LE RENOUVEAU DES LANGUES DE SPÉCIALITÉ DANS L'ANNÉE EUROPÉENNE DE LA CITOYENNETÉ PAR ÉDUCATION

Prof. univ. dr. Sanda Marina BĂDULESCU, Universitea din Pitesti

Résumé

Aujourd'hui, on peut délimiter pour l'enseignement des langues étrangères, en général, et du français langue étrangère, en particulier, des publics différents, nouveaux par rapport à ceux du passé. Ce faisant, il est possible de constater un nouvel intérêt pour le français spécialisé, aboutissement d'une demande dont il conviendrait de préciser la nature et l'origine.

Comme elles nous incitent à agir dans cette direction où choses et mots signifient, les langues de spécialité sont aussi facteur de progrès pour tous les professeurs, dans leur activité didactique. Les besoins réels de formation dans le domaine de LSP exigent des réponses souvent très ciblées et individuelles que nous allons essayer de donner dans notre ouvrage. Si l'an 2005 est l'Année Européenne de la Citoyenneté par Éducation, l'avenir est à l'éducation dans ses formes les plus spécifiques.

Le renouveau des langues de spécialité est intimement lié au renouvellement de la didactique des langues. Les langues de spécialité sont facteur de progrès pédagogique pour, au moins, deux raisons essentielles : en premier lieu le fait que l'étude d'une langue en vue de son utilisation dans un secteur défini du savoir ou de l'action suppose que l'acquisition de la compétence s'appuie sur la connaissance qu'ont les apprenants de leur milieu de travail; en second lieu, le constat selon lequel il n'est guère possible de mettre en place une formation en langue de spécialité sans s'adonner au préalable à une étude approfondie des conditions dans lesquelles les apprenants auront à utiliser cette langue.

1. Langues naturelles et langues formelles

Un document de spécialité mélange souvent différents langages : langages naturels et langages formels. À l'intérieur des langages naturels ils supposent la confrontation langue maternelle, langue cible. À l'intérieur des langages formels, il fait appel à des catégories sémiotiques : icônes, graphes, tableaux, diagrammes, etc. Le fait de comprendre un texte de spécialité suppose une maîtrise de plusieurs codes et langages, la langue étrangère ajoutant un

BDD-A23847 © 2005 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:59:17 UTC)

nouveau système sémiotique. L'étudiant d'économie, de maths, de physique, de communication a rarement affaire uniquement à la langue naturelle. Une partie du contenu du texte peut être représenté sous forme de graphes, de schéma, de diagrammes, de tableaux, d'images. Cognitivement, cela pose le problème du passage d'un registre sémiotique à un autre. Prenons l'exemple de l'étude d'un document portant sur l'évolution de l'économie en France. Pour comprendre le document, l'étudiant devra s'appuyer sur trois types de connaissances : le français de base; l'économie française pour "contextualiser" correctement le document et, là où les énoncés sont remplacés par des graphes, un savoir faire : la maîtrise de ce registre sémiotique particulier. L'interprétation correcte des graphes indiquera son niveau général d'expertise dans la spécialité, mais la question de savoir pourquoi il a atteint ou non le niveau requis peut éventuellement s'expliquer culturellement, tel ou tel registre sémiotique intervenant dans les textes d'économie d'un pays à l'autre.Certains enseignements, comme les mathématiques, utilisent largement la langue comme un code. Il s'agit d'un langage univoque, de l'ordre de la dénotation. Le discours fait peu appel à la langue générale. C'est un enseignement marqué par le niveau de connaissances de spécialité,qui stimule des modèles mentaux liés à la faculté rationnelle. Il convient toutefois de signaler, qu'"univocité" ne signifie pas pour autant "transparence" entre les langues. [Notes, 1].

2. Discours scientifique

Le discours scientifique, discours formel et logique, égrène ses tables de vérité, à mesure qu'il se développe. Il ne devrait donc pas poser de problèmes particuliers à l'étudiant de langue étrangère. En réalité l'étude des articles scientifiques soulève de nombreuses questions d'ordre culturels [Notes, 2]. Mortureux et Petit [Notes, 3] attirent notre attention sur cette question : « *Les discours de vulgarisation apparaissent "seconds" par rapport aux discours scientifiques proprement dits. Ils se caractérisent comme discours "rapportant", "traduisant", par rapport à des discours primaires. Ils créent de véritables paradigmes désignationnels et définitionnels, réseaux de vocables fonctionnant en co-référence avec un vocable scientifique donné.* »

Le discours vulgarisant renvoie chez l'étudiant non plus aux connaissances ou aux savoirs de spécialité, mais à la culture de spécialité. Le document en langue étrangère véhicule une double culture : la culture communautaire et celle de spécialité. La compréhension du document dépend de la manière dont est structuré le double transfert didactique : langue étrangère et spécialité.

3. Discours technique

Le discours technique ne se donne pas comme "représentation" du monde mais directement comme construction du monde, comme moyen d'action sur la réalité. Il porte sur le savoir faire, et le critère de vérité est dans la réalisation de la tâche. L'acquisition du français du téléphone, ou du français de l'informatique ne devrait pas poser de problèmes. En réalité, du point de vue du lexique

BDD-A23847 © 2005 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:59:17 UTC)

comme du point de vue syntaxique, peut-être est-ce dans ce français-là, le plus pragmatique, donc elliptique et idiomatique, que se révèlent les plus gros obstacles culturels (constructions terminologiques de spécialité). La langue technique secrète son propre lexique ainsi qu'une grammaire spécifique. Le discours des sciences humaines, texte journalistique, commentaire historique, en gros, la langue des sciences pose des problèmes didactiques délicats. D'abord parce que les thèmes abordés couvrent des champs d'activité et de connaissances extrememente larges.D'autre part parce qu'on se situe dans le domaine linguistique de la connotation. [Notes, 4].

4. Un public ciblé

L'enseignement des langues de spécialité s'adresse à un public spécifique par définition : il s'agit des étudiants en formation initiale ou des apprenants adultes en formation continue qui ne sont pas d'étudiants de langue. S'ils étudient les langues de spécialité c'est que cette formation leur est nécessaire en complément d'autre chose. L'essentiel est que la motivation initiale existe.

La langue de spécialité pousse l'enseignant à inventer davantage, en fonction des besoins réels d'un public spécialisé : économie, sciences juridiques, médecine, architecture, chimie, génie civil, etc. Cet enseignement requiert, de la part des professeurs, un effort constant d'information nouvelle et de réflexion approfondie sur les disciplines d'application. C'est évidemment facteur de renouvellement et de progrès en didactique des langues. La prolifération des participations à des échanges "Erasmus", par exemple, fait que l'analyse des besoins devient le point de départ de toute démarche didactique en la matière.Par ailleurs, une situation fréquemment évoquée dans le domaine de l'enseignement d'une langue de spécialité à des publics spécialisés est celle où des apprenants qui ont des besoins spécifiques, mais différents d'utilisation de la langue se retrouvent dans le même cours. En effet, une analyse fine des besoins spécifiques s'avère être nécessaire.

5. La motivation

La motivation d'un public spécifique est bien forte. Dans ce cas, le professeur devient responsable, il essaie de se plier à des modes d'être et de faire qui ne dépendent pas d'abord de lui, mais bien de ses étudiants, et cela entraîne la nécessité d'une véritable négociation du programme de formation :« *Le formateur - promoteur de la créativité a pour tâche, à présent, d'aider l'étudiant à bien établir ses buts, ses besoins de formation et le contenu de celle-ci*. »[Notes, 5].C'est l'ensemble que le maître et les élèves vont s'accorder sur un objectif à atteindre et qui détermine les grandes lignes de l'action à mener.Lorsqu'un adulte professionnel ou étudiant doit apprendre dans une langue étrangère de spécialité, sa motivation initiale est forte soit parce que sa pratique professionnelle requiert la maîtrise de la langue cible (voyages d'affaires, contrats commerciaux, colloques), soit parce que sa promotion professionnelle est liée à cet apprentissage. Outre sa motivation "fonctionnelle", ce public présente un certain nombre de caractéristiques : son emploi du

BDD-A23847 © 2005 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:59:17 UTC)

temps chargé, un lieu d'apprentissage pratique, pressé de constater des progrès tangibles et rapides, désireux de bénéficier d'un enseignement efficace, qu'on tienne compte de ses besoins spécifiques...

Comme il y a partage de la responsabilité, il y a aussi assentiment quant à la démarche, donc puissant renforcement de la motivation initiale qui finit par créer une motivation renforcée. À charge pour le professeur de maintenir et renforcer cette motivation, c'est-à-dire de concevoir un cadre et un rythme de travail qui donnent et renouvellent en permanence l'envie d'apprendre.

6. L'apprentissage en situation

Tout usage du langage est situé : la situation s'appréhende à la fois de l'extérieur, par son environnement, et de l'intérieur par sa construction interne. Le langage est à rapporter aux protagonistes de la communication - il est à la fois usage et théorisation de l'usage.Dans le domaine du travail, on tient compte des aspects pratiques : la variation interne au monde du travail et la fréquence des situations problématiques. La variation interne vise le langage entre experts dans des situations différentes. Par exemple, le langage des pilotes d'avion diffère de celui utilisé entre les mêmes experts lorsqu'ils programment un vol ou ils résolvent un incident complexe. L'adaptation aux interlocuteurs fait partie de la compétence de communication au travail. Cette variation comporte des phénomènes de cadrage où le langage joue le rôle d'opérateur de transformations sociocognitives.Quant à la fréquence des situations problématiques (incidents, pannes), les solutions élaborées doivent venir des agents eux-mêmes : les conduites verbales de reprise et d'explication, de comparaison et d'opposition, d'objection, enfin tout l'arsenal du raisonnement naturel et de l'argumentation [Notes, 6] se révèlent des ressources langagières importantes. De même le langage est essentiel dans l'apprentissage, au plan des compétences techniques, mais aussi dans l'adaptation au continuel changement moderne. Les études actuelles sur les communications de travail laissent entrevoir comment la construction d'une compétence de communication élaborée suppose la mise en oeuvre de ressources langagières variées pour faire face à la complexité des situations de travail, au plan de l'action et de la signification. Si l'ethnographie de la communication propose un cadre global d'appréhension, seule une perspective interdisciplinaire est à la mesure de ce nouveau champ.

Une *pédagogie de la créativité* rendant compte de la mise en situation peut donner existence à un cadre incitatif. À tout moment l'apprenant doit être activement partie prenante, il doit avoir "*quelque chose a faire*" : un phénomène à observer, un problème à résoudre, une hypothèse à confirmer.Les tâches en question auront toutes un lien avec le but ultime explicité ou avec un but intermédiaire identifié : rien, dans la pédagogie de LSP, ne se fera dans l'abstrait. Il en résulte une rentabilité accrue de l'enseignement, comme le remarque A.L.Wenden : «*Learning in context is more effective than learning that is not clearly tied to the purposes it intends to serve*.»[Notes, 7].

BDD-A23847 © 2005 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:59:17 UTC)

Malgré l'accent mis sur la formation professionnelle initiale, nombre d'apprentissages se font "sur le tas". Une des manifestations en est l'apprentissage "médié ", dans lequel un formateur - spécialiste est présent à côté des apprenants et les aide à comprendre une situation, à formuler des règles, à construire sa compréhension de la situation nouvelle. Pour en donner un exemple, Chantale Hétu [Notes, 8] a analysé dans les interactions monitrices – ouvrières l'intrication du langage et du voir lors d'une formation sur le tas au montage de composants électroniques.

L'enseignant de français de spécialité doit enseigner à ses étudiants à avoir des initiatives, à entreprendre quelque chose de nouveau, à répondre aux défis de l'époque. Il doit les former à avoir une pensée critique, à utiliser leur créativité, à résoudre les problèmes de la linguistique appliquée dans et pour les nouveaux contextes d'une société pluraliste. [Notes, 9]

7. L'apprentissage sur les besoins

C'est que, depuis Munby [Notes, 10] et Richterich [Notes, 11], on sait l'utilité de cette analyse des besoins de chaque apprenant pris à part. À la condition que ces besoins soient bien ceux, psycho - linguistiques et socio-linguistiques, de l'apprenant, ou du groupe d'apprenants, et non ceux, purement linguistiques. Nous insistons sur la nécessité de prendre en compte les besoins des apprenants, puis ceux de l'apprentissage. Parce que l'analyse ne peut, en langue de spécialité, s'opérer que dans le concret d'un contexte professionnel donné, il y aura focalisation sur l'apprenant en situation : les langues de spécialité sont le terrain d'élection de la vraie focalisation sur l'apprenant - celle qui saura différencier entre demande exprimée et besoin réel. À titre d'exemple, si un ingénieur chimiste ou un architecte réclame un cours centré sur le vocabulaire français de sa spécialité, on fait vite lui prouver qu'il possède déja la terminologie de sa science. En revanche, la mise en discours fait le plus souvent problème pour lui, particulièrement la compréhension de l'oral

Les dernières recherches en sciences humaines ont permis de mieux connaître les processus d'apprentissage en fonction du mode de fonctionnement cognitif de chacun. Pierre Caron en fait une claire synthèse [Notes, 12]. C'est de mieux permettre à chacun d'utiliser au mieux ses stratégies mentales naturelles. C'est tout le sens de la formulation "*de l'enseignement centré sur l'apprenant*." En mettant l'accent sur la méthode procédurale, et non plus seulement déclarative, d'acquisition de la connaissance et de la compétence on rend bien plus efficace l'acte pédagogique. L'apprenant rendu disponible pour des activités mentales de haut niveau - inférence, objectivation, structuration, généralisation, conceptualisation, parviendra vite à ce qu'on peut appeler la métacognition ou métaconnaissance. Cela veut dire la prise de conscience de ses propres ressources et auto-contrôle des procédures qu'il met en oeuvre, avec pour corollaire une efficacité accrue de l'acte d'apprentissage [Notes, 13].Et, puisqu'il est question pour l'apprenant d'acquérir les compétences qui lui permettront de tenir, en langue étrangère, tel ou tel rôle choisi, comment ne pas voir que c'est

BDD-A23847 © 2005 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:59:17 UTC)

dans ses rythmes qu'il donnera le meilleur résultat. Si les formules « *d'apprentissage et perfectionnement en autoformation guidée»* [Notes, 14] se développent plus rapidement qu'ailleurs dans le domaine de LSP, c'est la langue de spécialité qui est porteuse d'avancées qualitatives.

Lorsque l'individualisation de l'apprentissage prend une telle importance, on voit bien qu'il devient essentiel de véritablement *" apprendre à apprendre* ". [Notes, 15 et 16]. Les langues de spécialité sont l'occasion d'apprendre à se connaître afin de mieux pouvoir étudier. De ce fait, on peut dire que la pédagogie des langues de spécialité tient une place importante dans le processus de développement intellectuel et de maturation personnelle de nos apprenants.

8. Voir et savoir

L'image en science, subordonnée à un projet de représentation objective, appelle les commentaires liés à sa parfaite fonctionnalité. Ses deux dimensions , logique et esthétique, doivent être appréhendées solidairement. Toute activité de représentation est l'intellection d'un monde que le scientifique a pour fonction d'interpréter.Le discours de la science est la copie d'un réel préalablement posé. Sa fonction est de rendre compte avec objectivité de l'ordre véritable du monde. Alors que l'artiste interprète la réalité selon sa propre imagination, le scientifique laisse parler les "faits". Transposées à l'image scientifique, de telles exigences se traduisent par la recherche d'un langage qui vise à la plus grande exactitude référentielle. Une image scientifique ne saurait être évaluée que sur son degré d'efficacité dans sa façon de délivrer l'information.La science ne reflète pas simplement la réalité, elle la reconstruit selon un des présupposés qui peuvent trouver leurs racines aussi bien dans l'univers intellectuel du scientifique, que dans les grands courants d'idées de son époque.L'image scientifique, sauf sa rigueur rendue par sa construction recourant à un système explicite et fini de signes, est la visualisation d'une théorie du monde,elle incarne la réflexion du scientifique. Mais on ne saurait se limiter à une lecture purement informative de l'image technique et scientifique. Par son esthétique, elle renvoie à une vision du monde qui rattache le savoir scientifique et technique aux grands courants d'idées et de sensibilité de son époque. La relation au référent établie par l'image dans un parcours qui va du dessin à la représentation du cerveau est analogue à celle qui part d'un discours descriptif, pour s'achever par un discours scientifique conceptualisé. On peut donc parler d'une utilisation de l'image dans la pédagogie du français de spécialité où le mode de gestion et d'organisation du discours est conduit par l'évolution de la structure de l'image. On redonnerait ainsi leur pleine signification aux méthodologies audio-visuelles qui ne semblent jamais exploiter pleinement toutes les ressources de l'image. [Notes, 17].

Il est nécessaire de distinguer les savoirs dont dispose l'apprenant - connaissances du monde, croyances, savoir-faire communicatifs - de ses attitudes et motivations à l'égard de la langue cible et du groupe spécialisé où elle est en usage, et de ses représentations métalinguistiques. Des relations

BDD-A23847 © 2005 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:59:17 UTC)

existent entre les représentations, les répertoires et les schémas interprétatifs d'ordre psychosocial, comme les travaux de l'équipe Bâle - Neuchâtel le montrent [Notes, 18]. Les représentations de la langue source, de leurs différences ne sont pas à l'abri de déterminations sociales [Notes, 19]. On distingue un pôle psychosocial d'un pôle linguistique et communicationnel en matière de représentation. Certains spécialistes ont suggéré de limiter le métalinguistique à ce qui touche à la manipulation explicite du code et de renvoyer au métadiscursif - la gestion des types de discours, et au métacommunicatif - la gestion de l'interaction, le reste des activités de représentation [Notes, 20]. R. Bouchard et V. de Nucheze [Notes, 21] distinguent des types de formulations métalangagières : *le métalocutoire* qui a trait à la production physique et à la perception du message oral spécialisé; *le métadiscursif* qui spécifie et commente des opérations discursives; *le métacommunicatif* qui a rapport à la négociation des unités dialogales; *le métainteractionnel* qui désigne la dimension réflexive sur le non verbal dans l'interaction; *le métalinguistique* qui concerne le code. Cette variété [Notes, 22 et 23] est due à la multiplicité des niveaux linguistiques, aux aspects de l'activité langagière, à la conscience que l'apprenant a de son activité d'appropriation et à la situation spécifique linguistique . L'apprenant détermine ses conduites à travers une représentation de l'espace langagier défini par la langue source et la langue cible et par rapport à une représentation des tactiques de saisie et de mémorisation. Le rapport entre productions effectives et verbalisations métalinguistiques en langues de spécialité [Notes, 24 et 25] est filtré par deux séries de facteurs, ceux relatifs à la tâche [Notes, 26] et ceux enclenchés par l'activité de conceptualisation. La nature des réactions métalinguistiques est fonction des conditions de sollicitation. Plutôt que les verbalisations, ce sont les réactions épilinguistiques qui sont les plus révélatrices du processus d'apprentissage. Pour W. Klein [Notes, 27] le progrès dans la maîtrise de L2 est fondé sur une activité de confrontation, de comparaison entre l'état actuel des performances et des connaissances en L2 et les comportements souhaitables en égard à l'environnement linguistique. L'apprenant par le biais d'auto - corrections, s'emploiera à s'améliorer sur ce point.

Le soin apporté au contexte ou à la matrice sociale de l'apprentissage apparaît primordial. La place des représentations dans l'appropriation interactive de registres spécifiques des langues de spécialité par des apprenants spécifiques est aussi importante. Outre les représentations que les sujets doivent gérer, il faut ajouter des connaissances de nature technologique ou scientifique. Si tout apprenant dispose des mêmes types de représentations métalinguistiques, les contenus varient selon le niveau de formation. Ainsi, à la fois en matière de représentation de la L1, en ce qui concerne d'éventuelles heuristiques d'apprentissage et dans le domaine de la verbalisation métalinguistique, on peur relever des phénomènes différents avec un public ciblé. À partir de la caractéristique remarquable que constitue la nécessité pour les apprenants de communiquer sur le

BDD-A23847 © 2005 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:59:17 UTC)

tas, donc de se confronter à un environnement social et communicationnel, ou d'avoir accès immédiat à une documentation spécialisée, il faut réfléchir à la façon dont des apprenants disposant de savoirs et de savoir faire spécifiques se représentent leur tâche d'apprentissage.

9. Le document authentique

Une idée très importante à préciser est le recours intensif au document authentique.[Notes, 28]. Il ne s'agit pas, certes d' une utilisation passive du document brut, mais au contraire de tout un travail de préparation préalable de ce document, souvent fourni par les apprenants eux-mêmes.En langue de spécialité, si l'on part de tâches élaborées à partir de documents authentiques, l'insistance sur la compréhension vient d'elle-même. Pour les langues de spécialité, le choix de faire travailler les étudiants principalement sur des documents authentiques touchant à leur spécialité relègue au second rang l'utilisation d'un manuel. Il est bien plus difficile, en effet, à partir d'un manuel, si bien fait soit-il, de maintenir les effets d'actualité que rendent possibles les textes de presse spécialisée, les enregistrements d'émissions à portée scientifique, technique, philosophique.

10. L'utilisation des nouvelles technologies en LSP

Les langues de spécialité sont celles qui font le plus régulièrement appel aux outils des nouvelles technologies. Comment faire, en effet, pour mettre à disposition un support autre que manuel de cours, sinon en ayant recours à la projection sur grand écran, à la numérisation des images, au travail de type laboratoire de langue sur outil informatique [Notes, 29], à la publication assistée par ordinateur pour la fabrication des exercices, à la captation des ressources disponibles sur les satellites et les réseaux mondiaux. Il y aurait beaucoup à dire sur les possibilités d'enseignement sur mesure et à la carte que rendent envisageables les avancées de la technique.

On ne peut nullement isoler un logiciel éducatif de LSP des stratégies pédagogiques d'utilisation. Mais la vocation de tels produits n'est pas de se substituer à l'enseignement et encore moins au professeur [Notes, 30]. Leur utilisation est loin d'être localisée au seul domaine de l'école ou de l'université. Les multiples possibilités de l'outil informatique lui confèrent des publics, des lieux et des contextes d'utilisation très variés : le cadre de la formation au sein de l'entreprise, la formation en milieu scolaire ou extrascolaire, universitaire, les apprentissages individuels. L'utilisation de l'ordinateur se rencontre également dans l'enseignement des matières commerciales et des sciences. On peut dégager toute une classification des utilisations fortement corrélée à la typologie des logiciels pour LSP (cf. *Édition électronique*, *Logiciel de robotique*, *Logiciel intégré de télécommunication*, *Simulateur* etc.). L'outil télématique se prête à l'utilisation à distance de ressources documentaires techniques et scientifiques, permettant aussi de mettre en communication des groupes d'apprenants et de promouvoir le caractère interactif de l'enseignement des LSP.

BDD-A23847 © 2005 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:59:17 UTC)

Les recherches en analyse des discours électroniques et en pédagogie des langues professionnelles continuent à progresser vers les modifications prévisibles que pourrait entraîner un nouveau mode de fonctionnement dans les communications à distance. De plus, l'interrogation de banques de données nécessaire à tout public spécifique suppose une nouvelle pédagogie, car le discours et l'acte communicatif sont neufs.

11. Les langues de spécialité - facteur d'une nouvelle pédagogie

Comme elles nous incitent à agir dans cette direction où choses et mots signifient, les langues de spécialité sont aussi facteur de progrès pour tous les professeurs, dans leur activité didactique. En suscitant, par la pertinence des tâches proposées, le désir de résoudre les problèmes posés, on instaure la plus puissante motivation qui soit : l'envie de savoir, le plaisir de trouver. Nos étudiants sont amenés à construire leurs compétences, à mettre en ordre les phénomènes sur lesquels nous pouvons attirer leur attention. Ce faisant, ils constituent pour eux mêmes le paysage intérieur [Notes, 31] qui nous procure la satisfaction de l'accompli : les langues de spécialité fonctionnent comme un "écosystème" [Notes, 32] où les apprenants et les enseignants sont partie prenante, à côté de tous ceux qui élaborent le savoir et le discours des disciplines spécifiques.

12. Applications formatives

Le professeur de français langue étrangère ne se substitue pas à l'enseignant scientifique. En revanche, pourquoi limiter son enseignement à la langue alors que les publics spécifiques préfèrent apprendre de nouvelles formes linguistiques à travers l'étude d'une spécialisation française technique ou scientifique. Cette préférence s'explique à double titre : ils apprennent de la sorte, deux fois plus dans le même temps, mais peuvent compenser leurs défaillances linguistiques par leurs connaissances de spécialistes et, parfois, inversement. Les enseignants de langues de spécialité deviennent de plus en plus spécialisés en raison même des technologies de pointe qu'ils utilisent .

Au cours des dix dernières années, les nouveaux syllabus ont été l'occasion pour les enseignants d'engager des actions - recherches, mais l'essentiel est d'établir des canaux de communication "verticale" entre recherche fondamentale et recherche appliquée. À l'aube d'une période où les réseaux informatiques renforceront les relations horizontales entre tous ceux qui remplissent les mêmes fonctions en Europe, se crée une classe de "techniciens de la recherche" parallèle à la classe des "techniciens de l'enseignement". Dans un tel contexte, les syllabus communicatifs et les matériaux pédagogiques associés deviendront des produits fabriqués par de bons techniciens. La publicité se chargera d'imposer les besoins communicatifs auxquels répondront des programmes destinés à ce public ciblé. *« Étant donné l'importance de l'éducation à la compréhension, à tous les niveaux éducatifs et à tous les âges, le développement de la compréhension nécessite une réforme planétaire des mentalités ; telle doit être l'oeuvre pour*

BDD-A23847 © 2005 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:59:17 UTC)

l'éducation du futur. » [Notes, 33]. Par la didactique des langues de spécialité, les enseignants agissent comme des jeteurs de ponts, qui rendent possibles pour les apprenants les plus divers de nombreuses mises en relation nouvelles. Cette conception holistique, de la langue de spécialité comme prétexte à l'acquisition non seulement de connaissances linguistiques, mais surtout d'une compétence langagière porteuse elle-même d'ouverture culturelle et de développement cognitif fait du champ professionnel l'un des terrains les plus fertiles du progrès pédagogique.

13. Conclusions ouvertes : perspectives linguistiques et pédagogiques en LSP

Aujourd'hui, on peut délimiter pour l'enseignement des langues étrangères, en général, et du français langue étrangère, en particulier, des publics différents, nouveaux par rapport à ceux du passé. Lors de la naissance du français instrumental on a pu constater, au Brésil, plus précisément à Sao Paolo, une demande de publics de spécialité concernant principalement la compréhension écrite. Ce qui a amené, progressivement, la mise en place d'une méthodologie riche et variée pour répondre à des demandes d'autres publics et dans d'autres domaines, comme par exemple la compréhension orale. La quasi-totalité de la demande porte sur des formes d'enseignement du français sur objectifs spécifiques, mettant en jeu des " savoir-faire " et des savoirs sur la langue. Cette demande exige une grande technicité des encadreurs et beaucoup de compréhension de l'interculturel. Il en résulte la nécessité immédiate de construire des cours ou des programmes sur objectifs spécifiques dans le cadre d'une formation linguistique générale.

Le français fonctionnel, devenu plus tard le français de spécialité, ou l'enseignement fonctionnel du français, respectivement l'enseignement des langues de spécialité, a traversé deux périodes différentes. D'abord celle où il a bénéficié d'un soutien appuyé, entre 1974 et 1980, puis un creux dans la dernière décennie du XX^{e} siècle. Il semble qu'il y ait un fort frémissement depuis quelques années produit par le développement de l'Union Européenne. Il s'agit de mettre en oeuvre la construction de l'Europe des vingt-sept, la Roumanie y compris. Les marges d'action politique ont completement intégré l'internationalisation du marché des langues. Effectivement, les données classiques ont changé. Par ailleurs, il faut distinguer entre les publics spécifiques qui ont des besoins précis et urgents et le français de spécialité. Aujourd'hui, il faut gérer rapidement une réponse face à des contraintes jamais vues. Ce que l'on demande c'est du "formateur pour l'esprit", plutôt que de revenir au fonctionnel strict. N'oublions pas la réponse offerte dans les années 70 en intégrant les données culturelles et communicatives, mais sans souci qualitatif. À présent, le défi consiste à donner une réponse d'une efficacité supérieure : l'explicitation, l'intériorisation d'outils de pensée et de réflexion que l'apprenant peut retourner au bénéfice de sa propre culture .

Dans le contexte de Union Européenne, la généralisation de l'enseignement de deux langues européennes va s'accompagner aussitôt de questions relatives aux autres langues. Cette option du

BDD-A23847 © 2005 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:59:17 UTC)

choix de deux langues vivantes étrangères obligatoires va être vite dépassée par une demande encore accrue. Au niveau universitaire, le projet ERASMUS nécessite des formations linguistiques multiples et spécifiques. De plus, les besoins réels de formation dans le domaine des langues de spécialité exigent des réponses très ciblées et individuelles. Quant aux programmes "français de spécialité", la demande reste très forte. Les objectifs des intéressés sont multiples : bénéficier de contacts avec le milieu professionnel, d'un recyclage linguistique sur mesure, d'un accès à une documentation spécialisée et à des données culturelles. D'où l'importance de structures bien intégrées en milieu professionnel. Par ailleurs, il faut faire face à une demande d'un troisième type - celle *de la formation des formateurs*. En milieu professionnel, on essaie d'identifier la spécificité de la demande. À cet égard, on peut réfléchir sur la "culture d'entreprise", par exemple la conceptualisation des motivations et des attitudes. Dans tous les cas, la définition des objectifs est un travail prioritaire.Pour innover sur le terrain, il faut avoir une vision *d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité*, donc développer la capacité au transfert. Il y a des tendances très nettes en Europe : face à des demandes accrues de français spécialisé , de plus en plus l'enseignement passe par les banques de données, les traducteurs et la traduction assistée par ordinateur.

Les contenus doivent être identifiés dans leur singularité et les démarches proposées diversifiées selon les contextes. Il faut avoir un monosémisme puissant en ce qui concerne les contenus et une grande diversification pour les modes de traitement. Quant au problème du partenariat et à l'exemple du Forum de la Communication scientifique et technique, il y a une forte communication possible entre le monde scientifique et les enseignants de français spécialisé. Si l'on parle de la sensibilisation des enseignants au monde extérieur, l'inverse est vrai : on doit aussi parler de sensibilisation du monde scientifique à cette transversalité. Il s'agit de faire prendre conscience à des chercheurs de l'importance et de la nature des enjeux linguistiques, et symétriquement d'expliquer aux enseignants et au grand public les enjeux scientifiques actuels.

Un sérieux espoir point en Europe grâce à la mise en place des programmes multilatéraux et de leurs implications linguistiques et pédagogiques. Et, si l'an 2005 est l'Année Européenne de la Citoyenneté par Éducation, l'avenir est à l'éducation dans ses formes les plus spécifiques.

BIBLIOGRAPHIE

1. À lire les articles de Petit, 1993.

2. cf. les articles de Bruno Latour sur " *Contraintes et libertés* ", dans la revue "Asp", Paris, 1988.

3. Mortureux, M.-F., Petit, G., Petiot, G., Tsitsa, M., *Les mots entre langue et discours*, dans Les carnets du CEDISCOR n°3, 1ère partie, Presses de la Sorbonne nouvelle, 1986.

4. Mounin, Georges, *Clefs pour la linguistique*, collection Clefs pour…, n° 1, Seghers, Paris, 1972.

BDD-A23847 © 2005 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:59:17 UTC)

5. Bădulescu, S. M., *Formarea formatorilor ca educatori ai creativității*, EDP, Bucarest, 1998, p.90
6. Tuțescu, Mariana, *L'argumentation*, Editura Universității, Bucureşti, 1998.
7.Wenden, A.L., *Learner Strategies dans Language Learning*, Prentice Hall International, Englewood Cliffs, 1987, p.161.
8. Hétu, C., Skills Knowledge and Model Papers presented at the Meeting of the American Sociological Association, Chicago, Illinois, 1987.
9. Bădulescu, S. M., op. cit., p.105.
10. Munby, J.L., *Communicative Syllabus Design*, CUP, Cambridge, 1978.
11. Richterich, R. et Chancerel, J.L., *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Council of Europe, Strasbourg, 1978.
12. Caron, P., *Précis de Psycholinguistique*, PUF, Paris 1989.
13. Voir la théorisation de l'architecture cognitive réalisée par Anderson, J.R. : *The Architecture of Cognition*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1983.
14. Cf. la thèse de Jennifer Walski, *Apprentissage et perfectionnement d'une langue étrangère par les adultes en autonomie guidée*,Université de Bordeaux II, 1992; ou celle de Jean Sabiron, 1995.
15. Holec, Henri, *Apprendre à apprendre et apprentissage hétérodirigé*, dans Le français dans le monde, février-mars 1992.
16. Narcy, Jean-Paul, *Apprendre une langue étrangère*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1990 et *Comment mieux apprendre l'anglais*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1991.
17. voir aussi Badulescu, S.-M., *La rhétorique de l'image*, Constanta, 1992.
18.Francheschini,R.& Matthey,M, 1989; Ludi,F.,Py, B.; De Pietro,F.; Francheschini, R.& al., 1990.
19. voir les travaux réunis par Py, B., et Jeanneret, R, en 1999.
20. Giacomi, A. et Vion, R., *La conduite du récit dans l'acquisition d'une langue seconde*, dans Deulofeu, J. et Noyau, C. (éditeurs), Paris, 1986.
21. Bouchard, R. et Nucheze, V. de, *Formulations métalangagieres et situations exolingues*, dans Blanc, H. et al. (éditeurs), *S'approprier une langue étrangère*, Didier, Paris, 1987, pp.55-62.
22. voir aussi Bailly, D., *Synthèse de la discussion sur connaissance implicite et connaissance explicite en langue non maternelle*, dans Encrages, numéro spécial, 1980.
23. Bialystok, E., *Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality*, dans Language learning, vol. 29, 1, 1979.
24. Dubois, C. et al., *À propos d'une pré-enquête sur l'utilisation du français en milieu naturel par des adultes hispanophones*, dans Greco no13, 1981.
25. Véronique, D. et Faita, D., *Vivre, travailler et communiquer loin de chez soi*, dans Migrants formation no44, 1981.

BDD-A23847 © 2005 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:59:17 UTC)

26. Vasseur, M.-T., *Les manifestations de la conscience linguistique chez les adultes apprenant une langue étrangère en milieu social*, Éditions Gaonac'h, 1991.
27. Klein, W., *L'acquisition d'une langue étrangère*, Éditions A. Collin, Paris, 1989.
28. Perrin, M. et Delorme, L. dir., *Langue de spécialité, langue pour le spécialiste : du linguistique au didactique*, dans De l'utilisation "communicative" des documents authentiques, no34, GERAS, Bordeaux , 1990.
29. Des logiciels permettant le traitement didactique de documents multimédia : le LAVAC de T. Toma,Montpellier; l'HYPERLAB de P. Jablonka,IUFM de Paris; le LEARNING SPACE de J.C. Bertin, Le Havre, EMATEC, l'École des Mines, Ales, HELP YOURSELF d'A. Cazade, Paris 9.
30.Perriault, Jacques, *Education et nouvelles technologies : théorie et pratique*, Nathan, Paris, 2002.
31. cf. "*the criss-crossed landscape*" de Wittgenstein.
32. voir Flowerdew, Lynne, *Designing CALL Courseware for an ESP Situation*, Dixième Symposium Européen des Langues de Spécialité, Vienne, Autriche, 1995.
33. Vaysse, G., Mirabail, M., Vaysse, J., *Former des enseignants*, Delagrave, Toulouse, 2002.

BDD-A23847 © 2005 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:59:17 UTC)