



Exploration didactique dans le domaine du français langue seconde de spécialité

Teaching French as a Second language: a Didactic Field- Inquiry

Mohand Ouamer Ait Ouahioune¹

¹ Université africaine Ahmed Draia Adrar, Algérie, mamou.fk@gmail.com

Article information

History of the article- Historique de l'article

Received: 04/05/2020

Accepted : 30/11/2020

Published : 31/12/2020

Abstract

In this paper, we will try to show the way of setting up a didactic approach aiming at getting access to the understanding of specialized discourses in the French language, in the context of the Algerian university, for students having obtained their baccalaureate degree in academic Arabic. The consensual didactic approach is the one that gives priority to "understanding" as a springboard for "learning". This approach could therefore give birth to a renewal of the problematic of teaching French for scientific disciplines. It is based on the implementation of educational activities capable of allowing better contact with the specificities of the language used in the specialty. The technique of recognizing types of speech helps guide students towards understanding the meaning of the sentence.

Keywords: FLE didactics, approach, pedagogy, linguistic pragmatics, types of discourse.

Résumé

Dans cette contribution, nous montrons comment mettre en place une démarche didactique visant l'accès à la compréhension des discours de spécialités en langue française, dans le contexte de l'université algérienne, pour des étudiants ayant décroché leur baccalauréat en langue arabe scolaire. La démarche didactique qui semble faire consensus est celle qui priorise « la compréhension » comme tremplin pour « l'apprentissage ». Cette approche pourrait donc donner naissance à un renouvellement de la problématique de l'enseignement du français en tant que langue d'enseignement des disciplines scientifiques. Elle repose sur la mise en place d'activités pédagogiques à même de permettre un meilleur contact avec les spécificités de la langue usitée dans la spécialité. La technique de reconnaissance des types de discours permet de guider les étudiants vers la compréhension du sens de la phrase.

Mots clés : Didactique FLE, démarche, pédagogie, pragmatique linguistique, types de discours.

Auteur correspondant : Mohand Ouamer Ait Ouahioune, mamou.fk@gmail.com

ISSN: 2170-113X, E-ISSN: 2602-6449,



Published by: Mouloud Mammeri University of Tizi-Ouzou, Algeria



Introduction

Le présent article fait suite à notre contribution « Comment analyser les besoins de français langue seconde (Castellotti, 2009) de spécialité(s) dans le contexte de l'université algérienne ? » (Ait Ouahioune, 2015). La démarche méthodologique retenue repose sur : l'énumération exhaustive des spécificités linguistiques caractérisant le discours de la discipline et l'analyse des besoins réels des étudiants en matière de compétences linguistiques à même de leur faciliter l'accès vers les connaissances relevant de la discipline ciblée. Nous nous sommes inspirés en cela de la méthodologie de l'ingénierie de formation (Elimam, 2012 : 102).

L'objectif recherché dans le présent papier se focalise sur les contours de la démarche à suivre pour élaborer un cours de français de spécialité ayant pour finalité la consolidation du processus de compréhension des enseignements disciplinaires dispensés en langue française. Ces réflexions nous conduisent à formuler notre problématique de recherche : quelle méthodologie mettre en œuvre pour adapter l'enseignement du français de spécialité aux besoins des étudiants engagés dans la discipline ?

Sur le plan théorique, le recours à la pragmatique linguistique est le courant retenu dans le cadre de notre étude. Elle constitue une branche de la linguistique qui s'intéresse aux éléments du langage dont la signification ne peut être comprise qu'en contexte de leur emploi. La théorie des actes de langage¹ apparaît dans les années 50. Austin et Searle² sont les deux précurseurs de cette théorie. La pragmatique linguistique s'est développée à partir de la théorie des actes de langage qui montre que la fonction du langage n'est pas essentiellement de décrire le monde, mais aussi d'accomplir des actions.

Sur le plan méthodologique, nous nous sommes largement inspiré des travaux initiés par Abdou Elimam dans le champ de la didactique du français de spécialité qui mentionne quatre caractéristiques récurrentes (Elimam, 2013 : 126) qui ne relèvent pas strictement de la responsabilité des enseignants de la spécialité. Il s'agit de :

- la terminologie de spécialité ;
- les caractéristiques pragmatique-séquentielles³ qui constituent l'ensemble des actes discursifs récurrents tels que : définir, décrire, expliquer, comparer, quantifier, instruire ; etc. ;
- les caractéristiques syntaxiques qui se déclinent en termes de mode, de temps, de nominalisation, de connecteurs de temporalité, de connecteurs logiques, etc. ;
- les caractéristiques iconographiques qui se déclinent en termes de schémas, de courbes, de tableaux, etc.

¹ On considère généralement que la théorie des actes de langage est née avec la publication posthume en 1962 d'un recueil de conférences données en 1955 par John Austin, *How to do things with words*. Le titre français de cet ouvrage, *Quand dire, c'est faire* (1970), illustre parfaitement l'objectif de cette théorie.

² John Rogers Searle est un philosophe américain né à Denver en 1932, appartenant au courant analytique, et spécialiste de philosophie du langage, ainsi que de philosophie de l'esprit.

³ Ou actes de langage ou de parole.

L'enseignement des disciplines spécialisées en langue française pose un sérieux problème. Au lieu de mettre en place un enseignement du français ayant pour objectif principal de faciliter à l'apprenant l'accès aux connaissances relevant de sa discipline et de s'insérer dans un réseau professionnel, il lui est dispensé une langue pour la littérature et l'expression d'un sentiment de bien maîtriser cette langue (Amargui, 2006). A cet effet, il devient clair que l'efficacité des cours traditionnels de français est alors mise en cause.

Nous avons choisi, pour des considérations techniques, de limiter notre étude aux deux premières caractéristiques à savoir : la terminologie de spécialité et les actes discursifs récurrents.

1. Le français langue de spécialité

Le terme langue de spécialité désigne en didactique une approche particulière qui consiste à organiser l'enseignement d'une langue à partir d'un besoin clairement identifié, professionnel ou universitaire (Blanchet, Asselah, 2008). Cette situation a très souvent pour corollaire de lier l'enseignement linguistique à des contenus à priori inconnus du professeur de langue ce qui implique de sa part des démarches différentes de celle des cours traditionnels de langue. Quelle est la spécificité d'une langue de spécialité ? En quoi son enseignement est-il différent de celui d'un cours traditionnel de langue ? Notre singularité face aux autres démarches apparaît comme un tournant méthodologique essentiel.

La notion de langue spécialisée est plus pragmatique : c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées (Lerat, 1995). Elle est aussi considérée comme un sous-système linguistique tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques d'un domaine particulier (Dubois et al., 2001 :40).

Il s'agit donc de commencer par nous demander quel est notre objet ? Un « français langue de spécialité ». Or qu'est-ce que le « français langue de spécialité » ? C'est un français général dans un usage professionnel ou technologique spécifique qui se caractérise par quelques spécificités : l'informatique, le génie mécanique, l'architecture, etc. En somme, à l'intérieur du français général, il existe des français de spécialité, et justement c'est ce qui caractérise ces langues de spécialité ou langues spécialisées⁴ sont :

- une terminologie spécifique ;
- ne syntaxe réduite et récurrente ;
- Un ensemble d'éléments iconographiques.

2. Les spécificités de l'enseignement des langues de spécialité

Les langues de spécialité (s) sont caractérisées du point de vue sémantique, par un vocabulaire monosémique où l'univocité des termes est primordiale. Cependant, le vocabulaire de quelques spécialités n'a pas fait l'objet d'une homogénéisation où un même concept peut renvoyer à plusieurs dénominations suivant la diversité des auteurs.

⁴Voir l'ouvrage de Pierre Lerat, « Les langues spécialisées ».




Les contenus dans l'enseignement d'une langue de spécialité (Cuq, Chnane, 2009) sont organisés suivant des situations de communication dont l'objectif est la maîtrise du discours spécifique à chaque spécialité. Autrement dit, l'étudiant est censé pouvoir lire des écrits, comprendre des discours relevant de sa spécialité et s'exprimer en respectant les normes de cette même spécialité.

L'objectif de l'enseignement des langues de spécialité est le fait que l'étudiant puisse arriver à maîtriser les compréhensions et les expressions écrites et orales relevant de ladite spécialité. Néanmoins, pour comprendre un texte de spécialité il est tout aussi utile d'être spécialiste du domaine que de maîtriser la langue car la compétence en langue de spécialité ne se limite absolument pas à une compétence linguistique. Par conséquent, ces deux compétences, linguistique et spécialisée, sont indissociables.

3. Comment aborder un texte de spécialité ?

Cette phase se focalise sur l'appréhension du texte support à partir de ses composantes physiques et typographiques (Mourlhon-Dallies, 2008). Elle se conclut par la restitution de ces composantes physiques.

Exemple : Ce texte est composé de trois parties distinctes :

- Partie 1  (Texte + schéma);
- Partie 2  (Texte + organigramme);
- Partie 3  (Texte + tableau).

Notons que le texte étudié sera expliqué par les fonctions discursives majeures attribuées aux différentes parties relevées précédemment. Nous nous inspirons en cela de la théorie de la pragmatique linguistique qui fait appel à la notion d'actes de langage.⁵

Exemple

- « la partie 1 sert à définir X » ;
- « la partie 2 sert à décrire Y » ;
- « la partie 3 sert à instruire ».

La reconnaissance des actes discursifs en tant que fonctions marquantes constitue un objectif ultime. À partir du moment où l'apprenant rencontre et reconnaît une construction qui porte un acte de langage (*décrire*, par exemple), ce dernier témoigne d'une compétence suffisante pour suivre son cours de la spécialité.

⁵ On considère généralement que la théorie des actes de langage est née avec la publication posthume en 1962 d'un recueil de conférences données en 1955 par John Austin, *How to do things with words*. Le titre français de cet ouvrage, *Quand dire, c'est faire* (1970), illustre parfaitement l'objectif de cette théorie.

4. Aspects pratiques

Les exemples que nous présentons dans le cadre de cet article pourraient constituer, à nos yeux, une perspective méthodologique dans la démarche à suivre en vue d'aborder un texte de spécialité (Elimam, 2004).

4.1. Acte discursif relatif à l'expression d'une « définition »

Énoncé 1 :

Un pendule de torsion est constitué par un corps oscillant homogène suspendu en un point O à un ressort spiral de constante de torsion C.

La forme linguistique sollicitée dans cet énoncé pourrait être formalisée sous la forme schématique suivante :

Un « X » est constitué par un « Y » suspendu en un point O à un « Z » de constante de torsion C.

En analysant cet énoncé d'un point de vue discursif, nous pouvons le relier à l'expression d'une « définition par composition » car il s'agit de définir c'est quoi un pendule de torsion en précisant qu'il est composé d'un corps oscillant homogène suspendu en un point O à un ressort spiral de constante de torsion C.

Remarque :

Les outils linguistiques mobilisés pour le besoin de l'expression de cet acte discursif qui feront l'objet d'une attention particulière dans le montage des activités d'appropriations proposées aux étudiants sont :

- article indéfini (un) ;
- articles définis (le, l') ;
- prépositions (à, par, d') ;
- locution adverbiale (par rapport) ;
- présent de l'indicatif (est) ;
- présent passif (est constitué) ;
- adjectifs (oscillant, homogène, suspendu) ;
- voix passive (est constitué par).

4.2. Acte discursif relatif à l'expression d'une « explication de cause à conséquence »

Énoncé 2

En régime permanent de cas de système soumis à une excitation sinusoïdale, l'amplitude des oscillations est liée à la fréquence et à l'amplitude de l'excitation et aussi du degré d'amortissement.

La forme linguistique sollicitée dans cet énoncé pourrait être formalisée sous la forme schématique suivante :

En régime permanent de cas de système soumis à une excitation sinusoïdale, l'« X » est liée à « Y » et à « Z » et aussi du degré de « W ».

En analysant cet énoncé d'un point de vue discursif, nous pouvons le relier à l'expression d'une « explication de cause à conséquence ». Dans cet énoncé, il est expliqué que l'amplitude des oscillations est liée à la fréquence et à l'amplitude de l'excitation et aussi du degré d'amortissement en régime permanent de cas de système soumis à une excitation sinusoïdale.

Si nous venons à distinguer la cause de la conséquence, cela donnerait :

- la cause est le fait qu'en régime permanent de cas de système soumis à une excitation sinusoïdale ;
- la conséquence est que l'amplitude des oscillations est liée à la fréquence et à l'amplitude de l'excitation et aussi du degré d'amortissement.

4.3. Acte discursif relatif à l'expression d'une « instruction de type injonctif »

Énoncé 3

Réaliser le montage conformément à la figure ci-dessous.

La forme linguistique sollicitée pourrait être réécrite comme suit :

Réaliser « X » conformément à « Z ».

En analysant cet énoncé d'un point de vue discursif, nous pouvons le relier à l'expression d'une « instruction de type injonctif ». En effet, il nous est demandé de procéder à la réalisation du *montage* en respectant les indications portées sur la *figure* servant de référence.

Cette approche pourrait être sollicitée pour répertorier et étudier l'ensemble des actes discursifs que contient le corpus ciblé.

Notre démarche vise à développer des arguments en faveur de la singularité de l'objet d'étude le « français langue seconde d'enseignement de spécialité » dans le champ de la didactique du français langue étrangère ou seconde. Il ne s'agit donc pas de donner des cours de français langue générale mais d'adapter les enseignements aux besoins réels des étudiants en vue de les aider à comprendre les connaissances disciplinaires.

5. Propositions d'activités pédagogiques

Afin de donner forme à notre démarche, nous présentons, dans cette deuxième partie de notre contribution, quelques activités pédagogiques de remédiation destinées aux étudiants manifestant des insuffisances dans l'habillage linguistique de la spécialité (Defays, 2003). Bien qu'elles ne

puissent constituer des modèles, elles pourraient faire l'objet d'adaptations contextualisées selon la nature du corpus sollicité.

La formation des étudiants se donne pour objectif essentiel les capacités à comprendre les textes (écrits et oraux) auxquels ils sont confrontés. Pour ce faire, il faudra privilégier les compétences de compréhension, tout en préparant les étudiants, de manière progressive, à la production. La démarche est structurée autour des étapes suivantes :

- la première opération à effectuer consiste à isoler les phrases qui composent le support textuel proposé ;
- ensuite nous dégageons, phrase par phrase, les sujets et les prédicats en appliquant la définition suivante : « Le sujet est ce dont on parle et le prédicat ce que l'on dit à propos du sujet » ;

C'est ce que nous allons voir avec le travail sur les activités pédagogiques proposées.

5.1. Exemples d'activités pédagogiques

5.1.1. Activités pédagogiques portant sur la distinction entre le sujet et le prédicat

Activité N° 1 : Trouvez le sujet et le prédicat dans les phrases suivantes :

Objectif : S'approprier la démarche pour trouver le sujet et le prédicat d'une phrase.

Déroulement

1. L'enseignant présente des phrases aux étudiants ;
2. Il leur demande de faire ressortir le sujet et le prédicat pour chaque phrase proposée en soulignant le sujet.

Phrases

1. C'est un procédé de soudure par fusion où la chaleur de soudure est produite par la combustion de gaz.
2. La sonotrode transmet les ultrasons sur les pièces et permet, via un échauffement très localisé, de souder les pièces.
3. Un engrenage est un mécanisme composé de deux roues dentées mobiles en rotation autour de deux axes fixes.

Activité N° 2 : Trouvez le sujet et le prédicat dans les phrases suivantes :

1. L'emploi du flux décapant permet de combattre l'oxydation en cours de soudage.
2. La soudure est un moyen de réaliser des assemblages entre les pièces utilisant le principe de fusion.
3. On utilise le micromètre à plateaux pour mesurer la cote W sur un nombre K de dents.

5.1.2. Activités pédagogiques portant sur l'acte discursif « Définir »

Activité N° 1 : Reliez par une flèche le mot avec sa bonne définition

Objectif : Se familiariser avec les différents types de définitions

- | | |
|--------------|---|
| 1. Gazon | A. Habitude, manière de faire qui se transmet depuis longtemps. |
| 2. Marteau | B. Outil à manche de bois et à tête d'acier qui sert à frapper. |
| 3. Cape | C. Herbe courte et fine. |
| 4. Sieste | D. Long vêtement sans manche que l'on porte sur les épaules. |
| 5. Tradition | E. Repos que l'on prend après le repas de midi. |

Activité N° 2 : Après avoir réalisé l'activité N°1, ôtez les flèches et construisez les phrases à leurs places.

Objectif : Amener l'étudiant à apprendre à construire une phrase à partir d'une information qui n'est pas textuelle.

1. Un gazon est une herbe courte et fine.
2. Un marteau est un outil à manche de bois et à tête d'acier qui sert à frapper.
3. Une cape est un long vêtement sans manche que l'on porte sur les épaules.
4. Une sieste est un repos que l'on prend après le repas de midi.
5. Une tradition est une habitude, manière de faire qui se transmet depuis longtemps.

Activité N° 3 : Repérer les outils linguistiques qui structurent une définition et accompagner l'étudiant dans l'appropriation des formes linguistiques qui sont sollicitées.

Objectif : S'approprier les outils linguistiques mobilisés pour exprimer une définition.

1. Un « X » est un « Y » « adj1 » et « adj2 ».
2. Un « X » est un « Y » à « Z » et à « W » qui sert à « F ».
3. Un « X » est un « Y » sans « Z » que l'on porte sur « W ».
4. Un « X » est un « Y » que l'on prend après « Z ».
5. Un « X » est un « Y » qui se transmet depuis « Z ».

5.1.3. Activités pédagogiques portant sur l'acte discursif « Expliquer »

Activité N° 1 : Dans les énoncés suivants, la partie soulignée exprime-t-elle la cause ou la conséquence ? Cochez la bonne réponse.

Objectif : Discriminer la cause de la conséquence.

Déroulement : Mettez une croix sur la bonne la réponse.

1. Comme tu as dix-huit ans, tu peux passer ton permis de conduire.
a. Cause b. Conséquence

2. Arezki est si nerveux qu'il a du mal à s'endormir le soir.
 - a. Cause
 - b. Conséquence
3. Du fait de sa double nationalité, Hamid est parfaitement bilingue.
 - a. Cause
 - b. Conséquence
4. Fatiha ne m'a pas appelé sous prétexte qu'elle avait perdu mon numéro.
 - a. Cause
 - b. Conséquence

Activité N° 2 : Complétez les phrases à l'aide des mots dans la liste :
tellement – en effet – puisque – du fait de – si bien que – au point de

Objectif : S'approprier les outils linguistiques exprimant une explication de cause à conséquence.

Déroulement

1. L'enseignant donne aux étudiants une série de phrases comprenant des trous à compléter ;
2. Il donne une liste de mots dans le désordre (transcrits en bleu) ;
3. Il est demandé aux étudiants de compléter les phrases en choisissant le bon mot.

1. Il a déjà trois fils, **si bien que** mon oncle est très heureux de la naissance de sa fille.
2. **Puisque** tu refuses de m'aider, je me débrouillerai tout seul !
3. Je connais bien David. **En effet**, nous étions dans la même classe au lycée.
4. La cantatrice a **tellement** bien chanté que j'en étais très émue.
5. **Du fait de** ses origines algériennes, Karima comprend l'arabe mais ne le parle pas.
6. Elle a peur de sortir seule le soir au **point de** ne jamais prendre le métro après 21 heures.

5.1.4. Activités pédagogiques portant sur l'acte discursif « Comparer »

Activité N° 1 : Choisissez un élément dans la liste et placez-le au bon endroit : la plus grande, les plus célèbres, plus de talent, plus heureuse, moins d'argent, aussi difficiles, plus jeune, le plus important.

Objectif : Connaître les matériaux linguistiques exprimant une comparaison.

Déroulement

1. L'enseignant soumet un exercice à trous aux étudiants ;
2. Il accompagne le texte avec les mots manquants (en bleu) ;
3. Et demande aux étudiants de compléter le texte.

Élodie mesure 1m75. C'est **la plus grande** de la famille. Quand elle était **plus jeune**, elle voulait être médecin ou musicienne. Les études de médecine sont **aussi difficiles** que les cours au Conservatoire. Finalement, ses parents ont pensé qu'elle avait **plus de talent** pour la musique. Élodie a donc étudié le piano au Conservatoire

Exploration didactique dans le domaine du français langue seconde de spécialité

de Paris. Aujourd'hui, c'est l'une des pianistes **les plus célèbres** de France. Peut-être gagne-t-elle **moins d'argent** que si elle avait choisi médecine mais elle est certainement plus **heureuse** avec ce choix. En effet, la musique, c'est **le plus important** dans sa vie !

5.1.5. Activités pédagogiques portant sur l'acte discursif « Instruire »

Activité N° 1 : Choisissez une autre manière de formuler.

Objectif : S'approprier la formulation d'une instruction injonctive et d'une instruction conseil.

Déroulement

1. L'enseignant donne une série de phrases ;
2. Il est demandé aux étudiants de reformuler les phrases données.

Phrases

1. Vous ne pouvez pas venir à 14 heures ?
2. Tu devrais prendre ta voiture.
3. Je vous déconseille d'y aller en bus.
4. Je vous conseille de choisir une autre réponse.
5. Il faut absolument lire cet article.

Réponses

1. Ne venez pas à 14 heures.
2. Prends ta voiture.
3. N'allez pas en bus.
4. Choisissez une autre réponse.
5. Lisez absolument cet article.

Conclusion

Au terme de cet article, il nous paraît important de rappeler la démarche adoptée pour la prise en charge de l'enseignement du français langue seconde d'enseignement de spécialité pour des étudiants présentant des insuffisances en termes de compétences linguistiques en langue française.

Notre approche pour l'enseignement du français langue seconde de spécialité s'inspire de la théorie pragmatique en linguistique qui a pour finalité de doter les étudiants de capacités à savoir repérer les actes discursifs rencontrés tels que définir, décrire, énumérer, expliquer, argumenter, donner des instructions, etc.

Partant du fait que tout texte répond à une organisation basée sur la cohérence qui se traduit par un usage récurrent des actes de discours, c'est sur cette spécificité que nous avons bâti nos propositions en termes d'activités pédagogiques proposées aux étudiants. Pour être pertinent et

efficace, l'enseignement du français langue seconde de spécialité doit se focaliser sur ce que les étudiants ont besoin de comprendre et de maîtriser.

L'ensemble des activités pédagogiques proposées vise un objectif clair à savoir la reconnaissance, par les étudiants, du lien qui unit un acte de discours à une forme linguistique qui le signale car l'acte du discours traduit l'intention du dire donc l'acte pragmatique de l'énoncé. Il constitue donc un repère essentiel en phase de reconnaissance/compréhension.

Dit autrement, notre démarche se focalise sur un objectif stratégique basé sur :

1. reconnaissance de l'acte discursif ;
2. compréhension de cet acte ;
3. association des constructions morphosyntaxiques avec les actes de discours qu'elles portent. Il ne nous reste plus qu'à espérer que notre démarche sera suivie d'autres investigations-actions qui viendront compléter ces premières propositions dans une perspective de la prise en charge effective en matière de mise en œuvre de l'enseignement du français langue seconde de spécialité

Bibliographie

- Ait Ouahioune, Mohand Ouamer, 2015, « Comment analyser les besoins de français langue seconde de spécialité(s) dans le contexte de l'université algérienne ? », In *Revue Iles d Imesli*, Volume 7, numéro 1, pp. 49-68. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/34713>
- Amargui, Lahcen, 2006, « L'enseignement de la langue française à l'université marocaine », *Le Français aujourd'hui*, n° 154, Paris, Armand Colin, pp. 77-81.
- Blanchet, Philippe et Asselah-Rahal, Safia, 2008, « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia Asselah-Rahal (Dirs.), Paris, Editions des archives contemporaines, pp.9-16.
- Castellotti, Véronique, 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International, DLE.
- Cuq, Jean-Pierre et Chnane Davin, Fatima, 2009, « FOS- FLS : des relations en trompe l'œil », *Le français aujourd'hui*, n°164, Paris, Armand Colin.
- Defays, Jean Marc, 2003 : *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Bruxelles, Mardaga.
- Elimam, Abdou, 2013, *Le français langue seconde d'enseignement (repères théoriques et didactiques pour la formation de formateurs*, Alger, Editions INAS.
- Elimam, Abdou, 2004, *L'exception linguistique en didactique*, Alger, Editions Dar El Gharb.