

## Le déchiffrage : une voie d'accès au sens des textes de spécialité

Clément KOAMA  
Université polytechnique de Bobo-Dioulasso  
(Burkina Faso)

### Résumé

*La maîtrise des aspects systémiques de la langue ne suffit pas à permettre une bonne appropriation du discours universitaire. Le développement des aptitudes à comprendre et à produire des textes, en lien avec un domaine de savoir donné, constitue un des objectifs du français sur objectifs universitaires. Mais la question des activités pédagogiques préoccupe encore les praticiens qui n'ont de cesse d'explorer de nouvelles pistes.*

*La recherche dont les résultats sont présentés ici a pour objectif d'évaluer l'impact du déchiffrage sur la compréhension des textes de spécialité. Elle a consisté à comparer le niveau de compréhension d'un texte par un groupe d'étudiants, avant et après son déchiffrage. Certaines des performances réalisées en font une tâche digne d'intérêt.*

**Mots-clés :** français sur objectifs universitaires, texte de spécialité, déchiffrage, activités d'apprentissage.

### Abstract

*The mastery of the systemic aspects of the language is not sufficient to allow for proper appropriation of the academic discourse. Developing skills to understand and produce texts in connection with a given area of knowledge constitutes one of the objectives of French for academic purposes. But the question of learning activities is still a concern for the practitioners who are constantly exploring new tracks.*

*The research the results of which are here presented aims at assessing the impact of deciphering on the understanding of texts for specific purpose. It consisted in comparing the level of the understanding of a text by a group of students, before and after its decryption. Some of the achieved performances make it a worthwhile task.*

**Key words:** French for academic purposes, text for specific purposes, deciphering, learning activities.

Comment lire le texte de spécialité ? C'est l'axe dans lequel s'inscrit la présente communication. Conduit par la force des choses à enseigner le français dans un Institut universitaire de technologie – j'étais formé pour l'enseigner au collège et au lycée –, j'ai été très tôt confronté à la problématique du choix et de la conception des activités pédagogiques. Les difficultés du début et les stratégies mises en œuvre pour les surmonter m'ont conforté dans l'idée que l'enseignement du français en contexte universitaire doit accorder une place de choix au texte. En effet, toute connaissance se communiquant au moyen du texte, l'apprentissage de la langue doit viser l'appréhension et l'exposition de la pensée par son biais. Le développement de ces compétences dans le cadre du français sur objectifs universitaires commande que l'on s'intéresse aux textes de spécialité qui ont l'avantage de concilier éléments linguistiques et extralinguistiques.

La difficulté se pose de savoir comment et quelle activité d'apprentissage concevoir autour du texte de spécialité, dont la caractéristique principale est de mettre en interaction des éléments linguistiques et des savoirs spécifiques. Si le

déchiffrage des textes peut être exploré, quelle en est la plus-value ?

## **Les enjeux didactiques**

### *Contexte de l'étude*

Au Burkina, la problématique de la pertinence et de l'adéquation des curricula du français enseigné au supérieur n'a pas encore fait l'objet d'une véritable recherche. Il en est de même des activités d'apprentissage à mener dans le cadre de cet enseignement. D'un enseignant à l'autre, il y a bien peu de lieux communs. Pour les spécialités scientifiques et techniques qui nous intéressent, les enseignants ont été formés pour l'enseignement secondaire et c'est accessoirement qu'ils interviennent au supérieur, sans orientation didactique particulière. Aussi sont-ils confrontés à la question de savoir quelles activités pédagogiques concevoir pour un cours de français sur objectifs universitaires, de façon à lui garantir un certain intérêt. Pourtant, la construction du savoir-faire (et du savoir de façon générale), objet de l'enseignement/apprentissage, passe par les activités d'apprentissage. L'originalité d'une séquence pédagogique réside dans la manière dont l'enseignant développe ces activités. Mieux que la répétition des règles syntaxiques, les tâches s'appuyant sur le texte devraient occuper une place prépondérante dans l'enseignement du français sur objectifs universitaires. En effet, le texte est le vecteur de la communication des connaissances scientifiques ou techniques. En la matière, la compréhension et la production sont deux compétences qui semblent indissociables. Pour le développement de la première compétence, j'ai essayé de formaliser une approche d'accès au sens du texte, fondée sur la thématique, l'intention, l'idée-force, la structure, l'énonciation,

etc. C'est un procédé auquel est donné le nom de déchiffrage qui, selon Z. Timenova (1984), peut distinguer différents niveaux. Il peut également servir de base à d'autres tâches intéressantes sur le lexique, l'argumentation, la production textuelle, les moyens d'expression...

L'enseignement du français au supérieur doit impérativement relever le défi de l'harmonisation à la fois des contenus pédagogiques et des activités par lesquelles les apprenants développent les compétences attendues. Pour le second aspect, l'enjeu réside dans le développement d'une recherche à même de nourrir les pratiques et de dégager des pistes intéressantes à suivre. L'usage de la langue trouve sa matérialisation à travers le discours, devenu objet d'analyse, dans la perspective de la révélation du sens et pour servir de modèle. Il est donc naturel que l'on réfléchisse aux usages que l'on peut faire du texte de spécialité, dans une perspective didactique.

*Intérêt du texte dans l'enseignement du français sur objectifs universitaires*

Loin d'être un simple assemblage d'énoncés, le texte est le « produit-résultat de l'acte de communication qui est fabriqué avec la langue et le discours, mais qui est de nature différente de ces deux derniers » (R. Patry, 1995, p.155). Il s'agit d'une réalisation, d'une manifestation de la langue permettant d'accéder à un contenu cognitif.

De nombreux motifs rendent le texte intéressant pour la conception d'activités pédagogiques dans l'enseignement du français sur objectifs universitaires. Le texte étant la matérialisation de la trame discursive, en s'y appuyant, les étudiants apprennent à en maîtriser la forme linguistique, le style et l'organisation. Cela facilite la compréhension et prédispose à la production de textes lisibles.

C'est pourquoi certains praticiens regrettent le fait que l'on ne se sente « plus en devoir ou en obligation de travailler la lecture des textes à l'université » (M. Vlad, 2006, p.90). Pendant ce temps, on n'a de cesse de demander aux étudiants de lire. Lorsqu'on pense à des étudiants en lettres, il peut être logique de considérer comme dépassées des activités pédagogiques bâties sur le déchiffrage de texte. Même là, des pratiques d'écriture déviantes tirent en partie leur origine d'une insuffisance de maîtrise et de contrôle de la lecture. Ainsi, les reproductions, les reprises approximatives constatées dans les productions écrites des étudiants militent en faveur d'un renforcement du travail sur le texte.

A fortiori, quand on enseigne le français à des étudiants d'autres spécialités que la langue, on peut difficilement en faire fi. Le texte est, en effet, le support privilégié de la connaissance théorique. Il est au cœur des activités universitaires dans lesquelles les compétences linguistiques sont convoquées. De plus, le français sur objectifs universitaires, pour être utile, doit avoir un impact réel sur la qualité des productions textuelles des étudiants. De ce fait, son enseignement ne saurait perdre de vue sa transversalité vis-à-vis des autres disciplines enseignées. Il doit faciliter le transfert des savoir-faire linguistiques vers les autres disciplines.

Dans ces conditions, réduire le français sur objectifs universitaires à l'enseignement des terminologies propres à un domaine ou à une discipline présente le risque de ne produire que des réemplois figés, insuffisantes à favoriser une utilisation compétente de la langue dans le discours spécialisé. A contrario, apprendre à caractériser les différents types de texte de spécialité et les stratégies discursives qui vont avec pourrait être plus productif. Il suffira pour ce faire de tenir compte du degré de maîtrise des aspects systémiques de la langue.

Toutefois, le choix du texte doit tenir compte de sa relation avec le domaine de savoir concerné. C'est dans ce sens qu'on doit comprendre la notion de texte de spécialité. La langue de spécialité est très difficile à définir et sa caractérisation ne fait guère l'unanimité. Elle ne fonctionne pas comme une langue à part entière, mais plutôt comme un sous-ensemble de la langue générale. C'est le sens de ce propos de P. Lerat (1997, p. 2) : « aucune théorie linguistique, quelle qu'elle soit, n'a jamais isolé le fonctionnement des langues spécialisées de celui des langues naturelles en général ». Il est donc plus objectif de chercher à la cerner à travers sa manifestation dans le discours, d'où l'importance de la place des textes de spécialité dans l'enseignement/apprentissage.

Le texte de spécialité est celui qui porte sur un domaine précis du savoir humain, un domaine scientifique, technique ou professionnel. Considéré comme le produit d'une communauté de communication restreinte, il regroupe tous les éléments linguistiques et extralinguistiques qui résultent de l'interaction du langage avec la vie socioprofessionnelle. Il joue donc un rôle primordial dans le passage de la sphère linguistique au contexte (sphère sociale, économique, juridique, psychologique...). L'intégration des réalités de la spécialité (paramètres extralinguistiques) favorise une évaluation et un approfondissement des moyens d'expression. La nécessité d'adapter l'enseignement des langues aux spécificités des besoins des apprenants y trouve sa justification. D'ailleurs, comme le signale M.-C. L'homme (2011, p. 28), « les moyens d'expression des auteurs [diffèrent] selon le type de texte ».

Par ailleurs, en tant qu'objet d'analyse, le texte de spécialité constitue un cadre privilégié de l'étude des termes. Sur le plan

didactique, le texte peut être exploité de différentes manières en situation de classe.

### *Notion de déchiffrage*

Le déchiffrage revêt plusieurs significations selon le contexte dans lequel l'on se place. Mais il est possible de dégager quelques traits définitoires communs. Si l'on s'en tient au texte, le déchiffrer consiste à chercher à en découvrir le sens, à le comprendre de façon précise par une lecture orientée.

Il s'agit d'une forme d'analyse du texte envisagé à la fois comme processus et comme résultat, visant à faciliter la reconstruction du sens. En effet, si le texte est le résultat d'une construction, sa lecture doit être perçue comme « l'interaction entre un scripteur et un lecteur qui interprète, évalue, reformule, explicite les intentions du scripteur » (M. Vlad, 2006, p. 90). Quant à la reconstruction du sens par le second, elle est à la charnière de la logique et du discours. Ce dernier est défini comme « l'association d'un texte et de son contexte » selon la conception de J.-M. Adam (D. Maingueneau, 1996, p. 29). L'intelligibilité du texte repose sur la cohérence de cette articulation, dans la mesure où le contexte est indispensable à l'interprétation du texte. Déchiffrer le texte revient alors à bâtir le sens en mettant en évidence la cohérence de son organisation.

Le déchiffrage doit susciter un intérêt certain dans l'enseignement des langues en général et plus encore dans celui des langues de spécialité. De prime abord, le déchiffrage permet d'appréhender le message du texte en tant qu'information organisée. Pour ce faire, tous les aspects du texte conçu comme discours argumenté sont à prendre en compte : code documentaire (nature, titre, date de publication, auteur, commentaire, références, etc.) et code discursif.

De façon pratique, la tâche va viser la reconnaissance du thème dont il est question, le dégagement de la stratégie discursive, de l'idée-force ou de la thèse défendue, selon qu'il s'inscrit dans l'information ou la persuasion. La structure à partir de laquelle les idées ou les arguments sont organisés y joue un rôle de premier plan. Le repérage de chacun de ces éléments permet de faire un pas vers le sens. Mais en même temps, il constitue la preuve de l'ancrage d'un potentiel cognitif qui facilite l'anticipation et l'osmose entre texte et contexte.

La détermination de l'élan de communication est un premier pas vers la découverte du sens. Il s'agit de décider de l'appartenance du texte à un type de communication. S'agit-il d'un texte « expositif » ou d'un texte persuasif ? Il n'est pas toujours facile de trancher. Certains rédacteurs vont d'un élan à l'autre, en prenant soin de garder leur intention sibylline. La combinaison des critères peut être d'un grand apport au déchiffreur dans ce cas, pour ne pas passer à côté du sujet. Indépendamment du contenu, certaines traces énonciatives permettent de se situer. La stratégie discursive, sous-tendue par l'intention du communicant oriente également.

### *Caractéristiques du texte étudié*

Pour fonder l'enseignement du français sur objectifs universitaires sur le texte, il faut disposer d'un corpus adapté. La constitution de celui-ci doit prendre en compte « le thème, la dimension disciplinaire, le niveau de spécialisation, les sources, le genre textuel, la stratégie discursive... » (T. Cabré, 2008, p. 39). Pour mes enseignements, j'ai constitué une centaine de textes à partir de manuels didactiques, de sites pédagogiques, d'ouvrages, de périodiques... La thématique de ces textes intéresse des disciplines telles que l'informatique, l'écologie, la communication, la commerce... En fonction des spécialités, tel



ou tel texte est choisi pour des activités d'apprentissage orientées vers la prise de notes, le déchiffrage, la production de texte, le lexique, etc.

Le texte choisi pour la présente étude a pour auteur Bernard Lecomte<sup>1</sup>. Il est tiré d'un article de La Croix du 4 avril 1984, intitulé « Communication et nouvelles technologies ». Il compte 681 mots. Le résumé proposé en compte 185, y compris les mots à placer.

Il s'agit d'un texte qui s'inscrit dans un élan argumentatif. Le thème, sans être particulièrement technique, est susceptible d'intéresser le public cible, un groupe d'étudiants en première année de communication d'entreprise. En effet, il porte sur les technologies de la communication dont l'auteur admet d'abord les apports évidents, avant d'en critiquer l'impact négatif sur la qualité de la relation interpersonnelle. L'auteur développe son point de vue suivant un plan de discussion critique. Le recours au ton personnel et à l'interrogation rhétorique montre l'implication personnelle de l'auteur et confirme l'élan persuasif de la communication. Son étude a de quoi développer l'aptitude à déceler les caractéristiques d'un texte, de façon à s'y appuyer pour évaluer son niveau compréhension. De même, le repérage des arguments et l'identification de leur typologie peuvent constituer des micro-tâches.

## **Expérimentation**

### *Methodologie*

L'hypothèse posée est que la compréhension d'un texte devient précise, après son déchiffrage. Pour la vérifier, un texte sur

---

<sup>1</sup> Le texte est proposé en résumé par le site pédagogique Magister et accessible en ligne à l'adresse suivante :<http://site-magister.com/bts/vocabulaire.htm>.

l'intérêt et les limites des TIC a été soumis à un groupe d'étudiants en première année de communication d'entreprise. Il est accompagné d'une proposition de résumé à trous et une liste de mots devant permettre de les combler. La consigne de travail a consisté dans un premier temps à lire une seule fois et à compléter le résumé à l'aide de la liste de mots. Dans un deuxième temps, un déchiffrage collectif du texte a été réalisé, à la suite duquel il a été demandé aux étudiants de remplir à nouveau le même résumé, sans procéder à une deuxième lecture du texte. Dans les deux cas, entre autres contraintes, le temps mis à placer les mots dans les trous du résumé est pris en compte.

L'objectif principal de l'exercice est de mesurer le niveau de compréhension du texte, à partir de l'évolution entre les deux phases (avant et après le déchiffrage), en termes de justesse des réponses pour chaque mot et de performance pour chaque étudiant. Ce sont les résultats de cette expérience, une autre facette de l'enseignement de la langue par le texte, qui sont présentés.

### *Analyse des résultats*

L'analyse vise à comparer les résultats de la première phase avec ceux de la deuxième. En rappel, la première phase a consisté à placer, selon le sens et la compréhension du texte, 20 mots. Ensuite après avoir déterminé l'élan de communication, le thème, l'intention de l'auteur, la structure et les principales idées du texte, l'énonciation, etc., il fallait à nouveau placer correctement les mots dans le résumé.

Le nombre d'étudiants impliqués dans l'activité se monte également à 20. Voici d'abord les résultats de l'ensemble des étudiants relativement à chacun des mots et cela d'une phase à l'autre. Le tableau ci-après en propose une synthèse.

*Tableau 1 : Analyse des résultats par mot*

Mots	Résultats 1	Taux	Résultats 2	Taux	Ecart
<b>Authentique</b>	13	65	14	70	1
<b>Autruï</b>	16	80	18	90	2
<b>Communication</b>	18	90	18	90	0
<b>Culture</b>	7	35	6	30	-1
<b>Déplacer</b>	17	85	18	90	1
<b>Déshumanisées</b>	6	30	8	40	2
<b>Distancie</b>	9	45	10	50	1
<b>Ecran</b>	16	80	17	85	1
<b>Egocentrisme</b>	8	40	10	50	2
<b>Emotion</b>	8	40	9	45	1
<b>Informations</b>	14	70	17	85	3
<b>Médias</b>	13	65	18	90	5
<b>Mensonge</b>	3	15	4	20	1
<b>Pessimisme</b>	8	40	9	45	1
<b>Planétaires</b>	8	40	16	80	8
<b>Prolifération</b>	5	25	6	30	1

<b>Régression</b>	8	40	7	35	-1
<b>Répercussions</b>	15	75	18	90	3
<b>Tâches</b>	18	90	19	95	1
<b>Vecteur</b>	20	100	20	100	0

Les mots proposés pour l'exercice ont un degré d'universalité élevé. La reconnaissance sémantique est donc, a priori, relativement aisée si l'on considère le niveau d'étude des apprenants. Mais le résultat du placement au premier essai laisse voir beaucoup d'erreurs sur des mots dont la signification ne souffre pas de doute. Par exemple, seuls 3 étudiants ont pu placer correctement le mot *mensonge* dans le résumé. Le même constat est fait pour *déshumanisées* (6 bonnes réponses sur 20). Le sort de ces mots confirme l'observation de M.-C. L'homme (op. cit.) pour qui les difficultés lexicales des étudiants (techniciens, scientifiques ou ingénieurs) ne portent pas sur les termes particuliers de leur domaine d'intérêt, mais sur les schémas d'expression des textes.

Un seul mot a été bien placé par l'ensemble des étudiants (vecteur). Dix (10) mots enregistrent un taux de succès supérieur à 50 %. Il s'agit de mots suivants : *authentique*, *autrui*, *communication*, *déplacer*, *écran*, *informations*, *médias*, *répercussions*, *tâches*, *vecteur*. Le taux des étudiants les ayant bien placés varie entre 65 et 100 %. Pour les autres (*culture*, *déshumanisées*, *distancie*, *égocentrisme*, *émotion*, *mensonge*, *pessimisme*, *planétaires*, *prolifération* et *régression*), le taux varie entre 15 et 45 %. Notons que *culture* et *régression* sont les seuls dont le nombre de bonnes réponses a connu une chute de 1 point entre les deux phases.

Au deuxième essai, 80 % des mots ont été mieux placés, comparativement au premier. Certains l’ont été de manière faible (+1 pour 7 mots). Pour d’autres l’amélioration est plus nette (+5 et +8 respectivement pour *médias* et *planétaires*). Deux mots n’ont pas connu de progression. Ils avaient déjà un taux compris entre 90 (communication) et 100 % (vecteur) au premier essai.

En rappel, le postulat de départ est que le déchiffrage permet une meilleure compréhension du texte lu. Si la compréhension s’améliore, l’aptitude à le résumer augmente et y placer les mots manquants devient plus facile. Pour la vérifier, il est indispensable de comparer la performance des étudiants avec et sans le déchiffrage, avant et après le déchiffrage. Le tableau 2 fait la synthèse des performances des étudiants, en montrant l’écart entre les deux essais.

*Tableau 2 : Analyse des résultats par étudiant*

Etudiant	Note 1	Note 2	Ecart	Temps
<b>Etudiant A</b>	18	20	2	37 mn
<b>Etudiant B</b>	15	15	0	27 mn
<b>Etudiant C</b>	14	15	1	41 mn
<b>Etudiant D</b>	18	20	2	40 mn
<b>Etudiant E</b>	8	8	0	57 mn
<b>Etudiant F</b>	11	18	7	42 mn

<b>Etudiant G</b>	15	17	2	38 mn
<b>Etudiant H</b>	4	9	5	NM <sup>2</sup>
<b>Etudiant I</b>	14	13	-1	41mn
<b>Etudiant J</b>	8	7	-1	53 mn
<b>Etudiant K</b>	17	20	3	43 mn
<b>Etudiant L</b>	16	17	1	25 mn
<b>Etudiant M</b>	12	11	-1	50 mn
<b>Etudiant N</b>	9	12	3	NM
<b>Etudiant O</b>	6	11	5	20 mn
<b>Etudiant P</b>	11	12	1	36 mn
<b>Etudiant Q</b>	8	10	2	41 mn
<b>Etudiant R</b>	12	14	2	38 mn
<b>Etudiant S</b>	9	10	1	35 mn
<b>Etudiant T</b>	5	8	3	51 mn

Quinze (15) sur les 20 étudiants ont amélioré leur performance entre les deux essais, soit un taux de 75 %. Trois étudiants (A, D, K) ont totalement réussi au deuxième essai avec un écart de deux ou trois points.

Sur les cinq étudiants qui n'ont pas pu améliorer leur performance après le déchiffrage, deux étudiants (B et E) ont

---

<sup>2</sup> Temps non mentionné

maintenu le même niveau, tandis que trois ont même régressé d'un point (I, J, M). Ce sont les cas qui invalident l'hypothèse. Il est à noter cependant qu'il y en a qui, malgré une importante progression, sont en deçà de la moyenne : il s'agit des étudiants H (+5) et T (+3).

### *Quels enseignements ?*

Les résultats sont quelque peu en deçà de mes espérances, notamment le taux de progression entre les deux phases, tant du point de vue de la performance des étudiants que du sort des mots pris isolément. L'écart aurait dû être plus important.

L'activité dans l'ensemble a été jugée difficile par les étudiants dont certains y ont vu les effets d'un exercice de mathématiques. Certains aspects de la consigne n'ont pas été respectés par tous. Par exemple, la consigne qui leur interdit de barrer. Mais quelques mots barrés ont été observés sur les copies. De même certains n'ont pas mentionné le temps mis à mener l'activité.

La disparité de niveaux de maîtrise de la langue des étudiants au départ (cela peut être dû à la culture familiale, à la culture des médias...) et le faible intérêt dont certains font montre pour l'activité pourraient expliquer certaines contreperformances. Les grandes différences observées dans le temps mis montrent à suffisance qu'ils ne sont pas logés à la même enseigne. Ceux qui y ont mis plus de temps ont, de façon globale, obtenu les notes les moins bonnes, signe qu'ils ont éprouvé plus de difficultés. Tous ceux dont le temps est allé au-delà de 50 minutes ont des notes en dessous de la moyenne.

Mais, tout compte fait, l'activité s'est révélée intéressante à plus d'un titre. Sur le plan statistique, une amélioration à 75 % pour la performance des étudiants et à 80 % pour le placement des

mots paraît bien appréciable. L'apport du déchiffrage est perceptible, même si une marge de progression existe encore.

Sur le plan didactique, l'activité est bénéfique dans la mesure où, dans sa conception, elle intervient efficacement dans la résolution des difficultés des étudiants face aux textes de spécialité. Ces difficultés, selon Dalcq et al. (1999, p. 5), sont de deux ordres :

*« Les difficultés de langue que rencontrent les étudiants confrontés à un texte scientifique sont de deux types. Il y a d'un côté les problèmes de lexique : de nombreux mots, même (surtout ?) courants, sont mal ou très vaguement compris, ce qui provoque confusions et erreurs. A côté du lexique, on constate également des problèmes dans la compréhension des articulations logiques, c'est-à-dire de tous de tous les mots-outils comme les adverbes, conjonctions ou prépositions qui servent à lier les idées, à structurer un texte, à marquer les transitions logique... »*

L'enseignement/apprentissage du français sur objectifs universitaires doit contribuer à développer l'autonomie des étudiants. Pour ce faire, il est nécessaire qu'il soit axé sur la compréhension des textes. L'activité de déchiffrage peut fournir aux étudiants les moyens d'analyse destinés à les aider à construire et à s'appropriier le sens des discours.

## **Conclusion**

Enseigner le français sur objectifs universitaires revient à trouver un point de rencontre entre les apprenants d'une spécialité et le spécialiste de la langue, ce qui est en soi un défi. Ce point de contact peut être déterminé par le texte dont la production est régie par des règles (lexicales, morphosyntaxiques et organisationnelles) et des usages avec



lesquels les étudiants doivent se familiariser. C'est pourquoi l'enseignant de langue doit s'appuyer sur les connaissances (réelles ou présumées) que l'apprenant a de la spécialité dans le choix des textes à étudier.

Mieux que la mémorisation des règles et des listes terminologiques, la maîtrise de la langue pour un usage universitaire (préprofessionnel) passe par le développement de la capacité à déjouer les pièges des textes de spécialité et réinvestir les ressources linguistiques, dont on aura étudié l'usage (de façon concrète), dans des productions personnelles, en s'inspirant de qu'on lit.

Au-delà du déchiffrage, les résultats auxquels l'expérience décrite a permis d'aboutir militent en faveur de la conception d'activités d'apprentissage autour du texte. Non seulement l'activité bâtie sur le texte inspire des schémas d'expression, mais encore elle peut trouver un prolongement dans d'autres types d'activité (discussion thématique, renforcement terminologique, traitement de situation problème...).

## **Bibliographie**

Brambarova, A., Timenova Z., (1991), « Le texte scientifique dans l'enseignement du français de spécialité ». *Enseignement des langues étrangères*, n° 3

CABRÉ, T., (2008), « Constituer un corpus de textes de spécialité », *Cahiers du CIEL*, 2007-2008

CHARNOCK, Ross (1999). « Les langues de spécialité et le langage technique : considérations didactiques », *ASp*, 23-26

FINTZ, C. (1998). *La didactique du français dans le supérieur : Bricolage ou rénovation ?*, Paris : L'Harmattan.

L'homme, M.-C. (2011). « Y a-t-il une langue de spécialité ? Points de vue pratique et théorique ». *Journées de linguistique*, numéro spécial

Lehmann, D., (1980), *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, Paris : CREDIF.

Lerat, P., (1997), « Approches linguistiques des langues spécialisées », *ASP* 15-18

Maingueneau, D., (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris : Seuil

Patry, R., (1995). *Compte rendu de l'ouvrage de Patrick Charaudeau, Grammaire du sens et de l'expression*, [en ligne] accessible à l'adresse suivante : <http://id.erudit.org/iderudit/003796ar>, consulté le 3 mai 2013

Timenova, Z. (1984). « Lire et résumer le texte scientifique ». *Enseignement des langues étrangères*, n°2

Vlad, M. (2006), « La lecture des textes de spécialité – une méta-compétence à apprendre ? », *Dialogos*, n°14