rigueur scientifique nous avons numéroté les copies dans la perspective de l'anonymat.

7.2. Analyse proportionnelle des évaluations

³ Les citations à commenter sont extraites de l'article de Ross Charnock, « Les langues de spécialité et le langage technique : considérations didactiques », ASp, 23-26 | 1999, 281-302. Le contenu de l'article s'articule autour des modalités de cohésion et cohérence dans les langues de spécialité en parallèle avec le langage technique.

⁴ Les extraits d'articles de lecture spécifique sont extraits des articles de Gilles Mathis, « Stylistique et discours scientifique », ASp, 15-18 | 1997, 157-183. Et de François Gaudin, « Lerat, Pierre (1995) : Les langues spécialisées, coll. "Linguistique nouvelle", Paris, PUF, 201 p. » Meta, volume 41, numéro 1, mars 1996, p. 172-174.

L'examen que nous avons mené a pour objectif de comprendre l'apport de la lecture du document de référence scientifique, en situation de communication par l'écrit ; répondant à la problématique de la matière enseignée.

Le principe de base est de situer l'activité de lecture du texte scientifique comme génératrice de l'écrit scientifique.

Pour les besoins de l'étude, les critères d'analyse sont indexés par les cinq premières lettres de l'alphabet. Les moyennes obtenues par les étudiants sont comptabilisées selon une grille d'évaluation conçue selon les principes de l'évaluation critériée. Les critères d'analyse sélectionnés permettraient de situer les performances rédactionnelles et les insuffisances à corriger chez nos apprenants.

– **Critère (A) : Tournures à caractère scientifique**

L'écriture scientifique suppose un recours permanent à un style langagier particulier. En ce sens, nous avons posé le critère d'évaluation (A) pour déterminer à quel degré les étudiants scripteur usent de la langue scientifique dans leurs productions. Cette forme langagière, déterminée par les tournures linguistiques, le choix du lexique et de la syntaxe est générée par un modèle de réflexion, en situation d'écriture de données scientifiques.

Ainsi, 62.5% des examinés utilisent la (L.S.) comme modèle de production sémantique. Ce taux est, selon le contexte, significatif. Le renforcement par le texte scientifique s'opère dans la mesure où les étudiants suite à la lecture du document scientifique proposé identifient les séquences informatives, reconnaissent un style d'exposé distinct, s'appuient sur la structure langagière dominante et produisent un écrit qui s'y rapporte.

Il ne s'agit pas à ce niveau de se focaliser sur la pertinence des informations, mais de procéder à une évaluation de la forme. Le fond de l'écrit correspond, d'après notre étude, à la compréhension du contenu scientifique, la logique constructive sur les prérequis et la culture du savoir proposé.

– **Critère (B) : Présence du lexique de spécialité**

Les situations de communication de spécialité reflètent la connaissance de la (L.S.). Il est, de ce fait, nécessaire d'user d'un vocabulaire et d'une terminologie scientifique et technique. Le principe de lexique de référence, dont disposerait l'étudiant est synonyme de son habilité à expliciter et à exposer la science dans un discours scientifique (Angermüller, J. et Petitclerc, A., 2020). L'objet linguistique en question, marqué par un répertoire lexical de la spécialité, intervient dans l'acquisition, la gestion et l'exploitation des contenus savants, sujets de la formation de spécialité.

Evaluer l'habilité d'exploitation du lexique de spécialité, permet d'identifier un pourcentage, à hauteur de 54.16 %, de l'échantillon d'étude faisant référence à la connaissance, même sommaire, d'un code relatif au domaine de la formation.

Même si le lexique s'acquiert sur base de lecture, son exploitation efficiente repose sur les stratégies rédactionnelles implicites du texte référentiel. L'étudiant est, dans ce cas de figure, censé identifier le vocable et concevoir son utilisation. Aussi, l'usage par l'enseignant-formateur d'un discours de spécialité pointu, peut créer une forme de clivage en condition d'interaction et de compréhension des contenus.

– **Critère (C) : Démonstration par des séquences de communications savantes**

62.5% des étudiants ont proposé des exemples d'échanges discursifs, potentiels, dans des domaines professionnels. Les illustrations saisies font cas d'échanges dans le cadre du travail en contextes médical, commercial et touristique. Nous supposons que cela est la suite logique de la proximité situationnelle et de la connaissance par imprégnation du vécu. Le domaine médical, à titre d'exemple, malgré sa complexité est « connu » dans les différentes sphères sociétales par usage.

Ainsi, l'enseignement de la (L.S.) ne s'opère pas par l'apprentissage des séquences de communication figées, mais par des reconfigurations individuelles des situations d'échange. Ces manifestations communicatives appellent à une connaissance de l'objet traité, à des degrés différents.

– **Critère (D) : Cohérence et cohésion**

L'écriture scientifique, comme acte de communication, requiert une approche épistémologique dans la construction sémantique. Même si le discours repose sur une structure lexicale de contexte, la cohérence et la cohésion de l'écrit nécessite une focalisation sur la progression, la logique explicative, l'illustration et la démonstration. La composition intellectuelle est alors un manifeste rationnel (Charnock, R. 1999). L'objectif n'étant pas l'enseignement de la langue mais l'enseignement d'un contenu, sujet à usage dans des contextes spécifiques.

62.5% des étudiants de l'échantillon d'étude ont réussi à proposer une cohérence significative à leurs écrits. Cela s'explique par un recours supposé au principe de la planification, la structuration chronologique des idées, l'usage du brouillon et la connaissance de l'objet de la description.

Subséquent, nous avons identifié la présence importante de titres et de sous-titres comme éléments concluants à une architecture rédactionnelle significative en situations de réflexion ; ce qui a trait à un processus cognitif intelligent en situation de production ou de la logique d'écriture.

Cependant, ce qui est intéressant, c'est la lecture des écrits des étudiants ayant négligé la cohérence. Ceux-là ont présenté des fragments expositifs, autour de l'objet de l'évaluation, dans un discours scientifique. Cela s'explique par la nécessité de renforcer l'activité de l'écriture selon sa technicité. Autrement dit, travailler sur les étapes de l'écriture.

Ancré dans les situations d'écriture, le principe de la relecture et de la réécriture permet d'identifier les déficits de cohérence à des degrés divergents. La lecture des productions par les pairs permet, justement, d'identifier les incohérences à partir du moment où il s'agit de lectures objectives, où la mémoire individuelle n'intervient pas pour corriger inconsciemment les écarts de cohésion.

– **Critère (E) : Marquage par des références bibliographiques**

L'intérêt de citer des éléments de référence nous oriente sur l'aptitude du lecteur à réfléchir au paratexte mais aussi de démontrer sa rigueur scientifique en situation de production de l'écrit scientifique.

En réponse au critère d'évaluation (E), l'étude fait état de 08.33% seulement des étudiants qui citent des références bibliographiques, pour conforter leurs positions intellectuelles et leurs propos par rapport à la problématique posée dans la citation, sujet du commentaire. Cela peut être expliqué selon deux situations distinctes :

- L'étudiant ne dispose pas d'assez de lectures en mémoire pour les citer. Ce qui peut paraître irrationnel dans la mesure où il est censé, selon le modèle académique, de se positionner comme lecteur efficient d'ouvrages théoriques, ce qui fera de lui un gestionnaire de la connaissance académique et scientifique.
- L'étudiant ne maîtrise pas les principes méthodologiques essentiels, pour la structuration de sa pensée objective et la rédaction scientifique.

Cette situation nous renseigne sur la nécessité d'expliquer le texte scientifique comme référentiel, et sur le fond et par la forme, dans une démarche pédagogique où l'usage de la langue demeure insuffisant dans les situations de communication de spécialité.

Conclusion

L'analyse que nous proposons a pour objectif de situer l'apport de la lecture du document scientifique en formation de licence de français. L'étude a permis d'identifier les différents mécanismes de gestion de la communication de spécialité, en contexte de formation académique.

Ainsi, à la lecture des composantes pédagogiques, des programmes de la formation licence, en préparation au diplôme de Master de spécialité, en amont, et à l'insertion socio-professionnelle, en aval, nous considérons que les objectifs institutionnels sont de références, avec un équilibre entre l'usage de la langue commune et la (L.S.)

L'étude quant à l'usage de la (L.S.) en situation de rédaction scientifique a démontré l'apport significatif de la lecture de spécialité sur l'écriture académique, avec un taux de réussite satisfaisant, notamment quant à l'acquisition d'un lexique de spécialité. L'écriture est, ainsi, modelée selon des perspectives savantes et objectives dans une langage heuristique, systématique et de vulgarisation ; toute production est, alors, déterminée par l'habileté de l'apprenant à produire du sens conforme aux pratiques discursives académiques.

Somme toute le recours inconditionnel aux différentes configurations linguistiques en situation d'enseignement de contenus savants, fait que l'apprenant assimile la composante mathématique du discours de la formation. Cette dynamique génère explicitement une utilisation efficiente de ladite (L.S.).

Ce principe se traduit par un renforcement du lexique de spécialité, de la syntaxe, des modalités énonciatives et des genres textuels.

Bibliographie

- Angermüller J. et Petitclerc A., (2020) « Comment devenir un universitaire ? Le discours académique : une pratique de positionnement multi-niveaux », Semen [En ligne], 48 | 2020, mis en ligne le 26 juillet 2021, consulté le 04 décembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/semen/13939>
DOI :<https://doi.org/10.4000/semen.13939>

- Carbonneau, C. & Préfontaine, C. (2005), « Enseigner et évaluer la cohérence textuelle » *in* Québec français, (138), 78-81.
- Charmillot, M. (2010), « L'écriture scientifique existe-t-elle ? Les aspects concrets de la thèse ». Consulté le 3 janvier 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.58079/al4h>
- Charnock, R. (1999), « Les langues de spécialité et le langage technique : considérations didactiques », *in* ASp, 23-26 | 281-302.
- Colomb J. et Chevallard Y. « La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné », *in* : Revue française de pédagogie, volume 76, 1986. pp. 89-91.
- Crinon, J. (2000). Écrire pour apprendre. Cahiers pédagogiques, 388-389, 10-11.
- Falardeau, É., Guay, F. & Valois, P. (2012). « Expliciter la compétence à lire et apprécier pour mieux l'évaluer », *in* Québec français, (164), 71-72.
- Laparra, M. (2008), « L'oral, un enseignement impossible ? », *in* Pratiques, 137-138 | 117-134.
- Silva, R., Costa, R. et Ferreira, F. (2004). Entre langue générale et langue de spécialité une question de collocations. Éla. Études de linguistique appliquée, no 135(3), 347-359. <https://doi.org/10.3917/ela.135.0347>.