

ENSEIGNER LA COHÉRENCE À DES SCIENTIFIQUES ÉTRANGERS

Thierry Lebeau
Claude Le Ninan
Paul-Henri Schmitt
CLA-Besançon

Le secteur « Français de spécialité » du Centre de linguistique appliquée de Besançon (CLAB) se consacre depuis de nombreuses années aux problèmes rencontrés par les scientifiques étrangers dans la structuration de leurs discours ; cela implique, lors de leur apprentissage linguistique, un dépassement du cadre étroit de la phrase pour viser une plus large compétence discursive.

Il s'agirait alors, en tant qu'objectif d'apprentissage, de « produire avec cohérence le texte monologique exigé par la situation, [...] comme quelque chose de clos (avec début et fin identifiables), [...] en tenant compte du niveau de langue exigé par la catégorie textuelle ; de telle manière que l'auditoire puisse recevoir et juger ce texte d'une manière pertinente par rapport à l'intention. Le locuteur doit maîtriser les règles fondamentales de la textualisation » (Rück 1980, p. 52).

On voit qu'étudier la cohérence n'est pas en soi une nouveauté. La notion et son importance sont apparues dès le début des années 1970 grâce aux apports de la linguistique textuelle ; son emploi s'est ensuite peu à peu diffusé dans le champ de la didactique, en particulier dans le domaine du « français fonctionnel ». Si l'étude des discours se poursuivait, peu de retombées voyaient le jour sur le plan strictement pédagogique. Pourtant nombreux sont ceux qui ont souligné la nécessité d'enseigner la langue dans une perspective discursive permettant de rendre compte du langage de l'exposition et des cohérences qu'il sous-tend.

C'est notamment ce dernier aspect auquel nous nous attachons dans nos cours pour scientifiques étrangers.

PRATIQUES DE LA COHÉRENCE

Posséder une compétence linguistique et communicative exige donc une maîtrise des différents aspects que recouvre la notion de cohérence ; cela implique notamment d'intégrer cette problématique au plus tôt dans le cursus d'apprentissage.

Cela nous a amenés à réaliser des matériels mettant en évidence cette notion, tant au niveau de la compréhension qu'à celui de la production, les objectifs visés étant d'initier nos stagiaires à la saisie et à la tenue de propos adaptés à des situations et des publics donnés.

En fin de cursus, nos étudiants devraient savoir reconnaître et employer certains outils linguistiques propres aux discours théoriques, tels que : les organisateurs argumentatifs ou de liaison ; les organisateurs temporels ou chronologiques et les relations temporelles ; les anaphores pronominales et lexicales ; les subordinations

complétives et circonstancielles ; les procédures d'effacement de l'énonciateur ; de spatialisation du savoir ; de condensation syntaxique ; de définitivisation et d'expansion lexicale ; de reformulation (scripturation/ oralisation, discours primaire/discours didactique).

Pour ce faire, nous proposons à nos publics, aux origines, aux disciplines et aux exigences hétérogènes, des exercices issus de textes, eux-mêmes très divers de par leurs thématiques et leurs types (documents primaires, extraits de cours magistraux, notes d'étudiants, textes à orientation non scientifique tels que jeux, récits). Selon leurs besoins langagiers, notre approche se fait sur deux plans : d'une part acquisition d'une compétence visant la cohérence textuelle ; sous cet angle nous reprenons et tentons d'explicitier différents points déjà traités tels que la pronominalisation, la détermination, la modalisation, la *causalité*, les temps verbaux ; d'autre part, initiation à la cohérence discursive, ce qui leur permettra de saisir différentes procédures employées pour la synthèse, la prise de notes, l'exposition orale, autrement dit *la production de textes adaptés* au contexte situationnel.

C'est dans cet esprit que nous présentons deux aspects de notre approche de la cohérence. Le premier concerne la compréhension écrite à travers les relations causales, pierres angulaires de l'exposition scientifique ; quant au second, il vise la production de textes en fonction d'un destinataire prédéfini à partir des reformulations successives par lesquelles on doit passer pour y parvenir.

TRAVAILLER LA COHÉRENCE À PARTIR DES RELATIONS CAUSALES

La cohérence est généralement travaillée au niveau de la récurrence dans les textes des procédés de : pronominalisation, définitivisation, substitution, thématisation, et à un niveau moindre de ceux des recouvrements présuppositionnels et des reprises d'inférence.

Il nous semble important d'y ajouter les relations causales, qui participent elles aussi directement à la cohérence du discours. Ainsi, pour Charolles (1978 : 31) « Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent [...] soient reliés. » Le lien peut s'exprimer sous la forme d'une cause, d'une condition ou d'une conséquence pertinente. En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du français de spécialité, les relations causales jouent un rôle majeur que note Vigner (1982 : 119) : « [...] lire un texte revient, en première analyse, à rétablir un certain nombre de relations logiques de base, à partir de réalisations linguistiques souvent fort diversifiées. » Il s'agit en particulier de repérer les relations causales car : « Ce type de relations apparaît de façon extrêmement fréquente dans le discours scientifique, notamment dans la phase explicative, lorsqu'il s'agit de donner les raisons d'un phénomène. » (Vigner, 1979 : 119)

Nous voudrions montrer ce que cela peut signifier concrètement, tant au niveau de l'élaboration de matériel didactique qu'à celui de son utilisation. Les documents présentés ici ont été utilisés pour la mise à niveau linguistique d'un groupe de géologues indonésiens entre 1987 et 1988. Les exploitations ont été faites par un enseignant de FLE, puis soumises à un enseignant du supérieur de la discipline. Les extraits présentés ici constituent une partie d'un ensemble didactique : « Français pour les Sciences de la Terre » diffusé par le CLAB.

☐ Compréhension d'un document écrit

« La collision de deux plaques lithosphériques entraîne la formation de différentes structures à fort relief. Lorsqu'une croûte océanique très chargée en sédiments plonge

dans l'asthénosphère, ces sédiments ne s'enfoncent pas, mais se plient en accordéon contre la croûte continentale. Sous l'effet des contraintes, ils subissent des cassures qui vont produire des mouvements verticaux. » (Extrait de *Science et vie*, n° spécial « La Terre », 1987).

Comprendre l'extrait ci-avant, c'est, entre autres choses, être capable d'identifier les différents événements géologiques relatés, et d'établir la nature des relations causales, qu'ils entretiennent entre eux. La tâche demandée consistait à mettre en évidence les événements liés par des relations causales et à indiquer quels sont les matériaux linguistiques utilisés. La solution proposée était :

| | |
|--|---------|
| <i>La collision de deux plaques lithosphériques entraîne</i> | e1C |
| <i>la formation de différentes structures à fort relief.</i> | c2c |
| <i>Lorsqu'une croûte océanique très chargée en sédiments</i> | e3 |
| <i>plonge dans l'asthénosphère,</i> | |
| <i>ces sédiments ne s'enfoncent pas, mais se plient en</i> | e4c |
| <i>accordéon contre la croûte continentale.</i> | |
| <i>Sous l'effet de contraintes,</i> | e5C |
| <i>ils subissent des cassures qui vont produire</i> | c6c/c6C |
| <i>des mouvements verticaux.</i> | e7c |

Les mots en gras sont ceux qui traduisent linguistiquement la présence de relations causales. Quant aux symboles (c1C, e2c, par exemple), ils indiquent que la partie de la phrase à laquelle ils font face relate, soit une cause (cas de e1C), soit une conséquence (cas de e2c) de cette cause.

La séquence e5, e6, e7 met en évidence l'existence d'une chaîne causale où un événement (e5) est la cause d'un autre événement (e6), qui devient à son tour cause d'un troisième événement (e7).

Dans le cadre d'une analyse plus fine, on peut faire observer que e4 est plus qu'une simple proposition manifestant la cause de e3 : il s'agit, dans sa première partie, d'un élément argumentatif dont le but est de prévenir une interprétation erronée du lecteur.

On remarquera l'organisation linéaire du texte : les causes sont toujours présentées avant les conséquences, ce qui correspond à la chronologie réelle des événements.

Les résultats obtenus montrent que si la majorité des apprenants se sont révélés capables d'établir sans difficulté les relations entre c1 et e4 inclus, il n'en allait pas de même au niveau de e5, e6, e7, c'est-à-dire au niveau de la chaîne causale mentionnée. Ce problème semble dû au fait que la troisième phrase complexe rapporte trois événements et non deux comme dans les deux phrases précédentes, ainsi qu'au double statut de e6 : tout d'abord conséquence de e5, puis cause de e7.

Au niveau de l'élaboration de la solution, celle proposée par l'enseignant a été reconnue comme scientifiquement correcte par le spécialiste.

Les choses se sont passées différemment, du moins au niveau de l'élaboration de l'exercice, pour un autre document exploité de façon similaire au premier (nous n'en reproduisons qu'un extrait pour des raisons de place).

« La vitesse de refroidissement croissant il y aura trempe brutale du magma et les réactions seront interrompues. Le verre sera donc très riche en silice, les plagioclases seront zonés, et l'olivine restera entourée de son manchon de pyroxène. »

(Dercourt, J. et Paquet, J., *Géologie, objets et méthodes*, Dunod, Paris, p. 323).

Les événements relatés par le texte sont :

La vitesse de refroidissement croissant

e1

| | |
|--|----|
| <i>il y aura trempe brutale du magma</i> | e2 |
| <i>et les réactions seront interrompues.</i> | c3 |
| <i>Le verre sera donc très riche en silice,</i> | c4 |
| <i>les plagioclasses seront zonés,</i> | e5 |
| <i>et l'olivine restera entourée de son manchon de pyroxène.</i> | e6 |

Nous avons rencontré un problème au niveau de e4 : fallait-il considérer cet événement comme une cause de c3, ce que semble suggérer la présence de *donc*, ou devait-il être considéré comme l'une des conséquences de e1. Interrogé sur ce point, notre spécialiste s'est prononcé sans équivoque pour la seconde solution, ce qui donne les relations suivantes : e1C, e2c, e3c, c4c, c5c, e6c, où e1 est la cause de l'ensemble des événements ultérieurs.

Une fois l'exercice et sa solution vérifiés, nous l'avons fait réaliser par notre groupe d'apprenants, qui a, dans une large majorité, proposé la solution du spécialiste.

En résumé

Proposer un travail sur les relations causales et leur rôle comme élément de cohérence dans des textes à l'image de ceux que nous avons présentés (ils sont très nombreux dans le domaine scientifique) apparaît indispensable si l'on veut parvenir à une compréhension exacte du propos de leurs auteurs. En effet, les relations causales structurent de façon étroite de tels textes, tant au niveau des propositions à l'intérieur de la phrase qu'au niveau interphrastique. Ne pas comprendre, ou mal comprendre la nature de ces relations reviendrait, dans le premier cas, à ne percevoir qu'une suite d'événements sans liens visibles entre eux, et, dans le second, à commettre des contresens lourds de conséquence.

Pour parvenir à un niveau de compréhension satisfaisant, il nous est apparu nécessaire de :

- faire procéder à un repérage des éléments linguistiques qui, dans chaque texte, traduisent les événements, c'est-à-dire principalement les verbes, les formes nominales semblant un peu moins usitées ;

- mettre en évidence les éléments linguistiques à travers lesquels l'auteur d'un texte indique explicitement l'existence de relations causales : il s'agit de verbes à sens causal et de connecteurs logiques. Au-delà de l'étude de textes divers, nous avons dressé une liste des mots et locutions qui permettent d'exprimer la cause et la conséquence en français (cf. Vigner, 1979 : 121 et Scardina, 1990 : 36 pour des exemples de telles listes). Nous avons insisté, suivant en cela le point de vue de Vigner, sur l'emploi des verbes de cause, d'un usage plus fréquent que les connecteurs dans les écrits scientifiques, ceci dans la perspective de la production de textes écrits.

Travailler sur les relations causales ne va pas toujours sans difficultés. Ainsi, une syntaxe quelque peu complexe, c'est le cas de la dernière phrase du premier exemple, peut rendre problématique, pour des apprenants peu avancés, l'identification des événements, et par là celle de la nature de leurs relations.

Par ailleurs, l'enseignant peut, lui aussi, rencontrer des problèmes liés à sa méconnaissance du préconstruit sur lequel repose le discours : les connaissances « extra-linguistiques » qui relèvent de la spécialité à laquelle appartient le texte qu'il se propose d'exploiter. Nous en avons un exemple avec le second texte. La solution consiste alors à faire appel à un spécialiste de la discipline. Lorsque cela se révèle impossible, il faut se demander s'il est souhaitable de conserver le texte et son exploitation au risque de proposer une interprétation erronée. Cela pose de façon cruciale le problème du contenu, de la forme de celui-ci, et de la compétence et du rôle

de l'enseignant/didacticien en FLE au niveau de l'élaboration et de l'utilisation de matériels didactiques pour les publics spécialisés. Pour une vision synthétique de ces enjeux, on consultera avec profit Lehmann (1980 : 140-1).

TRAVAILLER LA REFORMULATION

Écrire, c'est produire un texte offrant une cohérence devant être repérée par un lecteur dont on se fait une image. Si pour être cohérent un texte doit proposer une construction interne satisfaisante tant au niveau de sa progression logique que thématique, encore faut-il que cette cohérence soit perçue par le lecteur auquel elle est destinée. Toute cohérence s'élabore en fonction de son public et s'y adapte. Écrire, c'est aussi communiquer.

Une double difficulté se présente alors au scientifique étranger lorsqu'il doit rédiger un texte :

- * d'abord proposer une schématisation en français à une représentation mentale qu'il a construite.

- * puis vérifier que cette schématisation est perçue par le destinataire français ou francophone préalablement défini.

Il y a donc une intention (faire comprendre quelque chose), mais également une cible (le lecteur). Ainsi l'idée de propos finalisé centrée sur la cohérence du contenu doit-elle être complétée par celle de discours adapté, soit une cohérence à faire percevoir à un public défini ; ce qui concerne tout acte pédagogique ou de vulgarisation.

L'exercice suivant a pour but de sensibiliser l'apprenant au travail sur l'écrit en lui faisant modifier l'énoncé d'un problème de façon à en faciliter la compréhension pour le destinataire et à le faire réfléchir sur les réécritures successives qu'il est amené à effectuer pour y parvenir. Ce faisant, il évaluera ce dont on doit tenir compte et ce qu'il faut éviter lorsqu'on rédige un type de texte particulier en fonction d'un public défini, tant au niveau linguistique qu'extra-linguistique (schématisation).

Cet exercice a été expérimenté au CLAB durant les cours proposés à des étudiants scientifiques. Ceux-ci constituent un public très hétérogène aussi bien en ce qui concerne les nationalités que les spécialités. Leur difficulté majeure est de parvenir à construire un discours cohérent, adapté à un destinataire défini et cela malgré une aisance communicative apparente à l'oral.

Le travail s'est effectué en petits groupes de niveau intermédiaire. Cet exercice intègre la seconde partie des dossiers réalisés avec des enseignants vietnamiens et destinés à la formation en français de scientifiques au Viêt-nam. Ces dossiers (« Sciences et communication ») sont actuellement en cours d'expérimentation sur place.

Texte à reformuler : PROBLÈME *

UN DÉGOUTANT CYCLISTE HABITE UNE SORDIDE LOCALITÉ SITUÉE A DIX-HUIT JOLIS KILOMETRES DE L'INFAME GARE LA PLUS PROCHE. A QUELLE BONNE HEURE DOIT-IL PARTIR DE CHEZ LUI POUR PRENDRE LE TRAIN POURRI A HUIT HEURES FÉRIQUES DIX MINUTES EXQUISSES ? LE STUPÉFIANT CYCLISTE FAIT EN MOYENNE QUINZE RADIEUX KILOMETRES A L'HEURE IMMARCESCIBLE ET DÉSIRE ARRIVER A LA GARE EFFROYABLE VINGT-CINQ ÉBLOUISSANTES MINUTES AVANT LE DÉPART MONSTRUEUX DU TRAIN DIFORME

Ce texte est un énoncé réel travesti avec humour. Il a une réponse : 6 h 33 dont nous ne nous préoccupons pas ici directement. Toutefois les éléments permettant de résoudre le problème peuvent être plus ou moins mis en valeur de façon explicite.

Tout d'abord ce qui surprend, c'est le décalage entre problème de mathématiques et mauvais scénario, cela fait rire, on en discute.

Après avoir constaté que le texte ainsi rédigé est un canular, il faut analyser pourquoi, puis le transformer pour s'approcher d'un énoncé plausible, « lisible », permettant d'identifier tant les données que la question posée. Le rôle que les adjectifs jouent dans un texte est ainsi mis en relief.

Certains n'apportent aucune information utile, d'autres par contre (située... proche...) placent les éléments de « l'intrigue » ; il va nous falloir sortir de cette mauvaise série B pour y voir plus clair et donc reprendre le texte. Toute ambiguïté doit être levée afin que le problème soit identifiable. On part de l'idée qu'un professeur doit rédiger un problème pour ses élèves.

Reformulations

PREMIÈRE RÉÉCRITURE

« Un cycliste habite une localité située à dix-huit kilomètres de la gare la plus proche. A quelle heure doit-il partir de chez lui pour prendre le train à huit heures dix minutes ? le cycliste fait en moyenne quinze kilomètres à l'heure et désire arriver à la gare vingt-cinq minutes avant le départ du train. »

Si le sens est plus accessible, l'information reste confuse, elle peut être mieux ordonnée. On peut pour ce faire tout d'abord isoler les informations dont on dispose :

DEUXIÈME RÉÉCRITURE

* *« Un cycliste habite une localité.*

* *Cette localité est située à dix-huit kilomètres de la gare la plus proche.*

* *A quelle heure le cycliste doit-il partir de chez lui pour prendre le train à huit heures dix minutes ?*

* *Ce cycliste fait en moyenne quinze kilomètres à l'heure.*

* *Il désire arriver à la gare vingt-cinq minutes avant le départ du train. »*

Ici il faut opérer des regroupements. On identifie des données et une question. Quelles structures syntaxiques, quels effets de spatialisation vont être sollicités ?

TROISIÈME RÉÉCRITURE

« Un cycliste habitant (qui habite) une localité située à dix-huit kilomètres de la gare la plus proche fait en moyenne quinze kilomètres à l'heure et désire arriver à la gare vingt-cinq minutes avant le départ du train.

A quelle heure doit-il partir de chez lui pour prendre le train à huit heures dix minutes ? »

Les données du problème sont clairement séparées de la question posée, mais les données présentées en une seule phrase restent opaques ; « ET » unit deux éléments qui ne sont pas liés ; on supprime donc la coordination et on fait deux phrases. D'autre part, lorsqu'on parle du départ « du » train, on ne sait pas de quel train il s'agit puisque l'horaire qui est censé le caractériser n'est annoncé qu'ensuite.

QUATRIÈME RÉÉCRITURE

« Un cycliste habitant (qui habite) une localité située à dix-huit kilomètres de la gare la plus proche fait en moyenne quinze kilomètres à l'heure. Il désire arriver à la gare vingt-cinq minutes avant le départ du train de huit heures dix minutes qu'il veut prendre.

A quelle heure doit-il partir de chez lui ? »

La question en tête de texte mettrait peut-être mieux l'accent sur ce qu'il faut résoudre :

CINQUIÈME RÉÉCRITURE

« A quelle heure un cycliste habitant une localité située à dix-huit kilomètres de la gare la plus proche doit-il partir de chez lui pour prendre le train à huit heures dix minutes étant donné (sachant) qu'il fait en moyenne quinze kilomètres à l'heure et qu'il désire

arriver à la gare vingt-cinq minutes avant le départ du train ? »

Le texte entier est ainsi transformé en question. Il faut trier l'information trop condensée malgré l'utilisation de « étant donné que... et que... ». On doit pouvoir isoler la question visuellement.

SIXIÈME RÉÉCRITURE

« A quelle heure un cycliste habitant une localité située à dix-huit kilomètres de la gare la plus proche doit-il partir de chez lui pour prendre le train à huit heures dix minutes ? »

On sait par ailleurs :

1) qu'il fait en moyenne quinze kilomètres à l'heure

2) qu'il désire arriver à la gare vingt-cinq minutes avant le départ du train. »

On peut encore isoler clairement en tête de texte la question posée. Si le texte 6 permet de mieux lire les données du problème par rapport à 5, il opère un classement contestable puisqu'une des données reste encore incluse dans la question posée:

SEPTIÈME RÉÉCRITURE

« A quelle heure un cycliste doit-il partir de chez lui pour prendre le train à huit heures dix minutes ? »

On sait par ailleurs :

1) qu'il habite une localité distante de dix-huit kilomètres de la gare la plus proche,

2) que sa vitesse est en moyenne de quinze kilomètres à l'heure,

3) et qu'il désire arriver à la gare vingt-cinq minutes avant le départ du train. »

L'apparition des trois données nécessaires à la résolution du problème est renforcée à la fois au niveau spatial et au niveau lexical (concepts de distance et de vitesse évoqués directement), la compréhension du problème se trouve ainsi encore facilitée.

EN RÉSUMÉ

Quels énoncés semblent les plus clairs, pourquoi ?

Quelles transformations ont été effectuées pour y parvenir ?

Quelles ressources linguistiques et non linguistiques a-t-on utilisées ?

Voilà un certain nombre de sujets à discuter et à analyser en classe.

Ce travail est un exemple de travaux pratiques de production écrite destinés à montrer comment une cohérence s'organise et à quel point on peut jongler avec la langue. Écrire, c'est donner à lire, proposer une schématisation, adapter un discours, faciliter l'accès au sens. Cette réorganisation ne provoque pas seulement des transformations linguistiques mais touche à la spatialisation du texte.

Par ailleurs, la recherche de la « Formulation Absolue » est mise en cause par les apprenants au cours de ce genre de travail. Pourtant certains aimeraient bien pouvoir apprendre des formulations standards définitives. Ces réécritures permettent au contraire de comparer des productions, de les évaluer en réfléchissant sur le discours en construction au-delà de la phrase et de rendre compte de configurations textuelles multiples conçues en fonction d'un destinataire.

Notre spécialité d'enseignant de français porte ainsi son attention sur le fait que pour qu'une langue puisse devenir langue de savoir, elle doit d'abord être capable de véhiculer du sens à quelqu'un.

Pour cela, il faut manipuler des textes en ayant des objectifs rédactionnels précis, par la production de discours adaptés à un objectif social et culturel qui dépasse les spécialités. C'est pourtant souvent là que nos apprenants scientifiques ont le plus de difficultés.

L'enseignement du français à des scientifiques ne consiste pas en une simple verbalisation française d'un symbolisme particulier ou en un apprentissage d'un

lexique spécifique. Il doit permettre à l'apprenant d'être l'architecte de sa pensée et de sa créativité en français, de façon que, dans une visée communicative, celles-ci fassent écho chez le destinataire.

En ce sens on pourrait se risquer à distinguer un discours « résonnant » cherchant à faire comprendre quelque chose en s'appuyant sur un savoir partagé, d'un discours « raisonnant » visant la justification. Il faut donc que l'apprenant sache distinguer et produire ces cohérences à effets multiples en les comparant de façon à pouvoir selon le besoin offrir un maximum d'informations dans un minimum de mots ou au contraire donner libre cours à ses commentaires, savoir distinguer la condensation scientifique de l'expansion émotive. « L'important est qu'il trace lui-même ces frontières » dans la pratique.

A travers ces deux illustrations, la première portant sur la causalité et la seconde sur la progression thématique, on peut se convaincre de la nécessité d'une approche plurielle de la cohérence, si l'on veut être à même d'en faire saisir les composantes diverses.

En outre, et cela transparaît dans chacun des exemples, le travail sur la cohérence implique d'avoir à faire face à des interférences d'ordre extralinguistique. De nombreux problèmes vont surgir, et ceci à deux niveaux. D'une part, s'agissant de textes de spécialité, les compétences cognitives de l'enseignant et de l'enseigné entrent en jeu (cf. 2^e exemple) et différentes possibilités s'offrent pour réduire cette difficulté, ne serait-ce que le recours à une « autorité de référence », comme par exemple un enseignant de la spécialité.

D'autres problèmes, d'ordre interculturel, interfèrent également, mais, difficilement décelables, ils sont par là même moins maîtrisables. Ainsi, pour notre dernier exemple, est-il quelquefois malaisé de convaincre des scientifiques de l'intérêt de pratiques fondées sur la reformulation, puisque nombre d'entre eux, suivant ainsi l'opinion commune, ne peuvent admettre l'existence de différents types de discours scientifiques (en effet, dans certaines aires culturelles, les discours scientifiques didactiques ne sont souvent que lecture oralisée et glose de textes scripturaux considérés comme canoniques, sans contrôle oral des connaissances ni intervention orale de la part des étudiants).

En fait, l'effort de structuration du réel nécessaire à l'exposition des connaissances scientifiques met en jeu des compétences textuelles, mais aussi cognitives, sociales et culturelles qui débordent du cadre strict de l'enseignement d'une langue seconde.

C'est pourquoi nous estimons que la démarche du CLAB, si elle s'inspire de travaux à destination d'un public de scientifiques étrangers, ne doit pas, à notre sens, se cantonner à une pratique focalisée sur ce type d'apprenants, étant donné qu'elle traite d'aspects de la cohérence qui dépassent ce cadre relativement étroit. Se poserait donc au niveau du FLE la question de la partition entre langue scientifique et langue générale ainsi que, en amont, celui de la séparation entre langue maternelle et langue étrangère.