HAL open science

Regards didactiques sur les technolectes : des langues de spécialité aux communautés professionnelles

Claude Springer

▶ To cite this version:

Claude Springer. Regards didactiques sur les technolectes : des langues de spécialité aux communautés professionnelles. Laboratoire Langage et Société CNRST - URAC56. Les technolectes/Langues spécialisées en contexte plurilingue, Leila Messaoudi et Pierre Lerat, pp.57-78, 2014, 9789981410138. halshs-01107501

HAL Id: halshs-01107501

https://shs.hal.science/halshs-01107501v1

Submitted on 20 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives 4.0 International License

Regards didactiques sur les technolectes : des langues de spécialité aux communautés professionnelles

Claude SPRINGER
Université Aix-Marseille,
Laboratoire Parole et Langage

Ce colloque sur les technolectes est avant tout terminologique. Il a pourtant soulevé des questions didactiques : peut-on améliorer les formations linguistiques dans les universités du Maghreb ? Cette contribution ne peut prétendre apporter une réponse directe, chaque pays a son histoire et fait les choix de politique linguistique et éducative selon son contexte politique et social. Je vais donc simplement présenter une vision personnelle de didacticien des langues à partir de trois regards didactiques qui peuvent intéresser, je l'espère, les réflexions autour des technolectes.

Ces trois regards didactiques sont comme un feuilleté à trois niveaux avec des couches superposées qui ne se mélangent pas mais qui ne s'annihilent pas non plus. L'aspect historique de mon propos ne signifie pas que la dernière couche efface les autres. Il se trouve que l'enseignement des langues aux publics à besoins particuliers intéresse la didactique depuis très longtemps. J'ai fait le choix de commencer par la présentation de deux démarches qui me semblent constituer le socle de la didactique : les démarches lexicales et les démarches fonctionnelles. Cela devrait nous permettre de comprendre dans un deuxième temps les questions qui se posent au secteur Lansad (langues pour les spécialistes d'autres disciplines) des universités françaises. La situation du secteur Lansad au Maghreb n'est pas la même que celle qui existe en France. La présentation de ce secteur, à partir de ce socle, ne saurait constituer un exemple à suivre. Nous verrons que la

question de la définition des « langues de spécialité » est au cœur de ce secteur particulier. Nous avons quitté définitivement l'ère de la communication et des médias pour l'ère du numérique et des réseaux sociaux. Je terminerai donc par une vision prospective concernant les nouvelles communautés professionnelles apprenantes. Il me semble en effet indispensable de changer de paradigme. Deux exemples illustreront cette ouverture.

1. Démarches lexicales et démarches fonctionnelles : le socle de la didactique des langues

Je présente dans ce premier point une mise à jour du socle de la didactique des langues par rapport au thème du colloque sur les technolectes. La thématique du colloque sur les technolectes intéresse avant tout les lexicologues et les lexicographes. Les démarches lexicales pour constituer des dictionnaires spécialisés ne datent pas d'aujourd'hui. Grossièrement, que les lexicographes me pardonnent, il s'agit de définir des glossaires lexicaux généraux ou spécialisés. La création de glossaires a justement intéressé très tôt la didactique des langues. Les démarches lexicales sont d'ailleurs toujours très vivantes. Ce premier élément du socle didactique a été suivi par l'entrée fonctionnelle et les inventaires notionnel-fonctionnel. Les démarches fonctionnelles sont également très vivantes, il suffit pour s'en convaincre de voir le développement du FOS (français sur objectifs spécifiques) et du FOU (français sur objectifs universitaires). Ce socle me semble en phase avec les réflexions du colloque sur les technolectes.

1.1. Démarches lexicales d'hier et d'aujourd'hui : les glossaires spécialisés

Les démarches lexicales ont intéressé la didactique des langues dès les années 50 sous la forme de glossaires lexicaux composés des mots les plus courants de la langue quotidienne. L'idée sous-jacente était de rationaliser au maximum

l'enseignement en sélectionnant, selon Palmer (1917), le « nucleus» ou la quintessence de la langue. Ce souci de rationaliser et d'accélérer la formation en langues est toujours d'actualité dans beaucoup de slogans publicitaires pédagogiques. On vante telle méthode miraculeuse qui permettra d'apprendre le plus vite possible avec le minimum de moyens linguistiques et lexicaux et de… souffrances.

C'est ainsi que sont nés le Basic English (1930) et le Français Elémentaire (1954). L'équipe française qui a donné naissance au Français Elémentaire (dit Français Fondamental) prit la décision d'employer une approche de terrain en enregistrant des conversations authentiques constituant ainsi le premier « corpus linguistique ». Mais peut-on enregistrer simplement un français oral fugace par définition pour en tirer un lexique « général »? Peut-on à partir d'une récolte ponctuelle prétendre capter statistiquement ce qui constitue le « français général »? Faut-il accepter les mots conformes à l'écrit et refuser ce qui est trop caractéristique du français parlé? Ces questions ne sont, bien entendu, pas anodines. L'équipe dirigée par Gougenheim a dû faire des choix conformes avec les représentations de ce que l'on pensait être une langue dans les années 50, c'est-à-dire une langue écrite. Le corpus retenu fut ainsi le résultat d'un compromis inévitable. 1500 mots furent retenus pour le FF (Français Fondamental) niveau 1 et 1700 pour le FF niveau 2. D'autres glossaires ont également été créés pour les apprenants professionnels. Ainsi naquit le Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (Vgos), censé constituer un tronc commun à toutes les spécialités techniques. Mais la constitution de glossaires n'est pas la panacée. Lillo (2011 : 180) montre que celle-ci varie énormément d'une équipe à l'autre, d'un terrain à l'autre.

Linguistes et didacticiens pensaient ainsi disposer d'une méthode d'enseignement optimale aussi bien pour les formations générales que pour les formations plus spécialisées

sur la base du schéma suivant : glossaire général > FF1 + FF2 glossaire Vgos + glossaires spécialisés.

Porcher (1976) s'est moqué de cette vision simpliste pour les cours généraux et spécialisés qui proposait de présenter artificiellement du vocabulaire spécialisé. Il inventa ainsi ce dialogue comique qui a marqué le début du fonctionnel et le rejet des démarches lexicales du FF dans l'article « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen » :

> Monsieur V, à quoi sert le système bielle-manivelle?
>
> A faire tourner l'arbre du moteur.
>
> Oui c'est bien. Monsieur X, pourquoi le système bielle-manivelle peut-il faire tourner l'arbre du moteur?
>
> Parce qu'il utilise la pression des gaz sur le piston.

Mais les technolectes, me direz-vous ? Nous voyons que, pour ce courant originel en didactique des langues, le noyau dur des programmes de langues était constitué par le lexique général du français général ou par les vocabulaires spécialisés pour les besoins des apprenants professionnels. Cette première approche didactique permet ainsi de rapprocher « vocabulaires spécialisés » et « technolectes ». On voit bien dans ce colloque l'idée d'un nécessaire retour à l'enseignement des technolectes, aux vocabulaires spécialisés. Même si ces démarches lexicales ont été abandonnées au profit du « fonctionnel » / « communicatif », elles sont toujours très vivantes dans l'enseignement des langues aujourd'hui. La terminologie, les glossaires et aujourd'hui les concordanciers, sont au cœur des approches lexicales renouvelées. Je parlerais volontiers de l'éternelle tentation du lexique. On se trouve alors dans une conception de la langue comme répertoire de termes référentiels et de l'apprentissage comme acquisition d'un lexique utile et essentiel.

Les défenseurs de la spécificité du courant FOS (français sur objectifs spécifiques) ou du courant « langues de spécialités/langues spécialisées » mettent en avant les besoins

de glossaires spécialisés. Richer (2007) souhaite une didactique spécialisée du FOS, qui serait distincte de la didactique du FLE et de la langue générale. Schmitt (2011) se pose la question de l'enseignement du lexique pour le français sur objectifs universitaires (FOU). Il propose des ateliers de terminologie. Dans un tout autre contexte, celui des DNL (dispositifs bilingues des disciplines non linguistiques), les démarches lexicales sont également dominantes. L'un des objectifs pédagogiques est de fournir un glossaire spécialisé bilingue aux élèves dans les différentes disciplines. On voit aussi en primaire et au collège un retour à l'apprentissage par cœur de vocabulaire élémentaire avec comme croyance qu'on apprendrait mieux une langue si on disposait d'une gamme lexicale suffisante, un glossaire de mots essentiels. Enfin, un dernier exemple de la vivacité des démarches lexicales en didactique des langues aujourd'hui : Boulton et Tyne (2014) présentent une nouvelle démarche d' « apprentissage sur corpus » fondée sur la linguistique du corpus et les outils de concordance. Il ne s'agit alors plus de puiser dans un glossaire créé ad hoc mais de faire des recherches lexicales dans le corpus « authentique » que constitue internet. Veut-on faire de l'apprenant un terminologue ? Porcher pourrait imaginer un nouveau dialogue qu'il intitulerait « M. Mark Zuckerberg et le smartphone » !

1.2. Les démarches fonctionnelles d'hier et d'aujourd'hui : des inventaires aux référentiels

Les années 70 constituent un autre tournant majeur pour la didactique des langues. Je retiendrai deux éléments : le premier concerne la prise d'autonomie de la didactique des langues par rapport à la linguistique appliquée dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe ; le deuxième renvoie à une nouvelle ingénierie des contenus d'enseignement autour des démarches fonctionnelles. La didactique poursuit, avec les démarches fonctionnelles, l'objectif « pratique » de l'enseignement des langues.

Ce changement est à la fois didactique, il modifie fondamentalement la conception de syllabus, et pédagogique, il introduit en quelque sorte la dimension apprentissage avec la centration sur l'apprenant (Springer, 1996 : 85). L'ingénierie des programmes devient plus analytique, il s'agit toujours de définir des inventaires pour une meilleure efficacité mais en partant des situations d'usages potentiels et des facteurs externes et internes au lieu de partir de la langue et des glossaires lexicaux prêts à l'emploi.

> « L'approche fonctionnelle met l'accent sur la définition des buts de l'enseignement et sur la clarification des objectifs de l'apprentissage, c'est-à-dire l'analyse en amont de l'enseignement permettant de préciser le résultat attendu de l'apprentissage » (Springer, 1996 : 94).

Ce changement constitue une réorientation systémique de la didactique des langues avec une prise en compte de l'ensemble du dispositif éducationnel qui est à la base de toute action de formation, doublée d'une prise en compte des réalités sociolinguistiques contextualisées de la langue potentiellement opérationnalisée.

Le Conseil de l'Europe souhaita, au début des années 70, aboutir à la mise au point d'un système européen d'unités capitalisables concernant les langues pour l'éducation des adultes. À côté de la notion de contextes et de besoins surgit la notion de publics. Tout public est ainsi considéré comme étant spécifique. Les contextes d'usages et les besoins ne peuvent être que spécifiques, il ne saurait donc y avoir une langue dite générale qui s'imposerait à tous et des langues spécialisées qui s'imposeraient à certains. Différents publics furent ciblés : en priorité les professionnels et les spécialistes ayant des besoins de communication, mais aussi les touristes et les voyageurs, enfin les travailleurs migrants/ en mobilité et leur famille. Le public scolaire n'est venu que plus tard. Les travaux de recherche ont permis d'aboutir à un nouveau type

d'inventaires. Le *Threshold Level* pour l'anglais et le *Niveau Seuil* pour le français représentaient alors des modèles de spécification d'objectifs de formation permettant de planifier des programmes linguistiques. On distingue deux types d'inventaires :

- l'inventaire des fonctions langagières, inventaires des actes indispensables pour un premier niveau opérationnel dans des situations de communication à l'étranger: "se présenter", "demander son chemin", "acheter un billet de train » ; le public type est celui du touriste ;
- l'inventaire des notions générales et spécifiques, inventaires notionnel et lexical proposant des notions comme "le temps", "l'espace", "les sentiments", "les relations sociales", etc. et pour le lexique : la maison, etc.

D'autres inventaires (*Waystage*, *Vantage*), selon des niveaux d'opérationnalité différentes, furent ensuite proposés (il aura fallu attendre les années 2000 pour le français).

La didactique britannique (1964-77) fut la première à s'engager dans ces démarches fonctionnelles et à proposer une didactique « analytique ». Deux caractéristiques principales définissent l'optique de l'ESP (*English for Specific Purposes*) : on considère d'une part qu'il n'y a pas une langue anglaise mais des variétés d'anglais et d'autre part que le social et les usages priment sur la langue. Springer (1996 : 83) résumait cette position de la manière suivante : « ce que le locuteur peut dire linguistiquement est intimement lié à ce qu'il peut signifier socialement ». La vision britannique est ainsi dès le départ plus sensible au social. Elle s'inscrit dans une approche sociolinguistique de la variation linguistique et donc une meilleure prise en compte des contextes.

La didactique française a plutôt recherché un certain universalisme linguistique et se tourna vers les inventaires en actes de langage. De nombreuses polémiques éclatèrent au sujet de ces inventaires, certains didacticiens s'opposant à cet

universalisme. Besse (1980) proposa de parler d'un « enseignement fonctionnel » pour casser l'idée d'une « langue fonctionnelle ». De même, Lehmann (1993) insista sur l'idée qu'on n'enseigne pas la langue mais une langue, se rapprochant de la variation britannique.

Cette différence d'appréciation entre didacticiens britanniques et didacticiens francophones renvoie à des visions différentes du fonctionnalisme. En France, on a opté pour la notion d'actes de parole. Il ne s'agit pas d'une simple subtilité terminologique mais d'une optique linguistique différente. L'option pragmatique d'Austin et Searle (1972) permet d'aboutir à des universaux pragmatiques. La notion de « functions » renvoie à Halliday (1973) et à l'école britannique, pour qui la dimension sociale et culturelle est première par rapport à la dimension purement linguistique. Halliday parle de « meaning potentials » (des potentialités de sens). Il ne s'agit pas dans ce cas de définir des universaux puisqu'on apprend à signifier socialement. Les « fonctions sociales » sont avant tout potentielles et ne se réalisent / ne s'activent qu'au sein d'une communauté et de finalités sociales. Le schéma didactique de conception de formation change ainsi fondamentalement : d'un côté une vision sociolinguistique de la variation et d'un autre côté une vision linguistico-pragmatique d'universaux de langage.

Prenons deux exemples de programmes scolaires. Le Bulletin officiel de 2002 pour le primaire en France propose des grilles avec des inventaires fonctionnel/notionnel et de structures linguistiques. Le « document passerelle » vers la 6e d'une académie reprend ces éléments que je simplifie1. Sans entrer dans les détails, on remarque dans cet exemple une approximation terminologique entre fonction et notion, l'objectif des inventaires reste purement linguistique.

[1] http://www.ac-caen.fr/ia50/circo/lv50/renf/Documentpasserelle.pdf

(insérer image 1 : document passerelle)

Fonctions langagières	Structures	CE1	CE2	CM1	CM2
Se présenter					
→ **Nom**	What's your name ? My name's .... / I'm				
→ **Age**	How old are you? I'm .... / I'm ..... years old				
→ **La date d'anniversaire**	When is your birthday? My birthday is in				
→ **Où on habite**	Where do you live? I live in				
→ **D'où on vient**	Where do you come from? I come from				
→ **Sa nationalité**	I'm French				
→ **Numéro de téléphone**	What's your phone number? My phone number is.....				

Exprimer					
→ **Un état général** → **Une sensation physique** → **Un sentiment**	How are you ? I'm fine / OK / not very well				
	I'm hungry / thirsty / tired / sick / ...				
	I'm scared / sad / angry / ...				
La possession					
	Have you got ...? / Do you have ...? I've got a ... / I have a ... I haven't got ... / I don't have ...				

Le deuxième exemple est illustré par ce référentiel canadien (1998)2 qui reprend explicitement l'optique sociale et culturelle de Halliday.

[2] http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo_8e/docs/complet.pdf

(insérer image 2 : référentiel canadien)

Compétence cognitive	Compétence stratégique	Compétence communicative *Capacité d'actualiser, en situation de communication, les dimensions pragmatique, sociolinguistique, linguistique et discursive de tout acte de communication*				Compétence socioculturelle
		Compétence pragmatique *Prise en compte, dans l'usage de la langue, de la situation de communication et de l'intention de communication*		Compétence organisationnelle *Prise en compte de la structure formelle de la langue*		
Capacité de comprendre et de manipuler de l'information à des fins de raisonnement	*Capacité de se doter de stratégies de résolution de problèmes propres à la langue*	Compétence illocutoire*	Compétence sociolinguistique	Compétence discursive	Compétence linguistique	*Capacité de manifester une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones, et de valoriser l'apprentissage du français comme un outil de développement personnel, intellectuel et social*
Traitement de l'information : • repérage • sélection • regroupement • inférence • évaluation Utilisation des connaissances acquises : • connaissance • compréhension • application • analyse • synthèse • évaluation	• stratégies de communication : fonction de compensation • stratégies d'apprentissage : fonction de planification et de gestion	Les fonctions : • instrumentale • régulatoire • interactive • personnelle • imagmative • heuristique • informative *(voir à la page suivante le tableau explicatif « Les sept fonctions du langage »)*	• registres de langue • variantes dialectales/ régionales • références et pratiques culturelles	• cohérence sémantique • cohésion formelle • organisation des types de textes et des structures textuelles	• morphologie • syntaxe • lexique • orthographe	• plaisir à utiliser la langue française comme moyen de communication • appréciation des produits culturels : livres, films, musique, journaux, revues, etc. • recherche de contacts avec des locuteurs natifs • intérêt pour la langue française parlée et écrite • attitude positive envers la langue française et les cultures francophones telles qu'elles se vivent dans l'espace francophone régional, national et international • ouverture aux langues et aux cultures du monde

Les composantes d'une compétence communicative — d'après Bachman (1990, p. 87)

* *La compétence illocutoire est relative à l'intention de communication visée, aux raisons pour lesquelles la langue est utilisée.*

Dans ce référentiel de compétences, ce ne sont pas les inventaires linguistiques qui importent mais la définition des compétences caractérisant l'action sociale. Les fonctions sont clairement présentées et renvoient non pas à des inventaires linguistiques mais à des genres de discours.

(insérer image 3 : tableau Halliday)

Les sept fonctions du langage *(d'après Halliday, 1973)*

Fonctions	Exemples d'activités orales	Exemples d'activités écrites
instrumentale axée sur la satisfaction de besoins divers, l'obtention de biens et de services	• conversation • annonce publicitaire	• notes • lettre d'affaires • lettre d'opinion • annonce publicitaire
régulatoire utilisée pour influer sur le comportement d'autrui	• directive • geste • jeu dramatique	• directive • règlement • instruction
interactive utilisée pour entrer en contact avec l'environnement	• conversation • débat • mise en commun • discussion	• correspondance
personnelle permet à son auteur d'exprimer son caractère unique, sa conscience de soi, ses émotions, ses sentiments, ses opinions, ses goûts	• discussion • débat • mise en commun • annonce	• journal intime • journal dialogué • réaction à la lecture de textes littéraires • petites annonces
imaginative sert à se créer un environnement de son cru, entièrement fictif, à explorer le langage, à se construire un imaginaire	• conter une histoire • mise en scène • jeu dramatique	• lecture et rédaction d'histoires et de poèmes • scénario
heuristique recouvre l'ensemble des types d'interrogations qu'on apprend à se poser dans sa recherche du savoir	• entrevue • discussion dirigée • questionnement didactique	• questionnaire analytique • recherche guidée • schéma conceptuel • journal de bord
Informative permet de transmettre ou de se donner de l'information diverse	• rapport oral • conversation	• notes de cours • lecture et rédaction d'articles de journaux et de revues • lecture et composition de cartes, tableaux • recherche et prise de notes pour faire un rapport

Ces deux exemples illustrent bien les conséquences en termes de transposition didactique : la transposition française illustre une préoccupation essentiellement linguistique, la transposition canadienne s'intéresse aux compétences opérationnelles et aux contextes discursifs dans lesquels cette compétence va pouvoir s'exercer. La possibilité de faire sens s'inscrit dans des communautés discursives, il n'y a pas de besoins a priori.

L'exemple suivant, des années 90, dans le domaine des formations pour les entreprises, illustre également cette volonté de contextualisation de l'action sociale. J'ai participé à plusieurs projets autour de l'ingénierie de formation linguistique pour les entreprises (Springer, 1996). Nous nous sommes volontairement éloignés de la démarche des inventaires notionnel-fonctionnel pour définir les premiers référentiels de compétence en langues (celui des agents commerciaux de la SNCF). Il s'agissait de définir les

compétences nécessaires pour agir langagièrement et professionnellement dans des contextes particuliers. On retrouve les composantes de la compétence de communication contextualisée. Les éléments principaux du référentiel des compétences langagières pour la Sncf se déclinaient selon la dimension sociale et la langue au travail (Springer, 1996 : 150) :

- compétence sociale (contacts): garde une attitude rassurante ;
- compétence socioculturelle (us et coutumes) : renseigne sur les curiosités touristiques ;
- compétence sociolinguistique (situations et registres): assure la gestion d'une clientèle hétérogène ;
- compétence stratégique (compensation) : mène un échange avec pragmatisme ;
- compétence linguistique (énoncés simples): s'exprime efficacement.

De même, au début des années 90, nous avons travaillé autour de la notion de « langue professionnelle » qui pour nous définissait le « technolecte » professionnel dans sa dimension transversale socialisante et professionnelle. Nous avions conçu une certification originale autour de la notion de mission professionnelle avec des tâches intégrées, l'optique interactionniste et holistique de Bachman étant clairement choisie (Springer, 1996 : 300).

En résumé : par rapport aux démarches lexicales des années 50/60, les démarches fonctionnelles des années 70/80 renouvèlent la question des glossaires/inventaires lexicaux et linguistiques. Ces deux démarches constituent les fondements de la didactique des langues aujourd'hui en particulier dans le domaine des besoins dits spécifiques. Si les démarches lexicales font pencher la balance technolectale vers le terminologique et les glossaires spécialisés, les démarches fonctionnelles quant à elles, permettent de rééquilibrer vers une meilleure prise en compte des contextes sociolinguistiques. Le

risque demeure toutefois de s'intéresser exclusivement à la « langue fonctionnelle » des milieux professionnels malgré les mises en garde. Ces deux démarches s'inscrivent toutefois dans une vision pragmatico-linguistique universaliste qui donne à l'étude de la langue la première importance au détriment de la communication et des pratiques sociales contextualisées.

Il est assez piquant de voir que la didactique du FLE découvre tardivement (2000) les démarches fonctionnelles. Le FOS, comme les DNR (descriptifs des niveaux de référence) de Beacco et alii, reprennent l'ensemble des préoccupations des années 70/80. La didactique du FLE se trouve aujourd'hui balkanisée en différentes spécialités que l'on oppose à la langue générale : le FOU, le FLI (français langue d'intégration), le FLP (français langue professionnelle), le FOS (Mangiante et Parpette, 2004 ; Mourlhon-Dallies, 2008). Les démarches fonctionnelles (FOS et FOU) ont très bien pris au Maghreb et ailleurs. Ces approches dites « nouvelles » complétées par la certification Delf représentent aujourd'hui le nec plus ultra de la didactique du FLE !

2. Le secteur LANSAD (langues pour les spécialistes d'autres disciplines) des universités françaises

L'enseignement des langues en contexte universitaire en France peut s'analyser à partir de ce socle didactique. L'objectif « pratique » de la didactique des langues a trouvé ainsi ses fondamentaux dans le lexical et le fonctionnel. Le secteur Lansad s'inscrit naturellement dans ce cadre didactique mais il s'en distingue aussi au travers de la notion de langues de spécialité. L'entrée par les discours spécialisés et par les compétences professionnelles permet de renouveler et de définir le secteur Lansad.

2.1. Le secteur Lansad (1980/2010) et les langues de spécialité

La nécessité d'enseigner les langues dans les universités non littéraires n'est apparue que récemment en France. Les

scientifiques, médecins, juristes estimaient que le lycée avait pour obligation de fournir à l'université des jeunes maitrisant au moins l'anglais. Proposer des formations linguistiques universitaires était loin d'être une évidence. Logiquement, ce sont les anglicistes qui ont porté ce projet dans la mesure où la mondialisation des affaires et de la science faisait de l'anglais la lingua franca. L'anglais est ainsi devenu une compétence indispensable pour les différentes spécialités universitaires. Il ne s'agissait pas au départ de proposer des formations avec la communication comme objectif principal, travail qui était du ressort du secondaire, mais de concevoir des dispositifs de « langue de spécialité » ou langues pour les domaines spécialisés universitaires. Le secteur Lansad s'est ainsi inscrit dès l'origine dans les deux courants que je viens de présenter. Le premier relève de l'optique lexicale :

> « L'enseignement de spécialité s'inscrit dans le cadre de l'anglais scientifique et technique. Il s'appuie sur la description de registres de langue spécifiques à des domaines scientifiques et académiques. Un registre n'est en fait qu'un inventaire de lexique spécialisé. » (Springer, 1996 : 110)

On trouve une définition proche de cette approche sur le site des anglicistes de la Saes (Société des anglicistes de l'enseignement supérieur): «Une langue de spécialité est l'expression d'un domaine spécialisé dans une langue ». L'enseignement de l'anglais de spécialité à l'université trouve ainsi sa justification, il ne s'agit pas de la langue de communication générale mais de la langue spécifique des sciences.

Le deuxième courant relève de l'optique fonctionnelle :

> « Ce que ce courant vise, c'est la mise au jour et la reconnaissance par l'apprenant des régularités de mise en texte selon les différentes finalités de la communication. » (Springer, 1996 : 110)

Il s'agit dans ce cas de s'intéresser aux textes qui caractérisent une spécialité. Petit (2002 : 2-3), cité par Mémet (2008), président du Géras (groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité), s'inscrit dans la deuxième optique: « l'anglais de spécialité est la branche de l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés professionnelles et groupes sociaux spécialisés anglophones et de l'enseignement de cet objet ». L'analyse des discours spécialisés fournit ainsi à l'anglais de spécialité ses lettres de noblesse en instituant les discours spécialisés en genre universitaire.

Le secteur Lansad a été créé vers la fin des années 80 (M. Perrin, Bordeaux) et représente aujourd'hui un secteur d'enseignement et de recherche reconnu. Il est composé de trois branches (les Iut, les Grandes écoles et l'Université) qui poursuivent des objectifs différents tout en se reconnaissant sous l'appellation « langue de spécialité ». Il est structuré par des enseignants du secondaire détachés et des enseignants chercheurs sur des postes fléchés. Il dispose de dispositifs d'enseignement autour des centres de ressources en langues. Plusieurs associations sont créées : en 1975, l'Upleges (Union des professeurs de langues étrangères des grandes écoles) ; en 1977, le Géras (groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité) ; en 1978, l'Apliut (association des professeurs de langues des instituts universitaires de technologie) ; en 1990, Cercles (Centre de langues de l'enseignement supérieur) ; en 1992, Ranacles (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur). À partir de 2007 d'autres langues suivent, comme le Géres pour l'espagnol. La certification Cles (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur) est créée en 2000.

Ce secteur a connu une évolution marquée à la fois par l'extension du nombre de langues offertes aux étudiants et par de nouvelles préoccupations qui relèvent d'un troisième courant, celui de la communication, non seulement comme

objectif d'apprentissage des langues mais aussi comme optique professionnelle. Les centres de ressources en langues sont porteurs du plurilinguisme qui figure maintenant dans l'offre de formation des universités. Il semble aujourd'hui acquis qu'un étudiant doit pouvoir consolider l'apprentissage de l'anglais pour communiquer professionnellement. De même, un étudiant doit pouvoir apprendre le chinois ou une autre langue moins diffusée pour des raisons professionnelles.

La nécessité de certifier les compétences en langues dans l'enseignement supérieur s'est également imposée à partir de 2000. J'ai piloté le projet de création de la certification Cles[3] entre 2001 et 2004. Le constat était sans appel : peu d'universités proposaient des formations en langues autres que l'anglais, la seule validation étant celle du Toeic (Test of English for international communication)[4]. Il s'agissait par le biais de la certification, qui a été plus ou moins imposée dans les universités, de montrer l'importance des langues pour le secteur Lansad. Le Cles propose 3 niveaux de compétences (B1, B2 et C1) et 9 langues dont l'anglais. Le courant langue de communication professionnelle a ainsi trouvé une justification. Il touche les étudiants des Iut, des Grandes écoles et aussi de l'Université. Les compétences finales visées pour les deux premiers niveaux sont définies de la manière suivante :

> CLES 1 (B1) atteste de la capacité de l'étudiant à s'insérer dans un programme d'études dans une université européenne. Les tâches proposées s'articulent autour d'un scénario général et réaliste. Elles prennent appui sur des sujets ou des thèmes pertinents pour les études universitaires.
>
> CLES 2 (B2) atteste de la capacité de l'étudiant à restituer, présenter et exposer son point de vue sur des thématiques générales et académiques transversales. Les

[3] http://www.certification-cles.fr/
[4] http://www.etsglobal.org/Fr/Fre/Tests-et-preparation/Les-tests-TOEIC

documents proposés sont variés et font intervenir une dimension transversale / interdisciplinaire. Il s'agit pour le candidat de restituer, présenter et défendre son point de vue à partir d'un scénario « réaliste ».

Ces compétences ne relèvent pas du cadre strict des « langues de spécialités », elles définissent professionnellement une communauté universitaire. On vise les compétences d'une communauté estudiantine en mobilité mais aussi les compétences d'une communauté professionnelle et scientifique qui échange des informations, discute de problèmes, conduit collaborativement des projets, etc. L'interdisciplinarité et la transversalité sont recherchées plus que la spécialisation dans un domaine particulier.

Ces différents éléments montrent bien que le secteur Lansad ne saurait être réduit à une vision fonctionnelle de l'enseignement de spécialité. Les dispositifs mis en place sont nécessairement contextualisés. Cette diversité se retrouve dans les colloques et titres de revues récents :

- Congrès Upleges 2013 : « Équipes, réseaux, communautés : Former les compétences individuelles par les engagements relationnels à travers l'apprentissage et l'enseignement des langues »
- Congrès Apliut 2014 : « Réussite et Echec en Langues de Spécialité »
- Colloque Géras 2014 : « Intersections – l'anglais de spécialité, creuset multidomaine: implications scientifiques, didactiques, traductologiques et pédagogiques »
- Revue Apliut 2013: « L'éthique professionnelle / Les langues de spécialité en Europe »
- Revue Asp (Géras) 2013: « Domaines, territoires et frontières en anglais de spécialité » / « Multiplicités des approches en anglais de spécialité »

Les réflexions autour de l'intitulé « langue de spécialité » sont toujours présentes et taraudent le secteur Lansad comme si

cette notion demeurait problématique et difficile à dépasser. Seule l'Uplegess se démarque en posant la question des communautés et des réseaux professionnels sur laquelle je reviendrai.

Pour nous résumer : les universités françaises sont parvenues à concevoir et mettre en place des dispositifs variés permettant de répondre aux besoins de formation en langues des étudiants dans un monde globalisé. L'appellation originelle « langue de spécialité » cache trois orientations différentes qui impliquent des méthodologies différentes et des dispositifs différents. Cette présentation rapide permet cependant de constater que la piste lexicale et la piste fonctionnelle sont toujours au cœur des préoccupations du secteur Lansad et des langues de spécialité. Toutefois, une troisième voie, celle des compétences professionnelles, a fini par s'imposer.

Le secteur Lansad mis en place par les universités françaises ne saurait servir de mirage pour les universités marocaines. Il illustre la complexité de la question des langues de spécialité à l'université. Cette complexité ne saurait être réduite aux préoccupations du FLE dans le cadre de la mise en place de « nouveaux » cours sur objectifs universitaires (FOU) devant remplacer les anciens cours sur objectifs spécifiques (FOS), voire ceux du FLE.

Les questions qui ont été posées dans le secteur Lansad sont bien plus complexes : il s'agit d'une part de la reconnaissance des langues à l'université comme compétence professionnelle indispensable dans un monde globalisé débouchant sur une véritable politique des langues. Il s'agit d'autre part de la réflexion scientifique sur le concept mouvant de « langue de spécialité » dans une posture épistémologique. Dans certains cas, comme celui des Iut, la langue doit être avant tout considérée comme une langue de communication à orientation professionnelle ; c'est également l'option choisie par la certification Cles. Dans d'autres cas,

comme pour les universités et les ingénieurs, il s'agit de se situer au niveau de compétences élevées pour la compréhension avancée de discours spécialisés et pour les interactions croisées entre spécialistes. Dans ce cas, il est tout à fait conseillé de travailler sur des questions scientifiques transversales en langues puisque l'objectif n'est pas de parfaire des connaissances scientifiques pointues ni même linguistiques, mais de pouvoir résoudre ensemble des problèmes scientifiques en langues étrangères.

Les universités du Maghreb sont confrontées à ces problèmes qui s'inscrivent dans une vision plurielle des langues. Mais, elles doivent également gérer une autre difficulté qui relève de l'obligation d'enseigner les disciplines en français à l'université alors que ces disciplines ont été présentées en arabe dans le secondaire. L'enseignement des DNL dans le secondaire en langue étrangère a justement pour objectif de préparer les élèves à ce genre de situations bilingues.

2.2. Langues de spécialités et genres discursifs

Le secteur Lansad s'est naturellement intéressé aux discours spécialisés. La définition de Petit (2002) prend en compte l'analyse de discours. Il s'agit de confronter les étudiants à des textes de spécialité pour en comprendre le fonctionnement et pouvoir le reproduire. On vise, dans ce cas, la maitrise de certains types de discours spécialisés ou genres discursifs.

Le CECR (p. 75) parle de « texte » qu'il définit de la manière suivante : « toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent ». Les différents référentiels pour le français (DNR, descriptifs des niveaux de référence) de l'équipe de Beacco, par exemple le Niveau B2 pour le français, apportent les précisions suivantes (2004 : 45) : « inventaire des catégories de genres discursifs », « description des régularités discursives »

« ensembles identifiables, appropriés et cohérents ». Si le CECR propose une définition générale qui renvoie aux pratiques sociales d'une communauté, les DNR s'intéressent plus particulièrement à la caractérisation des genres discursifs dans la mesure où la compétence en langues peut être constituée d'un « répertoire discursif » plurilingue. Nous retrouvons dans ces deux outils des éléments qui rappellent les travaux de linguistique pragmatique des années 70 et 80 :

- l'entrée de l'analyse de discours et en particulier de l'analyse textuelle (Ducrot, Adam, etc.) : il s'agit de dépasser le niveau de la phrase et de la morphosyntaxe et d'aller au-delà des inventaires fonctionnel, notionnel, linguistique ;
- l'entrée de la grammaire de texte (Van Dijk, Adam, Charolles, Combettes, etc.) : on retient généralement les notions de progression thème/rhème; cohérence/cohésion ; « séquences prototypiques » par exemple le texte narratif, le texte argumentatif, etc.

Ces travaux ont abouti pour le secondaire, par exemple, à introduire d'abord les textes narratifs, puis les textes descriptifs et enfin, en fin de collège, les textes argumentatifs. Le CECR retient de nouveaux inventaires de « textes » qui caractériseraient chaque niveau de compétence : on trouve très (trop) souvent aux niveaux A1 et A2 la lettre comme type de texte. Pour les niveaux plus avancés (B1, B2, etc.), on propose des textes argumentatifs avec comme critère de réussite la cohérence/cohésion.

Des critiques sérieuses montrent que cette transposition didactique fige les notions de répertoire discursif et de genres discursifs dans des inventaires universalistes. Or, argumenter, présenter un point de vue peut-il se réduire à la vision française de la « bonne » argumentation, de la « bonne » rhétorique ? Nos étudiants (français) inscrits en master, qui ont pourtant été constamment exposés aux textes argumentatifs, savent-ils

« argumenter » comme la rhétorique classique le propose ? Hafez & al., (2011 : 213) s'étonnent de l'échec des formations FOU au Vietnam et ailleurs. Les étudiants étrangers ne savent pas « faire un plan, un compte rendu d'articles, une synthèse des lectures ». Ces auteurs rejettent la faute sur les « traditions éducatives » de ces pays ignorant que nos étudiants de master ne brillent pas plus dans ces exercices académiques.

Pour Rastier (2001), on se retrouve dans une conception rigide et statique du discours relevant de l'approche « logico-grammaticale » universaliste. Peut-on affirmer qu'un « texte » est en soi un représentant d'un genre défini ? Peut-on prétendre qu'un genre peut caractériser un niveau de compétence donné ? Pour Rastier (2001 : 125) « le sens n'est ni dans l'objet (texte), ni dans le sujet (interprète), mais « dans » le couplage, au sein d'une pratique sociale ». Bronckart (2008) précise que le locuteur réalise une action langagière qui doit être aussi efficace que possible par rapport au but qu'il vise. Le « texte » qu'il produit ne saurait être une copie conforme d'un genre, il est le résultat d'emprunts et d'adaptations selon le répertoire discursif et les ressources dont il dispose au moment de la communication. Ce répertoire fait écho aux répertoires d'une communauté sociale, il est varié, en évolution, et se réalise dans l'action sociale. Pour le locuteur, il s'agit avant tout de s'adapter à des pratiques sociales d'une communauté dans des situations spécifiques, selon son histoire et ses ressources.

Pour nous résumer : Nous avons pu voir que le secteur *Lansad* n'échappe pas aux préoccupations logico-pragmatiques universalistes qui concernent les discours spécialisés. Les critiques au sujet d'une approche trop fermée des discours spécialisés doivent bien entendu être prises en compte. La définition de Messaoudi (2010) qui parle d'« ensemble d'usages lexicaux et discursifs, propres à une sphère de l'activité humaine » pourrait s'inscrire dans l'orientation discursive dont il a été question. Le « genre discursif » académique que l'on propose dans les cours type FOU ou dans

les cours sur les « discours de spécialité » ne permet que difficilement de prendre en compte les compétences en action des communautés professionnelles scientifiques.

3. Ouverture : les communautés professionnelles à l'ère du numérique et des réseaux sociaux

Sommes-nous parvenus au terme de ce périple technolectal ? De toute évidence ce n'est pas le cas. Plusieurs spécialistes ont ouvert la piste des communautés, communautés de pratique, communautés professionnelles. L'ère des réseaux sociaux est justement constituée de ces communautés qui se créent, disparaissent, se transforment. Ne faut-il pas alors pour s'inscrire dans l'ère numérique des réseaux sociaux changer de paradigme et choisir une « perspective herméneutique » (Rastier), prendre en compte l'« agir communicationnel » (Habermas) et « l'interactionnisme socioculturel » (Bronckart)? Peut-on échapper à l'optique logico-pragmatique dominante? L'apprentissage du / des discours spécialisés permet-il aux professionnels d'entrer dans l'ère numérique et de s'adapter aux pratiques sociales des communautés professionnelles ?

Notre attention va se porter, en guise d'ouverture conclusive, vers les communautés professionnelles et leurs pratiques sociales dont la langue (générale ou spécialisée, et même la « cyberlougha », néologisme provocateur de Miliani pour le futur colloque du Remate (Réseau maghrébin des technolectes) à Mostaganem en 2014, n'est qu'une concrétisation parmi d'autres.

Il nous faut pour cela quitter le cadre de l'étude du système linguistico-pragmatique pour prendre en compte le cadre plus large d'une sémiotique cybersociale bien plus large. Les interactions sociales sont dynamiques, évolutives, elles ne peuvent être réduites à des registres spécialisés ou à des discours préformatés, ni même à une étude de la cyberlougha. La didactique des langues doit ainsi s'intéresser aux pratiques

sociales telles qu'elles se déroulent dans les communautés de pratique qui s'expriment à travers les réseaux sociaux.

Le colloque de l'Uplegess (2013) me semble aller dans ce sens en proposant des communications qui montrent qu'une évolution est possible, citons par exemple :

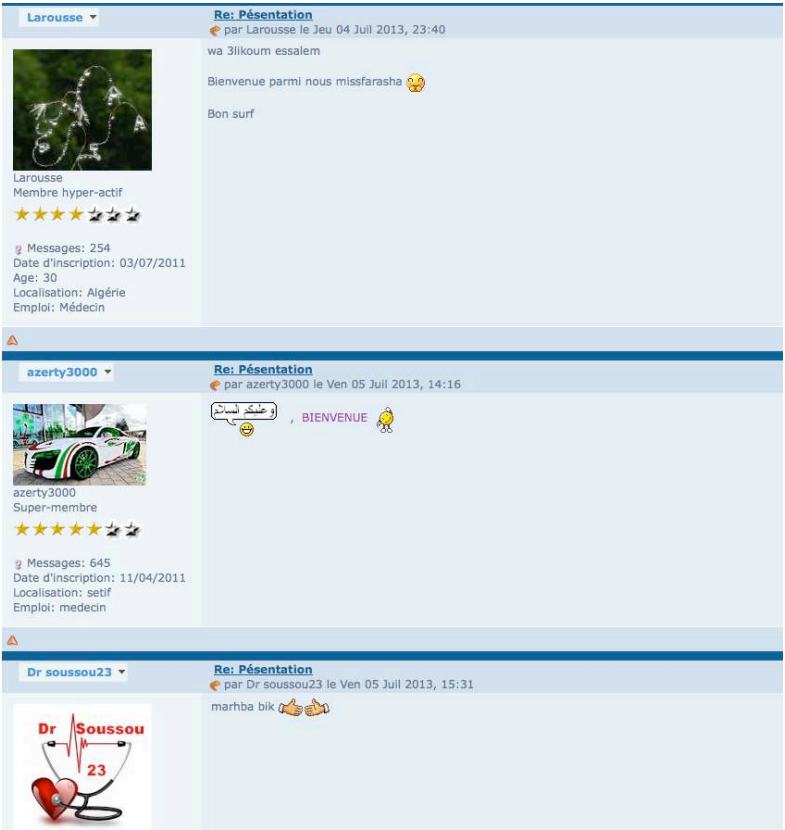
- Réseau d'enseignants chercheurs en langue de spécialité
- Tandems speak dating N7: un réseau international d'apprenants multi-langues et multi-niveaux, créé et géré par les élèves-ingénieurs
- Équipes, collaborations « présentiel – distanciel », réseaux numériques
- Speaking Near and Far – Du virtuel vers le réel
- Collaboration et co-apprentissage dans une école d'ingénieur
- Le « je » de la motivation. Du e-portfolio aux réseaux sociaux dans la construction d'une carrière intégrant la L2.
- Collaboration virtuelle et échanges interculturels : une analyse d'expérience

Cette nouvelle piste de recherche sur les communautés de pratique, communautés professionnelles, est difficile à concevoir car il s'agit de s'élever au niveau de l'action sociale (Springer, 2009). De quoi s'agit-il ? Prenons l'exemple du site Fumed5, « Espace de discussion scientifique pour les praticiens médicaux et para-médicaux des pays maghrébins francophones (Algérie, Tunisie, Maroc) ». Une communauté se définit par un certain nombre de règles sociales dont le fait de se présenter aux membres de la communauté, mais aussi par des buts partagés. Ce portail professionnel est pluriel : le français est la langue commune, l'arabe étant lui aussi présent, mais on voit également que l'écrit numérique est en contact (un exemple de cyberlougha). On pourrait bien entendu étudier la cyberlougha à partir de ce portail pour catégoriser cet écrit numérique et en faire un énième genre « nouveau » qui est de plus plurilingue

[5] http://www.fumed1.com/

(voir la thèse de Hadi-Denoueix, 2014)6. Le premier exemple que je propose illustre la phase de présentation et de salutation. Les différents éléments de l'écrit numérique plurilingue sont présents : émoticones, français, arabe, etc.

(insérer image 4 : Fumed présentation)



Les règles de bonne conduite sont précisées et rappelées par les administrateurs comme pour cet exemple qui propose la suppression des « merci ». Chacun cherche à se faire remarquer, à marquer sa présence, remercier est une façon de

[6] http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00955599

dire « je suis là ». Mais sur ce portail professionnel on attend une participation plus active et professionnelle. Le message est peu « contrôlé », pourtant ce n'est pas tant la « correction » de la langue qui importe que l'interaction et le dialogue professionnels constructifs. Ce membre débutant s'explique avec son français :

> « Je le suis bien d'accords , méme si je me sent quelque part cocerné par la question , vu que je suis nouveau , je me dit que c'est une circonstance atténuante, sinon le émerci " reste une forme de politesse et de reconnainsance mais trop de merci tue le merci , pour ma part je vous promet de contribuer ultérieurement plus "utilement sur ce forum. Bon courage ».

La communauté professionnelle recherche le partage professionnel à partir d'expériences et de réflexions. La compétence professionnelle se construit en action, à travers le collectif, grâce à un dialogisme interdiscursif. On renvoie à des notions présentées dans des livres spécialisés, dans des cours partagés, on renvoie aussi à des convictions professionnelles qu'on questionne comme dans cet exemple.

(insérer image 5 Fumedcas)

Intervenant proposant un cas :

Altenance diarrhées/constipation.
IRM abdo et pelvien RAS
Echo abdo et pelvienne RAS
Fibro: herni hiatale non compliquée et non érosive
Colo: RAS, légère inflammation dernière anse du grêle
vidéo-capsule: aspect du grêle "grumeleux" ou pustuleux (Iléon et jéjunum): lésion atypique?
Coprologie neg (parasites) et pas de problème de malabsorption sur ce prélèvement

Clairance alpha1 antitrypsine: 10,33ml /24h
ac IGA anti-endomysium
et ac IGA anti transglutaminase neg (= pas de coeliaque sauf si déficite en IGa....à vérifier)

NFS: ras
Electrophorèse de fevrier :ras
Electrophorese Avril : hypogammaglobulinémie
Syndrome de raynaud déclaré cet hiver.

Qu'en pensez vous? des idées ? une piste?
J'ai beau chercher...je commence un peu à désespérer...

20/04/2012, 01h41 eufrique Junior Member

consultation psychologie ? explorer notamment le cœur

20/04/2012, 13h07 docdocquiestlà Junior Member

Merci pour ta réponse

Consultation psy déjà en route, mais le stress ne peut pas tout expliquer, l'hypogammaglobulinémie est quand même là. Le cœur ???pourquoi ?

23/04/2012, 17h00 toumi Junior Member

bon je ne voit PAS l interet du psy

quelle est votre age est vous ATCDS un traitement cortico ou chimio ou autre permet D expliquer hypogama et bon a priori ca responsable a un problème systémique

vous n avait pas d éruption cutané

et le dosage des AAN ON T IL EAIT F

La forme du genre n'a que peu d'importance et pourtant nous sommes confrontés à un discours de spécialistes. Ce qui importe c'est de trouver des explications, des solutions pour éclairer et faire évoluer ses pratiques professionnelles. La communauté de pratique vit et trouve sa justification dans ce genre de dialogisation et de référentialisation des compétences professionnelles en devenir. Bres et alii (2005) parlent de rencontre d'un discours avec d'autres discours. Le genre professionnel se construit grâce et par les participants à travers cette dialogisation interdiscursive.

Dans un autre domaine, celui de la formation initiale des futurs enseignants de langues, Longuet (2013) 7 étudie cette construction professionnelle.

[7] http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640

Extrait 1 du corpus Blogue : Billet posté le 30 janvier 2012

[e1] « À partir des ressources que l'on a récupéré on a pensé à notre tâche finale : un défilé de mode.

C'est un projet pluridisciplinaire qui va mêler arts visuels, TICE et FLE.

Les élèves vont créer des mannequins en papier sur des pics à brochettes en bois, chaque mannequin aura un style vestimentaire choisi et dessiné par les élèves. Il faudra aussi créer une sorte de podium sur lequel on pourra faire défiler les mannequins. Pour finir on filmera le défilé avec une description de la tenue de chaque mannequin faite en voix-off par les élèves. »

[E1] « Super comme projet, j'avais pensé que vous alliez carrément faire de la couture je trouvais ça très ambitieux mais votre tâche semble en fait très réalisable ! »

[E2] « cool ! En plus je pense que ça peut plaire à tous les âges ! »

[E3] « vous allez leur faire faire un peu de théâtre ou d'impros pour s'entrainer pour la voix ? »

[E4] « Trop bien !!!!! ça déchire votre projet ! Les vêtements seront des dessins c'est ça ? »

[E5] « ça pourrait être aussi en tissus collés sur le carton ! »

[E6] « hum, c'est vrai que pour le théâtre ou l'impro, on y a pas trop pensé ?...sinon, on fera une démo en live

pour les marionnettes qu'ils réaliseront, j'ai envie de les laisser libre de leur choix : cela peut être un dessin mais avec du coton pour peu être imiter la fourrure ou avec un bout de tissus en fausse fourrure, des paillettes pour créer du relief sur les parties qu'ils souhaitent faire ressortir, etc. ils peuvent être coller sur une tige de

carton de 2cm sur 15cm ou un bâton comme pour les glaces :o) »

Nous voyons comment à travers ces échanges dialogiques de la communauté de pratiques, chacun va pouvoir s'approprier le genre professionnel didactique. Les encouragements sont nombreux et marquent une volonté de conforter les faces des unes et des autres. Des propositions sont faites pour répondre à la présentation du projet. Nous ne sommes pas dans une approche transmissive classique qui impose des savoirs professionnels prédéfinis et qui vise la maitrise de ces savoirs avec souvent très peu d'encouragements et de propositions constructives. Nous avons affaire ici à une approche socioconstructiviste qui postule que c'est dans l'action, au sein d'une communauté professionnelle, que ces savoirs et discours sont perçus et construits. Carcassonne (2010) oppose à ce sujet « discours spécialisés » et « discours personnels ». La dialogisation permet à chacun de formuler un discours personnel sans se soucier de la conformité au genre professionnel qui renvoie la plupart du temps à la doxa dominante.

Ces deux communautés professionnelles exposent des pratiques sociales discursives incarnées et ordinaires. Ces illustrations nous permettent de voir concrètement comment une culture professionnelle est construite et partagée, comment l'intelligence sociale et collective permet une construction collaborative des concepts techniques. Les communautés de pratique sont bien des communautés professionnelles d'apprentissage qui mettent au jour une professionnalité en émergence.

L'ère du numérique et des réseaux sociaux devrait ainsi nous permettre de changer de paradigme en nous invitant à nous intéresser aux pratiques sociales des communautés professionnelles. Longuet (2012) montre l'intérêt de s'éloigner de l'approche professionnalisante rigide qui vise à inculquer les « bonnes » pratiques et les « bons » discours pour donner la

parole aux acteurs sociaux et rendre compte de leurs professionnalités en développement. Il s'agit de déployer une analyse sociodiscursive et dialogique de « pratique incarnée, ordinaire, contextuelle » (Mondada, 2003). Pour Mondada la science « émerge des pratiques ordinaires des chercheurs, située dans des contextes socio-institutionnels et distribuée dans des collectifs ». On pourrait aussi rappeler Boutet (1995) qui souhaitait donner la parole à des collectifs professionnels qui se construisent et se transforment en dialogue. Il nous faut pour cela une analyse de discours critique et une didactique critique qui visent à donner du pouvoir aux acteurs comme le proposait Paulo Freire. Je reformule l'idée d'empowerment de la manière suivante :

- Le sens de la vie s'apprend dans des communautés discursives vivantes qui visent un but commun.
- La société moderne est tout autant dans le "réel" que dans le "virtuel", il nous faut prendre en compte la nouvelle plurilittératie numérique.
- Le sens n'est pas dans les mots techniques (comme nous l'a démontré Roche lors de ce colloque) mais dans les actions partagées d'une communauté.
- Il est nécessaire de vivre des expériences professionnelles sociales pour être en mesure de (re)construire des concepts et parvenir à les référentialiser.
- La compétence professionnelle plurilingue ne saurait être réduite à des formats discursifs figés dont on évaluerait la maitrise.

Malheureusement, ces propositions de bon sens, qui ne sont pas nouvelles, restent marginalisées.

Un dernier mot

J'ai tenté de montrer que la didactique des langues maintient une approche logico-grammaticale et universaliste de la langue et de l'analyse de discours mais surtout et toujours une approche lexicale et fonctionnelle de la langue. Nous avons

pu voir que le secteur Lansad reste également largement prisonnier de ces logiques malgré une entrée discursive prometteuse. L'ère du numérique et des réseaux sociaux devrait conduire à modifier la doxa dominante, rigide et peu conforme à ce qui se passe réellement dans les communautés professionnelles « ordinaires ». On peut cependant en douter. Il ne faut pas se cacher les freins réels qui existent au niveau des mentalités et des traditions : nous restons largement marqués par une représentation d'une science et d'une didactique normées, rationalistes et universalisantes.

Bibliographie

- BEACCO, J.-C. & al. (2004). Niveau B2 pour le français. Un référentiel. Didier.
- BESSE, H. (1980). « La question fonctionnelle ». Besse et Galisson, Polémique en didactique. Du renouveau en question. CLE international, 30-136.
- BRES, J., HAILLET, P. P., MELLET, S., NOLKE H., ROSIER, L. (2005). Dialogisme et polyphonie. De Boeck.
- BRONCKART, J.-P. (2008). « Genres de textes, types de discours, et «degrés» de langue ». Texto! http://www.revue-texto.net/index.php?id=86.
- BOULTON, A., TYNE, H. (2014). Des documents authentiques aux corpus. Didier.
- BOUTET, J. (1995). Paroles au travail. L'Harmattan.
- CARCASSONNE, M. (2010). « Quelles sont les significations dessinées par le dialogisme ? Une perspective en analyse de discours ». Colloque international Dialogisme : langue, discours. Montpellier. http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00665467
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Didier.
- HADI-DENOUEIX, M. (2014). Étude des caractéristiques discursives et sociales de l'écrit numérique : de la communication écrite médiée à la co-construction interactive de l'écrit socio-numérique. http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00955599

- HAFEZ, S.-A., CHARDENET, P., KLETT, E., NGUYEN, V.D., VLAD, M. (2011). « Le français sur objectifs universitaires entre globalisation et localisation ». Synergies Monde, 211-232.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973). Explorations in the functions of language. Edward Arnold.
- LILLO, J. (ed.) (2011). « D'hier à aujourd'hui. Réception du lexique français de spécialité ». Polimetrica. http://www.epolimetrica.com/
- LEHMANN, D. (1993). Objectifs spécifiques en langue étrangère. Collection F, Hachette FLE.
- LONGUET, F. (2012). L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues. http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640
- MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C. (2004). Le français sur objectif spécifique. Hachette.
- MEMET, M. (2008). « Aspects de la recherche en anglais de spécialité en France ». Cahier du CIEL, 13-36.
- MESSAOUDI, L. (2010). « Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? » Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 55, n° 1, 127-135. http://id.erudit.org/iderudit/039607ar
- MONDADA, L. (2003). « La construction du savoir scientifique dans l'interaction plurilingue ». Actes du Colloque « Langues et Images de la Science » du Conseil des Académies Scientifiques Suisses, Thoune, 28 février.
- MOURLHON-DALLIES, L. (2008). Enseigner une langue à des fins professionnelles. Didier.
- PORCHER, L. (1976). « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen ». Études de linguistique appliquée 23.
- RASTIER, F. (2001). Arts et Sciences du texte. Presses Universitaires de France.
- RICHER, J.-J. (2007). « Le FOS est-il soluble dans le FLE ? Pour une didactique spécialisée du Français sur Objectifs spécifiques (F.O.S.) ». Synergies Pérou, 20-27.
- SCHMITT, P.-H. (2011). « Quid du lexique : Faut-il retourner à un apprentissage systématique du lexique dans un cursus de Français Universitaire ? Le Français sur Objectifs Universitaires ». Synergies Monde, T. 2, 367-373.

- SPRINGER, C. (1996). La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes. Ophrys.
- SPRINGER, C. (2009). « La dimension sociale dans le CECR ». Le Français dans le Monde. Recherches et application, n°45, 511-523.

Sitographie

Apliut : http://www.apliut.com/

Dcl : http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html

Document passerelle B.O. 2002 :

http://www.ac-caen.fr/ia50/circo/lv50/renf/Documentpasserelle.pdf

Géras : http://www.geras.fr/welcome/index.php

La revue du Géras : http://asp.revues.org/

La revue de l'Apliut : http://apliut.revues.org/

Ranacles : http://www.ranacles.org/

Référentiel canadien :

http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo_8e/docs/complet.pdf

Site Fumed : http://www.fumed1.com/

Site Cles : http://www.certification-cles.fr/

Site Toeic : http://www.etsglobal.org/Fr/Fre/Tests-et-preparation/Les-tests-TOEIC

Upleges : http://www.uplegess.org/