



Université d'Oran 2  
Faculté des Langues étrangères  
**THESE**

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences

En Langue Française

**Une contribution à l'enseignement et à l'apprentissage de la compréhension et de la production de l'écrit en Médecine : difficultés et contenus (Cas des étudiants de la faculté de Médecine de Sidi Bel Abbès).**

Présentée et soutenue publiquement par :  
**Mme ABDELMALEK Hanane Aicha**

Devant le jury composé de :

Bouhadiba Lelloucha	Professeur	Université d'Oran 2	Président
BENAMAR Aicha	Maitre de recherche	Université d'Oran 2, CRASC	Rapporteur
CADET Lucile	Maitre de conférences	Université Vincennes -St-Denis, Paris 8	Rapporteur
NARCY-COMBES Jean-Paul	Professeur	Université Paris 3	Examineur
BOUTALEB Djamila	Professeur	Université d'Oran 2	Examineur
Hamidou Nabila	Maitre de conférences	Université d'Oran 2	Examineur

Année 2015-2016

---

D é d i c a c e

---

A mes parents : mon éternelle école

A mon mari

A **Menel** et **Emir**

A la mémoire de ceux qui sont partis trop tôt : ma très chère sœur Rabha, Reda BOUHEND,  
Nadia OUHIBI et Lakhdar FARADJI.

A tout ceux qui m'ont appris à lire et à écrire !

---

## Remerciements

---

Je tiens à exprimer ma reconnaissance aux personnes qui m'ont fait l'honneur de participer au jury de cette soutenance de thèse. Je remercie Madame Aicha BENAMAR et Madame Lucile CADET, qui m'ont fait le plaisir d'en être rapporteurs. Je remercie Madame Lelloucha BOUHADIBA d'avoir accepté de présider le jury de cette soutenance de thèse.

Je remercie Monsieur le Professeur Jean-Paul NARCY-COMBES, Madame Djamila BOUTALEB et Madame Nabila HAMIDOU pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail et leur participation au jury comme examinateurs.

Je remercie chaleureusement toutes les personnes qui m'ont encouragée lors des différents projets de formation ou de recherche durant ces années. Je pense particulièrement à mes enseignants : M.BENGREA, M.BOUMOUS, M.MELLAK, M.BOUTERFAS, M.ELIMAM, M.FARI-BOUANANI, M.BENBRAHIM.

J'exprime ici ma reconnaissance à Madame Ourida NEMMICHE-NEKKACHE qui n'a cessé d'être pour moi un référent et un exemple à suivre.

Mes remerciements vont à ABDELMALEK Abdelkader et ABDELMALEK Mohamed pour leur fidèle amitié.

Enfin, mes plus grands remerciements vont à ma famille ABDELMALEK et à ma belle famille MOHAMED-BENKADA qui m'ont inlassablement prodigués conseils et soutien, mais surtout pour tout leur amour.

---

## R é s u m é

---

Le but de notre étude est de proposer une remédiation aux difficultés face à la compréhension et la production de l'écrit en Médecine.

Un corpus composé de 13 documents de spécialité (Cours, TD, TP, sujets d'examen...) a été analysé pour établir les caractéristiques du discours didactiques universitaire écrit (DDUE) : les besoins réels. Les résultats recueillis ont servi à la conception d'un exemple de contenu de formation : un programme, des séquences pour l'enseignant et des fiches pour l'étudiant, correspondant ainsi aux actes de discours dominant relevés après l'analyse de corpus.

Les 210 étudiants et les 17 enseignants, ayant répondu aux questionnaires sont unanimes quant aux difficultés rencontrées face à l'écrit universitaire (compréhension et production) ainsi que celles ressenties par les apprenants lors du passage du lycée à l'université.

Les actes dominants relevés dans notre corpus sont : la définition, l'injonction, la description, l'expression de but et l'indication du lieu. Ainsi, les besoins réels dégagés à partir du corpus analysé expliquent en partie les difficultés linguistiques face au DDUE à cause de la méconnaissance de la structure de certains actes de discours. De plus, il apparaît que l'effet du passage du discours didactique du pré-supérieur au discours didactique universitaire spécialisé est appréciable sans toutefois être l'unique source de ces difficultés.

À partir des besoins réels relevés suite à l'analyse des caractéristiques du discours universitaire écrit de la Médecine et pour répondre aux besoins exprimés par les étudiants et les enseignants du département de Médecine, un exemple de plan de formation a été proposé. Cette proposition de formation vise l'enseignement-apprentissage de la compréhension ainsi que de la production du DDUE en se basant sur les actes de discours les plus récurrents dans les documents écrits circulant dans le cursus des étudiants inscrits en 1<sup>ère</sup> année de Médecine.

**Mots-clés:** DDUE, français médical, compréhension, production, analyse des besoins, audit, ingénierie de la formation.

---

## Abstract

---

The aim of our study is to propose a remediation for the difficulties facing the comprehension and production of written in Medicine. A corpus composed of 13 specialty papers (courses, tutorials and practical, exam topics ...) was analyzed to determine the characteristics of university teaching speech writing (DDUE) actual needs. The results obtained were used to design a sample content of training: a program sequences for the teacher and worksheets for the student, thus corresponding to the dominant speech acts identified after analyzing corpus. 210 students and 17 teachers who responded to the questionnaires are unanimous about the challenges facing the academic writing (comprehension and production) as well as those experienced by learners during the transition from high school to college. The dominant acts identified in our corpus are: the definition, the injunction, the description, the expression of purpose and details of the place. Therefore, actual needs identified from the corpus analyzed partly explain the linguistic challenges facing DDUE because of ignorance of the structure of certain speech acts. Moreover, it appears that the effect of the passage of didactic speech pre-college academic specializing in educational discourse is significant but not the only source of these difficulties.

Based on actual needs identified following the analysis of the characteristics of academic discourse and writing of Medicine to meet the needs expressed by students and teachers of the Department of Medicine, a sample training plan has been proposed. This training proposal is the teaching and learning of comprehension and production of DDUE based on the most recurrent acts of speech in written documents circulating in the curriculum for students enrolled in the first year of Medicine.

Keywords: DDUE, french medical, comprehension, production, needs analysis, audit, engineering training.

(حالة طلبة كلية الطب بسيدى بلعباس)

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى اقتراح حلول للصعوبات المواجهة لفهم إنتاج الكتابة في الطب.

لقد تم تحليل مدونة مكونة من 13 وثيقة في التخصص على شكل دروس و أعمال موجهة و أعمال تطبيقية و مواضيع (الحاجات الحقيقية). لقد DDUE امتحانات، من أجل تأسيس مميزات الحديث التعليمي الجامعي المكتوب (ح ت ج م - سمحت النتائج المتحصّل عليها من إنجاز مثال لمحتوى تكويني: برنامج و تسلسل وحدات تعليمية وبطاقات للطالب والتي تتناسب مع عمليات الحديث التعليمي الرائد والذي تم استخراجه بعد عملية تحليل المدونة.

لقد اتفقت عينة بحثنا، المكونة من 210 طالبا و 17 أستاذا، بإجماع على وجود الصعوبات المتعرض إليها في الحديث الجامعي (فهم و إنتاج) و كذا التي يتلقاها المتعلم أثناء تنقله من الثانوية إلى الجامعة.

تتمثل الأحداث المسيطرة المستخرجة من المدونة في ما يلي: التعريف، صيغة الأمر، الوصف، التعبير عن الهدف و الإشارة إلى المكان. على هذا الأساس، فإنّ الحاجات الحقيقية المستنتجة من المدونة التي تم تحليلها تفسر جزئيا الصعوبات اللغوية أمام الحديث التعليمي الجامعي المكتوب بسبب جهل تركيبة بعض عمليات الحديث؛ إضافة إلى هذا، يبدو أنّ تأثير الحديث التعليمي، من ما قبل العالي إلى الحديث التعليمي الجامعي المتخصص، يأخذ حيزا معتبرا، علما بأنه ليس منبع الصعوبات الوحيد.

على هذا الأساس و انطلاقا من الحاجات الحقيقية المستوحاة من تحليل مميزات الحديث الجامعي المكتوب في الطب، ومن أجل سدّ حاجات طلبة و أساتذة قسم الطب، تم اقتراح مخطّط تكويني، هدفه التدريس و التعلّم للفهم و كذا إنتاج الحديث التعليمي الجامعي المكتوب، معتمدين في ذلك على عمليات الحديث الأكثر تكرارا في الوثائق المكتوبة الرائجة أثناء سنوات الدراسة للطلبة المسجلين في السنة الأولى لتخصص الطب.

**الكلمات الدالة:** ح ت ج م، فرنسية الطب، فهم، إنتاج، تحليل الحاجات، تدقيق، هندسة التكوين.

---

## Tables des matières

---

Dédicace	2
Remerciements	3
Résumé	4
Abstract	5
Tables des matières	7
Liste des tableaux	14
Liste des figures	15
Liste des abréviations	16
Introduction générale	17
- Le contexte de la recherche	21
- L'intérêt didactique de la recherche	22
Chapitre I : Etat des lieux	24
Introduction	25
I.1- La situation linguistique en Algérie	25
I.1.1- La langue arabe	25
a- L'arabe classique	25
b- L'arabe standard moderne	26
c- L'arabe dialectal	26
I.1.2- Le berbère	27
I.1.3- La langue espagnole	27
I.1.4- La langue française	28
I.2- Le statut de langue française en Algérie	28
I.3- L'enseignement du français dans le secondaire en Algérie	29
I.4- L'université algérienne : étude de contexte	30
I.5- La transition secondaire-supérieur : l'étape cruciale	31
I.5.1- L'orientation pédagogique	31

I.5.2- L'université : Une nouvelle communauté socio-discursive -----	32
I.5.3- Le métier d'étudiant-----	34
I.6- La Médecine en Algérie -----	35
I.6.1- Histoire-----	35
I.6.2- L'organisation du cursus médical en Algérie-----	35
Conclusion-----	36
Chapitre II : En Médecine, comprendre pour écrire ou écrire pour comprendre ? -----	38
Introduction-----	39
II.1- Les caractéristiques du DDU scientifique-----	40
II.1.1- Le discours scientifique-----	40
II.1.2- Le discours didactique -----	41
II.1.3- Le (s) discours universitaire(s) -----	41
II.1.4- La langue scientifique-----	42
II.1.5- L'écrit scientifique -----	47
a- Les écrits instrumentaux (pour soi) -----	47
b- Les écrits expositifs (pour d'autres) -----	47
II.2- La compréhension du DDUE et difficultés -----	49
II.2.1- La compréhension de l'écrit -----	50
a- Définition de la compréhension-----	51
b- Le lien entre la lecture et la compréhension -----	51
II.2.2- Les difficultés liées à la compréhension du DDUE -----	52
a- L'approche psychologique-----	54
b- L'approche didactique -----	55
II.3- Ecrire en Médecine : entre production et reproduction -----	57
II.3.1- L'écriture-restitution (reproduction)-----	57
II.3.2- L'écriture-production (rédaction) -----	57
II.4- Le rapport à l'écrit, les difficultés et les stratégies d'écriture des étudiants face au DDUE -----	58
II.4.1- Le rapport à l'écrit-----	58
II.4.2- Les difficultés des étudiants face à la production du DDUE -----	59



II.4.3- Les stratégies adoptées par les étudiants face au DDUE-----	60
II.5- L'apport des méthodes et méthodologies didactiques pour le français de spécialité ----	61
II.5.1- La méthode directe -----	61
II.5.2- La méthode active -----	62
II.5.3- La méthode audio-visuelle -----	62
II.5.4- L'approche communicative -----	63
II.5.6- La perspective actionnelle-----	64
II.6- D'autres approches appliquées à l'enseignement du français de spécialité -----	65
II.6.1- L'enseignement techniciste -----	65
II.6.2- L'approche pragmatique ou l'acculturation au(x) discours universitaire(s) -----	66
Conclusion : Comprendre pour écrire ou écrire pour comprendre? -----	66
Chapitre III : Le français en/de spécialité (s) -----	68
Introduction-----	69
III.1- Le français militaire -----	69
III.2- Le français scientifique et technique-----	71
III.3- Le français instrumental -----	71
III.4- Le français fonctionnel-----	71
III.5- Le français de spécialité -----	72
III.5.1- Tentatives de définitions-----	72
III.5.2- Les principales caractéristiques du français de spécialité-----	80
a- Le lexique-----	80
b- La syntaxe -----	80
c- Le genre discursif-----	81
d- Langue et action -----	81
III.5.3- L'évaluation en langue de spécialité-----	82
a- L'évaluation diagnostique -----	83
b- L'évaluation formative-----	83
c- L'évaluation sommative -----	84
III.6- Le français sur objectif(s) spécifique(s) -----	85
III.6.1- Français de spécialité et français sur objectif(s) spécifique (s) : les frères-ennemis ?-----	86

III.6.2- La méthodologie du français de spécialité -----	87
III.6.3- Les difficultés de la conception des cours en français de spécialité-----	89
a- Le profil de l'enseignant -----	89
b- Le manque de formation des enseignants -----	90
III.7- Le français sur objectifs universitaires -----	90
III.8 - Le français langue professionnelle -----	91
II.9- Le français médical-----	92
II.9.1- Histoire de la langue médicale -----	92
II.9.2- Les particularités du discours des médecins -----	93
II.9.3- La terminologie médicale-----	96
a- Les termes décomposables -----	96
b- Les termes non-décomposables -----	97
Conclusion-----	98
Chapitre IV: L'ingénierie de formation -----	100
Introduction-----	101
IV.1- L'audit linguistique -----	102
IV.1.1- Définitions-----	102
IV.1.2- Le but de l'audit -----	102
IV.1.3- La stratégie linguistique -----	103
IV.1.4- L'audit externe : Etat des lieux de la faculté des sciences médicales -----	104
IV.2- L'analyse des besoins -----	105
IV.2.1- Définition du besoin -----	105
IV.2.2- Méthodologie de l'analyse des besoins -----	106
IV.2.3- Le sondage des besoins -----	109
IV.2.4- Des besoins recensés aux compétences à installer-----	112
a- Les compétences visées-----	112
b- Les compétences transversales -----	113
IV.3- Les besoins exprimés par les enseignants -----	114
IV.3.1- Présentation des enseignants et du questionnaire-----	114
IV.3.2- Résultats et analyse du questionnaire adressé aux enseignants. -----	115
IV.4- Les besoins exprimés par les étudiants -----	119

IV.4.1- Présentation des étudiants et du questionnaire -----	119
IV.4.2- Résultats et analyse du questionnaire adressé aux étudiants. -----	119
Conclusion -----	124
Chapitre V : Du besoin exprimé au besoin réel -----	125
Introduction -----	126
V.1- L'analyse de corpus -----	126
V.2- L'analyse sujet-prédicat -----	127
V.3- Les actes et les marqueurs discursifs -----	128
V.3.1- L'acte de discours -----	129
V.3.2- Les marqueurs discursifs -----	130
V.4- Les résultats de l'analyse de corpus -----	132
V.4.1- L'acte définitoire -----	134
a- La définition directe -----	137
b- La définition par appellation -----	137
c- L'abréviation -----	138
d- La définition de mesure -----	138
e- La définition par comparaison -----	138
f- La définition de fonction -----	138
g- La définition de moyen -----	139
h- La définition par l'origine -----	139
i- La définition par la donnée -----	139
j- La définition par composition -----	139
V.4.2- L'acte descriptif -----	149
a- La description générique -----	150
b- La description morphologique -----	150
c- La description de l'orientation -----	150
d- La description de l'aspect -----	151
V.4.3- La situation spatiale -----	152
V.4.4- L'énumération -----	154
V.4.5- L'expression du but -----	154
V.4.6- L'acte injonctif -----	156

V.4.7- Le commentaire-----	157
V.4.8- L'exemplification -----	158
V.4.9- L'explication -----	158
V.4.10- La situation temporelle-----	159
V.4.11- L'inférence-----	162
V.4.12- La condition -----	163
V.4.13- L'acte interrogatif-----	164
V.4.14- L'expression de l'opposition -----	165
V.4.15- L'expression de la causalité -----	167
V.4.16- L'acte procédural -----	170
V.4.17- L'expression de l'hypothèse -----	171
Conclusion-----	171
Chapitre VI : Vers la conception d'un contenu pour l'enseignement du français médical écrit -----	173
Introduction-----	174
VI.1- Implémentation de l'écrit-----	175
VI.1.1- La compréhension de l'écrit -----	175
VI.1.2- La production de l'écrit-----	176
VI.2- Vers la conception d'un plan de formation : des séquences didactiques pour l'enseignement du français médical écrit. -----	177
VI.2.1- Méthodes et méthodologie -----	177
a- Le profil du public-----	178
b- Le prérequis linguistique -----	178
c- Les textes-supports -----	179
d- Typologie des exercices-----	180
e- Descriptif des objectifs visant la compréhension et la production écrites. -----	183
f- Le facteur du temps -----	184
VI.2.2- La répartition semestrielle des séquences didactiques -----	184
VI.2.3- Présentation des séquences didactiques -----	190
Séquence I : Reconnaître une définition et définir un concept.-----	192
Séquence II : Reconnaître une description et décrire. ----- <b>Error! Bookmark not defined.</b>	
Séquence III : Repérer une indication spatiale et l'exprimer. -----	194

Séquence IV : Reconnaître l'injonction et l'exprimer. -----	195
Séquence V : Reconnaître l'expression du but et l'exprimer.-----	196
VI.2.4- Les fiches destinées aux étudiants -----	197
a- Intérêt de la fiche -----	197
b- Description du déroulement de la séance -----	197
c- Présentation des fiches -----	198
Fiche I : Reconnaître une définition et définir un concept. -----	199
Fiche II : Reconnaître une description et décrire. -----	204
Fiche III : Repérer une indication spatiale et l'exprimer. -----	207
Fiche IV : Reconnaître l'injonction et l'exprimer. -----	210
Fiche V : Reconnaître l'expression du but et l'exprimer. -----	215
VI.2.5- Le corrigé des fiches -----	219
Corrigé de la fiche I : Reconnaître une définition et définir un concept. -----	219
Corrigé de la fiche II : Reconnaître une description et décrire. -----	222
Corrigé de la fiche III : Situer dans l'espace. -----	224
Corrigé de la fiche IV : Reconnaître l'injonction et l'exprimer.-----	226
Corrigé de la fiche V : Reconnaître l'expression du but et l'exprimer. -----	228
Conclusion-----	231
Conclusion finale -----	232
Références Bibliographiques et sitographiques -----	237

---

## Liste des tableaux

---

Tableau 1 : Les traits distinctifs de la langue scientifique (Phal, 1968).....	43
Tableau 2 : Classification des écrits récurrents dans les filières scientifiques.....	47
Tableau 3 : Infrastructure pédagogique disponible au département de Médecine.....	105
Tableau 4 : Quelques besoins des étudiants en Médecine en compréhension et en production de l'écrit.....	110
Tableau 5 : Les caractéristiques du corpus analysé.....	132
Tableau 6 : La fréquence des différents actes de discours relevés à la surface des documents analysés.....	133
Tableau 7 : Fréquence d'apparition des différentes formes de définition.....	136
Tableau 8 : Illustration des différentes formes de définition.....	141
Tableau 9 : Illustration des différentes formes de description.....	151
Tableau 10 : Illustration des différents marqueurs spatiaux.....	153
Tableau 11: Illustration des différents marqueurs énumératifs.....	154
Tableau 12: Illustration des différents marqueurs de but.....	155
Tableau 13: Illustration des différents marqueurs injonctifs.....	156
Tableau 14 : Illustration des différents marqueurs du commentaire.....	157
Tableau 15: Illustration des différents marqueurs de l'exemplification.....	158
Tableau 16 : Illustration des différents marqueurs de l'explication.....	159
Tableau 17: Illustration des différents marqueurs temporels.....	160
Tableau 18: Illustration des différents marqueurs de l'inférence.....	162
Tableau 19: Illustration des différents marqueurs de la condition.....	164
Tableau 20: Illustration des différents marqueurs de l'interrogation.....	165
Tableau 21: Illustration des différents marqueurs de l'opposition.....	166
Tableau 22: Illustration des différents marqueurs de la causalité.....	168
Tableau 23: Illustration des différents marqueurs du procédural.....	170
Tableau 24: Illustration des différents marqueurs de l'hypothèse.....	171
Tableau 25: Exemple de la fréquence des termes médicaux.....	182
Tableau 26: Descriptif du programme du module de français médical.....	183
Tableau 27: La répartition du contenu du module de français médical.....	185

---

## Liste des figures

---

Figure 1 : Processus de la planification d'une formation à partir de l'audit. ....	103
Figure 2 : Sous-classes des marqueurs pragmatiques. ....	131
Figure 3 : Pourcentage d'apparition des différents actes .....	134
Figure 4 : Fréquence de l'apparition de l'acte définitoire par document .....	135
Figure 5 : Fréquence d'apparition des différentes formes de définition. ....	137
Figure 6 : La fréquence des sous-actes de la description. ....	150
Figure 7: Modèle d'unité didactique pour l'enseignement du français langue étrangère .....	191

---

## Liste des abréviations

---

CM : Cours Magistral

CT : Connecteurs Textuels

DDL: Didactique Des Langues.

DDUE : Discours Didactique Universitaire Ecrit

E : Enoncé

(E) : Évènement

EMD : Epreuve de Moyenne Durée

FLE : Français Langue Etrangère

FLP : Français Langue Professionnelle

FOA : Français sur Objectif(s) Académique(s)

FOS : Français sur Objectif(s) Spécifique (s)

FOU : Français sur Objectif(s) Universitaire (s)

LMD : Licence, Master, Doctorat.

LS : Langue de Spécialité

MD : Marqueurs Discursifs

MPr : Marqueurs Pragmatiques

P : Moment de parole

PA: perspective actionnelle

QCM : Questions à Choix Multiples

S/P : Sujet-prédicat.

TD : Travaux Dirigés

TP : Travaux Pratiques



## Introduction générale

Depuis les années soixante-dix, un certain nombre de chercheurs (Descamps et Hamon, 1970 ; Masselin, Delsol et Duchaigne, 1971 ; Gaultier et Masselin, 1973) se sont intéressés aux méthodes et méthodologies de l'enseignement des langues dans des disciplines autres que « La littérature », à savoir : les Sciences et Techniques. C'est d'ailleurs cette orientation qui sera, désormais, au centre de notre intérêt dans cette présente étude. Nous nous intéressons plus amplement à la didactique de l'écrit (compréhension et production) en et pour le français de spécialité. Autrement dit, notre recherche s'inscrit dans le champ de la littérature dans le domaine de la Médecine. De plus, l'analyse des pratiques d'écriture à l'université est un phénomène récent et est en pleine émergence.

Dans la multitude et le foisonnement des projets de recherche en didactique, notre prédilection pour le français scientifique en général, et pour le français médical en particulier, a trouvé naturellement son chemin suite à l'observation (constat de carences) des situations d'apprentissage des étudiants du département de Biologie de la ville de Sidi Bel Abbas lors de notre cursus d'étudiante en Ingéniorat de Biologie, comme enseignante de français de la Biologie puis au cours de notre recherche de Magister en Didactique du français<sup>1</sup> dans lequel nous avons pu noter que les enseignants expriment souvent leur mécontentement quant aux difficultés linguistiques des étudiants et le recours de ces derniers aux cours supplémentaires de français général<sup>2</sup>.

Les difficultés d'écriture des étudiants ont longtemps été pensées en termes de déficit langagier (Delcambre et Lahanier, 2010 : 4) et les résultats ont démontré que les langues ne sont pas le domaine de prédilection de ces apprenants et que leurs difficultés émanaient majoritairement -sans être toutefois l'unique cause -du fait de changement de langue d'enseignement lors du passage secondaire-supérieur, soit le passage de l'arabe vers le français, un français « scientifique ».

Dans ce sens, l'enseignement du français de/pour la spécialité à l'université algérienne est devenu aujourd'hui, plus qu'une nécessité, une urgence. Cela se confirme par le recours difficile et quotidien des étudiants à des sources d'information disponibles uniquement en français (cours magistraux, photocopiés, ouvrages didactiques spécialisés, revues et

---

<sup>1</sup> ABDELMALEK, H-A. (2006). Le compte- rendu de TP de Biologie : Problèmes et remédiations. Mémoire de Magistère. Ecole Doctorale Algéro-française. Université de Bechar. Non publié.

<sup>2</sup> ABDELMALEK, H-A. (2008). L'écrit en Biologie : profil linguistique et difficultés. In AFAK ILMIA, Revue du centre universitaire de Tamanrasset, Sidi Bel Abbas, Ed.Errached, pp13-26.

périodiques médicaux) ainsi que les évaluations écrites (examen, exposé, rapport de stage, concours, etc.). C'est d'ailleurs ce qui caractérise l'enseignement des sciences (en particulier la Médecine) et techniques en Algérie : disciplines dispensées en français, discours créé par et pour les membres de cette communauté médicale.

Ce discours médical hautement spécialisé qui n'est d'ailleurs qu'un pan de la langue générale, conçu à des fins didactiques, professionnelles et scientifiques demeure encore aujourd'hui hermétiquement fermé en raison de l'hyperspécialisation croissante de la Médecine : « Ce qui frappe le lecteur non spécialiste quand il tente de lire un texte spécialisé, médical ou autre, c'est l'herméticité du texte. Le vocabulaire lui est étranger. Cela va de soi, car l'amélioration des connaissances dans une spécialité impose au spécialiste de recourir à des termes nouveaux, créés par lui et connus de lui seul » Rouleau (2006 : 298).

Nombreux sont les chercheurs ayant mené des études approfondies sur l'enseignement du français de spécialité : Descamps et Phal (1986), Perrin et Delorme (1990), Moirand (1990), Lerat (1995), Parpette et Mangiante (2004), Rouleau (2006). Ces études proviennent majoritairement de pays occidentaux où le français est langue maternelle sachant qu'« [...] un étudiant allophone entrant à l'université et pour qui la langue française a toujours été une langue spécifique à certains types de discours présente un profil et des fragilités différentes de celle du locuteur natif, lequel a en tout état de cause une bonne maîtrise du code, mais n'a par exemple jamais eu à faire face à une rupture aussi nette entre le champ de ses représentations scripturales et un attendu imposé par une sphère socioculturelle jusque-là peu connue » Deschepper (2008 : 1).

De plus, ces études s'intéressent à l'aspect lexical et/ou culturel de la langue alors que très peu d'études ont été réalisées dans notre pays (public algérien), alliant l'étude sur la compréhension et la production de l'écrit en spécialité en se penchant sur le caractère syntaxique du discours écrit des disciplines scientifiques et techniques : « [...] il est difficile de penser l'apprentissage du « français langue universitaire » indépendamment d'un public et d'un contexte » Deschepper (2008 : 2).

Les étudiants interrogés pour notre recherche sont arrivés à l'université avec des carences et des profils linguistiques très peu homogènes et adéquats avec la spécialité en question et ce malgré l'uniformité du programme de français dans tous les établissements dans le pré-supérieur algérien (primaire, moyen, secondaire). Ces carences, déterminantes dans l'accomplissement de leur apprentissage, pourraient bien constituer un facteur d'échec dans le

curus de chaque étudiant. Par conséquent, la réussite dans cette discipline dépend en grande partie de la maîtrise du français, d'où la nécessité d'un module de français pour pallier les difficultés qui persistent chez les étudiants.

A cet effet, nous faisons l'hypothèse que ces difficultés liées, en partie, à la compétence linguistique, pourraient être un obstacle pour l'accès au savoir disciplinaire (la Médecine dans notre cas) qui est porté par la langue française. A cela, s'ajoute le fait que l'étudiant algérien (et étranger de pays arabes et africains inscrits en Algérie), une fois à l'université, se trouve malgré lui exposé à un nouveau système d'enseignement spécifique et spécialisé.

Souvent, cet apprenant est appelé à décoder, encoder puis produire les documents circulant dans sa spécialité (polycopié de cours, ouvrages, revues, rapport, compte-rendu, exposé, examen, concours...). Seulement, ces deux compétences : la compréhension et la production écrites ne paraissent pas aisées pour lui du fait de la complexité du discours médical d'une part et des carences linguistiques accumulées dans le secondaire, d'autre part.

Les étudiants reçoivent tout au long de leur apprentissage universitaire une série d'activités cognitives liées au code écrit majoritairement (prise de notes, lecture de bilans, rédaction de rapport de garde ou d'hospitalisation ou de stage, ordonnances, commentaires de bilans, lettres d'orientations, cours, etc.). Ils subissent parallèlement des évaluations pratiques souvent écrites ayant comme but de juger de la valeur d'un acte médical, d'un comportement ou d'une production en fonction d'une compétence, d'un objectif. Cette activité évaluative sollicite des compétences linguistiques importantes quant à la compréhension et à la production écrites en Médecine. C'est pour cette raison-là que nous nous sommes intéressée à l'écrit spécialisé, ajoutant à cela l'existence d'un registre médical, fait de tournures spécifiques et des combinaisons complexes, ainsi que de formes classiques propres au domaine médical. A cet effet, l'enseignement-apprentissage des différents modules de la spécialité : la génétique, l'immunologie, l'anatomie pathologique, la sémiologie médicale, la déontologie...voit toujours renaître débats et polémiques au sein des facultés de Médecine en Algérie aussi bien du côté des enseignants que celui des enseignés. Ceci est peut-être dû à une connaissance imprécise du profil des étudiants en Médecine, de leurs besoins et des origines de leurs difficultés. De plus, nous ignorons si les difficultés qui sont rencontrées par les étudiants de la Médecine proviennent de la complexité du lexique médical (la terminologie) ou s'il s'agit d' « une indigestion » du tissu discursif enveloppant ce lexique : méconnaissance des catégories discursives fondamentales, propres au discours médical.

Force est de constater aussi que la compréhension et la production sont au centre des compétences que la société demande à « l'école » de faire acquérir aux apprenants. Partant donc de ce constat, nous nous interrogerons dans un premier temps sur les pratiques de la compréhension et de la production à l'université et dans deuxième temps aux moyens à utiliser pour faciliter l'acquisition des compétences et connaissances à travers ces pratiques,

Travailler ces deux compétences de l'écriture ne relève guère d'un choix arbitraire, et ce, parce que comprendre puis produire sont deux activités cognitives et linguistiques qui vont de pair : pour écrire tel un expert, un étudiant doit fréquenter assidument les textes de la spécialité et s'en imprégner (au cours de son apprentissage de Médecine et /ou par le biais d'un programme de langue) pour pouvoir par la suite produire avec aisance ce même genre d'écrits. Pour ce faire, l'étudiant doit posséder une certaine connaissance de la spécificité du discours de la spécialité et des faits de langue qui se distinguent de ceux rencontrés dans la langue générale : « Connaitre les usages du domaine, c'est connaître les caractéristiques de la langue médicale » (Rouleau, 1995 : 32).

De ce fait, cette recherche-action s'installe dans le cadre de l'enseignement du français de spécialité comme outil d'urgence au service de l'apprentissage du savoir médical. Notre étude se penche principalement sur la détermination des besoins exprimés par les enseignants ainsi que les étudiants (questionnaires) et les besoins réels (*via* l'analyse de corpus et les investigations).

Dans ce sens, nous nous attelons à déterminer les spécificités du discours médical écrit (pour faciliter sa compréhension) et les carences linguistiques des étudiants quant à la production écrite du discours de la spécialité en question. Pour ce faire, des investigations (enquêtes et analyses) pourraient bien nous aider à établir la liste des besoins linguistiques des étudiants de Médecine ainsi que les caractéristiques du discours médical écrit. Les résultats escomptés devraient servir l'enseignant de « Français Médical » ou « Français de la Médecine », à élaborer des séquences pédagogiques et des scénarii avec des batteries d'exercices visant à remédier aux manques ciblés et répondant aux exigences discursives du texte médical (à partir des besoins déterminés).

- Le contexte de la recherche

Enseignants et chercheurs algériens se préoccupent depuis des années déjà (depuis l'arabisation de l'enseignement) de la maîtrise du français écrit chez les étudiants de l'université algérienne<sup>3</sup>.

Notre recherche menée en 2006 dans le cadre d'un mémoire de magistère en didactique sur les difficultés des étudiants en Biologie quant à la rédaction des comptes- rendus de Travaux Pratiques démontre que « Plus de la moitié des étudiants en 1 ère année de Biologie possèdent une méconnaissance des normes du français écrit ainsi que des caractéristiques du discours scientifique formel » (Abdelmalek, 2006). Les résultats de l'analyse des erreurs relevées à la surface des écrits produits révèlent un pourcentage élevé (39,95%) des erreurs morphosyntaxiques.

A notre connaissance, peu de chercheurs et auteurs ont traité ces difficultés en analysant la typologie des documents écrits circulant dans la spécialité (corpus) et proposant un contenu didactique indiquant des solutions qui pourraient corroborer au contexte de notre public (Étudiants non francophones inscrits en Médecine en Algérie). Pour cela, et en vue d'intervenir efficacement auprès de ces étudiants, nous allons essayer de cibler et d'expliquer leurs difficultés mais aussi d'étudier les textes spécialisés qu'ils côtoient quotidiennement, tout au long de leur apprentissage universitaire puis durant la pratique professionnelle.

Une autre motivation nous a amenée à cette recherche : le français à ce niveau d'enseignement/apprentissage cesse d'être étudié comme « objet-propre » mais sa maîtrise, quant à elle, continue d'être, et plus qu'avant encore, une compétence censée être acquise et sur laquelle l'étudiant se repose pour accéder aux contenus de la spécialité : condition *sine qua non* pour la poursuite des études supérieures.

Partant de ces réflexions, nous essayerons précisément de répondre aux questions suivantes :

- Quelle est la spécificité discursive du texte médical (texte didactique, de recherche et de vulgarisation) ?
- Ces étudiants, auront-ils à écrire fréquemment ? Quoi ?
- Auront -ils à lire souvent ? Quoi ?

---

<sup>3</sup> Notons que ce constat a été exprimé par les enseignants et les chercheurs des différents départements de langues, des sciences et des techniques.

- Quels sont les besoins de ces étudiants en matière de compréhension et de production de l'écrit en Médecine ?
- Quel contenu asseoir pour la didactisation/remédiation ? Lexical ? Sémantique ? Syntaxique ?...
- Une formation établie selon les besoins de l'apprenant et de la spécialité sera-t-elle efficace ?

A ce niveau, deux principales tâches à visée « herméneutique » s'imposent à notre investigation :

- 1- L'analyse des besoins exprimés par les étudiants face à la pratique de l'écrit en Médecine dans ses deux dimensions : compréhension et production.
- 2- L'analyse des besoins pour la compréhension écrite : analyse d'un corpus médical écrit.

Pour ce faire, notre recherche se présente en six chapitres. Dans les trois premiers chapitres nous revisiterons le champ notionnel qui nourrit notre recherche en définissant et expliquant les concepts-clés qui jalonnent ce travail. A partir du quatrième chapitre, nous exposons les principales tâches que nous nous sommes attelée à réaliser, les résultats recueillis ainsi que leur interprétation constituant ainsi la charpente du cadre méthodologique.

- L'intérêt didactique de la recherche

En vue d'avoir des éléments explicatifs des difficultés linguistiques des étudiants de 1<sup>ère</sup> Année de Médecine en Algérie et plus spécialement à Sidi Bel Abbes, cette recherche-action vise à établir un constat de carences et analyser les spécificités du discours médical ainsi que l'effet du changement de la langue d'enseignement lors de la transition « secondaire-supérieur » donc durant le passage d'un français « généraliste » à un français médical.

De ce fait, ce projet à retombées pédagogique, linguistique et didactique a pour principale visée le développement des compétences de/à l'écrit chez les étudiants de Médecine et par conséquent, il essaye de :

- Aider l'étudiant nouvellement arrivé à l'université pour domestiquer le discours de la spécialité.
- Développer les compétences linguistiques adéquates à la discipline ;

- Faciliter l'accès à l'écrit spécialisé ;
- Installer la maîtrise du discours médical écrit ;
- Développer l'autonomie de l'étudiant en matière de compréhension et de production : ne plus se contenter des cours élaborés et expliqués par l'enseignant et pouvoir accéder aux publications médicales (ouvrages spécialisés, articles de revues médicales et magazines, documents Web, etc.).

Les compétences à développer chez l'étudiant devraient donc répondre aux exigences du document de la spécialité à travers une méthodologie bien élaborée et fortement outillée : « La compétence que l'enseignant de français doit développer est avant tout d'ordre méthodologique et didactique, « car il s'agit de produire des exercices et des activités variés, articulés en programmes de formation pointus, afin de préparer à la pratique - en français - des professions considérées » Mourlhon-Dalliès et Tolas (2004) ( 2004 : 1).

# Chapitre I : Etat des lieux



## Introduction

A travers l'histoire, l'Algérie a vu défiler maintes langues suite au passage des civilisations et du colonialisme d'où la présence d'un foisonnement linguistique sur la base duquel on a parfois été jusqu'à qualifier les Algériens d' « analphabètes trilingues »<sup>4</sup>.

La politique linguistique a connu plusieurs changements au lendemain de l'indépendance passant de la promulgation de la langue arabe comme langue officielle à un engouement pour l'apprentissage du français et ce malgré tous les efforts déployés pour la faire passer au second rang en lui attribuant le statut de « langue étrangère ».

### I.1- La situation linguistique en Algérie

Bien que notre recherche s'inscrive dans un cadre didactique et ingénierique et non sociolinguistique, nous avons choisi d'introduire notre travail par un aperçu de la situation linguistique en Algérie. Ceci devrait peut-être nous éclairer sur le profil des étudiants algérien, leur vécu linguistique ainsi que sur l'origine de certaines difficultés.

La société algérienne est considérée comme un creuset où plusieurs langues ( la langue arabe, le berbère, l'espagnol et le français), des dialectes et des accents se côtoient : « Les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français, vivent une cohabitation difficile marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionnalité de son statut de langue officielle, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre part la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires » (Taleb-Ibrahimi, 1998 : 22). Ainsi, nous distinguons :

#### I.1.1- La langue arabe

Cette nomenclature est de loin très générique puisqu'elle renvoie à trois variantes linguistiques :

##### a- L'arabe classique

C'est une langue appartenant à la famille chamito-sémitique (qui englobe le sémitique, l'égyptien, le couchitique et le tchadien). L'arabe classique a évolué à travers le temps en

---

<sup>4</sup> Titre le journal quotidien *EL Watan* en date du 07.09.2011. Propos avancés par des diplomates américains.

arabe pré-coranique, arabe coranique et arabe post-coranique qualifié souvent par l'appellation « arabe classique ». Néanmoins l'arabe coranique se distingue de l'arabe classique par sa rhétorique qui le rend parfois difficile à traduire.

b- L'arabe standard moderne

Par définition, c'est le nom donné à une variante moderne de la langue arabe, qui est enseignée dans les écoles contemporaines et ce par opposition à l'arabe classique ancien (langue de la poésie préislamique), à l'arabe coranique (langue du Coran), et à l'arabe classique post-coranique (langue de la civilisation arabo-musulmane).

C'est aussi l'une des variations de la langue arabe. Son utilisation se limite à des contextes restreints tels que : l'enseignement, les médias et la littérature. Il diffère de l'arabe classique dans le vocabulaire.

c- L'arabe dialectal

C'est l'arabe parlé dans certaines régions : on associe généralement un dialecte à une région géographique ou culturelle. Il diffère d'un pays à un autre mais reste compréhensible. On en distingue le *Maghribi*, parlé spécifiquement en Algérie, au Maroc et en Tunisie. L'arabe dialectal est rarement écrit.

En Algérie, l'arabe dialectal constitue la principale langue véhiculaire d'Algérie utilisée par 70 à 80 %<sup>5</sup> de la population. Ses locuteurs le dénomment *darja* « dialecte », ou *el-jazayriya* signifiant simplement « l'algérien ». Il s'établit sur un substrat berbère et comporte une importante base lexicale issue du français. Il a en outre été influencé par différentes langues des groupes ayant peuplé ou administré cette région au cours de l'histoire, soit : le turc, l'arabe andalou, ou encore l'espagnol.

L'arabe algérien se caractérise par quatre grandes variétés régionales et des parlers urbains dénommés « beldi » dans les villes de tradition arabo-andalouse et turque :

- *L'algérois*, influencé par le turc et le kabyle, il couvre toute la zone centrale du pays.
- *L'oranais*, à l'ouest présentant des mots d'origine ibérique influencé par le zénète.
- *Le Chaoui*, variété de l'est du pays, parlée en parallèle avec dans certaines régions.
- La variété du Sud.

---

<sup>5</sup> Les statistiques fournies sont approximatives.

### I.1.2- Le berbère

Appelé encore *Tamazight*, le berbère est une langue composée de plusieurs langues différentes ou dialectes dans le pays, dont les plus importantes et par ordre alphabétique sont :

- Le Chaoui qui appartient au groupe zénète, cette langue est parlée par habitants des Aurès et de ses régions attenantes en Algérie.
- Le Chelha au mont Asfour ainsi qu'à Beni Snous dans la ville de Tlemcen à Boussemgoun et à Assla (des villages situés dans la ville d'El-Bayadh).
- Le Chenoui est présent à Tipaza et le littoral de la ville de Chlef à l'ouest d'Alger.
- Le Kabyle qui est parlé principalement en Kabylie (région du centre-est de l'Algérie), le nombre de locuteurs est estimé à plus de 5 millions en Kabylie et dans l'Algérois<sup>6</sup>, c'est la première langue au nombre de locuteurs berbérophones dans le pays.
- Le Matmata est parlé dans certains villages de la région de l'Ouarsenis, il se rattache au chenoui.
- Le Mozabite est la langue vernaculaire dans la vallée du Mzab (au sud de l'Atlas saharien).
- Le Touareg est parlé dans l'extrême sud du pays.
- Le Tamazight de l'Atlas blidéen, région à l'ouest d'Alger.
- Le Taznatit du Gourara.

« Le recensement général de la population algérienne de 1966, le seul où figure une question sur la langue maternelle, donne pour la ville d'Alger:

274 018 berbérophones, 635 976 arabophones, 28 174 francophones, 4 569 locuteurs d'autres langues, 814 dont la langue n'est pas déclarée. Total 943 551 soit 29,04% de berbérophones contre 67,40% d'arabophones. Hormis les étrangers, on peut considérer que près de la moitié de la population de la ville d'Alger est berbérophone » (Kahlouche, 1996 : 5).

### I.1.3- La langue espagnole

La langue espagnole est surtout présente dans l'Ouest du pays. D'ailleurs, nous constatons une forte influence espagnole attestée dans la variété oranaise de l'arabe algérien avec la présence de termes typiquement espagnols. Son développement s'explique par des facteurs socio-économiques, par la proximité géographique avec l'Espagne, par les brassages des populations qui ont permis les phénomènes des emprunts linguistiques et par l'engouement des Oranais pour l'apprentissage de cette langue.

#### I.1.4- La langue française

Selon l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), le nombre de personnes âgées de cinq ans et plus déclarant savoir lire et écrire le français, d'après les données du recensement de 2008 communiquées par l'Office national des statistiques d'Algérie, est de 11,2 millions<sup>10</sup>. Cela représente un tiers des 34,4 millions d'Algériens, et plus en termes de pourcentage en excluant les moins de 5 ans (qui en Algérie ne sont pas encore scolarisés).

L'Algérie, bien que non membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie, reste citée<sup>6</sup> en 2012 comme le deuxième pays francophone dans le monde, après la France, avec près de 16 millions de locuteurs<sup>11</sup>. Selon un sondage publié par l'institut Abassa, 60 % des foyers algériens comprennent et/ou pratiquent le français et selon une étude du Conseil Supérieur de l'Enseignement, 70 % des parents d'élèves souhaitent que leurs enfants apprennent le français<sup>13</sup>.

#### I.2- Le statut de langue française en Algérie

Introduite par la colonisation, la langue française fut pendant longtemps la langue des colons, des Algériens acculturés, et de la minorité scolarisée. Depuis, elle a connu différents statuts, d'abord et dans la perspective de l'Algérie française, elle s'est imposée comme la seule langue officielle : langue de l'administration et de la gestion du pays.

En 1962, le paysage linguistique porte encore les couleurs de la langue française aussi bien dans les administrations que dans l'enseignement. Cependant cela n'a pas duré longtemps puisque après l'indépendance la langue française a connu un changement statutaire, notamment dans les institutions de l'état (Les palais de justice, l'administration, l'enseignement...): « elle a perdu le terrain dans certains secteurs où elle était employée seule, à l'exclusion des autres langues présents dans le pays, y compris la langue arabe dans sa variété codifiée » Zabout (1989 : 91). L'Algérie de 1966 est largement arabisée. Néanmoins, la langue française continue à circuler dans la société et à tous les niveaux, notamment dans le milieu intellectuel.

Dans les années 90 et avec l'introduction de la parabole et la banalisation d'internet la distance entre l'Algérie et la France se réduit. Cependant, l'Algérie est le seul pays du

---

<sup>6</sup> Délégation générale à la langue française et aux langues de France, « Références 2012 : la langue française dans le monde », 2012 (ISSN 1958-525X), p. 3.

Maghreb qui n'est pas francophone et son statut a fait couler beaucoup d'encre et a soulevé maintes polémiques : langue étrangère ou langue seconde ?, la question est toujours d'actualité.

### I.3- L'enseignement du français dans le secondaire en Algérie

Il a été de coutume que l'apprentissage des langues étrangères en Algérie s'inscrive dans une démarche globale et généraliste pour permettre l'accès direct à une langue dans le but d'enrichir les connaissances des apprenants et leur formation intellectuelle. Cette tradition à orientation éducative de l'apprentissage se poursuit actuellement et est en pleine réalisation malgré les quelques mutations et réformes opérées dans la conception des syllabus, méthodes et méthodologies de l'enseignement.

Dans les lignes qui suivent, nous allons tenter d'exposer quelques réalités de l'enseignement de la langue française en Algérie depuis le cycle secondaire jusqu'au supérieur en passant par les différents obstacles qui peuvent heurter le parcours d'un étudiant novice :

« A la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir acquis une bonne maîtrise de la langue (code et emploi) »<sup>7</sup>. Et il doit être capable de lire, de comprendre et de produire toute une variété de textes, afin de pouvoir poursuivre efficacement des études supérieures et s'intégrer dans la société d'aujourd'hui.

Ces compétences doivent lui permettre, en particulier, d'accéder à la documentation diversifiée en langue française et d'utiliser le français dans les situations d'apprentissage (cours magistraux, travaux pratiques, travaux dirigés, etc.), en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique (prise de notes de manière organisée et réfléchie pour réutiliser les connaissances enregistrées dans des situations diverses).

D'ailleurs, l'un des textes fondateurs officiels<sup>8</sup>, qui s'est penché sur le problème de la langue, confirme le pouvoir des langues : « [...] tout en nous ouvrant sur les autres et en maîtrisant [...] la connaissance des langues de culture qui nous faciliteraient la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde ».

---

<sup>7</sup> Programme de français. Enseignement secondaire, 1 AS/2 AS /3AS. Direction de l'Enseignement Secondaire Général. Juin 1995, p 6.

<sup>8</sup>La charte nationale (1976), Titre troisième. p66.

Aujourd'hui, on ne pourrait plus enseigner une langue sans s'appuyer sur les besoins communicatifs réels des apprenants ni sur les situations effectives auxquelles ils sont exposés quotidiennement. Bien au contraire, l'enseignement des langues pourrait s'inscrire dans la pluralité des discours. Cette démarche est urgente suite à l'apparition d'un nouveau public cherchant à acquérir les langues étrangères, notamment le français et l'anglais en tant qu'instrument d'accès à l'information, à la documentation ainsi qu'à la mondialisation. La langue est dans ce sens considérée comme outil de communication immédiate, spécifique et limitée à visée universitaire, professionnelle et dans des situations d'échanges propres aux discours et contextes de spécialité.

D'ailleurs, ce n'est qu'au bout de quelques années de tâtonnements, d'hésitations et d'improvisations que la didactique des langues a commencé à s'intéresser aux demandes de ce nouveau public qui ne cessent de s'élargir et de s'imposer. Cette discipline s'est trouvée donc obligée de répondre aux besoins de ce public en optant ainsi pour de nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage des langues dont certaines trouvent naturellement leur voie dans la « langue de spécialité ».

#### I.4- L'université algérienne : étude de contexte

Nous nous permettons d'évoquer le contexte de l'université algérienne où la majorité des filières ou des spécialités dispensent des cours en langue étrangère : « le français », particulièrement les spécialités scientifiques et techniques : Physique, Chimie, Mathématiques, Architecture, Médecine, Biologie, Pharmacie, Chirurgie dentaire, Génie civil, Informatique, Electronique...à côté de quelques disciplines enseignées en langue nationale : « l'Arabe », c'est le cas de l'enseignement de l'Histoire, la Philosophie, la Psychologie, les Sciences politiques, les Sciences juridiques et administratives, etc.

Ceci nous mène à réfléchir sur cette situation où l'étudiant algérien, nouveau bachelier et après avoir suivi un cursus pré-supérieur majoritairement en arabe se trouve obligé de se convertir vers une autre langue étrangère dont il garde un enseignement très général.

Une situation de ce genre dans notre histoire de l'Algérie indépendante dévoile une grande lacune : l'absence d'études renouvelées sur les besoins linguistiques, ce qui rend d'ailleurs les cours traditionnels au secondaire (basées sur un enseignement général) inadéquats au nouveau contexte socioprofessionnel. Ce dernier et de par ses exigences quotidiennes fait que la maîtrise d'une langue étrangère (ici, le français) devient une nécessité pour chaque apprenant

désirant de réussir ses études universitaires et sa vie professionnelle. Un fait pour lequel beaucoup d'étudiants algériens, et malgré leur compétence dans le domaine universitaire qu'ils ont choisi, ont du mal à faire des progrès dans leur cursus puisque leur problème majeur réside dans la non maîtrise du français : l'incapacité et la difficulté d'encodage et de décodage des informations dans un discours non seulement spécifique à la discipline mais dans une langue étrangère élaborée par et pour les partenaires de cette discipline.

#### I.5- La transition secondaire-supérieur : l'étape cruciale

Même s'il est vrai que « les études universitaires représentent une étape importante dans l'existence des jeunes qui s'y engagent. Il s'agit d'une transition entre deux vies, entre l'adolescence et l'âge adulte, entre l'école et le monde du travail » (Noël et Parmentier, 1998 : 7) et qu'« on présente souvent le début des études universitaires comme une suite d'épreuves, un parcours du combattant qui a souvent pour but de décourager l'étudiant ou de lui permettre de découvrir les nouvelles valeurs à adopter » (Coulon (1995, 1997) cité par Alava, 1999 : 10), il n'en demeure pas moins vrai que de nombreux étudiants vivent mal le passage à l'université : « Au sortir de l'enseignement secondaire, l'étudiant fait l'expérience d'un nouvel univers complexe dont il connaît peu de choses, face auquel il se sent parfois démuni, souvent déstabilisé et dont il est pourtant le personnage central » (Noël et Parmentier, 1998 : 8). Wouters et De Ketele (1993) soulignent que le passage du secondaire à l'université est souvent vécu comme une rupture de contexte.

Cela est souvent lié à différents facteurs pédagogiques et sociaux (modification du modèle d'enseignement/apprentissage, mode de vie, environnement (Noël et Parmentier, 1998 : 7), contenus, changement dans la relation pédagogique, changement dans les méthodes, croissance de l'effectif, présence d'étudiants étrangers, etc.). Outre ces modifications qui souvent mettent l'étudiant dans la difficulté de s'adapter à cette nouvelle communauté, nous citons :

##### I.5.1- L'orientation pédagogique

L'orientation pédagogique est en tête de liste. Contrairement au système adopté par l'Algérie, dans certains pays arabes, francophones et dans la moitié des pays de l'Union européenne « [...] l'accès à l'université se caractérise par une importante marge de liberté de décision accordée à l'étudiant. Pour autant qu'il dispose du diplôme ou du certificat de fin d'études secondaires et que les possibilités d'accueil ne soient pas dépassées, l'étudiant choisit librement sa filière » Lafontaine et Terwagne (1993 : 32).

L'orientation, cette démarche dont la principale mission est de guider les étudiants dans leurs choix disciplinaires, est considérée comme une sorte de soutien permettant en partie d'éviter aux étudiants d'être parachutés dans des filières qui ne serait pas en adéquation avec leur formation d'origine, leur profil scientifique, leurs capacités cognitives ou encore leurs visées professionnelles.

Cependant, et en dépit de ces initiatives pédagogiques, les universités algériennes connaissent une massification des orientations vers certaines filières (Droit, Langues, Histoire, Psychologie, Sciences économiques), contrairement à celles dotées d'un système de sélection préalable selon le nombre de sièges pédagogiques ouverts chaque année et nécessitant des branches précises du baccalauréat (Médecine, Pharmacie, Chirurgie dentaire, Théorie et Méthodologie du Sport, Ecole Nationale de l'Administration). De même, un cloisonnement de l'enseignement existe entre les différents paliers de l'enseignement et très peu de relais est assuré par les programmes et les contenus, essentiellement entre le cycle secondaire et le cycle supérieur d'où l'existence d'un vide que l'étudiant seul se trouve contraint à remplir sinon à dépasser.

#### I.5.2- L'université : Une nouvelle communauté socio-discursive

Nous devons noter que le dispositif pédagogique appliqué dans le secondaire algérien laisse apparaître un écart entre les objectifs qui lui sont assignés et la formation qu'il propose aux élèves des branches scientifiques. Ce fait est reconnu par les enseignants : les curricula<sup>9</sup> ne prennent pas en considération les besoins réels des étudiants ni les attentes de l'université.

Avec l'arabisation, une bonne partie de la pratique de la langue étrangère a disparu de l'enseignement des matières scientifiques (Physique, Mathématiques, Chimie, Sciences expérimentales) dans le secondaire-une alternative pour avoir une acquisition du discours scientifique en français, ce qui serait un outil pour faciliter l'accès aux sciences médicales ou autres domaines de spécialité scientifique-se trouve donc écartée.

De ce fait, le rapport des apprenants avec la langue de spécialité est devenu très restreint, se limitant ainsi à certains secteurs tels que les médias, internet etc. De plus, le milieu familial et environnant encourage très peu la pratique de la langue étrangère. Donc, l'université devient

---

<sup>9</sup>Curricula : selon MILED, M. (2005), ce terme désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves.



un espace, voire une nouvelle communauté socio-discursive, qui se présente au bachelier avec ses particularités et ses codes auxquels il doit s'adapter : « A l'université, le savoir, les langages, les procédures se distribuent autrement que dans l'enseignement secondaire. Pour être intégré dans la communauté universitaire, pour être « affilié » et pour réussir ses études, l'étudiant novice est en devoir parmi d'autres obligations de s'approprier et de partager les codes et le langage communs du groupe dont il souhaite devenir membre » (Bartholomae, 1987 : 78).

A cet effet, l'université devient une communauté à part entière comme le souligne Bizzel (1992 : 109) : « La communauté dans laquelle ces étudiants tâchent d'entrer est plus ou moins une « communauté discursive de privilège social » où : « le discours [...] est clos, privilégié » (Bartholomae, 1987 : 78 ) ; langue y est normée et différente de la langue générale : « Il s'agit en général d'une langue non seulement très normée mais encore peu courante : une langue qui, en outre, se rapproche déjà d'une langue de spécialité » (Dezzuter et Thyron, 2002 : 111 ).

Ces mêmes auteurs soulèvent encore un autre point caractéristique du discours universitaire, soit « l'hétérogénéité » du français de référence dans ses aspects communicationnels et discursifs et ce même au sein de la même discipline ou d'un groupe de discipline. Un discours, ajoutent-ils qui « [...] sollicite de la part de l'étudiant novice des modes de réceptions variés et des attitudes différentes face au savoir transmis » (Dezzuter et Thyron, 2002 : 111).

En ce sens, Frier, Grossmann et Simon (1994) cités par (Dezzuter et Thyron, 2002 : 111) pensent que justement le discours didactique destiné aux étudiants novices est censé « [...] faciliter l'accès à des notions clés, à un domaine ou à des auteurs qui font partie de la spécialité ». De son côté, Pollet (1999) compare le discours universitaire au discours scolaire et situe leur ressemblance dans le seul balancement entre une démarche explicative (expansions explicatives, schéma causes-conséquences) et une démarche argumentative.

Cependant, la nouveauté de ce discours pour les étudiants n'est pas toujours bien vécue : « [...] la nouveauté et la complexité du rapport au savoir impliqué par celui-ci plonge de nombreux étudiants dans un état de rupture discursive, qu'il est tant aussi indispensable de prendre en compte que les autres ruptures subies (psychologique, affective et sociale) » (Pollet, 2001 : 27). C'est d'ailleurs ce constat qui alimente la principale problématique de notre recherche.

### I.5.3- Le métier d'étudiant

Arrivant à l'université, l'étudiant de 1<sup>ère</sup> année se trouve débarrassé du titre « d'écuyer »<sup>10</sup> ou d'« élève » qu'on lui a longtemps été associé et porte désormais le nom d'« étudiant », un autre titre qui se trouve cette fois lié à une fonction, celle d'« étudier ». Si l'on considère la définition de Coulon (1997) cité par Dezzuter et Thyron (2002), étudier à l'université, c'est exercer un métier particulier, un métier, qui comme tout métier, fonctionne selon un certain nombre de règles et de codes : entrer dans le métier d'étudiant, c'est acquérir la maîtrise d'un ensemble de compétences spécifiques qui concernent tout à la fois le plan social, le plan linguistique, le plan communicationnel et le plan cognitif.

Alava (1999 : 10), à son tour, dans son article intitulé : *Médiation(s) et métier d'étudiant* affirme qu'« entrer à l'université, c'est entrer en apprentissage d'un nouveau métier essentiel dans la poursuite des études ». D'ailleurs de nombreux auteurs partagent cette conception du métier d'étudiant en spécifiant des compétences (méthodologiques, documentaires et sociales), nécessaires à avoir selon Hassenforder (1995) ou Brigitte Chevalier (1993), qui doivent être mobilisées par les apprenants dans leur métier : « le métier d'étudiant » !

Des compétences qui selon Alava (1999 : 11) « ne doivent pas être isolées les unes des autres car ce qui fait la pertinence du concept de « métier d'étudiant », c'est bien l'intégration personnelle et contextuelle de ces techniques ou de ces habiletés dans « une manière de faire » qui caractérise le sujet et qui lui permet de réaliser les activités scolaires et sociales nécessaires à la réalisation de sa tâche ».

Le passage secondaire-supérieur reste donc une étape charnière pour la majorité des étudiants algériens pour les raisons listées et développées *supra*. A cet effet, le but de notre recherche-action est de trouver la ou les solutions pour les amener à affronter ces obstacles, notamment ceux linguistiques, liées à la compréhension-production de l'écrit : « Dans le but de favoriser l'adaptation des étudiants au système de communication qui est désormais le leur, pour les amener à la compétence communicative nécessaire dans leur milieu, il est indispensable de les former à la lecture et à l'écriture des divers genres qui les concernent » (Pollet, 2001 : 30).

---

<sup>10</sup> Philippe Perrenoud a déjà utilisé la notion du métier d'« élève » dans Philippe Perrenoud (2005). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (6<sup>e</sup> éd., 1<sup>ère</sup> éd. 1994).

## I.6- La Médecine en Algérie

### I.6.1- Histoire

La pratique médicale en Algérie est très ancienne et a été reconnue bien avant la colonisation française. Cependant, la médecine moderne telle que nous la connaissons actuellement a vu le jour à partir des années 1830 grâce à l'installation des premiers hôpitaux par l'armée française : les premiers cours de médecine ont été dispensés à l'hôpital du Dey de Bab El Oued en 1832 à l'initiative de l'armée coloniale.

La création de l'école de Médecine en 1931 a aussi contribué au développement de la pratique médicale. Cependant, cette école a cessé rapidement ses activités sous des ordres militaires, quelques années plus tard. L'année 1886-1887 voit le premier Algérien diplômé en Médecine, le docteur Mohamed Seghir Benlarbey. Par la suite, une seconde école de Médecine et de Chirurgie d'Alger fut créée et devint faculté mixte de Médecine et de Pharmacie d'Alger en 1909 avec 16 chaires magistrales sous la direction du doyen Curtillet (1863-1933)<sup>11</sup>. Elle dépendait à l'époque de la Faculté de Médecine de Montpellier. Par la suite, d'autres écoles se sont succédées dans d'autres grandes villes comme Oran et Constantine.

En 1919, on ne comptait que 15 étudiants algériens pour 344 européens. Et jusqu'au début de la première guerre mondiale, seule 5 Algériens seront diplômés (2 docteurs et 3 sages-femmes). En 1947, on compte 92 étudiants algériens sur 1584 alors que la Faculté d'Alger, qui atteindra 35 chaires, est très en avance avec des découvertes et techniques remarquables telles que la généralisation de l'anesthésie en circuit fermé.<sup>12</sup>

Actuellement, l'Algérie compte 11 facultés de Médecine situées au Nord du pays : Facultés de Médecine de : Constantine, Alger, Oran, Annaba, Tizi-Ouzou, Blida, Batna, Tlemcen, Sidi Bel Abbés<sup>13</sup>, Sétif et celle Bejaia.

### I.6.2- L'organisation du cursus médical en Algérie

En Algérie, et pour une carrière de médecin généraliste, les étudiants inscrits en Médecine suivent une formation de sept ans. Leur cursus comprend trois ans d'études précliniques, trois ans d'études cliniques et une année d'internat.

---

<sup>11</sup> Curtillet (1863-1933) : médecin chirurgien français d'origine lyonnaise.

<sup>12</sup> Article publié dans El Watan, 20-11-2008.

<sup>13</sup>C'est dans cette faculté que nous avons réalisé notre recherche (documents, cours, étudiants, enseignants, etc.)

L'admission en Faculté de Médecine se fait sur la base d'une sélection des étudiants après le baccalauréat : une bonne moyenne au baccalauréat est nécessaire pour accéder aux études de Médecine. Seulement, le système de sélection-admission varie d'une année à l'autre et ce en fonction de la disponibilité des sièges pédagogiques. En plus, la filière de Médecine est réservée exclusivement aux titulaires du baccalauréat des séries « Sciences de la nature et de la vie ou Sciences expérimentales », « Mathématiques, Sciences exactes » et « Mathématiques techniques ».

L'année universitaire commence généralement en mois d'octobre et est clôturée en mois de juillet. Elle est organisée en cours magistraux (CM) dispensés dans un amphithéâtre, en séances de travaux dirigés (TD) dans des classes (les étudiants étant répartis en groupes) et en fin en séances de travaux pratiques (TP) dans les laboratoires. A partir de la quatrième année l'enseignement devient modulaire : chaque module est enseigné exclusivement sur une période de l'année universitaire et le passage à un autre module ne se fait qu'après la clôture du précédent par un examen d'évaluation des acquis. A ce niveau, les TD et les TP sont remplacés par des stages au C.H.U (Centre Hospitalo-Universitaire) dans les services respectifs aux modules étudiés.

La septième année (Internat) se déroule au C.H.U. L'étudiant Interne doit effectuer et valider quatre stages de trois mois chacun dont deux obligatoires (Gynécologie et Pédiatrie) et deux autres au choix de l'étudiant. A la fin de cette période de stage, l'étudiant est tenu de présenter quatre rapports pour enfin se voir discerner le diplôme de Docteur en Médecine.

Pour une carrière de médecin spécialiste, il faut passer un concours national de résidanat. En cas de réussite dans ce concours, une classification des candidats retenus se fait selon la moyenne obtenue. Une répartition est ensuite réalisée sur les différents postes disponibles pour poursuivre des études de quatre à cinq années en moyenne voire six pour la Médecine Interne et sept pour la Chirurgie cardiaque. Ces études de spécialité aboutissent au diplôme de DEMS (Diplôme d'Etude Médicale Spécialisée).

## Conclusion

Depuis la mise en place de la politique d'arabisation, la situation linguistique en Algérie a connu « un brouillage de repère » pour reprendre l'expression de Dourari (2007). Ceci a d'ailleurs fait plonger les Algériens dans une insécurité linguistique alarmante suite à la

cohabitation conflictuelle de plusieurs langues : l'arabe classique, l'arabe dialectal, le berbère...

Cependant et malgré tous les efforts consentis pour arabiser le système éducatif algérien et le refus idéologique d'intégrer la francophonie, l'Algérie demeure le second pays francophone après la France.

D'ailleurs, on assiste actuellement à un engouement de plus en plus prononcé pour le français et ce dans les différents secteurs : enseignement précoce du français à l'école élémentaire, l'installation massive des écoles de langues en Algérie depuis une dizaine d'années, l'enseignement supérieur et technique est toujours dispensé en langue française.

Cependant, force est de constater que les étudiants arrivent à l'université avec une méconnaissance du code de cette nouvelle communauté socio-discursive voire avec des difficultés linguistiques face au français général accumulées derrière eux depuis le secondaire et que la Médecine reste une filière réservée à une élite et caractérisée par un discours spécifique qui nécessite connaissance et maîtrise.

Dans le chapitre qui suit, nous nous intéresserons de près aux deux compétences (compréhension et production) inhérentes à l'écrit qui reste le code le plus utilisé à l'université et le plus redouté par l'étudiant algérien.

## Chapitre II : En Médecine, comprendre pour écrire ou écrire pour comprendre ?

## Introduction

Tout au long de notre étude, des concepts tels que : *corpus*, *texte*, *genre*, *énoncé* renvoyant tous à la notion de *discours* vont se relayer. Souvent, ces notions toutes différentes sont utilisées l'une pour l'autre. Pour cela, nous avons jugé nécessaire de baliser la signification de ces termes pour éviter toute confusion.

Pour *discours*, nous retenons la définition de François (2006 : 8) qui le considère comme un : « énoncé oral ou écrit adressé effectivement à un ou plusieurs autres ou à soi-même dans une situation donnée ». Pour ce même auteur « le texte » est aussi un discours « en tant qu'il fonctionne, mais en dehors de sa relation première d'échange ». Certains linguistes (Adam 1987, Biber 1988 ; Rastier, 1989 ; Maingueneau, 1991, 1996) préconisent une distinction entre *genre* et *discours*. Pour Maingueneau (1991), le type de discours réfère à une catégorisation à la fois large et instable qui « définit pour les époques et une société données un certain nombre de secteurs de l'activité discursive ». En revanche le terme *genre* réfère à une catégorie plus restreinte qui spécifie « ces types de discours ». Il s'agit des textes « rapportables à des lieux d'énonciation déterminée » (Maingueneau, 1991 : 213). On parlerait ainsi d'un éditorial et d'un article scientifique respectivement comme des genres du discours journalistique et du discours scientifique.

De telles définitions et distinctions nous éloignent des définitions traditionnelles du *genre*, telles qu'elles sont employées dans les études littéraires où un genre littéraire particulier est défini en fonction de sa forme. Cependant, pour Rastier (2001 : 298), les genres linguistiques modernes sont essentiellement des codifications sociales et culturelles : « Un genre est un programme de prescriptions positives ou négatives, et de licences qui règlent aussi bien la génération d'un texte que son interprétation ; elles ne révèlent pas du système fonctionnel de la langue, mais d'autres normes sociales ». Dans ce sens, ce sont les genres qui permettent de concrétiser les liens entre l'abstraction du texte et les généralités des pratiques discursives : « Un discours s'articule en divers genres, qui correspondent à autant de pratiques sociales différenciées à l'intérieur d'un même champ. Si bien qu'un genre est ce qui rattache un texte à un discours. Une typologie des genres doit tenir compte de l'incidence des pratiques sociales sur les codifications linguistiques » Rastier (1989 : 40). De plus, la reconnaissance de ce but ou cette fin commune sera facilitée par la présence de certaines marques formelles et par une certaine configuration organisationnelle. Ainsi, Swales (1981) explique qu'un genre textuel donné n'aura pas seulement une certaine similarité de contenu mais possèdera également

certaines configurations organisationnelles et stylistiques communes. Si le lecteur reconnaît ces caractéristiques prototypiques au sein d'un texte, il pourra plus facilement reconnaître ce texte comme appartenant au genre en question. Autrement dit, un genre donné aura certaines caractéristiques formelles et stylistiques reconnues par ces utilisateurs.

Au final, nous résumons que notre corpus n'est autre qu'un recueil de documents composés essentiellement de textes; que chaque texte appartient à un genre et est composé d'énoncés renvoyant à des actes de discours portés par des marqueurs.

## II.1- Les caractéristiques du DDU scientifique

Faire ressortir les caractéristiques du discours de la spécialité a pour finalité d'aider l'enseignant concepteur pour le montage de la formation : élaborer le cours de français de spécialité à la base des régularités et des irrégularités dégagées : « Dégager des régularités à l'intérieur d'un domaine et d'un domaine à l'autre, mais aussi des variabilités et les conditions linguistiques, pragmatiques, culturelles de ces variabilités, telle est l'ambition d'une description des discours produits dans des situations professionnelles à des fins d'élaboration de programmes de langues finalisés » (Moirand, 1990 : 61)

A ce niveau, et pour plus de précisions nous consacrons les lignes suivantes à la définition de certaines notions pour pouvoir les distinguer et justifier notre balisage notionnel.

### II.1.1- Le discours scientifique

D'après Pollet (2001 : 30), le discours scientifique est un discours qui « [...] circule entre chercheurs à l'intérieur d'une même communauté scientifique. Il se décline en plusieurs sous-genres, du discours de recherche comme le mémoire aux « textes fondateurs », selon l'expression consacrée pour désigner les textes qui occupent une place centrale dans le champ scientifique et dont les auteurs sont considérés comme ayant participé à l'édification du champ conceptuel du domaine ou de la spécialité ». Il circule donc entre un chercheur et un public non spécialiste mais averti, prêt à accepter et intégrer les règles d'élaboration d'un discours scientifique.

A ce propos, Qotb (2008 : 76) distingue trois types de discours scientifique, à savoir :

- le discours scientifique spécialisé : il est produit par un chercheur à l'attention de ses pairs (par et pour les spécialistes du domaine) : « C'est le discours utilisé dans les colloques des scientifiques ou dans les revues spécialisées » Qotb (2008, op.cit.)



- Le discours scientifique de vulgarisation, exemple : ce genre de textes est connu par la présence d'illustration (des photos et des dessins) dans le but de faciliter la compréhension du contenu publié, exemple : un journal spécialisé publié pour le grand public.
- Le discours scientifique pédagogique : est un discours (oral ou écrit), produit par un enseignant-chercheur pour des étudiants en apprentissage dans un domaine précis et « Le support utilisé est souvent un manuel ou un ouvrage qui explique de manière claire les grandes lignes, les structures et les acteurs du domaine concerné » Qotb (2008, op.cit.).

### II.1.2- Le discours didactique

Aucune définition précise n'est donnée à ce discours sauf qu'il reste différent du discours heuristique et du discours de la vulgarisation. Par contre pour « discours didactique disciplinaire », nous retenons la définition de Jean-Louis Dumortier (1995) qui le définit comme étant : « [...] l'ensemble des énoncés du savoir, oraux comme écrits (dans l'un et l'autre cas les linguistes parlent de "textes"), considérés dans leur rapport avec les situations de communication ». C'est un discours utilisé à des fins d'enseignement : discours oral ou écrit développé par les enseignants dans un cadre didactique (cours magistral de l'enseignant par exemple, polycopié de cours, fiches de TP, consignes d'examen, etc.).

### II.1.3- Le (s) discours universitaire(s)

C'est un discours (oral, écrit) restreint puisque utilisé dans les cadre et contexte spécifiques de l'université et qui est partagé par les membres de cette communauté discursive. Et on parle du discours ou plutôt des discours universitaire(s) dans la mesure où ces derniers changent selon la discipline dans laquelle se déploie leur utilisation à des fins académiques. Selon Deschepper (2008 : 5) : « [...] on peut considérer les discours universitaires comme des espaces de tension/rencontre entre différents éléments qui assurent la construction d'un savoir sur la base de la problématisation d'un sujet et/ou le questionnement des savoirs établis sur la base de découvertes, de la confrontation de points de vue, d'hypothèses de recherche, etc. ».

Les discours universitaires présentent des codes et se définissent relativement par des caractéristiques pour lesquelles une acculturation des étudiants entrants apparaît nécessaire. Il est « [...] fondé sur la logique de l'exposition usant de la distinction, de la définition, de l'objection, de l'argumentation et de la démonstration, le discours universitaire revendique une éthique du partage de la vérité » (Resweber, 200 : 3). Ce même auteur et dans ce

foisonnement de définitions et de distinctions, avance qu'« il est vrai que la « distinction » du discours universitaire se marque précisément à faire la distinction entre les objets qu'il étudie. L'universitaire définit, distingue, divise, analyse. Mais, ce faisant, il s'inscrit dans un champ discursif qui forme la texture culturelle de la pensée occidentale. De ce champ, Socrate reste la figure emblématique, puisqu'il parle les quatre discours qui le composent : celui du maître qui tranche et partage, celui du sophiste qui use et abuse de la technique verbale, celui de l'« hystérique » qui joue et déjoue le savoir du maître ou du sophiste, celui de l'ironiste enfin, qui oblige le locuteur à être l'auditeur de ce qu'il dit » (Resweber, 200 : 3). Nous distinguons ainsi le discours didactique universitaire qui est un discours qui circule entre un professeur-chercheur et les étudiants.

#### II.1.4- La langue scientifique

A ce sujet, citons parmi les définitions les plus probantes celle de Phal (1968 : 7) : « Un physicien, un biologiste, un agronome, un économiste ont en commun un certain nombre de « mots » et de « tournures » qui, indépendamment de la difficulté du contenu, nous déconcertent et nous font dire que les savants et les techniciens parlent une langue différente de celle que nous parlons dans les circonstances ordinaires de la vie quotidienne. C'est cet ensemble de traits distincts commun à toutes les spécialités que l'on appelle la langue scientifique ». Selon le même auteur, la dénomination de langue scientifique est en revanche aussi trompeuse que commode puisqu'elle considère la langue utilisée par les scientifiques comme un système en soi qui peut se définir par opposition au système général de la langue française, alors qu'il s'agit de la même langue dont l'emploi a été réduit à certaines formes et à certains domaines de l'activité humaine.

En matière d'écrit scientifique, Carter-Thomas (2000) estime qu'il serait faux de parler d'un « langage scientifique » comme s'il s'agissait d'un seul et unique registre caractéristique de tous les rédacteurs de textes scientifiques, quel que soit leur niveau d'étude, leur situation professionnelle et leur domaine de travail et que chaque genre de texte exige un comportement linguistique spécifique.

Sur la question du vocabulaire scientifique, Descamps et Phal (1968 : 12) précisent que « le degré de spécialisation d'un vocabulaire ne dépend pas du niveau de spécialité considérée. Une grande partie du vocabulaire scientifique est empruntée au lexique général. Il ne faut pas confondre « vocabulaire savant » et « vocabulaire scientifique ». Le premier n'étant qu'une partie du second (...). Le vocabulaire scientifique n'est pas spécifique d'une science ou d'une

technique donnée. Il se situe entre le vocabulaire usuel de la langue quotidienne et le vocabulaire technique ». Guilbert (1973 : 8), quant à lui, distingue la terminologie scientifique et technique par opposition au lexique général selon son degré de perméabilité aux emprunts aux langues étrangères et il explique : « Le lexique général est exposé à la multiplication infinie et incontrôlable de la polysémie. Le terme scientifique tend à être monosémique ou plutôt mono-référentiel (...). Il n'admet pas de synonymie autre que référentielle ».

Tableau 1 : Les traits distinctifs de la langue scientifique (Phal, 1968)

Langue	Langue quotidienne	Langue scientifique générale	Langue de spécialité
<b>Lexique</b>	Vocabulaire usuel <b>Vu</b>	Vocabulaire scientifique commun (emprunté au vocabulaire usuel mais plus restreint) <b>Vs &lt; Vu</b>	Vocabulaire scientifique commun + Vocabulaire spécifique <b>Vs +</b> { v1...spécialité1 v2...spécialité1 v3...spécialité1
<b>Fonctionnement</b>	<b>Syntaxe générale</b>	<b>Syntaxe scientifique</b> (empruntée à la syntaxe générale mais plus restreinte et spécialisée : vocabulaire de fonctionnement+ schémas syntaxiques privilégiés).	

De plus, la phrase du discours scientifique, en général se caractérise par des traits spécifiques, soit :

- Des schémas syntaxiques en nombre réduit et cela est étroitement lié aux besoins d'expression et au souci de la rigueur et la précision.

- La prédominance de la phrase déclarative, par rapport à la phrase interrogative, impérative et exclamative. La phrase déclarative a pour finalité de décrire un phénomène, énoncer un fait, introduire des données chiffrées, rapporter les écrits d'un auteur, établir un rapport de cause à effet entre des faits, des événements, des phénomènes, formuler sa thèse, exposer une thèse adverse, formuler une hypothèse, une conclusion.

- L'emploi occasionnel de la phrase interrogative ; s'il est vrai que ses rares emplois sont réservés à la formulation de la question principale à laquelle le chercheur tente de répondre en faisant son travail de recherche et à certaines questions soulevées tout au long du travail, il n'est pas moins vrai que nous pouvons constater deux types de présence de ce genre de phrases :

- La présence occasionnelle dans les cours qui se manifeste sous forme de « titres interrogatifs » et auxquels l'enseignant ou l'auteur répond par la suite, exemple :

**Pourquoi étudier l'éthique médicale ? (n° 710, annexe 6)**

- Une présence dans deux genres de documents scientifiques didactiques écrits à visée évaluative : les fiches de TD et le sujet d'examen, exemple :

**Comment appelle-t-on cette énergie ? (n° 661, annexe 6)**

- L'absence de phrases exclamatives sinon un emploi occasionnel, exemple :

**En aucun cas, vous ne pouvez ajouter la masse de votre automobile : cela n'a pas de sens physique ! (n° 384, annexe 6)**

- L'emploi occasionnel de phrases impératives pour établir des liens avec le destinataire potentiel (le verbe est alors à la 1<sup>re</sup> personne du pluriel). Ce fait a été observé dans les textes scientifiques, en général. Cependant, dans notre cas, nous avons noté une forte présence de la phrase impérative sous forme d'injonction et qui se manifeste dans certains documents où le discours médical est à caractère didactique tels que les protocoles de travaux pratiques, les fiches de travaux dirigés, les notices (de sécurité ou de matériel) ou encore une fois les sujets d'examen, par exemple :

**Rincer la pipette à l'eau du robinet puis à l'eau distillée (n° 558, annexe 6)**

- Une tendance à la dépersonnalisation et à la distanciation de l'auteur par rapport à ses propos par l'emploi du pronom *on* indéfini (par opposition au « on » employé à la place de nous), exemple :

***On* peut définir pour chaque récepteur un champ récepteur, contour de la surface cutanée (n° 472, annexe 6)**

- L'emploi de la 1<sup>re</sup> personne du pluriel (pronom *nous* de modestie et déterminants *notre, nos*), notamment dans l'introduction et la conclusion, dans les débuts de chapitres et les conclusions partielles de manière à faire des liens entre les paragraphes ou les différentes parties du travail, dans l'analyse des résultats et la discussion générale, ou encore dans les explications de la démarche méthodologique, exemple :

**Nous ne connaissons notre propre environnement tout comme notre propre corps qu'à travers nos organes de sens (n° 450, annexe 6).**

Ceci conduit naturellement à une absence de la 1<sup>re</sup> personne du singulier (*je, me, moi*) et de la 2<sup>e</sup> personne (*tu, te, toi, vous*).

- L'emploi des phrases impersonnelles, exemple :

**Il s'agit du dénombrement sans considérer leur masse, longueur ou temps (n° 400, annexe 6)**

- L'emploi de phrases passives sans complément introduit par la préposition *par* : « On peut cependant déjà noter que la transformation passive peut être considérée comme une des composantes essentielles du discours technique dans la mesure où elle participe à cet effort d'objectivation » (Vigner et Martin, 1976 : 32).

Exemple : **Les autres grandeurs sont dites dérivées et sont exprimées en termes de puissances des grandeurs de base par des relations algébriques. (n° 425, annexe 6).**

- La perspective atemporelle : assurée par une prédominance du présent de l'indicatif : appelé aussi « présent de vérité générale » et un emploi plutôt occasionnel du passé composé et du futur, notamment dans les débuts de chapitres et les conclusions partielles de manière à faire des liens entre les paragraphes ou les différentes parties du travail : « Tout travail technique se situe dans une perspective atemporelle » (Vigner et Martin, op.cit.).

Exemple : **En 1665, Robert Hooke découvre des cellules dans du liège puis dans des plantes, en utilisant le microscope. (n° 287, annexe 6).**

- La complexité de la structure et la longueur de la phrase est d'ailleurs ce qui caractérise la majorité des phrases du discours scientifique en général. Seulement et selon les résultats de l'étude menée par Rouleau (2006 : 1) : « D'une part, la phrase spécialisée est généralement dite « complexe » parce que « longue ». D'autre part, la phrase médicale (...) est aussi longue que la phrase générale, prise comme point de référence. Il serait donc tentant de conclure que la phrase médicale est aussi complexe que la phrase générale. Or, tel n'est pas le cas. A longueur égale, la phrase médicale est moins complexe que la phrase générale » et ceci est dû selon le même auteur au recours préférentiel aux phrases dites indépendantes et parce que le médecin emploie des phrases à subordonnées : phrases moins complexes, puisqu'elles contiennent moins de verbes conjugués, que celles qu'utilise le rédacteur général, exemple :

**L'extrémité proximale présente deux saillies osseuses délimitant entre elles l'incisure trochlée s'articulant avec la trochlée humérale. (n° 193, annexe 6)**

- Le souci de la concision : pour ce faire la langue scientifique, en général et la Médecine en particulier, se caractérise par un recours fréquent aux différents systèmes d'abréviations, acronymes et sigles. Ce fait a pour but d'assurer la concision (IPP : inter-phalangiennes proximales), la simplification (ADN: acide désoxyribonucléique). Ceci est assuré aussi par l'emploi des symboles des unités de mesure, exemple : Kg : (Kilogramme) ; L : (Litre) ainsi que le recours à la synthèse à l'aide de tableaux et des graphiques.

- Le souci constant de la précision et de l'objectivité dans le choix des mots : absence de mots vagues et d'expressions figées ou imagées de la langue courante et le recours au sens propre des mots (le sens dénoté). C l'emploi des lexiques spécialisés (propres à la Médecine) et semi-spécialisés (rattachés à plusieurs domaines : Chimie, Mathématique...) ainsi que par le choix du mot juste, approprié et correct : absence d'anglicismes critiqués (emprunts directs à l'anglais quand un mot français existe déjà pour désigner la même réalité) et d'impropriétés, le respect de la syntaxe du français et de son orthographe et finalement par les liens entre les phrases et à l'intérieur des phrases : présence de mots liens au début des phrases et à l'intérieur des phrases ainsi que les chaînes de reprises.

## II.1.5- L'écrit scientifique

L'écrit, en général est défini comme étant : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières » (Robert, 2008 : 76). Alors que l'écrit scientifique est avant tout un écrit fonctionnel et ne doit pas constituer une fin en soi ; c'est une communication différée dans le temps et dans l'espace, avec d'autres ou soi-même. Dans les disciplines scientifiques et techniques, l'écrit reste le moyen prépondérant de transmission des « connaissances ».

Selon Varin (1988), les écrits circulant en sciences peuvent être séparés en deux groupes :

### a- Les écrits instrumentaux (pour soi)

Élaborés par et pour l'étudiant et qui l'accompagnent dans ses activités de recherche.

Pour ces écrits, ce sont les exigences fonctionnelles qui priment :

- Des écrits pour agir : noter les hypothèses, planifier son action...
- Des écrits pour retenir : mémoriser ou garder une trace de ce qui a été fait
- Des écrits pour comprendre et s'expliquer : prendre un temps de réflexion personnelle, faciliter la discussion et la critique.

### b- Les écrits expositifs (pour d'autres)

Ils ont pour fonction de faire comprendre, d'expliquer à un destinataire. Pour ces écrits ce sont les exigences linguistiques qui priment et amèneront donc à un travail de réécriture afin de construire un discours cohérent. Cette classification de l'écrit peut être résumée selon Margotin et Bohin (2001) dans le tableau suivant :

Tableau 2 : Classification des écrits récurrents dans les filières scientifiques.

Nature de l'écrit	Fonction	Ce que permet l'écrit	Exemples
<b>Ecrits instrumentaux</b>	<b>Agir</b>	Planifier l'action. Prévoir les observations à recueillir. Noter ses hypothèses.	-Fiches d'observation. -Questionnaire avant expérience. -Plan expérimental.
	<b>Retenir</b>	Aider à mémoriser. Garder une trace.	-Résultats expérimentaux -Notes d'observation

	<b>Comprendre et s'expliquer</b>	Permettre un temps de réflexion personnelle. Trier, ordonner, classer, mettre en relation pour structurer. Faciliter la discussion et la critique.	-Ecrits individuels : noter ses idées, ses questions...
<b>Ecrits expositifs</b>	<b>Expliquer à d'autres</b>	Formuler explicitement. Retravailler une version provisoire pour l'améliorer.	Compte-rendu d'expérience. Protocole du TP.

Quand et pourquoi écrire dans les filières scientifiques ?

L'écrit se situe à des moments très divers de l'activité scientifique ou technique :

a- En Amont de l'activité

- . Pour cerner les représentations de l'apprenant : mobiliser les connaissances antérieures, s'interroger sur les notions qu'il va étudier,
- . Pour prévoir la suite de l'activité : formuler des hypothèses, lister le matériel de TP, préparer un questionnaire.

a- Pendant l'activité

- . Pour structurer progressivement les connaissances : sélectionner et classer les éléments recueillis, organiser les données, mieux comprendre et analyser les phénomènes observés,
- . Pour avancer dans l'apprentissage : confronter et argumenter, faire des bilans intermédiaires pour relancer la recherche et valider ou éliminer des pistes, rechercher de la documentation.

b- En aval de l'activité

- . Pour préparer la communication : synthétiser les résultats et les observations, aller au-delà des simples constats à la recherche d'explications, pour expliquer ce que l'on a compris : réaliser une trace écrite transmissible à d'autres.

Quel type de communication écrite ?

Il n'y a pas de type d'écrit à privilégier et on peut trouver différents types de textes (écrits ou lus) en Médecine : *Des textes descriptifs*, comme lors des comptes-rendus, rapports de stage ; *des textes explicatifs* (cours, consignes de TP) *des textes argumentatifs* qui peuvent être introduits lors de la discussion autour d'une hypothèse d'expérience (cytologie, physiologie) ;



*des textes prescriptifs* comme le protocole de TP ou les consignes de laboratoire. Ces textes sont plus ou moins élaborés selon leur enjeu social (écrits instrumentaux ou expositifs) et selon le moment d'écriture.

Chacun sait que produire un texte écrit ne va pas de soi. L'apprentissage de l'écrit est une situation complexe qui nécessite de nombreux axes de travail et en particulier travailler sur les types d'écrits diversifiés. Les activités scientifiques peuvent être un fabuleux support pour l'étude des types de texte et des structures linguistiques propres au DDUE. Dans ce sens, Plane (2003 : 10) avance : « Ces dilemmes, que l'écriture partage avec d'autres secteurs d'enseignement, sont d'autant plus sensibles dans le cas de l'écriture que les pratiques d'écriture peuvent être, non seulement mises au service des apprentissages scripturaux proprement dits, mais aussi suscitées pour favoriser d'autres apprentissages dont elles sont le médiateur. Le développement des écrits intermédiaires dans le cadre des disciplines scientifiques ... ».

## II.2- La compréhension du DDUE et difficultés

La didactique du français a mis du temps à s'intéresser à la fonction cognitive de l'écriture, (Barré-de Miniac, 1995 et Reuter, 2001). Or, l'appropriation et la co-construction des connaissances font appel à des capacités cognitives dont des capacités langagières de lecture et d'écriture, d'où notre intérêt pour la fonction épistémique de l'écrit. En somme, nous relierons cette fonction au rôle que joue l'écrit dans l'appropriation de connaissances et d'habiletés disciplinaires. Dans le monde anglo-saxon, cette reconnaissance du rôle du langage écrit dans les processus d'appropriation et de co-construction des connaissances en contexte scolaire a alimenté un champ de recherches important en éducation : les mouvements *Writing across the Curriculum* (Bartholomae, 1997, 1998) et *Language for academic Purposes* (McCrindle et Christensen, 1995) cités par Chartrand (2006).

Plus récemment, les recherches francophones ont connu l'essor d'un courant autour de « l'écrit pour penser et apprendre » (Barré-De Miniac et Reuter, 2000 ; Delcambre, Dolz et Simard, 2000, Chabanne et Bucheton, 2002). Pour ces auteurs, écrire pour apprendre : « ... renvoie aux activités d'écriture dans les différentes disciplines scolaires et aux genres textuels ou aux types de discours qui sont en usage dans ces disciplines » et le langage écrit est considéré comme un outil fondamental dans la construction des savoirs ainsi que des savoir-faire disciplinaires (Peytard, 1970 et Barré-de Miniac, 1995). La relation entre

l'écriture à l'université et la construction du savoir dans des corps de savoir spécifiques est ainsi au cœur des recherches actuelles (Dabène et Reuter, 1998 ; Brassart, 2000).

L'écrit chez l'adulte est ainsi devenu un champ d'investigation important (Bourgain, 1988 ; Dabène, 1987 ; Leclercq, 1999) avec la notion de littéracie (Barré-De Miniac *et al.*, 2004 ; Wagner *et al.*, 1999 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010).

La pratique de l'écriture est du ressort de la didactique du français mais au niveau de l'école, du collège ou encore du lycée. Donc, cette discipline n'a pas sa place à l'université quand il s'agit d'analyser les pratiques d'écriture et de lecture des étudiants. A cet effet, et pour combler un vide de nomenclature, la notion de *littéracie* est apparue. Ce terme est traduit de l'anglais « literacy » a donné plusieurs variantes dans l'orthographe : litéracie, littéracie, littératie... Cette différence d'orthographe, non sans implication, a d'ailleurs fait l'objet d'une analyse de la part de Jaffré (2004). Mais à quoi renvoie exactement cette notion ? « Par littératie universitaire, on comprend la capacité de lire (manuels, notes de cours, articles) et d'écrire des textes de restitution des savoirs ou des textes à valeur heuristique (travaux longs et courts), des textes professionnalisants (rapports de stage, communication dans un colloque étudiant, articles scientifiques, mémoires et thèses) et des textes professionnels (genres divers selon chaque pratique disciplinaire sur le marché du travail) » (Beudet et Rey, 2012 : 170).

Elle « [...] présente l'avantage [...] de faire référence de façon positive à un processus continu de développement des compétences en lecture et en écriture, ce que le terme d'alphabétisation permet beaucoup moins. » (Lafontaine, 2001 : 77).

Dans le même sens, les travaux sur la pratique de l'écrit est un champ en pleine émergence, tel est le cas d'une recherche en cours, dite EUIPM (Les écrits à l'université : inventaire, pratiques, modèles). Elle aborde les pratiques d'écriture à l'université à partir des repenses des étudiants interrogés par questionnaire.

Dans le chapitre précédent, nous avons abordé le changement du discours et de la communauté discursive comme obstacle qui heurte l'apprenant lors de sa transition secondaire-supérieur. Dans le présent chapitre, nous allons voir de plus près les difficultés qui découlent de ce nouveau discours en nous concentrant en premier lieu sur la compétence de la compréhension de l'écrit. Ensuite, nous essayerons d'indiquer la place que devrait occuper la compréhension et la production par rapport à la co-construction des connaissances.

## II.2.1- La compréhension de l'écrit

Nous tenons à préciser que nous nous intéressons moins à l'aspect social et à la genèse de la lecture-compréhension. Il s'agit plutôt d'interroger la pédagogie de la compréhension du

document dans un domaine scientifique à l'université tel que la Médecine. Cette réflexion pourrait intéresser les enseignants de français général ainsi que ceux du français de spécialité ou encore les enseignants de français général convertis à l'enseignement du français dans des filières scientifiques et techniques. Une telle pédagogie de la compréhension devrait inculquer aux apprenants des modèles mentaux sur le discours médical.

#### a- Définition de la compréhension

La compréhension, en général, est une activité de construction de sens assez complexe, qui dépasse le simple survol visuel d'un texte ou d'un document (la lecture) et dont le but ultime serait « [...] l'élaboration d'une présentation mentale cohérente du contenu » (Gernsbacher, 1994, Kintsch, 1994 et 1998) cités par Megherbi (2009 : 63) assurée grâce à l'analyse syntaxico-sémantique. La compréhension est loin d'être un processus simple puisqu'elle sollicite un grand nombre de facteurs psycholinguistiques, cognitifs, motivationnels, affectifs, sociologiques et culturels qui interagissent entre-eux. La lecture, quant à elle « [...] est un ensemble de processus permettant d'extraire la signification du texte qui comprend les processus d'identification des mots écrits et ceux alloués à la compréhension » Perfetti, 1994 : 65).

#### b- Le lien entre la lecture et la compréhension

Bon nombre d'auteurs s'accordent sur le fait que sans la lecture, le sujet ne peut parvenir à comprendre un support écrit. Cependant un autre mouvement de chercheurs (Cain et Oakhill, 2006 ; Yuill et Oakhill, 1991) a pu démontrer à travers des expériences réalisées chez l'enfant que la maîtrise des mécanismes de base de la lecture ne garantit pas, à elle seule, un bon niveau de compréhension.

La compréhension de l'écrit est une activité cognitive étroitement liée à la lecture. D'une façon générale, cette dernière vise plusieurs compétences telles que : saisir l'information (l'explicite), découvrir l'implicite du texte (lire entre les lignes), reconstituer l'organisation du texte, etc. Dans ce sens, la compréhension écrite a pour finalité de pousser le lecteur à saisir le sens du texte, à lire et donc comprendre le contenu d'un document écrit dans différentes typologies (texte narratif, argumentatif, explicatif, exhortatif, etc.). Donc, l'objectif principal est d'amener l'apprenant à adopter progressivement les stratégies de lecture, une activité qui se fera à long terme en lui permettant de s'adapter à toute situation d'appréhension de tout genre de texte (Fayol, 1996 ; Giasson, 1996 ; Bucheton, 1999 ; Dabène et Quet, 1999).

Seulement, ce genre de stratégies (à long terme et progressives) sont-elles applicables sur le discours médical où le contexte est différent et où la saisie de l'information doit se faire parfois dans un temps limité (cas de la compréhension d'un sujet d'examen ou d'un protocole de TP, par exemple) ?

## II.2.2- Les difficultés liées à la compréhension du DDUE

A la lecture d'un document de la spécialité, l'étudiant en Médecine doit être capable de comprendre de quoi on parle (sujet traité), d'atteindre le sens explicite du contenu mais aussi de repérer les rapports logiques dans l'enchaînement des faits (causalité, énumération, illustration, etc.) tout en maîtrisant les normes du code écrit (les temps verbaux, les accords, l'orthographe, la typologie des phrases, etc.) : « Bien lire un discours écrit, c'est extraire l'information essentielle aussi vite que possible » (Grellet, 1981 cité par Sidibe (2007 : 134) ) et « un bon lecteur est celui qui en lisant sait garder l'utile et rejeter ce qui ne l'est pas. Il doit savoir sélectionner rapidement ce qui présente un intérêt immédiat et se désintéresser de l'essentiel » (Sidibe, op.cit.).

Tout comme en compréhension orale (cours magistral, conférences, communication, etc.), cet apprenant est appelé à découvrir, via le texte, le lexique de spécialité, des structures phrastiques, des éléments de la grammaire, etc. Cependant, un réflexe existe chez les étudiants en général : le recours systématique au dictionnaire en procédant à la traduction des termes inconnus (rechercher l'équivalence en langue maternelle L1). L'apprenant croit souvent que c'est en déterminant le sens de chaque mot qu'il peut atteindre le sens général de l'écrit. Alors que selon la compréhension d'un texte réside dans la combinaison de la reconnaissance d'éléments du code linguistique mais aussi des connaissances du lecteur. La lecture devient l'interaction de ces deux connaissances, la compétence linguistique et la compétence culturelle (Cicurel, 1991) et une compréhension globale consiste à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède déjà dans sa langue maternelle (Moirand, 1976). Au-delà du temps perdu, consacré au dictionnaire, c'est le contenu du texte qui est altéré : perdu dans les détails, prisonnier des mots difficiles, l'étudiant serait incapable de déterminer le sens général du texte et en avoir une vision globale. De plus, un tel processus de traduction-interprétation des termes complexes fera que l'étudiant s'éloigne peu à peu de l'objectif assigné au texte : « Il faut prendre garde de ne pas laisser le texte disparaître derrière les processus mentaux » (Beaugrande et Dressler, 1981 : 35).

Notre observation des étudiants nous a permis l'explication de ces difficultés qui résideraient essentiellement dans l'approche linéaire de la compréhension : ils procèdent par l'accumulation de significations, sans perspective globale puisque une fois placé devant un document de spécialité, l'apprenant attaque aussitôt sa lecture à la première ligne et progresse mot à mot, sans pour autant mettre en rapport texte, paratexte<sup>14</sup> (titres et sous-titres par exemple, notes de bas de pages...) et illustrations (schémas, figures, images, planches, graphes, tableaux...) alors qu'« un texte ne peut pas être considéré comme un élément autonome à être déchiffré, beaucoup d'informations sur sa situation de production sont fournis par le contexte, l'entourage ou le support dans lequel le texte est publié. Idéalement un texte utilisé en classe ne devrait jamais être privé de son contexte, comme dans la vie réelle. Pour des questions pratiques les documents utilisés dans les manuels, même s'ils sont authentiques, ils sont très souvent découpés de leurs contextes. Pourtant ces informations écrites ou iconographiques sont des indices très significatifs dans la découverte du sens » (Lindenmeyer Kunze, 2012 : 12).

Parmi les compétences à développer chez nos étudiants nous en citerons quelques-unes extraites de la liste proposée par Munby (1978) :

- Savoir réduire le sens d'un terme non familier (technique) et comprendre son emploi ;
- Saisir une information clairement exprimée ou une information sous-entendue et savoir interpréter un texte ;
- Savoir reconnaître les mots indicateurs d'information d'un discours, identifier les points ou informations principaux, distinguer l'idée principale des détails, extraire les points apparents et les résumer ;
- Savoir également faire le choix parmi les points contenus dans un texte ;
- Savoir nécessairement parcourir rapidement un document donné pour en dégager l'idée générale et savoir retrouver un détail spécifique ;
- Savoir enfin exprimer les informations d'un passage donné sous forme de tableau ou de diagramme.

---

<sup>14</sup> Le paratexte est l'ensemble des éléments entourant un texte et qui fournissent une série d'informations.

Accéder au sens d'un texte suppose donc compréhension globale qui elle-même suppose connaissance du code linguistique (graphie, morphologie, syntaxe, lexique) et compréhension détaillée : Béguin et Garcia cités par Miller (2007 : 3) expliquent que la compréhension d'un texte se fait par étapes successives, tout comme pour la compréhension de l'oral : « Comme pour la compréhension orale, il est généralement intéressant de découvrir le sens d'un texte par étapes, en partant de la surface pour arriver aux « zones immergées » : compréhension globale, [puis] compréhension approfondie ou détaillée ». De ce fait, la connaissance du code d'une langue n'est pas toujours suffisante pour l'accès au sens d'un écrit. La capacité à saisir la structure sémantique, la reconnaissance de chaque acte de discours sont essentielles. Les activités proposées par l'enseignant de français général et spécifiquement de spécialité devraient, dans ce sens, substituer le rapport passif de l'apprenant par une attitude active en mobilisant des techniques appropriées à toute situation de compréhension de l'écrit.

S'interroger sur les difficultés de la compréhension de l'écrit nécessite de réviser d'une part la spécificité du discours employé (écrit) ainsi que les compétences requises (à installer chez l'étudiant) pour l'acquisition du sens d'autre part. Dans ce sens, le lecteur devrait mobiliser sa capacité d'interprétation et rentre en interaction avec le scripteur afin de pouvoir saisir le sens, reformuler, interpréter ou renforcer des pré-requis. Cependant, l'appréhension d'un texte scientifique est bien évidemment différente de celle d'un texte littéraire de part le contenu, le lexique, l'articulation du discours et les stratégies entreprises en vue de cerner le sens. En général, un texte scientifique a pour principale visée de véhiculer un savoir, installer des notions ou d'expliquer des concepts, etc. Ces mêmes concepts n'ont de signification que par rapport au discours dans lequel ils ont été insérés. C'est ce qui explique encore une fois l'intérêt porté par notre recherche au DDUE.

Dans ce contexte et pour cerner de plus près les difficultés de la compréhension, nous avons mis la lumière sur deux approches qui se sont penchées sur le sujet:

#### a- L'approche psychologique

En psychologie cognitive, la compréhension du texte ou la compréhension-lecture a depuis longtemps fait l'objet de recherches qui ont abouti à des modèles, principes et théories tel que le modèle de construction-intégration proposé par Walter Kintsch qui (1998) qui définit cette compétence comme étant semblable à *l'hypothèse de l'efficacité verbale* de Perfetti (1985) et le *modèle de codage compensatoire de la compréhension* de Walczyk (1995).

Afin de définir la notion de « compréhension du discours écrit » et à la lumière des travaux réalisés en psychologie de la cognition, nous pouvons distinguer quatre conceptions majeures sachant que *texte* est pris dans le sens de *discours écrit* dans ce qui suit :

- La première vague de recherche fait la distinction entre *mémoire du texte* et *compréhension du texte*.
- La lecture-compréhension est réalisée grâce aux connexions établies par le lecteur entre ses connaissances antérieures (représentations mentales) et le texte.
- La compréhension d'un texte est facilitée par la production d'inférences, autrement dit, « toute information qui n'est pas explicitement mentionnée dans le texte, et qui peut être déduite à partir des connaissances générales ou spécifiques mises en œuvre par l'individu » (Munoz, 2010 : 17) contribue à la saisie du sens du texte. C'est d'ailleurs ce qui a été démontré par Vega, Diaz et León (1997), Cain et Oakhill (1999), Cain, Oakhill, Barnes et Bryant (2001) de même que par Long, *et al.* (2008) ; Magliano et Millis (2003); Magliano, Wiemer-Hastings, Millis, Munoz et McNamara (2002) et enfin Oakhill et Yuill (1996) cités par Munoz (2010) : les bons compreneurs qui traitent les textes activement sont ceux qui sont plus enclins à faire des inférences par rapport aux compreneurs « moins bons ».
- La compréhension du discours est contrainte par la capacité du système mnésique<sup>15</sup> puisque la compréhension est « [...] un processus dynamique de construction en mémoire d'une représentation cohérente de la situation évoquée et à laquelle viennent s'ajouter les inférences générées dans la limite des ressources attentionnelles de l'individu » Blanc et Brouillet (2005 : 30). Autrement dit la compréhension d'un texte nécessite l'activation de ressources et d'informations diverses et dont le traitement devrait être : « à la fois flexible (pour s'adapter aux exigences du contexte de lecture) et sélectif (en fonction des critères de pertinence de l'information) » (Munoz, 2010 : 18).

#### b- L'approche didactique

En didactique, certains auteurs se sont penchés sur la question parmi lesquels nous citons Cèbe *et al* (2009) pour qui les difficultés de la compréhension seraient dues à de nombreux facteurs qu'ils résument comme suit :

---

<sup>15</sup> Nous entendons par *mnésique* tout ce qui a trait à la mémoire.

- Les déficits des traitements de « bas niveau », notamment l'insuffisante automatisation des procédures d'identification des mots (le décodage) ;

- Les déficits généraux des capacités de compréhension du langage : ces déficits, non spécifiques à la lecture puisqu'ils affectent également la compréhension du langage oral, peuvent dépendre de dysfonctionnements cognitifs généraux (mémoire, attention, raisonnement, etc.).

- Les déficits spécifiques au traitement du texte écrit : ils peuvent être liés à d'insuffisantes compétences linguistiques (lexique ou syntaxe de l'écrit) et textuelles (relatives aux enchaînements entre les éléments du texte) ;

- L'insuffisance des connaissances du lecteur par rapport au contenu du discours ou du texte (on parle aussi de connaissances encyclopédiques ou socio-culturelles) ;

- La mauvaise régulation de l'activité de lecture (compétences stratégiques de contrôle de la compréhension) : « Ces difficultés amènent ainsi les apprenants à développer des conceptions naïves, inappropriées et à recourir à des stratégies de compréhension souvent inadaptées aux objectifs pédagogiques visés » (Martin, Crinon, Legros et Martin, 2007, cités par Ben Ismail *et al*, 2007 : 2 ).

Cependant, cette énumération des difficultés et leurs origines reste générale comme précisé auparavant alors que nous essayons actuellement de nous pencher sur la possibilité de repérer l'existence et ou la différence de ce problème dans un contexte plus précis : l'université et face à un discours spécifique (le discours didactique universitaire écrit).

Carras (2010 : 2) s'est intéressée aux difficultés des étudiants face à un genre de discours courant à l'université : « Le CM<sup>16</sup> est l'un des discours de transmission des connaissances qui est propre à l'université et propre à un certain système universitaire, or, compte tenu des caractéristiques énoncées, on peut considérer que ce type de discours didactique cumule les handicaps pour les étudiants non francophones :

- Problèmes de décodage linguistique

- Prérequis universitaires / scolaires non partagés

- Savoir collectif non partagé

- Contraintes liées à la situation d'énonciation : attention sur une période longue face à un discours monologique ; obligation de prise de notes ».

---

<sup>16</sup> CM : Cours magistral



Munoz (2010 : 11), rejoint Carras (2010) concernant les problèmes de décodage linguistique en faisant l'hypothèse que l'origine des difficultés de la compréhension de l'écrit chez l'adulte à l'université remonte aux premières années de son apprentissage et seraient probablement dues à un déficit de décodage « qui pourraient persister à l'âge adulte et qui, selon nous, pourraient empêcher le processus de compréhension normale ».

En plus de ces difficultés liées directement au lecteur : son niveau de connaissances, sa maîtrise de la langue, etc., le type de texte ou document semble jouer un rôle aussi et influencer le processus de compréhension. Ceci a d'ailleurs été confirmé par certains auteurs qui avancent que c'est selon le type de texte lu que les lecteurs vont voir affectées leurs stratégies de compréhension (Kucan et Beck, 1997), leurs patrons de génération d'inférences et leur approche générale au texte (Linderholm et Van den Broek, 2002 cités par Munoz, 2010).

### II.3- Ecrire en Médecine : entre production et reproduction

Hormis la prise de note qui reste aussi un geste graphique commun à toutes les disciplines à l'université, on distingue en médecine deux types d'écrit dominants, soit :

#### II.3.1- L'écriture-restitution (reproduction)

Dite aussi « copie », si l'on s'en tient à la définition du dictionnaire, est une simple « reproduction »<sup>17</sup>, exemple : citer une définition, la restitution du cours de l'enseignant en examen en cas de questions ouvertes. Cette activité de reproduction fait souvent appel à d'autres actes de langages tels que : définir (identification, dénomination), classer, déduire, induire, reformuler avec ses propres mots, etc. Ce genre d'écrit est d'ailleurs souvent présent en 1<sup>ère</sup> et en 2<sup>ème</sup> année de Médecine.

#### II.3.2- L'écriture-production (rédaction)

Elle se distingue de l'écriture-geste graphique en ce qu'elle demande à l'étudiant-rédacteur non seulement de rédiger mais aussi et avant tout de composer, de rechercher les mots qu'il souhaite écrire, puis de les retranscrire... Cette démarche de travail suppose que l'étudiant comprend ce qu'il est en train d'écrire, que son écrit a un sens à ses yeux et pour les autres. Le terme « écriture » a donc deux acceptions :

---

<sup>17</sup>Le Petit Robert, dictionnaire de la langue française, 2000.Maison d'édition.

- L'écriture en tant que geste graphique assurant la lisibilité de l'écrit : la prise de notes ;
- L'écriture en tant que production d'écrit porteur de sens : compte-rendu de TP, rapport de sortie, rapport de stage, etc. ;

## II.4- Le rapport à l'écrit, les difficultés et les stratégies d'écriture des étudiants face au DDUE

### II.4.1- Le rapport à l'écrit

Partant du constat alarmant des enseignants interrogés en amont de notre étude quant aux difficultés des étudiants face à l'écrit, nous avons jugé important d'aborder la notion du rapport à l'écrit qui d'ailleurs a déjà fait l'objet de recherche pour de nombreux didacticiens de l'écrit (Barré de Miniac, 2000 ; Chartrand et Blaser, 2006 ; Deschepper, 2008 notamment). Cette notion permet de cerner la relation entretenue entre un sujet-scripteur et l'écrit comme support (aussi bien en compréhension qu'en production) : « la notion du « rapport à » suggère l'idée d'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écriture, et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle » (Barré-De Miniac, 2000 : 13).

Selon certains didacticiens, étudier ce rapport nécessite un retour sur l'apprentissage de l'étudiant depuis l'école primaire jusqu'à l'université : « [...] il est selon nous pertinent d'envisager le transfert de la problématique des inégalités scolaires et du rapport à l'écrit de l'école primaire à l'université : même si les objets d'apprentissage à l'université ne sont plus de même nature, la forme de ces objets (forme écrite, relations formelles, mise à distance de l'action, effets différés), leur rapport au pouvoir (ne fut-ce que par leur fonction dans la sélection, accrue du fait que l'on est sorti du champ de la scolarité obligatoire) sont fondamentalement inchangés et portent les traces des déterminations sociales observées à l'école puis dans l'enseignement secondaire » (Erlich, 2004 : 114)

Chartrand *et al* (2006 : 276) définissent ce rapport comme étant l'ensemble des significations construites par un sujet quant à la pratique de l'écrit (la lecture et l'écriture) et distinguent quatre dimensions dans ce rapport : affective, axiologique, cognitive et praxéologique. La première dimension, affective, concerne les sentiments et les émotions déployés et qui accompagnent l'écrit. Elle se caractérise par deux facteurs essentiels : le temps et la fréquence de l'acte d'écriture avec tous les efforts qui lui sont consacrés pour relire et corriger le texte.

La deuxième, la dimension axiologique, concerne les valeurs que le lecteur et/ou le scripteur accorde au(x) texte (s).

La troisième dimension, cognitive, renvoie à la représentation que se fait le sujet de l'écrit dans la société ou dans ses apprentissages. Enfin, la dimension praxéologique s'intéresse à la mise en œuvre des actes d'écriture et de lecture proprement dits en observant la façon dont le sujet lit et s'interroge sur le genre d'un discours écrit, la manière et le temps consacré à sa lecture ou à son écriture.

De ce fait, et en vue d'améliorer ce rapport qu'entretient l'étudiant entrant à l'université avec le discours de la spécialité (dans notre cas la Médecine), un travail d'appropriation s'impose : « Les propriétés des discours universitaires étant généralement peu connues des étudiants entrants, elles nécessitent un travail d'appropriation, en réception et en production, qui bouleverse pour la plupart d'entre eux, d'importantes dimensions cognitives de leur rapport à l'écrit » (Deschepper, 2008 : 8).

C'est d'ailleurs l'exploration de ce rapport sous toutes ses dimensions qui pourrait nous aider à mieux comprendre l'origine des difficultés ressenties par l'étudiant face à un discours de spécialité : « C'est donc sous le cadrage offert par cette notion qu'on pourra, par exemple, explorer les conflits internes du sujet, l'origine et les paramètres de son sentiment d'insécurité, son adhésion ou sa méfiance vis-à-vis d'un type de discours auquel il n'est pas familier... » (Deschepper, 2008 : 8).

#### II.4.2- Les difficultés des étudiants face à la production du DDUE

Le terme de « difficulté » renvoie souvent à la notion d'échec alors qu'un parcours universitaire pourrait bien être plein d'embûches sans pour autant aboutir à l'échec. Souvent aussi, on met en cause la capacité intellectuelle comme raison de difficultés d'apprentissage à l'école mais à l'université et après une sélection et une orientation, d'autres facteurs apparaissent et dès la première année.

Chez l'étudiant algérien et selon les enseignants interrogés, parmi toutes les compétences linguistiques c'est l'écrit qui est mis en tête de liste quand celui-ci se fait dans une langue autre que la langue maternelle c'est-à-dire en français. Delcambre et Boch (2006), cités par Donahue (2008 : 91), avancent que les difficultés devant l'écrit « ne sont pas de « simples » difficultés techniques, mais sont étroitement liées aux représentations des étudiants-écrivains, aux genres de textes attendus, et aux cadres que proposent ces genres pour la production écrite, en particulier en fonction des contenus de discours et des types de savoirs, et enfin des formes de soutien et d'évaluation qui accompagnent l'écrit des apprenants, formes qui sont

elles-mêmes fondées sur les représentations de l'écrit et de l'apprentissage que se font les professeurs ». L'écrit en langue étrangère présente évidemment des difficultés directement liées au niveau de compétence linguistique dans cette langue. Pour pouvoir manipuler une langue et la maîtriser dans un objectif rédactionnel précis, il faut d'abord cerner ses caractéristiques linguistiques ainsi que ses tournures discursives, ce qui n'est pas le cas des étudiants algériens non-francophones. Nous avons tenu à préciser cela dans le sens où les études et résultats exposés plus haut portent majoritairement sur des étudiants francophones : français et belges.

#### II.4.3- Les stratégies adoptées par les étudiants face au DDUE

Dans tout écrit, différentes techniques et stratégies entrent en jeu, qui font appel non seulement à la maîtrise linguistique, mais aussi à l'intégration au sein de l'activité d'écriture de différentes sortes de connaissances (connaissance du récepteur, connaissance du genre, de la discipline). Un transfert de stratégies de la langue maternelle vers la langue étrangère a été remarqué suite aux analyses contrastives réalisées sur le comportement linguistique de sujets dans leur langue maternelle et dans une langue étrangère (Freidlander, 1990 ; Best, 1996). Un transfert qu'il faudrait favoriser en intégrant une réflexion sur le mécanisme de langue dans une approche qui permet de considérer la rédaction en langue étrangère comme une activité sociale et non pas seulement comme un exercice linguistique : « Une concentration exclusive sur les aspects formels de la rédaction en langue étrangère ne permet pas d'intégrer les stratégies rédactionnelles que le scripteur aurait peut-être mises en œuvre dans sa langue maternelle » (Carter-Thomas, 2000 : 125).

À l'issue de notre présente recherche, à la lumière du dépouillement du questionnaire adressé aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année Médecine et à partir de l'analyse menée, nous avons pu dresser les difficultés traduites en besoins linguistiques exprimés par ces étudiants qui émanent de leur quotidien universitaire face à un discours qui leur est nouveau. Ces difficultés peuvent être résumées comme suit :

- La langue française est en général compliquée, le discours universitaire l'est encore plus puisque très peu connu et rarement fréquenté par ce public novice ;
- Une grande insécurité linguistique face à l'écrit d'où le recours aux dictionnaires et à la langue maternelle ;

- Une distanciation et de la peur manifestées face à la compréhension du tissage discursif propre à la discipline ;
- Méconnaissance du fonctionnement du discours universitaire ;
- Incapacité de production écrite suite à l'incompréhension du fonctionnement du DDUE ;
- Méconnaissance de l'existence du français de spécialité ;
- Absence d'autonomie : préférence du travail en groupe.

## II.5- L'apport des méthodes et méthodologies didactiques pour le français de spécialité

La didactique du français langue étrangère a connu depuis les années 20 une multitude d'approches et de méthodes qui s'appliquent aussi pour l'enseignement des langues secondes. Etant donné que le français de spécialité est une branche indissociable du FLE, ces approches d'enseignement sont sûrement applicables quand il s'agit d'un public différent avec des besoins bien ciblés. A cet effet, nous avons jugé nécessaire lister, dans ce qui suit, certaines méthodes et ainsi déterminer leur apport pour le français de spécialité.

### II.5.1- La méthode directe

Apparue vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et le début du XX<sup>ème</sup> siècle, utilisée en France et en Allemagne puis aux Etats-Unis, cette méthode a été l'une des méthodes les plus répandues pour l'enseignement du FLE si ce n'est pas la seule.

Par méthode directe, on entend l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage. Ceci a d'ailleurs constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères en provoquant une divergence entre partisans et opposants de cette pratique.

Cette méthode se distingue par un certain nombre de caractéristiques parmi lesquelles nous citons :

- la priorisation d'un apprentissage de l'oral et de la phonétique par une méthode active et globale, elle confère à l'enseignant le statut du détenteur de savoir. Faute de recours à la langue maternelle, il anime, mime, parle en faisant intervenir l'environnement : il présente la nomenclature étrangère à partir des objets réels ou figurés.
- une grande importance donnée à l'acquisition du vocabulaire.

### II.5.2- La méthode active

Cette méthode a été généralisée entre les années 1920 et les années 1960 dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères. Appelée aussi *éclectique*, *mixte*, *orale*, *méthode directe assouplie* ou encore *méthode de synthèse*, elle est considérée comme un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle.

En faisant preuve de pragmatisme, les méthodologues revendiquent à travers cette méthode un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage: formatif, culturel et pratique tout en permettant l'utilisation de la langue maternelle en classe.

Même si cette méthode a vu son déclin avec l'instruction de 1969 stipulant une rupture avec la méthodologie active en favorisant le passage à la méthodologie audiovisuelle, elle reste d'actualité. Ainsi, Elimam (2002) dans son article « L2 cherche L1 pour apprentissage ...et plus si affinités » favorise l'intégration de la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères : « En tout état de cause l'élève algérien, qui est en situation d'apprentissage d'une langue seconde (fut-elle la langue d'Etat), vient avec son patrimoine psycho-cognitif et linguistique. Rien, ni personne ne l'empêcheront de s'y référer, même secrètement. Voilà pourquoi, il est préférable de l'intégrer comme paramètre de formation » (Elimam, 2002 : 11).

### II.5.3- La méthode audio-visuelle

Avec l'hégémonie de l'anglais, le français s'est trouvé menacé et l'enseignement du français langue étrangère ou seconde est devenu donc une affaire d'état. C'est dans ces conditions qu'est née la méthode audio-visuelle, dite aussi SGAV (Structuro-globale audiovisuelle) en partant du principe selon lequel l'apprentissage d'une langue passerait par l'oreille et la vue. Elle a prédominé en France dans les années 1960-1970 ; le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode « Voix et images de France ».

Elle est construite autour de l'exploitation de l'image et du son comme supports didactiques : des enregistrements, des vues fixes. Cette méthode fait appel à des séquences d'images de transcodage ou situationnelles : les images de transcodage traduit l'énoncé en rendant le contenu des messages sémantiquement visible tandis que les images situationnelles privilégie la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc. Zolana (2013 : 38).

Cette méthode porte beaucoup d'avantages : elle a le mérite de prendre en compte le contexte social<sup>18</sup> d'utilisation d'une langue et permet de communiquer oralement assez vite avec des natifs de langues cibles et est préconisée pour l'enseignement-apprentissage de l'oral en FLE comme en FS. Cependant, elle présente une limite de communication : son imperméabilité à la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias. Une autre raison de plus qui a contribué à son déclin est la position passive de l'élève : il s'investit peu dans son apprentissage.

Toutefois, la méthode audiovisuelle a dû céder sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories à la fois linguistiques et psychologiques : le fonctionnalisme et le cognitivisme.

#### II.5.4- L'approche communicative

Cette méthode est donc née en réaction à la méthode audio-visuelle et audio-orale. Comme son nom l'indique, cette approche favorise la communication en cours de langue entre l'enseignant qui n'est plus l'unique détenteur du savoir et l'apprenant.

Elle se construit sur le principe selon lequel l'élève apprend à communiquer en communiquant, c'est-à-dire en vivant des situations de communication diversifiées et authentiques : l'apprenant est placé au cœur de son apprentissage. Donc, le cours de langue devient interactif en se basant sur des documents authentiques. Elle vise quatre compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite programmées dans une progression tout au long du parcours d'apprentissage.

L'expression orale occupe une place importante, réalisée à travers les activités de simulation et les jeux de rôle avec des scénarios reproduisant des échanges dans des situations authentiques. Pour ce qui est de l'écrit, une place importante est accordée à la créativité.

Parmi les atouts de cette méthode qui nous semblent servir la méthodologie employée dans notre présente recherche, nous en citons trois :

- La position de l'apprenant : sa motivation et à son implication dans la gestion du travail lui permettent d'acquérir une autonomie au sein du groupe.
- La place accordée à l'enseignant : il devient le coordinateur, animateur, facilitateur et s'éloigne ainsi de l'enseignement magistral.
- Le recentrage sur le sens : contrairement aux méthodes précédentes qui privilégiaient l'aspect syntaxique de la langue, l'approche communicative se définit selon une combinaison du sens et de la syntaxe dans les programmes d'enseignement.

---

<sup>18</sup> Contrairement à la méthode audio-orale américaine.

Pour conclure, cette approche s'est avérée la plus adéquate de par son objectif de faire acquérir aux apprenants les bonnes méthodes de pensée et de communication en l'incitant à la recherche et à la créativité.

Dans le contexte de l'enseignement du français de spécialité, cette méthode se trouve compatible à la méthodologie et des objectifs dans le sens où elle pousse l'enseignant à analyser les besoins de ses apprenants pour déterminer les priorités au cours de son enseignement.

#### II.5.6- La perspective actionnelle

La perspective actionnelle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative (ou communicationnelle). Elle considère l'usager ou l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches ou des actions<sup>19</sup> (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. La perspective actionnelle reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seulement pour *parler* avec l'autre mais pour *agir* avec l'autre (Bagnoli, 2010).

L'apport de cette approche pour le français de spécialité se résume dans le fait que l'approche actionnelle « considère l'apprenant comme acteur social et donc permet à l'apprenant d'être l'acteur principal de son apprentissage, ce qui l'amène à participer activement aux différentes tâches proposées dans le cadre de la formation suivie » Qotb (sd : 5)<sup>20</sup>. Ainsi, elle participe au développement de la motivation chez les apprenants.

Par conséquent, malgré le foisonnement de toutes ces méthodes et à l'intérieur-même de ces approches, la didactique de l'écrit a adapté ses principes pour mieux aider les étudiants non-francophones et ce en mettant en place différentes techniques dont certaines semblaient plus efficaces que d'autres. Dans ce sens, la didactique de l'écrit a connu trois grands axes de travaux :

- les recherches centrées sur le sujet scripteur considéré dans son individualité ;
- les recherches qui prennent en compte le contexte historique et social pour décrire et comprendre les activités d'écriture ;

---

<sup>19</sup> Les notions de tâches et actions ne sont pas équivalentes mais complémentaires : la tâche étant comprise dans l'action.

<sup>20</sup> <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd41/ISDM.hqotb.2011.pdf>.



- les investigations didactiques marquées par des allers et retours entre des questionnements théoriques et des pratiques sur le terrain (Barré-De Miniac, 1995 : 95).

## II.6- D'autres approches appliquées à l'enseignement du français de spécialité

Mis à part les méthodes didactiques appliquées au FLE et prêtées au FS, les linguistes et didacticiens ont fait intervenir d'autres techniques pour l'enseignement du discours des spécialités, parmi lesquelles, nous citons :

### II.6.1- L'enseignement techniciste

C'est l'une des méthodes répandues et employées par les étudiants persuadés de « manquer de méthodes » (Pollet, 2001 : 23). Cette approche qui date des années 70 vise l'enseignement des techniques d'expression orales et écrites des genres universitaires courants tels que le résumé, la prise de note, la synthèse, l'exposé (Charnet et Robin-Nipi, 1997), pour la lecture active et la mémorisation (Letarte, Andrée et Lafond, 1999), l'écoute et la prise de note (Letarte, Andrée et Lafond, 2001) ou les techniques de la rédaction scientifique (Lindsay et Poindron, 1999). Cette méthode « proposait généralement un enseignement transversal de l'écriture, en le concevant comme un pré-requis aux études ou comme une mise à niveau centrée sur la maîtrise de la langue et de la communication » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 : 4). A ce propos les mêmes auteurs citent le cas du modèle dit *du déficit linguistique*, développé dans les universités françaises depuis 2008 : un modèle de remédiation visant essentiellement les étudiants de première année : « Il repose sur une conception instrumentale de la langue, soumettant la maîtrise langagière à celle de « micro-habilités linguistiques » (Laborde-Milaa, Boch et Reuter, 2004 : 6) cités par (Delcambre et Lahanier-Reuter, op.cit.).

Cependant, « L'enseignement du résumé, de la prise de notes, ou de toute autre prétendue méthode ne peut absolument pas se concevoir sans analyse préalable ni prise en compte des caractéristiques des discours sur lesquels portent ces activités (discipline concernée ? genre de discours ?) ni d'autre part sans l'analyse de la demande spécifique impliquée par la tâche à effectuer (par exemple, résumer pour qui ? dans quel but ? dans quelles circonstances de communication ?...) (Pollet, 2001 : 23). Selon le même auteur : « [...] une telle conception poussera les étudiants à se réfugier derrière des automatismes, ce qu'il faut éviter à tout prix, plutôt qu'à entamer une réflexion d'ordre pragmatique qui leur permettrait de s'ouvrir au monde des discours qui les entourent ». A ce sujet, Pollet (2001 : 23) s'interroge : « un apprentissage des méthodes est-il possible indépendamment de toute spécificité disciplinaire ? ». Pour essayer de répondre à cette question, nous exposons dans ce qui suit l'approche pragmatique.

## II.6.2- L'approche pragmatique ou l'acculturation au(x) discours universitaire(s)

Nous entendons par *l'approche de l'acculturation* le processus qui permet aux étudiants provenant du secondaire de s'imprégner des habitudes de la nouvelle communauté socio-discursive : l'université et son discours. Une telle approche est privilégiée par de nombreux auteurs : Klein et Pierret (1990), Fintz et Derive (1998), Barthelemy (1998), Defays, Maréchal et Mélon (2000), Pollet (2001) et Monballin (2005) qui militent pour un enseignement transversal d'une « méthodologie de l'écrit » à l'université qui est, ainsi que le rappelle Deschepper (2008 : 1), une « [...] nécessité [...] peut sembler-selon toute vraisemblance-plus prégnante encore dans le cas d'une situation de français langue étrangère ou seconde ».

C'est d'ailleurs sur ce genre de pratiques pédagogiques propres au Français Langue Etrangère, centrées sur des compétences bien définies que devrait se focaliser aussi le français de spécialité : « Ce parallélisme avec la didactique du Français Langue Etrangère est d'autant plus légitime que la lecture-écriture à l'université est dans ce champ un objet de recherche et d'enseignement extrêmement fécond et intéressant » (Pollet, 2001 : 26).

Cependant, si une acculturation aux discours universitaires s'imposent comme le suggèrent Pollet (2001), Deschepper (2008), Pollet (2010) et Carras (2010), la question de la méthodologie de la mise en place d'une telle action reste posée : « [...] si le paramétrage lié à la définition des discours universitaires permet de sélectionner des contenus, voire des compétences à développer, la question de leur acquisition formelle reste posée. Quels leviers actionner pour organiser ce long travail d'acculturation ? » (Deschepper, 2008 : 10).

Conclusion : Comprendre pour écrire ou écrire pour comprendre?

A l'université et face à des notions spécifiques aux domaines de formation, les deux compétences liées à l'écrit (la compréhension et la production) restent étroitement liées : l'une fait appel à l'autre face à l'acquisition des connaissances et pour preuve « Les étudiants qui apprennent à écrire dans une situation disciplinaire s'approprient les caractéristiques textuelles du moment (plus ou moins bien adaptées), les façons de penser des experts, leurs identités, leurs motivations... » (Russel, 1997 : 508).

Même si la tradition veut que l'on mette l'accent sur la lecture avant l'écriture et ce dès l'école primaire, l'écriture et la lecture sont deux activités à mener de concert « La conception proposée consiste donc, ni à respecter la tradition enmettant l'accent sur la lecture, ni à

l'inverser en mettant l'accent sur l'écriture, mais à définir un nouveau rapport entre la lecture et l'écriture. Dans ce nouveau rapport, l'écriture est amenée à avoir un rôle capital mais non exclusif puisqu'il s'agit d'apprendre à lire et à écrire en même temps » (Fijalkow, 1994 : 58). Cependant, dans la foisonnement et la multitude des courants et mouvements, quelles méthodes ou méthodologies adopter pour implémenter les deux compétences de l'écrit à l'université pour faciliter l'appropriation des connaissances médicales chez l'étudiant algérien non-francophone?

Dans le chapitre qui suit, nous essayerons de mettre la lumière sur le(s) français des spécialité(s) : l'histoire, les caractéristiques et la méthodologie employée. Nous essayons aussi de s'attarder particulièrement sur le français médical et ses particularités discursives.

## Chapitre III : Le français en/de spécialité (s)

## Introduction

Les domaines de spécialité sont en perpétuelle évolution et ne cessent de se fragmenter et de prendre de l'ampleur : à côté des traditionnelles aires de spécialité apparues dans les années 60/70 (scientifique, agronomique, médicale, touristique, juridique, hôtelière, commerciale, relations internationales), sont apparues d'autres domaines tributaires du développement technologique ainsi qu'aux mutations politiques, économiques et sociales. Ces secteurs sont représentés par des structures et tournures linguistiques spécifiques.

A ce niveau, il faut rappeler que le français enseigné à des fins autre que littéraire a connu différents emplois, appellations et étiquettes : en passant du français instrumental, français fonctionnel, français de spécialité, français sur objectif(s) spécifique(s) et plus récemment le français sur objectif(s) universitaire(s) « FOU », appelé aussi ou français sur objectifs académiques « FOA »<sup>21</sup> pour ne citer que les nomenclatures les plus employées.

Ces appellations qui circulent en didactique du français langue étrangère selon le lieu/but d'enseignement mais il est parfois difficile d'en cerner les similitudes et les distinctions. Pour ce faire, une délimitation notionnelle s'impose : pour une meilleure illustration, nous tentons de retracer l'histoire de l'enseignement de la langue de spécialité qui est née sur un champ de bataille « en contexte de guerre ».

### III.1- Le français militaire

Son histoire remonte aux années vingt où une commission militaire était appelée à élaborer un manuel de français militaire destiné essentiellement à des soldats « non-francophones » enrôlés dans l'armée française (Marocains, Sénégalais, Algériens, etc.). Effectivement, ce manuel voit le jour en 1927 sous le titre : *Règlement provisoire du 7 Juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*. Ce manuel, confectionné sous l'inspection du général Monhoren devait faciliter les rapports communicatifs entre les soldats et leurs supérieurs en langue française.

Ce manuel, enseigné au moins pendant 25 ans a été publié par deux éditeurs différents : Charles- Lavanzelle puis la librairie militaire Berger-Levrant, Editeurs de l'Annuaire officiel de l'Armée française, Nancy-Paris-Strasbourg. Qotb (2008).

Le manuel comprend 60 leçons avec l'objectif d'inculquer une douzaine de mots par leçon. Les sujets portent sur la vie quotidienne de la caserne : le corps humain, l'idée de droite et de gauche, les verbes de mouvement, l'habillement, le paquetage, les appellations, les grades, le

---

<sup>21</sup> FOU et FOA renvoient exactement à la même chose et ne font que noter une différence d'usage terminologique entre la France, la Belgique et la Suisse

salut, la promenade dans le casernement, l'état militaire et la visite d'officiers mais aussi la chambrée, le lever, les objets de la toilette, la toilette des mains, de la figure, des dents et des cheveux. Puis, les apprenants passent aux pratiques du tirailleur : comment s'habiller, s'équiper et s'armer mais aussi comment se tenir à table et manger. Ils apprennent, par la suite les notions du temps : l'heure, les jours de la semaine, les mois de l'année, le passé et le futur des connaissances sur la monnaie et les achats et par conséquent les poids et les mesures sont introduites dans la formation. Ci-dessous, un extrait tiré du manuel, cité par Kahn (1990 : 101) « À la guerre, pour avoir des renseignements, sur **-l'en- ne-mi-**, on doit **l'-ob-server**. L'observation se fait **-à- la-vue-** et par **l'-é-cou-te**. Dans l'infanterie, tous les **-guet-teurs** observent le terrain du côté de l'ennemie, ils donnent **-l'a-lar-me-** si l'ennemie s'approche. Dans chaque bataillon, il y a un sergent **-ob-ser-va-teur-** et des soldats observateurs ; ils se servent de **-ju-mel-les-** avec lesquelles ils voient très loin. Dans l'artillerie, il y a aussi des **observat-eurs** placés dans des observatoires. L'observation par l'écoute, se fait dans des postes placés sous terre ; les hommes de ces postes ont des appareils **-a-cous-tique** ; avec des appareils, ils entendent très loin ».

Dans ce passage, il est clair que l'accent est mis sur les termes nouveaux, renvoyant au thème de l'observation, en gras et découpés en syllabes pour faciliter l'apprentissage, attirer l'attention des soldats-apprenants et même faciliter la prononciation : la compétence orale.

D'ailleurs, l'enseignement du français militaire était totalement orale, un moyen qui semblait être plus efficace puisque l'objectif de l'apprentissage est avant tout, de faciliter les rapports entre les militaires français et les indigènes.

L'enseignement des indigènes militaires était assuré par les lieutenants et les sous-lieutenants, uniquement en français, dans des classes qui comprenaient un vingtaine de recrue.

Après la deuxième guerre mondiale et après la prise de l'indépendance des pays colonisés par la France, ce manuel tombe en désuétude. Seulement, au début du XXI<sup>ème</sup> siècle et avec le progrès de l'industrie militaire française, l'engouement pour la formation de l'armée et l'achat des armes augmentent, ce qui a conduit à des transactions entre la France et des pays non-francophones pour répondre à un besoin urgent en français spécialisé « militaire ». Une situation pareille ne pourrait que réinsuffler la vie au français militaire.

De ce fait, avec un enseignement qui couvre un besoin bien précis dans un domaine bien déterminé (domaine militaire) avec un programme bien élaboré pour viser des compétences clairement définies ne sont pas ici les principes même d'un processus d'enseignement d'une langue de spécialité ?

### III.2- Le français scientifique et technique

A partir des années 60, nous assistons à un nouvel enseignement du français destiné à un public spécifique. Suite au recul connu par la langue française sur la scène internationale, les responsables français du Ministère des Affaires Etrangères cherchent un nouveau public et dans différents domaines tels que les secteurs scientifique et technique. A cette époque, l'effort déployé en vue de reconquérir le statut de langue mondiale est manifeste : la création du Centre Scientifique Français à Mexico en 1961, l'organisation des journées scientifiques, rencontres internationales et stages en France : Paris, Strasbourg (1960) et Toulouse (1962) ainsi que l'organisation de cours spéciaux (consacrés à des spécialités scientifiques et techniques) pour étudiants étrangers<sup>22</sup>.

### III.3- Le français instrumental

Une décennie après, hors l'hexagone, le français instrumental fait ses premiers pas en Amérique latine. Ayant pour but d'utiliser le français comme « instrument », ce français vise principalement à faciliter la compréhension des textes de spécialité pour des universitaires : étudiants, chercheurs, doctorants, etc.). Le français instrumental, destiné à permettre la lecture des textes scientifiques écrits en français, se proposait de « mettre l'enseignement des langues étrangères au service du développement scientifique et technologique » (Lehmann, 1993 : 101).

### III.4- Le français fonctionnel

Vers les années 1974-75, on assiste à la naissance du français dit « fonctionnel » et cette dénomination revient à c'est à Louis Porcher pour la première fois qui a utilisé le terme de *français fonctionnel* dans son article « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen ». D'ailleurs, il le définit comme étant un français qui devrait servir l'apprenant : « La meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève » Porcher (1976 : 16). Ce français fonctionnel était un enseignement du français dans un but précis, en fonction d'un public et pour des objectifs précis.

A propos des fondements méthodologiques du français fonctionnel, ils sont marqués par des rejets de certaines caractéristiques du français scientifique et technique : refus des cursus longs, méthodes lourdes, comptage lexical, universalisme des méthodes et documents fabriqués.

---

<sup>22</sup> <http://www.le-fos.com/historique-2.htm>

Dans ce sens, certains auteurs comme Lehmann et Moirand ont proposé un modèle du français fonctionnel. Le modèle de Lehmann met l'accent sur trois aspects : les besoins des apprenants, les situations de communication prévues et l'analyse des actes de parole. Moirand a repris ce même modèle en rajoutant un quatrième aspect concernant l'analyse du discours. Le français fonctionnel constitue du fait un tournant non négligeable dans le développement de l'enseignement du français de spécialité : il privilège les besoins des apprenants et non pas le contenu à enseigner. Cependant, il a été critiqué dans la linéarité de son processus (analyse des besoins, détermination des situations de communication, etc.).

A travers l'histoire, des variantes du français ont proliféré et les dénominations ont changé. Cependant, ces choix de dénominations ont souvent suscité une opposition par certains didacticiens, tel est le cas de la nomenclature de français sur objectif spécifique dont l'adjectif « ...« spécifique » semble s'opposer à tout ce qui est général » (Yang Yanru, 2008) mais pour Barthelemy (2009), il représente une forme de redite puisque « toutes les situations de communication requièrent, à vrai dire, un français spécifique et, bien évidemment, le vocabulaire particulier à chaque domaine est plus ou moins spécialisé. Tout objectif d'apprentissage est spécifique ou, pour le dire autrement, il n'y a pas d'enseignement sans objectif. Le véritable trait distinctif en la matière est lié aux modalités de ces enseignements » ou encore la dénomination « français fonctionnel » à laquelle Porcher s'oppose en résumant : « Il n'y a pas de français fonctionnel, il n'y a que des enseignements fonctionnels du français » (Porcher, 1976) cité par (Barthelemy, 2009 : 12). Ce français fonctionnel, qui pour ce même auteur, serait « celui que l'on enseigne en fonction d'un but, et, en ce sens, il dépasse largement « le français scientifique et technique » ou « les langues de spécialités », même si ceux-ci en constituent un aspect essentiel ». Ainsi pour Broyer, Butzbach et Pendanx (1990 : 57) : « Approche communicative et enseignement fonctionnel tendent aujourd'hui à désigner un seul et même corps de doctrine théorique et méthodologique... on parle surtout aujourd'hui d'enseignement fonctionnel du français ».

### III.5- Le français de spécialité

#### III.5.1- Tentatives de définitions

Puisque « une redéfinition des « langues de spécialité » s'impose préalablement, pour avoir une idée précise de leur mode d'existence grammatical et sémantique » (Lerat, 1995), nous avons pu collecter les plus courantes qui s'accordent généralement sur le fait que cette langue est un ensemble de moyens linguistiques utilisés dans un cadre communicationnel précis pour



communiquer entre les spécialistes de ce domaine, créée par eux et pour eux : « c'est la totalité des moyens linguistiques utilisés dans le domaine de communication, dont on peut délimiter la spécialisation, pour permettre la compréhension entre les acteurs de ce domaine » Hoffmann (1987).

Pour certains auteurs, « Langue de spécialité » est une ancienne appellation, qui remonte aux années 50, employée par les lexicologues travaillant sur les vocabulaires. Le *Dictionnaire de didactique des langues* définit les langues de spécialité comme une expression générique désignant les langues « *qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* » (Galissou et Coste, 1976 : 511) cités par Qotb (2008 : 29).

Nous avons aussi relevé d'autres définitions de certains spécialistes du domaine, dont certains lui attribue le caractère de langue naturelle « [...] la notion de langue spécialisée est [plus] pragmatique : c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées » (Lerat, 1995 : 20)<sup>23</sup> et d'autres comme étant : « [...] une sous-langue ou un sous-système linguistique » Frandsen (1998 : 15). L'idée qu'il s'agit d'un sous-système linguistique tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques d'un domaine particulier (Dubois *et al.* 2001 : 40) est à la fois courante et fautive : il ne saurait s'agir de « sous-langues » (ou alors ce serait des dialectes, avec une phonétique et une flexion propres, ce qui n'est évidemment pas le cas).

D'une façon générale, nous pouvons donc dire que les langues de spécialité sont des vecteurs de connaissances spécialisées : « c'est une expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier » Galissou et Coste (1976 : 511).

Mais outre le fait que cette remarque est pour le moins « évidente », on peut se demander par rapport à quoi une langue est dite spécialisée ; si une langue de spécialité se définit par rapport à la langue commune, quelles relations les unissent ? Les langues de spécialités sont-elles des sous-ensembles de la langue commune, des variantes lexicales de la langue commune (dans le sens où seul le lexique ferait la différence entre langue commune et langue de spécialité)? Il convient de préciser que nous entendons par « langue commune » la langue non-marquée, non-spécialisée : « Langue de spécialité s'oppose à langue commune » pour (Dubois *et al.*, 2001 : 440) et que « langue générale » désignerait la totalité de la langue, c'est-à-dire la « langue commune » + « la langue de spécialité ». Pour Cabré (1998 : 112), entre la

---

<sup>23</sup> Lerat, préfère l'appellation de langues spécialisée à celle de langue de spécialité.

langue commune et les langues de spécialité, il existe une différence de degré plutôt que de nature, et la spécificité des langues de spécialité se manifeste surtout au niveau de l'usage. Ainsi : « Les unités de la langue commune sont employées dans les situations que l'on peut qualifier de non-marquées, [...] les situations dans lesquelles on emploie les langues de spécialité peuvent être considérées comme marquées » (Cabré 1998 : 115). On retomberait donc sur les définitions très générales données un peu plus haut : les langues de spécialité se distingueraient de la langue commune par leurs situations d'utilisation et par le type d'information qu'elles véhiculent. Il convient de remarquer la circularité de ces définitions, ce qui traduit la difficulté de définir précisément la notion de « langue de spécialité ». On trouve chez Cabré (1998 : 118-121) un regroupement des différentes définitions des langues de spécialité selon trois positions : « [...] les langues de spécialité sont des codes de type linguistique, différenciés de la langue commune, constitués de règles et d'unités spécifiques ». Selon cette position, une langue de spécialité serait donc une langue à part entière ; mais dans ce cas, comment établir une frontière nette entre langue de spécialité et langue commune, et « les phénomènes linguistiques qui différencient la langue de spécialité de la langue commune sont-ils suffisamment importants pour maintenir cette séparation »? Cette conception nous semble trop « exclusive » ; en effet, si une langue de spécialité était un véritable code spécifique, elle serait difficilement compréhensible par un non-spécialiste qui ne connaît pas ce code, or ce n'est pas toujours le cas. De plus, un discours scientifique de vulgarisation, donc d'un degré de spécialisation moindre, et compréhensible par un grand nombre de locuteurs, entrerait-il toujours dans cette conception ?

Une autre position, qui est plutôt celle des linguistes théoriques ou descriptifs, considère que « toute langue de spécialité est une simple variante de la langue générale » (Cabré, 1998 : 119) voire une simple variante lexicale. Ainsi, il n'y aurait pas de langue de spécialité à proprement parler, mais seulement des vocabulaires spécialisés. Le fait de ne voir dans les langues de spécialité que des vocabulaires spécialisés nous semble un peu restrictif. C'est oublier leur potentiel de communication, et les « décontextualiser ». De plus, c'est oublier qu'une langue de spécialité peut utiliser des moyens non lexicaux voire extra-linguistiques : illustrations, formules mathématiques, etc.

Finalement, les langues de spécialité seraient des sous-ensembles, fondamentalement pragmatiques, de la langue dans son sens global, caractérisées pragmatiquement par trois variables : le sujet, les utilisateurs et les situations de communication (Cabré, 1998 : 119).

Cette notion de « sous-ensemble » nous semble très intéressante, car elle sous-entend que la langue commune et les langues de spécialité peuvent partager certains éléments, et qu'elles sont perméables les unes aux autres. Ainsi, « [...] les langues de spécialité sont en relation d'inclusion par rapport à la langue générale et en relation d'intersection avec la langue commune » (Cabré, 1998 : 126). Richer (2008 : 17), quant à lui voit la langue de spécialité comme « une variante de la langue générale se distinguant de cette dernière par une fréquence de certains termes, de certaines structures ». La notion de « langue générale » désigne ici la langue dans son ensemble (langues de spécialité + langue commune), et la notion de « langue commune » désigne la langue non marquée, celle des échanges quotidiens non spécialisés. Cabré (1998 : 120) souligne le fait que cette conception se fonde sur le principe qu'il est difficile de définir les langues de spécialité selon des critères uniquement linguistiques, leur côté pragmatique étant fondamental. Les langues de spécialité seraient ainsi des systèmes sémiotiques complexes, semi-autonomes, utilisés dans un contexte spécifique et pour des besoins spécifiques, c'est-à-dire communiquer des informations de nature spécialisées ; cette communication d'information peut se faire dans un cercle restreint de spécialistes, ou être dirigée à des non-spécialistes (vulgarisation).

Chez Rondeau (1983 : 23), on retrouve l'idée selon laquelle les langues de spécialité seraient surtout liées au lexique : « [...] il faut noter d'abord que les expressions « langue de spécialité » et « langue commune » ne recouvrent qu'un sous-ensemble de la langue, celui des lexèmes ». Cette position est compréhensible, Rondeau s'intéresse plus aux termes qu'aux langues spécialisées dans leur ensemble. Mais le schéma qu'il présente (Rondeau, 1983 : 25) sur les relations entre langue commune et langues de spécialité nous semble très pertinent. Il souligne en effet la perméabilité des frontières entre langue commune et langues de spécialité, et entre langues de spécialité de différents domaines. Cette « mobilité » des termes nous paraît un concept essentiel, que ce soit de la langue commune vers les langues de spécialité ou dans le sens inverse. Mais cette mobilité des termes entraîne souvent une modification de signification. Un terme, lorsqu'il passe dans la langue commune, prend souvent un sens légèrement différent, moins « pointu » que dans la langue de spécialité dont il est issu. On retrouve cette idée d'« étirement du sens » chez plusieurs auteurs, notamment Meyer et Mackintosh (2000 : 199) : « Lorsqu'il est repris par la langue générale, un terme adopte un sens plus large que lorsqu'il est confiné à un domaine spécialisé », exemple : « infiltration », ce mot désigne en Médecine l'injection d'une substance liquide dans un tissu ou une articulation à des fins thérapeutiques. Ce même mot utilisé en dehors du domaine médical

peut renvoyer soit à : l'entrée de l'eau dans les couches du sol ou à travers les dosettes de café dans les appareils percolateurs sinon en guerre, ce même terme est utilisé pour désigner l'opération d'espionnage pour l'obtention de renseignement, etc.

L'univocité terme-notion, à laquelle les terminologues sont attachés, est rarement respectée dans les discours non-spécialisés. En effet, il est compréhensible qu'un non-spécialiste utilise un terme avec une signification altérée, que ce soit par manque de maîtrise du domaine d'expérience, ou par volonté délibérée (les termes médicaux, par exemple, sont souvent utilisés en langue commune de façon métaphorique). De plus, comme nous l'avons déjà souligné dans le chapitre 1, la monosémie du terme n'est pas toujours respectée, y compris dans les discours spécialisés. L'actualisation des termes en discours les « expose », en quelque sorte, à la polysémie. Dans l'autre sens, des unités lexicales de la langue commune peuvent devenir des termes, mais là aussi, leur signification va être différente (métaphore ou glissement de sens). La mobilité des termes se ferait donc au prix d'une altération de sens. Cette idée rejoint rejoint d'ailleurs celle de Pavel (1991 : 44) qui avance que : « Les mots de la langue commune acquièrent un sens restreint ou spécialisé en passant dans l'usage d'un groupe particulier, et inversement, ils élargissent leur sens, deviennent plus généraux lorsqu'ils sont adoptés par un cercle plus étendu de sorte que la généralité d'un sens est souvent proportionnelle à l'étendue du groupe qui l'emploie ». Nous citons ici l'exemple du terme « sonde » dont le sens devient de plus en plus précis selon qu'on se place dans tel ou tel autre domaine tout en s'éloignant du sens général. Ainsi, au sens large, ce terme signifie : instrument composé d'un plomb fixé à l'extrémité d'une ligne servant à déterminer une hauteur d'eau et/ou la nature d'un fond aquatique<sup>24</sup>. En Géo-technologie, « sonde » renvoie à un engin formé le plus souvent d'une tige munie d'une tête en forme de vis ou de gouge, actionné par un trépan et servant à creuser un terrain pour prélever un échantillon ou pour pratiquer un forage alors qu'en Médecine (chirurgie) le sens de sonde se précise encore plus pour désigner un instrument cylindrique en forme de tige ou de tube fin et long, introduit à l'intérieur du corps dans un dessein diagnostique ou thérapeutique<sup>25</sup>.

Une autre remarque de Rondeau (1983 : 24), qui nous semble fondamentale, est le fait que plus on s'éloigne de la langue commune pour aller vers les sphères des vocabulaires ultra-spécialisés, plus le nombre de locuteurs diminue : « [...] le vocabulaire ultra-spécialisé des techniques de pointe et de la recherche d'avant-garde est utilisé par un nombre relativement

---

<sup>24</sup> <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/sonde>

<sup>25</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sonde/73446>

restreint d'initiés ». Le terme « initiés » est pour nous un terme-clé, dont nous nous servirons dans la suite du présent travail. En effet, comme le dit Lerat (1995 : 135), le vocabulaire ultra-spécialisé, ou jargon, est une barrière entre les initiés et les non-initiés. Les non-spécialistes ont accès à la zone mitoyenne des langues de spécialité, toujours selon le schéma de Rondeau (1983 : 25), éventuellement à la zone centrale (processus de vulgarisation), mais pas à la zone des ensembles ultra-spécialisés. Il existe donc des degrés de spécialisation au sein des langues de spécialité. C'est également un concept sur lequel nous reviendrons.

D'un point de vue sémantique, les langues de spécialité se caractérisent par une recherche de la monosémie. Ainsi, en terminologie, l'univocité notion-terme est primordiale, et ceci d'autant plus que l'on se situe dans la sphère des vocabulaires ultra-spécialisés. Exemple : « acquisition » en Médecine et plus précisément en Radiologie est un terme utilisé pour les images obtenues en tomodensitométrie grâce au scanner. En langue générale, ce terme est plus juridique et il désigne l'action d'acquérir un bien, l'acheter et donc le posséder. Alors qu'en linguistique et en didactique, son sens est encore différent : il désigne le processus ou le mode naturel par lequel un apprenant s'approprie des connaissances ou une langue.

Inversement, lorsqu'on se rapproche de la langue commune, c'est-à-dire lorsqu'on se situe à un degré de spécialisation moins élevé, la monosémie peut être moins respectée, et l'on peut se trouver face à des cas de synonymie, tout au moins partielle. C'est par exemple, le cas des spécialités dont le vocabulaire n'a pas fait l'objet d'une normalisation, et où un même concept peut avoir plusieurs dénominations, suivant les auteurs ou suivant les courants de pensée<sup>26</sup>, exemple : en Médecine, globule rouge et erythrocyte renvoient au même élément constituant du sang. De plus, la terminologie s'attache plus au concept (qui est extralinguistique) qu'au signifié (qui est linguistique), ainsi « [...] les langues de spécialité forcent à concevoir la sémantique de façon non-ethnocentrique, du fait de l'universalité potentielle des notions scientifiques et techniques » Lerat (1995 : 29). Mais là encore, le degré de spécialité va avoir une incidence. Les champs notionnels sont structurés sur la base de relations logiques, et les champs lexicaux, structurés à partir de signifiés, ne correspondent pas toujours à cette « logique », et ceci d'autant plus que l'on se rapproche de la sphère de la langue commune. Ainsi, l'affirmation de Lerat (1995 : 83) selon laquelle « [...] la sémantique des langues de spécialité est [donc] plus simple que celle des langues en général » ne se vérifierait qu'en partie. La polysémie des unités lexicales de la langue commune est en effet réduite dans les

---

<sup>26</sup> [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2002.carras\\_c&part=53684](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2002.carras_c&part=53684)

langues de spécialité, un seul sens étant généralement actualisé. Mais la polysémie ne disparaît pas complètement lorsqu'on se situe dans une spécialité.

Le français de spécialité fait partie du français général et a pour but principal la communication : une langue spécifique servant à transmettre un savoir et qui est enrichie de termes de spécialité sans être diminuée des autres aspects (syntaxique, morphologique...). La langue de spécialité n'est en fait qu'une variante de la langue générale, elle ne représente qu'une partie intégrante de cette dernière. Selon Phal (1986), la dénomination de « langue scientifique » est en revanche aussi trompeuse que commode puisqu'elle considère la langue utilisée par les scientifiques comme un système en soi qui peut se définir par opposition au système général de la langue, alors qu'il s'agit de la même langue dont l'emploi a été réduit à certaines formes et à certains domaines de l'activité humaine.

En général, une langue de spécialité est un ensemble de moyens, d'objets linguistiques et/ ou langagiers et métalinguistiques utilisés dans un domaine précis et donc défini par son apport à « une spécialité », ainsi le français des affaires, le français juridique, le français médical, le français technique sont du français de spécialité.

D'après Binon et Verlinde ( 2000 : 40), « le terme générique « langue(s) de spécialité(s) » constitue une notion purement linguistique, utilisée depuis les années 1960 pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication orales ou écrites qui impliquent la transmission d'une information, d'un champ d'expérience particulier, d'une discipline, d'une science, d'un savoir-faire lié à une profession déterminée, etc. ».

Les langues de spécialité représentent un facteur de progrès pour tous les formateurs dans leur activité didactique. En suscitant, par la pertinence des tâches proposées, le désir de résoudre des problèmes posés, on instaure la plus puissante motivation qui soit : l'envie et le plaisir de trouver. Parpette (1993) écrivait à ce propos : « Le français de spécialité, pour problématique qu'il soit a aussi l'attrait des défis. Il pousse l'enseignant de FLE à trouver des solutions particulières, et pour cela à sortir de sa sphère pour entrer en contact avec les acteurs d'autres disciplines ».

Les langues de spécialité fonctionnent donc comme un « écosystème » où les apprenants et les enseignants sont partie prenante, à côté de tous ceux qui élaborent le savoir et le discours des disciplines spécifiques.

Par la didactique des langues de spécialité, les enseignants agissent comme jeteurs de ponts, qui rendent possibles, pour les apprenants les plus divers, de nombreuses mises en relation

nouvelles. Cette conception de la langue de spécialité comme prétexte à l'acquisition non seulement de connaissances linguistiques, mais surtout d'une compétence langagière porteuse elle-même d'ouverture culturelle et de développement cognitif qui fait du champ professionnel l'un des terrains les plus fertiles du progrès pédagogique.

A cet effet, les auteurs insistent sur la nécessité de se focaliser d'abord et en premier lieu sur les besoins de l'apprenant, puis sur ceux de l'apprentissage : « parce que l'analyse ne peut, en langue de spécialité, s'opérer que dans le concret d'un contexte professionnel donné, il y aura focalisation sur l'apprenant en situation : les langues de spécialité sont le terrain d'élection de la vraie focalisation sur l'apprenant celle qui différencie entre demande exprimée et besoin réel » (Bădulescu, 2005 : 524).

Lehmann (1993 : 115) rend bien compte de ces caractéristiques : « Ce qui par contre ne change guère, c'est que l'on a à se préoccuper, dans ce secteur, de publics dont la seule spécificité majeure et persistante se résume, comme on l'a déjà dit, aux constats suivants :

- D'abord, ces publics apprennent DU français et non pas LE français ;
- Ensuite, ils apprennent du français POUR en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés » .

Le FOS vise la maîtrise (restreinte) du français, non pour elle-même, mais pour travailler en français : la langue, comme dans l'enseignement bilingue, est un medium pour acquérir des savoir-faire professionnels.

Langue de spécialité et langue générale : La question sur la différence entre la langue générale et la langue de spécialité ou les autres variantes de l'enseignement du français dans des secteurs spécialisés a déjà été posée et étudiée par certains spécialistes dont Portine (1990) : « [...] les savoirs techniques et scientifiques requièrent-ils des formes d'organisation, des schémas de pensée, différents de ceux requis pour des savoirs sociaux, de la vie quotidienne ? » ou encore une dizaine d'années après Portine, Barthélémy (2009) qui situe la disparité entre les deux dans la facette lexicale : « Si l'on continue d'opposer volontiers ce qu'il est convenu d'appeler, depuis les années quatre-vingt, un français « sur objectif spécifique » (qualifié aussi de « scientifique et technique », de « fonctionnel » d'« instrumental » ou, plus récemment, de « spécifique »), au français général, on peut légitimement se demander si, dans la mesure où la langue – qu'elle soit de spécialité ou non – fonctionne structurellement, syntaxiquement ou grammaticalement de la même manière, la seule différence entre ces deux secteurs ne serait pas d'ordre lexical ? ». Aussi, Binon et Cornu (1985) ont-ils démontré qu'il n'existe pas de véritable dichotomie entre langue générale et langue de spécialité et comparent

ce rapport à celui qui existe entre *langue* et *parole*, *lexique* et *vocabulaire* : le système linguistique, le code, est le même pour tout le monde mais chaque locuteur procède à un découpage différent d'après la situation de communication dans laquelle il se situe, les opérations, les intentions de communication à réaliser.

### III.5.2- Les principales caractéristiques du français de spécialité

#### a- Le lexique

Suite aux variations dues au contexte sociolinguistique, le lexique des langues spécialisées n'est pas des plus stables (Richer, 2008 : 17). Ceci a été rappelé d'ailleurs par Boutet (2001 : 192) : « L'intense création verbale au travail aboutit à ce que s'y confrontent au moins trois ensembles lexicaux : le lexique commun, conventionnel, celui de l'ensemble des personnes qui parlent le français ; le lexique technique ou spécialisé, c'est-à-dire le lexique qui est prescrit par les offices de terminologie ou les directions d'entreprise ou les organismes de formation ; le lexique des salariés eux-mêmes, celui qu'ils ont créé, soit pour remplacer les dénominations communes, soit pour remplacer les mots techniques ».

Rappelons un peu le sens de « *terme* » qui peut désigner tour à tour « une notion » au sens classique (Lerat, 1995) ou encore au sens linguistique « unité lexicale définie dans les textes de spécialité » (Kocourek, 1991 : 180)

La question sur la différence entre « langue de spécialité » et « langue générale » est constamment posée (Frandsen, 1998), oubliant souvent que par « *langue* », on entend, certes, lexique mais aussi morphosyntaxe, texte...et donc ne se focalisant que sur le volet « lexique » (Richer, 2008 : 17).

#### b- La syntaxe

Les langues de spécialité ne seraient pas des « langues » en l'absence de syntaxe spécifique à chaque domaine et ça serait faire une erreur que de considérer la langue de spécialité selon un vocabulaire spécialisé tout en négligeant la façon avec laquelle ce dernier s'articule dans la phrase : « Les langues de spécialité(s) se caractériseraient par une syntaxe réduite et un vocabulaire spécialisé. Il s'agirait d'un sous-système moins complet de la langue générale qui privilégie certaines tournures ou constructions, certains modèles : ex. la nominalisation dans la presse, les procédés de distanciation (ex. passivation, locutions impersonnelles) dans le discours scientifique, juridique, etc. Nous caricaturons à peine en affirmant que les langues de spécialité(s) ont souvent été réduites à une question de terminologie. Or ce n'est que la portion congrue du problème » (Binon, 1991 : 154). Ce sont d'ailleurs les particularités syntaxiques qui confèrent à la langue de spécialité son style.



### c- Le genre discursif

Les langues spécialisées se distinguent de la langue générale non pas au niveau de la phrase mais au niveau des énoncés dans leur totalité par la présence de genres de discours, souvent très stéréotypés, spécifiques à chaque domaine de spécialité, et porteurs de réglages textuels contraignants qui laissent à l'énonciateur plus ou moins d'espace de variations comme l'avance d'ailleurs Richer (2008 : 19). Ainsi par exemple, exemple : la lettre administrative, l'offre d'emploi, la notice, le mode d'emploi, tous des textes que Maingueneau (2004 : 110) dénomme « genres routiniers » : « Les paramètres qui les constituent résultent en effet de la stabilisation de contraintes liées à une activité verbale qui s'exerce dans une situation sociale déterminée. A l'intérieur de ces genres routiniers on peut définir une échelle : d'un côté les genres totalement ritualisés, qui laissent une marge de variation minimale (actes juridiques, par exemple), de l'autre ceux qui, à l'intérieur d'un script peu contraignant, laissent une grande part aux variations personnelles ».

### d- Langue et action

Dans ce sens, nous citons un exemple donné par Richer (2008 : 20) : « outre les genres discursifs, les langues de spécialité se caractérisent par l'action qui se trouve liée au domaine : paroles qui accompagnent l'activité comme dans le bâtiment et les travaux publics », autrement dit : « parole « comme » activité, lorsque le travail est d'ordre langagier » (Lacoste 2001 a : 33), c'est-à-dire lorsque « les actes de langage y constituent les actes de base du travail. Faire consiste alors à dire. C'est le cas des métiers de la vente, de la relation de service » (Idem : 40), « parole « sur » l'activité, en position « méta », qui, dans une attitude réflexive, permet de prendre distance » (Ibid : 33), d'analyser, d'évaluer les actions réalisées comme lors des pauses des infirmières où, selon Grosjean et Lacoste (1999), sur un mode informel et parmi des échanges centrés sur la vie quotidienne, surgissent des réflexions critiques sur les actions menées ou à mener dans le service.

Le monde du travail, sous l'effet des nouvelles technologies, de la mondialisation, est devenu un monde complexe privilégiant l'activité collective qui impose coopération (travailler ensemble sur une même tâche) et coordination (programmation cohérente des interventions dans le temps : l'exemple type est le travail hospitalier où auprès d'un même malade peuvent se succéder médecins, infirmières, aides-soignantes, kinésithérapeutes, l'intrication serrée du langage et de l'action dans l'univers du travail : « Les activités collectives se distinguent des activités individuelles par la présence de coordinations pour lesquelles les communications jouent souvent un rôle essentiel » (Leplat, 2000 :163).

### III.5.3- L'évaluation en langue de spécialité

L'évaluation est un moment important dans tout processus d'enseignement-apprentissage, de formation en général et donc aussi en langue de spécialité : « Evaluer, c'est mettre en relation des éléments issus d'un observable (ou référé) et un référent pour produire de l'information éclairante sur l'observable, afin de prendre des décisions » (Hadji, 1990, cité Campanale, 2000 : 21). En ingénierie, l'évaluation constitue la dernière étape et se traduit en termes de satisfaction, de connaissances, d'impact de la formation sur les performances, etc. A ce niveau, nous nous interrogeons : quoi, comment, quand et pourquoi évaluer ?

Essayer de répondre à toutes ces questions nous paraît essentiel puisque cela est directement tributaire des objectifs de la formation posés en amont de la conception du plan de formation. Dans notre cas, nous évaluerons des compétences des étudiants qui sont liées à l'écrit : la capacité de l'étudiant à déchiffrer un discours ou une information écrite et la possibilité de reproduire avec les mêmes structures enseignées des énoncés (textes) corrects et cohérents.

L'objectif de toute évaluation est logiquement lié au type d'évaluation choisie, aux besoins recensés et les atteindre serait répondre à l'objectif de toute évaluation.

Enseigner s'inscrit aussi dans la démarche d'essayer de combler les besoins répertoriés au début de notre projet d'ingénierie de la formation linguistique mais évaluer est aussi un moment important dans tout processus de formation.

L'évaluation devrait se situer à différents moments de l'enseignement- apprentissage, soit :

- Au début de la formation (diagnostique) : déterminer le niveau de l'étudiant, ses pré-requis et donc déduire aussi ses besoins,
- Au cours de la formation (formative) : afin d'évaluer le niveau d'avancement de chaque apprenant et décider de revenir ou non sur certaines compétences non assimilées,
- Vers la fin (sommativ) : Faire l'inventaire des acquis de la formation et pouvoir estimer sa qualité et les nouvelles compétences.

Cela suppose de nous implicitement de définir le type d'évaluation à mettre en place. A cet effet, nous trouvons judicieux de faire appel aux trois types évaluations, cités plus haut et que nous jugeons compatibles avec notre démarche, à savoir :

#### a- L'évaluation diagnostique

Elle est encore appelée *exploratoire* ou *pronostique*. Envisagée au début de toute formation, elle intervient pour établir un diagnostic, une liste de compétences, de carences et des besoins à remplir par rapport à un déficit signalé. C'est une analyse a priori qui débouche sur des constats, des relevés de forces/faiblesses, parfois des recommandations : Orientée vers le futur, elle se situe, cependant, en amont de la formation. A partir d'objectifs fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures du formé, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées. Ce type de diagnostic, souvent peu évoqué mais toujours présent, est celui que l'on retrouve, par exemple, dans les concours d'entrée ou dans les tests d'orientation scolaire. Menés en cours d'apprentissage, les tests diagnostiques servent également à localiser un problème particulier. Ce type d'évaluation sert donc essentiellement à orienter, quelquefois à situer.<sup>27</sup>

Elle a aussi pour objet d'aider l'enseignant-formateur à avoir une idée sur le niveau de son public et de vérifier s'il possède ou non les compétences requises et nécessaires pour mener à bien sa formation universitaire.

Dans ce sens, émettre une note est quasi-inutile puisque telle n'est pas l'objet de cette évaluation. Elle est suggérée au début de l'année universitaire pour évaluer les connaissances et le niveau linguistique des apprenants et ce sous forme de test : des tests de langues qui ont trait aux caractéristiques du discours universitaire (dans notre cas, un test évaluant les compétences liées à l'écrit). A noter que ce type d'évaluation est quasi-absent de notre système d'évaluation universitaire, peut-être par méconnaissance de sa valeur pédagogique et de ses retombées sur l'échec/la réussite de l'acte d'enseigner en lui-même, du moins par manque de temps et d'espace dans les programmes et référentiels de formation dans l'enseignement supérieur.

#### b- L'évaluation formative

Cette « évaluation dont l'ambition est de contribuer à la formation » (Paquay, 1994) permet ainsi de situer la progression de l'élève par rapport à l'objectif donné, autrement dit, c'est une évaluation qui est censée :

- Aider l'apprenant à apprendre;

---

<sup>27</sup> [http://www.patoisvda.org/gna/allegati/19dec-planification-didactique-et-evaluation-des-apprentissages-3-en-ligne-1818\\_2078.pdf](http://www.patoisvda.org/gna/allegati/19dec-planification-didactique-et-evaluation-des-apprentissages-3-en-ligne-1818_2078.pdf).

- Informer l'apprenant sur ce qu'il sait faire et sur ce qui lui reste à apprendre pour savoir faire
- Situer sa progression par rapport à un objectif donné.

D'ailleurs, pour (Perrenoud, 1998 : 120) : « Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens du projet éducatif ».

Force est de signaler ici que l'enseignement en Algérie a connu une réforme de l'enseignement supérieur<sup>28</sup> mais pas de l'évaluation. En mettant en place le système LMD, on a augmenté le nombre des évaluations formatives en gardant l'ancienne fréquence de l'évaluation sommative mais aucun diagnostic n'est établi au début de chaque cursus universitaire. Aussi, cette réforme comprend-elle obligatoirement l'enseignement d'un module de langue et libre choix au concepteur du programme de chaque université pour la programmation de telle ou telle autre langue étrangère, généralement le français ou l'anglais. Seulement, si le cours de français est rarement choisi<sup>29</sup>, son contenu reste absent sinon flou, au pire cantonné d'une massification de l'enseignement de la terminologie de la spécialité alors qu'à notre avis la terminologie est à apprendre avec l'usage et non pas par l'enseignement programmé!

#### c- L'évaluation sommative

L'évaluation est dite sommative lorsqu'elle s'effectue en fin d'apprentissage ; elle permet d'estimer les connaissances acquises de l'apprenant, d'en faire un inventaire. Elle peut permettre également de prendre une décision d'orientation ou de sélection en fonction des acquis, mais aussi de situer les apprenants d'un groupe par rapport aux autres. Dans notre cas, elle pourrait bien fournir une décision sur le niveau d'acculturation de chaque apprenant au discours médical écrit et ce à la lumière du plan de formation proposée par l'enseignant du français de spécialité.

Par conséquent, l'évaluation dans le processus de l'enseignement des langues de spécialités, notamment le français médical, devient un élément incontournable et informateur du degré d'acquisition des apprenants et donc de la réussite ou échec de la formation, bien évidemment, si les objectifs didactiques sont bien établis en amont de la planification

---

<sup>28</sup> La Médecine n'est pas concernée par la réforme LMD.

<sup>29</sup> Souvent dans les filières scientifiques et techniques, les concepteurs optent pour l'anglais, désigné comme langue la plus adéquate à ce genre de cursus.

ingénierique. Ainsi, et outre l'apport de l'évaluation pour l'étudiant, tous les acteurs de la formation (institution, concepteurs, formateurs) sont concernés par les résultats apportés : cela permettrait, à titre d'exemple au concepteur-formateur de : revoir la stratégie adoptée, la méthodologie poursuivie, les moyens utilisés, les objectifs établis et même la besoins réels de la formation et à l'institution de vérifier le degré d'efficacité de la mise en place d'un tel plan de remédiation.

### III.6- Le français sur objectif(s) spécifique(s)

Plus connu sous l'acronyme FOS, il trouve ses origines en Angleterre suite aux travaux de Hutchinson et Waters (1987) sur le *ESP* (English for specific purposes) qui sont ainsi considérés comme les pionniers du domaine avec la publication de leur fameux livre *English for Specific Purposes, A Learning centred approche*.

Le FOS se caractérise par sa centration sur l'apprenant qui représente le point de départ de toutes les activités pédagogiques. La problématique principale du FOS est basée sur certains aspects : des publics, spécialistes non en français mais en leurs domaines professionnel ou universitaire, veulent apprendre DU français dans un temps limité POUR réaliser un objectif qui est à la fois précis et immédiat, d'où l'expression "objectifs spécifiques"<sup>30</sup>.

Sans rentrer dans les détails, nous exposons les caractéristiques du FOS qui se résument en cinq principes :

- La diversité du public (professionnel, étudiants, émigrés) ;
- Les besoins spécifiques des publics ;
- Le temps limité de l'enseignement/apprentissage ;
- La rentabilité de la formation ;
- La motivation des publics.

La démarche de conception de programmes de FOS repose classiquement sur huit étapes : -

- L'identification de la demande de formation
- L'analyse du public
- L'analyse des besoins
- Le recueil de données authentiques sur le terrain
- L'analyse des données en collaboration avec les acteurs du terrain professionnel ou les enseignants de la spécialité
- La mise en place d'une méthodologie
- L'autonomisation des apprenants

---

<sup>30</sup> <http://www.le-fos.com/historique-5.htm>.

- L'évaluation.

### III.6.1- Français de spécialité et français sur objectif(s) spécifique (s) : les frères- ennemis ?

Une polémique méthodologique ne cesse de réapparaître entre FOS « français sur objectif (s) spécifique(s) » et « Langue de spécialité ». On s'accorde à dire que le français de spécialité et le FOS sont tous les deux des branches de la didactique du FLE et qu'ils visent toute personne voulant apprendre un français selon ses besoins d'où la célèbre formule de Lehmann (1993 : 115) : « Ces publics veulent apprendre DU français et NON pas le français ».

A ce niveau, nous nous interrogeons sur la différence entre ces deux axes : le FOS et le français de spécialité. Pour ce faire, un survol théorique des travaux et définitions de certains auteurs comme Lerat (1995), Mangiante et Parpette (2004) et Richer (2008) s'impose.

L'orientation de l'enseignement du FOS, rappelons-le, est essentiellement centrée sur l'apprenant et consiste, dans un premier temps, en une analyse précise des besoins du public concerné, pour ensuite traduire ces besoins en objectifs. Remarquons que ces objectifs d'apprentissage ne sont pas seulement linguistiques, mais beaucoup plus vastes, pouvant être communicationnels, culturels, etc. C'est donc essentiellement, comme nous l'avons dit, la langue de la spécialité comme vecteur de connaissance, dans son ensemble, qui est visée.

Donc, l'une des particularités du FOS réside essentiellement dans le public : celui-là évolue déjà dans le monde professionnel (travailleurs migrants et leurs familles, par exemple) et a donc besoin d'un français comme moyen d'aide pour l'accomplissement des différentes tâches quotidiennes (s'adapter au milieu social et à l'environnement culturel, communiquer, etc.). A cela s'ajoute le facteur « temps » : la formation FOS vise souvent à asseoir une certaine connaissance et une compétence linguistique et socioculturelle et cela en vue de répondre à des besoins linguistiques et culturels urgents.

Le français de spécialité, quant à lui, correspond à un enseignement du FLE calqué sur des domaines de spécialités scientifiques et techniques (français médical, français juridique, français commercial, etc.) par le biais de modules de formation sous forme de cours, exercices structuraux et d'autres d'évaluations. Pour ce qui est du public, cette formation vise les étudiants universitaires suivant dans leurs pays une formation (licence, master...) en langue française (exemple des filières francophones) : leurs besoins sont souvent liés aux activités du cursus : suivi de cours, rapports de stages, la rédaction de mémoires voire de thèses...

A cet effet, ces étudiants ne peuvent pas se limiter à un apprentissage purement linguistique en écartant tout caractère socio-culturel de la langue vu qu'ils se trouvent dans un cadre

universitaire : c'est la culture universitaire qui prime. De plus, en langue de spécialité, il ne s'agit nullement de se limiter à l'enseignement de « la terminologie » de la spécialité mais beaucoup plus du fonctionnement de la langue spécialisée (l'articulation phrastique).

D'autres auteurs (Keyong et Vandeveld, 2008, notamment) trouvent entre le FOS et la langue de spécialité une relation de complémentarité : « Le cours de FOS permet la compréhension du discours spécialisé, mais le cours seul ne suffit pas pour que les étudiants acquièrent des compétences nécessaires à son assimilation. Réciproquement, le cours de spécialité faillira à son objectif pédagogique s'il n'est pas préparé, puis soutenu par un enseignement de FOS dédié. En effet, il semble erroné de limiter le FOS à son rôle de préparation, de transition vers un enseignement de spécialité. Le FOS ne se substitue pas à l'enseignement du français général et pour les mêmes raisons un enseignement de spécialité en français ne saurait se passer de cours de français de spécialité » .

### III.6.2- La méthodologie du français de spécialité

Les premières tentatives de formalisation de ce type d'enseignement étaient essentiellement focalisées sur le vocabulaire, comme en témoigne l'élaboration, en 1971, du *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* : inventaire lexical mené selon les principes issus du *Français Fondamental*. Un dispositif pédagogique plus large, visant l'enseignement des langues de spécialité, établissait les étapes suivantes : au niveau I, les bases de la langue usuelle ; au niveau II, un français de tronc commun scientifique, basé sur le *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* ; au niveau perfectionnement, les langues spécialisées par disciplines, à l'aide de « vocabulaires d'initiations » (Lehmann, 1993 : 91-92). On apprend donc d'abord la langue usuelle pour la compléter ensuite par un apprentissage du vocabulaire spécialisé.

On a ensuite évolué vers le « français fonctionnel », qui rejetait, entre autres, l'apprentissage « à trois niveaux » évoqué plus haut, et la détermination des contenus d'apprentissage par « comptages lexicaux » (Lehmann, 1993 : 97). Binon (2000) dans sa rétrospective des 25 ans d'enseignement du français des affaires, remarque que l'approche didactique des langues de spécialité est devenue de plus en plus communicative (tout comme la didactique de la langue commune) : les exercices lexicologiques systématiques ont évolué vers des activités de résolutions de problèmes, l'apprentissage a été axé sur l'acquisition de savoir-faire, etc. Il souligne encore l'intérêt qu'il y a à orienter l'enseignement vers des « situations-problèmes », où l'apprenant doit « effectuer des tâches pour lesquelles il doit mobiliser à la fois ses

connaissances économiques, discursives, stratégiques et linguistiques », et « ce type d'activité offre le grand avantage de lancer un défi intellectuel à l'apprenant qui doit réfléchir en langue étrangère et qui ne peut plus se contenter d'imiter et de reproduire » (Binon 2000 : 29).

Donc, le français de spécialité se distingue des autres variantes du FLE grâce aux besoins particuliers du public, autrement dit, ce sont les besoins formulés par le public sinon recensés auprès de ces derniers par les formateurs qui distinguent ce même public du public du FLE. Un tel enseignement vise à atteindre des objectifs linguistiques précis en développant des capacités discursives dans un domaine donné.

Le principe fondamental de la formation en langue de spécialité est la conception d'un programme de français de la spécialité en question correspondant à des demandes formulées en termes de besoins (par l'organisme demandeur) et traduites en terme d'objectifs (par l'organisme concepteur/formateur). La mise en œuvre de ce processus de formation, d'après Mangiante et Parpette (2005), comporte cinq étapes chronologiques et complémentaires : la demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données, l'analyse des données et l'élaboration didactique.

D'ailleurs, la formation du français de spécialité a vu le jour grâce à un facteur essentiel qui est celui de la formation linguistique formulée par une institution universitaire (généralement), qui demande aux formateurs d'élaborer un programme de français de spécialité pour des étudiants dans une filière ou une spécialité donnée. Une demande clairement formulée aiderait le concepteur à mieux cibler les besoins de son public et donc à établir les objectifs à atteindre et le manque à gagner.

Cette première étape étant réalisée et les données collectées, l'élaboration didactique peut commencer par la sélection des données collectées triées et analysées à l'issue de l'étape précédente : le concepteur sélectionne les données qui corroborent les objectifs de la formation tout en mettant l'accent sur les compétences langagières privilégiées et les plus récurrentes chez les apprenants. Ici s'impose l'appui sur les documents authentiques qui circulent dans la spécialité et sous la main des apprenants : cours, ouvrages, fiches de travaux dirigés ou pratiques, photocopiés, rapports, etc. Ces documents auront pour avantage non seulement de mettre les apprenants en contact avec leur domaine de spécialité mais aussi de les motiver à suivre les cours de français de spécialité.



### III.6.3- Les difficultés de la conception des cours en français de spécialité

#### a- Le profil de l'enseignant

Dans le cadre de l'enseignement du français de spécialité, le concepteur se trouve chargé d'élaborer des cours dont il ignore plus ou moins le contenu.

L'enseignant se trouve alors écartelé entre l'enseignement de la langue pour laquelle il a été formé et la méconnaissance du domaine de l'activité sociale dans lequel on lui demande d'intervenir. Une telle situation est singulière dans le domaine de l'enseignement : le professeur de mathématique enseigne les mathématiques et connaît avec plus ou moins d'étendue le domaine et le professeur de musique enseigne la musique et est un spécialiste plus ou moins grand de ce domaine.

A ce sujet, une question s'impose : comment atténuer cet écart entre connaissance de langue et connaissance du domaine ? A ce sujet, Barthélémy (2009 : 12) refuse toute distinction en avançant qu'« il n'y a pas en réalité d'antinomie et la fausse interrogation qui consiste à se demander s'il faut un enseignement en français général préalable à l'accès à un français fonctionnel ou l'inverse mériterait d'être enfin dépassée... Quid de la poule ou de l'œuf ? Car, derrière ce débat, se profile celui, plus néfaste, de la distinction entre les enseignants du français général sous-considérés (et sous-payés) et les autres, champions d'une modernité et d'un professionnalisme légitimés par des rémunérations différentes au prétexte que leur pédagogie requerrait une technicité plus élaborée, des compétences plus fines ».

D'autres auteurs tel que Richer (2008) insiste sur le fait que l'enseignant de français de spécialité n'est pas obligé de maîtriser le contenu de la spécialité, un principe primordial dont il faut tenir compte : en aucun cas il ne doit se substituer à l'enseignant du domaine de spécialité ; autrement dit, il ne s'agit pas de se préoccuper de la terminologie de la spécialité, mais plutôt de maîtriser la composante langagière en compensant les défaillances linguistiques des étudiants du domaine spécialisé afin de leur faire acquérir la capacité de générer un discours de spécialité dans toutes ses normes : « [...] il faut souligner qu'il n'est pas exigé de l'enseignant de F.O.S. qu'il devienne un spécialiste du domaine » (Richer, 2008 : 22) .

Donc, en aucun cas l'enseignant de français de spécialité n'est appelé à se substituer à l'enseignant de la discipline en question, « [...] il doit enseigner à ses étudiants à avoir des initiatives, à entreprendre quelque chose de nouveau, à répondre aux défis de l'époque. Il doit les former à avoir une pensée critique, à utiliser leur créativité, à résoudre les problèmes de la linguistique appliquée dans et pour les nouveaux contextes d'une société pluraliste » (Bădulescu, 2005 : 524 ).

#### b- Le manque de formation des enseignants

L'enseignant du français de spécialité, n'est souvent pas formé aux langues de spécialité et ce manque de formation semble être la principale difficulté à laquelle le concepteur doit faire face. Le français de spécialité est souvent méconnu par les enseignants du français. Certes, on constate des propositions de formations pour les concepteurs du français de spécialité mais elles restent encore limitées. Souvent, d'une formation Licence Littéraire ou Sciences du langage, les enseignants algériens ne trouvent pas la préparation d'un cours de français de spécialité chose aisée vu, aussi, leur méconnaissance du public, ses besoins ainsi que du processus méthodologique.

En conséquence, nous assistons à deux comportements : des enseignants qui refusent d'élaborer des cours de français de spécialité et d'autres qui le font sans grande maîtrise de sa méthodologie. De tels comportements ne conduiraient sûrement pas la formation à l'atteinte des objectifs qui lui ont été assignés. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle une formation des formateurs s'impose : une formation censée former et assurer un suivi pédagogique des enseignants en français de spécialité en installant une certaine compétence autour des spécificités de cette langue de spécialité et une maîtrise de la méthodologie et la pratique de classe.

Dans ce sens, trois promotions d'une vingtaine d'enseignants ont été formées à l'enseignement du français dans les différentes spécialités universitaires (Biologie, Médecine, Génie-Civil, Mécanique, Informatique...) et ce dans le cadre d'une formation en magistère de didactique du français de spécialité, entre 2005 et 2007 à l'ENSET<sup>31</sup> d'Oran, initié par Abeldjlil Elimam<sup>32</sup>.

#### III.7- Le français sur objectifs universitaires

On assiste actuellement à la naissance du français dit sur *objectifs universitaires* « FOU » qui « est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (Cuq, 2003 : 109).

Selon Mourlon-Dahlies citée par Cuq (2011 : 427-428), le FOU est la rencontre de plusieurs fonctions du français :

---

<sup>31</sup> ENSET: Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique, actuellement ENP : Ecole Nationale Polytechnique.

<sup>32</sup> Linguiste Algérien, adepete du courant énonciatif français et de l'héritage de Gustave Guillaume et de Emile Benveniste.

- Le français langue seconde (formalités administratives, intégration, scolarisation).
- Le français de la culture universitaire : relations avec les enseignants, entre étudiants.
- Et enfin le français de spécialité.

Pour certains auteurs comme Mangiante et Parpette, Mourlon-Dahlies et Hafez (2010), le FOU serait une branche ou une sous-partie du FOS qui « [...] cherche à donner une nouvelle dimension au français langue de communication scientifique et permet aux étudiants d’acquérir des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques ». Du fait, le FOU concerne la vie de la communauté socio-discursive « l’université », la compréhension orale du discours universitaire et les spécificités du DDUE.

Mourlon-Dahlies, cité par Cuq (2010) tente même une définition du FOU calquée sur le FOS : « [...] une certaine méthodologie de construction de programmes destinés à répondre aux besoins précis d’étudiants » mais qui selon elle, présente certaines différences : Par rapport au public de FOS, le public étudiant à un projet d’avenir sujet à variation. Est-ce vraiment un public sans but comme disent certains anglo-saxons ?

Ce public a une faible connaissance du milieu professionnel auquel il se destine, tout comme les natifs, d’ailleurs. Il peut s’agir d’un public d’étranger déjà en milieu francophone, d’un public d’étranger se destinant à suivre des études dans un pays francophone ou d’un public d’étranger à l’étranger mais dont les études se déroulent en français.

### III.8 - Le français langue professionnelle

Plus connu sous les initiales FLP, appelé aussi français à visée professionnelle ou encore langue des métiers (Carras, 2012) est l’une des versions les plus récente de l’enseignement de français de spécialité. Certains même voit en FLP la version récente du FOS : « Ses publics sont souvent des étrangers bien qualifiés qui veulent suivre des cours de FOS pour réaliser leur ascension professionnelle au sein de leurs institutions (Qotb, 2008 : 66). Pour ainsi expliquer le FLP, nous avons retenu la définition de Mourlhon-Dallies (2006 : 30), qui pour elle le FLP serait « le français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Dans un tel cas, le cadre d’exercice de la profession au complet est en français (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, pratique du métier) même si des portions de l’activité de travail peuvent être réalisées en anglais ou dans d’autres langues (celles de collègues) ».

L'enseignement du FLP vise principalement à faire acquérir des compétences linguistiques qui répondraient aux exigences d'un poste de travail : « il a pour finalité de faire acquérir des compétences décloisonnées (communes à différents secteurs d'activités, à différents postes de travail), liées à la communication dans le monde professionnel comme rédiger un compte rendu, mener une conversation téléphonique, participer à une réunion, avoir un entretien d'embauche, rédiger un CV, etc. » Carras (2012 : 13 ).

Étant donné que l'enseignement de la langue étrangère s'inscrit ici dans une logique professionnalisante. « la dimension langagière ne suffit pas » (Mourlhon-Dallies, 2008) dans ce contexte. Donc, la méthodologie du FLP vise un double apprentissage puisque : « Cela suppose donc de faire cohabiter l'apprentissage d'outils linguistiques nécessaires à la communication professionnelle et les apprentissages propres au domaine de spécialité » Carras (2012 : 7).

En fin et depuis la promulgation en France de la loi du 4 mai 2005 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie, l'apprentissage d'une langue à visée professionnelle est devenu un droit inscrit dans le Code du Travail.<sup>33</sup> Dans ce contexte, nous citons, le français du tourisme, le français pour les médecins, le français des affaires, etc.

## II.9- Le français médical

### II.9.1- Histoire de la langue médicale

Si les découvertes ont prouvé que des pratiques médicales existaient en Mésopotamie et en Egypte depuis le troisième millénaire avant J-C, les premiers documents écrits de la médecine nous proviennent d'Hippocrate : Les traités hippocratiques, rédigés entre le IV<sup>ème</sup> et le V<sup>ème</sup> siècle avant J.C. Ces traités se présentent sous-forme d'un ensemble d'une soixantaine de textes médicaux rédigés en dialecte ionien. D'ailleurs et faute de connaissance médicale l'empire romain s'est contenté de l'importer de la Grèce. A cette époque où le grec est la *lingua franca* de la Médecine, un aristocrate romain de Narbonne, Aulus Cornelius Celsus, surnommé l'Hippocrate latin, rédige *De Medicina*, une encyclopédie médicale en latin, mais les termes grecs ne possèdent pas encore d'équivalents dans la langue latine. Il a donc recours à certains lexèmes grecs dont il conserve jusqu'à l'alphabet, il en latinise d'autres en leur ajoutant une terminaison latine (*stomachus* et *brachium*) et il traduit le reste de manière littérale en conservant les images et les métaphores (*caecum* « aveugle », du grec *typhlon*) (Wulff, 2004 : 187) cité par Faure (2012).

---

<sup>33</sup> Voir *Liaisons sociales*, n° 14423 du 13 juillet 2005.

La médecine du Moyen âge a connu l'influence de la langue arabe : une contribution à l'enrichissement de la littérature médicale grâce aux érudits arabes tels que *Avicenne* et Abu Bakr Muhammand Ibn Zakaria ar Razi, dit Rhazès. Ce dernier décrit de nombreuses pathologies comme la goutte, les calculs rénaux et vésicaux, la variole ou la rougeole.

Pendant la Renaissance, le grec est de moins en moins compris et les siècles suivants ont connu une traduction systématique des textes médicaux du grec vers le latin. La terminologie médicale ne change pas vraiment mais s'enrichit au fur et à mesure des découvertes. (Daucourt, 2001). L'anatomiste Andreas Vésale rédige en 1543 le *De humani corporis fabrica*, où il expose ses théories et ses découvertes tout en s'inspirant des auteurs anciens, et propose une première nomenclature anatomique.

Progressivement et suite aux multiples traductions des traités médicaux aux différentes langues, chaque pays adopte sa langue médicale. Cependant et jusqu'en 1953, les médecins danois continuent à rédiger leurs observations en latin et les médecins britanniques l'ont abandonné au profit de l'anglais vers les années 1980 (Glendinning et Howard, 2007 : 88). En France, l'enseignement médical a commencé à être dispensé en langue française pendant le Premier Empire. Cependant, et si depuis le XVII<sup>e</sup> siècle chaque pays avait élaboré sa propre langue médicale, l'usage de la terminologie latine a perduré.

A partir du XVIII<sup>e</sup> siècle et avec la création des premières écoles de Médecine en France (Paris, Strasbourg et Montpellier), l'enseignement de la Médecine en France est pratiqué en langue française et est entièrement laïque et ce et jusqu'à nos jours.

#### II.9.2- Les particularités du discours des médecins

Comme toute langue de spécialité, le français médical n'est qu'un pan de la langue générale. Il est propre à la discipline et est articulé dans un discours spécifique.

De ce fait, la langue médicale ne se caractérise pas uniquement par son vocabulaire technique : il ne suffit pas donc de connaître les termes par cœur et les insérer dans un énoncé général mais il faut encore savoir les enchaîner dans un discours cohérent qui reflète les usages du domaine. Cependant, nous avons préféré dans notre présente recherche substituer les dénominations *langue* et *texte* contre celle de *discours* d'où la nomenclature DDUE qui nous paraît plus adaptée au contexte et à la méthodologie.

D'abord, d'un point de vue théorique, un texte étudié par rapport à son contexte de production/utilisation renvoie par définition à la notion de discours : « [...] les énoncés ne se

présentent pas comme des phrases ou des suites de phrases mais comme des textes. Or un texte est un mode d'organisation spécifique qu'il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit. Considérer la structure d'un texte en le rapportant à ses conditions de production, c'est l'envisager comme discours» Grawitz (1990 : 345), cité par Barry (sd : 1)<sup>34</sup>.

Ensuite et d'un point de vue méthodologique, le travail d'acculturation s'envisage par rapport à la notion de *discours* universitaire, par opposition au concept de *texte* : acculturation au discours universitaire et non aux texte(s) universitaire(s). Ce choix rejoint d'ailleurs la réflexion de Deschepper (2008 : 4), Chareaudau et Maingueneau (2002) qui le justifient par le fait que le concept de *texte* ne rend pas compte de l'ensemble des acteurs à l'œuvre et de la dimension communicationnelle et que la notion de *langue* se définit hors contexte.

Ensuite, nous avons opté pour l'emploi du concept « discours » au singulier, puisque nous nous intéressons au discours médical didactique contrairement à Faure (2012 : 4), pour qui : « Les discours de la médecine sont un va-et-vient entre la langue de spécialité, celle à visée professionnelle et la langue sur objectif spécifique, et varient en fonction des situations de communication et du niveau de langue des apprenants ». Le discours médical, tout comme les autres discours de spécialité, est né du besoin des spécialistes du domaine médical de communiquer entre eux : discours réservé à cette élite, créé par eux et pour eux : « le spécialiste ne trouvant pas toujours dans la langue générale tous les éléments dont il a besoin pour exercer sa profession, il a dû créer de nouveaux termes » (Rouleau, 1995 : 30).

Sachant que le terme n'est qu'un élément linguistique qui a pour but de désigner une réalité, il n'est de fait qu'un élément du discours. La preuve en est que si l'acquisition d'une langue étrangère ou d'un discours de spécialité ou d'un discours de spécialité dans une langue étrangère se limitait à l'apprentissage des termes spécialisés, la terminologie médicale dans notre cas, un dictionnaire de lexique spécialisé viendrait pallier cet écueil. De plus, la connaissance des termes spécialisés n'est ni suffisants ni efficaces pour maîtriser le discours d'un domaine donné. Donc, il ne suffit pas de coller des termes techniques dans une langue générale, encore faut-il savoir les articuler dans un discours cohérent.

S'intéresser au discours médical, c'est s'interroger sur ses caractéristiques discursives mais aussi sur ses usages. Cependant, très peu d'auteurs ont abordé le discours médical avec ses particularités et sa difficulté ainsi que les moyens didactiques à mettre en place pour faciliter son acquisition. Nous citons ici les travaux effectués sur le discours médical de Hamburger

---

<sup>34</sup> [http://www.infoamerica.org/teoria\\_articulos/discurso01.pdf](http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/discurso01.pdf)

(1982), Sournia (1994), Moirand (1994), Traverso (2002) et Faure (2012) ainsi que les travaux de Scarpa et Vigner (1976) et de Richer (2008) autour du discours spécialisé.

En général, un discours de spécialité se caractérise par des traits syntaxiques originaux qui restent minimes dans certaines langues : pour l'anglais de spécialité Hutchinson et Waters (1987: 10) citent le privilège de certaines formes par rapport à d'autres telles que la présent, la forme passive et la nominalisation : « there was very little that was distinctive in the sentence grammar of Scientific English beyond a tendency to favour particular forms such as the present simple tense, the passive voice and nominal compounds »<sup>35</sup>.

Dans un constat similaire, Lerat (1995) avance que les langues de spécialité ont une syntaxe qui est tout à fait celle des langues de référence, mais avec des préférences en matière d'énonciation, comme par exemple les formules stéréotypées des administrations.

Ainsi, les langues de spécialité diffèrent de la langue des échanges courants, sur le plan syntaxique, seulement par la fréquence d'apparition plus ou moins élevée de certains traits morpho-syntaxiques : les aspects morphosyntaxiques englobent des procédés souvent mis en exergue, à savoir le style nominal-considéré comme un recours systématique : les formes passive et impersonnelle, les modes du verbe, la terminologie, la bi-univocité, la nominalisation et l'absence d'émotivité .

On note du fait la forte fréquence du présent de vérité dans les écrits scientifiques et techniques puisqu' « en situation technique, tout au contraire, il s'agit d'installer le fait dans sa permanence. Tout travail technique se situe dans une perspective atemporelle » (Vigner et Martin, 1976 : 32). Ces mêmes auteurs soulignent un autre trait, le recours massif à la voix passive, qui trouve sa signification dans les contraintes de présentation des faits dans le domaine technique : « On peut déjà noter que la transformation passive peut être considérée comme une des composantes essentielles du discours technique<sup>36</sup> dans la mesure où elle participe à cet effort d'objectivation » (Vigner et Martin, op.cit).

Concernant le français médical, Faure (2012 : 5) déduit que « lorsqu'on compare un certain nombre de langues indo-européennes, on remarque que la langue médicale est marquée par

---

<sup>35</sup>« Au-delà d'une tendance à favoriser des formes particulières telles le présent, la voix passive et les noms composés, il y avait très peu de faits distinctifs dans la grammaire de l'anglais scientifique ».Traduction de Richer (2008 : 28).

<sup>36</sup> Notons au passage qu'il existe certaines différences entre discours scientifique et discours technique. Pour Vigner et Martin le français technique est « l'ensemble du matériel lexical et syntaxique qui, dans le cadre du discours, est chargé de rendre compte de tous les procédés de mise au point, de fabrication et de reproduction d'objets, fondés sur l'application de règles et de normes rigoureusement déterminées » (Vigner et Martin, 1976 : 4). Ici, nous considérons le discours médical comme à la fois scientifique et technique.

des procédés stylistiques (troncation, initialisme, ou encore métonymie) qui sont les mêmes d'une langue à l'autre, et qui sont dictés par des besoins en communication spécifiques à la médecine (concision, exactitude, ou encore discrétion) ».

### II.9.3- La terminologie médicale

À l'instar de toutes les langues de spécialité, la langue médicale se caractérise, entre autres, par la présence de termes techniques. Ces termes sont facilement reconnaissables parce que leur forme est généralement rebutante pour le profane ou le non-spécialiste.

Cette notion de terminologie est difficile à définir (Gaudin, 2003), elle est généralement reconnue en tant que l'un des éléments constitutifs de la langue de spécialité, car elle permet l'identification et la structuration d'une communauté discursive.

La terminologie constitue un élément fondamental dans la maîtrise d'une langue de spécialité, tel est d'ailleurs le cas pour un étudiant en Médecine soit en production ou en compréhension. Il est vrai que le terme n'est qu'un élément du code et une étiquette qui sert à désigner une réalité, rien de plus. Si le vocabulaire fait certes partie du code linguistique, il n'en est qu'un élément. Toutefois, son importance n'est pas négligeable puisqu'il sert à exprimer de façon concise une réalité qui peut exiger parfois plusieurs lignes.

De ce fait, en compréhension de l'écrit, la maîtrise de la terminologie par l'apprenant joue le rôle de déclencheur : les termes de spécialité deviennent des « mots-clés » qui activent la mémoire de l'apprenant dans la reproduction des connaissances ce qui est le cas en examen dans la restitution des informations apprises antérieurement. Ceci a d'ailleurs été confirmé par Mangiante et Parpette (2012 : 156).

De plus, la terminologie nous conduit à aborder une autre notion qui lui intimement liée, soit : la nomenclature. Cette dernière qui occupe en Médecine une place très importante et qui est souvent influencée dans sa structure par des combinaisons grecques et latines. Il existe une classification internationale des maladies ICD (*International Classification of Diseases*) afin d'uniformiser l'usage, la première datant de 1893 a été réalisée par Jacques Bertillon. Cette dernière est revue tous les dix ans depuis 1945. Elle est du ressort de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) qui en était à la sixième révision en 2010. On distingue deux types de termes.

#### a- Les termes décomposables

Ils sont composés de plusieurs unités de sens associées entre elles pour exprimer le sens du mot : l'unité de base d'un mot étant la racine ou un radical ; l'unité qui complète le sens de la racine est un préfixe (avant) ou un suffixe (après). Exemple : **HYPERGLYCEMIE**, le sens du mot est l'augmentation de glucides (GLYC) dans le sang mais, ici, la définition correcte



est : augmentation du taux de glucose (plus précisément) dans le sang. Ce qui montre que déduire le sens d'un mot ne veut pas dire en déduire sa définition définitive.

b- Les termes non-décomposables

Il faut retenir le mot et sa définition car on ne peut pas déduire sa définition en décomposant le terme en unités de sens, exemple : goitre, jéjunum, anévrisme, etc.<sup>37</sup>

En anatomie et par souci de faciliter la communication entre médecins, des anatomistes allemands ont décidé vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle d'uniformiser la nomenclature des parties du corps et un ouvrage intitulé « *Nomina Anatomica* » a vu le jour, mais les Français ont continué à utiliser les anciennes « nomenclatures classiques » Faure (2012).

Suite à la parution de l'ouvrage *La terminologie anatomique* publié par le Comité Fédératif de la Terminologie, certains organes et muscles retrouvent leur dénomination gréco-latine : « Ainsi l'iléon devient « iléum » et l'omoplate « scapula » » (Faure, 2012 : 28). Cependant et malgré les efforts de remaniements et d'internalisation de la nomenclature médicale par souci de compréhension et de communication, les Français résistent encore une fois et ont souvent recours à l'ancienne dénomination sinon ils font fréquemment un va-et-vient entre les deux, l'ancienne et la nouvelle, exemple : « oreillette » et « atrium », ou « nerf vague » et « nerf pneumogastrique » pour désigner le nerf crânien<sup>38</sup>.

A l'instar des dénominations des organes et maladies, une nomenclature des médicaments existe aussi et nommer les maladies est un processus complexe (Faure, 2012 : 30). D'ailleurs, nommer les maladies est souvent le résultat d'un choix cornélien et qui peut varier selon les époques et qui s'explique souvent par le premier endroit de l'apparition de l'épidémie (toponymie) sinon de la perception que les gens avaient à l'égard de la maladie. Dans ce sens, (Faure, op. cit.) donne l'exemple de *la syphilis* qui a pris diverses dénominations selon les lieux et à travers les époques et est passée en France de « mal vénitien », « mal de Naples » ou « mal napolitain », « maladie de Cupidon », « la grande vérole », « maladie vénérienne » à « clavela » alors qu'en Angleterre, elle a reçu le nom de « The French disease » (la maladie française) ou encore « The French gout » (la goutte française). Les Ecossais l'appelaient

---

<sup>37</sup> Tiré du : <http://www.intellego.fr/soutien-scolaire-1ere-st2s-/aide-scolaire-biologie/qu-est-ce-que-la-terminologie-medicale-/53541>

<sup>38</sup>Ce nerf est appelé nerf vague parce qu'il occupe un territoire très étendu (d'où son nom). C'est un nerf mixte qui convoie des informations motrices, sensibles, sensorielles...

« The English disease », les Portugais « le mal espagnol », les russes « le mal polonais », les Turcs « la maladie des chrétiens » et les chinois « le mal de Canton ». Enfin, les Européens ont opté pour l'emprunt du nom du héros du poème « Syohilis sive morbus gallicus » qui ; selon le poète et médecin italien Girolamo fut le premier à présenter les symptômes de la maladie en question.

Autrement dit, les maladies contractées des/par des populations diverses ont reçu des dénominations différentes : les Français l'appela « mal napolitain » puisqu'ils prétendaient l'avoir contracté en Italie puis l'avoir transmise en France. De même les Napolitains l'ont appelé le « mal français » puisque cette maladie s'est propagée pour la première fois en Italie pendant l'expédition française. Ce phénomène nominatif qui consiste à endosser le nom au voisin/ pays détesté est un glissement sémantico-géographique (Moulin, 1990) cité par Chantoury-Lacombe (2008 : 65) qui renvoie à l'identité nationale d'une maladie.

## Conclusion

Telle est donc, comme on l'a vu, le parcours historique et méthodologique du français de spécialité. Un parcours qui remonte au premier quart du siècle précédent et est plein de prouesses définitives, de nomenclatures diversifiées et de contextes instables. Né dans un contexte militaire (français militaire), il a ainsi connu plusieurs dénominations et est passé du français scientifique et technique, le français instrumental, le français fonctionnel, le français sur objectifs spécifiques, le français langue professionnelle, le français sur objectifs universitaires au français sur objectifs académiques.

Il a du fait survécu malgré les grands changements et difficultés économique et politique et même méthodologique et il ne cessera de se développer tout en s'adaptant aux nouveaux contextes qui se présentent et « Une formule comme « rétablir le contexte pour retrouver le complexe » résume bien la démarche » (Galisson et Puren, 1999 : 77) du français de spécialité aussi, sans doute.

Précisons ensuite que malgré le foisonnement des appellations données actuellement à l'enseignement du français destinés à un domaine précis et la préférence de la majorité pour les dénominations FOS, FOU, ou encore FOA, nous avons opté et tout au long de notre travail pour l'appellation de « Langue de spécialité » : comme Barthelemy (2009), nous pensons que toutes les situations de communication requièrent un français spécifique. A cet effet, cette appellation de « langue de spécialité » nous paraît plus générique et pour ainsi dire nous permet d'éviter toutes confusions et polémiques.

L'évaluation en français de spécialité, abordée pour la première fois dans notre travail constitue un moment important dans le sens où elle constitue un élément décisif dans la pratique d'apprentissage : évaluer les acquis et les compétences mises en place donne une idée à l'enseignant/concepteur sur le niveau de réussite ou non de tous le processus d'enseignement : le contenu, la méthodologie, les outils, la didactisation, les besoins réels, etc. A cet effet, une évaluation continue et effective des acquis de la formation fournit des informations nécessaires à l'enseignant et l'aiderait à revoir ou adapter sa méthodologie, sinon la renforcer en économisant du temps.

La partie qui suit concernera l'ingénierie de la formation et ses étapes, autrement dit, la mise en œuvre de toutes les notions exposées plus haut afin de monter un plan de formation en langue de spécialité.

## Chapitre IV: L'ingénierie de formation

## Introduction

Des concepts comme : besoins, compétences, langue de spécialité, discours universitaire, évaluation... ne peuvent pas être abordés séparément et encore moins sans déboucher sur un autre concept clé dans notre lignée de travail, à savoir l'ingénierie de formation. De plus, didactiser des documents pour répondre à un besoin défini pour l'enseignement d'une langue de spécialité dans un contexte universitaire ne peut se concevoir sans passer par l'ingénierie de la formation.

Cette expression qui date en France du début des années 1970, désigne le processus que l'on met en œuvre pour concevoir un dispositif de formation (un cursus de formation, un plan de formation, une action de formation...). Le Boterf (2008 : 121).

En s'inspirant notamment de l'entrée d'ingénieurs dans la formation, elle a été conçue comme un dispositif de formation avec les mêmes exigences de rigueur que celle d'un ouvrage industriel. Cependant, cette approche a suscité à cette époque beaucoup de résistance de la part d'un grand nombre de formateurs et d'institutions publiques dont certains étaient marqués par une culture psychosociologique sinon scolaire. Ils considéraient que cette notion relevait d'une démarche technocratique indigne de la noble mission et de l'art de la transmission du savoir. Le Boterf (2008, op.cit.)

Il n'est pas inutile de rappeler que toute ingénierie de formation nécessite une étude précise des besoins du public (objectifs de la formation), des compétences visées, des moyens déployés (humains, pédagogiques...) ainsi que de l'infrastructure qui servira à accueillir la formation et ses partenaires (public-apprenant, enseignant). Le processus qui s'occupe de l'étude de tous ces éléments listés ci-dessus est appelé audit de formation.

Dans ce chapitre, nous nous attardons sur ce nouveau concept, son processus de fonctionnement ainsi que sur son utilité en ingénierie de la formation. Nous abordons ainsi une autre notion capitale dans notre recherche, ainsi que dans tout processus de formation et qui est étroitement liée à l'audit, soit : l'analyse des besoins, sa définition, la méthode de recensement des besoins de formation. Du fait, nous exposons aussi les résultats du recensement des besoins des étudiants en Médecine et ce suite au dépouillement des deux questionnaires de notre recherches.

## IV.1- L'audit linguistique

### IV.1.1- Définitions

L'audit linguistique est un concept assez récent qui est défini de différentes façons selon les pays, les cabinets d'expertises spécialisés ou les universitaires. Mais tout d'abord « audit » est un mot latin qui vient de « *audire* » (audio, audium) qui veut dire écouter.

Le substantif français (un audit) désigne une auscultation approfondie d'une institution, d'une entreprise, d'une affaire, d'une formation pour s'assurer du caractère complet, sincère et régulier du processus de travail. Audit désigne également la personne chargée de cette mission. Il est alors synonyme d'auditeur. C'est aussi une méthode qui consiste à établir un inventaire des ressources linguistiques du personnel pour mettre en évidence les besoins de développement du système en vigueur. Selon Reeves et Wright (1996) cité par (Huhta, 2002 : 8), l'audit est : « [...] utilisé pour désigner l'ensemble de la procédure de développement d'un programme linguistique depuis le moment de la reconnaissance d'un besoin jusqu'à la mise en œuvre d'un programme linguistique » .

Un audit linguistique est donc le point de départ idéal de toute planification de cours de langues puisqu'il permet à l'institution (entreprise, école de langue, université, etc.) de proposer des solutions de formations qui respectent la nécessaire combinaison entre les besoins de l'organisation et les besoins et capacités de ses collaborateurs. Cette meilleure définition des objectifs permettra la mise sur pied de programmes efficaces amenant un meilleur retour sur investissement.

### IV.1.2- Le but de l'audit

L'audit sert à concevoir un plan de formation, vérifier et apprécier l'adéquation d'un élément de la formation par rapport à d'autres : « Les audits linguistiques peuvent être utiles pour la conception d'un plan linguistique fonctionnel, sur la base des résultats d'un tel audit l'organisation peut formuler sa stratégie linguistique et, si elle décide d'y inclure une formation en langues, sa politique de formation linguistique. C'est un point de départ pour la planification d'un programme linguistique, ce qui exige une quantité considérable d'informations ; celles-ci peuvent être recueillies par le biais d'analyses des besoins » Huhta (2002 : 7).

C'est donc un outil d'aide à la décision à partir d'un processus construit et négocié d'analyse d'une situation. Celle-ci est identifiée et articulée à son environnement, au regard d'un référentiel existant, souhaité ou élaboré.

L'objectif est de dégager des informations sur la situation et des pistes d'actions opérationnelles. D'après Le Boterf, Dupouey et Viallet (1985) cités par Blouin (2000 : 216), l'audit de formation : « [...] est un examen systématique, à partir de critères explicites, d'un système de formation (plan, action, dispositif), de ses résultats et de ses effets, afin d'identifier les problèmes qui se posent et de prendre les décisions appropriées à leurs résolutions ».

A cet effet, l'audit linguistique constitue la première étape dans tout processus de programmation à objectif linguistique. Il a pour but principal de clarifier et lister les besoins effectifs des apprenants pour pouvoir les cibler ensuite en les traduisant en termes d'objectif à atteindre. Selon Huhta (2002 : 8) : « Ces décisions sont formulées dans le cadre d'une stratégie linguistique. Des audits linguistiques peuvent également être organisés pour évaluer soit la qualité d'un programme universitaire soit une discipline d'un secteur ou établissement d'enseignement ».

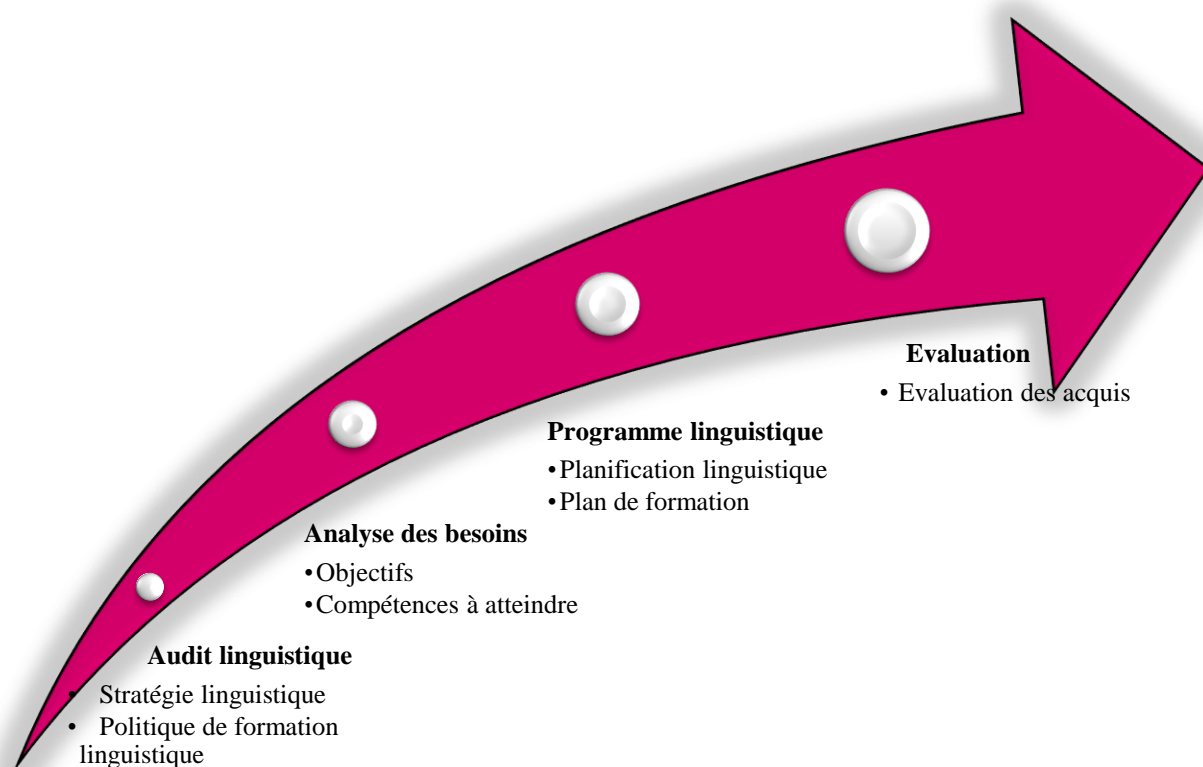


Figure 1 : Processus de la planification d'une formation à partir de l'audit.

#### IV.1.3- La stratégie linguistique

C'est une déclaration d'intention en vue de relever les défis d'un environnement multilingue dans une entreprise ou institution. Cette déclaration peut établir le monolinguisme ou le

bilinguisme comme convention recommandée pour la communication. L'organisation peut aussi décider du recours à la formation linguistique pour améliorer les capacités de communication pour certains postes ou recommander le recours à des services auxiliaires et des agences pour les services de traduction. La déclaration peut décrire des programmes spéciaux destinés à aider les membres du personnel dans les contacts interculturels. La stratégie peut sélectionner certains départements ou services pour s'occuper des contacts impliquant des langues étrangères. Si la stratégie comporte la mise en place d'un programme linguistique, il faut une politique de formation linguistique.

Dans notre cas, nous nous sommes déplacée à la faculté des sciences médicales « Taleb Mourad » dans le but d'analyser le contexte de la situation d'apprentissage où nous allons observer notre public cible (étudiants en première année de Médecine). Pour ce faire, nous avons suivi la démarche suivante :

- Réaliser l'audit externe : à partir duquel on saura certainement ce qui est mis à la disposition des étudiants comme moyens humains et infrastructurels afin de pouvoir accomplir leur mission dans les meilleures conditions.

- Réaliser une enquête (audit interne) : nous avons mis sur pied une enquête à double volets, c'est-à-dire deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants et l'autre aux étudiants qui nous apprendront certainement tout ce qui concerne et tout ce qui se passe lors de leur apprentissage : les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants ainsi que les objectifs et les finalités de l'enseignement du français à ce niveau.

Enfin notons que cet audit est d'un apport certain pour essayer de résoudre le problème posé et bien sûr, préconiser des solutions qui seront bien sûr fondées sur les véritables besoins et les contraintes dans lesquelles l'enseignement est dispensé.

#### IV.1.4- L'audit externe : Etat des lieux de la faculté des sciences médicales

La faculté Taleb Mourad comporte trois départements : département de Médecine, département de Pharmacie et le département de la Chirurgie dentaire. Le département de Médecine de L'université Taleb Mourad dispose actuellement d'une infrastructure composée de huit structures (les locaux pédagogiques).



Tableau 3 : Infrastructure pédagogique disponible au département de Médecine.

Structure	Nombre	Capacité (places)
Amphithéâtre	1	500
Amphithéâtre	2	340
Salle des travaux dirigés	6	60
Laboratoire	12	15
Salle Internet -Informatique	2	30
Bibliothèque	1	1500 ouvrages
Salle de lecture	1	150

Ces structures sont importantes dans le montage d'un plan de formation : la disponibilité et la capacité des salles doit être compatible avec les nécessités de la formation. Cela devrait, d'ailleurs, aider le concepteur-formateur à programmer des séances de cours selon les objectifs de la formation et selon le nombre du public concerné par la formation.

#### IV.2- L'analyse des besoins

##### IV.2.1- Définition du besoin

La pédagogie de l'enseignement par les besoins remonte aux années 80 avec les travaux de Richterich et Chancelrel (1977) et Munby (1978). Cependant, seuls les besoins psycholinguistiques et sociolinguistiques étaient pris en compte en écartant ceux qui sont purement linguistiques. La notion de *besoin* est assez contestée au départ, car elle est proche d'autres notions dont il est parfois difficile de la distinguer : *motivation, demande, attente, désir, intérêt*. De plus, elle est largement indissociable de la notion d'*objectif*, l'une engendrant l'autre. Richterich (1985 : 22-23) tente de s'approcher d'une définition de la notion en identifiant ses multiples aspects : « Etat de manque, d'insatisfaction, de déséquilibre, état de satisfaction, d'équilibre, d'apaisement, construction à partir de données internes et externes à l'individu, relation entre l'individu et le monde, tension entre deux états/prise de conscience d'un état présent comparé à un état futur, force qui pousse à agir pour changer un état en un autre, expression d'un projet, etc. »<sup>39</sup>.

Un besoin représente donc l'écart et la différence existants entre un résultat escompté ou désiré et un résultat actuel ou encore comme le définissent De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas (1988) « un décalage entre une situation réelle et une situation idéale ». Mais d'un point de vue pédagogique « Le besoin est l'écart entre les compétences existantes et les compétences visées » (Munby, 1978). On sous-entend par compétences visées, les

<sup>39</sup> Tiré de : <http://www.linguist.jussieu.fr/~saillard/enseignements/FOS/FOSseance1.html>

compétences finales. La formation vient donc combler un manque de compétence identifié. D'un point de vue pratique le *besoin* est un effort systématique de réflexion, d'observation et de collecte de données (faits, opinions, attitudes) provenant de sources multiples visant à identifier et documenter les écarts (besoins) entre un résultat actuel et un résultat désiré.

Hutchinson et Waters (1987 : 54-63), cités par Taillefer (2004) distinguent les besoins « cibles » des besoins « d'apprentissage » : les premiers recouvrent les exigences objectives, les perceptions subjectives de ces exigences chez les apprenants, et le « manque à gagner » entre les compétences nécessaires et celles (réelles) des apprenants; les seconds, les perceptions des apprenants de ce qu'il leur faut pour satisfaire les besoins cibles. Dudley-Evans et St. John (1998 : 121-128) en parlent en termes similaires : « *product-oriented target-situation analysis* » (besoins réels et perçus), « *processus-oriented learning situation analysis* » (besoins subjectifs et ressentis), et « *present situation analysis* » (l'acquis des apprenants). Richards (2001 : 53) définit le terme « besoins » en tant que besoins actuels, potentiels et perçus, mais il insiste sur la notion d'une construction subjective -ou de représentation-, fonction des intérêts et des valeurs personnels. Selon les acteurs, la perception des besoins peut évidemment varier considérablement.

#### IV.2.2- Méthodologie de l'analyse des besoins

L'analyse des besoins est un outil pratique utilisé dans la planification linguistique pour établir le niveau et le profil actuels des compétences linguistiques d'une personne et son bagage linguistique général. Celui ou celle qui souhaite participer à une formation linguistique donne une évaluation de ses compétences et de ses besoins en la matière en fonction d'une échelle reconnue, de 1 à 5 ou de 1 à 9, par exemple. Grâce à ces analyses des besoins, les organisateurs détectent les situations de communication dans lesquelles l'apprenant a besoin de la langue en question. Ces analyses peuvent concerner une personne, des services entiers ou l'ensemble du personnel. Le niveau de compétence peut également être déterminé par le biais de tests linguistiques. Il est possible de recourir pour l'analyse des besoins à un questionnaire, une entrevue, un test diagnostique ou une combinaison de ces outils. Les résultats de l'analyse des besoins sont intégrés dans un programme linguistique. Celui-ci décrit les options de formation linguistique offertes pour le trimestre, l'année, la période. Les cours sont décrits en détail de manière à ce que les contenus, le niveau requis, l'ampleur, le calendrier et la taille du groupe soient précisés en vue de l'inscription.

L'analyse des besoins est la clé d'une approche sur mesure en matière d'apprentissage des langues parce qu'elle donne une information détaillée sur les besoins de formation. Elle est pour la planification linguistique un outil permettant de connaître :

- le niveau de compétences linguistiques d'un participant, selon sa propre estimation
- les besoins en matière linguistique et leur urgence du point de vue du participant et/ou de son supérieur
- les situations de communication auxquelles l'intéressé doit pouvoir faire face
- les priorités en matière de langues/poste/fonctions
- l'expérience linguistique antérieure du participant
- les souhaits concernant les types de cours et l'organisation temporelle
- les souhaits de l'apprenant en matière d'horaire pour la période en cours.

L'analyse des besoins peut faire appel à des questionnaires, des entrevues, des tests diagnostiques, des discussions, ou des combinaisons de ces éléments. Elle peut porter sur une seule personne, sur des services complets ou sur l'ensemble du personnel. Les tests de langues peuvent également servir à diagnostiquer les compétences au moment présent, mais cette option est plus coûteuse que l'autoévaluation qui est assez fiable sur une échelle de 1 à 5. La marge d'erreur est normalement inférieure à un niveau dans un sens ou dans l'autre. Dans la formation linguistique sur mesure l'exigence de niveau dans un groupe semble être relativement souple. Des formations réussies ont été organisées dans des groupes constitués sur la base d'un dénominateur commun tel que mission commune, même poste, même profession, même service, même société ou même niveau de langue (Huhta, 1997 : 122).

Le résultat des analyses des besoins peut servir, lors de la conception du cours, à fixer des objectifs réalistes, des contenus limités, précis, des temps de formation plus brefs et pour le choix des méthodes d'apprentissage. Les résultats de ces analyses peuvent être intégrés dans un programme linguistique fonctionnel.

L'analyse des besoins linguistiques par le biais de questionnaires est une méthode plus ancienne que l'audit. En Finlande, cette forme d'analyse a été appliquée dans les années 70 du siècle dernier et a été centrée sur des groupes du monde de l'industrie et des affaires. Plusieurs domaines ont été étudiés depuis lors avec différentes séries de questions. Une analyse des besoins donne à l'organisation en question une vue d'ensemble du potentiel linguistique qu'elle possède. Elle fournit également une information sur les secteurs spécifiques appelant une amélioration. Des informations sur des objectifs réalisés pour une seule année sont communiquées à la direction.

L'enseignant obtient une vue d'ensemble des compétences du groupe et des besoins spécifiques sur lesquels faire reposer le curriculum. L'analyse des besoins aide également l'instructeur à prévoir des matériels adaptés aux besoins du groupe. Il apprend ainsi ce qui doit être inclus dans le test. L'apprenant est informé de son niveau et du temps approximatif qu'il lui faudra pour atteindre l'objectif souhaité. La motivation des apprenants s'accroît lorsque leur domaine d'étude est pertinent pour leur travail.

La première opération à mener avant l'élaboration d'un programme ou d'une activité de formation est l'analyse des besoins de l'organisation et des individus qui la composent. Les étapes subséquentes dépendent de la bonne réalisation de cette analyse des besoins ; il est donc primordial de bien planifier cette opération avant de l'entreprendre. L'analyse des besoins de formation poursuit plusieurs objectifs. La raison fondamentale qui justifie cette analyse est l'identification des différences entre le niveau de performance réelle et le niveau de performance désiré. Ce qui implique trois étapes :

- Identification des connaissances et habiletés requises ;
- Evaluation de la situation actuelle ;
- Appréciation de la différence entre la situation actuelle et la situation souhaitée ;

L'analyse des besoins s'est avérée d'une très grande importance dans le but de :

- Décrire et documenter le problème, le besoin, la situation à améliorer ;
- Préciser le profil du public visé, le contexte de travail, les contenus, les compétences attendues ;
- Définir les objectifs de formation, les indicateurs de mesure ;
- Envisager les conditions optimales de transfert en milieu de travail.

Elle est réalisée dans le but de décider de la meilleure stratégie d'intervention (formation et / ou autres), celle qui réduira ou éliminera les écarts de performance identifiés, au bon moment pour le public ciblé. Elle constitue un instant incontournable à la conception de la formation<sup>40</sup> puisqu'elle fournit les éléments d'orientation, de planification et de stratégie nécessaires à la formulation d'objectifs d'apprentissage pertinents et contributifs à une meilleure performance : « A l'université, il s'agit de construire un enseignement à partir des besoins

---

<sup>40</sup> Extrait de : [https://www.lamicrofinance.org/files/17682\\_file\\_Document.pdf](https://www.lamicrofinance.org/files/17682_file_Document.pdf) (consulté en 2014)

langagiers du public concernant une situation de communication spécifique » (Pollet, 2001 : 25).

#### IV.2.3- Le sondage des besoins

D'après Taillefer (2004), plusieurs considérations méthodologiques influent sur la validité des résultats et donc sur l'impact de tout sondage en tant qu'outil d'aide à la décision : la définition précise de concepts et d'objectifs (Brown, 2001 : 1-29 ; Crosling et Ward, 2002 : 42-45), les techniques de sondage et d'échantillonnage choisies (Brown, 2001 : 30-70 ; Dudley-Evans et St. John, 1998 : 131-139 ; Richards, 2001 : 59-63), le recueil et l'analyse des données (Brown, 2001 : 71-252), et la manière dont les résultats sont présentés. (Richards, 2001 : 253-272).

Dans notre présente étude nous avons eu recours à deux techniques d'investigation : le questionnaire et l'analyse de corpus de spécialité. La première technique sert à faire recenser les besoins exprimés par les deux principaux acteurs de la situation d'enseignement et d'apprentissage : enseignant et étudiants. Les premiers nous ont renseignés sur les difficultés linguistiques qu'ils rencontrent en transmettant leurs connaissances aux étudiants et les seconds les obstacles linguistiques qui les freinent au cours de l'acquisition des connaissances.

La deuxième technique : l'analyse de corpus vise à repérer les besoins réels du domaine médical face au DDUE et ce en dégagant les caractéristiques discursives et les récurrences au sein même de ce discours. Ceci devrait nous permettre d'établir par la suite un contenu de formation qui vise essentiellement l'enseignement de ces récurrences et donc de cibler les compétences linguistiques essentielles pour la compréhension et la production du DDUE.

Dans ce processus, nous essayons de nous placer en interface entre les étudiants et le discours de spécialité pour leur faciliter l'accès aux connaissances portées par la langue française. Pour ce faire, nous devons d'abord constituer un corpus situationnel qu'on traduira en corpus linguistique et ce en relevant les situations linguistiques auxquelles l'étudiant est exposé, les regrouper en termes de « compétences visées » ou « objectifs pédagogiques » pour en déduire

le « manque à gagner ». A titre d'exemple : les besoins d'un étudiant en Médecine sont relevés<sup>41</sup> et classés selon la compétence visée dans le tableau qui suit :

Tableau 4 : Quelques besoins des étudiants en Médecine en compréhension et en production de l'écrit.

Les compétences	Les besoins
Compréhension écrite	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire le tableau, un schéma, un photocopie, un article, une planche, des documents techniques, des procédures...</li> <li>- Comprendre une question ou une consigne de travail...</li> <li>- Comprendre une définition, une description, une consigne, une question, une illustration, etc</li> </ul>
Production écrite	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre des notes.</li> <li>- Recopier des informations ou des données.</li> <li>- Synthétiser des informations, des résultats...</li> <li>- Rédiger un rapport de stage/sortie.</li> <li>- Répondre a une question</li> <li>- Reformuler une définition, une explication, etc</li> <li>-Rédiger un compte-rendu (TP, hospitalisation...).</li> <li>- Commenter un résultat.</li> <li>- Reformuler des informations.</li> </ul>

<sup>41</sup>Notons ici que le recensement des besoins se fait d'abord par enquête dans le domaine visé en interrogeant les apprenants, à la lumière des observations de situations réelles ainsi que des entretiens avec enseignants et étudiants.

Il est à noter que les besoins de ces étudiants face à l'écrit, la fréquence ainsi que la typologie de cette pratique, changent d'une année à l'autre, exemple : les deux premières années du cursus sont caractérisées par une grande fréquence en matière de restitution de cours au cours des évaluations (examens) et à partir de la troisième année les étudiants doivent être enclins à réaliser d'autres compétences plus élaborées telles que : la synthèse, l'analyse, le commentaire, la déduction, l'étude des cas cliniques et l'interprétation.

Rappelons aussi qu'en apprentissage et traditionnellement c'est la compétence de compréhension qui s'installe rapidement et en amont de tout type de production (écrite ou orale). L'analyse des besoins des apprenants constitue donc une étape très importante voire primordiale dans le processus de formation et est commune entre la formation de la langue de spécialité et le FOS voire en FOU. Il s'agit de recenser les situations langagières que les étudiants vivent ou vivront à l'issue de leur formation de spécialité (pharmacie, médecine, architecture, gestion, etc.) et qui sont à l'origine de la demande du programme. A ce sujet, Mangiante et Parpette (2004 : 21) avancent que : « [...] Il n'est plus question de traiter toutes sortes de sujets, de diversifier les compétences enseignées, mais au contraire d'orienter prioritairement-voué exclusivement- l'enseignement sur les situations de communication auxquelles sera confronté l'apprenant ultérieurement dans son activité professionnelle ».

Cela signifie qu'une formation devrait être programmée en ciblant le besoin réel et effectif de l'apprenant selon les situations auxquelles ce dernier est exposé pendant son apprentissage universitaire (médical, dans notre contexte) et dans un contexte professionnel dans l'avenir. Au cours de cette étape, le concepteur commence à faire des hypothèses à propos de ces situations : Quelles situations affrontent-ils ? Qu'écriront-ils ? Que liront-ils ? Que devront-ils comprendre ? Quelles compétences langagières devons-nous privilégier lors de la formation ?

De ce fait, nous nous attelons dans notre cas à élaborer un plan de formation qui vise les deux compétences de l'écrit : la compréhension et la production de l'écrit sans accorder un intérêt particulier à *la terminologie de la Médecine* puisque cette approche du confinement des langues de spécialité à un enseignement des glossaires normalisés (ISO) a été jugée trop étroite : « Une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée » (Lerat, 1995 : 21). D'ailleurs, la terminologie traditionnelle fondée par Wüster a été contestée par l'École Socio-

terminologique de Rouen fondée par Guespin : « L'affinement des spécialisations, l'accroissement de l'interdisciplinarité et la rapidité de la vulgarisation facilitent les changements de sens et rendent plus indécises les limites entre vocabulaire général et langues de spécialité » (Gaudin, 1993 : 82)<sup>42</sup>.

Donc, notre analyse ne tiendra pas compte en premier lieu de la complexité des termes scientifiques pour les étudiants en Médecine mais plutôt de la complexité de l'articulation des termes dans une structure discursive. De plus, nous le répétons encore une fois que si les difficultés linguistiques de ces étudiants se cantonnaient à la terminologie de la Médecine, un simple dictionnaire du lexique de la Médecine réglerait éventuellement ce problème.

#### IV.2.4- Des besoins recensés aux compétences à installer

A ce niveau, les besoins recensés se traduisent en termes d'objectifs à atteindre, autrement dit en compétences à asseoir chez l'étudiant. Mais d'abord, que veut dire une compétence ? Et de quelle compétence s'agit-il ?

##### a- Les compétences visées

Il est reconnu qu'une compétence est un ensemble de savoir-faire et de capacités propres à une personne, qui se construit, s'identifie et évolue par rapport à une situation d'apprentissage. Cependant, Le Boterf (2000) cité par Faure (2012 : 136) repense cette définition qui pour lui représente une sur utilisation de la notion de « compétence » en définissant la compétence comme « [...] une certaine combinaison de capacités ou d'aptitudes pour résoudre un problème donné ».

Pour Caspar et Carré (2004 : 19) : « La compétence permet d'agir et/ou de résoudre les problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée ». Cette définition relie la compétence à l'action c'est-à-dire que la compétence n'existe pas en dehors de l'usage que l'on en fait dans un contexte donné.

Selon le document intitulé « L'ingénierie de la formation professionnelle et technique », une compétence est « un regroupement ou un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant de faire, avec succès, une action ou un ensemble d'actions telles qu'une tâche ou une activité de travail »<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Gaudin est le disciple de Guespin.

<sup>43</sup> Québec, ministère de l'Éducation, L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 3 Développement des programmes d'études, 2002, p. 5, référence bibliographique n° 4.



Une définition plus récente laisse davantage place à la mobilisation des savoirs et à l'évolution de la compétence dans le temps. On parle alors d'un « pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs: connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.<sup>44</sup> ».

#### b- Les compétences transversales

Les compétences transversales se réalisent tout au long de l'année mais elles sont élaborées au début de cette dernière. Dans notre cas et de par notre analyse des besoins et de notre enquête sur le terrain, nous avons pu déceler plusieurs compétences transversales (intermédiaires) à installer qui seront des atouts indéniables pour la réalisation des compétences finales (visées). (cf. Chapitre VI).

Ces compétences transversales se déclinent en termes de « Savoir + un verbe d'action » :

- Savoir réaliser un travail personnel et en toute autonomie (une fiche de lecture, un exposé, un mini projet, un rapport de stage/sortie, un mémoire de fin d'étude, etc.);
- Savoir mobiliser ses connaissances scientifiques pour la réalisation/rédaction d'un travail académique (compte-rendu, commentaire de résultats, synthèse de cours...);
- Savoir accéder aux sources d'information sans difficulté (se documenter à la bibliothèque : cibler, analyser et synthétiser des informations après lecture, etc.);
- Savoir répondre à des consignes (de TP, examen, TD...).

On remarque que toutes ces compétences sont soit d'ordre communicatif soit d'ordre méthodologique en langue française.

Pour pouvoir établir les compétences à installer à travers notre proposition de formation, les besoins linguistiques du public visé doivent être déterminés mais aussi les différentes situations de communication auxquelles l'étudiant sera confronté doivent être recensées et étudiées. Dans ce sens et au début de notre recherche, nous nous sommes posée un certain nombre de question : « À quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ? Avec qui parlera-t-il ?, De quel sujet ?, De quelle manière ? Que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire ? (...) Les apprenants utilisent-ils le français en France ou chez eux ? La formation linguistique se déroule-t-elle en France ou dans

---

<sup>44</sup> Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation, formation professionnelle, 2005, p. 8, référence bibliographique no 19.

le pays d'origine ? Quelles situations de communication faut-il prévoir par rapport à l'objectif assigné à la formation ? Dans quels lieux, pour quelles actions ? En interaction orale ? Avec quels interlocuteurs ? En lecture ? En écriture ? Quelles sont les informations sur le contexte institutionnel ou social à connaître (le fonctionnement de la couverture sociale pour les infirmières, l'organisation des cursus universitaires pour les étudiants, etc.) ? Quelles sont les différences culturelles prévisibles (les relations patients-médecins, étudiants-enseignants, etc.)? » (Mangiante et Parpette, 2004 : 23-25).

Pour avoir des réponses à certaines questions énumérées ci-dessus, se rapportant exclusivement à la compétence de l'écriture et de lecture, deux questionnaires ont été élaborés. Le premier questionnaire est destiné aux enseignants, le second aux étudiants de première année de Médecine. Cela nous permettra donc de vérifier nos hypothèses de recherche et recueillir les besoins exprimés.

#### IV.3- Les besoins exprimés par les enseignants

Partant d'un constat alarmant de la situation didactique des sciences et des problèmes liés à la langue française dans les départements scientifiques et techniques, en général, dans l'université algérienne, nous avons trouvé plus judicieux, dans notre cas de commencer par questionner les enseignants du département de la Médecine afin de recueillir des informations émanant du quotidien pédagogique de l'action, sur la base desquelles nous pourrions par la suite concevoir le questionnaire adressé aux apprenants.

Faire appel à l'homme de terrain est capital pour nous puisque « didacticiens et linguistiques ont besoin que les spécialistes des autres disciplines élucident leurs attentes, explicitent leurs propres pratiques d'écriture et de recherche pour tenter de clarifier « de l'intérieur » les dimensions épistémologiques de l'écriture, les interactions entre l'écriture et les méthodes de recherche, les enjeux et les formes de la communication scientifique » (Delcambre et Lahanier, 2010 : 15).

##### IV.3.1- Présentation des enseignants et du questionnaire

Dix-sept enseignants du département de Médecine de la faculté de Médecine « Taleb Mourad » de la ville de Sidi Bel Abbes ont participé à notre investigation, dont 9 chargés de cours, 7 maitres-assistants et 1 enseignant vacataire chargé des TP, d'une ancienneté allant de 2 à 27 ans ayant tous suivi un enseignement scientifique universitaire francophone. Ils ont

accepté de répondre au questionnaire proposé pour notre étude et de nous fournir les informations demandées.

Le questionnaire composé de 9 questions, entièrement ouvertes (cf. Annexe n° 1) a pour but d'avoir le maximum de réponses à notre problématique de départ et donc de connaître le genre de difficultés rencontrées par ces hommes de terrain dans leur métier par rapport au niveau des étudiants, leurs inquiétudes, attentes, aspirations et éventuellement des suggestions. Des réponses qui vont nous servir comme assise pour la conception du deuxième questionnaire adressé aux étudiants.

#### IV.3.2- Résultats et analyse du questionnaire adressé aux enseignants.

Question 1 : Est-ce que vous aimez enseigner ?

Tous les enseignants de la filière de Médecine ont répondu par l'affirmatif sur la première question qui concerne « l'amour du métier ». Cela nous permet de dire que le choix de ce métier n'a pas été arbitraire mais délibéré ce qui est d'ailleurs rassurant pour l'avenir de l'enseignement supérieur en général et de la Médecine en particulier.

Question 2 : Comment vous vivez votre métier sur le terrain ?

Même si on a fait sciemment pour que la question soit ouverte, la totalité des enseignants ont cité, et en premier le handicap linguistique de leurs étudiants nouvellement arrivés à l'université.

Nous constatons que la totalité des enseignants trouve que le niveau linguistique « faible » (en langue française) constitue un véritable handicap et pour l'étudiant dans l'acquisition-construction des informations et pour l'enseignant quant à la transmission du savoir : « Nous ressentons chaque jour un malaise chez nos étudiants dans l'assimilation des contenus des cours ainsi que dans la reproduction de ces informations en langue française. De plus, nous ne pouvons pas utiliser l'arabe pour débloquer certaines situations puisque nous ne maîtrisons pas l'équivalent des termes scientifiques en arabe d'une part et que notre formation a été faite en français d'un autre côté » (cf. Annexe 2).

Ces propos recueillis dans un entretien avec les enseignants de la faculté de Médecine « Taleb Mourad » de Sidi Bel Abbes sont à notre avis largement explicites. Il en émane un profond malaise et en constitue un cri d'alarme destiné à ceux qui ont le pouvoir de changer cette situation. Ensuite, nous constatons que le pourcentage de réponses accordé au niveau

scientifique des apprenants est assez élevé et se rapproche de celui accordé au niveau linguistique. A ce niveau, une question s'impose : le niveau des étudiants en Médecine ne serait-il pas lié aux difficultés linguistiques puisque l'orientation pédagogique vers la Médecine se fait sur la base de la moyenne générale du baccalauréat en écartant celle des langues.

D'autre part et selon ces mêmes enseignants, l'effectif des étudiants inscrits dans cette filière serait-il aussi un véritable obstacle dans le processus de l'enseignement. Sachant que la faculté de Sidi Bel Abbes reçoit un nombre important d'étudiants en provenance de pays arabes et africains (Niger, Nigéria, Syrie, Palestine, etc.) en plus des étudiants des villes limitrophes de Sidi Bel Abbes : El-Bayadh, Tissemsilt, Bechar, Tiaret, Ain- Témouchent, etc.

Question 3 : Trouvez-vous que la langue française est adéquate à l'enseignement de la Médecine en Algérie ?

La totalité des enseignants s'accordent à dire que le français est l'outil le plus adéquat pour l'enseignement de la Médecine vu que leur formation a été réalisée dans cette même langue et que les ouvrages et documents propres à cette discipline (polycopiés, fiches de TD /TP, livres, etc.) ne sont disponibles que dans cette même langue. En même temps, ils affirment que l'apprentissage, quant à lui, se fait difficilement puisque la langue d'enseignement au secondaire (cycle scolaire en général) est l'arabe classique : les étudiants arrivent à l'université avec un savoir scientifique élaboré et construit en langue arabe. Ils rajoutent à cela que l'exercice du métier du médecin dans le futur serait plus simple et adéquat en utilisant la langue française pour les différents échanges entre confrères en Algérie ou dans des pays francophones, pour assister à des conférences et communiquer dans des rencontres médicales francophones, actualiser les informations par le biais de la lecture des publications.

Question 4 : Pensez-vous que l'étudiant s'intéresse à cette langue étrangère ?

95% des enseignants trouvent que les étudiants et vu leurs difficultés, manifestent un grand intérêt pour cette langue et sont conscients de son importance. Ils expliquent cela par leur perpétuel recours aux ouvrages de spécialité publiés en français et aux dictionnaires de langue (français-français et français-arabe) ainsi qu'au lexique de la spécialité. Aussi, ces étudiants essaient-ils tant bien que mal de s'exprimer en français et ce malgré les incorrections commises à l'écrit comme à l'oral.

Ces enseignants incriminent aussi le coefficient faible attribué généralement aux langues dans les filières scientifiques ainsi que la fréquence des séances de langues dans la distribution annuelle au secondaire comme à l'université.

Ce fait corrobore aux résultats de Faure (2012) qui considère que le module de langue dans certaines filières scientifiques est relégué au deuxième rang bien qu'il soit obligatoire et ce non seulement de par sa fréquence (généralement une seule séance par semaine) mais aussi à cause du coefficient qui lui est accordé : souvent, il est égal à 1. Ceci a d'ailleurs été observé même dans les facultés de Médecine en Europe et Faure (2012, op. cit.) l'explique par le fait que les étudiants préfèrent se concentrer sur les matières de spécialité, à fort coefficient.

Question 5 : Quel est le niveau de vos étudiants (en langue française) ?

A partir de la lecture tabulaire des résultats, nous constatons qu'une bonne partie des enseignants trouve que le niveau des étudiants reste faible dans cette langue. Ce pourcentage élevé (71,48%), nous autorise, peut-être, à nous interroger sur le fait que les enseignants sont nombreux à parler d'échec et du niveau bas des étudiants au lieu d'essayer de chercher les causes et diagnostiquer les besoins et carences linguistiques.

Cette différence d'évaluation est sûrement due à une grande subjectivité de la part des étudiants. De ce fait, les résultats des questionnaires devraient être interprétés avec réserves en raison de la variabilité des réponses qui peut avoir lieu dans cette technique d'investigation, qui peuvent se prêter à des discordes.

Question 6 : La langue française pourrait-elle constituer un facteur d'échec dans l'enseignement/apprentissage de la Médecine ?

Une lecture rapide des résultats montre que la quasi-totalité des enseignants s'accordent sur le fait que la non-maitrise de cette langue pourrait constituer un véritable obstacle pour les étudiants lors de leur apprentissage et peut conduire naturellement à un échec.

Question 7 : Pensez-vous que la pratique d'écriture (prise de notes, synthèse, compte-rendu, rapport de stage, etc.) est un bon moyen pour l'acquisition des nouvelles connaissances en Médecine ?

La totalité des enseignants affirme que la pratique d'écriture est le meilleur moyen d'inculquer certains concepts théoriques aux étudiants. Aussi, cette pratique permet-elle de forger l'étudiant et de l'aider à s'approprier le discours scientifique et donc facilite la

vérification du taux d'assimilation chez l'étudiant : elle permet une évaluation continue de ses acquisitions.

Question 8 : Quelle composante de la langue française pose le plus de difficultés aux étudiants ?

Les enseignants sont unanimes (100%) concernant la reformulation des phrases, conjugaison et orthographe. De même, le résultat concernant « la terminologie » est proche des 100%. Ces enseignants déplorent la qualité des productions en général (compte-rendu, exposé, examen, etc.) et vont jusqu'à qualifier les travaux fournis de travaux « pompés » ou (copiés-collés) d'internet et d'évoquer le problème de la pure et simple restitution des informations sans aucun effort de reformulation ou de synthèse dans les copies d'évaluation (EMD). Cependant, ces mêmes enseignants écartent les interférences avec la langue maternelle (l'arabe) et les erreurs dans l'organisation générale des écrits. Ceci nous amène à conclure que ces étudiants éprouvent des difficultés linguistiques de base.

Question 9 : Comment peut-on améliorer le niveau de l'enseignement/apprentissage de la compréhension/production écrite en français de la Médecine dans notre pays ?

Parmi les suggestions des enseignants, nous avons relevé ce qui suit :

- Revenir à l'ancien système d'enseignement (classes bilingues) ;
- Enseignement des matières scientifiques en français au secondaire ;
- Présélection des étudiants bacheliers selon un test en langue française avant l'orientation vers la Médecine ;
- Recruter des enseignants qualifiés pour le français de spécialité ;
- Renforcement du volume horaire et le coefficient du français dans tous les paliers de l'enseignement.

Conclusion

A la lecture des réponses et suggestions des enseignants, nous avons observé une prise de conscience des enseignants quant aux difficultés des apprenants ainsi que de l'importance du sujet traité.

C'est à partir de leurs réponses que nous avons pu dresser la liste des difficultés observées chez leurs étudiants et avons pu élaborer le questionnaire destiné aux étudiants.

Des difficultés que les enseignants expliquent par les carences accumulées depuis les premières années d'apprentissage du français (à l'école primaire) et qui se cristallisent autour des compétences de base : savoir lire et écrire.

A cet effet, ces enseignants affirment que la pratique de l'écrit de spécialité reste le meilleur moyen pour faire acquérir à leurs étudiants les outils linguistiques nécessaires répondant aux exigences du DDUE de la Médecine.

#### IV.4- Les besoins exprimés par les étudiants

##### IV.4.1- Présentation des étudiants et du questionnaire

210 étudiants inscrits en première année universitaire, suivant régulièrement leurs études à la faculté de Médecine de Sidi bel abbés, âgés entre 17 et 21 ans dont 62,85 % filles et 37,14% garçons ont accepté de participer à notre enquête et répondre au questionnaire. 63% des étudiants de notre échantillon sont des répétitifs au baccalauréat avec des notes de français variant entre 08/20 et 17,5/20. Une fois désignés, les sujets de l'étude ont été préparés afin de gagner leur confiance et avoir leur complaisance en leur expliquant l'intérêt de notre recherche. Signalons qu'au départ 280 questionnaires ont été distribués et seulement 210 ont bien été remplis, le reste, soit 70, ont été écartés puisque non remplis ou partiellement remplis, vides sinon non rendus.

Ce questionnaire comprend 13 questions, dont 5 questions de type « oui/non » et 7 questions de type QCM (Questions à Choix Multiple) et une seule question ouverte pour récolter le maximum de réponse et ne pas influencer les étudiants avec les choix proposées. (cf. Annexe 3). Aussi, les questions ont-elles été parfois expliquées dans les deux langues (arabe-français) dans le but d'assurer une meilleure compréhension de la part des étudiants enquêtés et de pouvoir recueillir des réponses plus élaborées.

##### IV.4.2- Résultats et analyse du questionnaire adressé aux étudiants.

Question 1: La Médecine: un choix ou une orientation?			
Choix	Orientation	Parmi les choix	Autre
6,29%	53,39%	58,25%	16,1%

La lecture des résultats de cette question laisse penser que l'orientation pourrait aussi faire objet de difficulté chez l'étudiant novice et accentuer son malaise vis à vis de la langue

française : 29% des inscrits en Médecine déclarent que cette spécialité a été un choix personnel ; 26%, la Médecine figurait dans leur fiche de vœux. Cependant, presque 40% des étudiants interrogés sont arrivés en Médecine suite à une orientation réalisée par un logiciel qui propose la liste des filières possibles pour chaque étudiant selon la moyenne<sup>45</sup>et la filière (Sciences expérimentales, Sciences exactes, Sciences techniques...). Un logiciel qui ne prend nullement en compte la note de français au baccalauréat, note qui ne reflèterait pas à coup sûr le vrai niveau du nouveau bachelier venant d'une filière scientifique où le français est considéré comme une matière secondaire avec un coefficient nettement inférieur à celui des matières scientifiques principales comme les Sciences expérimentales, les Mathématiques, la Physique et la Chimie).

Question 2 : Vous aimez la langue française ?	
OUI	NON
51%	49%

Les résultats de réponses à cette question se rapprochent excessivement puisque la moitié des étudiants déclarent aimer la langue française au moment où l'autre moitié manifeste le contraire. L'interprétation de ces résultats supposerait pour nous de poser une autre question : Pourquoi ? Plusieurs réponses similaires ont été recueillies, allant de la complexité de la langue française et l'incrimination de la pédagogie de certains professeurs de français « pré-universitaires ». Certains ont même cité des incidents avec des enseignants qui ont, paraît-il provoqué une certaine résistance de la part de ces étudiants face à la langue française.

Question 3 : Comment vous jugez votre niveau en français ?			
Très bon	Bon	Moyen	Faible à très faible
5,81%	44,18%	48,83%	1,16%

A la lecture des résultats, nous constatons qu'une bonne partie (presque la moitié) des étudiants trouve leur niveau en français « moyen ». Ceci prouverait que ces étudiants restent optimistes quant à la possibilité de leur réussite à l'université malgré le changement de la langue d'enseignement et le passage d'un apprentissage en arabe à un autre en français? Alors

---

<sup>45</sup>Un logiciel existe actuellement en Algérie orientant les bacheliers selon leurs moyennes et les notes de certaines matières pour des filières spécifiques.



que la même question posée aux enseignants<sup>46</sup> révèle un constat tout autre que celui-là : un constat plutôt « alarmant ». On en déduit alors que la réalité est toute autre puisque les enseignants avancent un constat alarmant quant à l'enseignement/apprentissage de la médecine en français. Alors où réside le paradoxe ? Peut-on parler d'un niveau « moyen » alors que la situation est grave ? Ou s'agit-il d'une simple subjectivité de la part des sujets de notre étude ?

Question 4 : Trouvez-vous que le français est, en général, une langue difficile ?	
OUI	NON
73,25%	26,74%

La majorité des étudiants questionnés trouve que la langue française reste difficile à assimiler. Ce chiffre (73,25%) ne fait que confirmer notre choix de sujet, le constat des enseignants et la conscience des étudiants.

Question 5 : Trouvez-vous le discours universitaire écrit de la Médecine :			
Complicé	Complicé mais adéquat	Simple	Autre
82,55%	15,11%	00%	2,32%

Encore une fois, une confirmation de la représentation de la langue française que font les étudiants en Médecine : 82,55% des étudiants jugent le discours universitaire écrit compliqué et seulement 11.15% le trouvent adéquat malgré sa complexité contre 32.2% qui le trouve juste différent du français appris jusque-là, depuis l'école primaire jusqu'au lycée, c'est-à-dire le français général. Ce constat est vrai dans le sens où ces étudiants ont été habitués dans leur cursus pré-supérieur à un français plutôt littéraire voire général et donc différent du discours universitaire.

Question 6: En général, vous aimez écrire (produire) en Médecine ?	
OUI	NON
18,60%	81,39%

<sup>46</sup>cf. Réponse 2 du questionnaire adressé aux enseignants.

La grande majorité des étudiants en Médecine avancent clairement que l'écriture n'est pas leur pratique favorite. Ceci confirme en grande partie les résultats des questions 3, 4 et 5 : le niveau des étudiants, la complexité de la langue et le sentiment envers cette langue. En général, les étudiants n'aiment pas écrire à l'université notamment dans les filières scientifiques et techniques : ils préfèrent les chiffres, l'abréviation, etc.

Question 7 : Quelle composante du discours universitaire écrit vous paraît-elle la plus difficile à acquérir pour reproduire ?		
La terminologie	La construction phrastique	Les deux
13,95%	61,62%	24,41%

Pour cette question, nous nous attendions à ce que les étudiants lient la complexité du discours de la Médecine à la complexité de la terminologie de la spécialité mais chose étonnante, la majorité des étudiants choisissent la composante phrastique comme véritable handicap face à la reproduction. Nous expliquons cela par le fait que l'explication des termes se trouve dans un dictionnaire, non la construction phrastique.

Question 8 : Face à des difficultés à l'écrit (la révision des cours, préparation des exposés, compte-rendu de TP...), vous optez majoritairement pour quelles aides ?		
Dictionnaire de français	Dictionnaire bilingue (Français-Arabe)	Lexique médical
33,72%	50%	62%
Internet	Aide de l'entourage	Travailler seul
13,95%	2,32%	10%

Les résultats parlent d'eux-mêmes puisque la moitié des étudiants font appel à un dictionnaire bilingue pour résoudre leurs difficultés face à l'écrit de spécialité. Seulement 33,72% des étudiants affirment utiliser un dictionnaire de langue française. Cette catégorie d'étudiants correspond visiblement à celle qui a déclaré avoir un bon niveau ou un niveau moyen (Question 3) et celle qui aime écrire (Question 6). Cependant 50% des étudiants déclarent utiliser un dictionnaire bilingue (Français-Arabe) ce qui nous paraît assez significatif comme résultat et qui mériterait d'être étudié de plus près : un tel résultat laisse apparaître un besoin

permanant des étudiants à la traduction dans la langue maternelle ou scolaire pour se faire un sens des connaissances ou des termes étudiés. Aussi un grand nombre d'étudiants (62%) affirment-ils avoir recours à un « lexique médical » pour élucider leurs difficultés face à la terminologie de la spécialité contre seulement 10% qui sont autonomes dans la pratique de la production de l'écrit universitaire.

Question 09 : Est-ce que vous vous documentez en français (en dehors de la documentation fournie par vos enseignants) ?	
OUI	NON
45, 35%	54,65%

Pour les exposés, les étudiants sont obligés d'aller à la bibliothèque lire et retirer des livres qu'ils trouvent toujours compliqués (cibler et extraire l'information nécessaire puis la synthétiser ou la résumer) du coup ils préfèrent Internet puisque cela reste la méthode de recherche la plus facile et la plus rapide.

Question 10 : D'une manière générale, dans la réalisation des travaux universitaires (exposé, fiche de TD, compte- rendu de TP...), vous préférez travailler :	
Seul	En groupe
24,41%	75, 58%

Les chiffres correspondant à 75% des étudiants préférant le travail en groupe. Ce fait pourrait refléter la réalité de l'absence de l'autonomie et l'insécurité linguistique qui existe chez ces étudiants.

Question 11 : Quel type d'évaluation préférez- vous?			
Ecrit	Oral	QCM	Pratique
15,11%	11,62%	47,67%	25, 68%

Les étudiants questionnés justifient le choix de la typologie de l'évaluation par l'incapacité à rédiger (répondre à des consignes par écrit) facilement sinon à reproduire (restituer) des informations. Ceci explique leur préférence du QCM qui se présente comme une solution miracle voire une échappatoire pour ceux qui n'aiment pas (pour ne pas dire ne peuvent pas

ou ne veulent pas écrire.). Selon Elimam (2006 : 164) : « Même les formes d'évaluation sont empreintes de ce souci de contournement linguistique : le QCM et les questionnaires en « oui/non » demeurent les types d'exercices les plus courants ».

Question 12 : Aimerez-vous avoir des cours de :		
Français général	Français spécifique à la Médecine.	Autre
46, 51%	52,32%	00%

Ce rapprochement des résultats entre les partisans du français général et ceux d'un français adapté à leurs besoins et aux exigences linguistiques au sein de la nouvelle communauté universitaire s'expliquerait peut-être par la méconnaissance des étudiants de l'existence d'un français spécifique autre que le français général qu'ils connaissent.

#### Conclusion

Les étudiants nous ont exprimé leurs difficultés face à l'écrit universitaire (compréhension et reproduction) et celles qu'ils rencontrent en suivant un enseignement scientifique spécialisé dans une autre langue que la langue de l'enseignement général (pré-supérieur) : ils trouvent ce nouveau discours scientifique assez complexe dans sa structure et dans les termes qui y sont employés et ceci leur pose des difficultés dans l'acquisition des connaissances médicales véhiculées par le biais de cette langue spécialisée.

Aussi, sont-ils conscients de la nécessité de dépasser l'obstacle linguistique et le besoin d'une acculturation au DDUE pour mieux réussir leur apprentissage médical. De tels résultats nous permettent de confirmer nos hypothèses de recherche établies en amont de l'investigation et encouragent les objectifs assignés à notre recherche et donc ciblent relativement bien les besoins exprimés et recherchés par le biais des deux questionnaires.

Cependant, les résultats des questionnaires devraient être interprétés avec réserves en raison de la variabilité des réponses qui peuvent se prêter à des discordes.

## Chapitre V : Du besoin exprimé au besoin réel

## Introduction

Contrairement aux besoins exprimés par les sujets de notre étude (les enseignants et les étudiants), les besoins réels représentent les besoins relevés à partir de la détermination de la situation réelle de communication des étudiants ainsi qu'une analyse des documents circulants dans les différentes situations. A cet effet, se contenter du besoin exprimé sans se préoccuper du besoin réel peut nous conduire à élaborer la remédiation (le plan de formation) d'une façon inappropriée.

Dans notre étude, nous avons eu recours à l'analyse du DDUE d'où la nécessité d'avoir un corpus comme principal outil d'investigation : « Le corpus est indissociable de l'analyse » (Dalbera, 2002). Ce corpus nous servira de base pour l'analyse de discours afin de dégager les principales caractéristiques du discours didactique écrit qui circule en Médecine et auquel sont confrontés les étudiants durant leur apprentissage.

### V.1- L'analyse de corpus

D'après Darot (1989), c'est « la description d'une langue ou un bout de langue à partir d'un nombre fini ou limité d'énoncés produits dans cette langue » et une analyse qui permet de fonder un enseignement de la langue à partir d'éléments lexicaux et grammaticaux récurrents, entrant dans les combinaisons variées, qui concourent à donner une coloration particulière aux productions langagières de certains domaines.

Dans le même sens, Peytard et Moirand (1990) s'accordent à avancer que l'analyse de corpus permet de mieux répartir dans un cours (ou dans un matériel autodidactique) les structures discursives privilégiées par le domaine de référence car elle aide à choisir et à classer les textes, à déterminer des catégories de documents selon :

- Les situations de discours ;
- Les fonctions communicatives ;
- Les visées pragmatiques ;
- Les genres discursifs impliqués.

Elle favorise ainsi une meilleure distribution dans le temps, c'est-à-dire dans *la durée* et *l'espace* du cours. De plus, le recours aux textes de la spécialité est recommandé « le dépouillement de « textes techniques » - énoncés qui visent un objectif défini- se fera à partir d'ouvrages qui, selon les scientifiques, rassemblent les connaissances de base propres à la discipline, à un moment donné. » (Drozd, 1981 : 125).

Aussi, l'analyse de corpus permet-elle une étude systématique des variations inter- et intra-discursives et aide à appréhender le fonctionnement d'un domaine dont on n'a pas forcément l'« expérience » à travers les discours qui y sont produits, parce qu'elle devient alors moyen de connaissance des réseaux de communication et « [...] permet de mieux appréhender le fonctionnement d'un domaine dont on n'a pas forcément l'expérience à travers les discours qui y sont produits, parce qu'elle devient alors moyen de connaissance des réseaux de communication qui se tissent à l'intérieur d'une aire discursive spécifique » Darot (1989) et Moirand (1990b) cités par Martínez (2007 : 17).

Le but de cette analyse est de pouvoir cibler, dans un premier temps, le contenu de la formation, les caractéristiques et le fonctionnement du discours en langue de spécialité selon le degré de redondance des formes et des actes de discours. Une telle connaissance du fonctionnement qui devrait aider l'enseignant concepteur à l'élaboration du plan de formation en langue de spécialité. Elle selon permet, selon (Peytard et Moirand, 1992 : 86), de mieux répartir dans un cours les structures discursives privilégiées par le domaine de référence car elle aide à choisir et à classer les textes, à déterminer des catégories de documents (selon les situations de discours, les fonctions communicatives, les visées pragmatiques, les genres discursifs impliqués) et favorise ainsi une meilleure distribution dans le temps, c'est-à-dire dans la durée, l'espace du cours.

## V.2- L'analyse sujet-prédicat

Pour l'analyse de notre corpus constitué par un échantillon de DDUE, nous avons choisi de recourir à l'analyse *Sujet-prédicat*<sup>47</sup> dont Culioli serait le chef de file. Ses travaux (1977) s'inspirent d'une tradition philosophique qui fait rattacher le « particulier » à « l'universel », « l'élément » à la « totalité », le « particulier » à un « domaine ».

Ex : La cellule : c'est l'unité structurale, fonctionnelle et reproductrice<sup>48</sup>.

Donc prédiquer « La cellule » de « l'unité structurale, fonctionnelle et reproductrice » présuppose un lien de « cohérence » entre « La cellule » et « l'unité structurale, fonctionnelle et reproductrice », autrement dit, l'existence de *traits communs*. Il s'agit ici de l'acte définitoire, les marqueurs étant les deux points et le présentatif « c'est » qui introduisent l'acte de la définition par le biais duquel on attribue des caractéristiques fonctionnelles (le prédicat) à un élément inconnu (le sujet), ici : La cellule.

---

<sup>47</sup>Sujet : ce dont on parle, prédicat : ce qu'on dit du sujet. A ne pas confondre avec le sujet de la phrase.

<sup>48</sup>Énoncé tiré du corpus analysé « cours de Cytologie »

Cette analyse se situe à mi-chemin entre l'approche structurale et l'approche énonciative et opérative. Notre recours à cette démarche par découpage Sujet/Prédicat n'est pas arbitraire puisque nombre de structures linguistiques se plient à ce même découpage, tel est le cas de la langue arabe « La structure Sujet/Prédicat constitue une régularité absolue (la grammaire arabe mentionne la relation prédicative sous les termes de « muftada » et de « khabar ») » (Elimam, 2006 : 114). D'ailleurs dans ce même contexte, Elimam (2006 : 116) regrette que cette démarche ne soit pas exploitée dans le système éducatif algérien puisque puissante, disponible dans toutes les langues et récursives : « Déplorons, au passage que cette démarche soit ignorées par le système éducatif, ne serait-ce que pour faire des résumés de texte, ce découpage en S/P se révèle être d'une puissance (et d'une cohérence) inouïe ».

L'analyse des besoins consiste d'abord à la collecte de textes circulant dans le domaine, le tri et le découpage en sujet/prédicat pour pouvoir finalement dresser une typologie des structures récurrentes. Le postulat de départ étant que tout texte est un ensemble d'énoncés qui contient des structures renfermant des actes de discours/ langage : définir, décrire, expliquer, illustrer, comparer... et chaque acte de discours est porté par une série d'énoncés (**E**). A ce niveau, il s'agira de hiérarchiser les énoncés par actes (à l'intérieur des structures) et par fréquence de redondance. Donc, si une structure intervient aussi massivement, elle devient prioritaire dans le plan de formation. A partir de cette analyse statistique (calcul de la récurrence des actes), on débouche sur un *référentiel*<sup>49</sup> *linguistique*.

### V.3- Les actes et les marqueurs discursifs

Les travaux sur les actes et marqueurs sont limités et ont jusqu'à une date récente été traités en parent pauvre de la recherche lexicographique: très peu de chercheurs se sont intéressés à ce domaine pour établir une taxinomie capable d'orienter les recherches à venir et établir des modèles pour les enseignants de français ainsi que pour les scripteurs désireux d'apprendre le français. Cependant, Siepmann (2001, 2005, 2007) a pu établir une description des marqueurs de discours polylexicaux en français scientifique par laquelle il vise l'enseignement et l'apprentissage de ces formules caractéristiques du discours scientifique : « Afin de faire acquérir à nos étudiants français et étrangers le style efficace et précis [...], il est capital de mettre au point un dictionnaire spécialisé (Pecman, 2004 ), cité par Siepmann (2007 : 135)

---

<sup>49</sup> Un référentiel : est un ensemble de compétences, de savoir, de savoir- faire mobilisé pour atteindre un objectif pédagogique.



ainsi qu'une batterie d'exercices de vocabulaire et de style permettant d'enseigner les marqueurs en question » (Siepmann, 2005), cité par Siepmann (2007 : 135) .

L'analyse en sujet-prédicat nous a permis de dégager à l'intérieur du prédicat les différents actes de discours ainsi que leurs marqueurs ou les structures qui les portent. Avant d'exposer les résultats, nous faisons un détour pour cerner le sens des deux éléments dégagés de notre analyse : l'acte de discours et les marqueurs.

### V.3.1- L'acte de discours

Communément appelé « acte de langage » est un moyen mis en œuvre par un locuteur pour agir sur son environnement (ou faire agir) par ses mots pour : informer, convaincre, expliquer, inciter, etc. Cette notion a vu le jour suite à la théorie de « la philosophie du langage ordinaire » élaborée par Austin dans « Quand dire c'est faire » (1962) puis développée par John Searle dans son ouvrage « Les actes de langage » (1972).

Cette théorie des actes de langage a fait l'objet de nombreuses recherches francophones et anglo-saxonnes, aussi bien en linguistique, en logique qu'en traitement automatique des langues : Levinson (1983), Brassac, Trognon (1992), Moeschler (1992), et Kerbrat-Orecchioni (1990, 1996).

L'ouvrage d'Austin « Quand dire c'est faire » (1970) constitue un véritable acte de naissance de cette théorie : « dire », c'est transmettre à autrui certaines informations sur l'objet dont on parle, mais c'est aussi « faire », autrement dit, tenter d'agir sur l'interlocuteur sinon sur le monde environnant.

La théorie austinienne a aussi mis en évidence l'existence d'un type particulier d'énoncés : les énoncés performatifs, qui accomplissent l'acte qu'ils dénomment, c'est-à-dire : « faire » quelque chose du seul fait de le « dire » : énoncer « Je te promets de t'écrire », c'est *ipso facto* accomplir un acte, celui de promettre. Sinon, promettre en énonçant tout simplement « Je t'écrirai ». A côté des performatifs explicites, Austin distingue aussi les performatifs implicites/ primaires : tous les énoncés qui se trouvent dotés d'une force illocutionnaire, ou illocutoire. Pour Austin tous les énoncés englobent souvent trois sortes d'actes : « locutoires » (actes de *dire quelque chose*), « illocutoires » (actes effectués en *disant quelque chose*) et « perlocutoires » (actes effectués par *le fait de dire quelque chose*).

Searle reprend les travaux de Austin et distingue : *les actes illocutoires* qui correspondent aux différentes actions que l'on peut réaliser par des moyens langagiers (promettre, ordonner, remercier, critiquer, etc.) ; *les forces ou valeurs illocutoires* : composantes d'un énoncé qui lui permettent de fonctionner comme un acte particulier, en se combinant avec le contenu

propositionnel propre à cet énoncé et en fin *les verbes illocutoires*, unités lexicales qui permettent dans une langue donnée de désigner les différents actes, exemple : le verbe « ordonner » désigne en français l'acte d'ordre, que réalise un énoncé tel que « Ferme le fenêtre », dans lequel la valeur d'ordre entre en composition avec un contenu propositionnel particulier. De plus, Searle modifie la classification proposée par Austin, distinguant ainsi cinq grandes catégories d'actes de langage : les promissifs, les assertifs, les directifs, les expressifs et les déclaratifs. En fin, il se penche sur les deux variantes dont peuvent se réaliser des actes de langages : directes et indirectes.

### V.3.2- Les marqueurs discursifs

La dénomination « marqueur discursif » serait la plus répandue chez un bon nombre de linguistes (Shiffrin, 1987, Jucker et Ziv, 1998, Fraser, 1999, Dostie, 2004 et Andersen, 2007), à côté de « particule énonciative » (Fernandez, 1994), « opérateur discursif » (Redeker, 1990, 1991) ou encore « porteurs », « indicateurs », « introducteurs » « déclencheurs » ou « traits » et la liste n'est pas exhaustive. Cette différence de nomenclature s'explique par la diversité des approches linguistiques abordées par certains auteurs pour étudier ce concept (Dostie, 2004 : 41).

Tout comme la nomenclature, la définition de ce concept varie en allant d'« appuis du discours » (Fernandez, 1994) qui « ne font que lubrifier le discours » (Roulet *et al*, 1985 ; Luzzati, 1986) à des « signaux interactionnels et marqueurs du discours » (Stenstroem, 1994) ou encore des « [...] jalons signalant les sites d'émergence de la structure discursive » (Schiffrin, 1987 et Aijmer, 2002).

Exemple : **En déduire** la moyenne, la variance et l'écart- type de x. (Annexe 5, Document 12)

Dans l'exemple ci-dessus, l'expression « en déduire » implique implicitement « une consigne » ou « un ordre », autrement dit *un acte injonctif* porté ou induit par « en déduire ».

Ces marqueurs discursifs qui sont « ... à la fois traces et signaux de mise en texte » (Péry-Woodly, 1994 : 339), exemple : *alors, combien ?, calculez, par conséquent...* servent donc à relier des unités de discours, soit à différents niveaux du discours, soit à un simple niveau (Shiffrin, 1987).

A cet effet, dans notre démarche d'ingénierie nous nous appuyons sur le répertoire des marqueurs porteurs des structures renvoyant chacun ou plusieurs à un même acte de langage pour ainsi le(s) faire programmer dans la progression destinée aux étudiants sous formes d'exercices. Péry-Woodley (2000) définit les marqueurs discursifs comme des « traces qui

constituent une signalisation orientant l'interprétation ». Ils ont pour fonction de fournir des informations sur la structure du discours.

Cependant, Dostie (2004) fait une distinction entre les marqueurs spécialisés dans l'emploi textuel : *les connecteurs textuels* (CT) et les marqueurs spécialisés dans l'emploi interpersonnel : *les marqueurs discursifs* (MD). Ainsi, ces deux types de marqueurs seraient des embranchements d'une seule classe, dite : « marqueurs pragmatiques » (MPr) et « Bien que les deux sous-catégories aient une fonction pragmatique, les connecteurs textuels traduisent uniquement l'idée de connexion, tandis que les marqueurs discursifs seraient d'autres petits mots pourvus d'une valeur pragmatique qui ne sont pas de CT, mais dont la fonction est de contribuer à l'interprétation d'une unité de discours » Denturck (2007).

Ce choix terminologique est d'ailleurs largement répandu et correspond entre autres à celui d'Anderson et Fretheim (2000), à celui d'Erman (2001) et à celui de Traugott et Dasher (2002). La figure suivante (Dostie, 2004 : 43) illustre cette répartition :

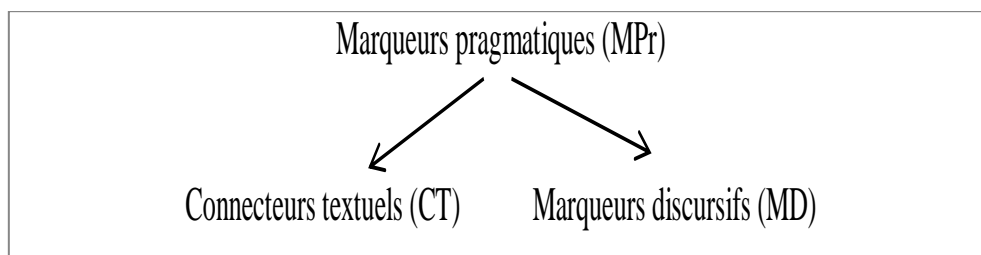


Figure 2 : Sous-classes des marqueurs pragmatiques.

Il existe d'autres marqueurs dits « spatio-visuels » qui sont des marques sémio-graphiques mises en texte pour déstructurer la linéarité de l'écrit. Ces marqueurs sont autant de marqueurs guidant le lecteur dans le processus de construction de sens dans un texte, nous citons à titre d'exemple :

- Les procédés de centrage ;
- La mise en alinéa ;
- Le saut de ligne ;
- Les marques énumératives (tirets, chiffres, alphabet, astérisques...) ;
- La ponctuation : les (:) pour l'explication, (?) pour l'acte interrogatif ... ;
- Les flèches (énumération).

#### V.4- Les résultats de l'analyse de corpus

Le corpus servant de base à notre étude est essentiellement composé de documents de spécialité de diverses situations d'apprentissage (Cours, TD, TP, EMD...) voulant ainsi couvrir tous les modules dispensés ainsi que le maximum de situations auxquelles seront confrontées les apprenants de la 1<sup>ère</sup> année Médecine. Pour ce faire, notre corpus comprend 13 supports, dont 9 cours, 2 fiches de TD, 1 fiche de TP et 1 sujet d'examen avec un nombre aléatoire d'occurrences<sup>50</sup>, répartis comme suit :

Tableau 5 : Les caractéristiques du corpus analysé.

Documents	Genre	Modules	Intitulés	Nombre de phrases
1	Cours	Anatomie	Ostéologie du membre supérieur	283
2	Cours	Cytologie	Introduction à la cytologie	51
3	Cours	Histologie-embryologie	L'ovulation	36
4	Cours	Biophysique	Les grandeurs physiques	62
5	TD	Biophysique	TD n°6	8
6	Cours	Physiologie	Les récepteurs sensoriels	39
7	Cours	Chimie	Généralités	6
8	TP	Chimie	TP n° 2 : Verrerie et matériel de montage, précision et exactitude/calcul des incertitudes	99
9	Cours	Génétique	Régulation de l'expression génique chez les procaryotes et les eucaryotes.	20
10	Cours	Informatique	Introduction à l'informatique	36
11	EMD	Chimie	/	20
12	Révision (Exercices)	Bio-statistique	/	24
13	Cours	Éthique médicale	Introduction	58
Total				742

Tous les documents sont en format papier sauf un cours de génétique en Power Point, imprimé puis analysé. Le choix de ce corpus n'est pas arbitraire : puisque nous avons relevé de chaque module programmé officiellement un cours-échantillon en vue de couvrir le maximum de situations effectives renvoyant au DDUE.

L'analyse de notre corpus est une analyse qui se base sur la récurrence des actes de langage (la récurrence syntaxique et lexicale) et qui consiste à découper le texte dit de spécialité en unités

<sup>50</sup> Occurrence : unité linguistique, mot.

de sens dont on va identifier la hiérarchisation par rapport à l'acte de langage qu'ils expriment et au nombre de ces récurrences. Et pour pousser notre analyse au maximum, on a procédé à la hiérarchisation des fréquences des structures dans le même acte de langage et ce en vue d'avoir également l'ordre d'apparition de ces mêmes structures dans les documents analysés. Cette analyse nous a mené vers un travail très minutieux, en scrutant phrase par phrase notre corpus. Le tableau qui suit représente le résultat de l'analyse sujet-prédicat en chiffre (le recensement des actes dégagés).

Tableau 6 : La fréquence des différents actes de discours relevés à la surface des documents analysés.

Actes recensés	Nombre	Pourcentage d'apparition
Définir	511	47,67 %
Décrire	125	11,66%
Situer dans l'espace	86	8,02%
Donner une consigne	52	4,85%
Exprimer le but	49	4,57%
Donner un exemple	34	3,17%
Commenter	31	2,89%
Exprimer l'inférence	32	2,99%
Situer temporellement	30	2,80%
Exprimer la condition	28	2,61%
Expliquer	25	2,33%
Interroger	23	2,15%
Exprimer une opposition	16	1,49%
Exprimer le procédural	12	1,12%
Exprimer la cause	8	0,75%
Formuler une hypothèse	6	0,56%
Enumérer	4	0,37%
Total	1072	100%

Après l'analyse des documents constituant notre corpus, 1072 actes de discours ont été dégagés (voir tableau n°6, figure n°3), répertoriés en 17 actes différents avec des fréquences variées : Description, Définition, Injonction, Situation spatiale, Commentaire, But, Exemplification, Inférence, Explication, Condition, Situation temporelle, Interrogation, Procédural, Cause, Opposition, Hypothèse, Énumération. Nous avons noté que certains actes revenaient en force dans certains types de documents, soit :

- Une grande fréquence de l'acte *injonctif* et de l'acte *interrogatif* dans les documents d'évaluation (sujets d'examen et fiches de travaux dirigés) ce qui est tout à fait logique vu la présence de « la consigne » en évaluation ;

-Une fréquence élevée de l'acte *descriptif* et de l'acte *définitoire* dans les documents correspondant aux cours : textes scientifiques à visée informative et explicative.

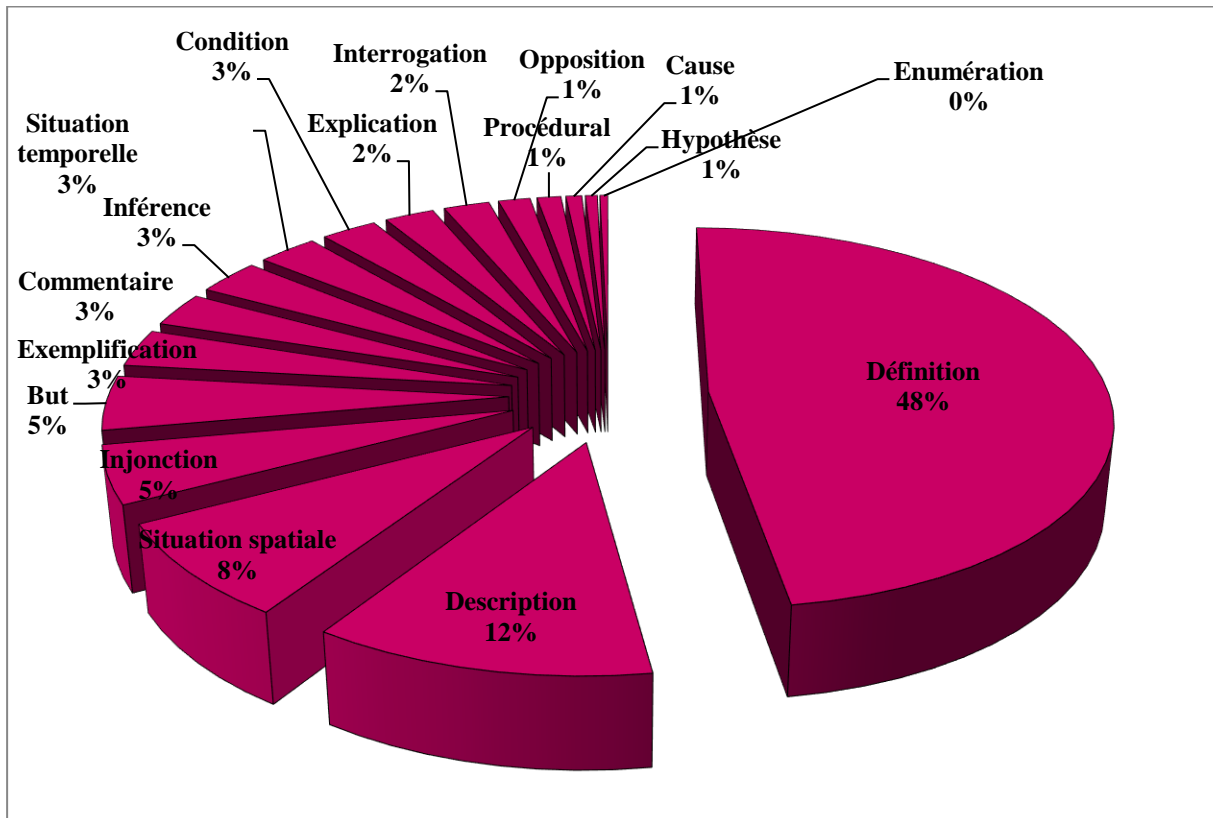


Figure 3 : Pourcentage d'apparition des différents actes

Les résultats de l'analyse de corpus sont représentatifs et ce malgré la différence de taille des documents analysés et leur hétérogénéité (cours, fiches de TD/TP, examen...). De ce fait, tous les actes de discours relevés suite à l'analyse seront programmés. Cependant, dans la partie « ingénierie » l'accent sera mis sur les actes les plus récurrents : les actes avec un poids d'apparition élevé.

#### V.4.1- L'acte définitoire

Acte récurrent dans les textes scientifiques et qui est porté par des marqueurs qui servent à introduire des définitions, des termes techniques ou des théorèmes. Parmi les documents de

spécialité qui ont été analysés, ce sont les cours qui bien évidemment avaient le plus de caractère définitoire : cours d'anatomie, chimie générale, etc. par rapport aux fiches de TP et de TD comme le montre la figure ci-dessous.

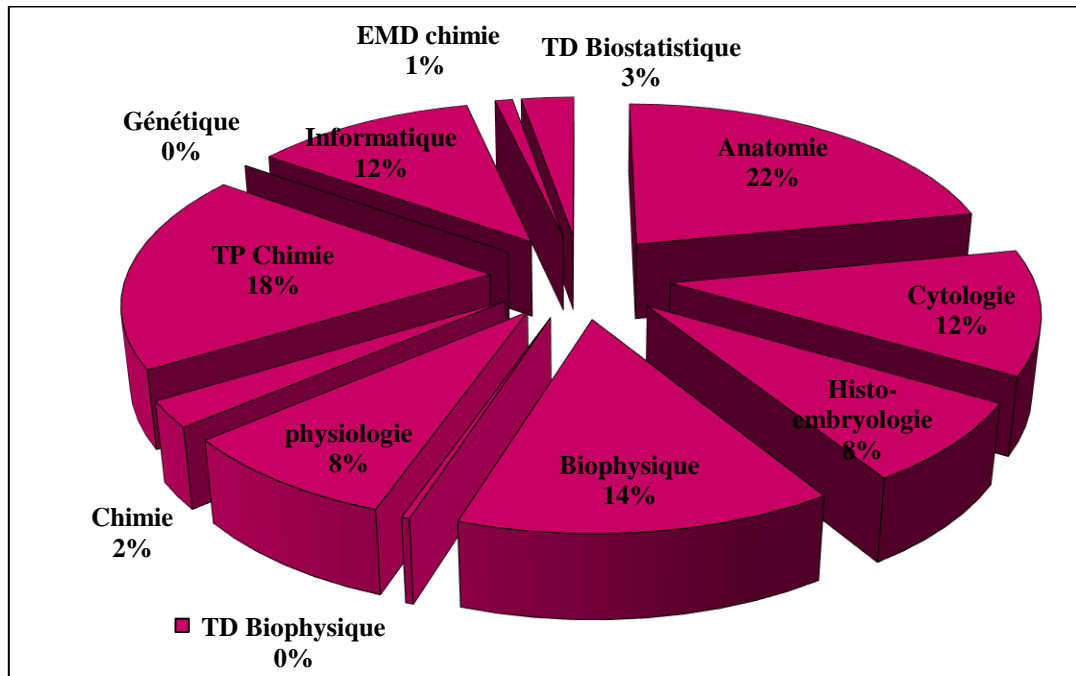


Figure 4: Fréquence de l'apparition de l'acte définitoire par document

Selon Pascual et Péry-Woodley (1995 : 1) : « Les définitions prennent des formes très variées, aussi bien dans leur expression langagière que dans leur structuration interne, ou encore dans leur réalisation typographique et dispositionnelle ». Cet acte est porté par des marqueurs qui d'après Mann et Thompson (1988 : 277) sont susceptibles de signaler plusieurs espèces de relations de reformulation entre deux segments textuels, à savoir :

- une relation d'identité (X est identique à Y à un ou plusieurs égards),
- une relation de dissemblance (X diffère de Y à un ou plusieurs égards),
- une relation d'inclusion ou d'exclusion (X peut être défini par rapport au super-ordonné <sup>51</sup>Y),
- une relation de processus (X tire son origine de Y ou bien X est causé par Y) (Marco, 1999).

Notons que ces types peuvent coexister au sein d'une seule et même définition.

D'après notre analyse, nous avons pu détecter plusieurs variantes de l'acte définitoire que nous avons appelé : « sous-actes », dans notre cas neuf ont été relevés. La figure n°4 représente la fréquence de ces sous-actes apparentés à l'acte définitoire. « [...] les définitions

<sup>51</sup> Super-ordonnée : hypéronyme, terme dont le sens inclut le sens d'un ou de plusieurs autres termes, exemple : siège est le super-ordonné de : chaise, tabouret, fauteuil, etc.

jouent un rôle majeur : ce sont des objets particulièrement riches sur le plan sémantique, qui de ce fait, doivent avoir, plus qu'ailleurs, de solides propriétés d'univocité et d'efficacité communicationnelle : le message doit être totalement univoque pour que la consigne soit opérante, et l'effort de perception doit être minimisé en termes, entre autres, de lecture » (Pascual et Péry-Woodley, 1995 : 1). Le tableau ci-dessous récapitule les différentes formes de définition relevées suite à notre analyse de corpus, soit :

Tableau 7 : Fréquence d'apparition des différentes formes de définition

Type de définition	Fréquence	Pourcentage%	Nombre de marqueurs
Définition directe	140	27,39 %	12
Fonction	121	23,81%	16
Appellation (synonymie, nomenclature, abréviation)	37	7,28%	11
Moyen	40	7,87%	3
Comparaison	19	3,74%	8
Composition	125	24,60%	8
Mesure	10	1,96%	11
Donnée	16	3,14%	3
Origine	3	0,59%	3
Total	511	100%	75

L'acte définitoire représente à lui seul 47,29% c'est-à-dire presque la moitié de la totalité des actes recensés avec 9 sous-actes (figure n°4) et un total de 75 marqueurs répartis et illustrés dans le tableau ci-dessous.

Nous pouvons constater que certaines formes sont plus dominantes que d'autres : la définition directe, la définition de la fonction ou encore la définition par nomenclature. Ceci dit, ces trois formes méritent d'être programmées en premier lieu dans notre plan de formation puisque récurrentes. Notons au passage que les différents sous-actes relevés au terme de notre analyse et qui sont listés ci-dessous, leur dénomination reste un choix personnel et donc ne renvoie à aucune référence consultée.



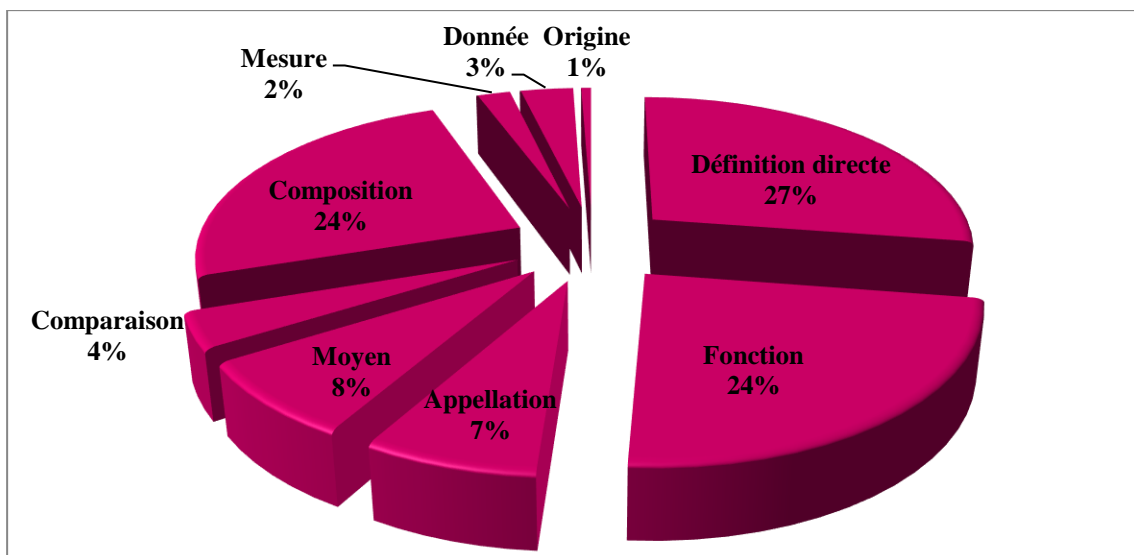


Figure 5: Fréquence d'apparition des différentes formes de définition.

a- La définition directe<sup>52</sup>

Elle représente 27,39%. Nous entendons par *définition directe* une définition simple, employée pour donner le sens d'un concept ou d'une nouvelle connaissance pour la différencier des autres variantes définitoires. Cette dernière se déploie à travers 12 marqueurs différents, les plus répandus étant : *concept + auxiliaire être au présent + sens du concept* et *concept + veut dire + le sens du concept*.

b- La définition par appellation

Cette forme de définition est assez courante dans notre corpus et ceci s'explique par la présence de plusieurs nouveaux termes de la spécialité qui nécessitent définition et explication de sens. Celle-ci se décline sous trois formes: la *synonymie*, la *nomenclature* et l'*abréviation* avec un total de 11 marqueurs.

La première vise à définir un concept tout en donnant son autre façon d'utilisation dans le discours médical, exemple : *Le bord postérieur appelé aussi crête ulnaire*. Dans ce cas le marqueur *appelé aussi* vient s'insérer entre deux entités sémantiquement semblables : *Le bord postérieur* et la *crête ulnaire* et les caractériser par une relation de synonymie.

L'appellation par *nomenclature* est à son tour très présente dans le DDUE. Elle remplit une fonction inverse de la définition directe puisqu'elle vient couronner une explication et donner un nom au concept défini introduit par le marqueur, exemple : *Le membre supérieur est solidement attaché au tronc par ce que l'on appelle « sa racine »*.

<sup>52</sup> La notion de « définition directe » est une nomenclature personnelle afin de différencier ce sous-acte des autres et ce faute de présence de référence précise quant à la classification des actes de discours.

#### c- L'abréviation

Souvent et dans toutes les disciplines, l'abréviation (acronymes et sigles) est employée par souci de concision (cf. Chapitre II). Exemple : *La mémoire vive : généralement appelée **RAM** est la mémoire principale du système.* Dans notre corpus, nous avons pu relever trois formes : « Abréviation : + nom complet/ (explication) », « Abréviation : **appelé aussi...** » et « ...**généralement appelée** + abréviation... ».

#### d- La définition de mesure

C'est un acte employé dans le but de définir un élément à travers sa mesure (valeur, longueur, etc.). Cet acte est porté par 11 marqueurs, le plus représentatif étant « l'élément + *mesure* + *valeur* + *unité...* ». Exemple : *De haut en bas, la ligne longitudinale (qui **mesure** la longueur).*

#### e- La définition par comparaison

Elle représente à peu près 4%. Les marqueurs de comparaison permettent de signaler des ressemblances ou des dissemblances entre un élément ou un propos situé en amont et un autre en aval. La comparaison est une relation multi-nucléaire qui se décline sous trois formes essentielles : les situations mises en relation par un marqueur de comparaison sont à certains égards identiques ; d'autres sont semblables ou dissemblables ; et enfin le cas où une comparaison est instituée par rapport à une ou plusieurs ressemblances ou par rapport à une ou plusieurs dissemblances (Mann et Thompson, 1988 : 278). Aussi, les relations analogues peuvent-elles être établies par des marqueurs comme (*de même, pareillement*).

#### f- La définition de fonction

La définition de fonction est employée pour donner le sens d'un élément à travers la fonction qu'il occupe, le rôle qu'il joue ou la fonction dont il est responsable. Dans notre corpus, cet acte est porté par 16 marqueurs dont les plus répandus sont : «... *joue un rôle de ...* », «... *qui est responsable de ...* » et «... *servir de ...* ». Exemple : *Mitochondrie : un organite ovale **qui est responsable de produire l'énergie pour la cellule.***

g- La définition de moyen

C'est une définition qui vise à donner un sens aux éléments définis par le biais du moyen qui les engendre. Pour cet acte, 3 marqueurs sont relevés : « ... *s'articuler avec...* », « ... *Verbe d'action + par + nom* » et « ... *par l'intermédiaire de ...* ».

Exemple : *Les premières phalanges s'unissent avec les métacarpiens **par l'intermédiaire des articulations métacarpo-phalangiennes ou MP.***

h- La définition par l'origine

Cet acte se décline à travers 3 marqueurs : « ... *est issue de ...* », « ... *proviennent de ...* » et « ... *découle de ...* » et a pour objet de donner du sens donc définir une notion en remontant à son origine, exemple : *L'incertitude **découle de** la non reproductibilité des mesures effectuées et s'exprime avec la même unité que la grandeur mesurée.*

i- La définition par la donnée

Cette définition est fréquemment rencontrée dans l'introduction des exercices et vise à fournir en amont les éléments connus ou des données de base en les définissant et qui serviront par la suite à résoudre le problème ou trouver l'élément inconnu en aval. Les principaux déclencheurs relevés sont : « *Soit ...* » ou « ... *soit ...* » et « ... *telle que : ...* ».

Exemple : ***Soit** 1l de solution aqueuse contenant 12gr d'urée.*

j- La définition par composition

Le but de ce sous-acte définitoire est de procéder au sens d'un concept en fournissant sa constitution élément par élément.

Exemple : Le métacarpe : **constitué de** cinq os de type long.

Dans cet exemple tiré du cours d'anatomie, la définition du métacarpe est fournie par le biais de sa composition. Ce genre de définition permet souvent en Médecine de différencier des organes ou os par leur composition.

Parmi les marqueurs les plus utilisés dans notre corpus, nous avons pu en relever 9, soit : « ... *être composé de ...* », « ... *se compose de ...* », « ... *constitue + Nom/chiffre* », « ... *comprend ...* », « ... *est formée par ...* », « ... *constitué de ...* », « ... *est divisé en ...* », « ... *est formée par ...* » et « ... *comporte de ...* ».

Il est à noter que la typologie définitoire adoptée dans notre travail n'est inspirée d'aucun travail précédent puisque les auteurs qui se sont penchés sur l'étude de cet acte ne présentent pas forcément de typologies : Celestin, *et al.* (1988), Dubuc (1978) ou Rondeau (1984) sont plus soucieux de proposer des règles de rédaction concrètes que de classer les définitions par types ; d'autres évoquent des typologies élaborées par des tiers sans en aborder les tenants et les aboutissants. Citons, à titre d'exemple, la démarche classificatrice proposée par Blanchon (1997), qui s'en tient à une simple énumération de certaines typologies proposées dans la littérature, en précisant certes les trois points autour desquels elles s'articulent, mais sans expliquer toutefois en quoi elles consistent et quelles sont les définitions qu'elles englobent. Définir, reste donc un acte important dans l'écrit scientifique aussi bien en compréhension qu'en production : sa programmation dans notre plan de formation devient primordiale. Certaines recherches récentes ont même démontré que « définir »/ « caractériser » représente une difficulté importante chez les étudiants dans les filières scientifiques et techniques plus que dans les filières des sciences humaines : « La difficulté à présenter des résultats est une considération soulevée dans tous les domaines de SET<sup>53</sup>, mais semble concerner assez peu les disciplines de SHS<sup>54</sup>. Il en va de même pour la difficulté à définir et caractériser et la difficulté à raconter des faits ou des événements, particulièrement citées en médecine et dans les sciences de l'environnement » (Cavalla et Paule, 2014).

---

<sup>53</sup> SET : Sciences expérimentales et techniques

<sup>54</sup> SHS : Sciences humaines et sociales.

Tableau 8 : Illustration des différentes formes de définition.

Acte de discours	Sous- actes	Les structures	Exemples
Définition 47,67%	Définition directe	...correspondre à...	L'axe général <b>correspond</b> à celui du médius.
		...peut se définir ainsi :...	Une science <b>peut se définir ainsi</b> : tout ce que l'on acquiert
		...est la/une....	L'anatomie descriptive <b>est</b> l'analyse de l'organe.
		...représenter...	Elle <b>représente</b> un code de voies et moyens
		<b>Il existe</b> + Nom/chiffre...	<b>Il existe</b> trois grandes lignes ...
		<b>Est celle qui....</b>	La partie inférieure ou caudale <b>est celle qui</b> regarde vers le périnée.
		...est un ensemble de...	Le massif carpien <b>est un ensemble de</b> huit os de type court, intermédiaire entre les os de l'avant-bras et le métacarpe.
		<b>L'objet de</b> + Nom + <b>est de</b> + verbe...	<b>L'objet de</b> la cytologie <b>est de</b> comprendre la structure et les activités des divers éléments cellulaires.
		... : ...c'est ....	La cellule : <b>c'est</b> l'unité structurale, fonctionnelle et reproductrice.

		...veut dire...	Le mot eucaryote <b>veut dire</b> « vrai noyau » parmi les eucaryotes végétale et animale.	
		...en latin...signifie....	La cellule <b>en latin</b> <i>cellula</i> <b>signifie</b> petite chambre.	
		...appartenir à...	Le germanium <b>appartient à</b> la colonne de 6C et à la période 19 K.	
	Appellation	Synonymie	....prendre les noms suivants:...	Elles prennent les noms suivants ....
			... : ce sont des...ou.....	Les récepteurs à adaptation rapide : <b>ce sont des</b> récepteurs phasiques <b>ou</b> dynamiques.
			...appelé aussi...	Bord postérieur <b>appelé aussi</b> crête ulnaire.
		Nomenclature	...dite de...	...sont rapprochés, dans la position <b>dite de</b> garde-à-vous.
...sont dites...	Les coupes sagittales <b>sont dites</b> juxtaposées.			
...ce que l'on appelle...	Il (le membre supérieur) est solidement attaché au tronc par <b>ce que l'on appelle</b> « sa racine ».			
...étant intitulées...	En mécanique, par exemple, on peut toujours se ramener à 3 grandeurs fondamentales, les autres <b>étant intitulées</b> grandeurs			

			dérivées.
			<b>...est alors appelé...</b> Celui-ci (Corps jaune) <b>est alors appelé</b> corps jaune gestatif et se maintiendra pendant les trois premiers mois de la grossesse.
		Abréviation	<b>Abréviation : + nom complet/ (explication)</b> <b>Lac A : La transacétylase</b> hydrolyse du lactose.
			<b>...généralement appelée...</b> La mémoire vive : <b>généralement appelée</b> RAM est la mémoire principale du système, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un espace permettant de stocker des données....
			<b>Abréviation : appelé aussi...</b> U.C : <b>appelé aussi</b> .....supervise toutes les unités, c'est un ensemble de dispositifs qui coordonne les opérations effectués, qui établit les liaisons....qui extrait l'information pour être traiter.
	Comparaison	<b>...être + assimilé à...</b> Un os cours <b>peut être assimilé à</b> un cube grossier.	
		<b>...être + plus/moins + adjectif + que + nom...</b> L'extrémité distale <b>est plus</b> volumineuse <b>que</b> la tête.	
	Donnée	<b>....soit...km</b> Vous parcourez Lyon-Grenoble <b>soit 100Km.</b>	

		...telle que : ...	Etablir une loi <b>telle que</b> : $A = (a, b, c) / e$ implique que la grandeur A soit de la même dimension que l'expression $(a, b, c) / e$ .
		Soit ...	Soit 1l ...contenant 12gr d'urée.
Origine	...est issue de...	Toute cellule <b>issue d'</b> une autre cellule.	
	...proviennent de...	Les résultats d'une manipulation <b>proviennent d'</b> autres causes.	
	...découle de...	Ces incertitudes <b>découlent de</b> la non.....et s'exprime avec la même unité que la grandeur mesurée.	
Moyen	... s'articuler avec...	Le capitulum : formation arrondie qui <b>s'articule avec</b> la cupule de la tête...	
	...Verbe d'action + par + nom	Deux joues <b>séparées par</b> une gorge ....	
	...par l'intermédiaire de...	Les premières phalanges s'unissent avec les métacarpiens <b>par l'intermédiaire des</b> articulations métacarpo-phalangiennes ou MP.	
	...destiné à ...	Une excavation dans ses $\frac{3}{4}$ supérieurs <b>destinée à</b> l'insertion du fléchisseur ...	



Fonction	...se propose de...	Une science <b>se propose d'</b> expliquer les rapports....
	...tente de...	Elle (la science) <b>tente de</b> codifier ...
	...joue un rôle de...	-Le membre inférieur <b>joue un rôle de</b> palpation.
	...qui est responsable de...	Mitochondrie : un organite ovale <b>qui est responsable de</b> produire l'énergie pour la cellule.
	...servir de...	Ils (les os) <b>servent de</b> soutien et forment l'armature pariétale
	...donne + nom d'action + au...	Il (Bord antérieur) <b>donne</b> insertion <b>au</b> fléchisseur des doigts.
	Sujet + verbe d'action + Nom	Le col <b>supporte</b> la tête radiale et présente à sa partie inférieure...
	...outil de...	Le disque dur : <b>outil de</b> communication avec d'autres ordinateurs éloignés en utilisant des lignes téléphoniques.
	...permet de...	La mémoire morte <b>permet de</b> digitaliser des documents, c'est-à-dire de transformer une image en une forme numérique.
	....chargée de...	La mémoire morte c'est l'unité périphérique <b>chargée d'</b> imprimer sur papier des informations choisies

		...être utilisé pour...	La mémoire vive... <b>sont utilisées pour</b> conserver des programmes spéciaux écrits une fois pour toute....constructeur.
		... verbe pouvoir...	U.A.L <b>peut</b> mémoriser une information élémentaire ou bit qui peut prendre que deux états stables....appelés 0 et 1.
		...verbe d'action + ant + nom	Ulna : os long <b>formant</b> avec le ...les deux...
		...destiner à ....	Une excavation <b>destinée à</b> l'insertion du fléchisseur ...
		...capable de...	Certaines cellules se sont différenciées en récepteurs sensoriels, <b>capables de</b> coder les messages.
	Mesure	...représenter + valeur.....	La tête humérale <b>représente</b> le 1/3 d'une sphère de 30 mm de rayon.
		...mesurer....	De haut en bas, la ligne longitudinale (qui <b>mesure</b> la longueur)
		...ne pas excéder...	Les nano-bactéries <b>n'excèdent pas</b> 0,2µm.
		...de plusieurs mm.	Une masse de plusieurs mm...
		...c'est N fois + nom ...	L'infini : <b>c'est 1000 fois</b> la distance focale.

		...avec une incertitude de...	Une burette de 25ml délivre des volumes <b>avec une incertitude absolue de 0.1 ml</b>
		On exprime...en...	<b>On exprime</b> également cette incertitude <b>en %</b> d'imprécision.
		Nom+ valoir + valeur...	...la moyenne <b>vaut</b> : $v=22,3\text{mL}\pm 0,1\text{ML}$ .
		...jusqu'à environ...	...l'eau distillée en plusieurs fois à la pissette, <b>jusqu'à environ</b> 1cm sous le trait de jauge.
		...avoir une longueur de...	L'opéron lactose <b>a une longueur de</b> 6237 pb.
Composition		...être composé de...	Le condyle huméral <b>est composé de...</b>
		...composé de...	Une surface articulaire médiane, le condyle humérale, <b>composé de</b> la trochlée et du capitulum huméral (condyle).
		...constituer + Nom/chiffre.	Ses parties molles <b>constituent</b> 3 régions.
		...comprend....	La racine <b>comprend</b> une armature et des parties molles.
		...est formée par...	Son armature <b>est formée par</b> deux os.
		...constitué de ...	Le métacarpe : <b>constitué de</b> cinq os de type long.
		...est divisé en...	Le membre supérieur <b>est divisé en</b> six segments.

		<b>... formée par...</b>	Extrémité distale <b>formée par...</b>
		<b>...comporte de...</b>	Rangée supérieure <b>comporte de dehors</b> en dedans :...
		<b>...présenter: -.....</b>	La face inférieure : elle <b>présente</b> : -la gouttière du sub-clavier (sous-clavier) -Le foramen (trou) nourricier.
		<b>....peut se découper comme suit ...</b>	Les principes de fonctionnement d'un microprocesseur.... <b>peut se découper comme suit</b> .....

#### V.4.2- L'acte descriptif

Décrire est défini comme étant l'acte d'interpréter le réel. De ce fait, la science, et depuis le début, s'est basée sur la description des êtres vivants, des objets, pour pouvoir les identifier, différencier et les classer.

A titre d'exemple, nous citons les travaux de Buffon ou de Linné, naturalistes du XVIII<sup>e</sup> siècle qui se sont basés exclusivement sur la description des traits distinctifs des deux règnes, végétal et animal pour ensuite les classer et en limitant leur description des plantes à quatre catégories de traits descriptifs : la quantité des éléments, leur forme, leur distribution dans l'espace, leur grandeur relative. Pour ces deux naturalistes, décrire, c'est classer et toute description est nécessairement sélective, limitative, mais c'est par cette limitation qu'elle est significative. Décrire, c'est orienter le regard sur des aspects du réel que l'on considère comme pertinents pour comprendre ce réel. On peut donc dire que toute description a une valeur *heuristique* (une valeur de découverte). Cela paraît évident dans le cas de la description scientifique, mais cela ne l'est pas moins dans celui de la description littéraire.

La description occupe une place importante dans tous les textes à caractère scientifique et principalement en Médecine : elle sert à expliquer, argumenter et même illustrer. Nous avons noté, d'après les résultats de notre analyse, que le cours d'anatomie est plus à caractère descriptif par rapport aux autres documents puisque l'acte descriptif y représente 71%.

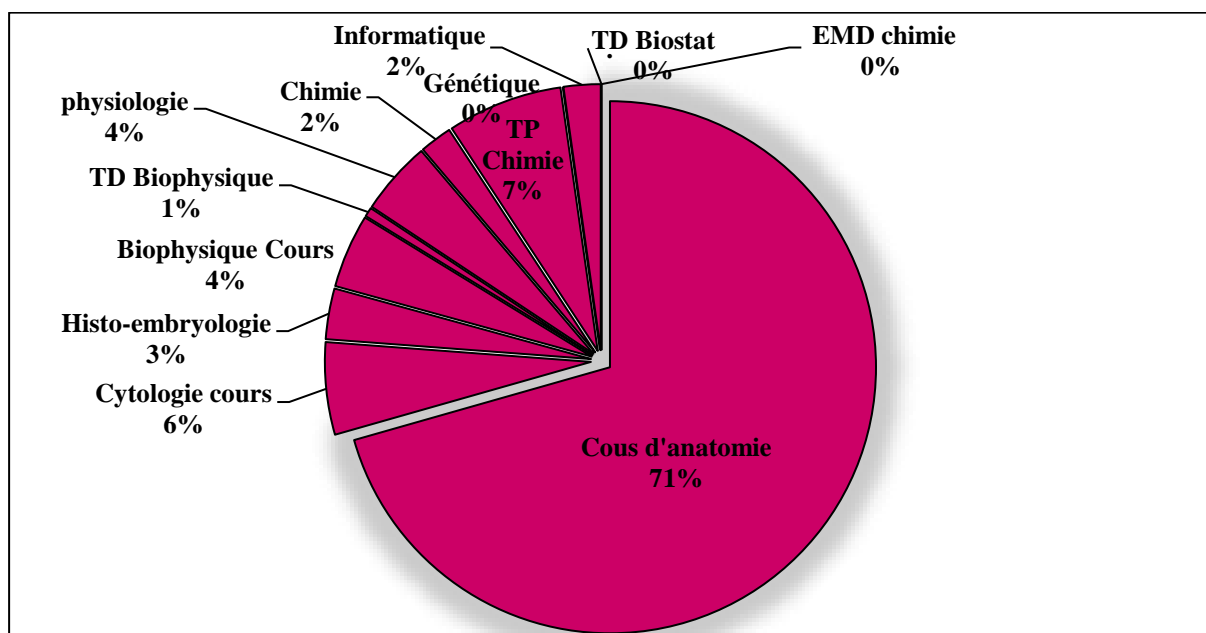


Figure 7: Fréquence de la description par document

L'acte descriptif est représenté par 5 sous-actes ainsi récapitulés dans l'histogramme ci-dessous :

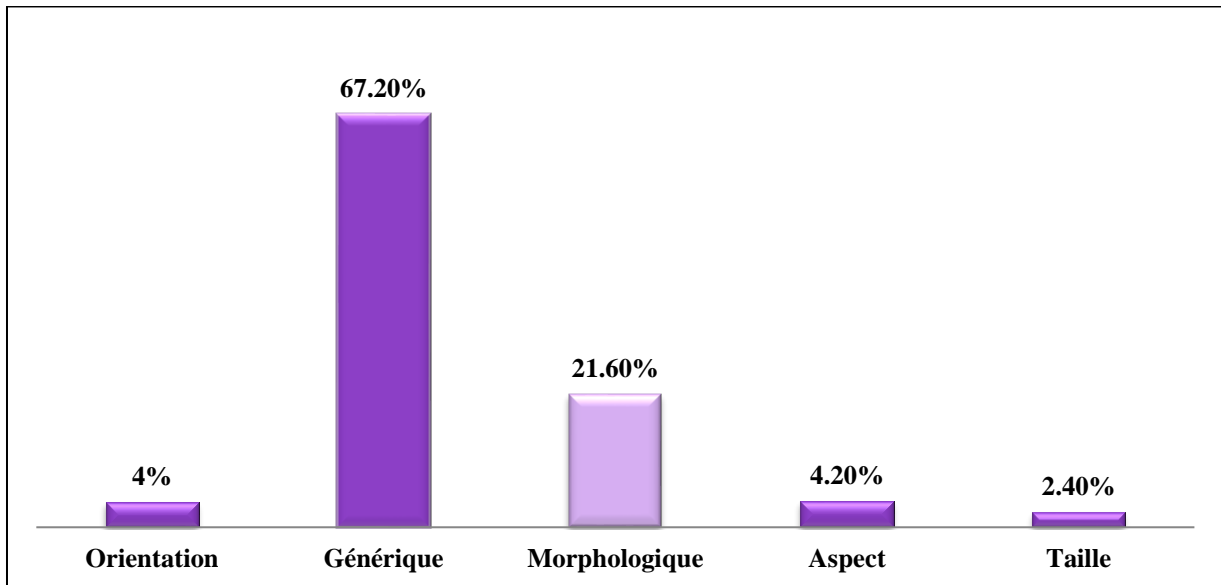


Figure 6: La fréquence des sous-actes de la description.

a- La description générique

Ce type de description est en tête de liste avec **67,20%**. Elle représente la simple description d'un élément souvent introduite par l'auxiliaire *être* suivi par un adjectif qui caractérise l'élément décrit. Exemple : Les doigts **sont allongés**.

b- La description morphologique

Elle correspond à décrire essentiellement la forme d'un élément donné (organe, os, etc.), d'où sa forte présence dans le cours d'anatomie. Ses principaux déclencheurs qui ont été relevés dans notre corpus sont au nombre de 2, soit : « ... *être de forme + adjectif* » et « ... *avoir la forme de + nom...* » qui sert à décrire en comparant la forme d'un élément A à celle d'un autre B. Exemple : *La trochlée a la forme d'un segment de poulie.*

c- La description de l'orientation

Comme son nom l'indique, elle est employée pour décrire l'orientation exacte d'un élément, souvent par rapport à un autre décrit en amont.

d- La description de l'aspect

Cette description vise l'aspect externe et est moins présente dans notre corpus par rapport aux autres sous-aspects détectés. Ses principaux marqueurs sont : « ... *sont de natures* ... », « ... *devenir + adjectif* », « ... *avoir un aspect + adjectif* », «... *se présenter sous des aspects*...». Exemple : La lumière **se présente sous des aspects** très différents.

Tableau 9 : Illustration des différentes formes de description.

Acte de discours	Sous-actes	Les structures	Exemples
Description 11,66 %	Description générique	<b>...est/ sont + adjectif...</b>	Les doigts <b>sont allongés</b> .
		<b>...peut être + adjectif...</b>	Les coupes <b>peuvent être</b> médianes
		<b>...présente des ....</b>	La face supérieure <b>présente</b> des rugosités
		<b>...accuse....</b>	Corps ou diaphyse <b>accuse</b> une légère torsion
		<b>...s'articuler avec ...</b>	Une partie latérale <b>s'articule avec</b> le scaphoïde
		<b>....caractérisées par : ...</b>	Un tissu est un ensemble de cellules <b>caractérisées par</b> : une structure et une fonction commune.
		<b>...être devenu + adjectif</b>	La quantité d'œstrogène <b>est devenue très importante</b> et exerce un effet stimulant sur les cellules à LH de l'hypophyse : d'où le pic de LH.

	Orientation	...orientée en...	Face médiale <b>orientée en</b> avant et en dehors...
		...est orientée en...	La face antérieure <b>est orientée en</b> dehors et en avant.
	Morphologie	...avoir la forme de + nom...	La trochlée a la forme d'un segment de poulie...
		...être de forme + ...adjectif.	Face latérale triangulaire, présente..... ...de forme ...
	Aspect	...sont de natures...	Ces trois grandeurs sont de natures différentes.
		...devenir + Adjectif	La face dorsale <b>devient antérieur....</b>
		...avoir un aspect + adjectifs.	Les os ont des aspects différents :.....et.....
		..se présenter sous des aspects....	La lumière <b>se présente sous des aspects</b> très différents.

#### V.4.3- La situation spatiale

Elle représente 8,02% et permet de situer une entité (cible) par référence à un point de repère (site). Elle se déploie sous différentes formes : adverbiales, prépositionnelles, etc. On peut distinguer à l'intérieur d'un propos des prépositions locatives qui font référence soit à :

-Une localisation interne par laquelle une cible est localisée au contact ou à l'intérieur d'un site : prépositions topologiques : *à, sur, dans, où, etc.*

Exemple : *Le bord médial commence **au niveau de** la tubérosité et se termine **sur** le processus styloïde du radius.*

- Une localisation externe dans laquelle la cible est localisée par rapport au site mais sans contact ou inclusion : prépositions directionnelles/projectives : *derrière, au-dessus de, à droite, près de, etc.*



Exemple : *Des plans superficiels situés **au-dessus du** fascia superficiel.*

Tableau 10 : Illustration des différents marqueurs spatiaux.

Acte de discours	Les structures	Exemples
La situation spatiale 8,02%	<b>...être situé en dedans de...</b>	Le tubercule mineur est une petite tubérosité <b>située en dedans du...</b> , <b>sur</b> la face de...
	<b>...sur...</b>	Il (Bord médial) commence au niveau de la tubérosité et se termine <b>sur</b> le processus styloïde du radius
	<b>...se trouver....près de....</b>	La partie antérieure ou ventrale <b>se trouve</b> le plus <b>près des</b> parois antérieures
	<b>...situé au -dessus de...</b>	Des plans superficiels <b>situés au-dessus du</b> fascia superficiel
	<b>...se trouver dans un...</b>	Les cavités <b>se trouvent dans</b> un seul et même os.
	<b>...commencer au niveau de ...et se terminer sur ...</b>	Il (Bord médial) <b>commence au niveau de</b> la tubérosité et se termine sur le processus styloïde du radius ...
	<b>...où ....</b>	Elle (la partie en forme de cône) : présente un sommet <b>où</b> se fixe le ligament latéral ulnaire du carpe...
	<b>...dans...</b>	Il (stigma) reste donc <b>dans</b> l'ovaire...
	<b>...y....</b>	On <b>y</b> place les pipettes pour éviter qu'elles ne traînent sur la pailleasse, on y stocke les excès de solvant.
	<b>...au bas du...</b>	Graduation zéro <b>au bas du</b> ménisque.

#### V.4.4- L'énumération

Cet acte exprime une relation de liste au sein d'un énoncé. Les marqueurs d'énumération attirent l'attention sur le fait qu'un segment textuel doit être considéré comme étant l'un des termes d'une énumération (Siepmann, 2007). Dans notre corpus, 5 marqueurs d'énumération ont été relevés : *d'abord, ensuite, puis, et* ou encore « *on distingue* » qui introduit la liste des éléments énumérés, séparés par des virgules et ou la conjonction de coordination « *et* ».

Tableau 11: Illustration des différents marqueurs énumératifs.

Acte de discours	Les structures	Exemples
Énumération 0,37%	<b>...tout d'abord...puis...</b>	Certains récepteurs sont <b>tout d'abord</b> phasiques <b>puis</b> toniques : fibres du fuseau neuromusculaire.
	<b>Ensuite....</b>	<b>Ensuite</b> , prélever un peu de solution en utilisant le pipeteur de sécurité.
	<b>..., ... et...</b>	Le membre supérieur <i>est divisé en six segments</i> successifs : l'épaule, le bras, le coude, l'avant-bras, le poignet <b>et</b> la main.
	<b>On distingue...et...</b>	<b>On distingue</b> : les arches carpiennes <b>et</b> les métacarpo-phalangiennes.

#### V.4.5- L'expression du but

Dans notre corpus, cet acte apparaît avec une récurrence de **4,57%** et est porté par 7 marqueurs dont le principal est: *pour*. On en distingue trois formes grammaticales :

- **Conjonctions suivies du subjonctif** : la principale et la subordonnée ont des sujets différents. Exemple : Quelle est la probabilité **pour que** les deux nombres obtenus soient multiples ?
- **Prépositions suivies de l'infinitif** : la principale et la subordonnée ont le même sujet. Exemple : *Retourner plusieurs fois la fiole en la secouant **de manière à** parachever l'homogénéisation.*

- **Prépositions suivies d'un substantif**, exemple : LH et FSH ayant **pour but de** stimuler la croissance folliculaire.

Tableau 12: Illustration des différents marqueurs de but.

Acte de discours	Les structures	Exemples
L'expression de but 4,57%	<b>...pour...</b>	Une face inférieure présente une tubérosité <b>pour</b> l'insertion du brachial.
	<b>...pour que...</b>	Quelle est la probabilité <b>pour que</b> les deux nombres obtenus soient multiples ?
	<b>...avoir pour but de...</b>	LH et FSH <b>ayant pour but de</b> stimuler la croissance folliculaire.
	<b>L'objectif de...est de...</b>	<b>L'objectif de</b> cette page <b>est de</b> faire l'inventaire des différents objets de verrerie mais aussi de spécifier leur utilisation.
	<b>...afin de...</b>	Il est nécessaire d'effectuer..... <b>afin de</b> pouvoir calculer la moyenne de résultats.
	<b>... de manière à...</b>	Retourner plusieurs fois la fiole en la secouant <b>de manière à</b> parachever l'homogénéisation.
	<b>Verbe conjugué + à + verbe à l'infinitif...</b>	L'enseignement de l'éthique prépare les étudiants <b>à</b> reconnaître ces situations difficiles.
	<b>.... destiné à + verbe à l'infinitif ...</b>	Les médecins reçoivent un enseignement long <b>destiné à</b> leur assurer...

#### V.4.6- L'acte injonctif

L'injonction qui est considérée comme « consigne » et représente **4,85%** des actes recensés en se déclinant sous deux formes : verbes conjugués à l'impératif à la deuxième personne « vous » : une volonté de mobilisation du récepteur et des verbes à l'infinitif : apostrophes, interrogations oratoires qui suggèrent des réponses. Exemple : ***Déterminer** le numéro atomique du germanium.*

7 différents marqueurs, porteurs de l'acte injonctif ont été relevés suite à l'analyse des documents dont deux exprimant l'avertissement. Les documents-types les plus représentatifs de cet acte restent le sujet d'examen, la fiche de TD et le protocole de TP et cela par la présence de la consigne de travail ou de la bonne conduite à respecter. Ceci rend cette structure importante à programmer dans un plan de formation.

Tableau 13: Illustration des différents marqueurs injonctifs.

Acte de discours	Les structures	Exemples
L'acte injonctif 4,85%	<b>Veiller à ce que...soit...</b>	<b>Veiller à ce que</b> la burette soit bien verticale.
	<b>Vérifier que...</b>	<b>Vérifier qu'</b> aucune bulle ne subsiste.
	<b>En déduire...</b>	<b>En déduire</b> la moyenne, la variance et l'écart- type de x.
	<b>...doit être...</b>	L'ouverture du tube <b>doit être</b> toujours dirigée vers un écran de protection.
	<b>Verbe à l'infinitif (sens impératif)</b>	<b>Calculer</b> dans ce cas l'énergie pour arracher cet électron.
	<b>Attention : ...</b>	<b>Attention :</b> Un nombre sans dimension (N) peut avoir des unités ici : 1mole.

	<b>Il ne faut pas ....</b>	<b>Il ne faut pas</b> remplir plus du tiers du tube et placer le pince proche de l'ouverture.
--	----------------------------	---

#### V.4.7- Le commentaire

Il est employé par l'auteur pour introduire une simple idée ou pour revenir sur un résultat trouvé en amont sans faire grand usage de l'un des autres actes listés auparavant. Cet acte qui représente 2,89 % de la totalité des actes est porté par 4 marqueurs, soit : « *Il est raisonnable de dire que ...* », « *... voir que ...* », « *On peut se rendre compte...* », « *... n'a pas de...particulière...* ». Exemple : **On a vu que** les grandeurs possèdent la propriété d'additivité, ce n'est pas le cas de la température. Cependant, le commentaire n'est pas vraiment considéré comme un acte par certains linguistes (Elimam, sd)<sup>55</sup> du fait qu'il soit vide de marqueurs linguistiques.

Tableau 14 : Illustration des différents marqueurs du commentaire.

Acte de discours	Les structures	Exemples
Le commentaire 2,89 %	<b>Il est raisonnable de dire que...</b>	<b>Il est raisonnable de dire que</b> 2 voyages l'un de 24H10 et l'autre de 24H9mn 50s, sont identiques en durée si la précision de mesure est de 30s.
	<b>On voit que...</b>	<b>On voit que</b> la vitesse est décomposée selon 2ou 3 grandeurs de notre tableau d'échelle...
	<b>On peut se rendre compte...</b>	... <b>on peut se rendre</b> compte lorsque cette cohérence indispensable des grandeurs n'est pas respectée !

<sup>55</sup> Elimam, A. (2007-2009). Cours de Didactique de français de spécialité. ENSET d'Oran.

	<b>...n'a pas de...</b>	Le verre à pied <b>n'a pas de</b> fonction particulière.
--	-------------------------	--

#### V.4.8- L'exemplification

Cet acte est employé en général dans toutes les disciplines pour étayer des propos, illustrer et pour mieux expliquer les propos. Dans notre corpus médical analysé, cet acte représente 3,17%. Les marqueurs d'exemplification font partie d'un groupe de formules dont le marqueur de premier niveau « *par exemple* » est le prototype. Il se déploie souvent sous deux formes principales : entre deux virgules à la fin du propos contenant l'exemplification.

Nous avons noté aussi la présence de deux autres marqueurs : *exemple de...* qui est employé au même titre que *par exemple* et puis le marqueur *comme* qui vient citer et spécifier le genre ou le type de propos.

Tableau 15: Illustration des différents marqueurs de l'exemplification.

Acte de discours	Les structures	Exemples
L'exemplification 3,17%	<b>..., par exemple,...</b>	En mécanique, <b>par exemple</b> , on peut toujours se ramener à 3 grandeurs, les autres étant intitulées grandeurs dérivées.
	<b>...exemple de...</b>	Bactérie Gram variable, <b>exemple de</b> (Bacille responsable de la tuberculose).
	<b>...comme...</b>	Le catabolisme s'effectue dans des organites <b>comme</b> les lysosomes et les peroxysomes.

#### V.4.9- L'explication

Les marqueurs d'explication, comme leur nom l'indique, permettent d'expliquer un élément du contexte antérieur. Souvent, l'explication est employée pour faire montre de la perspicacité

de l'auteur ou pour permettre à l'enseignant de fournir des précisions supplémentaires dans le but d'apporter au lecteur en général et dans notre cas à l'étudiant, une meilleure compréhension d'une notion médicale, d'un cas, d'une connaissance, nouvellement exposés dans l'anté-texte. Les marqueurs d'explication pour Mann et Thompson (1988), introduisent le satellite d'une relation de preuve ou de justification. Dès que le lecteur a compris le satellite, il est plus disposé à ajouter foi au noyau ou à reconnaître le droit de l'auteur de présenter le noyau (Mann et Thompson, 1988 : 251-252).

Notre analyse des documents médicaux nous a permis de dégager deux marqueurs: ... *c'est-à-dire* ... et ... *ceci veut dire que* ... avec une fréquence de 2,33%. Leur emploi est assez fréquent et n'est pas réservé qu'au domaine scientifique et ce aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ces deux marqueurs sont aussi appelés des déclencheurs de reformulation puisque cette dernière n'est qu'une autre manière d'explicitier une idée, un propos ou un concept.

Tableau 16 : Illustration des différents marqueurs de l'explication.

Acte de discours	Les structures	Exemples
Explication 2,33%	<b>...c'est-à-dire...</b>	Il est nécessaire d'effectuer plusieurs fois la manipulation afin de pouvoir calculer la moyenne de résultats, <b>c'est-à-dire</b> très proches les uns des autres, et ainsi de s'approcher au mieux du résultat exact.
	<b>Ceci veut dire que...</b>	On écrira : masse : 27,55+/-1,01g. <b>Ceci veut dire que</b> la masse exacte de l'objet est comprise entre 27,54g et 27,56g.

#### V.4.10- La situation temporelle

Encore appelée *indication du temps* est un acte de discours servant à délimiter l'action sur l'échelle chronologique en conférant au texte scientifique principalement son caractère objectif et réel. Selon Combettes (1992 : 7), « [...] tout texte à la limite, même s'il s'agit d'un

texte considéré comme "abstrait", fait référence à des réalités ancrées dans le temps, repérables par rapport à une chronologie. [...] Une réalité "temporelle", chronologique, peut fort bien se trouver traduite par un texte non narratif ».

Même si certains auteurs pensent que les adverbes temporels ne sont pas nécessaires pour localiser un événement, les temps des verbes étant suffisamment explicites en français, Borillo (1983) avance qu'au contraire, ces adverbes permettent d'apporter des spécifications quant au découpage d'intervalles repérables par rapport à un moment de parole (P) dans lequel un événement (E) doit être localisé. Elle parle de coordonnées temporelles de (E) ou de référence temporelle. Ci-dessous, un tableau résumant la typologie des adverbiaux temporels :

Tableau 17: Les adverbes de référence temporelle dans la phrase et dans le texte (Borillo, 1983 : 3)

Adverbes	Ponctuels	Inclusifs	Duratifs (localisateurs)
Autonomes	<i>à sa naissance</i>	<i>en 1980</i>	<i>depuis 1980</i>
Déictiques	<i>à l'instant</i>	<i>cette semaine</i>	<i>depuis hier</i>
Anaphoriques	<i>à ce moment-là</i>	<i>ce matin-là</i>	<i>depuis la veille</i>
Polyvalents	<i>à 8 heures</i>	<i>dans la soirée</i>	<i>depuis l'été</i>

Cet acte représente 2,80 % avec 12 différents marqueurs relevés à la surface du corpus médical collecté dont certains expriment le moment exact sinon la durée de l'action.

Tableau 18: Illustration des différents marqueurs temporels.

Acte de discours	Les structures	Exemples
La situation temporelle 2,80 %	<b>...lorsque...</b>	L'anatomie topographique: c'est l'anatomie du praticien <b>lorsqu'</b> il examine un malade.
	<b>...quand ...</b>	La face antérieure s'approfondit <b>quand</b> la main est en position de prise.



...au cours de...	Les eucaryotes sont des cellules plus primitives qui sont apparues en premier <b>au cours de</b> l'évolution.
...dure en moyenne....	Ce cycle dure en moyenne 28 jours.
...s'étendant du...au ...	La phase folliculaire <b>s'étendant du</b> 1 <sup>er</sup> <b>au</b> 14 <sup>ème</sup> jour du cycle.
...du...au...	La phase lutéale : <b>du</b> 14 <sup>ème</sup> <b>au</b> 28 <sup>ème</sup> jour du cycle.
... aujourd'hui ...	...le temps compté avec un sablier ou en « lunes »ou même en saisons, <b>aujourd'hui</b> en nanoseconde avec les ordinateurs.
...au ...	...un étalon était déjà chez les Hébreux et <b>au Moyen-Age</b> défini et garanti par chaque seigneur.
Depuis .....	Depuis la livre romaine, la masse a évolué de 327 à 489 g en 10 puis 12 onces.
...pendant un certain temps ...	La fréquence <b>pendant un certain temps</b> décroît en fonction du temps d'application.
...lors de...	La fiole jaugée sert <b>lors de</b> préparation de solutions de concentration précise.
Lorsque.../...lorsque....	Lorsqu'un expérimentateur réalise plusieurs fois....

	<b>En+ année...</b>	<b>En 1665</b> , Robert Hooke découvre des cellules dans du liège puis dans des plantes, en utilisant le microscope.
--	---------------------	--

#### V.4.11- L'inférence

C'est une opération logique traduisant une *démonstration de vérité*, de *fausseté* ou de *probabilité*, sous la forme d'une proposition appelée *conclusion*.

Il existe trois types d'inférence formalisés par Peirce en 1903 : la *déduction*, l'*induction* et l'*abduction*. Suite à l'analyse du corpus médical, 10 déclencheurs, porteurs de cet acte ont été recensés:

-*Donc* : qui se déploie sous plusieurs formes « *C'est donc...* », « *Donc...* », « *... donc ...* », « *Il apparait donc...* ».

-«*... ce qui implique ...* », «*... se traduit par ...*», « *... ainsi ...* », « *... alors ...* », « *Au total, on a ...* », « *... alors ...* », « *... d'où ...* ».

Tableau 19: Illustration des différents marqueurs de l'inférence.

Acte de discours	Les structures	Exemples
L'inférence 2,99%	<b>Il apparait donc...</b>	Un stigma apparait <b>donc</b> à la surface de l'ovaire : ce point de rupture s'agrandit et le liquide folliculaire entraînant avec lui l'ovocyte entouré de ses enveloppes.
	<b>Donc...</b>	Donc l'informatique est la science du traitement automatique de l'information.
	<b>...se traduit par...</b>	Une augmentation de l'intensité d'une stimulation se traduit par une augmentation de l'intensité de sensation.

	<b>...ce qui implique...</b>	Chaque unité reçoit des mesures de référence les plus précises possibles, ce qui implique une évolution avec les précisions disponibles de l'époque.
	<b>... ainsi...</b>	La progestérone a un effet inhibiteur sur la croissance d'autres follicules mais également sur la sécrétion de LH, entraînant <b>ainsi</b> la diminution de sa production de FSH par l'hypophyse, ce qui permettra la reprise d'un prochain cycle.
	<b>Au total, on a ...</b>	<b>Au total, on a</b> la dimension $R = P.V/N.T = M.L^2.T^{-2}.O^{-1}$
	<b>C'est donc...</b>	<b>C'est donc</b> tout l'intérêt....
	<b>...donc...</b>	L'OMI n'a <b>donc</b> plus d'effets sur l'ovocyte, qui reprend alors sa méiose.
	<b>...alors...</b>	L'OMI n'a donc plus d'effets sur l'ovocyte, qui reprend <b>alors</b> sa méiose.
	<b>...d'où...</b>	La quantité d'œstrogène est devenue très importante et exerce un effet stimulant sur les cellules à LH de l'hypophyse : d'où le pic de LH.

#### V.4.12- La condition

Elle représente 2,61% de l'ensemble des actes relevés. Cet acte est marqué par 5 déclencheurs différents dont le marqueur « Si » reste le plus répandu. L'expression de la condition exprime

: - un rapport de cause à effet entre la condition et le fait principal, exemple : *On peut passer des unités d'un système à un autre, si ces systèmes sont cohérents ;*

- un rapport d'hypothèse, exemple : *Si  $E = k + l$ , on cherchera seulement la dimension de  $k$  ou  $L$  puisqu'elles sont nécessairement les mêmes pour pouvoir s'ajouter.*

Tableau 20: Illustration des différents marqueurs de la condition.

Acte de discours	Les structures	Exemples
La condition 2,61%	<b>...si...</b>	On peut passer des unités d'un système à un autre, <b>si</b> ces systèmes sont cohérents.
	<b>Si..., ...</b>	<b>Si</b> $E = k + L$ , on cherchera seulement la dimension de $k$ ou $L$ puisqu'elles sont nécessairement les mêmes pour pouvoir s'ajouter.
	<b>...ne peut être accédé qu'en...</b>	Ce type de mémoire <b>ne peut être accédé qu'</b> en lecture.
	<b>Cela suggère que...</b>	<b>Cela suggère que</b> les cellules expriment leurs genèses de manière différente.
	<b>...qu'avec...</b>	Le résultat ne sera donc jamais connu <b>qu'avec</b> une certaine approximation.
	<b>En + participe présent.</b>	<b>En enlevant</b> 2é, on obtient l'ion $Li^{2+}$ 655.

#### V.4.13- L'acte interrogatif

L'acte interrogatif représente 2,15 % et exprime une relation de résolution de problème. Les marqueurs d'interrogation sont parfois réalisés par un simple point d'interrogation, mais cette espèce d'implicite est plus fréquente en anglais et en allemand qu'en français. Cet acte est

présent en force dans les documents à caractère évaluatif (fiche de TD, sujet d'examen, etc.) et dans la titrologie de certains documents de type informatif : cours dont les titres sont sous une forme interrogative pour que la réponse puisse figurer juste après le titre.

Les marqueurs d'interrogation relevés à la surface du corpus analysé sont au nombre de 6, soit : Lesquels....? Quel...? Par quelle...? Qu'est -ce qu'un...? Comment ?....C'est quoi ?

Tableau 21: Illustration des différents marqueurs de l'interrogation.

Acte de discours	Les structures	Exemples
L'acte interrogatif 2,15%	<b>Lesquels des...+ verbe...?</b>	<b>Lesquels</b> des atomes <b>se trouvent</b> dans une même colonne du tableau périodique ?
	<b>Quel ...?</b>	<b>Quel</b> serait le numéro atomique.... ?
	<b>Par quelle...?</b>	Par quelle loi....
	<b>Qu'est -ce que...?</b>	<b>Qu'est -ce qu'</b> un opéron?
	<b>...c'est quoi?</b>	L'information, <b>c'est quoi?</b>
	<b>Comment ...?</b>	<b>Comment</b> appelle-t-on...?

#### V.4.14- L'expression de l'opposition

Cet acte qui représente 1,49% est porté par 10 marqueurs. Il consiste à rapprocher deux faits unis par une relation de différence ou de contradiction et formant ainsi un contraste. Et on parle d'opposition concessive quand un des faits gêne la réalisation de l'autre, sans l'en empêcher, exemple : *Bien que ces différences puissent paraître importantes, il existe un nombre plus grand de similitudes.*

Aucune trace d'opposition implicite n'a été repérée au fil de l'analyse du corpus médical contrairement à l'opposition explicite exprimée selon les formes suivantes :

**-La subordonnée conjonctive circonstancielle** introduite par une conjonction ou une locution : *alors que, tandis que, bien que...*

**-La proposition indépendante coordonnée** par une locution, une conjonction ou un adverbe : *mais, en revanche, pourtant, non seulement ... mais*, etc.

Tableau 22: Illustration des différents marqueurs de l'opposition.

Acte de discours	Les structures	Exemples
L'opposition 1,49%	<b>Alors que.../...alors que...</b>	Les cellules se disjoignent <b>alors que</b> la matrice intercellulaire ...
	<b>En revanche...</b>	<b>En revanche</b> , vous pouvez multiplier ou diviser des grandeurs entre elles pour obtenir d'autres grandeurs.
	<b>...mais...</b>	Au total, on a la dimension $R = P.V/N.T = M.L^2.T^{-2}.O^{-1}$ <b>mais</b> l'unité de R est le : $kg.metre^2.s^{-2}.mole^{-1}.K^{-1}$
	<b>...pas seulement de...mais aussi de...</b>	Il ne s'agit <b>pas seulement de</b> maintenir un niveau de connaissances scientifiques <b>mais aussi</b> des connaissances, compétences et comportements éthiques.
	<b>...non seulement...mais également...</b>	Les équations relient non seulement les grandeurs entre elles mais également les unités correspondantes.
	<b>Cependant...</b>	<b>Cependant</b> , erreurs et incertitudes sont deux notions différentes.
	<b>...pourtant...</b>	Cette grandeur est dite « sans dimension », <b>pourtant</b> , on peut la mesurer.

	<b>...tandis que...</b>	Certaines associations soutiennent l'égalité de tous les citoyens <b>tandis que</b> d'autres sont prêtes à tolérer de grandes inégalités.
	<b>... mais également...</b>	La progestérone a un effet inhibiteur sur la croissance d'autres follicules <b>mais également</b> sur la sécrétion de LH, entraînant ainsi la diminution de sa production de FSH.
	<b>Bien que...</b>	<b>Bien que</b> ces différences puissent paraître importantes, il existe un nombre plus grand de similitudes.

#### V.4.15- L'expression de la causalité

Les marqueurs de causalité permettent d'instaurer un lien de cause à conséquence entre deux segments textuels. Cet acte peut exprimer une relation de causalité volontaire ou non-volontaire (Mann et Thompson, 1988 : 275). Une relation de cause volontaire dans les cas suivants :

- N est soumis aux contraintes suivantes : N présente une situation qui n'est pas un acte volontaire.
- La combinaison N + S est soumise aux contraintes suivantes : S présente une situation qui, par un moyen autre que la motivation d'un acte volontaire, a causé la situation présentée en N. Sans la présentation de S, R pourrait ignorer la cause de la situation (Mann et Thompson 1988 : 275).

Une relation de cause non volontaire :

- S est soumis aux contraintes suivantes : S présente une situation qui n'est pas un acte volontaire.

- La combinaison N + S est soumise aux contraintes suivantes : N présente une situation qui a causé la situation présentée en S (Mann et Thompson, 1988 : 275-276).

Dans le corpus qui a servi comme support d'analyse à notre recherche, 8 marqueurs de cause ont été détectés dont « ... *parce que...* » et «...*car...* », les plus récurrents.

Le rapport de causalité peut être exprimé par :

**-Les propositions indépendantes**, exemple: *L'ouverture du tube doit être toujours dirigée vers un écran de protection (à défaut un mur) car il existe des risques de projection de liquide.*

**-La proposition subordonnée de cause**, exemple : *Il est solidement attaché au tronc parce qu'on l'appelle « sa racine ».*

**-Préposition/locution + nom (...provenant de..., ...tiennent à..., ...du fait de...,...due au...)**, exemple : *L'ovocyte est amené jusqu'à l'ampoule de la trompe où il s'immobilise du fait de la taille de l'amas visqueux formé par l'ovocyte et ses enveloppes (plusieurs mm).*

Tableau 23: Illustration des différents marqueurs de la causalité.

Acte de discours	Les structures	Exemples
	<b>...parce que...</b>	Il est solidement attaché au tronc <b>parce qu'</b> on l'appelle « sa racine»
	<b>... : ..., provenant de...</b>	Un furoncle : gros bouton rempli de pus, <b>provenant de</b> l'infection d'un follicule pilosébacé par un staphylocoque.



<p>La cause</p> <p>0,75%</p>	<p>... : ...<b>due au</b>...</p>	<p>Tuberculose: maladie infectieuse et contagieuse chronique et aigue <b>due au</b> bacille de Koch et qui affecte les poumons ou n'importe quelle partie de l'organisme.</p>
	<p>...<b>du fait de</b>...</p>	<p>L'ovocyte est amené jusqu'à l'ampoule de la trompe où il s'immobilise <b>du fait</b> de la taille de l'amas visqueux formé par l'ovocyte et ses enveloppes (plusieurs mm).</p>
	<p>...<b>tiennent à</b>...</p>	<p>Les différences observées <b>tiennent à</b> l'imperfection des sens du manipulateur (.....) et également à la.... (.....)</p>
	<p>...<b>puisque</b>...</p>	<p>Il ne s'agit pas seulement de maintenir un niveau de connaissances scientifiques mais aussi des connaissances, compétences et comportements éthiques <b>puisque</b> les nouvelles questions éthiques dérivent des changements de la pratique médicale même et de son environnement social et politique.</p>
	<p><b>Puisque</b>...</p>	<p><b>Puisque</b> le quotient de deux grandeurs est de même unité, elle est un nombre dépourvu d'unité.</p>
	<p>...<b>car</b>...</p>	<p>L'ouverture du tube doit être toujours dirigée vers un écran de protection (à défaut un mur) <b>car</b> il existe des risques de projection de liquide.</p>

#### V.4.16- L'acte procédural

C'est un acte directif qui incite à l'action que le lecture-utilisateur (actions positives : mode d'emploi, recette, etc.) doit exécuter ou au contraire, s'abstenir de la faire (en cas de danger engendré). Un discours procédural possède la fonction d'assister, de faciliter et de guider la réalisation d'une tâche complexe pour le sujet qui le souhaite, ou qui est chargé de l'accomplir (Adam, 2001 : 12). C'est aussi une description d'action qui se manifeste principalement dans les productions verbales à caractère prescriptif, exemple : recettes de cuisine, modes d'emploi, procédures, explications... et s'apparente clairement à un sous-type de description. Une des caractéristiques des textes procéduraux est qu'ils présentent souvent une structuration multi-entrées qui permet à l'utilisateur d'accélérer le plus directement et le plus rapidement possible à l'information (Caroll, 1990) cité par Heurley (2001 : 31).

Dans notre cas, le discours procédural se manifeste principalement dans la fiche de protocole de TP. Une des conditions inhérentes aux instructions ainsi qu'aux textes qui les abritent est en effet la compétence de l'instructeur. Celui-ci transmet son savoir-faire à un réalisateur auquel il recommande de suivre exactement les instructions données sur les étapes successives d'une tâche à exécuter. Corrélativement, la relation expert-profane qui sous-tend les textes procéduraux implique un contrat implicite de promesse de succès : "Si vous exécutez correctement l'ensemble des indications données, alors vous obtiendrez la soupe au pistou" (Greimas, 1983 : 159) cité par Manno (2009 : 8).

Dans le document médical analysé, la marque de l'acte procédural se déploie sous deux formes.

Tableau 24: Illustration des différents marqueurs du procédural.

Acte de discours	Les structures	Exemples
L'acte procédural 1,12%	<b>En + verbe + ant</b>	<b>Retourner</b> plusieurs fois la fiole <b>en</b> la <b>secouant</b> de manière à parachever l'homogénéisation.
	<b>On + verbe</b>	<b>On peut opposer</b> deux grands types de cellules selon qu'elles possèdent ou non un noyau.

#### V.4.17- L'expression de l'hypothèse

C'est un acte très présent dans les textes scientifiques à caractère logique et expérimental tels que les Mathématiques et la Biologie. Les marqueurs d'hypothèse permettent d'introduire une hypothèse ou de signaler le début d'une séquence pour décrire une situation hypothétique ou d'établir un modèle. En règle générale, ces marqueurs signalent des relations d'arrière-plan et de condition. (Siepmann, 2007).

Tableau 25: Illustration des différents marqueurs de l'hypothèse.

Acte de discours	Les structures	Exemples
L'hypothèse  0,56 %	<b>...suggérer que...</b>	Matthias Schleiden <b>suggère que</b> tous les tissus végétaux sont faits de cellules.
	<b>... supposer que...</b>	Dans une famille de 4 garçons, on suppose que la probabilité...

#### Conclusion

Au terme de l'analyse du corpus et du relevé des fréquences des actes recensés, nous sommes arrivée à conclure que le discours didactique médical écrit, notamment notre corpus, se caractérise par :

- Une grande fréquence des actes définitoire, descriptif, illustratif et explicatif. Ceci est à notre avis logique vu que la principale visée de ce discours est didactique : l'enseignant cherche à transmettre de nouvelles connaissances aux étudiants et ainsi les informer en définissant l'inconnu, décrivant ses caractéristiques tout en illustrant pour mieux étayer les informations données.
- La présence des relations logiques telles que l'expression de but, de cause, l'inférence, la condition, l'opposition, l'hypothèse et l'énumération : cela est aussi l'un des traits distinctifs du discours scientifique.
- Les indicateurs spatio-temporels: qui servent à indiquer précisément la place des organes et des organites ainsi que le temps et l'intervalle du déroulement des réactions et des phénomènes physiologiques.

- L'injonctif et le procédural sont aussi deux actes caractéristiques du discours scientifique indiquant ainsi le déroulement des actions.
- Une abondance du commentaire qui a pour but d'introduire de nouvelles informations sinon de revenir sur des propos déjà exposés.
- L'acte interrogatif : présent aussi bien dans les documents d'évaluation (EMD, fiches de TD et de TP) que dans certains cours dans les titres apparaissant sous une forme de problématique.

## Chapitre VI : Vers la conception d'un contenu pour l'enseignement du français médical écrit

## Introduction

Cette partie de l'ingénierie de la formation proprement dite représente pour notre travail un aboutissement de l'audit, de l'analyse et du recensement des difficultés et des caractéristiques du DDE en Médecine. Elle se présentera comme une possible solution ou remédiation, sous forme d'un plan de formation, constitué de séquences didactiques. Ce plan vise essentiellement les objectifs à atteindre en vue d'installer les deux compétences liées à l'écrit médical.

La notion de *plan de formation* est souvent employée en entreprise. C'est un dispositif d'enseignement-apprentissage comprenant les actions de formation et visant des compétences prédéfinies : dans notre cas, on opte pour la nomenclature « Séquences ». La conception-mise en place d'un tel cours a pour objectif principal l'acculturation<sup>56</sup> des étudiants aux spécificités du discours universitaire médical écrit. Pour la conceptualisation de l'apprentissage du français langue universitaire, on doit inévitablement actionner les deux variables qui sont : le contexte universitaire et l'apprenant dans ses dimensions (cognitives et langagières)<sup>57</sup>. On entend par le *contexte universitaire* la situation effective ou se réalise(nt) le(s) discours avec les différentes caractéristiques linguistiques, leur fonctionnement au sein de la communauté socio-discursive ainsi que les genres spécifiques employés.

A titre de rappel, des travaux concernant le français médical et sa didactisation existent depuis une dizaine d'année : des ouvrages, des plan de formations en ligne, des formations en présentiel dans les universités de France (Montpellier, Lyon), propositions de séquences de formation (Proposition de programme de français médical pour les médecins internes : Perea et Veillon (2009)), etc. Nous citons dans cette foulée de travaux, l'ouvrage : « Le français des médecins » qui est né suite aux travaux des auteurs Thomas Fassier et Solange Talavera-Goy. Il vise à faciliter la tâche des professeurs de français médical mais surtout la vie des internes en Médecine, non-francophones. L'ouvrage a été élaboré après une longue et minutieuse observation des médecins en action sur leur lieu de travail quotidien, ce qui a permis de recenser la plupart des situations de communication professionnelle. Nous citons à titre d'exemple l'intitulé de certains cours de l'ouvrage :

- Se rendre sur le lieu de stage

---

<sup>56</sup>Notion employée par Pollet (2008) et Deschepper (2008).

<sup>57</sup>Dans ce sens, Deschepper (2008 : 3) cite aussi les dimensions psycho-affectives et sociales, qui ne sont pas prises en compte dans notre recherche.

- Faire connaissance avec l'équipe médicale et paramédicale
- Interroger un patient
- Donner des consignes
- Rédiger une observation et prendre un avis auprès du médecin sénior
- Prescrire un traitement et expliquer une ordonnance
- Organiser un rendez-vous pour un examen ou une consultation
- Faire une présentation orale et discuter un article médical

De fait, et vu le contenu proposé, nous ne pensons pas que ce manuel pourrait servir l'étudiant algérien et répondre au besoin de l'enseignement de la Médecine en Algérie et ce pour deux raisons :

- Le contexte de l'enseignement de la Médecine en Algérie est totalement différent du contexte pour lequel ce manuel a été conçu : L'ouvrage est réservé pour les étrangers venant faire leurs études, un stage d'internat ou exercer leur métier de médecin au sein des hôpitaux français.
- La différence du public : le public algérien non francophone est un public d'étudiant nouvel arrivant à l'université et leur besoin linguistique concerne le suivi d'un apprentissage spécialisé encore loin des hôpitaux et des stages contrairement aux internes pour lesquels le manuel est destiné.

Ainsi dans le présent chapitre nous essayons d'élaborer une proposition sous forme de quelques séquences didactiques et ce en vue de rapporter une solution aux difficultés rencontrées par les étudiants algériens en Médecine vis-à-vis du DDUE et donc favoriser l'implémentation de l'écrit avec ses deux composantes : la compréhension et la production.

## VI.1- Implémentation de l'écrit

### VI.1.1- La compréhension de l'écrit

La mise en place d'une formation en langue de spécialité ciblant la compréhension de l'écrit exige du formateur de grandes performances et compétences en analyse des besoins et du discours. Chaque discours est caractérisé par un registre et chaque texte par une typologie ; abondance et récurrence de certains actes de discours par rapport à d'autres. Dans ce sens, le langage est considéré comme une convention entre les membres de toute communauté professionnelle, c'est d'ailleurs cette « langue de convention » dont les étudiants cherchent à

maitriser les structures organisationnelles<sup>58</sup>. Parmi les actes de langage, nous citerons : l'acte définitoire, descriptif, explicatif, énumératif, etc. A ce niveau, se situent d'ailleurs les avantages de l'analyse du discours (cf. Chapitre V). Une fois « les porteurs », « les indicateurs », « les déclencheurs » ou encore « les traits », respectifs à chaque acte de discours, déterminés, l'apprenant déduira le genre de texte et donc atteindra l'information en question. Ce même exercice (compréhension via la détermination des déclencheurs) pourrait ensuite mener à un enregistrement des structures spécifiques et donc conduire à une meilleure production écrite.

Rappelons que dans notre approche, nous accordons plus d'importance à l'acte de discours et à son unité porteuse, qu'aux termes de spécialité. Nombreux sont les apprenants qui pensent que les textes de spécialité sont chargés de mots complexes et compliqués et que l'ignorance du sens d'un mot les bloquent parfois et les entraîne souvent à abandonner la lecture.

A cet effet, beaucoup d'enseignants de spécialité et de langue de spécialité commencent l'étude d'un texte par l'explication des mots techniques se rapportant à la discipline ce qui ne va que renforcer la résistance et la complexité du discours chez l'étudiant : « la connaissance de chaque mot de vocabulaire n'est pas ce qui permet la compréhension » (Grew et Olivier, 1974) cités par Sidibe (2007 : 137). Donc, il faut entraîner l'apprenant à déduire le sens des mots à partir de leurs enchainements dans l'acte du langage et non l'inverse : « Toutes les disciplines peuvent concourir à l'élaboration de savoir-faire particuliers utiles au SE (savoir-écrire). Dans toutes en effet, on communique, on produit des discours, on recourt à des types de superstructures. Dans toutes aussi, les discours sont, en tant que tels, sources d'obstacles. Des activités méta-discursives, portant sur les genres de discours dont relèvent les disciplines, les types textuels qu'elles convoquent, l'impact des genres sur les types etc., constituent des aides à l'acquisition des contenus disciplinaires » (Halté, 1989 : 7 cité par Pollet, 2001 : 31).

#### VI.1.2- La production de l'écrit

Traditionnellement, l'enseignement de l'écriture s'est fondé sur la connaissance des règles grapho-phonétiques et des règles de grammaire censées rendre l'apprenant autonome. Ce principe est aujourd'hui remis en question :

---

<sup>58</sup>Nous entendons par structures organisationnelles l'articulation des termes en discours (tissu discursif), au-delà des termes techniques.



- Ecrire ce n'est pas transcrire le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme.

- Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage. (Godenir et Terwagne, 1992).

Du point de vue méthodologique, il s'agit donc de construire une approche qui dépasse les pratiques traditionnelles de transmission et reproduction de règles. Pour Herbard (1994 : 87), « accéder à une pratique de l'écrit suppose que l'on se confronte dans l'écrit au système de la langue et de son fonctionnement ». Pour Guibbert et Verdelhan (1980 : 27), l'objectif de l'apprentissage de l'écrit serait « de former des producteurs d'écrits capables de réagir par un texte à toutes les formes socialisées de messages ».

VI.2- Vers la conception d'un plan de formation : des séquences didactiques pour l'enseignement du français médical écrit.

La principale visée de notre travail est de pouvoir proposer au terme des investigations menées, un plan de formation, d'où l'intitulé de notre mémoire : Vers la conception du plan de formation. Partant de l'idée qui suppose qu' « [...] un enseignement efficace des discours universitaire interdit de s'appuyer sur les typologies à base homogène, fondées sur un seul foyer classificatoire, comme le sont les typologies textuelles et séquentielles » (Pollet, 2001 : 31), nous proposons un contenu sous forme de fiches pour l'enseignement du français de la Médecine au profit des enseignants et des étudiants inscrits en Médecine à partir de la première année universitaire. Pour cette partie de notre travail, nous nous sommes inspirée des travaux de Hafez (2011), de Mangiante et Parpette (2012) ainsi que de notre modeste expérience dans l'enseignement de la Biologie, du français de spécialité (Médecine et Biologie) et du français général.

VI.2.1- Méthodes et méthodologie

Nous nous attelons, dans notre présente recherche, à développer l'autonomie de l'étudiant, qualité nécessaire pour la réussite dans sa nouvelle communauté socio-discursive, raison pour laquelle nous pensons que seule la méthode inductive active centrée sur l'apprenant est capable de le conduire vers un tel objectif. Pour ce faire, dans la partie « Actions » de notre recherche, nous proposons une progression sous forme de séquences didactiques, constituées

d'exercices d'identification (compréhension) puis d'exploitation (production). L'objectif escompté derrière une telle méthode est d'amener l'étudiant à déduire par lui-même la logique d'application de telle ou telle autre structure linguistique et son marqueur dans la première partie de la fiche, dite « de compréhension » et pouvoir les réutiliser (structure + marqueur) dans la deuxième partie (production). De cette façon, nous aurons touché les deux compétences de l'écrit : la compréhension et la production. Pour ce faire, quels sont les moyens à mettre en place pour l'atteinte des objectifs assignés à un tel plan de formation ? C'est ce que nous nous attelons à répertorier dans les lignes qui suivent :

#### a-Le profil du public

Dans tout plan de formation, déterminer le niveau, et l'effectif du public pour lequel la formation est dédiée est, selon nous, l'amorce même de la réflexion sur le contenu à asseoir.

Notre public est représenté par des étudiants en première année de Médecine, majoritairement, d'origine algérienne<sup>59</sup>, non-francophones (arabophones). Leur niveau en français, d'après les résultats du questionnaire qui leur a été adressés, est intermédiaire.

Le nombre des apprenants est très important à préciser dans tout plan de formation. Ainsi, des expériences de formation en langues de spécialités (Enseignement du français de tourisme à l'Université du Caire (1999-2001)) ont pu montrer que des groupes d'apprenants allant de 80-100 ont présenté beaucoup de difficultés de la mise en place de la formation et l'attente des objectifs assignés. A cet effet, nous préconisons des groupes de 30-60 étudiants tel qu'ils ont été répartis pour la liste des TD et des TP.

#### b- Le prérequis linguistique

Nous entendons par prérequis toute connaissance ou compétence linguistiques qui s'avèrent cruciales pour la maîtrise d'un cours, d'une discipline, d'un programme et qui sont considérées par l'enseignant comme devant être acquises préalablement à l'entrée dans toute formation et par conséquent dans la formation en français médical dans notre cas.

Pour ce faire, l'étudiant concerné par notre proposition de remédiation linguistique ciblant les deux compétences de l'écrit : la compréhension et la production devrait, au moins, être capable de :

---

<sup>59</sup> La faculté de Médecine de Sidi Bel Abbes accueille également des étudiants boursiers étrangers : des nigériens, des tchadiens, des syriens, etc.

- Maîtriser le vocabulaire conceptuel (non médical)
- Analyser les référents (reprises anaphoriques, tel que les pronoms utilisés pour éviter une répétition)
- Connaitre la valeur des connecteurs logiques
- Pouvoir déduire une information à partir d'indices présents dans le texte
- Différencier les informations essentielles des idées secondaires (des commentaires, par exemples).

### c- Les textes-supports

Pour notre plan de formation, nous avons eu recours à des textes de la spécialité comme support pédagogique, parfois même aux documents ayant servi pour notre analyse. Cependant, Hutchinson et Waters (1987) ne sont pas de cet avis et pensent que bien au contraire, la formation en langue doit délaisser cet enfermement pédagogique et arrêter d'enseigner les textes médicaux pour les étudiants en médecine et les textes d'ingénierie aux ingénieurs... et s'ouvrir à l'au-delà du domaine de la spécialité afin de répondre aux besoins subjectifs et éviter l'ennui provoqué par le retour des mêmes thématiques restreintes.

Par conséquent, pour notre plan de formation, nous avons emprunté la voie de (Besse, 1984 ; Darot, 1989 ; Moirand, 1990 ; Perrin et Delorme, 1990 ; Bădulescu, 2005 ; Qotb, 2008 et Faure, 2012) dont les travaux encouragent l'utilisation des documents authentiques : leurs données sont référentielles, contextuelles, situationnelles et familières aux étudiants (textes relevant de leur domaine de spécialisation professionnelle) : « En langue de spécialité, si l'on part de tâches élaborées à partir de documents authentiques, l'insistance sur la compréhension vient d'elle-même. Pour les langues de spécialité, le choix de faire travailler les étudiants principalement sur des documents authentiques touchant à leur spécialité relègue au second rang l'utilisation d'un manuel » (Bădulescu, 2005 : 527). *A contrario*, faire lire à des spécialistes des textes fabriqués, des textes filtres ou autres palliatifs ne semblait pas favoriser le développement d'une compétence de lecture autonome (Darot, 1989 et Moirand, 1990) puisque justement « La compréhension du document dépend de la manière dont est structuré le double transfert didactique : langue étrangère et spécialité » (Bădulescu, 2005 : 521).

Seulement, tous les documents authentiques ne peuvent pas forcément faire l'objet d'un support fondamental d'un cours ni être considérés comme une remédiation aux différentes

difficultés rencontrées dans le DDUE, sauf s'ils se placent dans un programme méthodologique ou didactique précis et cohérent avec les objectifs établis.

Au final, cela constitue pour nous une bonne raison pour choisir la méthodologie de la langue de spécialité qui encourage le recours aux documents authentiques pour le montage d'une formation en langue : analyse du discours de la spécialité afin de faire ressortir les particularités linguistiques et de les faire acquérir aux étudiants afin d'assurer une continuité et un enchaînement dans les différents apprentissages au sein de la discipline.

#### d- Typologie des exercices

En pensant au profil de l'enseignant, non expert en Médecine et qui est censé suivre ce plan de formation, nous avons essayé de proposer des activités qui peuvent être réalisées aussi bien individuellement qu'en groupe pour permettre à l'enseignant de jouer discrètement son rôle de guide. Aussi avons-nous élaboré une série de questions de compréhension de l'écrit et des exercices de compréhension et de réinvestissement des structures linguistiques dégagées par l'étudiant et enfin un sujet de production est proposé afin de vérifier la capacité des étudiants à réinvestir les acquis de la première et la deuxième partie de la fiche dans la troisième : la production de l'écrit. Par cela, nous pensons pouvoir cibler les deux compétences de l'écrit : la compréhension et la production. Les exercices programmés pour la compréhension sont différents et peuvent être :

*Des exercices à trous (lacunaires) :* ce type d'exercice est souvent exploité pour la pratique du lexique et de la grammaire en classe de FLE. L'apprenant doit remplir un mot, une expression ou une partie de la phrase qui a été supprimé au début de l'exercice.

*QCM :* ou questions à choix multiples est un exercice qui peut être un bon outil d'évaluation : il garantit une évaluation simple, rapide et objective. L'apprenant répond à une question ou une affirmation et il est obligé de sélectionner une bonne réponse parmi plusieurs solutions proposées. Ce type d'exercices a ses avantages, parmi lesquels je voudrais souligner l'évaluation simple et assez rapide et surtout son objectivité.

*Des exercices de traitement de texte :* Généralement, tous les exercices de traitement de texte consistent en compréhension écrite et ils peuvent être enrichis par d'autres activités pour que l'enseignant puisse vérifier la compréhension des apprenants. Souvent, on ajoute les exercices de type « vrai x faux », des questions supplémentaires ou par exemple des exercices à choix multiple.

*Des exercices de mise en relation* : aussi appelé le test d'appariement, est une activité de la compréhension écrite. Pour pouvoir effectuer ce type d'exercice, il est compté avec les connaissances dans un domaine particulier (dans les cas proposés avec la syntaxe et le vocabulaire). Il y a deux séries d'éléments qui se présentent sous la forme de listes et c'est à l'apprenant qui doit mettre en correspondance les paires.

*Des exercices de substitution* : permettent bien d'assimiler des structures grammaticales ou lexicales. Grâce à eux l'apprenant peut adopter des automatismes.

Des exercices ludiques : ce sont des exercices de langue renvoyant au jeu, exemple : mots-croisés.

Pour la production de l'écrit, nous avons privilégié des sujets de rapportant au domaine médical. Ces sujets comportent des consignes de rédaction : l'étudiant doit rédiger un paragraphe, dans la majorité des cas, en respectant la consigne de départ.

Cependant et avec cette multitude de séquences et exercices, seule une mise en application (programmation) de cette ébauche de plan de formation pourrait prouver son efficacité.

Nous ne répèterons jamais assez que dans notre démarche d'ingénierie, la terminologie de la Médecine n'est pas mise au premier plan dans notre contenu de plan de formation ni dans nos objectifs et ce pour deux raisons : la première comme le souligne Darot (1989) est que « Il apparut (...) que si les difficultés n'avaient été que lexicales, un dictionnaire bilingue spécialisé aurait suffi : les difficultés étaient donc d'un autre ordre, l'ordre du discours ». De même Gaultier et Masselin (1973 : 118) : « Dans le cas assez rarement observé, où les connaissances linguistiques et fondamentales du public réduisent ses besoins à l'apprentissage de l'équivalent français d'une terminologie spécifique déjà connue dans la langue maternelle ou dans une autre langue seconde, un cours de langue est sans doute inutile : la mise à la disposition de ce public d'un glossaire bilingue comportant des indications systématiques (tableaux) sur les principales procédures de dérivation rencontrées dans la langue-cible devrait répondre à ses besoins ». Moirand (1990) et Fortier (1994) constatent, pour leur part, que l'enseignement direct du vocabulaire constitue à la fois la méthode la plus répandue et la moins efficace. La deuxième raison serait liée aux résultats du dénombrement des termes figurant dans des textes de spécialité qui ne représentaient qu'une faible fréquence et pour preuve nous avons procédé à un inventaire de la terminologie de la Médecine dans l'un des corpus ayant servi à notre analyse et qui correspond au cours d'histologie-embryologie « L'ovulation ». Le tableau et la liste qui suivent récapitulent ces résultats :

Tableau 26: Exemple de la fréquence des termes médicaux.

Corpus	Nombre de pages	Nombre total occurrences	Fréquence des termes médicaux
Cours d'histo-embryologie	5	≈1470	7,07%

Liste des termes médicaux relevés à la surface d'un cours d'histologie-embryologie : *ovulation, ovogénèse, ovaire, stéroïdes, endocrine, folliculaire, pré-ovulatoire, lutéale, post-ovulatoire, ovocyte, fécondable, LH (Hormone Lutéinisante), ovulatoire, cumulus oophorus, granulosa, glycoprotéines, corona radiata, pellucide, antrum, épithélium, ovarien, œdème, stigma, déhiscent, thèque, membrane de Slavjauski, fibroblaste, albuginée, collagénase, collagène, apex, lysosomes, prostaglandines, intra-folliculaire, méiose, prophase, chromosome, ADN ( Acide Désoxyribonucléique), méiotique, ectoplasme, stroma, progestérone, androgène, granulosa, hypophyse, adénohypophyse, hypothalamus, inhibine, FSH (Follicle Stimulating Hormone), neuro-modulateurs, HCG (Human Chorionic Gonadotropin), OMI (Ovocyte Meiotic Inhibitor).*(cf. Annexe 5 , Document 3).

Ainsi, la démarche de l'enseignement de la terminologie comme unique démarche pour combler les carences linguistiques en français scientifique et technique, connaît une opposition de la part de nombreux linguistes et didacticiens aussi bien en contexte francophone (Gaudin, 1993) qu'en contexte non-francophone (Elimam, 2006 : 163) : « On sait que l'une des « astuces » sollicitée consiste à une nomenclature traduite que l'on apprend, ce que l'université algérienne désignait sous l'intitulé « terminologie ». De la sorte, on cueille, dans la langue « B », ce qui nous fait défaut avant de le réinjecter dans un tissu discursif (texte oral ou écrit) dans la langue « A » ».

Cependant, nous n'ignorons pas qu'une connaissance suffisante du sens des termes peut aider l'apprenant dans le processus de mémorisation des connaissances dans le cas où les termes jouent le rôle de mots clés-déclencheurs. A cet effet, dans notre démarche ingénierique nous ne pensons pas exclure totalement cette composante de la langue de spécialité mais la programmer sous forme d'exercices de lexique sans pour autant lui donner, non plus, la part du lion.

e- Descriptif des objectifs visant la compréhension et la production écrite.

Le dépouillement des deux questionnaires réalisés auprès de enseignants et des étudiants de Médecine nous a permis d'établir un recensement des besoins majeurs des apprenants et de déterminer quelles les compétences installer chez eux en vue d'une acculturation au DDUE.

Le tableau n° 25 récapitule les principaux besoins relevés, traduits ci-dessous en termes d'objectifs-compétences à atteindre et qui seront programmés par la suite sous formes d'exercices dans les séquences proposées.

Tableau 27: Descriptif du programme du module de français médical.

La compréhension de l'écrit	La production de l'écrit
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre le contenu d'un cours (polycopié) ;</li> <li>- Comprendre une consigne de TD, de TP, d'examen, de laboratoire... ;</li> <li>- Lire et comprendre un document de spécialité (articles, dossier médical, un protocole, une publication en ligne, etc.) ;</li> <li>- Pouvoir consulter un livre à la bibliothèque et accéder au sens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre des notes ;</li> <li>- Répondre aux consignes ;</li> <li>- Reproduire le sens, reformuler, synthétiser, résumer un contenu ;</li> <li>- Commenter des résultats ;</li> <li>- Décrire un phénomène/organe (anatomie) ;</li> <li>- Emettre des hypothèses ;</li> <li>- Rédiger un compte-rendu d'expérience ;</li> <li>- Rédiger un rapport de stage ;</li> <li>- Elaborer un exposé ;</li> <li>- Répondre aux questions (examen) ;</li> <li>- Pouvoir reformuler dans son propre style<sup>60</sup>.</li> </ul>

<sup>60</sup> Nous pensons qu'en connaissant les différentes manières de manipulations à l'intérieur d'un même acte de discours par différents moyens linguistiques (marqueurs), l'étudiant peut reformuler différemment et facilement la même idée au lieu de recourir au copié/collé.

#### f- Le facteur du temps

La durée allouée à la formation dans son intégralité et celle réservée pour chaque séance constitue un élément décisif dans la programmation de la formation.

La formation se réalisera en un module semestriel, dans un créneau d'une séance de 90 minutes, une fois par semaine. Sur un semestre, cela correspond à 17 séquences didactiques (17 actes de discours différents) et 6h30 d'évaluation totalisant ainsi 32 heures.

Ainsi et pour éviter le choc des horaires et la difficulté qu'il pourrait y avoir chez les étudiants à suivre deux formations différentes (l'une d'apprentissage médical et l'autre de remédiation linguistique) et pour concrétiser notre proposition de formation, il serait idéal de séparer les cours de français médical de l'horaire normal des cours de Médecine et de les programmer en parallèle durant un an (voire deux ans) tout en étant des disciplines obligatoires et complémentaires du cursus médical.

Ensuite, une durée de 90 minutes allouée pour chaque séance de formation de français médical serait -à notre avis<sup>61</sup>- suffisante pour la réalisation des différentes activités prévues dans chaque fiche de formation.

#### VI.2.2- La répartition semestrielle des séquences didactiques

Elle se présente sous forme d'un tableau délimitant : le public concerné par la formation, son niveau, le volume horaire attribué, le coefficient, les compétences-objectifs escomptés de chaque cours mais surtout la distribution de tous ces éléments sur les mois de l'année universitaire (le premier semestre dans notre cas) en prenant en compte les vacances et les dates des examens et des vacances annuels. Les compétences programmées concernent aussi bien la compréhension que la production de l'écrit d'où leur déclinaison dans la progression annuelle et les séquences sous la formule : **Comprendre** + un acte de discours **et pouvoir reproduire** + le même acte, exemple : Reconnaître une description et décrire.

Cette répartition (cf. Tableau 28) correspond à une simple suggestion et libre à l'enseignant de français médical de l'adapter selon les besoins et les variables temporelles qui peuvent se présenter lors de la formation.

---

<sup>61</sup> Seule une mise en application de notre proposition pourrait déterminer l'efficacité de l'allocation horaire prévue pour chaque séance de formation.



Tableau 28: La répartition du contenu du module de français médical.

Module : semestriel	Niveau	Coefficient	Nombre de séquences	Volume horaire total
Français médical	1 <sup>ère</sup> année Médecine	2	17	32 H
Période	Les séquences	Compréhension écrite	Production écrite	Volume horaire
1 <sup>ère</sup> semaine d'octobre	Evaluation diagnostique			2H
Octobre	Reconnaitre une définition et définir un concept.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et comprendre une définition : repérer les déclencheurs.</li> <li>- Distinguer le genre de définition (appellation, fonction...).</li> </ul>	- Savoir rédiger une définition.	1 H30
	Reconnaitre une description et décrire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et comprendre une description : repérer les déclencheurs.</li> <li>- Distinguer le genre de description (forme, taille....)</li> <li>- Retenir les structures de description et ses marqueurs.</li> <li>- L'emploi du présent (de vérité)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir rédiger une description.</li> <li>- Savoir accorder les adjectifs.</li> </ul>	1 H30

		général)		
	Reconnaitre une situation spatiale et savoir situer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et comprendre une indication d'espace : repérer les déclencheurs.</li> <li>- Retenir la structure et les marqueurs de l'indication spatiale.</li> </ul>	- Savoir rédiger une indication de l'espace.	1 H30
Novembre	Reconnaitre une énumération et énumérer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et comprendre une énumération : repérer les déclencheurs de l'énumération.</li> <li>- Retenir la structure et les marqueurs énumératifs.</li> </ul>	- Savoir rédiger une énumération.	1 H30
	Reconnaitre l'expression de but et l'exprimer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et comprendre une expression de but : repérer les déclencheurs de l'expression de but.</li> <li>- Retenir la structure et les marqueurs de but.</li> </ul>	- Savoir rédiger une expression de but.	1 H30
	Reconnaitre et répondre à une	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer une consigne.</li> <li>- Retenir la structure de la</li> </ul>	- Savoir rédiger et répondre à une consigne.	1 H30

	consigne	consigne.	Savoir utiliser l'impératif.	
	Reconnaitre l'expression de l'exemplification et l'exprimer	- Identifier et comprendre une exemplification : repérer les déclencheurs - Retenir les structures de l'exemplification et ses marqueurs.	- Savoir rédiger un exemple.	1 H30
Décembre	Reconnaitre une explication et savoir expliquer	- Identifier et comprendre une énumération : repérer les déclencheurs de l'explication - Retenir la structure et les marqueurs explicatifs.	- Savoir rédiger une explication.	1 H30
	Reconnaitre une situation temporelle et situer dans le temps	- Identifier et comprendre une indication du temps : repérer les déclencheurs. - Retenir la structure et les marqueurs du temps.	- Savoir rédiger une indication du temps.	1 H30
Vacances d'hiver (2 semaines)				
Semaine 1	Evaluation formative (Examen écrit)			1 H30
	Reconnaitre une inférence et	- Identifier et comprendre une énumération: repérer les	- Savoir rédiger une inférence.	1 H30

Janvier	l'exprimer	déclencheurs. - Retenir la structure et les marqueurs de l'inférence.		
	Reconnaitre une condition et l'exprimer	- Identifier et comprendre une condition: repérer les déclencheurs de la condition. - Retenir la structure et les marqueurs de la condition.	- Savoir rédiger la condition.	1 H30
	Reconnaitre une question et y répondre	- Reconnaitre une phrase interrogative. - Reconnaitre la formulation de la phrase interrogative.	- Savoir rédiger une phrase interrogative : une question ou une problématique.	1 H30
	Reconnaitre un commentaire et savoir le rédiger	- Identifier et comprendre une : repérer les déclencheurs de l'opposition. - Retenir la structure et les marqueurs du commentaire.	Savoir commenter.	1 H30
	Reconnaitre l'expression de l'opposition et l'exprimer	- Identifier et comprendre une: repérer les déclencheurs de l'opposition. - Retenir la structure et les	- Savoir rédiger l'opposition.	1 H30

		marqueurs de l'opposition.		
Février	Reconnaitre l'expression de la cause et l'exprimer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et comprendre une : repérer les déclencheurs. de causalité.</li> <li>- Retenir la structure et les marqueurs de causalité.</li> </ul>	- Savoir rédiger un rapport de cause.	1 H30
	Reconnaitre le procédural et l'exprimer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et comprendre un acte procédural: repérer les déclencheurs de</li> <li>- Retenir la structure et les marqueurs du procédural.</li> </ul>	-Savoir rédiger le procédural.	1 H30
	Reconnaitre l'expression de l'hypothèse et l'exprimer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et comprendre une hypothèse: repérer les déclencheurs de l'hypothèse.</li> <li>- Retenir la structure et les marqueurs de l'hypothèse.</li> </ul>	- Savoir rédiger une hypothèse	1 H30
Mars	Epreuve de moyenne durée			1 H30
	Compte-rendu de l'EMD			1 H30
Vacances de printemps (deux semaines) et fin du module				

### VI.2.3- Présentation des séquences didactiques

Ce scénario est conçu au service de l'enseignant de français de spécialité comme support de planification, d'action et d'évaluation du plan de formation. Il comprend des exemples de séquences qui, à leur tour sont organisées par tâches, selon un volume horaire donné et à partir d'objectifs traduits en compétences. Mais d'abord, qu'entendons-nous par séquence didactique ? Par définition, une séquence didactique « est un ensemble de leçons (ou « modules ») constituant une *unité organique* qui regroupe et intègre plusieurs activités autour d'un type de lecture et d'écriture orienté par une intention de communication. Cet ensemble s'inscrit dans un projet, présente un objet homogène, se donne un plan explicite et des objectifs délimités, porte sur un type d'activité langagière pertinent socialement et motivant pour les élèves » (Paret, 2003 : 1) cité par Lecavalier (2003). Pour la conception des séquences didactiques de notre plan de formation, nous nous sommes inspirées en partie des travaux de Laurens (2003) et Courtilon (2003) : ci-dessous le schéma représente un modèle d'une unité didactique

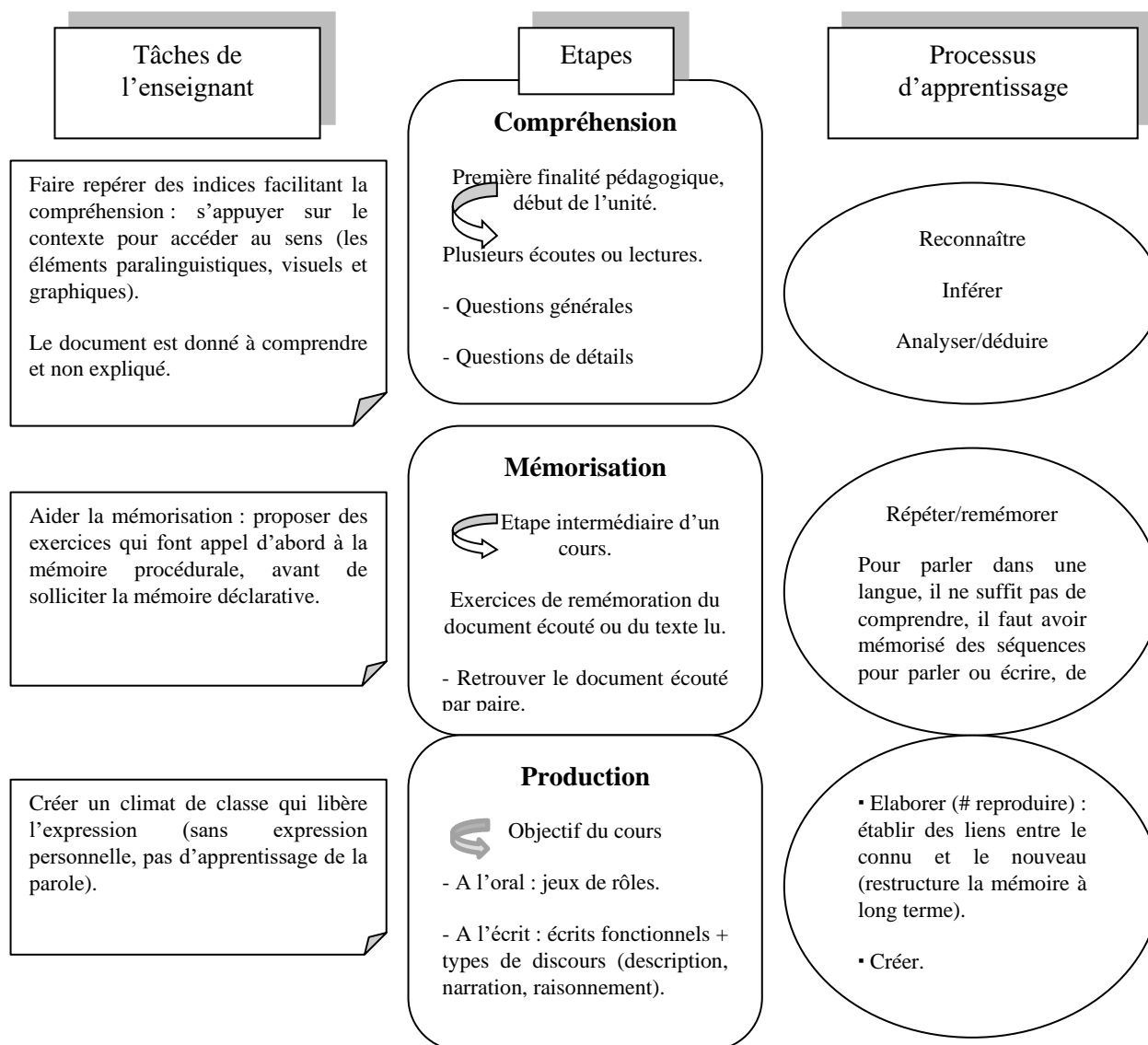


Figure 7: Modèle d'unité didactique pour l'enseignement du français langue étrangère<sup>62</sup>.

Ces séquences sont conçues et présentées ci-dessous pour la compréhension et la production de l'écrit ciblant ainsi les actes majeurs (dominants) recensés à la surface du corpus analysé (documents écrits de la spécialité), soit : la description, la définition, l'expression du but, l'injonction et la situation spatiale. Ceci dit, les autres actes peuvent aussi faire l'objet de formation mais notre objectif était de montrer comment organiser un plan de formation répondant aux exigences d'un domaine universitaire donné sans fournir un plan complet sachant que les résultats diffèrent selon le public, le domaine, le corpus, les objectifs et le contexte de la formation.

<sup>62</sup> D'après le chapitre 3 de l'ouvrage de Courtyllon, J. (2003). Elaborer un cours de FLE, « Le déroulement du cours ».

Séquence I : Reconnaître une définition et définir un concept.

Public	Etudiants algériens, arabophones inscrits en Médecine.
Niveau universitaire visé	A partir de la 1 <sup>ère</sup> année universitaire
Objectifs intermédiaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et comprendre une définition : repérer les structures et les déclencheurs.</li> <li>- Distinguer le genre de définition (fonction, classement, par comparaison...)</li> <li>- Savoir rédiger une définition.</li> </ul>
Objectif final	Savoir reconnaître et exprimer une définition
Durée	1H30
Documents supports	Extrait d'un cours de Cytologie
Compétences visées	<p>La compréhension écrite</p> <p>La production écrite.</p>



Séquence II : Reconnaître une description et décrire.

Public	Etudiants algériens, arabophones en Médecine
Niveau universitaire visé	A partir de la 1 <sup>ère</sup> année universitaire.
Objectifs intermédiaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et comprendre une description : repérer les mots-clés (les structures et les déclencheurs)</li> <li>- Distinguer le sujet de description (forme, couleur, taille....)</li> <li>- Retenir les structures de description et ses marqueurs linguistiques.</li> <li>- L'accord des adjectifs.</li> <li>- Savoir décrire.</li> </ul>
Objectif final	Savoir reconnaître une description et être capable de décrire.
Durée	1H30
Documents supports	Extrait du cours d'anatomie.
Compétences visées	<p>La compréhension écrite.</p> <p>La production écrite.</p>

Séquence III : Repérer une indication spatiale et l'exprimer.

Public	Etudiants algériens, arabophones inscrits en Médecine
Niveau universitaire visé	A partir de la 1 <sup>ère</sup> année universitaire.
Objectifs intermédiaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et comprendre une indication spatiale : repérer les mots-clés (les structures et les déclencheurs)</li> <li>- Retenir les structures d'une indication spatiale et ses marqueurs linguistiques.</li> <li>- En lexique : se familiariser avec les préfixes indiquant l'espace.</li> <li>- Pouvoir rédiger en réutilisant les structures et les indicateurs de l'espace.</li> </ul>
Objectif final	Savoir repérer une indication spatiale et être capable de la reproduire.
Durée	1 H30
Documents supports	Extrait du cours de physiologie
Compétences visées	<p>Compréhension écrite.</p> <p>Production écrite.</p>

Séquence IV : Reconnaître l'injonction et l'exprimer.

Public	Etudiants algériens, arabophones inscrits en Médecine
Niveau universitaire visé	A partir de la 1 <sup>ère</sup> année universitaire.
Objectifs intermédiaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et comprendre l'injonction: repérer les mots-clés (les structures et les déclencheurs)</li> <li>- Distinguer le genre de consigne (impératif, interrogatif, déclaratif)</li> <li>- Déduire le genre de réponse à fournir (définition, description, démonstration, pratique : calcul, dessin..., commentaire, illustration...)</li> <li>- Savoir rédiger/répondre à des consignes</li> <li>- Retenir les structures de l'injonction et ses marqueurs linguistiques.</li> <li>- Savoir rédiger, exprimer, formuler une l'injonction.</li> </ul>
Objectif final	Savoir repérer l'injonction et être capable de la reproduire.
Durée	1H30
Documents supports	Fiche de TD
Compétences visées	<p>Compréhension écrite.</p> <p>Production écrite.</p>

Séquence V : Reconnaître l'expression du but et l'exprimer.

Public	Etudiants algériens, arabophones inscrits en Médecine
Niveau universitaire visé	A partir de la 1 <sup>ère</sup> année universitaire.
Objectifs intermédiaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et comprendre l'expression du but: repérer les mots-clés (les structures et les déclencheurs)</li> <li>- Retenir les structures de l'expression du but et ses marqueurs linguistiques.</li> <li>- Savoir rédiger, exprimer, formuler une expression de but.</li> </ul>
Objectif final	Savoir repérer une l'expression du but et être capable de la reproduire.
Durée	1H30
Documents supports	Extrait d'un article en ligne.
Compétences visées	<p>Compréhension écrite.</p> <p>Production écrite.</p>

#### VI.2.4- Les fiches destinées aux étudiants

Elles sont destinées à l'apprenant du français médical, conçues dans la suite du programme élaboré dans ce même cadre. Cet ensemble de fiches est censé être un support, un appui pour l'étudiant retraçant ainsi les différentes activités programmées selon les objectifs consignés dans le programme de formation et faisant ainsi le tour des compétences à atteindre.

C'est un support destiné aussi aux étudiants inscrits en sciences médicales désirant faire connaissance avec le genre du discours universitaire écrit.

##### a- Intérêt de la fiche

Ces fiches ont pour but l'apprentissage des compétences liées à l'écrit et qui sont nécessaires pour répondre aux besoins face aux caractéristiques de l'écrit médical. Elles ont aussi pour but d'aider les étudiants arabophones à mieux cerner le fonctionnement du discours universitaire écrit en Médecine en répondant à des besoins bien déterminés exigés du côté de l'apprenant ainsi que du côté du contexte de l'utilisation de ce discours.

Elles sont composées de trois parties : le texte-support, la partie d'identification, la partie de réutilisation des connaissances (production). L'ensemble des fiches, textes et exercices, est suivi d'un corrigé-type.

Les exercices prennent en compte les deux compétences de l'écrit : la compréhension et la production du discours médical. Ils ont été élaborés à partir de la lecture-analyse des documents circulants entre les mains des étudiants en Médecine.

Chaque fiche aborde un acte de discours ciblé parmi les actes les plus récurrents dans le discours écrit. L'intérêt est d'habituer les étudiants à la compréhension mais aussi à l'utilisation de certaines tournures spécifiques au discours médical écrit et ce en leur fournissant les outils nécessaires.

La fiche destinée à l'étudiant est organisée de façon à lui permettre de passer de la compréhension de l'écrit (observation générale du paratexte, découverte du thème abordé puis assimilation du sens) à l'investissement et en fin vers la production écrite. Chaque étape est censée préparer l'étudiant pour l'étape qui suit. En plus des exercices, un « corrigé-type » est conçu sinon pour inciter l'étudiant à l'auto-évaluation, du moins pour lui constituer une référence ou un modèle de réponses et de production.

##### b- Description du déroulement de la séance

L'enseignant commence la séance par distribuer les fiches sans indiquer l'acte programmé puis il donne 10 minutes aux étudiants pour une observation globale du document « texte » : Titre, forme, source...

- Il enchaîne en posant les questions sur la présentation du texte et ainsi rassembler des éléments de sens.
  - Il donne 10-15 minutes pour la lecture du texte puis pose les questions de compréhension : les réponses collectives seront écrites au tableau afin de compléter les éléments de sens sur l'acte programmé.
  - L'enseignant lance la deuxième partie de réinvestissement qui est une activité réalisée individuellement : les étudiants réalisent les 3-4 activités (30 minutes).
  - Correction collective et orale de la partie II. (10-15 minutes).
  - La deuxième partie étant réalisée, les étudiants peuvent enchaîner avec la dernière étape : la production écrite. (30min).
  - Pour cette troisième partie, l'enseignant peut faire le choix entre faire un compte-rendu et une correction collectives à la séance suivante ou de programmer cette tâche comme un devoir à réaliser et à rendre par la suite. Dans ce cas, l'évaluation se fera individuellement.
- c- Présentation des fiches

Ci-dessous une proposition de cinq fiches élaborées à partir des cinq premiers actes de discours récurrents relevés à partir de l'analyse des documents de spécialité.

Ces fiches constituent en elles-mêmes une forme d'évaluation de la compréhension et de la production du DDUE dans le domaine médical. Elles ne sont sûrement pas exhaustives et l'enseignant sera libre de les compléter, les adapter sinon les remanier tout en respectant l'objectif final attribué à chaque fiche.

Document I : Extrait adapté d'un article en ligne.<sup>63</sup>

### Généralités sur la cellule

**La cellule** est une unité fondamentale, structurale et fonctionnelle des organismes vivants. Elle peut remplir toutes les fonctions de l'organisme : le métabolisme, le mouvement, la croissance, la reproduction et la transmission héréditaire. La cellule est une entité vivante qui fonctionne de manière autonome, mais, coordonnée avec les autres.

**Le cytoplasme désigne** le contenu d'une cellule vivante. Plus exactement, **il s'agit** de la totalité du matériel cellulaire délimité par la membrane plasmique. Le milieu intracellulaire se compose d'un liquide appelé hyaloplasme ou cytosol, laquelle matrice contient des organites.

#### Les organites entourés d'une membrane

##### - Réticulum endoplasmique

Les réticulums endoplasmiques (RE) sont des organites avec une double membrane intracellulaire et ressemblent à un amas de replis formant des cavités **appelées** « citernes ». Ils sont en continuité avec la membrane du noyau.

##### - Lysosomes

**Ce sont** des vésicules contenant des enzymes hydrolytiques qui proviennent du RE ou de l'appareil de Golgi. Ces enzymes servent à digérer les macromolécules inutilisables telles que les organites détruits ou abimés, les substances toxiques...C'est la digestion cellulaire.

##### - Mitochondries

**Ce sont** des organites en forme de haricot de très petite taille, **ressemblant à** de petits bâtonnets et possédant une double membrane intracellulaire.

La membrane interne forme des replis **appelés** " crêtes ", qui s'imbriquent dans une substance **appelée** " matrice ". Au niveau de la membrane interne et dans la matrice, on trouve de nombreuses enzymes responsables de la dégradation des nutriments sous forme simple, tel le glucose. Ces dégradations se déroulent en présence d'oxygène et **portent le nom de** "respiration cellulaire ".

---

<sup>63</sup> <http://www.infirmiers.com/etudiants-en-ifs/cours/cours-ifs-biologie-fondamentale-la-cellule-partie-1.html>.

- **Vacuoles**

Ce sont des cavités sphériques et mobiles qui contiennent des substances stockées par les cellules ou bien des déchets à éliminer.

- **Le noyau**

Il a un diamètre variant de 10 à 20  $\mu\text{m}$  (le plus gros des organites) et est entouré par une double membrane appelée membrane nucléaire. Cette membrane nucléaire contient des pores permettant les échanges nucléo-cytoplasmiques dans les 2 sens. Le nucléoplasme est le liquide dans lequel baignent les éléments contenus dans le noyau.

- **Appareil de Golgi**

Est un ensemble de sacs aplatis les uns sur les autres. Son rôle est de stocker les protéines issues du réticulum endoplasmique rugueux, d'achever leur maturation et de les sécréter.

### 1- Compréhension du texte

- Quel est le genre de ce document ?
  - Quel est le thème abordé ?
  - Que fait l'auteur (informe, explique, démontre, décrit, s'interroge, donne des consignes....) ?
- Relevez l'élément linguistique qui le prouve.

## II- Pratique systématique de la langue

**Exercice 1 :** Placez les organites suivants selon leur fonction.

*Un noyau, le réticulum endoplasmique, un cytoplasme, l'appareil de Golgi, des vacuoles, chromosomes, une membrane, les centrioles, les lysosomes, la mitochondrie, les ribosomes.*

L'homme est constitué de milliards de cellules et chacune est composée des éléments suivants : .....élastique et perméable qui enveloppe et délimite la cellule ; .....composé de nombreux éléments chimiques où s'opèrent de nombreuses transformations avec..... (petits sacs aplatis qui stockent et distribuent des protéines synthétisées),..... qui produit beaucoup d'énergie, .....qui détruisent par digestion enzymatique des éléments indésirables, .....qui stocke des protéines synthétisées, .....qui stockent des réserves énergétiques, ....qui participent au déplacement et à la division cellulaire, .....dont le rôle est primordial dans la synthèse des protéines ; .....au centre de la cellule, qui règle la vie de



cette cellule, contenant des .....dont le rôle est de transmettre les caractères héréditaires de chaque cellule.

**Exercice 2 :** Associez chaque concept à sa définition

Concepts	Définition
<b>Cytologie</b>	...désigne les processus par lesquels un être vivant transforme des aliments pour assurer son fonctionnement.
<b>Le microprocesseur</b>	...entendue au sens large, désigne le domaine de réflexion qui prend pour objet l'étude des interactions, et de leurs inférences, entre individus.
<b>L'écologie</b>	Partie de la biologie qui étudie la cellule vivante sous tous ses aspects (kutos = cellule).
<b>La nutrition</b>	En informatique, c'est l'élément le plus important de l'ordinateur.

**Exercice 3 :** Complétez les définitions ci-dessous par l'une des structures suivantes.

(..... le nom générique qui les désigne :..., ...se dit du....., ...science consacrée à l'étude ..., On appelle.....)

- **La Biologie cellulaire**..... des cellules, de leurs composants, de leurs interactions.

- **Le mot « code génétique »**.....système de correspondance permettant de traduire une séquence d'acide nucléique en protéine.

-.....**acide aminé**, la petite molécule dont l'enchaînement compose les *protéines*.

- C'est de ce « proto-noyau » que vient.... **procaryotes**.

**Exercice 4 : Mots-croisés :** Complétez la grille suivante en vous référant aux définitions données.

**Sujet : La production de l'énergie<sup>64</sup>.**

5- Mécanisme où l'oxygène est suffisant pour produire l'énergie

8- Phénomène de production d'énergie grâce à l'oxygène

10- Catégorie d'aliment

11- Ancienne unité d'énergie

13- On compare parfois la respiration à cette réaction

14- Effort long et pas trop intense

**Verticalement**

1- Catégorie d'aliment

2- Le sens de "A" dans ATP et ADP.

3- Mécanisme où l'énergie est fabriquée sans oxygène

4- Synonyme de fermentation

6- Catégorie d'aliment très important pour la respiration

7- Unité d'énergie

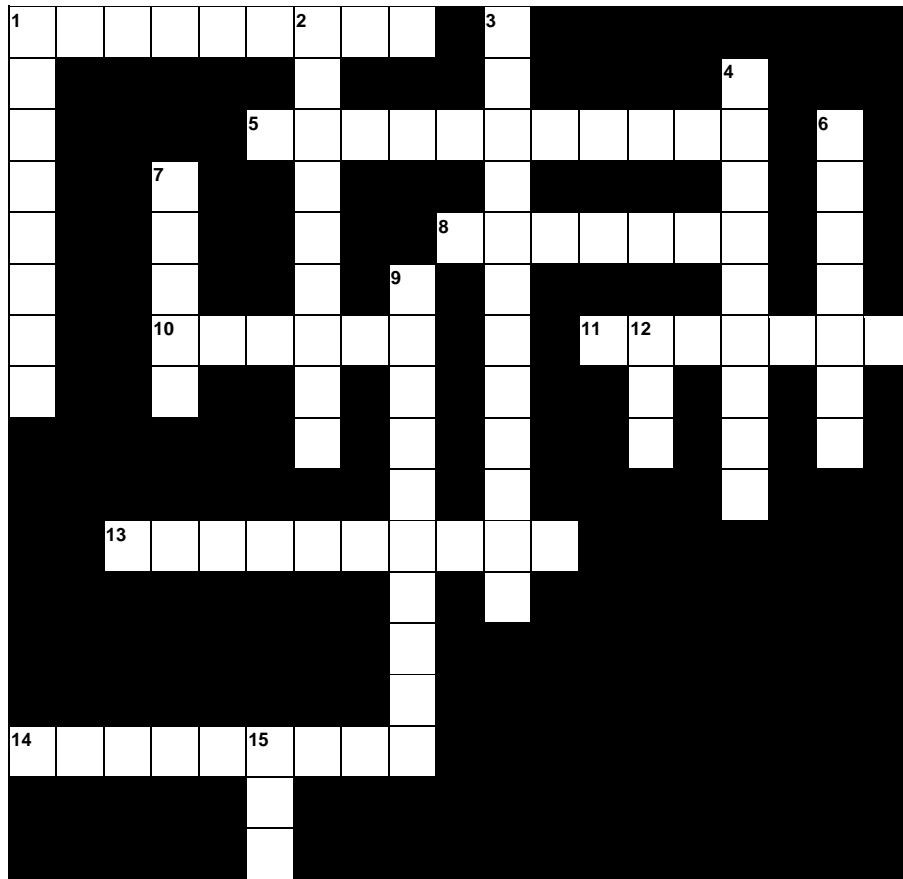
9- Effort court et très intense

12- Molécule dont on a retiré une partie de l'énergie qu'elle contenait

15- Molécule contenant beaucoup d'énergie

---

<sup>64</sup> Cette grille est inspirée de : [http://www.mclef.net/pageweb/m\\_c\\_energie.htm](http://www.mclef.net/pageweb/m_c_energie.htm).



### III- Production écrite

Sujet : En lisant un rapport médical, votre patient ne comprend pas certains termes médicaux et abréviations et vous demande leur sens. Expliquez ces termes en vous aidant des définitions ci-dessous, dans l'ordre. Utilisez les articulateurs de définition convenables.

#### Les termes médicaux

Céphalées, asthénie, FNS, palpitation, hyperthermie, acouphène, une dyspnée, antidiurétique.

#### Les définitions

- Mal à la tête - Fatigue générale- Formule de numération sanguine- Le cœur bat très fort
- Température trop haute (fièvre) - Entendre un bruit anormal - Avoir du mal à respirer
- Traitement qui diminue les urines.

## HUMÉRUS

### Définition

Os long, formant le squelette du bras.

### Situation

Il est situé au niveau du bras.

### Articulation

- Articulé en haut avec la scapula, formant l'articulation scapulo-humérale ;
- Articulé en bas avec le radius et l'ulna (cubitus), formant l'articulation du coude.

### Description

Il présente à décrire :

- Un corps ou diaphyse ;
- Deux extrémités ou épiphyses : proximale (supérieure) et distale (inférieure).

#### 1- Corps ou diaphyse

Rectiligne dans son ensemble, il accuse cependant une légère torsion.

Il présente :

- 3 faces : latérale, médiale et postérieure ;
- 3 bords : latéral, médial et antérieur.

##### 1- Face latérale (18) :

Orientée en avant et en dehors ;

Elle présente :

- La tubérosité deltoïdienne (« V » deltoïdien), donnant insertion au muscle deltoïde (17) ;
- Une surface lisse, donnant insertion au muscle brachial (brachial antérieur) (16).

##### 2- Face médiale (7) :

Orientée en avant et en dedans ;

Elle présente :

- Le sillon inter-tuberculaire (coulisse bicipitale) (20) ;
- L'empreinte du coraco-brachial (8) ;
- Le foramen (trou) nourricier (9).

## 1- Compréhension du texte

- Quel est le genre de ce document ?
- Quel est le thème abordé ?
- Que fait l'auteur (définit, explique, démontre, décrit, s'interroge, donne des consignes...) ?
- Relevez l'élément linguistique qui le prouve.
- A quel temps sont conjugués les verbes ? Pourquoi ?

## II- Pratique systématique de la langue

**Exercice 1 :** Dans les énoncés qui suivent, trouvez ceux qui contiennent une description puis soulignez l'indicateur :

- La scapula est un os plat.
- Le bord médial commence au niveau de la tubérosité et se termine sur le processus styloïde du radius.
- Le processus coronoïde présente la forme d'une pyramide quadrangulaire avec quatre faces et un sommet.
- Le bord antérieur donne insertion au muscle fléchisseur
- Le massif carpien est un ensemble de huit os de type court.

**Exercice 2 :** Accordez les adjectifs entre parenthèses.<sup>65</sup>

- L'humérus est un os (paires), asymétrique qui constitue le squelette du bras.
- le bord le plus (saillante) de l'humérus se trouve en avant.
- Une fracture de l'épicondyle (médiale) induit une lésion du nerf (ulnaires).

**Exercice 3 :** Trouvez dans la liste suivante les mots mal orthographiés et corrigez-les.

Squelette, humérus, scapulo-humérale, épiphyse, diaphyse, deltoïde, bicipitale, coraco-brachial.

---

<sup>65</sup> Cet exercice a pour but d'accorder les adjectifs qualificatifs, récurrentes dans l'acte descriptif.

**Exercice 4:** Placez les indicateurs de description en gras convenablement dans les énoncés ci-dessous.

*...sont de natures, a la forme, accuse, présente, est orientée, sont, s'articule avec.*

- Une partie latérale ....le scaphoïde
- Les doigts ...allongés.
- Ces trois grandeurs..... différentes.
- La face supérieure ....des rugosités
- La face antérieure .....en dehors et en avant.
- Le corps ou diaphyse .....une légère torsion
- La trochlée.....d'un segment de poulie.

### **III- Production écrite**

**Sujet 1 :** En vous appuyant sur les indications ci-dessous, décrivez en 10 lignes (maximum) le péroné.

Os long, pair de la partie externe de la jambe.

Son extrémité supérieure, plus petite que l'inférieure.

L'extrémité inférieure : allongée forme la malléole externe;

L'extrémité inférieure : saillante, sous-cutanée, plusieurs ligaments articulaires s'y attachent.

Sa partie moyenne, grêle, un peu tordue sur elle-même, donne attache :

- en dehors : aux muscles péroniers latéraux, fléchisseur propre du premier orteil et soléaire;
- en dedans, au jambier postérieur, au péronier antérieur, à l'extenseur propre du gros orteil et à l'extenseur commun;
- en arrière, au soléaire, au fléchisseur du gros orteil.

Document III : Extrait d'un article en ligne<sup>66</sup>.

## La scapula (omoplate)

La scapula (omoplate) forme la partie postérieure de la ceinture scapulaire. Il s'agit d'un os plat triangulaire, avec deux faces, trois bords, et trois angles.

### 1- La face ventrale, costale antérieure ou encore thoracique de la scapula

La face antérieure de la scapula présente une large concavité ; la fosse sous-épineuse. Les deux tiers médiaux de la fosse sont marqués par plusieurs crêtes obliques, qui se dirigent vers le haut et latéralement. Les crêtes et les surfaces entre elles donnent des insertions aux tendons des muscles sous-scapulaires. Le tiers latéral de la fosse est lisse et couvert par les fibres de ce muscle. La fosse est séparée du bord vertébral par une surface triangulaire à l'angle inférieur interne, et par une crête étroite inconstante. Cette zone triangulaire et la crête intermédiaire donnent insertion au grand dentelé. À la partie supérieure de la fosse se trouve une dépression transversale, où l'os semble être replié sur lui-même sur une ligne à angle droit passant par le centre de la glène, formant un angle appelé angle sous scapulaire ; cette forme arquée donne une plus grande résistance à l'os, tandis que le sommet de l'arche sert à soutenir l'épine de l'omoplate et l'acromion.

### 2- La face dorsale ou supérieure

Elle est arquée de haut en bas, et est divisée en deux parties inégales par l'épine de l'omoplate ; la portion au-dessus de l'épine de l'omoplate est appelée fosse sus épineuse, et celle de dessous fosse sous épineuse.

La fosse sous épineuse est beaucoup plus grande que la précédente ; on observe dans sa partie supérieure une zone concave à proximité de son extrémité vertébrale ; son centre présente une convexité proéminente, alors que près de son bord axillaire un profond sillon s'étend de la partie supérieure vers la partie inférieure.

---

<sup>66</sup> <http://imedecin.com/Osteologie-les-os-du-corps-humain/la-scapula-omoplate.html>.

## 1- Compréhension du texte

- Quel est le genre de ce document ?
- Quel est le thème abordé ?
- Où se dirigent les crêtes obliques? Quel est l'élément qui l'indique ?
- Où se trouve la dépression transversale? Quel est l'élément qui l'indique ?
- Pourquoi les deux fosses portent les noms : sus épineuse et sous épineuse ?

## II- Pratique systématique de la langue

**Exercice 1 :** Relevez du texte deux indicateurs d'espace qui ont le même sens.

**Exercice 2 :** Chassez le ou les intrus dans la liste qui suit.

*Sur, entièrement, vers, au-dessus, dans, surement, au-dessus, près de, de haut en bas.*

**Exercice 2 :** Certains mots sont mal orthographiés, corrigez-les<sup>67</sup>.

Homoplate, sus-épineuse, akromion, sous-épineuse, bord auxiliaire.

**Exercice 3 :** Reliez chaque préfixe de la liste A à sa signification dans la liste B (L'utilisation du dictionnaire est autorisée).

A	B
épi-	hors de
exo-	avant
inter-	autour
extra-	à travers
pré-	dessus, sur
péri-	entre
sub-	extérieur
sus-	au-dessous
trans-	au-dessus

<sup>67</sup> Exercice de compréhension détaillée.



**Exercice 4 :** Complétez le paragraphe ci-dessous avec les éléments de la liste donnée<sup>68</sup>.

*antérieur, supérieure, bord supérieur, avant, placé à la partie.*

Omostrate (*scapulum*) : Os irrégulier, large, aplati, de forme triangulaire, .....postérieure de l'épaule dont il forme le sommet et appliqué sur la partie .....de la paroi thoracique ; légèrement concave en .....il présente en arrière dans son tiers supérieur une éminence transversale, triangulaire, l'épine de l'omoplate, qui se continue en dehors avec l'apophyse-acromion ; celle-ci s'articule avec la clavicule. Le .....de l'omoplate se termine en dehors par l'apophyse coracoïde. A l'angle supérieur et..... de l'os, on remarque la cavité-glénoïde, surface articulaire ovale, légèrement concave, qui reçoit en partie la tête de l'humérus.

### III- Production écrite

**Sujet :** Mettez les énoncés ci-dessous dans l'ordre puis rédigez un paragraphe cohérent.

L'épine de l'omoplate, triangulaire, aplatie de haut en bas, son sommet étant dirigé vers le bord costal. Elle présente deux faces et trois bords. Sa face supérieure, concave, participe à la fosse sus épineuse, donne insertion à une partie du sus épineux.

Le muscle trapèze s'insère sur la lèvre supérieure, un tubercule grossier est généralement présent sur la partie qui reçoit le tendon d'insertion de la partie inférieure de ce muscle.

L'épine de la scapula, une lame osseuse, traverse obliquement les quatre cinquièmes médiaux de la face dorsale de l'omoplate, à sa partie supérieure, sépare la fosse sous épineuse de la fosse sus épineuse.

Sa face inférieure participe à la fosse sous épineuse, donne insertion à une partie du muscle sous épineux, et présente près de son centre un canal nutritif.

Des trois bords, le bord antérieur est attaché à la face dorsale de l'os, le bord postérieur, ou crête de l'épine de l'omoplate, est large, présente deux lèvres et un intervalle rugueux.

Elle commence sur le bord vertical par un bord lisse, zone triangulaire sur laquelle glisse le tendon d'insertion de la partie inférieure du muscle trapèze, et progressivement s'élève de plus en plus, pour se terminer par l'acromion, surplombe l'articulation de l'épaule.

---

<sup>68</sup> Extrait tiré d'un document en ligne : <http://www.cosmovisions.com/omoplate.htm>.

Fiche IV : Reconnaître l'injonction et l'exprimer.

Document VI : Fiche de TD

**La signalisation Cellulaire**

- 1) Définir : signalisation cellulaire ; Hormone ; Récepteur ; Cytokine ; Neurotransmetteur ; Synapse ; Transduction des signaux ; Ligand ; Protéine-G ; AMPc ; Voie calcique ; signal hydrophile
- 2) Quelle est la différence entre une hormone et une cytokine ?
- 3) Quel est l'importance de la signalisation cellulaire ?
- 4) Quels sont les différents moyens de communication de la cellule ?
- 5) Comparez sous forme de tableau les signalisations endocrine et synaptique.
- 6) Citez les différents types de synapses
- 7) Présenter sur un schéma la relation spécifique entre 2 cellules endocriniennes et leur cellule cible.
- 8) Compléter le tableau suivant :

	Molécules liposolubles	Molécules hydrosolubles
Nature		
Mode d'action		
Elimination dans le sang		
Durée de la réponse		
Diffusion à travers la membrane plasmique		

- 9) Nommez et illustrez les différentes classes de récepteurs membranaires et leur fonctionnement.

10) Description illustrée des 2 voies de production de petits messagers à travers les protéines G.

11) Présentez sous forme de schéma simple, les signalisations endocrine, paracrine et synaptique.

12) Citez les principales étapes de la signalisation endocrinienne et synaptique

13) Quelle est l'importance de la transduction des signaux ?

14) Donnez un exemple de signalisation mixte synaptique et endocrinienne dans le fonctionnement d'une glande humaine.

15) Remplacez les lettres X, Y, Z, R, T par les mots correspondants

Le système X et le système Y sont reliés physiquement et fonctionnellement au niveau de Z. L'hypothalamus communique directement avec l'hypophyse. Cette communication est assurée par des cellules R dont les propriétés sont communes aux cellules endocrines et aux cellules nerveuses. Quand la cellule R est stimulée, elle secrète des T spécifiques dans le vaisseau sanguin de l'hypophyse. Au niveau de l'hypophyse, chaque T stimule ou inhibe spécifiquement la sécrétion d'une deuxième T dans la circulation principale.

### **1- Pratique systématique de la langue**

- Quel est le genre de ce document ?

- Quel est le thème abordé ?

- Que fait l'auteur (définit, explique, démontre, décrit, s'interroge, donne des consignes....) ?

- Relevez l'élément linguistique qui le prouve.

### **II- Pratique systématique de la langue**

**Exercice 1 :** Soulignez dans les énoncés ci-dessous les mots qui renvoient à une consigne.

- Nommez et illustrez les différentes classes de récepteurs membranaires et leur fonctionnement.

- Cette communication est assurée par des cellules R dont les propriétés sont communes aux cellules endocrines et aux cellules nerveuses. Expliquez.

- On compare les signalisations endocrine et synaptique. Commentez.
- Comparez sous forme de tableau les signalisations endocrine et synaptique.
- Description illustrée des 2 voies de production de petits messagers à travers les protéines G.

**Exercice 2 :** Reliez chaque verbe de consigne à son énoncé.

<b>1- Définir :</b>	a-... la courbe d'action de l'insuline en cas de diabète de type II.
<b>2- Interprétez</b>	b-...le numéro atomique.
<b>3- Citer</b>	c-...le comportement de l'hormone sur la cellule cible.
<b>4- Donner</b>	d- Hormone, Cytokine.
<b>5- Classez</b>	e-...trois exemples de cytokines.
<b>6- Déterminer</b>	f-...comment agit l'hormone à distance sur les récepteurs de la cellule cible.
<b>7- Montrer</b>	g- ... la masse moléculaire moyenne des cytokines.
<b>8- Tracez</b>	h-...le mode d'action de l'insuline en cas de diabète de type I et type II.
<b>9- Dressez</b>	i-....comment une hormone agit sur une cellule.
<b>10- Expliquer</b>	j-...un tableau dans lequel vous comparez l'hormone à la cytokine.
<b>11- Comparez</b>	k-...les cytokines selon leur mode d'action.

**Exercice 3 :** Observez les verbes de l'exercice 4 et classez- les selon leur temps de conjugaison<sup>69</sup>.

Présent de l'indicatif	Impératif	Infinitif

<sup>69</sup> Cette exercice de conjugaison vise à montrer aux étudiants les différents temps de conjugaison possibles dans l'injonction.

### III- Production écrite

**Sujet :** Complétez le sujet d'examen ci-dessous en imaginant les questions posées par l'enseignant à partir des réponses fournies par l'étudiant.

**Question 1 :**.....

**Réponse 1 :** Une cytokine est substance synthétisées par les cellules du système immunitaire. Elle intervient dans la signalisation cellulaire en agissant sur d'autres cellules pour en réguler l'activité et la fonction.

**Question 2 :**..... ?

**Réponse 2 :** Les cytokines se distinguent des hormones par quatre principes fondamentaux : Les sources, les cibles, les activités et les modes d'action.

- Les sources : Les cytokines sont sécrétées par plusieurs types cellulaires. Les hormones quant à elles sont sécrétées par un seul type de cellule spécialisée et localisée.
- Les cibles : Les cellules principalement ciblées par les cytokines sont nombreuses et incluent les cellules hématopoïétiques, alors que dans le cas des hormones, celles-ci sont plus spécifiques de leurs cellules cibles.
- les activités : Les cytokines ont un large spectre d'activité. Il existe même une forte redondance. Quant aux hormones, elles ont essentiellement une activité unique ou plus restreinte.
- Les modes d'action : Les hormones ont un mode d'action endocrine alors que pour les cytokines il est multiple : paracrine, autocrine, juxtacrine et endocrine.

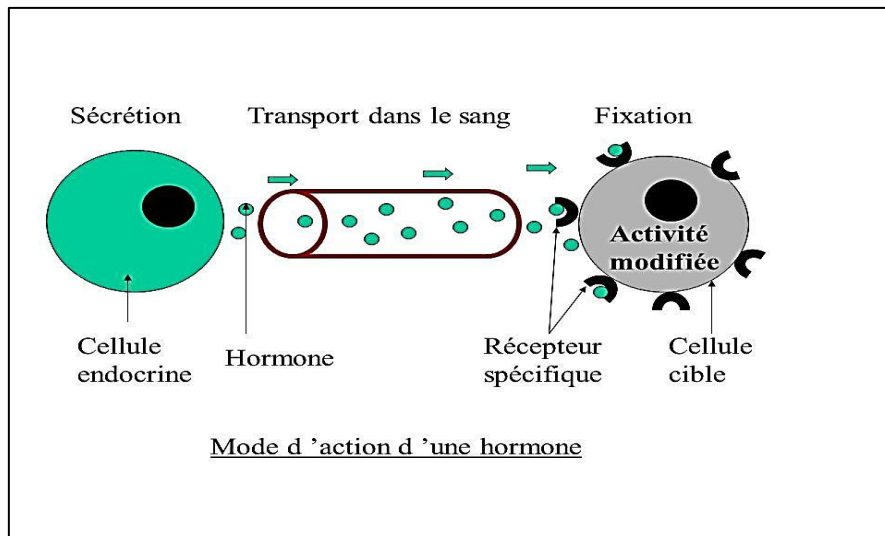
**Question 3 :**.....

**Réponse 3 : Exemple de cytokines**

- Les lymphokines.
- Les chémokines.
- Les interleukines.

**Questions 4 :**.....

**Réponse 4 : Schéma du mode d'action d'une hormone**



## Fiche V : Reconnaître l'expression du but et l'exprimer.

Document V : Extrait d'un article en ligne.

### **Vivre avec une maladie rare : ensemble pour mieux accompagner les malades!**<sup>70</sup>

Créée en 2000, Alliance Maladies Rares, rassemble aujourd'hui plus de 200 associations de malades et représente près de 2 millions de malades et 2000 pathologies. Elle accueille aussi en son sein des malades et familles isolés, "ORPHELINS" d'associations. Elle a pour missions :

- de faire connaître et reconnaître les maladies rares auprès du public, des pouvoirs publics et des professionnels de santé.
- d'améliorer la qualité et l'espérance de vie des personnes atteintes de pathologies rares en contribuant à permettre un meilleur accès à l'information, au diagnostic, aux soins, aux droits, à la prise en charge et à l'insertion.
- d'aider les associations de malades à remplir leurs missions.
- de promouvoir la recherche afin de développer des traitements.

La Fondation Maladies Rares s'est créée en 2012, dans le cadre du Plan national Maladies Rares, pour impulser la recherche sur l'ensemble des maladies rares. Elle a pour principaux objectifs de mettre en lien et de fédérer les acteurs de la recherche et du soin dans les maladies rares, et de financer, sur la base d'appels d'offres pluri-annuels, les projets de recherche ciblés sur les maladies rares, sans restriction du type de maladie ni de champ disciplinaire (Recherche clinique, physiopathologique, thérapeutique, sciences humaines et sociales).

### **1- Compréhension du texte**

- Quel est le genre de ce document ? - Quel est le thème abordé ?
- Que fait l'auteur (définit, explique, démontre, décrit, s'interroge, donne des consignes....) ?
- Relevez l'élément linguistique qui le prouve.
- D'après le titre, pourquoi faut-il être ensemble ?

---

<sup>70</sup> Extrait de : <http://www.lachaineducoeur.fr/edition/dossiers/voir/vivre-avec-une-maladie-rare-ensemble-pour-mieux-accompagner-les-malades-0083>

## II- Pratique systématique de la langue

**Exercice 1 :** Récrivez chaque phrase en remplaçant le verbe en italique par le substantif de la même famille. (Faites les transformations nécessaires)

- Vivre avec une maladie rare : ensemble pour mieux *accompagner* les malades.
  
- Elle a pour missions : - de faire *connaître* et *reconnaître* les maladies rares auprès du public.
  - d'*aider* les associations de malades à remplir leurs missions.
  - de promouvoir la recherche afin de *développer* des traitements.
  
- Elle a pour principaux objectifs de *mettre* en lien et de *fédérer* les acteurs de la recherche

**Exercice 2 :** Complétez le paragraphe ci-dessous avec un élément de la liste suivante : ***a pour but de, afin de, pour, l'objectif de.***

**Handout destiné aux médecins.....la prescription de contraceptifs hormonaux combinés.**  
.....ce handout et de la check-list est d'assurer une anamnèse complète ....exclure des contre-indications et des facteurs de risque particuliers de maladies thromboemboliques. En outre, cette liste .....soutenir le médecin lors de l'information de la patiente et de l'entretien préalable à la prescription de contraceptifs hormonaux combinés (CHC)<sup>71</sup>.

**Exercice 3 :** Soulignez le mot correct.

- **Comme / Sous prétexte que** les malades sont parfois timides, il faut **donc / c'est pourquoi** faire attention **pour / de peur de** ne pas les brusquer.
- Le corps médical apporte son concours, dans le respect des règles de la déontologie et des droits de l'individu, aux formes de sécurité sociale, qui **à l' origine /ont pour but** d'assurer à tous les citoyens les soins de santé les meilleurs.
- Toute clause qui reconnaît, **faute de/ pour** juger les contestations d'ordre déontologique entre médecins, une compétence à un pouvoir directeur ou à tout autre collège, est interdite.

**Exercice 4 :** Conjuguez les verbes entre parenthèses aux temps qui conviennent.

- Votre médecin vous donne de bons traitements de sorte que vous (guérir).
  
- Selon mon médecin, je dois faire une cure pour mieux (se reposer).

---

<sup>71</sup> Extrait de « **Handout destiné aux médecins pour la prescription de contraceptifs hormonaux combinés (CHC)** »

[http://sggg.ch/files/fckupload/file/2\\_Fachpersonen/Expertenbriefe/franzoesisch/Handout\\_destine\\_aux\\_medecins\\_pour\\_la\\_prescription\\_de\\_contraceptifs\\_hormonaux\\_combines\\_2013.pdf](http://sggg.ch/files/fckupload/file/2_Fachpersonen/Expertenbriefe/franzoesisch/Handout_destine_aux_medecins_pour_la_prescription_de_contraceptifs_hormonaux_combines_2013.pdf)



- Il suffit d'avoir une bonne hygiène de vie pour qu'ils (être) en bonne santé.
- Nous allons lui conseiller le traitement physique afin de lui (assurer) une guérison progressive.

### III- Production écrite

**Sujet :** Une patiente consulte un médecin cardiologue. Complétez les réponses du Médecin en vous aidant des réponses entre parenthèses)

Patiente : bonjour Docteur.

Médecin : bonjour Madame, en quoi je peux vous aider ?

Patiente : ..... (des palpitations ressenties hier).

Médecin : combien de temps dure chaque palpitation ?

Patiente : ...euh, approximativement, trois secondes. Pourquoi ? La durée est-elle si importante ?

Médecin : .....

Patiente : j'ai compris Docteur.

Médecin : est-ce que vous avez effectué un effort physique juste auparavant ? Êtes-vous stressée ?

Patiente : non, pas vraiment.

Médecin : Je vais devoir vous ausculter : prendre votre tension artérielle, mesurer votre rythme cardiaque à l'aide d'un électrocardiogramme (ECG) qui traduit l'activité du cœur sous forme d'un tracé.

Patiente : je suis prête.

Médecin : Je ne vois pas d'anomalie, tout est normal. Dans ce cas, vous devez effectuer une analyse de sang.

Patiente : pourquoi Docteur ?

Médecin :.....(Certains paramètres sanguins peuvent être révélateurs du diagnostic final et aide à la prescription d'un traitement convenable)

Patiente : bien, ok.

Médecin : ensuite, je vous placerais un électrocardiogramme portable pendant 24.

Patiente : porter un appareil pendant 24h ? Pourquoi ?

Médecin :..... (Mesurer le rythme cardiaque pendant l'effort).

## VI.2.5- Le corrigé des fiches

Corrigé de la fiche I : Reconnaître une définition et définir un concept.

### 1- Compréhension du texte

- Le genre de ce document : **Extrait de cours de Biologie cellulaire.**
- Le thème abordé : **La cellule et ses organites.**
- **L'auteur définit et explique.**
- L'élément linguistique : **est une, il s'agit de, appelées ...**

## II- Pratique systématique de la langue

### Exercice 1 : Les organites selon leur fonction.

L'homme est constitué de milliards de cellules et chacune est composée des éléments suivants : **une membrane** élastique et perméable qui enveloppe et délimite la cellule ; **un cytoplasme** composé de nombreux éléments chimiques où s'opèrent de nombreuses transformations avec **l'appareil de Golgi** (petits sacs aplatis qui stockent et distribuent des protéines synthétisées), la mitochondrie qui produit beaucoup d'énergie, les lysosomes qui détruisent par digestion enzymatique des éléments indésirables, le réticulum endoplasmique qui stocke des protéines synthétisées, des vacuoles qui stockent des réserves énergétiques, les centrioles qui participent au déplacement et à la division cellulaire, les ribosomes dont le rôle est primordial dans la synthèse des protéines ; **un noyau** au centre de la cellule, qui règle la vie de cette cellule, contenant **un réseau de chromatine.**

### Exercice 2 : Association des concepts à leur définition

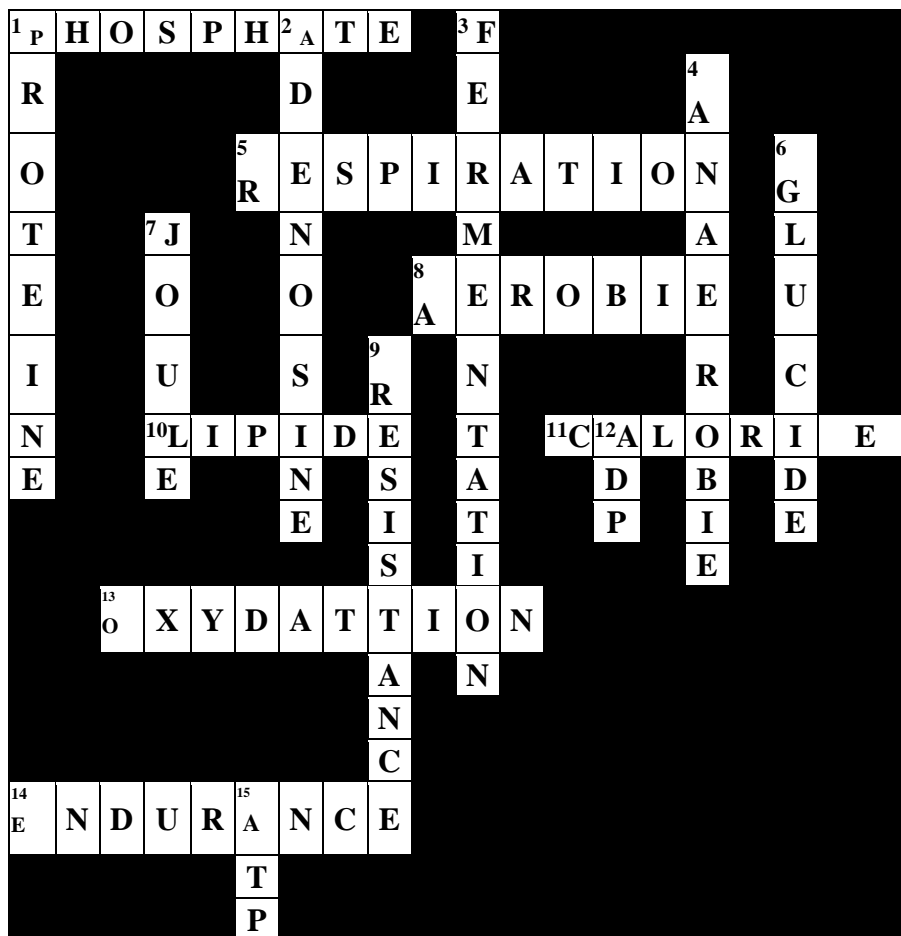
Concepts	Définition
<b>Cytologie</b>	Partie de la biologie qui étudie la cellule vivante sous tous ses aspects (kutos = cellule).
<b>Le microprocesseur</b>	En informatique, c'est l'élément le plus important de l'ordinateur
<b>L'écologie</b>	...entendue au sens large, désigne le domaine de réflexion qui prend pour objet l'étude des interactions, et de leurs conséquences, entre

	individus.
<b>La nutrition</b>	...désigne les processus par lesquels un être vivant transforme des aliments pour assurer son fonctionnement.

### Exercice 3

- **La Biologie cellulaire**, science consacrée à l'étude des cellules, de leurs composants, de leurs interactions.
- **Le mot « code génétique »** se dit du système de correspondance permettant de traduire une séquence d'acide nucléique en protéine.
- On appelle **acide aminé**, la petite molécule dont l'enchaînement compose les *protéines*.
- C'est de ce « proto-noyau » que vient le nom générique qui les désigne **procaryotes**.

### Exercice 4



### **III- Production écrite**

- Céphalées : ce terme désigne un mal à la tête.
- Asthénie : veut dire une fatigue générale.
- FNS : cette abréviation renvoie à la Formule de Numération Sanguine.
- Palpitation : ce mot indique un fort battement du cœur.
- Hyperthermie : est synonyme de fièvre, c'est-à-dire une température trop haute.
- Acouphène : est le fait d'entendre un bruit anormal.
- Une dyspnée : désigne le fait d'avoir du mal à respirer.
- Antidiurétique : veut dire un traitement qui diminue les urines.

Corrigé de la fiche II : Reconnaître une description et décrire.

### 1- Compréhension du texte

- Le genre du document : **un extrait de cours**
- Le thème abordé : **l'anatomie de l'humérus**
- L'auteur décrit.
- L'élément linguistique qui le prouve : **présence des adjectifs.**
- Les verbes sont conjugués au présent : **présent de vérité générale.**

### II- Pratique systématique de la langue

#### Exercice 1 : Enoncés descriptifs

- La scapula **est** un os **plat**.
- Le processus coronoïde **présente la forme d'**une pyramide quadrangulaire avec quatre faces et un sommet.

#### Exercice 2 : L'accord des adjectifs

- Un bacille est une bactérie de forme **allongée** dite « en bâtonnet ».
- Les colonies **sont** à bords réguliers sinon à bords irréguliers.
- Une consistance muqueuse **indique** la présence des bactéries **encapsulées**

#### Exercice 3

Squelette, humérus, scapulo-humérale, épiph~~u~~**y**se, diaph~~u~~**y**se, deltoïde.

#### Exercice 4

- Une partie latérale **s'articule avec** le scaphoïde.
- Les doigts **sont** allongés.
- Ces trois grandeurs **sont de natures** différentes.
- La face supérieure **présente** des rugosités

-La face antérieure **est orientée** en dehors et en avant.

-Le corps ou diaphyse **accuse** une légère torsion

- La trochlée **a la forme** d'un segment de poulie.

### **III- Production écrite**

**Sujet 1 :** Description du péroné droit.

Os long pair de la partie externe de la jambe. Son extrémité supérieure, plus petite que l'inférieure.

L'extrémité inférieure allongée forme la malléole externe; elle est saillante, sous-cutanée; il s'y attache plusieurs ligaments articulaires.

Sa partie moyenne grêle, un peu tordue sur elle-même; donne attache en dehors aux muscles péroniers latéraux, fléchisseur propre du premier orteil et soléaire; en dedans, au jambier postérieur, au péronier antérieur, à l'extenseur propre du gros orteil et à l'extenseur commun; en arrière, au soléaire, au fléchisseur du gros orteil.

Corrigé de la fiche III : Situer dans l'espace.

### 1-Compréhension du texte

- Le genre du document : **Cours de physiologie**
- Le thème abordé : **Les récepteurs sensoriels.**
- L'amorce de la transduction s'effectue sur la même cellule ou sur une cellule adjacente.
- L'élément grammatical qui l'indique : **sur**
- La classification des récepteurs dépend de **leur emplacement.**
- L'élément grammatical qui l'indique :

### II- Pratique systématique de la langue

**Exercice 1 : surtout, par, sûr, entièrement.**

**Exercice 2 :** Correction de l'erreur

- Le larynx est un organe (située au niveaux) **situé** au **niveau** de la gorge. Il est (située) **situé** après la jonction du pharynx.
- Le cartilage cricoïde est (située) **situé** dans la partie (inférieur) **inférieure** du larynx, (au-dessus) **au-dessus** du premier anneau trachéal.
- Les cartilages aryénoïdes, sont situés en derrière le cartilage thyroïde.

### Exercice 3

épi-	dessus, sur
exo-	extérieur
inter-	entre
extra-	hors de
pré-	avant
péri-	autour
sub-	au-dessous
sus-	au-dessus
trans-	à travers



#### Exercice 4

Omostrate (*scapulum*) : Os irrégulier, large, aplati, de forme triangulaire, placé à la partie postérieure de l'épaule dont il forme le sommet et appliqué sur la partie supérieure de la paroi thoracique; légèrement concave en avant, il présente en arrière dans son tiers supérieur une éminence transversale, triangulaire, l'épine de l'omoplate, qui se continue en dehors avec l'apophyse-acromion; celle-ci s'articule avec la clavicule. Le bord supérieur de l'omoplate se termine en dehors par l'apophyse coracoïde. A l'angle supérieur et antérieur de l'os on remarque la cavité-glénoïde, surface articulaire ovale, légèrement concave, qui reçoit en partie la tête de l'humérus.

#### III- Production écrite

L'épine de la scapula est une lame osseuse, qui traverse obliquement les quatre cinquièmes médiaux de la face dorsale de l'omoplate, à sa partie supérieure, et sépare la fosse sous épineuse de la fosse sus épineuse.

Elle commence sur le bord vertical par un bord lisse, zone triangulaire sur laquelle glisse le tendon d'insertion de la partie inférieure du muscle trapèze, et progressivement s'élève de plus en plus, pour se terminer par l'acromion, qui surplombe l'articulation de l'épaule.

L'épine de l'omoplate est triangulaire, et aplatie de haut en bas, son sommet étant dirigé vers le bord costal. Elle présente deux faces et trois bords. Sa face supérieure est concave ; elle participe à la fosse sus épineuse, et donne insertion à une partie du sus épineux.

Sa face inférieure participe à la fosse sous épineuse, donne insertion à une partie du muscle sous épineux, et présente près de son centre un canal nutritif.

Des trois bords, le bord antérieur est attaché à la face dorsale de l'os, le bord postérieur, ou crête de l'épine de l'omoplate, est large, et présente deux lèvres et un intervalle rugueux.

Le muscle trapèze s'insère sur la lèvre supérieure, et un tubercule grossier est généralement présent sur la partie qui reçoit le tendon d'insertion de la partie inférieure de ce muscle.

Corrigé de la fiche IV : Reconnaître l'injonction et l'exprimer.

### 1-Compréhension du texte

- Le genre de ce document : **Fiche de TD ou sujet d'examen (les deux réponses sont justes)**
- Le thème abordé : **La signalisation cellulaire**
- L'auteur (enseignant) **donne des consignes, interroge et évalue l'apprenant sur ses connaissances concernant la signalisation cellulaire.**
- L'élément linguistique qui le prouve : **les verbes à l'impératif, la forme interrogative (les questions).**

### II- Pratique systématique de la langue

#### Exercice 1 : Les mots renvoyant à une consigne.

- Nommez et illustrez les différentes classes de récepteurs membranaires et leur fonctionnement.
- Cette communication est assurée par des cellules R dont les propriétés sont communes aux cellules endocrines et aux cellules nerveuses. Expliquez.
- On compare les signalisations endocrine et synaptique. Commentez.
- Comparez sous forme de tableau les signalisations endocrine et synaptique.
- Description illustrée des 2 voies de production de petits messagers à travers les protéines G.

#### Exercice 2 : Relier chaque verbe de consigne à son énoncé.

1-d, 2-c, 3-e, 4-g, 5-k, 6-b, 7-i, 8-a, 9-j, 10-f, 11- h

Exercice 3 : Classification des verbes de l'exercice 4 selon leur temps de conjugaison

Présent de l'indicatif	Impératif	Infinitif
/	2/5/8/9/11	1/3/4/6/7/10

### III- Production écrite

Question 1 : Donnez la définition et la fonction de la cytokine.

**Question 2 :** Quelle est la différence entre une hormone et une cytokine ?

Qu'est-ce qui distinguent une hormone et une cytokine ?

Quels sont les éléments qui distinguent l'hormone d'une cytokine.

**Question 3 :** Citez trois différentes cytokines.

**Questions 4 :** Présentez schématiquement le mode d'action d'une hormone sur une cellule cible.

Dessiner le schéma représentant le mode d'action d'une hormone sur une cellule cible.

Corrigé de la fiche V : Reconnaître l'expression du but et l'exprimer.

### 1- Compréhension du texte

- Le genre du document : **un article scientifique.**
- Le thème abordé : **les maladies rares.**
- L'auteur **explique la mission et le but de la FMA et de la AMR.**
- L'élément linguistique qui le prouve : **a pour mission, a pour principaux objectifs de....**
- Il faut être ensemble **pour mieux accompagner les malades.**

## II- Pratique systématique de la langue

### Exercice 1

- Vivre avec une maladie rare : ensemble pour **un meilleur accompagnement des malades.**
- Elle a pour missions : -de faire **la connaissance et la reconnaissance des** maladies rares auprès du public.
- **L 'aide des** associations de malades à remplir leurs missions.
- **La promotion de** la recherche **pour le développement** des traitements.
- Elle a pour principaux objectifs **la mise** en lien et la **fédération** les acteurs de la recherche

### Exercice 2

*Handout destiné aux médecins **pour** la prescription de contraceptifs hormonaux combinés.*  
**L'objectif de** ce handout et de la check-list est d'assurer une anamnèse complète **afin d'exclure** des contre-indications et des facteurs de risque particuliers de maladies thromboemboliques. En outre, cette liste **a pour but** de soutenir le médecin lors de l'information de la patiente et de l'entretien préalable à la prescription de contraceptifs hormonaux combinés (CHC).

### Exercice 3

- **Comme** / **Sous prétexte que** les malades sont parfois timides, il faut **donc** / **c'est pourquoi** faire attention **pour** / **de peur de** ne pas les brusquer.

- Le corps médical apporte son concours, dans le respect des règles de la déontologie et des droits de l'individu, aux formes de sécurité sociale, qui à l'origine font pour but d'assurer à tous les citoyens les soins de santé les meilleurs.

- Toute clause qui reconnaît, faute de/ pour juger les contestations d'ordre déontologique entre médecins, une compétence à un pouvoir directeur ou à tout autre collège, est interdite.

#### Exercice 4

- Votre médecin vous donne de bons traitements de sorte que vous **guérissiez**.

- Selon mon médecin, je dois faire une cure pour mieux **me reposer**.

- Il suffit d'avoir une bonne hygiène de vie pour qu'ils **soient** en bonne santé.

- Nous allons lui conseiller le traitement physique afin de lui **assurer** une guérison progressive.

#### III- Production écrite

Patiente : bonjour Docteur.

Médecin : bonjour Madame, en quoi je peux vous aider ?

Patiente : Je suis venue vous voir suite à des palpitations que j'ai ressenties hier.

Médecin : combien de temps dure chaque palpitation ?

Patiente : ...euh, approximativement, trois secondes. Pourquoi ? La durée est-elle si importante ?

Médecin : La durée est importante parce qu'elle peut nous indiquer

Patiente : j'ai compris Docteur.

Médecin : est-ce que vous avez effectué un effort physique juste auparavant ? Êtes-vous stressée ?

Patiente : non, pas vraiment.

Médecin : Je vais devoir vous ausculter : prendre votre tension artérielle, mesurer votre rythme cardiaque à l'aide d'un électrocardiogramme (ECG) **dans le but d'**avoir un tracé de votre activité cardiaque.

*-Après auscultation,*

Médecin : Je ne vois pas d'anomalie, tout est normal. Dans ce cas, vous devez effectuer une analyse de sang.

Patiente : pourquoi Docteur ?

Médecin : **Parce que** certains paramètres sanguins peuvent être révélateurs du diagnostic final et aide à la prescription d'un traitement convenable.

Patiente : bien, ok.

Médecin : ensuite, je vous placerais un électrocardiogramme portatif pendant 24.

Patiente : porter un appareil pendant 24h ? Pourquoi ?

Médecin : Oui, pendant 24h **afin de** mesurer le rythme cardiaque pendant l'effort aussi.

## Conclusion

Couronnée par une proposition de séquences didactiques, l'implémentation de la compréhension et de la production de l'écrit médical exige, le respect de certains points essentiels pour l'atteinte des objectifs énoncés en amont, notamment le choix du texte-support. Rappelons-le, le choix des textes authentiques provenant de la spécialité et même du programme assigné au cursus universitaire est incontournable dans la méthodologie que nous avons choisie : « ils permettent aux apprenants d'entrer en contact direct avec leur domaine de spécialité tout en leur montrant les situations réelles auxquelles ils feront face après la formation » Qotb (2008 : 165).

Les documents utilisés dans les fiches proposées dans notre démarche ont été soit programmés dans leur état original sans rien changer et dans d'autres fois modifié afin de les adapter au contexte, la durée de la séance (durée octroyée à la lecture-compréhension du texte) et les rendre accessibles pour les apprenants.

- Les organisateurs textuels : Les titres, les sous-titres, les indices alphanumériques...sont des adjuvants<sup>72</sup> de compréhension et induisent en partie la compréhension générale du document lu.

- Les illustrations : schéma, exemples, un graphique...sont tous des porteurs d'information et donc contribue à déceler le sens du contenu proposé.

- La microstructure : nous entendons par là, les unités linguistiques de sens, ces unités verbales faites de phrases et de paragraphes. Dans le DDUE, les phrases, répétons-le, sont longues parfois longues, énumératives voir monotones<sup>73</sup> et les mots complexes sinon abrégés.

Ceci demande, d'ailleurs, beaucoup de concentration de la part de l'étudiant pendant la première ou la deuxième lecture. Ce qui explique la présence de la partie « pratique systématique de la langue » dans chaque fiche programmée : elle favorise la compréhension détaillée à travers des exercices structuraux.

Ceci dit, seule une mise en œuvre de cette proposition de remédiation pourrait évaluer son degré d'efficacité..

---

<sup>72</sup> Terme employé par Dumortier ( 1995 : 10).

<sup>73</sup> Cas des cours d'anatomie.

## Conclusion finale



## Conclusion

A l'issue de notre recherche qui pivote entre un survol théorique retraçant le parcours des théories et une partie d'investigation dans laquelle on tente de mettre en place un plan de formation suite à une étude du contexte et ses spécificités linguistiques et pour répondre à nos questionnement de départ, nous concluons que la compréhension et la production de l'écrit médical en français restent deux compétences difficiles aux yeux des étudiants mais nécessaires à installer chez eux : ils doivent passer de la Médecine en français au français pour la Médecine.

Les résultats du dépouillement du questionnaire adressé aux étudiants corroborent ceux de Munoz (2010) qui pense que l'origine des difficultés de la compréhension de l'écrit chez l'adulte à l'université remonte aux premières années de son apprentissage et seront probablement dues à un déficit de décodage « qui pourraient persister à l'âge adulte et qui, selon nous, pourraient empêcher le processus de compréhension normale » Munoz (2010 : 11) et qu'en plus de ces difficultés liées directement au lecteur : son niveau de connaissances, sa maîtrise de la langue, le type de texte ou du document de la spécialité semble jouer un rôle aussi et influencer le processus de compréhension. Ceci a d'ailleurs été confirmé par certains auteurs qui avancent que c'est selon le type de texte lu que les lecteurs vont voir affectées leurs stratégies de compréhension (Kucan et Beck, 1997), leurs patrons de génération d'inférences et leur approche générale au texte (Linderholm et van den Broek, 2002) cités par Munoz (2010). Par conséquent, les hypothèses de notre recherche se trouvent vérifiées.

De plus, les caractéristiques et exigences de la nouvelle communauté socio-discursive ne semble pas coïncider avec les représentations des étudiants : « En effet, il existe apparemment des attentes universitaires en décalage avec les représentations des étudiants (Pollet, 2001).

Grâce à notre analyse de corpus, nous avons pu comprendre que les documents didactiques de la Médecine se caractérisent essentiellement par des actes de discours qui visent à identifier (définir, nommer), décrire un phénomène, évaluer en interrogeant les acquis des étudiants (fiches de TD, examens), donner des consignes de travail (protocole de TP) en plus d'autres actes mineurs mais essentiels : l'énumération, l'explication, le procédural... et puisque « L'articulation entre les besoins en langue, les pratiques de l'écrit et les modes d'accès au savoir est devenue la pierre de touche de la didactique du français dans l'enseignement supérieur, par l'ancrage communicationnel, institutionnel et disciplinaire qui la sous-tend et qu'elle favorise » (Pollet, 2004 : 82), les besoins linguistiques recensés et les caractéristiques recueillies ont servi au montage d'une ébauche d'un plan de formation : programme,

séquences pédagogiques pour l'enseignant de français de la Médecine et des fiches pour l'étudiant.

Même s'il est vrai que l'étudiant arrive à l'université avec des lacunes persistantes depuis le secondaire sinon bien avant, il n'est pas moins vrai que l'université devrait y remédier au fur et à mesure que l'accès au savoir s'établit et que ces difficultés ne voudraient pas dire automatiquement « échec » : « Le traitement pédagogique des difficultés de lecture ou d'écriture des étudiants est du ressort de l'université et non de l'enseignement secondaire, l'apprentissage des modes de communication universitaire ne peut être anticipé ; en conséquence, l'absence de maîtrise des discours universitaires ne saurait être comme signe de déficit » (Pollet, 2001 cité par Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 : 5).

Or, la connaissance du code d'une langue n'est pas toujours suffisante pour l'accès au sens d'un écrit. La capacité à saisir la structure sémantique, la reconnaissance de chaque acte de discours sont essentielles. Les activités proposées par l'enseignant de français général et spécifiquement de spécialité devraient, dans ce sens, substituer le rapport passif de l'apprenant par une attitude active en mobilisant des techniques appropriées à toute situation de compréhension de l'écrit. Au final, nous pensons qu'il est nécessaire d'intégrer l'enseignement du français de spécialité en Médecine et ce, vu la complexité de certains actes et tournures propres au DDUE.

Donc et contrairement aux méthodes technicistes qui pourraient bien enclaver les étudiants dans des automatismes stériles : « [...] une telle conception poussera les étudiants à se réfugier derrière des automatismes, ce qu'il faut éviter à tout prix, plutôt qu'à entamer une réflexion d'ordre pragmatique qui leur permettrait de s'ouvrir au monde des discours qui les entourent » (Pollet, 2001 : 23).

Les langues de spécialité sont l'occasion d'apprendre à se connaître afin de mieux pouvoir étudier. De ce fait, on peut dire que la didactique des langues de spécialité tient une place importante dans le processus de développement intellectuel et de la maturation personnelle des étudiants algériens. Force est de constater que même si l'ingénierie de la formation a porté ses fruits durant cette dernière décennie, elle demeure incomplète vu ses limites. Nous dégagerons ici trois principales limites :

La première limite est une étude des besoins qui ne soit pas respectueuse du corpus effectif, la seconde est que cette exploitation didactique n'est pas souvent fructueuse quand on se repose sur un corpus différent : c'est ce qui se passe aussi quand l'on recourt au Cadre Européen

Commun de Référence pour les langues (CECRL, 2001) après avoir dégagé des besoins autres. De plus, cette analyse des besoins répond aux motivations des apprenants selon les exigences du domaine de la spécialité, alors que ces derniers préfèrent ne pas se limiter à des situations langagières restreintes et étendre leur champ communicationnel dans les échanges informels avec les collègues et accéder aux productions culturelles de la langue-cible : cinéma, littérature...

Ensuite, l'analyse prédicative présente quelques difficultés, parmi lesquelles, nous citons :

- La présence de structures récursives qui s'auto-dupliquent d'où la difficulté de préciser l'acte prédominant ;
- La difficulté de faire l'inventaire de tous les marqueurs pragmatiques à partir des textes collectés ;
- L'absence d'une référence sur un répertoire plus ou moins exhaustif des actes de discours ainsi que leurs marqueurs.

Enfin, notre modeste recherche ciblant les deux compétences du code écrit (la production et la compréhension) pourrait ouvrir d'autres perspectives de recherche - puisque seule une mise en œuvre et une évaluation des mesures d'aide proposées pourrait nous fournir le degré d'efficacité d'une telle méthodologie de remédiation- étudier l'apport de la méthodologie suggérée suite à sa mise en application dans le département de Médecine pourrait bien constituer un sujet de recherche, l'étude des deux compétences de l'oral, le lien entre la compréhension et la production orales ou écrites et dans d'autres spécialités universitaires et comment la pratique de l'écrit en discipline pourrait contribuer à l'appropriation des discours universitaires comme déjà avancé par Russel (1977 : 508) : « [...] Les étudiants qui apprennent à écrire dans une situation disciplinaire s'approprient les caractéristiques textuelles du moment ( plus ou moins adoptées), les façons de penser des experts leurs identités, leurs motivations...certains éléments grammaticaux inscrivent l'épistémologie de la discipline ». Ensuite, connaître les différentes opérations de réalisation d'un acte de discours pourrait-elle induire l'acte de *reformulation* et ainsi faciliter la prise de notes à l'université ? Aussi, l'intégration des TIC dans un plan de formation constitue sûrement un bon atout pour l'implémentation des compétences écrites ou orales dans le but de domestiquer le discours didactique d'un domaine quelconque. Enfin, nous pensons qu'une autre proposition de contenu en matière de méthodologie universitaire jointe à notre proposition de formation

pourrait bien constituer un plan de formation pour l'enseignement du FOU et contribuerait à la progression de l'enseignement-apprentissage dans le contexte médical algérien.

## Références Bibliographiques et sitographiques

- Abdelmalek, H. A. (2006). Le compte-rendu de TP de Biologie : Problèmes et remédiations. Mémoire de Magister non publié, Centre Universitaire de Béchar.
- Abdelmalek, H. A. (2008). L'écrit en Biologie : Profil linguistique et difficultés. *Afak Ilmia*, 2, 13-26.
- Abdelmalek, H. A. (2012). Vers la conception d'un plan de formation de français pour la compréhension/production de l'écrit en Biologie. Mémoire de Magister non publié, ENSET d'Oran.
- Adam, J. M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, 56, 54-79.
- Adam, J. M. (2001). Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire? *Langages*, 141, 10-27.
- Aijmer, K. (2002). English discourse particles: Evidence from a corpus. *Studies in Corpus Linguistics* 10. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Alava, S. (1999). Médiation (s) et métier d'étudiant. Paris : BBF.
- Andersen, H.L. (2007). Marqueurs discursifs propositionnels. *Langue française*, 154, 13-28.
- Andersen, G., Fretheim, T. (2000). "Introduction". In Pragmatic Markers and Propositional Attitude, Andersen, G and Thorstein F, (eds.), (pp. 1-16). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Assis, J. A., Mata, M. A. (2005). A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In KLEIMAN, Angela Bustos; MATENCIO, Maria de Lourdes. *Letramento e formação do professor : práticas discursivas, representação e construção do saber* (pp.181-202). Campinas: Mercado de letra.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil. Traduction de l'anglais par Gilles Lane de Austin, J. L. (1962). *How to do things with Words*. Oxford: Urmson.
- Bădulescu, S. M. (2005). Le renouveau des langues des spécialités dans l'année européennes de la citoyenneté par Éducation. In *The Proceedings of the european integration between tradition and modernity congress*. Editura Universității Petru Maior, volume 1, 520-532.
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. Trabajo presentado en el 3 er. Consulté en 2014 de <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s01/overmann/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>
- Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture. Nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133.
- Barré de Miniac, C., Reuter, Y. (2000). Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège. *La lettre de la FDLM*, 26, 18-23.

Barré-De Miniac C., Brissaud C., & Rispaïl, M. (eds). (2004). La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris : L'Harmattan.

Barry, A. O. (2002). Les bases théoriques en analyse de discours. Consulté en 2014 de <http://www.ieim.uqam.ca/IMG/pdf/metho-2002-01-barry.pdf>

Barthélémy, F. (2009). Français sur objectif spécifique vs Français général. Questions de formation. *Synergies Sud-Est européen*, 2, 11-19.

Bartholomae, D. (1987). Writing on the margins. In Theresa, A. (Éds.), *A sourcebook for basic writing teachers* (pp. 66-83). New York: Random House.

Bartholomae, D. (1995). Writing with teachers. A conversation with peter Elbow. *College Composition and Communication*, 46, 62-71.

Bartholomae, D. (1998). Se familiariser avec des écrits de type universitaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur. In C. Fintz (Éds.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur. Bricolage ou rénovation ?* (pp. 211-22). Paris : L'Harmattan.

Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique á la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

Beudet, C., Rey, V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel: comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle? Consulté le 05.08.2014 de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/viewFile/4246/4399>

Benghabrit-Remaoun, N., Rabahi-Senouci, Z. (2009). Le système L.M.D. (Licence-Master-Doctorat) en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité. *Journal of Higher Education in Africa. Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, Vol. 7 : 1 et 2, 189–207.

Ben Ismail-Ben Romdhane, D., Legros, D., Ben Chaouacha Chekir, R. & Pudelko, B. (2007). NTIC, cognition et (co)compréhension de textes scientifiques. Consulté en 2013 de [http://classenumerique.citesciences.fr/numeral/sites/numeral/IMG/pdf/NTIC\\_cognition\\_et\\_co\\_comprehension\\_de\\_textes\\_scientifiques.pdf](http://classenumerique.citesciences.fr/numeral/sites/numeral/IMG/pdf/NTIC_cognition_et_co_comprehension_de_textes_scientifiques.pdf).

Besse, H. (1984). De la communication didactique d'un document. In *Actas de las VII as Jornadas pedagogicas sobre la ensenanza del francés en Espana*, (pp.17-18). Barcelona, Institut de Ciències de l'educatió de la Universidad Autonoma de Barcelona.

Biber, D. (1986). Spoken and written textual dimensions in English. Resolving the contradictory findings. *Language*, 62, 384-414.

Binon, J. (1991). Un dictionnaire d'apprentissage du français des affaires. Projet et propositions de réalisation. In S. Verlinde (Éds.), *Proceedings of the Symposium on differentiation in LSP, Learning and Teaching* (pp. 143-188). Leuven: Instituut voor Levende Talen.

Binon, J., Cornu, A. M. (1985). The Degree of Systematization to define the Relationship between General and Functional Language. In M. Perrin (Éds.), *Proceedings of the 4<sup>th</sup> European Symposium on LSP* (pp. 21-52). Bordeaux, Université de Bordeaux II.

- Binon, J., Verlinde, S. (2000). Les Langue(s) de spécialité(s): mythe ou réalité? Lexicographie et langue(s) de spécialité(s) . In Des mots aux dictionnaires: travaux de la section Lexicologie, lexicographie, onomastique, toponymie. Actes du XXIIe Congrès international de linguistique et philologie romanes (pp. 616-628). Bruxelles: Tübingen, Niemeyer.
- Bizzel, P. (1992). Academic discourse and critical consciousness. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Blanc, N., Brouillet, D. (2005). Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs. Paris: Editions In Press.
- Blanchard, M., Desmottes, D., Gabry, J., L'Hottelier, J. & Varlot, N. (2004). Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones : des outils français-maths. SCEREN-CNDP. Paris : Collection VEI.
- Blouin, S. (2000). L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle. *Intéractions*, 4 : 2, 205-231.
- Boch, F. (1998). Les pratiques de réécriture dans l'enseignement supérieur. *Lidil*, 17, 57-64.
- Borillo, A. (1983). Les adverbes de référence temporelle dans la phrase et dans le texte. *DRLAV*, 29, 109-131.
- Boutet, J. (2001). Les mots du travail. In A. Borzeix et B. Fraenkel (Éds.), *Langage et travail*, (pp. 189-202), Paris : Editions du CNRS.
- Brassart, D. G. (2000). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. *Cahiers de la Maison de la recherche*, 25.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 7: 2, 33-115.
- Broyer, H., Butzbach, M. & Pendanx, M. (1990). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : Clé International.
- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bucheton, D. (1999). Les Postures du lecteur. In P. Demougin et J. F. Massol (Eds.), *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école* (pp. 137-150). CRDP de l'académie de Grenoble.
- Burns, R.W., Klingstedt, J.L. (1973). *Competency-based education*. Educational Technology Publications.
- Cain, K., Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11, 489-503.
- Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M., & Bryant, P. (2001). Comprehension skill, inference making ability, and their relation to knowledge. *Memory et Cognition*, 29:6, 850-859.



Campanale, F. (2001). Cours sur l'évaluation. Consulté en 2014 de <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/evaluationcampeval.pdf>

Carras, C. (2010). La co-construction du savoir lexical dans les discours didactiques : dialogisme et identité disciplinaire, le cas des cours magistraux. Consulté en 2014 de [http://halshs.archivesouvertes.fr/view\\_by\\_stamp.php?&halsid=7op4dk6ic3euof7uc3v8s5luk5&label=SDID&langue=fr&action\\_todo=view&id=hal-00533688&version=1](http://halshs.archivesouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=7op4dk6ic3euof7uc3v8s5luk5&label=SDID&langue=fr&action_todo=view&id=hal-00533688&version=1).

Carras, C. (2012). Le français, langue de communication professionnelle : méthodes et outils. Consulté en 2014 de [http://www.appf.pt/downloads/paginas/31/anexos/suplemento\\_2012.pdf](http://www.appf.pt/downloads/paginas/31/anexos/suplemento_2012.pdf)

Carre, P., Caspar, P. (2004). Traité des sciences et des techniques de la formation. Paris : Dunod. (2<sup>e</sup> éd.).

Carter-Thomas, S. (2000). La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit. Paris : L'Harmattan.

Cèbe, S., Goigoux, R. & Thomazet, S. (2009). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Consulté le 22 janvier 2012 de [http://www.langages.crdp.acreteil.fr/rubriques/pdf/contributions\\_enseigner\\_comprehension.pdf](http://www.langages.crdp.acreteil.fr/rubriques/pdf/contributions_enseigner_comprehension.pdf)

Chabanne, J-C., Bucheton, D. (2002). Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire L'écrit et l'oral réflexifs. Paris : PUF.

Chantoury-Lacombe, F. (2008). Pustules de peinture épidémie et syphilis dans les arts visuels (xve-xviie siècles). CORPS 2:5, 65-73. Consulté en mars 2014 de [www.cairn.info/revue-corps-dilecta-2008-2-page-65.htm](http://www.cairn.info/revue-corps-dilecta-2008-2-page-65.htm)

Charnet, C., Robin-Nipi, J. (1997). Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse. Paris : Hachette.

Chartrand, S. G., Blaser, C. & Gagnon M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28 : 2, 275-293.

Cicurel, F. (1991a). Compréhension des textes : une démarche interactive. Le Français dans le Monde, 243, 40-46.

Cicurel, F. (1991b). Lectures interactives en langue étrangère. Paris : Hachette.

Cohen, R. L. (1966). Effect of verbal labels on the recall of a visually perceived simple figure: recognition vs reproduction. Perceptual and Motor Skills, 23, 859-862.

Combettes, B. (1992). L'organisation du texte. Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.

Coulon, A. (1998). Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. Paris: P.U.F.

Courtillon, J. (2003). Élaborer un cours de FLE. Paris: Hachette.

Crosling, G., Ward, I. (2002). Oral communication: The workplace needs and uses of business graduate employees. English for Specific Purposes, 21, 41-57.

CST. (2002). Recommandations relatives à la terminologie. Consulté en décembre 2013 de [www.bundespublikationen.ch](http://www.bundespublikationen.ch).

Culioli, A. (1990). Pour une linguistique de l'énonciation. Paris : Orphys.

Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Asdifle/CLE International.

Cuq, J. P. (2010). Le Français sur Objectifs Universitaires. Consulté en décembre 2012 de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde8-T2/cuq.pdf>.

Cuq, J. P. (2011). Le Français sur Objectifs Universitaires. Consulté en décembre 2012 de <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/cuq.pdf>.

Dabène, M., Reuter, Y. (1998). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. LIDIL, 17, vol 1.

Dabène, M., Quet, F. (1999). La compréhension des textes au collège. Grenoble : Delagrave CRDP.

Dalbera, J. Ph. (2002). Le corpus : entre données, analyse et théorie. Consulté en janvier 2014 de <http://corpus.revues.org/10>

Darot, M. (1989). A quoi sert l'analyse de discours ? Reflet, 31. Paris : Alliance Française/CREDIF/ Hatier.

Daucourt, V. (2001). Une petite histoire de la médecine. Homéopathie internationale. Consulté en décembre 2013 de <http://www.homeoint.org/articles/daucourt/index.htm>.

Defays, J. M., Marechal, M. & Melon, S. (2000). La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur. Bruxelles : De Boeck/Larcier.

De Ketele, J. M., Chasterette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1988). Guide du formateur. Collection Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck.

Delcambre, I., Dolz, J., & Simard, C. (2000). Écrire pour apprendre : une activité complexe aux sens multiples. La lettre de la DFLM, 26, 3-5.

Delcambre, I., Jovenet, A. M. (2002). Lire-écrire dans le supérieur. Spirale, n° 29.

Delcambre, I., Boch, F. (2009). Les écrits à l'université : inventaire, pratiques, modèles. Présentation d'une recherche en cours : projet accepté par l'Agence Nationale de Recherches, Séminaire CEDITEC, Université de Paris-Est Créteil.

Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. Diptyque, L'appropriation des discours universitaires, Namur : Presses Universitaires de Namur, 18, 11-42.

Denturck, E. (2007-2008). Étude des marqueurs discursifs. L'exemple de *Quoi*. Consulté en 2014 de [http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/414/400/RUG01-001414400\\_2010\\_0001\\_AC.pdf](http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/414/400/RUG01-001414400_2010_0001_AC.pdf)

- Erman, B.(2001). Pragmatic markers revisited with a focus on you know in adult and adolescent talk. *Journal of Pragmatics*, 33(99), 1337-1359.
- Derive, M.J., Fintz, C. (1998). Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'université. In C. Fintz (Ed.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* (pp. 41 -51). Paris : L'Harmattan.
- Descamps, J.L., Phal, A. (1968). La recherche linguistique au service de l'enseignement des langues de spécialité. *Le Français dans le Monde*, 61, 12-19.
- Descamps, J.-L., Hamon, M. (1970). *Les langues de spécialité. Analyse linguistique et recherche pédagogique*. Strasbourg : AIDELA.
- De Schepper, C. (2008). Rapport à l'écrit, dimension pragmatique, ancrage disciplinaire, par ou passe l'acculturation aux discours universitaires ? Consulté en 2011 de [http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/48/1/pdf\\_Deschepper.pdf](http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/48/1/pdf_Deschepper.pdf).
- De Vega, M., Diaz, J. M., & Leon, I. (1997). To know or not to know: Comprehending protagonists' beliefs and their emotional consequences. *Discourse Processes*, 23, 169-192.
- Dezzuter, O., Thyron, F. (2002). Comment les étudiants s'approprient-ils les discours universitaires ? *Spirale*, 29, 109-122.
- Djekoun, A. (2007). La réforme LMD en Algérie. État des lieux et perspectives. Colloque International LMD. Alger : Cerist.
- Donahue, C. (2008). *Ecrire à l'université. Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Lille : Septentrion.
- Drozd, L. (1981). Science terminologique : objet et méthode. Rondeau, G.; et Felber, H. *Textes choisis de terminologie: Fondements théoriques de la terminologie*, vol. 1, 115-131.
- Dourari, A. (2007). L'Algérien ne maîtrise aucune langue. *Le Soir d'Algérie.com*. Consulté en 2013 de <http://www.lesoirdalgerie.com/articles/2007/08/19/article.php?sid=57515&cid=2>.
- Dudley-Evans, T., St.John, M.-J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Elimam, A. (2006). *L'exception linguistique en didactique*. Algérie : Dar El Gharb, 2<sup>ème</sup> Ed.
- Elimam, A. (2007/2008). *Cours d'ingénierie de la formation*. ENSET Oran.
- Erllich, V. (2004). Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université. Consulté en Janvier 2014 de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00083692>.
- Faure, P. (2012). *L'anglais médical et le français médical. Analyse linguistico-culturelle comparative et modélisations didactiques*. Paris : Edition des archives contemporaines.
- Fayol, M. (1996). *A propos de la compréhension. Observatoire National de la Lecture. Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : MENSUR.

- Fijalkow, J. (1994). Entrer dans l'écrit. Tournai : Magnard.
- Fortier, G., Préfontaine, Cl. (1994). Pauses, relecture et processus d'écriture. *Revue des sciences de l'éducation*, XX. (2), 209-226.
- François, F. (2006). Rêves, récits de rêves et autres textes. Un essai sur la lecture comme expérience indirecte. Dijon: Lambert-Lucas.
- Frandsen, F. (1998). Langue générale et langue de spécialité – une distinction asymétrique ? in Gambier, Y., *Discours professionnels en français*. Peter Lang, 15-34.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 37, 931-952.
- Freidlander, A. (1990). Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. In Kroll B. (Ed.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom* (pp. 109-125). New York: Cambridge University Press.
- Frier, C. (1998). Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'université. *Lidil*, 17, 65-79.
- Fuchs, C., Le Goffic, P. (1992). *Les Linguistiques contemporaines : Repères théoriques*. Paris: Hachette Supérieur.
- Gaudin, F. (1993). Pour une socioterminologie. Publications de l'Université de Rouen.
- Gaudin, F. (2003). Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie. Bruxelles : De Boeck.
- Gaultier, M-Th., Masselin J. (1973) . L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers. Consulté en 2012 de [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_00238368\\_1973\\_num\\_17\\_1\\_5624](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1973_num_17_1_5624)
- Ghouati, A. (2009). Réforme LMD au Maghreb : éléments pour un premier bilan politique et pédagogique. *JHEA/RESA* Vol. 7, 1-2, 61–77.
- Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Glendinning, E., Howard, R. (2007). *Professional English in Use Medicine*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Godenir, A., Terwagne, S. (1992). *Au pied de la lettre*. Vidéo. Liège : SPE.
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La dispute.
- Greimas, A. J. (1983). La soupe au pistou ou la construction d'un objet de valeur. *Du Sens*, II, 157-169.
- Grossmann, F., Boch, F. (2002). *Lecture de textes linguistiques et compétences définitionnelles*. Grenoble : Université Stendhal.
- Guibert, P., Verdelhan, M. (1980). *Ecrire et rédiger à l'école*. Paris : ESF.

Guilbert, L. (1973). La spécificité du terme scientifique et technique in. *Langue française*, 17, 5-17.

Guilbert, R. (1993). Peut-on évaluer les effets d'une formation centrée sur les représentations ? Exemple d'un module de formation à la lecture-écriture de recherche. *Communication au 1er Congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation*. Paris: CNAM-AECSE, tome II, 395- 397.

Habert, B., Nazarenko, A & Salem, A. (1997). *Les linguistiques de corpus*. Paris : Armand Colin.

Hadji, Ch. (1990). *Evaluation, les règles du jeu*. Paris : ESF.

Hafez, S-A. (2010). Français sur objectif universitaire. Formation de formateur. Le français sur objectifs spécifiques. Consulté en 2011 de [http://eprints.aidenlignefrancaisuniversite.auf.org/576/2/Support de cours FOU HAFEZ.pdf](http://eprints.aidenlignefrancaisuniversite.auf.org/576/2/Support_de_cours_FOU_HAFEZ.pdf)

Halliday, M.A.K., Martin, J.R. (1993). *Writing Science: Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.

Heurley, L. (2001). Compréhension et utilisation de textes procéduraux : l'effet de l'ordre de mention des informations. Consulté le 13 juillet 2014 de [www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2001-2-page-29.htm](http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2001-2-page-29.htm).

Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. L'école démocratique. Consulté le 05 juillet 2014 de [http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC\\_Mystification.pdf](http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf).

Houston, W.R., Howsam, R.B. (1972). *Competency-based teacher education: progress, problems, and prospects*. Science Research Associates.

Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kahlouche, R. (1996). La langue berbère à Alger. Consulté en 2013 de <http://thaqarvuzth.unblog.fr/files/2009/11/lalangueberbrealger.pdf>.

Kahn, G. (1990). Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes. *Publics spécifiques et communications spécialisées*, 97-103.

Kahn, G. (1995). Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques. Numéro spécial du Français dans le Monde, *Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies*, 144-152.

Kintsch, W. (1994). *The Psychology of Discourse Processing*. In M.A. Gernsbacher (éd.), *Handbook of Psycholinguistics*, (pp. 721-739). San Diego: Academic Press.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.

Klein, J.-R., Pierret, J.-M. (1990). Une enquête sur la pratique du français des étudiants en première année à l'Université. *Enjeux*, 21, 7-13.

Kocourek, R. (1991). *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden: Brand stetter Verlag.

Kucan, L., Beck, I. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271-299.

Lacoste M. (2001a). Peut-on travailler sans communiquer ? Verbal et non verbal dans le langage au travail. In Borzeix A., Fraenkel B., (eds.), *Langage et travail* (pp. 21-53 et pp. 143-166). Paris : CNRS Editions.

Lacoste, M. (2001b). Quand communiquer, c'est coordonner. In *Langage et travail, Communication, cognition, action, coord.* par A. Borzeix, B. Fraenkel: CNRS Editions.

Lafontaine, L. (2001). Dispositifs didactiques en littérature universitaire : le cas du centre d'aide en français écrit de l'Université du Québec en Outaouais. Consulté le 05.08.2014 de [http://ecrituniversitaire.wikispaces.com/file/view/LAFONTAINE%26EMERYBRUNEAU%26GUAY\\_CentreDAide\\_UniversiteQuebecEnOutaouais.pdf/388252754/LAFONTAINE%26EMERY BRUNEAU%26GUAY\\_CentreDAide\\_UniversiteQuebecEnOutaouais.pdf](http://ecrituniversitaire.wikispaces.com/file/view/LAFONTAINE%26EMERYBRUNEAU%26GUAY_CentreDAide_UniversiteQuebecEnOutaouais.pdf/388252754/LAFONTAINE%26EMERYBRUNEAU%26GUAY_CentreDAide_UniversiteQuebecEnOutaouais.pdf).

Langer, J. A., Applebee, A.N. (1987). *How Writing Shapes Thinking A Study of Teaching and Learning*. Urbana IL: National Council of Teachers of English.

Laparra, M. (1986). Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs. *Pratiques*, 51, 77-85.

Laurens, V. (2003), Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du FLE. Mémoire de DEA non publié. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.

Le Boterf, G., Dupouey, P & Viallet, F. (1985). *L'audit de la formation professionnelle*. Paris : Les Éditions D'Organisations.

Lecavalier, J. (2003). *La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial*. Thèse de doctorat. Consulté le 12 juillet 2014 de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6759/these.pdf>

**L'Ecole de médecine d'Alger. (2008).** La culture algérienne. *El Watan* le 20 - 11 - 2008. Consulté en 2013 de <http://www.djazairess.com/fr/elwatan/109411>.

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

Lehmann, D., de Margerie, Ch., & Pelfrène, A. (1988). LECTICIEL : L'autonomie. In *Le français dans le monde. Nouvelles technologies et apprentissage des langues, numéro spécial*, Paris : Hachette-Larousse, Coll. Recherches et applications.

Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.

- Le Petit Robert. (2000). Dictionnaire de la langue française.
- Leplat J. (2000). Compétences individuelles, compétences collectives. *Psychologie du travail et des organisations*, 6, 47-73.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Linguistique nouvelle. Paris : PUF.
- Letarte, A., Lafond, F. (1999). *La lecture active et la mémorisation*. Centre d'orientation et de consultation psychologique de l'Université Laval. Consulté le 15 juillet 2008 de [http://www.cocp.ulaval.ca/webdav/site/cocp/shared/reussite/Guide\\_Lecture.pdf](http://www.cocp.ulaval.ca/webdav/site/cocp/shared/reussite/Guide_Lecture.pdf).
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lindenmeyer Kunze, D. (2012). *La lecture interactive et la compréhension de textes en classe de français*. Consulté en 2012 de <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/viewFile/1431/1086>.
- Linderholm, T., Van den Broek, P. (2002). The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 778-784.
- Long, D. L., Oppy, B. J & Seely, M. R. (2008). Individual differences in the time course of inferential processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory et Cognition*, 20, 1456-1470.
- Luzzati, D. (1986). Oral et familier : du lexique à l'organisation du discours. *L'Information Grammaticale*, 30, 23-28.
- Magliano, J., Wiemer-Hastings, K., Millis, K. K., Munoz, B & McNamara, D. (2002). Using latent semantic analysis to assess reader strategies. *Behavior Research Methods*, 34(2), 181-188.
- Magliano, J., Millis, K. K. (2003). Assessing reading skill with a think-aloud procedure and latent semantic analysis. *Cognition and Instruction*, 21(3), 251-283.
- Maingueneau, D. (1991). *L'Analyse du Discours : introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (1994). *L'Énonciation en linguistique française*, Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (1996a). Ethos et argumentation philosophique. Le cas du Discours de la méthode, in COSSUTTA F., 1996. (Éd.), *Descartes et l'argumentation philosophique*. Paris : PUF.
- Maingueneau, D. (1996b). *Les termes clés de l'Analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Mangiante, J-M., Parpette. C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette, collection F.
- Mangiante, J-M., Parpette. C. (2012). *Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. *Synergies Algérie*, 15, 147-166.

Mann, W.C., Thompson, S.A. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text*, 8(3), 243-281.

Manno, M. (2009). Les textes procéduraux sont-ils compatibles avec la notion de hiérarchie illocutoire ? Consulté en mars 2014 de [http://www.linguistique.uqam.ca/upload/RQL/rql\\_manno\\_33\\_1\\_09.pdf](http://www.linguistique.uqam.ca/upload/RQL/rql_manno_33_1_09.pdf)

Marco, M.J.L. (1999). Procedural Vocabulary: Lexical Signalling of Conceptual Relations in Discourse. *Applied Linguistics*, 20(1), 1-21.

McCrinkle, A., Christensen, C. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and Instruction*, 5, 167-185.

Masselin J., Delsol A. & Duchaigne R. (1971). *Le français scientifique et technique*. Paris : Didier-Hatier.

Matencio, M-L-M. (2002). Atividades de (re) textualizaçãopráticasacadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, v. 6, 11, 109-122.

Megherbi, H., Rocher, T., Gyselinck, V., Trosseille, B &Tardieu, H. (2009). Évaluation de la compréhension de l'écrit chez l'adulte. *Economie et statistique*, 424-425, 63-86.

Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : UNESCO-ONPS.

Miller, M. (2007). La compréhension écrite. Consulté en 2014 de [http://www.alsace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources\\_pedagogiques/productions\\_pedagogiques\\_iufm/anglais/2nddegre/comprehensionecrite.pdf](http://www.alsace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/productions_pedagogiques_iufm/anglais/2nddegre/comprehensionecrite.pdf).

Moeschler, J. (1992). « Une, deux ou trois négations ? » In *Langue française* 94. Paris : Larousse.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris : Clé International.

Moirand, S. (1990a). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.

Moirand, (1990b). Pour une linguistique de discours adaptée à des objectifs didactiques. *Journal of Applied Linguistics*, 6, 59-74.

Moirand, S. (1993). Décrire les discours de spécialité. Communication lors des III Jornadas de linguas para fines específicos. A paraître.

Monballin, M. (2005). Quelques réflexions sur les compétences rédactionnelles des élèves au seuil du 3e degré. *Français 2000*, 194-195, 36-45.

Motta-Roth, D.A. (2002). A construção social do gênero acadêmico. In MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). *Gênerostextuais e práticasdiscursivas*, v.1, 318, 77-116.

Moulin, A.-M. (1990). L'Ancien et le Nouveau. La réponse médicale à l'épidémie de 1493. In Bulst H. et Delort R. (éds), *Maladies et sociétés* (pp. 121-132). Paris : CNRS Éditions.



- Mourlhon-Dallies, F et Tolas, J. (2004) : Sante-medecine.com. Activités. Clé international. Cahiers de l'ASDIFLE n°14.
- Mourlhon-Dallies, F. (2007). Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche. In Rencontres N.3. Paris : Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF).
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris: Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. (SD). Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. Consulté en 2013 de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf>
- Munby, JL. (1978). Communicative syllabus Design. Cambridge: CUB.
- Munoz, V- C. (2010). Lecture, décodage et compréhension à l'université : une application du modèle de construction-intégration. Consulté le 01 aout 2014 de <http://hdl.handle.net/2078.1/68584>.
- Noël, B., Parmentier, P. (1998). De l'élève à l'étudiant in L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire, Bruxelles : De Boeck Université.
- Oakhill, J. V., Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: processes and remediation. In C. Cornoldi et J. Oakhill (Eds.), Reading Comprehension Difficulties: Processes and Interventions. (pp. 69-92). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Parpette, C. (1993). Discours de spécialité en FLE : Diversité des approches. Actes de séminaire. Université Lumière. Lyon2 : BIDUL.
- Parpette, C. (2001). Le cours magistral, un discours oralo-graphique. In R. Gauthier, et A. Meggori. (Eds.), Actes du colloque Langages et significations : L'oralité dans l'écrit et réciproquement, (pp. 261-266). Albi.
- Parpette, C., Bouchard R. (2003). Gestion du lexique et prise de notes dans les cours magistraux. Volume 11, 1-2, 69-78.
- Pascual, E., Péry- Woodley, M-P. (1997). Modèles de texte pour la définition. In Actes des Premières Journées Scientifiques et Techniques du Réseau francophone de l'Ingénierie de la Langue de l'AUELFUREF. AUPELF-UREF, 137-146.
- Pecman, M. (2004). Phraséologie contrastive anglais-français : analyse et traitement en vue de l'aide à la rédaction scientifique. Thèse non publiée, Université de Nice.
- Perfetti C.A. (1994). Psycholinguistics and Reading Ability. In M.A. Gernsbacher (éd.), Handbook of Psycholinguistics (pp. 849-894). San Dieg : Academic Press.
- Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des apprentissages: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Bruxelles : De Boeck.

- Peneau, A-C., Veillon, A. (2009). Programme de français Médical. Université de Touraine. Consulté le 11 août 2014 de [http://www.the-education-valley.com/media/Formations/Institut-de-Touraine/Microsoft\\_Word\\_\\_FOS\\_m\\_\\_dical.pdf](http://www.the-education-valley.com/media/Formations/Institut-de-Touraine/Microsoft_Word__FOS_m__dical.pdf)
- Péry- Woodley, M-P. (1995). Quels corpus pour quels traitements automatiques? TAL, 36, 1-2.
- Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. Langue Française, 6, 35-47.
- Peytard, J., Moirand, S. (1992). Discours et enseignement du français. Paris : Hachette.
- Phal, A. (1968). De la langue quotidienne à la langue des sciences et des techniques. Le français dans le monde, 61, 7-11.
- Plane, S. (2003). L'écriture et son apprentissage à l'école primaire. Repères, 26-27, 3-20.
- Pollet, M-Ch. (2001). Pour une didactique des discours universitaires: étudiants et système de communication à l'université. Bruxelles: De Boeck.
- Pollet, M-Ch. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez les étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration Programme de français. Pratiques, 121-122, 81-94.
- Pollet, M.-C. (2010). L'acculturation des étudiants aux discours universitaires: allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ? Le Français dans le monde. Recherches et applications, 47, 133-141.
- Portine, H. (1990). Les langues de spécialité comme enjeux de représentations. In Publics spécifiques et communication spécialisée. Le français dans le monde, Recherches et applications, n° spécial, 63-71.
- Qotb, H. Le rôle de la tâche dans une formation des langues de spécialité à distance. Consulté le 20 juillet 2014 de <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms41/ISDM.hqotb.2011.pdf>.
- Rastier, F. (1989). Sens et textualité. Paris: Hachette.
- Redeker, G., (1990). Ideational and pragmatic markers of discourse structure. Journal of Pragmatics 14(3): 367-381.
- Redeker, G., (1991). Review article: Linguistic markers of discourse structure. Linguistics 29(6): 1139-1172.
- Resweber, J-P. (2000). Discours universitaire et questionnement philosophique. Consulté en 2011 de <http://leportique.revues.org/431>.
- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture. Paris: ESF.
- Reuter, Y. (2001). La prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux. Repères, 23, 9-31.

- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Richer, J-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques. (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? *Synergies Chine*, 3, 15-30.
- Richterich, R., Chancerel, J.-L. (1977). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Collection F Recherches/Applications. Paris : Hachette.
- Ricoeur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris : Seuil. Collection L'Ordre philosophique.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S.
- Rinck, F., Sitri, F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques* 71-84. Consulté le 02 juillet 2014 de [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/02/68/PDF/Rinck-Sitri\\_Pratiques.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/02/68/PDF/Rinck-Sitri_Pratiques.pdf).
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Schelling, M. & Rubattel, C. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Lang. Collection Sciences pour la communication.
- Rouleau, M. (2006). Complexité de la phrase en langue de spécialité : mythe ou réalité ? Le cas de la langue médicale. Consulté en 2011 de <http://fr.scribd.com/doc/173817381/n24-Tribuna-Rouleau>.
- Russell, D. (1997). *Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis*. *Written Communication* 14 (4), 504-554. Consulté en 2011 de <http://www.public.iastate.edu/~drrussel/at&genre/at&genre.html>.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schmieder, A.A. (1973). *Competency-Based Education : The State of the Scene*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1975). *A Taxonomy of Illocutory Acts. Language, Mind and Knowledge*. K. Gunderson Ed. University of Minnesota Press.
- Sidibe, T-H. (2007). *Lecture et compréhension écrite. Que d'herméneutique!* Consulté en 2012 de <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-218.pdf>
- Siepmann, D. (2001). *Multi-word Discourse Markers in Translation: a Corpus-based Investigation into Restrictors*. *Lebende Sprachen*, 3, 97-107.

- Siepmann, D. (2005). Divergences linguistiques et enseignement de l'écrit : quelques principes rédactionnels à l'intention de l'apprenti scripteur germanophone. Consulté en 2013 de <http://www.dirk-siepmann.de/Publications/divergences.htm>.
- Siepmann D. (2007). Les marqueurs de discours polylexicaux en français scientifique. *Revue française de linguistique appliquée*, 2007/2, Vol. XII, 123-136.
- Silva, J-Q-G., Mata, M. (2002). Aparecida da. Propostatipológica de resumos: umestudoexploratóriodaspráticas de ensino da leitura e da produção de textosacadêmicos. *Scripta*, v. 6, 1, 123-133.
- Stenstroem, A.B. (1994). *An introduction to spoken interaction*. London: Longman.
- Swales, J.M. (1981). *Aspects of article introductions*. ESP Research Reports 1. Birmingham: University of Aston, Language Studies Unit.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J.M. (2004). *Research Genres*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taillefer, G. (2004). Une analyse critériée des besoins linguistiques dans l'enseignement universitaire des Sciences économiques. Consulté en 2013 de <http://asp.revues.org/1095> ; DOI : 10.4000/asp. 1095.
- Taleb-Ibrahimi, K. (1998). De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens. In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, J. Billiez (dir.). *Lidilem*, 291-298.
- Traugott, E.C., Dasher, R.B. (2002). *Regularity in semantic change*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Traverso, V. (2002). *Rencontres interculturelles à l'hôpital: la consultation médicale avec interprète*. Consulté en 2013 de [http://doc.rero.ch/record/19590/files/07\\_Traverso.pdf](http://doc.rero.ch/record/19590/files/07_Traverso.pdf).
- Trognon, A., Brassac, C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de linguistique Française*, 13, 76-107.
- Verin A. (1988). *Les élèves et l'écriture en sciences*. *Aster*, 6, 15-46.
- Vigner, G., Martin, A. (1976). *Le français technique. Le français dans le monde*. Paris : Hachette-Larousse.
- Vigner, G. (1979). *Lire : du texte au sens. Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Clé International : Paris.
- Wagner, D.A., Venezky, R.L. et Street, B. (eds) (1999). *Literacy. An international handbook*. Colorado- Oxford :Westview Press.
- Yang, Y. (2008). Le français sur objectifs spécifiques en questions. *Synergies Chine*, 3, 49-58.

Zabot, G (1989). Un code switching algérien : le parler de Tizi Ouzou. Thèse de doctorat non publiée. Université de la Sorbonne.