

Le lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques dans les mémoires de diplôme des étudiants polonophones de français

Transdisciplinary vocabulary of scientific writing
in diploma theses of Polish university students of French

Magdalena Sowa

Université Maria Curie-Skłodowska

magdalena.sowa@umcs.pl

ORCID : 0000-0002-9571-8693

Abstract

The issue that we aim to investigate in this paper is related to the design of lexical resources which Polish university students use in the process of writing an academic text in French. In the course of the research, we concentrate on the transdisciplinary lexis composed of, on the one hand, cross-disciplinary terminology typical of scientific writings, and, on the other hand, of abstract, non-specialised vocabulary. In this regard, special focus is given to transdisciplinary collocations referring to scientific objects and procedures. The research is conducted on a corpus consisting of BA and MA theses written by Polish university students of French in Romance philology and applied linguistics faculties.

The work progressed as follows. Firstly, the types of transdisciplinary collocations present in students' theses were identified. They were then juxtaposed with the lexical resources gathered in the corpus of scientific texts in French (*Corpus Écrits scientifiques en français*). Finally, the manner in which students used the investigated collocations was analysed so as to identify the possible difficulties faced by non-native students of French. The objectives of this research are linguistic and didactic at the same time. Specifically, it aims to inventory students' lexical resources, their scope and, as a result, to consider pedagogical solutions intended to enrich transdisciplinary vocabulary used in the process of writing scientific texts in university context. The analysis performed shows a weak presence of collocations containing scientific names. The students' repertoire of lexical resources is relatively poor and not very varied. It is necessary to undertake more in-depth work on the linguistic correction of the items mobilized.

Keywords: scientific text, transdisciplinary vocabulary, collocations, Polish university students, diploma theses

INTRODUCTION

Afin d'obtenir son diplôme, tout étudiant en Pologne inscrit dans le cursus universitaire en philologie et en LEA est obligé de déposer son mémoire de fin d'études. C'est le moment le plus évident de son parcours universitaire où il est confronté à la tâche de la rédaction d'un discours scientifique en langue étrangère. Prévu à l'étape finale des études et au niveau avancé de la formation, le mémoire de licence ou de master est, en principe, rédigé par l'étudiant à l'attention de l'enseignant (ou de l'institution) dans le but de son évaluation finale. Celle-ci sanctionne d'un côté les compétences générales de l'étudiant (telles que mener une recherche, une expérimentation ou une enquête) et, de l'autre, elle rend compte de la compétence de communication en langue étrangère avec toutes les composantes qui en font partie (linguistique, socioculturelle, pragmatique). Réfléchissant sur l'écrit universitaire, Garnier *et al.* (2015, p. 1) soutiennent que

la tendance actuelle consiste à envisager l'écrit d'une part en lien avec l'appropriation des savoirs disciplinaires et le raisonnement, d'autre part en lien avec la construction de soi, l'expression d'un *je* et la créativité. Dans ce contexte, la problématique de la langue est souvent absente ou considérée comme secondaire, comme si l'importance de faire écrire n'appelait pas à s'interroger sur les configurations langagières impliquées, leurs formes et leurs effets.

Suite à ce constat, la problématique que nous souhaitons explorer dans le cadre du présent texte est en lien avec la composante linguistique de la compétence de communication, à savoir la conception des ressources lexicales dont l'étudiant se sert afin de réussir à l'écriture académique. Nous ciblons le lexique transdisciplinaire qui « comprend le lexique transversal propre aux écrits scientifiques ainsi que le lexique abstrait non-spécialisé » (Tutin, 2008, p. 244). Lors de notre investigation, nous porterons un regard particulier sur les collocations transdisciplinaires (telles que *collecter des données*, *formuler une hypothèse*) qui, dans les mémoires de licence et de master des étudiants polonophones de français, parlent de la science et réfèrent aux objets et procédures scientifiques.

Notre travail comprendra les étapes suivantes. Après avoir discuté des questions théoriques liées au lexique transdisciplinaire et à la rédaction des textes scientifiques en langue étrangère (LE) dans le contexte universitaire, nous procéderons à l'analyse des données issues des mémoires de licence et de master des étudiants polonophones de français en philologie romane et en langues étrangères appliquées (LEA). Nous chercherons à repérer les collocations transdisciplinaires contenant les noms scientifiques dans les textes examinés pour les mettre ensuite en rapport avec les ressources lexicales le mieux représentées dans le corpus *Écrits scientifiques en français* (Tutin, 2013¹). Nous nous interrogerons également sur la manière dont ces collocations sont

¹ Accès au corpus : https://corpora.aiakide.net/scientext20/?corpus=sqCorpus_sctexts-fr__sctexts-fr&do=SQ.setCorpus&view=texts&reload=1 [accès : 02.05.2022].

utilisées en contexte par les étudiants. Nous formulons deux hypothèses de travail. Premièrement, nous supposons que le répertoire de collocations s'enrichit et se diversifie au cours des études ; les écrits des étudiants de niveau master devraient ainsi mettre en avant un répertoire plus large, varié et correct des collocations par rapports aux chapitres rédigés dans le cadre des mémoires de licence. Deuxièmement, nous présumons que, étant donné la nature du cursus universitaire, les étudiants en philologie romane seraient plus experts à l'usage fréquent et correct des collocations avec les noms scientifiques par rapport à leurs collègues inscrits dans la formation en LEA.

Les objectifs de notre travail sont à la fois d'ordre linguistique et didactique. Ils visent à inventorier les ressources lexicales des étudiants, leurs étendue et qualité afin de formuler des recommandations pédagogiques censées enrichir le lexique transdisciplinaire mobilisé au service des écrits produits dans le cadre universitaire. Nous tenons pourtant à souligner que le présent travail n'est qu'une première esquisse de la réflexion didactique sur la production des écrits scientifiques de nos étudiants non natifs de français au niveau avancé. La démarche méthodologique que nous adoptons pour examiner le problème en question est qualitative et vise à évaluer la nature des ressources lexicales que les étudiants mobilisent dans leurs mémoires de diplôme élaborés sous notre direction.

LE MÉMOIRE DE DIPLÔME EN TANT QU'ÉCRIT SCIENTIFIQUE

Tout au long de son parcours universitaire, l'étudiant participe à la communication scientifique et au discours propre à une telle communication, à savoir le discours scientifique. Ce dernier sert à exprimer des contenus intellectuels spécifiques pour la discipline. Il est donc orienté vers la construction ou transmission des connaissances et concepts faisant partie d'un domaine de la science (Ducancel et Astofli, 1995). Selon Wilczyńska et Michońska-Stadnik (2010), le discours scientifique se manifeste dans deux sphères interdépendantes, à savoir le style visant l'objectivité et la précision ainsi que la gamme de genres conventionnels des productions écrites (monographie, manuel, article, étude, résumé, thèse, mémoire) ou orales (conférences, interview, débat, entretien, discussion). Il s'ensuit que la variété des textes susmentionnés contraint à envisager le discours scientifique comme un ensemble hétérogène qui recouvre plusieurs types d'écrits et de formes orales. Sans vouloir nous engager à rapporter différentes typologies ou catégories du discours scientifique et les critères qu'elles empruntent, pour les besoins de la présente réflexion, nous mettons le focus sur les facteurs définitoires issus de l'analyse de la situation communicationnelle. À l'appui des indices qu'on y repère (tels que le scripteur, le lecteur, le message et son but, etc.), il est possible de distinguer, entre autres, les discours scientifiques de types mémoire, thèse (Pearson, 1998 ; Meyer, Mackintosh, 1996). Ces discours prennent forme dans une situation de communication particulière et sont inscrits dans un contexte socioculturel de production et de réception (Berthelot,

2003) : le texte contenant certaines informations scientifiques (le message) est produit par un étudiant (le scripteur) à l'attention d'un chercheur expérimenté (le lecteur) en vue de rendre compte de ses connaissances et, par conséquent, d'obtenir le diplôme (l'objectif). Il en résulte que la production et la diffusion des connaissances ne constituent pas le seul objectif de cet écrit. Ce dernier doit être évalué et validé par un spécialiste, tout en servant de preuve que la formation a atteint son but. « L'objectif fondamental de l'écrit de recherche est donc d'informer la communauté scientifique concernée de nouvelles connaissances, issues d'études qui ont été effectuées en vue de faire progresser le champ concerné » (Mroue, 2014, p. 25). Nous en concluons que le travail rédigé par l'étudiant à la fin de son parcours universitaire, sous forme de mémoire de licence ou de maîtrise, peut être qualifié d'écrit de recherche universitaire, celui-ci constituant une sous-catégorie du discours scientifique spécialisé (Mroue, 2014).

Dans la pensée courante, le mémoire de diplôme équivaut au mémoire de licence ou à celui de master et les deux sont considérés comme le couronnement de la formation universitaire. Obtenir le diplôme des études supérieures n'est possible sans avoir rédigé et déposé le mémoire de diplôme accompagné obligatoirement de l'examen final. Il s'ensuit que le diplôme certifie l'appropriation des savoirs et savoir-faire relatifs aux acquis assignés à la formation et le mémoire de diplôme en fait preuve. Jugé souvent comme un aboutissement d'une formation intellectuelle, il constitue également le point de départ pour d'éventuelles formations dans l'avenir et/ou la rédaction d'autres travaux de recherche scientifique. La préparation du mémoire de diplôme conformément aux exigences du discours scientifique requiert que l'étudiant passe par le processus d'acculturation en vue de s'appropriier les traits caractéristiques de ce type d'écrit universitaire et de son style. Il s'agit donc d'un processus « d'adaptation progressive, avec ou sans tension, à une nouvelle culture, ici celle du scriptural, caractérisée par un monde particulier d'existence et de fonctionnement de la langue, induisant des formes particulières d'expression, de communication et d'accès au savoir » (Dabène, 1996, p. 86). Or, la compétence en langue fait partie des facteurs dans l'acculturation aux discours académiques (Pollet, 2001).

Malgré la variété et la richesse des écrits scientifiques, il importe de se mettre d'accord sur la définition de l'écrit scientifique et de ses traits particuliers qui le distinguent des autres discours. Parmi les traits distinctifs de l'écrit scientifique, Berthelot (2003) énumère une intention de connaissance exprimée dans le texte, la reconnaissance de l'écrit par une communauté savante, l'inscription du texte dans un espace de publication spécifique. Selon Wilczyńska et Michońska-Stadnik (2010), le discours scientifique se caractérise par l'objectivité, la clarté, la concision, la précision et une certaine prudence dans la formulation des conclusions. Olszewski et Parys (2013) affirment que l'écrit de recherche universitaire, tel que mémoire de diplôme, met en avant une argumentation solide et rigoureuse, basée sur une revue intelligente et critique des ouvrages de référence. De plus, cette argumentation rapporte les résultats d'une investigation menée correctement à l'aide des outils de recherche adéquats. En

définissant les caractéristiques stables d'un écrit scientifique, Jacobi (1996) y classe l'usage d'un lexique spécialisé et terminologique. Il est pourtant recommandé que l'usage de la terminologie soit équilibré pour que le texte ne devienne hermétique et, par conséquent, incompréhensible au lecteur. En résumé, afin de rédiger leur mémoire, les étudiants ont besoin des savoirs variés. Ce constat amène Cavalla (2007, 2010) à définir le cadre normatif de l'écrit suivant quatre dimensions, à savoir la dimension scientifique (le savoir disciplinaire), méthodologique (l'architecture), terminologique (le lexique spécialisé) et linguistique (les structures qui contribuent au sens).

Tous les éléments susmentionnés caractérisant le discours et le style scientifiques se concrétisent dans les critères d'évaluation appliqués par rapport aux mémoires de diplôme. L'exactitude des savoirs disciplinaires et de la méthodologie de recherche, la logique du raisonnement ainsi que la correction linguistique demeurent parmi les principes les plus répandus à l'étape de l'évaluation finale, au moins dans le contexte universitaire qui est le nôtre. Selon Olszewski et Parys (2013, p. 26) est correct le mémoire de diplôme qui respecte les normes stylistiques, grammaticales, orthographiques. De plus, le scripteur (l'étudiant) se préoccupe pour la précision et la simplicité du langage, de même que pour un usage intelligible de la terminologie du domaine. Le langage de son mémoire de diplôme devrait être factuel, modéré et neutre. La précision du langage, surtout dans les passages visant à présenter des concepts, définir des notions, rapporter des définitions, conclure, est due au manque d'équivoque, à la transparence et la pertinence, que seules économie des mots et suppression des éléments inutiles peuvent garantir.

Suite à ce qui précède, il s'avère que de multiples facteurs entrent en jeu lors de la rédaction d'un mémoire de diplôme. À l'intérieur de cet ensemble, il faut accorder une juste place aux compétences de communication grâce auxquelles les étudiants sont à même de définir une notion, rapporter et/ou comparer des définitions, formuler une hypothèse, faire la médiation des résultats d'une recherche, avancer des arguments, etc. À cette fin, les scripteurs ont besoin des connaissances sur la langue (savoirs syntaxiques, lexicaux et textuels) et son fonctionnement qu'ils vont ensuite investir dans la construction et formulation du discours scientifique dans le cadre de leur mémoire. Si la compétence linguistique est indispensable, elle n'est pas certainement suffisante pour rédiger un écrit de recherche universitaire. Cependant, nous avons choisi d'y porter une attention particulière dans la suite de notre réflexion.

LE LEXIQUE TRANSDISCIPLINAIRE DANS LES ÉCRITS SCIENTIFIQUES

Le lexique transdisciplinaire surgit comme l'une des préoccupations des chercheurs travaillant sur le Français Fondamental qui ont contribué à l'élaboration du *Vocabulaire Général de l'Orientation Scientifique* (V.G.O.S.) (Phal, 1971). Ce dernier

a été conçu comme un tronc commun qui devrait pallier les lacunes entre le Français Fondamental (1^{er} et 2^e degré) et les vocabulaires spécialisés relatifs à différents domaines. Conformément à son nom, le V.G.O.S. comprend donc, d'un côté, le vocabulaire général qui fait partie du lexique général de la langue et est commun à toutes les spécialités et, de l'autre, le vocabulaire dit d'orientation scientifique qui rend compte d'un sens particulier et spécifique dont les mots s'imprègnent dans des contextes spécialisés. Suite à ces premières listes de vocabulaire scientifique de 1971, d'autres projets de recherche (tels que le projet ANR Scientext dans les années 2007-2010² ; cf. Tutin et Grossmann, 2014) ont été entamés dans le but d'examiner les caractéristiques linguistiques de différents genres d'écrits scientifiques du français (articles de revues, thèses, rapports, cours) et d'en relever des ressources lexicales qui leur seraient propres.

Dans la lignée des travaux susmentionnés, il est d'usage de définir le lexique transdisciplinaire comme un lexique que tout chercheur, indépendamment de son domaine d'investigation, devrait connaître pour rédiger des écrits scientifiques. Il s'agit donc d'un

lexique de genre plutôt qu'une terminologie : il comprend les mots qui sont spécifiques aux écrits scientifiques et communs jusqu'à un certain point, à un large éventail de disciplines. Il intègre le lexique scientifique qui parle de la science (objets et procédures scientifiques) [...] mais renvoie aussi au métadiscours scientifique. Ce vocabulaire n'est en effet pour large part pas entièrement spécifique des écrits scientifiques, mais simplement surreprésenté dans ce genre. Peu de termes, contrairement à la terminologie, y prendront une acception complètement spécifique (Tutin, 2008, p. 243).

Selon la typologie de Tutin (2008, p. 244) est caractérisé comme transdisciplinaire le lexique transversal propre aux écrits scientifiques (p.ex. *observation, évaluation, réaliser des comparaisons, utiliser une procédure, obtenir des résultats*) et le lexique abstrait non spécialisé (p.ex. *poser un problème, la difficulté joue, élément, hétérogénéité*). Le vocabulaire en question comprend à la fois des mots simples (adjectifs, noms, verbes) et des unités phraséologiques (collocations). Les collocations réfèrent à « des associations lexicales fréquentes mettant en jeu deux éléments linguistiques entretenant une relation syntaxique » (Tutin, 2013, en ligne).

Dans la présente réflexion, c'est aux collocations que nous portons un intérêt particulier et ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les collocations combinent toutes les parties du discours et ne sont pas des unités propres exclusivement à une seule discipline, mais à plusieurs d'un même genre, à savoir l'écrit scientifique. Les scientifiques s'en servent donc en vue de la structuration sémantique de leurs écrits et, dans ce sens, les collocations contribuent à la formulation et l'organisation des sa-

² Le projet ANR Scientext a amené à l'élaboration du corpus Écrits scientifiques en français, celui-ci étant le point de référence pour la présente analyse.

voirs scientifiques. De par leur rôle dans la transmission du savoir et l'organisation du discours, elles seraient également révélatrices du niveau d'acculturation des étudiants au genre. D'une autre part, de nombreux didacticiens (Cavalla, 2007, 2008, 2010 ; Cavalla Diltec, 2015 ; Pecman, 2012 ; Mroue, 2014) alertent que la connaissance et l'utilisation de la phraséologie scientifique s'inscrit au palmarès des difficultés lexicales dans l'apprentissage d'une LE, ce qui n'est pas tellement le cas de la terminologie disciplinaire. En revanche, l'appropriation et l'utilisation de la phraséologie scientifique permettraient « une production langagière plus aisée, plus rapide et plus fluide » (Mroue, 2014, p. 77), alors que la maîtrise de ce lexique ne se fait pas automatiquement. Elle requiert

la mise en œuvre de plusieurs compétences simultanément : 1) connaître le lexique, 2) connaître son utilisation syntagmatique (morphologie et variations syntaxiques), 3) connaître son usage pragmatique. En d'autres termes, maîtriser du lexique – ici phraséologique et transdisciplinaire – c'est connaître le mot et savoir l'utiliser au bon endroit (syntagmatique) au bon moment (pragmatique). L'expérience montre que nous attendons, de façon souvent implicite, ces connaissances normées de la part des étudiants LNN [locuteurs non natifs] qui les découvrent – malheureusement souvent – que lors des corrections de leur directeur de recherche (Cavalla, 2010, en ligne).

Afin de nous faire une idée des types de collocations qui apparaissent dans les écrits scientifiques français, nous empruntons quelques exemples issus du corpus Écrits scientifiques français (Tutin, 2013) qui mettent en avant différentes structures phraséologiques les plus fréquentes dans les textes de la linguistique³.

Tableau 1. Types de collocations présents dans les textes scientifiques de la linguistique

Collocation de type N prép N		Collocation de type N_sujet-Verbe		Collocation de type V_nom_complément	
<i>objet d'étude</i>	19	<i>l'objectif</i> ETRE	22	<i>JOUER un rôle</i>	47
<i>réponse à la question</i>	14	<i>cet exemple</i> MONTRER	13	<i>POSER un problème</i>	40
<i>valeur de référence</i>	13	<i>la question</i> SE POSER	12	<i>AVOIR une statut</i>	32
<i>titre de l'article</i>	12	<i>l'analyse</i> PERMETTRE	12	<i>AVOIR une valeur</i>	31
<i>ensemble de propriétés</i>	12	<i>cette méthode</i> PERMETTRE	7	<i>OCCUPER une position</i>	25
<i>méthode de calcul</i>	8	<i>le terme</i> RENVOYER	6	<i>REMPLIR la fonction</i>	21
<i>partie de l'article</i>	8	<i>la sélection</i> ETRE	5	<i>DONNER l'exemple</i>	21
<i>cadre d'analyse</i>	5	<i>l'observation</i> PERMETTRE	5	<i>ATTEINDRE la cible</i>	20
<i>analyse des données</i>	4	<i>l'approche</i> PERMETTRE	5	<i>PRENDRE la forme</i>	20
<i>objet de cet article</i>	4	<i>le problème</i> SE POSER	4	<i>UTILISER le terme</i>	19

³ Pour inventorier les collocations le plus souvent utilisées dans les écrits scientifiques, nous nous sommes servies des listes de collocations disponibles sur le site : <https://scitext.hypotheses.org/lexique-transdisciplinaire-v1> [accès : 02.05.2022].

Certains peuvent nous reprocher de nous concentrer sur des unités phraséologiques isolées extraites des écrits scientifiques, alors que l'objectif final de la formation universitaire vise à maîtriser le discours académique. Cependant, l'accès à ce dernier n'est possible que par les ressources de la langue, celle-ci en étant « le point d'entrée et d'ancrage » (Carras, 2015, en ligne). C'est pourquoi « une production écrite, même au sein d'un domaine scientifique très spécialisé, demeure une production linguistique répondant aux mêmes règles et conditions que celles de tout texte » (Mangiante, Parpette, 2010, p. 148). De tels arguments reposent sur notre volonté d'examiner des collocations dans les écrits de recherche universitaire des étudiants non natifs de français au niveau avancé que nous aborderons dans la suite du présent texte.

LE CADRE DE LA RECHERCHE

Comme nous avons déjà mentionné au départ, ce modeste travail que nous entreprenons dans le cadre du présent texte ne constitue que le début de notre réflexion sur les compétences linguistiques investies par les étudiants polonophones de français dans la rédaction de leurs mémoires de diplôme. Notre recherche se base sur le corpus des écrits de recherche de 12 étudiants que ces derniers ont rédigés lors de leurs séminaires de licence et de master sous notre direction. Pour cette première analyse, nous avons retenu au total 12 chapitres (un chapitre par étudiant) de mémoires élaborés durant les études de licence et de master en philologie romane et en LEA, à savoir trois pour chaque niveau et type d'études.

Tableau 2. Corpus de données retenues pour analyse

	Philologie romane	LEA
Licence	3 chapitres de mémoire (soit 6 231 mots)	3 chapitres de mémoire (soit 3 457 mots)
Master	3 chapitres de mémoire (soit 8 084 mots)	3 chapitres de mémoire (soit 7 338 mots)

Tous les mémoires ont été rédigés en français qui est la langue étrangère pour l'ensemble des étudiants. De plus, tous sont consacrés aux problèmes de recherche s'inscrivant dans la linguistique appliquée, à savoir la didactique des langues-cultures et la traductologie. Enfin, la totalité des écrits sont de nature empirique : ils envisagent différents problèmes liés à l'enseignement et à la traduction qui ont été formulés à partir d'une expérience et visent à y apporter une réponse opérationnelle en vue d'une application ultérieure.

Notre approche méthodologique consistait à lire un chapitre de chaque mémoire. Lors de la lecture, nous avons focalisé notre attention sur un chapitre de la partie théorique. À notre conviction, c'est dans les chapitres théoriques que les étudiants sont davantage confrontés aux défis du discours scientifique : ils doivent formuler les hypothèses de leur travail de recherche, définir les notions, rapporter des définitions, expliciter divers concepts et/ou théories, etc. Ensuite, à partir de ce corpus de données, nous avons extrait des exemples de collocations utilisées par les étudiants. À cette fin, nous avons utilisé le logiciel AntConc⁴.

En ce qui concerne les collocations, nous avons choisi de soumettre à l'examen celles qui contiennent le nom d'objets scientifiques, c'est-à-dire « les noms d'objets construits par l'activité scientifique » (Tutin, 2007, p. 285). Ces derniers sont exprimés par des mots comme *analyse*, *application*, *approche*, *idée*, *méthode*, *modèle*, *solution*, *système*, *théorie*. Nous sommes d'avis que les étudiants peuvent combiner ces mots dans des unités phraséologiques pour les mettre en rapport avec leur propre activité scientifique et se positionner ainsi comme leur agent. Notre but est de voir avec quels types de mots, les étudiants combinent les noms d'objets scientifiques et avec quel résultat. Nous nous intéressons aussi à savoir si l'emploi de ces collocations varie en fonction du niveau et type d'études suivies.

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Étant donné les collocations du tableau 1 recensées à partir du corpus Écrits scientifiques en français, il s'avère que, parmi les noms d'objets scientifiques qui apparaissent dans différentes combinaisons phraséologiques, les items comme *étude*, *analyse*, *observation*, *approche*, *problème*, *réponse*, *question* y sont le mieux représentés. C'est la raison pour laquelle nous avons procédé à leur dépistage dans les chapitres théoriques rédigés par nos étudiants. L'examen détaillé de ces derniers nous permet de déterminer le répertoire des collocations dans lesquelles les noms d'objets scientifiques susmentionnés se combinent avec d'autres parties du discours. Nous précisons que l'éventail présenté dans le tableau 3 ne tient compte que du type de collocations utilisées, sans prendre en compte l'aspect quantitatif. Comme pendant notre analyse, il s'est avéré que leur nombre n'était pas important dans l'ensemble des textes, nous avons renoncé au calcul quantitatif. Dans la plupart des cas, l'usage des collocations inventoriées est très rare et il ne correspond qu'à une (ou max. deux) occurrence(s) dans l'ensemble des mémoires de chaque catégorie.

⁴ <https://www.laurenceanthony.net/> [accès : 02.05.2022].

Tableau 3. Types de collocations avec le nom d'objets scientifiques dans le corpus analysé⁵

Nom d'objet scientifique	Mémoire de licence		Mémoire de master	
	philologie romane 6 231 mots	LEA 3 457 mots	philologie romane 8 084 mots	LEA 7 338 mots
<i>analyse</i>	– analyse du texte	– analyse des traductions – l'analyse consiste en... – l'analyse détaillée, comparative – l'analyse sur les noms propres	– l'analyse mise en comparaison	– analyse détaillée – analyse du texte
<i>approche</i>	– techniques d'approche	– l'essence de cette approche – l'approche communicative, par action, par tâches – les principes de l'approche	– approche interculturelle – mettre en évidence l'approche	– l'approche de Jakobson – grâce à l'approche
<i>étude</i>	– étude scientifique – étude du sens	–	–	– étude des traductions
<i>méthode</i>	– méthode d'apprentissage – méthode ludique, non-conventionnelle, directe – la méthode vise à – la méthode s'applique à – distinguer plusieurs méthodes – créer des méthodes – connaître plusieurs méthodes – inventer les méthodes – parler des méthodes – utiliser la méthode	– méthode d'apprentissage, d'enseignement	–	– méthode de traduction – méthode de l'enseignement – dépendre de la méthode – correspondre aux méthodes
<i>observation</i>	–	–	– formuler ses observations	–

⁵ La seule modification que nous ayons effectuée dans les collocations inventoriées du type *verbe + nom* concerne la forme du verbe pour lequel nous avons utilisé l'infinitif. Tous les autres éléments sont rapportés conformément à la version originale extraite des écrits des étudiants.

Nom d'objet scientifique	Mémoire de licence		Mémoire de master	
	philologie romane 6 231 mots	LEA 3 457 mots	philologie romane 8 084 mots	LEA 7 338 mots
<i>problème</i>	<ul style="list-style-type: none"> – problème décrit – parler des problèmes – évoquer le problème – poser problème – susciter des problèmes – avoir des problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> – problème fondamental 	–	<ul style="list-style-type: none"> – problème de traduction – problème lié à – problème de l'intraduisibilité – problème spécifique – choisir le problème – repérer des problèmes – aborder le problème – résoudre le problème – voir les problèmes
<i>question</i>	<ul style="list-style-type: none"> – poser la question – se poser la question 	<ul style="list-style-type: none"> – répondre aux questions – faire question des classifications – question est à l'origine 	– répondre aux questions	<ul style="list-style-type: none"> – répondre à la question – aborder les questions – poser les bonnes questions – développer la question
<i>réponse</i>	–	–	–	– formuler la réponse

Étant donné le nombre de mots pris en compte lors de l'analyse, cette dernière nous amène à constater une faible présence des collocations avec les noms scientifiques. À partir des données inventoriées ci-dessus, nous notons que le répertoire de ressources lexicales utilisées par les étudiants avancés dans leurs mémoires de diplôme est assez varié sans être pourtant très développé. Nous observons le recours aux collocations du type *nom+prép+nom*, *nom+adjectif*, *nom+verbe* et *verbe+nom*. Ce dernier type est le plus représenté dans l'ensemble des écrits, même si les collocations du type *nom+nom* et *non+adjectif* sont aussi assez fréquentes. Il est à remarquer que les étudiants utilisent le moins souvent les collocations *nom d'objet scientifique+verbe*, celles-ci étant peu nombreuses.

En ce qui concerne le catalogue des ressources lexicales des étudiants relatives aux unités phraséologiques combinant les noms d'objets scientifiques, il convient d'insister sur le recours privilégié aux noms comme *méthode*, *problème*, *question*. Dans l'ensemble des chapitres analysés, les étudiants combinent de préférence ces noms d'objets scientifiques avec les verbes en position antéposée. En ce qui

concerne les autres noms, comme *analyse*, *approche* ou *étude*, nous constatons leur sous-utilisation dans la totalité des occurrences de collocations relevées. De plus, ils sont utilisés le plus souvent dans les combinaisons avec un autre nom ou un adjectif. À l'aide de ces unités phraséologiques, les étudiants sont à même de préciser les éléments auxquels ils imputent les objets de leur propre activité scientifique, comme p.ex. *analyse du texte*, *analyse des traductions*, *étude du sens*. De plus, ils les utilisent pour qualifier et spécifier la nature, la valeur, l'intensité, l'importance ou tout autre aspect de l'objet scientifique qu'ils créent/exploitent au profit de leur recherche (p.ex. *approche par kursywa*, *étude scientifique*, *analyse détaillée*, *problème fondamental*). Reste en revanche à souligner que les noms d'objets scientifiques comme *observation* ou *réponse* sont pratiquement absents dans les textes de mémoires analysés.

Nous constatons également certains emplois maladroits ou problématiques des collocations avec les verbes en antéposition comme p. ex. *créer des méthodes* ou *inventer les méthodes*. Dans le contexte de la recherche menée, il serait plus approprié d'utiliser le nom de *méthode* avec les verbes *concevoir* ou *élaborer*. Il en va de même avec les collocations contenant le nom *problème* dont le style et l'emploi réfère parfois à l'usage courant (p.ex. *parler des problèmes*, *avoir des problèmes*). Un faible degré de collocations combinant les noms d'objets scientifiques avec un verbe anté- ou postposé, ainsi que la construction douteuse des celles-ci, peuvent résulter, à notre opinion, des connaissances insuffisantes des étudiants sur les verbes censés apparaître en cooccurrence avec les noms scientifiques. De plus, l'absence de certaines constructions syntaxiques (ne serait-ce que la construction pronominale comme *le problème se pose*, *se manifeste*, *se situe* etc.) ou bien la sous-utilisation de quelques collocations font preuve d'une maîtrise déficiente du genre de l'écrit de recherche universitaire. Même si nos étudiants sont de niveau avancé en français, nous concluons que leur statut de novice dans la rédaction des écrits scientifiques pèse sur l'étendue et le choix des ressources linguistiques mobilisées dans leurs productions. Les étudiants ne savent pas alors exprimer les idées dans un style convenu ce qui entrave la qualité linguistique et discursive de leurs écrits.

Enfin, après avoir comparé les chapitres des mémoires de licence et de master des étudiants inscrits dans deux cursus universitaires différents, nous restons perplexe par rapport aux résultats de notre analyse réunis dans le tableau 3. Nous y remarquons que les collocations avec des noms scientifiques utilisées dans les mémoires de diplôme rédigés à différentes étapes de la formation universitaire et dans différents cursus varient fortement dans leurs forme et quantité. Le relevé des unités phraséologiques est le plus riche et diversifié dans les mémoires de licence des étudiants en philologie romane et dans les mémoires de master des étudiants en LEA. Suite à cette observation, nous ne sommes pas à même de valider nos deux hypothèses de travail. La comparaison des ressources linguistiques utilisées par les étudiants au niveau de licence et de master ne nous autorise pas à constater que l'emploi de ces collocations varie

en fonction du niveau et type d'études suivies. Un certain progrès serait uniquement observable dans le répertoire de collocations mobilisées par les étudiants de master en LEA, ce qui pourrait confirmer partiellement notre première hypothèse de travail (elle reste pourtant invalide par rapport aux philologues romans). Cependant, cette constatation infirme complètement notre deuxième hypothèse selon laquelle les étudiants en philologie romane seraient plus exposés aux écrits scientifiques de la linguistique et donc, de par cette exposition, ils manifesteraient une compétence linguistique plus développée par rapport à celle de leurs collègues en LEA.

CONCLUSION

L'analyse basée sur les chapitres théoriques des mémoires de diplôme de nos étudiants – qui se veut très modeste – permet de se faire une première opinion sur les compétences linguistiques des étudiants investies dans la rédaction des écrits scientifiques. Les résultats rapportés dans ce qui précède révèlent des spécificités syntaxiques des écrits de recherche scientifique des étudiants non-natifs que ces derniers ont élaborés aux étapes finales de la formation universitaire. Nous y constatons une faible présence des collocations contenant les noms scientifiques ce qui nous contraint à juger le répertoire de ressources lexicales comme relativement pauvre et peu varié, nécessitant aussi un travail plus approfondi au niveau de la correction linguistique des items mobilisés. Nous sommes pourtant consciente qu'un examen basé sur des données plus étendues serait à envisager pour éclairer les spécificités des écrits scientifiques des étudiants novices et décrire plus en détail leur compétence relative à la phraséologie française.

De plus, ces premiers résultats d'analyse incitent à nous pencher plus intensément sur les programmes de formation aux écrits universitaires. Les mémoires de diplôme sont rédigés dans le cadre de séminaires de licence et/ou de master. Dans la pratique, il s'agit pourtant des cours focalisés davantage sur la dimension scientifique et méthodologique des mémoires de diplôme, qui abordent rarement de manière explicite les difficultés purement linguistiques des étudiants. En revanche, les cours de langue, qui sont largement présents dans le cursus de philologie romane et celui des LEA, sont dans la plupart des cas des cours généralistes qui ne visent pas forcément des discours scientifiques ni les spécificités linguistico-discursives de ceux-ci. Nous en concluons qu'il importe de développer des enseignements sur les spécificités linguistiques des discours scientifiques en mettant le focus sur les éléments figés de la langue. L'exposition des étudiants aux activités linguistiques visant l'emploi du lexique transdisciplinaire (les collocations) ainsi que l'exploration de la langue à travers les corpus (soit l'apprentissage sur corpus) seraient des solutions pédagogiques à mettre en place en tant qu'éléments de formation censés remédier aux problèmes lexico-phraséologiques liés à la rédaction des mémoires de diplôme.

BIBLIOGRAPHIE

- Berthelot, J.-M. (2003). *Figures du texte scientifique*. Paris : PUF.
- Carras, C. (2015). La compétence linguistique (acquisition et enseignement) dans la formation à l'écriture universitaire en FLE/FLS : étude de cas. *Linx*, 72. <http://journals.openedition.org/linx/1607> [accès : 02.05.2022]. DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.1607>.
- Cavalla, C. (2007). Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat. In J. Goes, J.-M. Mangiante (dir.), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones* (pp. 37-48). Arras : Artois Presses Université. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00380482/document> [accès : 02.05.2022].
- Cavalla, C. (2008). Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers. In O. Bertrand, I. Schaffner (dir.), *Le français de spécialité Enjeux culturels et linguistiques* (pp. 93-104). Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique.
- Cavalla, C. (2010). Les écrits universitaires des étudiants étrangers : quelles normes présenter ? In O. Bertrand, I. Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (pp. 203-214). Paris : Éditions de l'École Polytechnique. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01098816> [accès : 02.05.2022].
- Cavalla Diltec, C. (2015). Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE. *Linx*, 72. <http://journals.openedition.org/linx/1624> [accès : 02.05.2022]. DOI : 10.4000/linx.1624.
- Ducancel, G., Astolfi, J.-P. (1995). Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques : regards en arrière et aspects actuels. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 12, 5-20.
- Dabène, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In C. Barre-De Miniac (dir.), *Vers une didactique de l'écriture* (pp. 87-99). Bruxelles : De Boeck Université.
- Garnier, S., Rinck, F., Sitri, F., de Vogüé, S. (dir.) (2015). Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?. *Linx*, 72. <http://journals.openedition.org/linx/1588> [accès : 02.05.2022]. DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.1588>.
- Jacobi, D. (1996). Diffusion et reformulation des concepts scientifiques. In P. Volland-Nail (coord.), *L'information scientifique et technique, nouveaux enjeux documentaires et éditoriaux* (pp. 173-181). Paris : INRA.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C. (2010). *Le Français sur Objectif Universitaire*. Grenoble : PUG.
- Meyer, I., Mackintosh, K. (1996). The Corpus from a Terminographer's Viewpoint. *International Journal of Corpus Linguistics*, 1, 2, 257-286.
- Mroue, M. 2014. *Écrit de recherche universitaire : éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire*. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01321057> [accès : 02.05.2022].
- Olszewski, S., Parys, K. (2013). Praca dyplomowa w procesie kształcenia wyższego – krytyczny przegląd opracowań metodycznych. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 11-31.
- Pearson, J. (1998). *Terms in Context*. Amsterdam : John Benjamins.
- Pecman, M. (2012). Étude lexicographique et discursive des collocations en vue de leur intégration dans une base de données terminologiques. *The Journal of specialised translation (JoSTrans)*, 18, 113-138.
- Phal, A. (dir.) (1971). *Vocabulaire général d'orientation scientifique*. Paris : Didier.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tutin, A. (2007). Collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques : annotation et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 31, 2-4, 247-262.

- Tutin, A. (2008). Sémantique lexicale et corpus : l'étude du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 32, 242-260.
- Tutin, A. (2013). *Lexique transdisciplinaire (V1)*. <https://scientext.hypotheses.org/lexique-transdisciplinaire-v1> [accès : 02.05.2022].
- Tutin, A., Grossmann, F. (dir.) (2014). *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes : Presses de l'Université de Rennes.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków : Avalon.

