

République algérienne démocratique & populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la
recherche scientifique
Université Hassiba Ben Bouali- Chlef - UHBC
Faculté des langues étrangères
Département de langue française



Module : **Introduction aux langues de spécialité**

Cours destinés aux étudiants de 3^{ème} année Licence Langue française

Semestre 5 et 6

Enseignant : Dr. KERROUZI Redhouane

2024-2025

FICHE DESCRIPTIVE DE LA MATIÈRE

Intitulé de la Licence : LANGUE FRANÇAISE

Semestres : 5 et 6

Intitulé de la matière : *Introduction aux langues de spécialités*

Durée de la séance : 01 heure 30 minutes/ semaine

Enseignant responsable de la matière : *KERROUZI REDHOUANE*

Objectifs de l'enseignement :

- Compléter sa formation par l'acquisition de compétences domaniales.
- Compléter sa formation par une ouverture à d'autres disciplines transversales.
- Se doter d'un nouveau profil particulier à l'instar des son profil d'origine (enseignant de FLE).
- Acquérir des connaissances théoriques fondamentales inhérentes aux domaines non linguistiques.

Mode d'évaluation : Continu (100%)

Travaux Dirigés (TD)

Coefficient : 01

Crédits : 02

Canevas de 3ème année licence

| Unité d'Enseignement | VHS | V.H hebdomadaire | | | | Coeff | Crédits | Mode d'évaluation | |
|--|-----------|------------------|------|----|--------|-------|---------|-------------------|--------|
| | 14-16 sem | C | TD | TP | Autres | | | Continu | Examen |
| UE fondamentales | | | | | | | | | |
| UEF1 (O/P) : Etude de la langue | | | | | | | | | |
| Matière 1 : Linguistique | | 1h30 | 1h30 | | | 03 | 04 | x | X |
| Matière 2 : Etude de textes littéraires | | 1h30 | 1h30 | | | 03 | 04 | X | x |
| Matière 3 : Etude de textes de civilisation | | 1h30 | 1h30 | | | 03 | 04 | x | x |
| UEF2 (O/P) : Pratique de la langue | | | | | | | | | |
| Matière 1 : Compréhension et production écrite | | | 1h30 | | | 02 | 02 | x | |
| Matière 2 : Compréhension et production orale | | | 1h30 | | | 02 | 02 | x | |
| Matière 3 : Traduction et interprétariat | | | 1h30 | | | 02 | 02 | x | |
| UEF3 (O/P) : Langue et usages | | | | | | | | | |
| Matière 1 : Introduction à la didactique | | 1h30 | | | | 01 | 02 | | x |
| Matière 2 : Introduction aux langues de spécialité | | C | 1h30 | | | 01 | 02 | x | |
| UE méthodologie | | | | | | | | | |
| UEM1(O/P) : Méthodologie | | | | | | | | | |
| Matière 1 : Ateliers d'écriture | | | 1h30 | | | 02 | 04 | x | |
| UE découverte | | | | | | | | | |
| UED1 (O/P) : Découverte | | | | | | | | | |
| Matière 1 : Psychologie générale | | 1h30 | | | | 01 | 02 | | x |
| UED2 (O/P) | | | | | | | | | |
| UE transversales | | | | | | | | | |
| UET1(O/P) : Langues étrangères | | | | | | | | | |
| Matière 1 : Anglais | | 1h30 | | | | 01 | 02 | | x |
| Total Semestre 5 | | 09 | 12 | | | 21 | 30 | | |

Etablissement : Université Hassiba Ben Bouali - Chlef
Année universitaire : 2014 - 2015

Intitulé de la licence : Langue française Page 20

Semestre 6

| Unité d'Enseignement | VHS | V.H hebdomadaire | | | | Coeff | Crédits | Mode d'évaluation | |
|---|-----------|------------------|------|----|--------|-------|---------|-------------------|--------|
| | 14-16 sem | C | TD | TP | Autres | | | Continu | Examen |
| UE fondamentales | | | | | | | | | |
| UEF1 (O/P) Etude de la langue | | | | | | | | | |
| Matière 1 : Linguistique | | 1h30 | 1h30 | | | 03 | 04 | x | X |
| Matière2 : Etude de textes littéraires | | 1h30 | 1h30 | | | 03 | 04 | X | x |
| Matière3 : Etude de textes de civilisation | | 1h30 | 1h30 | | | 03 | 04 | x | x |
| UEF2 (O/P) : Pratique de la langue | | | | | | | | | |
| Matière 1 : Compréhension et production écrite | | | 1h30 | | | 02 | 02 | x | |
| Matière2 : Compréhension et production orale | | | 1h30 | | | 02 | 02 | x | |
| Matière 3 : Traduction et interprétariat | | | 1h30 | | | 02 | 02 | x | |
| UEF3 (O/P) : Langue et usages | | | | | | | | | |
| Matière 1 : Introduction à la didactique | | 1h30 | | | | 01 | 02 | | x |
| Matière2 : Introduction aux langues de spécialité | | | 1h30 | | | 01 | 02 | x | |
| UE méthodologie | | | | | | | | | |
| UEM1(O/P) : Méthodologie | | | | | | | | | |
| Matière 1 : Ateliers d'écriture | | | 1h30 | | | 02 | 04 | x | |
| UE découverte | | | | | | | | | |
| UED1 (O/P) : Découverte | | | | | | | | | |
| Matière 1 : Psychologie générale | | 1h30 | | | | 01 | 02 | | x |
| UED2 (O/P) | | | | | | | | | |
| UE transversales | | | | | | | | | |
| UET1(O/P) : Langues étrangères | | | | | | | | | |
| Matière 1 : Anglais | | 1h30 | | | | 01 | 02 | | x |
| Total Semestre 5 | | 09 | 12 | | | 21 | 30 | | |

Etablissement : Université Hassiba Ben Bouali - Chlef
Année universitaire : 2014 - 2015

Intitulé de la licence : Langue française Page 21

Répartition annuelle :

- Nombre de séances au cinquième semestre : **13 semaines**
- Nombre de séances au sixième semestre : **12 semaines**
- **Total des semaines : 25 semaines**

OBJECTIFS INHÉRENTS AUX COURS PROPOSÉS

| COURS | OBJECTIFS |
|--------------------|---|
| Cours N° 01 | Établir l'évolution du concept "français de spécialité" à travers les différentes méthodologies qui l'ont incarné au fil du temps. |
| Cours N° 02 | Mettre en exergue les concepts sociolinguistiques inhérents aux langues de spécialités, notamment les registres sociolectaux à l'image des discours familiers, spécialisés et vulgarisés. |
| Cours N° 03 | <ol style="list-style-type: none"> (1) Expliquer l'origine du sigle français LSP et prendre la mesure des disparités conceptuelles entre LSP (Fr.) vs LSP (angl.) vs FOS. (2) Classer la nomenclature lexicale des langues de spécialités, selon les paradigmes dits "désignationnels" |
| Cours N° 04 | <ol style="list-style-type: none"> (1) Comparer LS vs LG vs LN, en établissant les procédés à cet effet. (2) Analyser les caractéristiques existantes de part et d'autre (3) Établir le degré de technicité entre elles. |
| Cours N° 05 | <ol style="list-style-type: none"> (1) Établir le paradigme définitoire de la terminologie. (2) Mettre en relief les différents procédés méthodologiques de la terminologie dans la manipulation des langues de spécialités. (3) Développer les notions de "Tri terminologique" (dans le traitement des langues de spécialités) et de la "Densité terminologique" comme critère de variabilité discursive. |
| Cours N° 06 | Mettre en exergue les approches de M-C L'Homme et de F. Cusin-Berche relatives aux différentes manifestations morphologiques et morphosyntaxiques du terme et à son expansion syntagmatique à l'image de l'affixation et de la composition. |
| Cours N° 07 | Mettre en lumière les catégories grammaticales du terme (du simple au composé) en y indiquant les différents modes morphosémantiques. |

| | |
|--------------------|--|
| Cours N° 08 | <p>(1) Établir les caractéristiques du terme dit “complexe” en contraste avec le lexème.</p> <p>(2) Définir les différents termes complexes, selon leurs structures morphosyntaxiques et leurs syntagmes polylexicaux.</p> |
|--------------------|--|

| | |
|--------------------|--|
| Cours N° 09 | <p>(1) Définir la collocation, en tant que phénomène polylexical.</p> <p>(2) Établir les caractéristiques propres au phénomène de la collocation.</p> |
| Cours N° 10 | <p>(1) Mettre en exergue la notion de <i>Condensation</i> dans ses différentes manifestations polylexicale, morphologique, morphosyntaxique et morphosémantique des termes de spécialités ;</p> <p>(2) Pouvoir distinguer la condensation du phénomène inverse de <i>l’extension</i> ;</p> <p>(3) Développer, dans ce sillage, la notion de <i>l’hyperonymie (hyperonymase)</i> vs <i>hyponymie</i> ;</p> <p>(4) Extraire les informations dites concises et exhaustives</p> |
| Cours N° 11 | Définir les différents types de compétences inhérentes à l’acquisition des langues, en général, et des langues de spécialités, tout particulièrement. |
| Cours N° 12 | <p>(1) Mettre le point sur la notion de domaine, en tant qu’élément essentiel dans la méthodologie des langues de spécialités.</p> <p>(2) Développer la notion de domaines universitaire, professionnel et utilitaire</p> <p>(3)</p> |
| Cours N° 13 | <p>(1) Déceler les trois tendances définitoires des langues de spécialités.</p> <p>(2) Construire une définition dite « consensuelle » des langues de spécialités.</p> |
| Cours N° 14 | Il s’agit de délimiter deux grandes orientations inhérentes à l’enseignement/apprentissage des langues de spécialités, selon des critères qui leur sont prédéfinis. |

| | |
|--------------------|--|
| Cours N° 15 | <p>(1) Établir un contraste méthodologique et conceptuel entre le français de spécialités (FLS) et le français sur objectifs spécifiques (FOS).</p> <p>(2) Comprendre les critères qui sous-tendent ce contraste.</p> <p>(3) Développer les deux notions de “profil d’origine” et de “profil auxiliaire” et les critères qui les sous-tendent.</p> |
| Cours N° 16 | <p>(1) Mettre en lumière, en l’occurrence “la demande de formation” et “la politique de l’offre de formation”, en tant que deux notions clés dans l’ingénierie de la formation.</p> <p>(2) Établir les éléments descriptifs et contrastifs relatifs aux deux notions.</p> |
| Cours N° 17 | <p>(1) Faire connaître la notion d’“ingénierie de formation”.</p> |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>(2) Mettre en relief le procédé méthodologique de toute action ingénierique.</p> <p>(3) Définir les différents acteurs, prenant part à l’action ingénierique.</p> |
| Cours N° 18 | <p>(1) Définir les besoins linguistiques et leurs différents outils dans une logique sémasiologique.</p> <p>(2) Définir les besoins langagiers et leurs différents outils dans une logique onomasiologique</p> |
| Cours N° 19 | <p>Définir les besoins objectifs et subjectifs des publics en rapport avec la nature de la formation attendue et les objectifs réels ou partiels exprimés au préalable.</p> |
| Cours N° 20 | <p>(1) Évoquer la nature de ce type de besoins.</p> <p>(2) Dégager des pistes méthodologiques pour pallier, à l’avenir, l’écart survenu lors d’une formation linguistique</p> |

Table des Matières

| | |
|--|------------|
| FICHE DESCRIPTIVE DE LA MATIÈRE..... | 3 |
| CANEVAS DE LA 3ème ANNÉE LICENCE | 4 |
| OBJECTIFS INHÉRENTS AUX COURS PROPOSÉS..... | 6 |
| INTRODUCTION | 10 |
| COURS 01 | 25 |
| COURS N° 02..... | 38 |
| COURS N° 03..... | 44 |
| COURS N° 04..... | 45 |
| COURS N° 05..... | 49 |
| COURS N° 06..... | 55 |
| COURS N° 07..... | 59 |
| COURS N° 08 | 61 |
| COURS N° 09..... | 67 |
| COURS N° 10..... | 74 |
| COURS N° 11..... | 76 |
| COURS N° 12..... | 78 |
| COURS N° 13..... | 85 |
| COURS N° 14..... | 90 |
| COURS N° 15..... | 95 |
| COURS N° 16..... | 97 |
| COURS N° 17 | 100 |
| COURS N° 18..... | 105 |
| COURS N° 19..... | 109 |
| COURS N° 20..... | 112 |
| EXERCICES | 114 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 144 |

Introduction :

Le monde d'aujourd'hui est soumis à de profondes mutations engendrées par la fulgurante avancée scientifique et technique marquée notamment par le développement des moyens de communications. La planète est devenue comme un petit village où les gens sont amenés à faire des échanges. Dans ce cadre, les besoins en matière de langue deviennent de plus en plus grandissants. Les nations du monde se trouvent dès lors contrainte de faciliter la communication par l'apprentissage des langues notamment étrangères de manière à favoriser les échanges économiques, politiques, Désormais, l'institution scolaire et universitaire est devenue le terrain privilégié pour la mise en œuvre de méthodologies d'enseignement des langues. Pour ce faire, pédagogues et didacticiens œuvrent dans la perspective de promouvoir les méthodologies d'enseignement apprentissages des langues répondant aux besoins du terrain. Un champ de recherche de recherche commence donc à connaître un engouement particulier : la didactique des langues.

Traditionnellement, la didactique des langues se préoccupait des difficultés des enfants scolarisés. Diverses théories et méthodologies se sont succédé pour pallier aux difficultés à leurs difficultés. La diversité des publics et des besoins en matière de langue conduit les chercheurs et les didacticiens à élaborer des méthodologies adaptées suivant les besoins de chaque public. C'est pourquoi l'enseignement du français à déjà connu diverses appellations suivant les contextes : FLM, FLS, FLE. En effet, le statut occupé par la langue au sein d'un pays est en relation étroite avec les démarches à entreprendre pour l'enseigner. Les locuteurs ayant le français pour langue maternelle, ceux qui l'ont comme langue seconde et ceux qui l'ont comme langue étrangère ne manifestent en réalité pas les mêmes besoins en matière de langue. Pour les deux premiers cas, le français est utilisé comme moyen de connaissance, autrement dit, la langue est utilisée pour l'apprentissage des connaissances relevant de différents domaines : mathématiques, histoire, médecine, physique,

Mais à partir des années 50, nous assistons à un renouveau notamment dans le domaine de l'enseignement des langues. En effet, à partir de cette période un nouveau public adulte apparaît avec des difficultés particulières différentes de celles des enfants scolarisés. Il s'agit notamment des étudiants spécialisés dans un domaine scientifique et manifestant un besoin de renforcement linguistique de manière à faciliter l'apprentissage des connaissances de spécialité. Il s'agit dès lors de développer une compétence linguistique dans un domaine précis de connaissance. Le français général n'arrive donc plus à satisfaire les besoins d'un public en quête d'apprentissage ciblé et en étroite relation avec la spécialité. L'enseignement du français va alors connaître un bouleversement méthodologique. C'est dans cette perspective que s'inscrivent *les langues de spécialité* qui ont connu beaucoup d'évolution dans le but de remédier aux difficultés de ce nouveau public. Diverses conceptions ont alors vu le jour et se sont succédé afin de remédier aux difficultés d'apprentissage des langues de ce public adulte.

1. Généralités :

1.1. Définition : Qu'est-ce qu'une langue de spécialité ?

Il est difficile de cerner avec précision la notion de « langue de spécialité » d'autant plus que les chercheurs n'arrivent pas à s'entendre sur la définition, voire sur l'appellation à donner. Les appellations sont, en effet, multiples et variées suivant les chercheurs : langue de spécialité, de langues de spécialité, langues spécialisées, vocabulaire scientifique, Il n'y a, à cet effet, pas de consensus entre les chercheurs ni sur l'appellation ni sur la définition.

Galisson et Coste définissent la langue de spécialité de manière générale comme : « *une expression générique pour désigner les langues utilisées dans les situations de communication qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* » (1976, 511)

Pour Lerat : « *c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées* » (Lerat, 1995 : 20)

Dubois, quant à lui, la définit comme « *un sous-système linguistique tel qu'il rassemble des spécificités linguistiques d'un domaine particulier* » (Dubois, 2001 : 40).

Cabré, quant à elle, insiste sur l'aspect terminologique des langues de spécialité : « *Les langues de spécialité sont les instruments de base de la communication entre spécialistes. La terminologie est l'aspect le plus important qui différencie non seulement les langues de spécialité de la langue générale, mais également les différentes langues de spécialité.* » (Cabre, 1998 : 90)

Ces différentes définitions reflètent les diverses perspectives adoptées par les chercheurs pour donner une définition à la notion de langue de spécialité. Elles témoignent donc de la difficulté à donner une définition consensuelle. Cependant, elles se rejoignent sur deux points principaux, à savoir le domaine de spécialité et les spécificités linguistiques ou discursives.

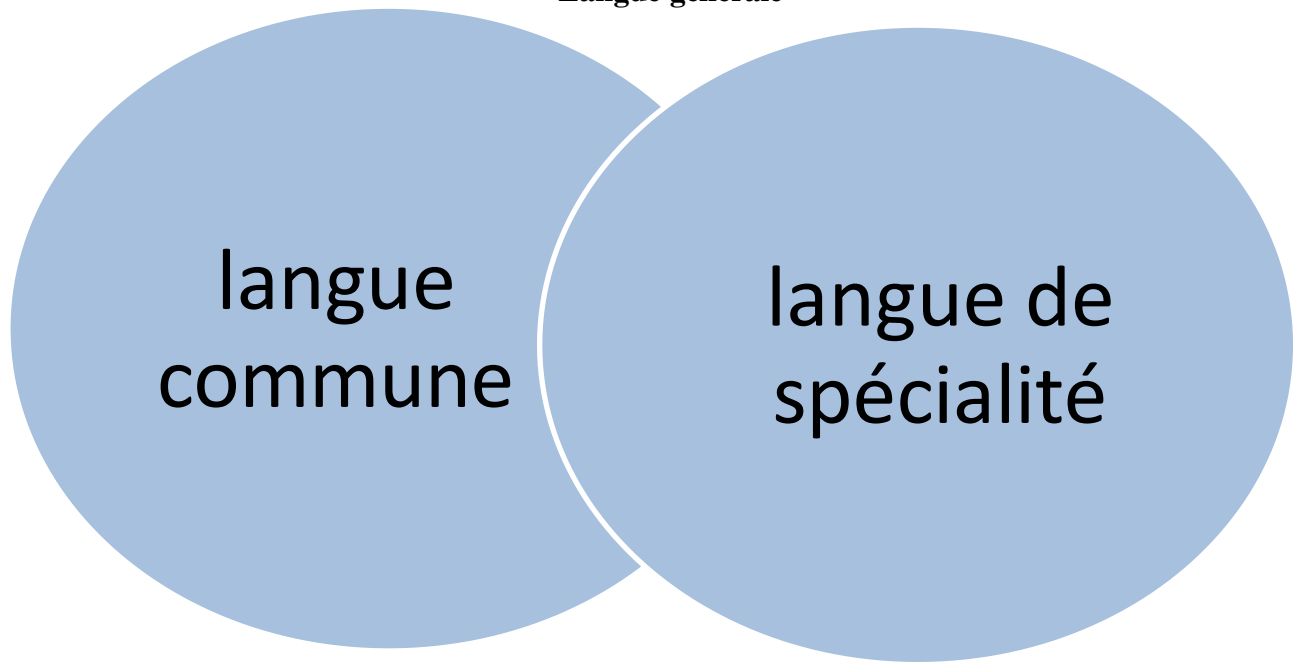
D'une manière générale, on peut donc dire que la langue de spécialité n'est pas une langue à part mais elle est l'utilisation particulière d'une langue naturelle ou de la langue commune comme vecteur de connaissances spécialisées. Mais dans ce cas quelle relation existe entre langue commune et langue de spécialité ?

1.2. Distinction importante : langue commune et langue de spécialité

Parler de la langue de spécialité nous amène à parler de la langue commune dont elle constitue l'utilisation particulière. C'est pourquoi il est important de mettre tout d'abord en évidence la notion de langue commune pour mieux saisir celle de langue de spécialité.

Dubois fait la distinction entre trois notions : langue commune, langue de spécialité et langue générale. Ainsi pour lui la langue commune désigne la langue non marquée, non spécialisée, autrement dit, la langue de l'usage quotidien. Entre les deux, existe un rapport d'intersection. Quant à la langue générale, elle désigne l'ensemble de la langue commune et de la langue de spécialité.

Langue générale



Chez Rondeau (1983), les langues de spécialités sont surtout liées au **lexique**. L'auteur souligne la perméabilité des frontières entre langue commune et langue de spécialité d'une part ; et entre langue de spécialité et différents domaines d'autre part. Il y a donc mobilité des termes entre les deux langues. Ainsi, le mot acquiert un sens plus large dès qu'il passe d'une langue de spécialité à une langue commune et il devient monosémique dès lors que l'on va dans le sens inverse. Il y a donc l'idée d'étirement du sens (Mackintosh, 2000 : 199) (Pavel, 1991 : 44). A cet effet, d'un point de vue **sémantique**, les langues de spécialités sont marquées par la monosémie qui est primordiale en terminologie notamment quand on se situe dans les sphères du vocabulaire ultra-spécialisé. Cependant, l'emploi des termes dans le discours les expose à la polysémie. « Lorsqu'il est repris par la langue générale, un terme adopte un sens plus large que lorsqu'il est confiné à un domaine spécialisé » (Meyer et Mackintosh, 2000 : 199). L'univocité terme-notion à laquelle les terminologues sont attachés est rarement respectée dans le discours commun. La mobilité des termes se ferait donc au prix d'une altération de sens. Cette altération se produit avec un gain de signification quand on va de la langue de spécialité à la langue commune (il y a métaphore ou glissement de sens et interprétations). Elle se produit avec réduction de significations en passant de la langue commune à la langue de spécialité. « Les mots de la langue commune acquièrent un sens restreint ou spécialisé en passant dans l'usage d'un groupe particulier, et inversement, ils élargissent leur sens, deviennent plus généraux lorsqu'ils sont adoptés par un cercle plus étendu, de sorte que la généralité d'un sens est souvent proportionnelle à l'étendue du groupe qui l'emploie » (Pavel, 1991 : 44).

Il y a aussi la question du nombre de locuteurs qui diminue à mesure que l'on va vers une langue de spécialité (Rondeau, 1983 : 24). En effet, le nombre de locuteurs diminue à mesure que l'on va vers un domaine de spécialité mais il n'y a pas de frontière étanche entre la langue commune et la langue de spécialité. C'est pourquoi les chercheurs introduisent les notions d'initiés et de zone mitoyenne pour faire allusion à cette continuité. Le terme initié est utilisé par les chercheurs notamment quand ils parlent des domaines ultra-spécialisés. En effet, comme le dit Lerat, le vocabulaire ultra-spécialisé ou jargon constitue une barrière entre les initiés et les non-initiés du domaine. Les non-initiés ont accès à la zone mitoyenne des langues de spécialité (Rondeau, 1983), autrement dit

à la zone centrale située à l'intermédiaire de la langue commune et de la langue de spécialité dans laquelle on fait appel à une langue de vulgarisation. Il existe donc des degrés de spécialisation dans les langues de spécialité. Entre langue commune et langue de spécialité, il y a une différence de degré (Cabré, 1998 : 112).

De ces différentes définitions découlent deux grandes différences entre langue commune et langue de spécialité : la situation d'utilisation et le type d'information.

Cabré distingue les langues de spécialité principalement au niveau de trois aspects :

- Les langues de spécialité sont constituées de règles et d'unités spécifiques. Mais dans ce cas se pose la question de la frontière entre les deux.
- Une langue de spécialité est une simple variante de la langue générale, voire une simple variante lexicale. Conception restrictive dans la mesure où le vocabulaire à lui seul ne peut suffire à décrire une langue de spécialité.
- La langue de spécialité est un sous-ensemble de la langue générale. Elle entretient une relation d'inclusion avec la langue générale et une relation d'intersection avec la langue commune.

Résumé :

Initiation aux langues de spécialité est un contenu de TD qui permettra aux étudiants de troisième année licence langue française de découvrir un nouveau domaine en didactique du français langue étrangère (FLE) portant sur l'enseignement des langues de spécialités.

Le polycopié en question leur offre la possibilité également de connaître les concepts fondamentaux en langue de spécialité et de les distinguer au sein de son champ conceptuel, de distinguer leurs différentes caractéristiques et de classer les différents types de discours scientifiques spécialisés en fonction de leurs particularités.

Le concept de *langue de spécialité* (Galisson & Coste, 1976) a considérablement évolué depuis les premières définitions données par les didacticiens, les linguistes (Lerat, 1995) ou les terminologues (Rondeau, 1983). Cabré (1998) proposait un regroupement des différentes définitions des langues de spécialité selon que le point de vue adopté est linguistique ou pragmatique. Encore très vivace chez les traducteurs, le concept de langue de spécialité est également présent aujourd'hui dans la linguistique descriptive, notamment dans la linguistique de corpus (recherches portant sur la description des caractéristiques lexicales, syntaxiques et discursives des discours scientifiques).

Les langues de spécialité (emploi au pluriel car le singulier ne permet pas de rendre compte de la diversité des domaines) sont également au cœur des préoccupations didactiques, que ce soit dans les filières spécialisées où l'enseignement des langues étrangères est en lien direct avec les disciplines, ou dans le secteur LANSAD.

(Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). La professionnalisation des cursus universitaires ainsi que la centration sur l'apprenant et ses besoins conduisent de fait à un enseignement des langues tourné vers un usage spécialisé.

La construction d'une didactique des langues et des cultures de spécialité comprend le déroulement d'une série d'étapes parmi lesquelles on peut citer la définition des langues, des domaines et des communautés de spécialité, la caractérisation des langues de spécialité (LSP), la description méthodique des différents aspects des LSP et, enfin, la transposition didactique (Van der Yeught, 2016b). Les trois premières étapes du cheminement descriptif étudient les LSP telles que les membres d'une communauté spécialisée en usent dans leur communication, leurs discours et leur culture. Or, l'objectif ultime étant l'enseignement de la LSP à des apprenants, elle doit également être décrite en tant que compétence.

- 1 <<https://radelas.sciencesconf.org>>.
- 2 Les actes de cette journée sont publiés dans le numéro 3/45 de la revue *Points communs* : <[https://w \(...\)](https://w (...))>

Plusieurs colloques et journées d'études ont été organisés sur cette thématique au cours des dernières années. Citons notamment le colloque RADELAS (Ressources linguistiques, méthodes et applications didactiques en langues de spécialité), qui s'est tenu à l'université Grenoble Alpes (UGA) en février 2020. Ce colloque s'inscrivait dans la continuité d'autres événements scientifiques à l'UGA, comme le colloque LOSP (Langues sur objectifs spécifiques : perspectives croisées entre linguistique et didactique) en 2016. Citons également la journée d'études, certes plus ancienne, « Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources », co-organisée par les universités d'Artois et Sorbonne Nouvelle – Paris 3 en 2015. Les thématiques de ces différentes rencontres tournent autour du même questionnement : comment rendre disponibles les langues de spécialité et leurs différentes spécificités (linguistiques, socio-culturelles, interactionnelles, etc.) pour les apprenants ?

Du point de vue de l'enseignant, comment transformer ces discours issus de sphères spécialisées en objet d'enseignement ? On ne peut que constater que ces questions sont toujours d'actualité dans ce champ de la didactique des langues.

Nombreux et divers sont les contextes d'enseignement/apprentissage dans lesquels des publics (étudiants, professionnels, migrants) visant une intégration sur le marché du travail sont confrontés à des expressions spécialisées de la langue. Les enseignants de langue se sentent parfois démunis lorsqu'ils doivent entreprendre ce travail de transposition didactique qui nécessite la maîtrise de méthodologies d'analyse de discours, voire d'outils de sélection, de repérage et de détection d'unités lexicales ou syntaxiques récurrentes, remarquables ou spécifiques à un domaine spécialisé donné.

Ce numéro aborde ainsi la question des langues de spécialité du point de vue de la constitution des ressources, de la modélisation des données pour l'analyse en vue de la didactisation, et de la transposition didactique. La transposition didactique peut être considérée comme un parcours au cours duquel un *objet de savoir* est transformé en *objet à enseigner* (à la suite d'une acclimatation institutionnelle) pour finalement devenir *objet d'enseignement* lorsque les savoirs ont été préparés à être enseignés. Ainsi, tout parcours transpositif implique un changement de domaine par le passage d'un « savoir-savant » à un « savoir à enseigner » (Chevallard, 1985, p. 20). Ces thématiques constituent les axes de ce numéro, qui vise à proposer un portrait des recherches actuelles contribuant à développer une didactique des langues et des cultures de spécialité, et à faciliter les échanges entre enseignants-chercheurs de différentes aires linguistiques et culturelles (anglais, espagnol,

français, chinois).

Constitution de ressources et méthodes d'analyse en langues de spécialité

1. La constitution de ressources en langues de spécialité est un préalable souvent indispensable à une analyse et à une modélisation linguistique ainsi qu'à une exploitation didactique. Nous considérons ici une ressource pédagogique comme une entité, numérique ou non, utilisée dans un processus d'enseignement, de formation ou d'apprentissage. Linguistes et didacticiens se heurtent en effet bien souvent à un manque de ressources déjà construites, et quand bien même ces ressources existent, elles ne sont pas nécessairement adaptées aux objectifs linguistiques et didactiques visés. Dans ce contexte, les ressources à construire impliquent la collecte de données (écrites, orales et multimodales) via la mise en œuvre de méthodes issues du Traitement automatique des langues (TAL) et/ou d'instruments de recueil — enquête de terrain, questionnaire, entretien (Divoux, 2017 ; Bert et coll., 2010).

2. La collecte de données discursives, linguistiques et socio-culturelles en milieu professionnel a été amplement traitée dans le champ du français sur objectifs spécifiques (FOS). Les spécificités et difficultés liées à cette collecte, préalable à la constitution de ressources, peuvent être de différents ordres : techniques, déontologiques ou institutionnels, entre autres. Ces aspects sont étudiés notamment dans Parpette et coll. (2015).

3. Le passage de ces données (au sens large) aux ressources a été questionné par les didacticiens (voir notamment Mangiante & Cavalla, 2016). Parmi les questionnements figurent le recours à la linguistique de corpus et à des outils numériques d'analyse.

4. Les approches dans le cadre des méthodes d'analyse en langue de spécialité sont multiples. Elles peuvent porter sur l'analyse du discours interactionnel (Cicurel & Doury, 2001 ; Mercelot, 2006 ; Álvarez Martínez, 2018), sur l'analyse du discours spécialisé dans une tradition énonciative (Fløttum et coll., 2006) ou bien sur la mise en lumière des logiques professionnelles (Mourlhon-Dallies, 2008).

5. Les méthodes peuvent aussi porter sur la syntaxe, le lexique ou la phraséologie, comme l'illustrent les études sur le lexique scientifique transdisciplinaire, un lexique de genre propre au discours scientifique (Jacques & Tutin, 2018). Enfin, la terminologie est elle aussi concernée par ces questions, que ce soit dans une approche fondée sur l'exploration textuelle (Condamines, 2018 ; Cabré & Vidal, 2004) ou dans une perspective plus cognitive (Faber, 2009, 2012).

6. Dans le domaine de la didactique du FLE, en français sur objectif spécifique (FOS) et en français sur objectif universitaire (FOU), l'analyse des données collectées porte à la fois sur les aspects linguistiques et discursifs, dans une optique de définition des contenus à enseigner (Mangiante & Parpette, 2004, 2011).

7. Les recherches en anglais de spécialité illustrent la diversité et la complémentarité des approches (Van der Yeught, 2016a ; Gledhill & Kübler, 2016) et dans le monde hispanophone, la forte demande de formations en langues de spécialité a donné lieu à l'apparition de travaux dans les domaines de la linguistique de corpus, la terminologie, la lexicographie et la linguistique contrastive (Díaz Rodríguez, 2010 ; Pujol, 2018).

8. Les études présentes dans ce numéro font écho à cette variété méthodologique, mais aussi à la nécessité d'adopter des méthodes mixtes pour aborder la complexité de différentes thématiques dans le domaine de la didactique des langues de spécialité. Ainsi, les articles du premier bloc abordent la transposition didactique en faisant référence à des cadres théoriques très divers comme la littératie critique et l'apprentissage basé sur les genres discursifs (Escartín Arilla), l'axiologisation et la didactisation (Sowa), le développement de la compétence interactionnelle (Royer) ou le métadiscours multimodal (Carrió Pastor). Quant aux articles composant le deuxième bloc, ils reprennent les outils fournis par des disciplines comme la terminologie cognitive (Molina-Plaza & Allani) et sociocognitive (Zhiwei), la lexicologie explicative et combinatoire ainsi

que la statistique lexicale (Frassi & Bonadonna) ou encore la « linguistique du goût » (Masseron & Liu).

La transposition didactique en langue de spécialité

1. Le manque de matériels pédagogiques dans certains domaines de spécialité est une réalité à laquelle un grand nombre d'enseignants de langue se voient confrontés. Deyrick (2001) affirme, par ailleurs, que l'enseignant d'une LSP doit, dans la plupart des cas, « tout » inventer : depuis la définition des objectifs jusqu'à la mise en pratique dans la classe en prenant comme point de départ tous les documents propres de la spécialité, qui constituent la matérialisation d'un domaine partagé. En effet, on pourrait dire que l'enseignant d'une LSP est obligé de transposer le savoir savant, car son travail consiste, entre autres choses, à transformer, adapter et simplifier les éléments théoriques dont il dispose pour que l'objet à enseigner ne soit pas seulement un objet de transmission mais aussi un objet de conceptualisation.

2. Dans ce cadre, nous faisons référence au concept de *transposition didactique* (TD) en tant que processus complexe de transformations adaptatives par lequel les connaissances érudites deviennent un objet à enseigner, lequel se transforme plus tard en objet d'enseignement (Chevallard, 1985, p. 20 ; Chevallard, 1997). Suivant Díaz-Corrájejo (2004), nous considérons la TD comme un instrument qui permet d'observer, d'analyser, de formuler des hypothèses, de les corriger et d'évaluer le parcours entre la théorie et la pratique, entre une explicitation et une compréhension des intentions de l'acte d'enseignement-apprentissage.

3. En prenant en compte ces considérations, il est évident que les ressources linguistiques en LSP ainsi que leurs analyses ne peuvent pas intervenir en l'état dans la salle de classe ou dans l'environnement pédagogique numérique. En effet, dans une approche constructiviste de l'enseignement-apprentissage d'une LSP, la transposition didactique de l'objet de savoir (ici, les variétés spécialisées des différentes langues décrites par les linguistes) en objet à enseigner a pour but de permettre à l'apprenant de construire ses connaissances par l'intermédiaire de ses interactions avec l'objet d'enseignement en présence pour se l'approprier (Van der Yeught, 2016a, p. 10). En outre, les langues de spécialité doivent être décrites en tant que *compétence* si l'on veut en faciliter la transmission aux apprenants.

4. Les études sur la transposition didactique font référence à la nécessité de préciser préalablement la chaîne transpositive dans le domaine de spécialité concerné. Cela implique de spécifier les trois sphères de savoirs :

le *savoir savant*, le *savoir à enseigner* et le *savoir enseigné*. Dans le cas d'une langue de spécialité, le processus par lequel cette langue devient un objet enseigné exige le passage par trois phases (Schlemminger, 1995) : d'abord, l'identification et la délimitation des objets savants (les langues et les cultures de spécialité) ; ensuite, la transformation des savoirs savants en objets à enseigner (curriculum formel, objectifs et programmes) ; enfin, la transformation des savoirs à enseigner en objets d'enseignement (curriculum réel, contenus de l'enseignement). Perrenoud (1998) ajoute à cette chaîne transpositive un quatrième élément qui est celui des apprentissages effectifs et durables des apprenants. Cet aspect est des plus intéressants, car il adopte le point de vue de l'apprenant, ses réflexions possibles, ses réactions ainsi que ses apprentissages. En effet, l'une des préoccupations de Perrenoud est l'établissement d'une relation entre les savoirs et leur pratique, en montrant que la relation entre les deux établit un apprentissage plus efficace pour l'apprenant, bien qu'ils soient souvent perçus comme des éléments sans rapport.

II. La mise en texte du savoir est placée sous le contrôle de règles déterminées qui ont comme objectif la structuration d'une forme didactique. Parmi ces règles, Verret (1975), repris par Chevallard (1991), en mentionne cinq qui constituent les dimensions de la TD :

1. La désyncrétisation (ou exigence de faire une division de la théorie en plusieurs domaines et spécialités bien délimités) ;
2. La dépersonnalisation (ou exigence de séparation du savoir de tout contexte personnel) ;
3. Une programmation de l'acquisition, c'est-à-dire un établissement d'une programmation de l'apprentissage selon une séquence progressive et rationnelle ;
4. Une publicité (ou définition explicite du savoir qui devra être enseigné) ;
5. Un contrôle social des apprentissages.

III. Dans ce cadre, il importe de fournir des pistes de réflexion pour transposer une LSP en objet d'enseignement en prenant en compte les caractéristiques linguistiques, discursives et culturelles de la LSP ainsi que le cadre institutionnel (LANSAD, LEA, LCE, Centres universitaires de FLE, etc.) dans lequel la LSP est enseignée.

Transposer une LSP en objet d'enseignement nous conduit forcément à nous interroger sur les priorités à établir, les adaptations à envisager, les contraintes à prendre en compte, les besoins et les attentes du public visé, les médiations nécessaires, etc. Bien que les didacticiens des LSP s'appuient sur les connaissances en didactique des langues (non spécialisées), l'une des particularités de la didactique des LSP est de caractériser le rapport entre enseignement-apprentissage de la langue non spécialisée et de la LSP considérée.

IV. La construction d'une didactique des langues de spécialité nous conduit aussi à mettre l'accent sur les *médiations* nécessaires pour une gestion efficace de la transposition didactique en LSP. Nous comprenons par *mediation* l'ensemble d'interventions didactiques des savoirs dont l'enseignant dispose pour enseigner la langue de spécialité (Deyrich, 2001). Le processus de TD des langues de spécialité met en relief un ensemble de médiations où il est possible d'identifier les niveaux définis par Bronckard et Schneuwly (1996) : un premier niveau où l'on identifie le processus de sélection et de désignation de certains aspects du savoir scientifique comme contenus susceptibles de faire partie du curriculum formel ; un deuxième niveau où l'on traduit l'ensemble des transformations qui s'opèrent dans le savoir considéré comme contenu à enseigner quand il s'agit d'un objet de transmission dans les processus d'enseignement-apprentissage, qui devient un objet d'enseignement. L'étude des médiations, en tant qu'interventions dans la chaîne transpositive, devrait permettre de déterminer les critères pour faire les choix adéquats lors de la didactisation des ressources en LSP.

V. Les apports de ce numéro à la construction d'une didactique des LSP se font à partir de l'adaptation des chaînes transpositives de Chevallard et, plus précisément, de Perrenoud, en s'attachant aux dimensions suivantes : les savoirs et pratiques ayant cours dans la société ; les curriculums formels, les objectifs et les programmes ; les curriculums réels et les contenus d'enseignement et, enfin, les apprentissages effectifs et durables des apprenants. Cette réflexion est menée en rassemblant les considérations des chercheurs et des experts, des auteurs des manuels, des enseignants et, bien sûr, des apprenants.

Présentation des articles

VI. Les articles de ce numéro ont été rédigés, dans leur majorité, par des didacticiens, confrontés concrètement à la transposition didactique des langues de spécialité. Leurs profils illustrent la diversité des contextes et des publics concernés par ces questionnements. Diversité des langues tout d'abord : enseignement du FLE en France ou à l'étranger, enseignement de l'espagnol, de l'anglais ou du chinois. Diversité des publics d'apprenants et des contextes ensuite : étudiants de filières universitaires professionnalisantes en France, Espagne ou Chine, lycéens en filière professionnelle en Pologne, adultes migrants visant une intégration sur le marché du travail en France. Diversité des domaines d'expérience enfin : ingénierie maritime, commerce international, œnologie, Internet, anglais académique.

IX. Quelles thématiques transversales se dégagent de cette diversité ? La transposition didactique et ses difficultés, lorsque l'objet à enseigner est une variante spécialisée de la langue, traverse toutes les contributions, selon différents axes. Une première orientation porte sur différents aspects de la transposition didactique, en fonction des contextes, des compétences visées, des publics d'apprenants. Les quatre premiers articles permettent ainsi de dérouler le processus de la transposition dans différents cadres. Une deuxième orientation s'attache à la place de la terminologie dans les langues de spécialité. Les quatre articles s'interrogent sur les outils de détection (notamment des unités phraséologiques) en vue d'une didactisation, et sur les spécificités sémantiques de certains termes, et les éventuelles difficultés de transposition que ces particularités posent.

La transposition didactique : cadres institutionnels et méthodologiques

VII. En premier lieu, Ana Escartín Arilla se penche sur la transposition didactique d'un type de langue de spécialité où l'on constate un véritable manque de matériels pédagogiques destinés à des étudiants d'espagnol langue étrangère dans l'enseignement supérieur : l'espagnol pour la coopération. L'auteure part de trois principes théoriques et méthodologiques — l'acquisition de la compétence dite de « littératie critique », l'apprentissage basé sur les genres discursifs et le rapport entre la pratique didactique et les débats internes au métier — pour ensuite présenter une proposition didactique. Cette proposition a comme objectif l'incorporation du débat professionnel propre au style communicatif des ONG à la formation en langue espagnole de spécialité afin de comprendre les questions centrales du débat, mais aussi d'acquérir les stratégies de lecture critique du discours des ONG espagnoles. L'auteure effectue, dans un premier moment, une analyse du mémoire annuel et, plus particulièrement, de la lettre de présentation en tant que genre discursif, pour plus tard s'arrêter sur les objectifs communicatifs et les images présentes dans ce type de texte. La proposition didactique en question s'organise autour de trois blocs d'analyse : l'organisation rhétorique, les formes expressives et la déixis. Cette séquence didactique contribue à établir un lien direct entre les trois communautés d'un même domaine : l'académique, la régulatrice et la professionnelle, lesquelles suivent dans la plupart du temps des chemins très différents alors que le scénario souhaité serait celui de la convergence des pratiques professionnelles consensuelles basées sur la réflexion et l'évidence scientifique.

VIII. Magdalena Sowa analyse la transposition didactique des langues de spécialité, en tant que compétence professionnelle, par le prisme institutionnel. En effet, dans le contexte polonais, la formation professionnelle assurée par les écoles secondaires professionnelles et techniques doit obligatoirement s'accompagner de cours de langue étrangère de spécialité. Un cadre institutionnel (une loi émanant du ministère de l'Éducation) prescrit donc les curriculums en langue étrangère. L'article de Sowa analyse de façon éclairante le déroulement de la transposition didactique, depuis la définition d'objectifs très généraux (tels que « accomplir des tâches professionnelles grâce à des ressources linguistiques (lexicales, grammaticales, orthographiques et phonétiques) »), qui sont par la suite précisées, jusqu'à l'élaboration des programmes et des manuels destinés aux enseignants et apprenants, le tout dans un cadre institutionnel contraint.

IX. Les deux articles suivants mettent en lumière les difficultés de transformer en objet d'enseignement des compétences spécifiques dans le cadre d'une langue de spécialité. Pour Sabrina Royer, il s'agit de la compétence interactionnelle en contexte professionnel. Dans le cadre d'un enseignement de français langue professionnelle, auprès de publics adultes migrants, l'auteure s'interroge, à partir d'un corpus recueilli en lycée

professionnel, sur la conception d'un outil d'analyse pour que les enseignants de langue puissent repérer les ressources interactionnelles mises en place par les participants pour construire leur apprentissage professionnel. La question traitée ensuite est celle du transfert de ces ressources dans un enseignement du français langue professionnelle, en proposant non seulement une grille d'analyse facilitant le repérage de ces ressources, mais aussi un cadre didactique facilitant le développement de la compétence interactionnelle, à savoir la formation sur site.

X. Quant à Maria Luisa Carrió-Pastor, sa réflexion porte sur la multimodalité en anglais académique, dans le domaine de l'ingénierie. L'objectif de cet article est, tout d'abord, d'identifier les éléments métadiscursifs textuels et visuels que les apprenants d'anglais à des fins académiques (AFA) et que les chercheurs du même domaine de spécialité utilisent dans des textes d'ingénierie (pour les premiers) et dans des articles de recherche (pour les seconds). L'auteure présente une analyse contrastive de l'utilisation que les apprenants et les chercheurs font de ces marqueurs multimodaux du métadiscours dans le but de faire des propositions didactiques de l'objet à enseigner (éléments métadiscursifs et visuels) dans des textes académiques. La réflexion didactique porte principalement sur l'importance d'inclure des indices visuels, auditifs, de lecture et d'écriture dans les activités de métadiscours multimodaux afin que les élèves apprennent en participant au processus de combinaison des métadiscours textuels et visuels.

La place de la terminologie

XI. La place de la terminologie dans les langues de spécialité est de longue date étudiée et débattue. S'il est admis que la spécificité des discours spécialisés ne se limite pas à un lexique spécifique, il ne fait également aucun doute que la terminologie participe à la constitution et à l'identité d'un domaine d'expérience. La constitution de ressources didactiques en langue de spécialité passe donc par l'identification de la terminologie du domaine, et sa mise à disposition des apprenants. Ont été élaborés de nombreux outils didactiques visant l'appropriation de la terminologie en langue étrangère, notamment pour les apprentis traducteurs, mais aussi pour les chercheurs, pour les étudiants en filière type LEA, pour les professionnels allophones, etc.

XII. Les quatre articles suivants s'attachent à des aspects divers de la transposition didactique de la terminologie. Les deux premiers visent la détection des termes, en se focalisant sur deux difficultés de ce processus : la détection des termes complexes de type locution et l'identification du profil collocatif des termes, deux aspects essentiels dans la compétence en langue étrangère de spécialité.

XIII. Silvia Molina-Plaza et Samira Allani présentent une étude qui porte sur l'utilisation d'une approche systématique pour l'analyse de corpus de textes académiques et professionnels dans le domaine de l'ingénierie marine, à des fins didactiques. Elles utilisent le logiciel ConcGram 1.0 (Greaves, 2009) pour identifier les mots-clés les plus fréquents et déterminer les clusters ainsi que les collocations distinctes afin de caractériser le discours de l'ingénierie marine, pour ensuite concevoir des supports pédagogiques pertinents. D'une part, elles partent des listes de fréquence pour étudier et didactiser le vocabulaire afin de connaître le degré de familiarisation des élèves avec les mots-clés et leurs collocations. D'autre part, elles créent un ensemble de matériels pédagogiques à partir de 20 mots-clés, où l'on trouve une section consacrée à la présentation de l'*input* ainsi que des exercices de vocabulaire spécifique. Cette étude montre bien comment les outils de la linguistique de corpus peuvent être au service de la didactique des langues de spécialité.

XIV. Paolo Frassi et Maria Francesca Bonadonna proposent une méthode de détection des termes fondamentaux du commerce, spécifiquement des locutions faibles, dans le cadre d'un l'enseignement du français L2 de spécialité. On sait que le repérage des termes complexes au degré de figement moindre présente une difficulté marquée pour les apprenants de L2. Si le domaine traité et la question des termes complexes ont déjà fait l'objet d'outils à visée didactique, l'originalité de leur approche consiste en l'articulation entre réseaux lexicaux et niveaux du CECR. Les fiches terminologiques conçues dans le projet dont les auteurs rendent compte incluent explicitement un niveau d'apprentissage, visant à faciliter leur usage par les enseignants et les apprenants.

XV. Les deux derniers articles de ce numéro illustrent deux caractéristiques remarquables de la terminologie en langue de spécialité : l'usage de la métaphore dans la dénomination, et la circulation des termes entre sphère spécialisée et non spécialisée. Ces caractéristiques des termes ont notamment fait l'objet de recherches en traduction ; l'éclairage est ici spécifiquement didactique, dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère.

XVI. Zhiwei Han se penche sur l'usage de la métaphore dans la dénomination en langue de spécialité. Si cet aspect est étudié depuis longtemps, l'originalité de cette recherche se situe dans la langue sur laquelle porte l'étude

(le chinois) et dans la perspective contrastive et didactique (enseignement du chinois langue étrangère pour des apprenants francophones). L'auteure a pour objectif d'analyser les termes métaphoriques d'Internet à partir d'un corpus en chinois, afin d'appréhender les modes de conceptualisation métaphorique dans ce domaine, en se concentrant sur trois thèmes spécifiques : les réseaux informatiques, la transmission de données via Internet et la cybersécurité. Basée sur une sélection automatique de termes, l'analyse vise à mettre en évidence les différences de conceptualisation métaphorique entre le chinois et le français, dans une optique didactique.

XVII. Finalement, Caroline Masseron et Jinyang Liu étudient un domaine dont l'une des caractéristiques est d'appartenir à la fois à la sphère spécialisée/professionnelle et à la sphère commune/non spécialisée, celui des discours sur le vin. La terminologie de l'œnologie fait appel à des termes issus du langage commun et assumant dans les discours spécialisés une signification spécifique. La polysémie de ces unités lexicales pose ainsi des problèmes d'accès au sens, en particulier pour les locuteurs non francophones. Les auteurs, à partir d'un corpus de textes écrits de la spécialité, s'attachent à décrire à la fois les aspects morphologiques de dérivation, les tropes tels que la métaphore et la métonymie, pour plaider en faveur de l'acquisition d'une compétence métalexicaux chez les apprenants. En effet, transformer en objet d'enseignement les discours du/sur le vin nécessite une approche multimodale, par le biais de supports divers.

Public ciblé : Comme nous l'avons déjà signalé, ce contenu est destiné aux étudiants inscrits en troisième année licence en Langue française.

Mots-Clés : Discours spécialisé, Domaine de spécialité FOS, FST, Apprentissage, Enseignement, Langue de spécialité, Langue commune, Langue générale.

COURS 01 :

L'ÉVOLUTION DIACHRONIQUE DE LA NOTION DE « FRANÇAIS DE SPECIALITES »

La notion de français de spécialités existait déjà au début du xx. Siècle, même si sa dénomination n'était pas aussi explicite qu'aujourd'hui. Cependant, toutes les approches, aussi hétérogènes soient-elles, convergeaient toutes vers un seul et même principe fondateur qui était celui d'enseigner « du » français à des publics ayant des profils non-linguistiques différents, dans des domaines professionnels et de recherche, liés exclusivement à la science et aux technologies, et en rupture avec la philologie pure.

Dans un contexte de prolifération terminologique du « français de spécialités », il semble opportun de :

- Revisiter son histoire, afin de mieux cerner sa conception déjà rendue compliquée par les approches qui en sont faites ;
- Comprendre, depuis sa genèse dans les années vingt jusqu'à ce jour, cette exubérance à la fois notionnelle et terminologique qui ne cesse de s'accroître avec l'avènement en permanence de nouvelles approches théoriques et applicatives, tant dans la sphère descriptive des langues de spécialités que dans les méthodologies inhérentes à leur enseignement.

Dans un ordre chronologique relativement soutenu, et sous la notion *générique* du « français

de spécialité », les différentes tendances de ce type d'enseignement sont apparues dans un paradigme temporel depuis les années 1920 jusqu'à nos jours. À chaque fois, des améliorations méthodologiques et conceptuelles étaient dictées surtout par des impératifs économiques, stratégiques, mais aussi, par une certaine nécessité liée au prestige même de la langue française face à l'émergence de l'anglais qui, depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, avait pris de l'ascension avec une certaine forme d'internationalisation au détriment des autres langues vivantes, notamment dans le domaine des sciences et des technologies.

Force est de remarquer que l'orientation principale du français de spécialités s'inscrivait à chaque étape de son histoire dans une logique de FLE plutôt que de FLM. Elle ciblait à priori des publics professionnels et universitaires, allophones ou relativement initiés, pour un apprentissage en milieu plutôt exolingue.

Finalement, tous les sous-ensembles du français de spécialités mentionnés dans ce cours devinrent les pierres de ce grand édifice qu'est le français sur objectifs spécifique (FOS). Celui-ci apparaît aujourd'hui sous différentes dénominations comme le FLP (français langue professionnelle), avec de légères nuances, et le FOU (français sur objectifs universitaires).

LE FRANÇAIS MILITAIRE

I. La conjoncture

L'histoire du FOS remonte aux années vingt du siècle précédent où une commission militaire était chargée d'élaborer un manuel du français militaire destiné aux soldats non-francophones combattant dans l'armée française. Ce manuel a vu le jour en 1927 sous le nom de "*Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*". A la suite de la première guerre mondiale, la France a décidé de rendre les soldats de leurs colonies, notamment celles d'Afrique, plus efficaces au niveau militaire à travers l'amélioration de leurs compétences langagières en français. La commission militaire a élaboré ce manuel qui avait deux objectifs à réaliser. D'une part, il devait faciliter les rapports des soldats avec leurs supérieurs en français. D'autre part, ces soldats, de retour dans leurs pays d'origine, devaient contribuer au développement de leurs pays.

II. Le volet méthodologique

Les enseignants du français militaire accordaient une importance particulière à la composition des classes qui devaient être homogènes au niveau des apprenants. Pour ce faire, ils prennent en considération trois critères principaux :

- le degré d'instruction des soldats,
- leurs dialectes parlés,

- le nombre limité à 20 élèves par classe.

Le manuel du français militaire été composé de 60 leçons qui portaient sur la vie quotidienne dans les casernes où on aborde également l'habillement, les verbes du mouvement, les grades, le salut, la visite des officiers, etc. Au cours de chaque leçon, les militaires apprenaient une douzaine de mots. Notons également que des leçons ont été consacrées à enseigner quelques aspects de la terminologie militaire : les munitions, la transmission, l'observation, le service de la santé, etc. De ce manuel, on cite, à titre d'exemple, un passage portant sur la notion de *l'observation* :

" A la guerre, pour avoir des renseignements, sur - ***l'en-ne-mi*** -, on doit ***l'ob-ser-ver*** .

*L'observation se fait -à - ***la-vue*** - et par -***l'é-cou-te***. Dans l'infanterie, tous les - ***guet-teurs*** observent le terrain du côté de l'ennemie, ils donnent - ***l'a-lar-me*** - si l'ennemie s'approche. Dans chaque bataillon, il y a un sergent - ***ob-ser-va-teur*** - et des soldats observateurs ; ils se servent de-***ju-mel-les*** - avec lesquelles ils voient très loin. Dans l'artillerie, il y a aussi des ***observat-eurs*** placés dans des observatoires. L'observation par l'écoute, se fait dans des postes placés sous terre ; les hommes de ces postes ont des appareils - ***a-cous-tique*** ; avec des appareils, ils entendent très loin "*

On constate que les termes de *l'observation* sont à la fois écrits en gras et syllabés en vue d'attirer l'attention des apprenants sur le lexique à retenir et la façon de le prononcer. Assurés par des lieutenants et des sous-lieutenants, les cours de ce manuel sont donnés dans le cadre de la méthode directe. L'enseignant parlait toujours avec ses apprenants en français. Il était interdit d'utiliser le dialecte des élèves au cours de l'apprentissage. On pouvait faire appel à un interprète lors de premiers cours. Pour expliquer un verbe ou un terme, l'enseignant avait recours à la gestuelle et aux mimiques afin d'éviter la traduction.

III. Perspectives

Soulignons que l'élaboration de ce manuel s'est faite dans un contexte historique bien déterminé, ce qui justifie le fait que sa diffusion était limitée aux militaires. Après la deuxième guerre mondiale et l'indépendance de la majorité des colonies occupées par la France, le français militaire a perdu son utilité. Mais, au seuil du vingt-unième siècle, l'industrie militaire française

a connu un essor remarquable, ce qui a poussé d'ailleurs des pays non francophones à conclure des transactions avec la France pour acheter de nouvelles armes et de former leurs personnels. Dans les deux cas, ces pays ont besoin d'un français spécialisé dans le domaine de la technologie militaire. Une telle situation pourrait contribuer à donner une deuxième naissance à ce registre de la langue française.

LE FRANÇAIS SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

I. Conjoncture

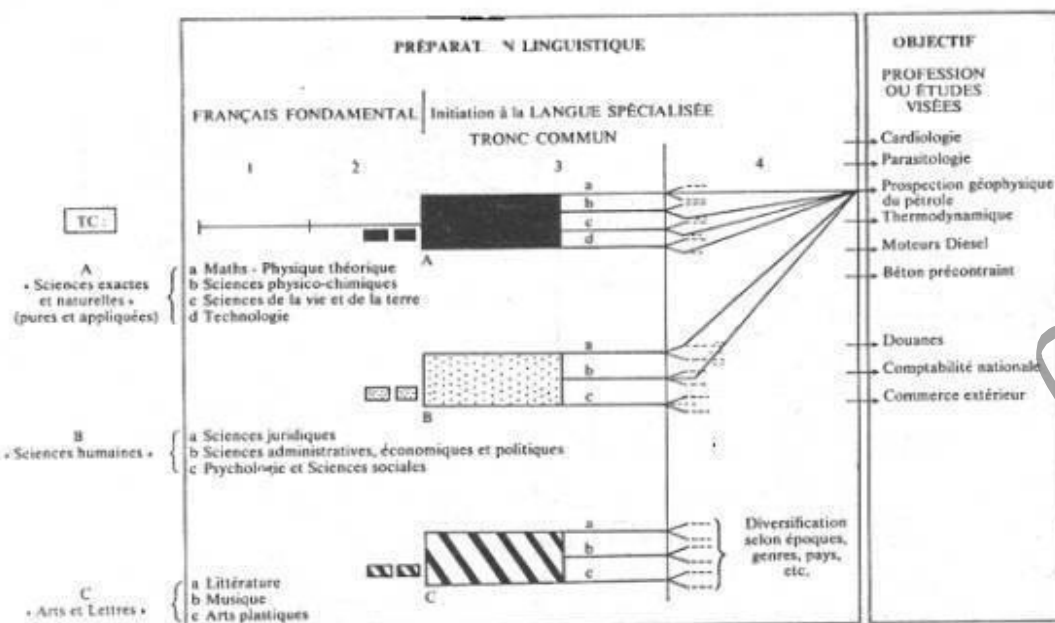
Après la deuxième guerre mondiale, l'apport militaire, économique et politique des américains en Europe a eu des répercussions importantes dans la sphère de la communication et du transfert des technologies. La puissance des Etats Unis s'est faite l'écho même dans un mode linguistique, où l'anglais s'est avéré, à la fois, la langue la plus imposée et la mieux adaptée à toute forme de communication internationale et à toute forme de transactions dans tous les domaines possibles de la science et des technologies dans la mesure où ses locuteurs jouissaient d'une grande émancipation dans le progrès économique, militaire et technologique, et dont dépendaient beaucoup de pays en général, et l'Europe en particulier.

Dès le milieu des années cinquante, on constate l'émergence d'un nouvel enseignement du français qui est destiné à des publics spécifiques. A cette époque, le français en tant que langue étrangère connaît un recul sur la scène internationale pour des raisons traitées en supra. Ce recul a poussé les responsables français du ministère des Affaires Etrangères à chercher de nouveaux publics dans divers domaines. Alors, on commença à accorder un intérêt croissant aux domaines scientifiques et techniques. Pour la première fois le terme composé « français de spécialités » apparaît comme notion *générique*, englobant en même temps tous les domaines de spécialités possibles et susceptibles d'être dispensés dans la langue française, pourvu que leurs publics et leurs intentions d'acquérir les nouveaux savoirs soient identifiés. Sous le signe du français de spécialité, les concepteurs avaient élaboré le français scientifique et technique avec toute une panoplie méthodologique, afin d'atteindre des publics étrangers, désirant acquérir de nouveaux savoirs dans les domaines susmentionnés. Cette volonté de récupérer le statut mondial du français se traduit en plusieurs actions :

- La création du Centre scientifique et technique français à Mexico en 1961.
- La tenue des stages et des rencontres internationales ainsi que des "Journées d'études" (Paris 1960, Strasbourg 1960 et Toulouse 1962)
- L'organisation des " Cours Spéciaux pour Etudiants Etrangers " dont une partie de ces cours était consacrée à des spécialités scientifiques. Ces cours sont donnés à l'initiative de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, qui deviendra plus tard le CREDIF.
- Le Ministère des A.E demande aux éditions Hâtier d'élaborer un manuel pour enseigner le français scientifique et technique. Ce manuel a vu le jour en 1971.
- Le service culturel à l'ambassade de France à Damas commence à assurer des cours de mathématiques en français.

II. Le volet méthodologique

Au niveau méthodologique, soulignons que la tendance du français de spécialité s'accompagne avec la montée en force du Français Fondamental où l'accent était mis sur le contenu des cours, notamment le lexique. Il s'agit d'un recensement des termes et des expressions les plus récurrents en français. Ils étaient présentés en trois niveaux : Niveau 1, Niveau 2 et perfectionnement. Or, en 1961, M. T Gaultier propose un modèle de langue de spécialité, regroupant des domaines de spécialités nettement référenciés :



Croquis : Modèle du français de spécialité élaboré par M.T Gaultier:

- M. T Gaultier met l'accent sur trois catégories principales :
- les sciences exactes et naturelles (mathématiques, physique, chimie, etc.),
- les sciences humaines (le droit, l'économie, l'administration, etc.),
- les Arts et les Lettres (littérature, musique, l'art plastique, etc.).
- Selon ce modèle, l'enseignant prépare ses apprenants à travers quatre étapes :
- Les deux premières sont consacrées au Français Fondamentale.
- Quant aux troisième et quatrième étapes, elles visent à initier les apprenants aux langues spécialisées dans leurs domaines respectifs.

Les productions pédagogiques du français scientifique et technique du CREDIF ne font que refléter cette tendance. Dans ce contexte, nous pouvons citer:

- 1) Les Vocabulaires spécialisés: *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques*, *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire*, *Vocabulaire d'initiation à la vie politique* et *Vocabulaire d'initiation à la géologie*.
- 2) *Le Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (VGOS)
- 3) Des dictionnaires contextuels: on peut en citer:
 - *Dictionnaire contextuel de français pour géologie*
 - *Dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique. Elections législatives.*

Il est à préciser que le français scientifique et technique est influencé par la méthodologie Structuro- Global audiovisuelle (SGAV). Celle-ci commence à occuper le devant de la scène au cours de années 1960-1970. La SGAV est marquée par la présence du son et de l'image sur le même support. Dans le cadre de cette tendance méthodologique, le CREDIF produit plusieurs méthodes dont la plus célèbre est *Voix et Images de France*. Cette méthode a eu des échos pour le français de spécialité avec la naissance de *Voix et Images médicales*.

III. Aspects critiques du français scientifique et technique

Sur le plan méthodologique, le français scientifique était la cible de plusieurs critiques, notamment :

- La remise en cause des documents fabriqués
- La remise en cause du parcours obligatoire de l'apprenant pour s'approprier une langue
- La remise en cause des aspects universels des méthodes SGAV
- La remise en cause de la primauté de l'oral sur l'écrit.

LE FRANÇAIS INSTRUMENTAL

I. Conjoncture

Étant né hors de l'Hexagone, le français instrumental fit ses premiers pas en Amérique latine dans les années soixante-dix au moment où le français scientifique et technique a le vent en poupe en France. L'idée principale de ce type de français consista à considérer le français comme "

instrument " visant à faciliter la compréhension des textes spécialisés pour les doctorants et les universitaires. D'où l'appellation "Le Français instrumental" qui commença à s'affirmer de plus en plus à travers la création du Centre Scientifique et Technique à Mexico, où un séminaire organisé par l'organisme SEDIFRALE (Sesiones para Docentes e Investigadores de Férances Lengua extranjera) lui a été consacré.

La pierre angulaire du français instrumental était de mettre en avant tout un éventail d'avancées scientifiques et technologiques, afin de susciter l'intérêt des spécialistes étrangers en tant que public(s) potentiel(s). La langue française ne devait intervenir que dans le cadre d'une transmission massive ou sélective de ces nouveaux savoirs. C'était dans cette optique de stratégie conceptuelle du français de spécialités que le CREDIF avait engagé la promotion internationale de la langue française. Un pari jusque-là assez réussi.

II. Le volet méthodologie

Au niveau méthodologique, le français instrumental accorda une importance particulière au développement de la capacité de lecture chez les apprenants. Pour ce faire, l'enseignant s'intéressait à analyser les différentes unités textuelles : unités morphosyntaxiques, indices discursifs, indices iconographiques, idées de textes, etc. Il devait également prendre en compte les données individuelles de chaque apprenant : sa personnalité du lecteur, son idéologie et ses connaissances préalables qui conditionneraient en grande partie la compréhension des textes spécialisés. Au cours de la formation, L'enseignant s'attachait à développer chez ses apprenants leurs compétences de lecture à savoir : la compétence thématique, la compétence discursive, la compétence textuelle, la compétence linguistique et la compétence stratégique.

Avant la formation, l'enseignant devait sélectionner des textes s'inscrivant dans les objectifs réels et pragmatiques de ses apprenants. La sélection prenait en considération leur niveau en langue cible (le français) et leurs connaissances préalables des sujets des textes choisis. Selon la méthodologie du français instrumental, il était recommandé de commencer avec des textes dont les données peuvent faciliter la compréhension : des tableaux, des sondages, des illustrations, etc. A partir de ces données, les apprenants pouvaient formuler des hypothèses qui étaient ensuite

confirmées ou infirmées lors de la lecture. Dans certaines expériences didactiques du français instrumental, on enseignait, lors du premier semestre, des textes suscitant l'intérêt des apprenants issus de plusieurs spécialités. Ensuite, en deuxième semestre, l'enseignant choisissait des textes spécialisés à l'attention des apprenants qui s'organisent en petits groupes, par affinité domaniale.

Quant à la méthode d'aborder un texte spécialisé, il y a eu plusieurs approches de lecture: la lecture globale, la lecture sélective, la lecture intégrale et la lecture critique. C'était à l'enseignant d'adopter l'approche de lecture qui s'accordait à la fois avec les besoins de ses apprenants et les différentes situations d'apprentissage.

III. Aspects critiques du français instrumental

D'une part, Le français instrumental accordait un intérêt excessif et sans précédent à la compréhension écrite, sans toutes fois dynamiser d'autres formes de compétences actives. Effectivement, la compréhension et l'expression orales s'avèrent autant nécessaires que les autres formes adoptées par l'approche du français instrumental. C'est le cas, par exemple, des médecins, dans le domaine des sciences médicales, qui manifestent jusqu'à nos jours un besoin de pouvoir communiquer avec des confrères francophones. D'autre part, le français instrumental se focalisait foncièrement sur le contenu, sans aucune analyse préalable des réels besoins linguistiques et langagiers des apprenants.

LE FRANÇAIS FONCTIONNEL

I. Conjoncture

Le français fonctionnel apparut en 1974. Sur le plan économique, le monde est touché de plein fouet par le choc pétrolier qui eut des répercussions négatives sur la diffusion du français à l'étranger, notamment dans les pays non francophones qui s'intéressaient initialement à la langue française. De sa part, la France a diminué le budget consacré à la diffusion du français à l'étranger. Beaucoup de pays, notamment les anciennes colonies françaises en Afrique où le français jouissait d'un bon statut, décidèrent de réduire les heures d'apprentissage des langues

étrangères au sein de leurs établissements scolaires. Face à cette situation, le Ministère des Affaires Étrangères prit des mesures visant à relancer le français sur la scène internationale. Ces mesures consistèrent à chercher de nouveaux publics sans se contenter de publics traditionnels de la philologie (littérature, linguistique...). La langue de Molière pouvait potentiellement intéresser non seulement des littéraires mais aussi des scientifiques, des techniciens, des juristes, des médecins, etc. Cette volonté de faire valoir la langue française contribua, sur le plan méthodologique, à la conception du français fonctionnel, dont le succès fût si grand dès que les différents publics étrangers lui accordèrent une immense importance dans une perspective scientifique. Plusieurs mesures ont été prises dans ce sens, on en cite à titre d'exemple :

- Le français fonctionnel figura désormais dans le Bulletin Officiel pour des postes d'enseignants à l'étranger.
- Des centres d'études et de documentation scientifique et technique (CEDST) furent créés à Khartoum et à Mexico (à titre d'exemple).
- En 1976, le gouvernement français mit en place un programme intitulé "Formation des boursiers prioritaires" qui concerna neuf pays non francophones ayant des relations stratégiques avec la France.

II. Le volet méthodologique

C'est à Louis Porcher que revient le mérite de lancer le terme du français fonctionnel pour la première fois dans son fameux article " Monsieur Thibaut et le bec Bunsen ". Dans cet article, il opte pour un enseignement fonctionnel du français en proposant une définition du français fonctionnel : " *La meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève* ". A propos de fondements méthodologiques du français fonctionnel, ils sont marqués par des rejets de certaines caractéristiques du français scientifique et technique : refus des cursus longs, méthodes lourdes, comptage lexical, universalisme des méthodes et documents fabriqués. Aussi, fallait-il, en parallèle, mettre en exergue la notion d'un enseignement « fonctionnel » du français destiné aux publics spécialisés. C'est-à-dire un enseignement qui consiste à ne donner que ce qui leur est nécessaire, à travers

une approche beaucoup plus onomasiologique que sémasiologique, privilégiant ainsi la situation communicationnelle (ou langagière) plutôt que la forme linguistique, dont la valeur grammaticale n'est pas nécessairement conscientisée par l'apprenant. Le schéma serait donc tout à fait inversé : dans une unité d'enseignement choisie, on part d'abord de la situation pratiquement décrite au préalable par les objectifs, pour en arriver ensuite à la forme linguistique qui lui serait adéquate. Dès lors, par exemple, l'on pourra faire du conditionnel, en tant que forme linguistique, une description fonctionnelle adéquate à la situation de requête ou de salutation, selon les règles stéréotypées de la politesse linguistique française.

La forme procédurale du français fonctionnel se fait par le truchement de quelques modèles élaborés successivement par Denis Lehmann et Sophie Moirand au début des années quatre-vingt, au sein desquels quatre étapes linéairement conçues justifient qu'un sort quelque particulier soit fait au français fonctionnel :

- La description des publics : (a) qui sont les apprenants (enfants, adultes, professionnels, universitaires, chercheurs, etc.) ? (b) quels sont leurs centres d'intérêt dans l'apprentissage d'une langue ? (c) Pourquoi suivent-ils la formation linguistique et dans quel cadre celle-ci s'inscrit-elle ?
- L'analyse des situations de communications : il s'agit de prévoir un maximum de schémas discursifs en rapport avec les contextes réels de communication dans lesquels les apprenants sont susceptibles de se retrouver dans un cadre surtout professionnel.
- L'analyse des discours authentiques : quelles sont les ressources disponibles offrant des situations de communication authentique telle qu'elle s'opère entre de vrais locuteurs natifs. Pour ce faire, le document authentique s'avère un outil incontournable pour décrire ce type de communication.
- La mise en forme pédagogique : se basant sur l'analyse et la structuration des trois étapes précédentes, cette quatrième étape consiste à mettre en œuvre l'enseignement du contenu en classe en adéquation avec les objectifs tracés à court et long terme.

III. Aspects critiques du français fonctionnel

Le français fonctionnel n'échappe pas aux critiques de certains didacticiens qui lui reprochent notamment la linéarité de son processus (analyse des besoins, détermination des situations de communication, etc.), sans aucune prise de compte des situations et besoins imprévisibles qui pourraient apparaître à n'importe quel moment de la démarche pédagogique. Cependant, il constitue sans doute un tournant important dans le développement du FOS actuel dans la mesure où le préalable de son dispositif d'enseignement/apprentissage réside essentiellement dans l'analyse des besoins linguistiques et langagiers tels qu'ils pourraient être exprimés par les apprenants eux-mêmes, plutôt que dans un contenu décalé des objectifs réels et immédiats du dispositif en question.

COURS N° 02

L'APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE DES LANGUES DE SPÉCIALITÉS

I. La conception saussurienne de la langue :

À quelle définition de la société la conception saussurienne renvoie-t-elle ?

- La société est une masse sociale inerte que ne semble traverser aucun conflit et que ne segmente aucune hiérarchisation sociale.
- L'action de cette masse inerte sur la langue paraît uniforme
- **La mythologie saussurienne...**
- La linguistique générale telle que perçue par F. De Saussure s'apparente à la mythologie quand elle pratique l'idéalisation des données :
- Remplacer la complexité du réel par des données idéalisées simplifiées (la simplification de la réalité) risque de la déformer :
- Cela consiste à concevoir le locuteur comme étant un sujet idéal appartenant à une communauté homogène

II. Les niveaux de langues ou styles/registres

a) Le niveau familier :

- Réservé à l'oral.
- vocabulaire souvent relâché, parfois vulgaire ou grossier
- non respect des concordances de temps
- tournures grammaticales incorrectes
- utilisation d'abréviations
- absence de *ne* à la négation

- utilisation de *on* à la place de *nous*, etc.

Kerrouzi Redhouane

b) Le niveau courant :

- s'utilise à l'écrit comme à l'oral avec des personnes que l'on ne connaît pas ou peu (milieu scolaire, professionnel, relations sociales...).
- vocabulaire simple, compris de tous
- phrases complexes simples
- grammaire et syntaxe sont respectées

c) Le niveau soutenu utilisé surtout à l'écrit. Peut paraître prétentieux.

- utilisation dans les milieux littéraires ou certains discours et publications ou encore avec un interlocuteur à qui l'on accorde de l'importance
- vocabulaire et tournures grammaticales recherchées, précises ou rares.
- grammaire et syntaxe respectées fidèlement
- phrases plus longues, plus complexes

III. Constat :

- À une seule et même réalité, les locuteurs procèdent différemment.
- Pour quelle(s) raison(s)?
- le statut du locuteur
- la situation

La société n'est donc pas du tout celle décrite par la linguistique saussurienne. Elle n'est pas homogène, mais plutôt hétérogène.

IV. Les niveaux de langues au sein d'un domaine professionnel

Dans le domaine de l'entreprise, le directeur est considéré à la fois comme :

- Le responsable (courant)
- le patron (familier)

- Le boss (familier)
- Le singe (familier)

Kerrouzi Redhouane

V. Typologies du discours technique : le domaine de l'aviation

| DISCOURS SPÉCIALISÉ | DISCOURS DE VULGARISATION |
|---|--|
| Vitesse maximale: <u>Mach 2.4</u> | 2400 Km/h |
| Coût <u>unitaire</u> | le prix d'un seul avion |
| Vitesse <u>ascensionnelle</u> : 6 540 m/min | Vitesse de montée: 6 540 m/min |
| <u>Rayon d'action</u> : 700 Km | Distance parcourue: 700 Km |
| La charge <u>alaire</u> 403 kg/m ² | Le poids que doivent supporter les ailes |
| La surface <u>alaire</u> | La surface des ailes |
| Poussée <u>unitaire</u> : | Poussée <u>d'un seul</u> réacteur parmi les deux |
| L'envergure | La longueur constituée par les deux ailes |
| Le cockpit | La cabine ou habitacle |

VI. Discours et densité terminologique

- **Discours spécialisé** à part entière : dirigé aux spécialistes (il y a des degrés divers de spécialisation).
- **Discours didactique** : destiné à la formation. Le concept de grammaticalité donne à la théorie grammaticale sa forme pédagogique. Pour que ce discours devienne scientifique, il faudrait réintroduire dans la grammaire les problèmes des semi-phrases (phrases plus ou moins agrammaticales) et ceux des ambiguïtés ; mais ces deux concepts sont radicalement exclus de la grammaire « enseignée ».
- **Discours de vulgarisation** : adressé au public général et non spécialiste.

COURS N° 03

L'APPROCHE ÉTYMOLOGIQUE (EMPRUNT DE L'ANGLAIS LSP)

I. L'origine anglo-saxonne de « LSP »

L'expression siglique "LSP" de *langue de spécialités* est critiquée en raison de son analogie explicite avec la siglaison anglaise LSP/ESP (language/English for specific/special purposes). Cette critique est fondée à double titre :

- D'un côté, les défenseurs du *tout français* contre la tendance du *tout anglais* prônent la purification de la langue française de tout emprunt, notamment de l'anglais ;
- D'un autre côté, la traduction française LSP (langue de spécialité) de l'anglais LSP (language for special purposes) est d'emblée erronée puisqu'elle ne pourrait correspondre en réalité qu'à la notion de *FOS (français sur objectifs spécifique)* et non à celle de *langue de spécialités*.

Sur le seul plan méthodologique, les abréviations LSP et FOS ne peuvent pas coïncider. Elles traduisent deux démarches méthodologiques nettement distinctes l'une de l'autre et dont les finalités, les contenus et les publics concernés ne sont pas de la même nature et ne font pas appel aux mêmes outils didactiques.

II. L'Exubérance terminologique selon des paradigmes lexicaux

Le français de spécialité demeure tout de même une notion générique, dont les paradigmes renvoient essentiellement au statut fonctionnel de la langue, à celui du spécialiste ou du non spécialiste du domaine, ainsi qu'aux objectifs et à la nature des publics concernés.

- Paradigme fonctionnel {
 - langue fonctionnelle
 - langue instrumentale

- Paradigme scientifique {
 - Langue scientifique
 - langue technique
 - Langue des sciences et des technologies

- Paradigme de la spécialité {
 - langue pour spécialiste
 - langue pour non spécialiste (de la langue)
 - langue spécialisée

- Paradigme des objectifs {
 - langue sur objectifs spécifiques
 - langue à visée professionnelle
 - langue sur objectifs universitaires

COURS N° 04
L'APPROCHE CONTRASTIVE DES LANGUES DE SPÉCIALITÉS

I. Le contraste : *langue de spécialité* vs *langue générale* (naturelle, commune, courante, usuelle, quotidienne)

1. Les trois niveaux relationnels entre LS et LG (conception de M-C L'Homme)

Il s'agit de trois points de vue référentiels

- LS n'appartient pas (\notin) à LG
- LS appartient (\in) à LG : LS est incluse (e) dans LG (ELG > eLS)
- LS \simeq LG (LS possède d'autres traits inexistants en LG)

- Utilité transversale
- Compétence transversale

2. Les intersections totale et partielle entre LS et LG (conception de C.Vincente) :

- a) **Totale** (au niveau systémique) ;
- b) **Partielle** (au niveau lexico-sémantique et pragmatique)

II. Délimitation LS vs LG sur le plan didactique

Sur ce plan, LS et LG sont délimités grâce à trois critères définitoires que l'on mentionne dans ce tableau synoptique :

9

| CRITÈRES DE CLASSIFICATION | FRANÇAIS JURIDIQUE | FRANÇAIS GÉNÉRAL |
|---|--|--|
| 1. Étendue de la composante linguistique et du référent | <u>Langue de spécialité</u> : composante linguistique et référent précisément circonscrits et limités | <u>Français général</u> : composante linguistique et référent très étendus, liés à la vie courante, à la culture générale |

| | | |
|--|---|---|
| 2. Définition des objectifs d'apprentissage | <u>Français sur objectif spécifique</u> : Objectifs d'apprentissage limités, déterminés au cas par cas en fonction des besoins du public | <u>Français général</u> : Objectifs d'apprentissage larges, définis <i>à priori</i> , par les concepteurs de méthode |
| 3. Publics | <u>Français à visée professionnelle</u> : Public en voie de professionnalisation Et public professionnel. | <u>Français général</u> : - Public en formation initiale - Public sans profil précis |

Tableau récapitulatif du positionnement du français juridique par rapport au français général

III. Traits inexistants en LG :

La langue de spécialité semble tenir à la fois de la langue (langue naturelle) et des langues artificielles (langages formalisés). Elle utilise les ressources offertes par la langue et s'apparente, par un certain nombre de traits, aux langages formalisés, notamment par le recours à certains

éléments symboliques (symboles chimiques, formules mathématiques) et à certains codes et formulations figées.

Ceci nous amène à dire que :

Sur le seul plan linguistique, définir LS en l'opposant à LG serait méthodologiquement peu fiable et même hasardeux. Effectivement plusieurs phénomènes liés au fonctionnement linguistique sont observables dans les deux types de langue.

Entre LG et LS c'est une question de degré de technicité.

- **Les synapsies** (E. Benveniste) : entre LG et LS c'est une question de degré de technicité Exemple : pomme de terre / Droit de l'informatique. Il s'avère néanmoins que le phénomène préexiste dans les deux types de langue avec un degré de technicité beaucoup plus élaboré dans les langues de spécialités

- **l'Éponymie (onomastique)** : dans certains domaines de spécialités apparaissent des termes d'origine anthroponymique :

Exemple :

Le langage de programmation : *Ada* (Lovelace : première informaticienne de l'histoire et dont le programme informatique de l'armée américaine porte le nom) ;

La température ambiante est de 20° C où l'unité °C fait référence au physicien suédois *Anders Celsius* qui a inventé en 1742 l'une des premières échelles centigrades pour mesurer la température.

- **Abréviations** par

Siglaçons : FMI, BNA, les JO, la TV

Acronymes : mél, Modem, Radar

Apocopes : Télé, Démo, Visu, Auto, Métro, Vélo

Composition : Informatique / Français

- Sur le plan de l'expression, P. Lerat précise que même certaines formes sémiotiques particulières (LS) ne peuvent être exprimées que par des formes linguistiques (LG) :
 $T = f(H)$ (la température de l'air dépend de l'altitude) / $Ea = f(Pp)$ (l'économie de l'Algérie dépend du prix du pétrole).

Le recours à ces symboles semble être assez courant dans la prise de note pourvu que l'on ait une compétence transversale suffisante pour les manipuler

La prise de
note

- Utilité transversale
- Compétence transversale

- Entre LS et LG, il existe un processus appelé nomadisme lexical (mots nomades : *souris*, *puce*, *aile*, *hypercontent*, *pianoter*, *clavarder*, *cédérom* de l'anglais CD-ROM : Compact Disc – Read Only Memory)
- Entre LG et LS c'est une question de degré de technicité.

COURS N° 05 : L'APPROCHE PAR LA

TERMINOLOGIE

I. Définitions notionnelles

1. La terminologie est une branche de la linguistique dont l'objet d'analyse est le terme.
2. Lexicologie vs terminologie
3. Le terme est à la terminologie ce que le lexème est à la lexicologie.
4. Le modèle terminologique est calqué sur celui de la lexicologie.

L'un des modèles théoriques sur lequel la terminologie s'est penchée est celui des composantes lexicales et leur projection sur un double schéma morphologique et morphosyntaxique.

II. Modèle analytique de base relatif à la terminologie

| Le modèle descriptif de la terminologie : sous quelle forme apparaît le terme ? | |
|---|---|
| Modèle morphologique | Modèle morphosyntaxique |
| Terme simple : - <i>Logiciel</i> ; - <i>Puce</i> | Terme complexe : - <i>Infarctus du myocarde</i> ; - <i>Juge d'instruction</i> |

Dans ce tableau, il est question de deux types de termes qui renvoient, chacun d'eux, à une seule réalité quel que soit le modèle qui le caractérise.

III. Le champ sémantique de la notion de terminologie

La terminologie est un mot polysémique : il fait référence à trois aspects différents :

a) Terminologie comme théorie :

Il s'agit de l'ensemble de prémisses, arguments et conclusions concernant les rapports entre les concepts et les mots utilisés pour les représenter et la nature des mots. (par exemple, le cas de la théorie générale de la terminologie "TGT" d'E. Wüster et son rapport avec la linguistique).

a) Terminologie comme pratique :

Il s'agit de l'ensemble des pratiques et des méthodes qui résultent de l'application des aspects théoriques et qui permettent de réaliser la compilation, la description et la présentation des termes. Il s'agit en définitive, de l'ensemble d'activités conduisant à l'élaboration de dictionnaires spécialisés.

b) Terminologie comme vocabulaire :

Il s'agit de l'ensemble structuré de tous les mots et les expressions utilisées dans une science ou un domaine précis qui résulte de l'application de la théorie et de la pratique terminologique. Dans ce cas, la terminologie est assignée à un domaine de connaissance auquel elle-même se réfère (terminologie informatique, médicale, aéronautique, etc.)

IV. Procédés méthodologiques de la terminologie

La terminologie à pour vocation de réaliser les opérations suivantes :

- a) Compilation** des termes : élaboration de listes de termes d'une discipline déterminée suivant une méthodologie préétablie (Terminographie : étude systématique des termes) (Terminotique ; constitution de bases de données et traitement automatique des termes) ;
- b) Présentation** de termes : élaboration de dictionnaires ;
- c) Description** de termes : définition de chaque terme et de son processus de formation (du point de vue structural) (du point de vue sémantique) et description des éléments qui composent le terme.

V. La notion du tri en langues de spécialités.

Dans un texte de spécialité, tous les mots n'y sont pas considérés comme étant des termes (mots spécifiques au domaine de la spécialité). Le spécialiste effectue, dans un premier temps, un tri, en sélectionnant, parmi tous les mots du texte, ceux qui caractérisent effectivement la spécialité à laquelle il se réfère.

À cet effet, l'on propose un texte juridique caractérisé à la fois par des unités lexicales (lexèmes issus du français général), et des unités terminologiques afférentes au domaine juridique (termes juridiques) :

Objet : Demande de **remise de peine**

Monsieur le **Juge d'application de la peine**,

Par décision de **justice** du Tribunal de Chlef en date du 20/02/2018, j'ai été **Condamné** à une **peine** de 4 ans de **prison ferme**.

Ayant **effectué** la moitié de ma condamnation, j'ai l'honneur de solliciter de votre haute bienveillance une **remise de peine** pour **bonne conduite**.

En effet, lors de ces deux dernières années, j'ai eu l'occasion de réfléchir aux conséquences de mes **actes** et j'ai entrepris de réparer le mal que j'avais fait.

J'ai toujours eu un comportement respectueux vis-à-vis du **personnel pénitentiaire** et je me suis tenu à l'écart de tout conflit.

En vous remerciant de votre **diligence**, je vous prie d'agréer, Monsieur le **Juge**, l'assurance de ma considération distinguée.

Apparemment, les termes juridiques, mis en gras, ne présentent pas la totalité des mots qui s'y trouvent. Par leur nombre limité et leurs propriétés, les termes donnent une orientation plutôt juridique au texte soumis à cet exemple.

Les catégories grammaticales des termes dégagées de ce texte sont de trois types :

| Catégories du terme | |
|-------------------------------|--|
| Substantifs (noms) | <i>Juge (d'application des peines); La peine ; Remise de peine, Conduite (bonne), etc.</i> |
| Adjectifs | <i>Pénitentiaire (personnel); (Prison) ferme</i> |

| | |
|---------------|-----------------------------|
| Verbes | <i>Condamner; Effectuer</i> |
|---------------|-----------------------------|



Kerrouzi Redhouane

VI. La notion de densité terminologique :

Un texte de spécialité inhérent à un domaine particulier de connaissance est caractérisé essentiellement par une certaine densité terminologique (un texte chargé de termes). Cette densité terminologique varie, selon les types de discours :

- a) **Discours spécialisé** : dirigé aux spécialistes et par eux avec une terminologie compliquée ;
- b) **Discours didactique** : destiné à la formation et où l'on adapte les termes aux conditions de la formation. Il est question de confronter l'étudiant aux nouveaux termes, mais en lui expliquant toutes leurs caractéristiques étymologique, sémantique et morphologique sans oublier, toutefois, la place qu'il est censé occuper dans le discours spécialisé;
- c) **Discours vulgarisateur** : destiné au public général et non spécialisé. Dans ce cas, les revues du grand public, par exemple, ont tendance à simplifier les termes dans leurs formes, mais pas dans et leurs significations. Sinon, en gardant leur forme savante, mais avec des explications à chaque fois que cela s'avère nécessaire.

Cours N° 6 :**L'APPROCHE PAR LA TERMINOLOGIE**

Une langue de spécialité est un concept théorique qui sert des objectifs appliqués, c'est à dire pratiques. C'est sur le plan théorique que la définition de la LSP pose d'énormes problèmes, puisque les entrées définitoires sont différentes et se réclamant chacune d'elles d'une théorie à part entière.

Langue de
spécialités

Plan théorique : quelle définition opératoire ?

Plan pratique : enseignement/apprentissage ; traduction ; dictionnaires ; rédaction ; documentation.

I. L'approche par la terminologie, selon M-C. L'Homme

L'un des modèles théoriques sur lequel la terminologie s'est penchée est celui des composantes lexicales et leur projection sur un double schéma morphologique et morphosyntaxique. La terminologie a été forgée sur le modèle lexicologique :

La notion de composition, selon Cusin-Berche

Lexicologie et terminologie (M.C L'Homme, p.23)

Lexicologie

vs

Terminologie

Lexème

vs

Terme

(M.C L'Homme, p.33, 53)

INTRODUCTION AUX LANGUES DE SPÉCIALITÉS
Quels sont les différents types de termes ? / (M.C L'Homme, p 58,59)



La même
typologie

Kerrouzi Redhouane

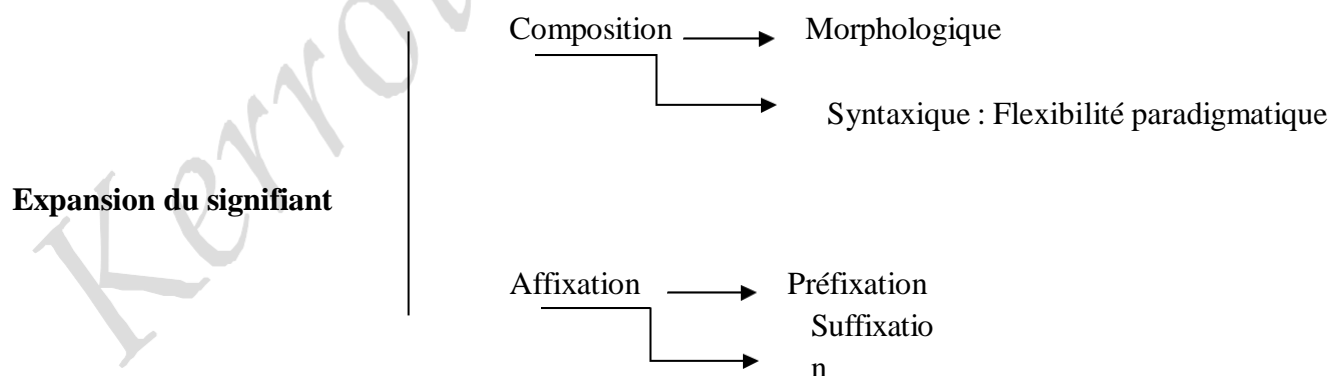
Quels sont les différents types de composition ? / (Cusin-Berche, p 65-71)

- **Terme simple**, désignant une unité terminologique composée d'une seule entité graphique (*Logiciel*)
- **Terme dérivé**, comprenant un radical et un ou plusieurs morphèmes dérivationnels préfixaux (*Hypotension* / *Hypertension*), suffixaux (*Biologie* / *Stomatologie*) et parasyntétiques (**dé-cod-age** / **en-cod-age**) (**en-doctrine-ment**) (**a-terr-issage** / **dé-coll-age**).
- **Terme complexe**, désignant une unité terminologique, constituée de plusieurs entités graphiques séparées par un espace blanc : (disque dur / disque d'embrayage), (à..., de...), des diacritiques (typographiques) comme le trait d'union : (*Lampe-témoin/Lave-linge/Lave-vaisselle*), ou par une préposition (Train **d'**atterrissage/ Pilote **de** chasse) (Machine **à** laver/ Machine **à** coudre)

→ A spécifier la nature de chaque préposition : Prépositions de but (à...), de relation ou d'appartenance (à..., de...)

II. La notion de composition, selon Cusin-Berche

Il s'agit, dans le cadre du fonctionnement morpholexical des vocabulaires spécialisés, de rendre compte u phénomène observable de l'expansion du signifiant. Celle-ci se manifeste à travers :



**L'affixation des
termes (Dérivation)**

- Préfixation
- Suffixation

**La composition
Morphologique**

- Composition savante
- Composition soudée

**La
composition
syntaxique**

Synapsies :
Lexies
complexes

- $N + Pré + N$
- $N + Adj$

Cours 7 :

LES MOTS COMPOSÉS

I. Les mots simples

Les mots simples ne peuvent pas être décomposés en éléments plus petits. Ex: grand, fenêtre, arbre, mur...

II. Les mots composés par dérivation (préfixation vs suffixation)

Les mots complexes peuvent être décomposés en éléments simples. On distingue les mots dérivés et les mots composés.

1. Les mots dérivés

Un mot dérivé est formé d'un radical (le mot simple ou une partie de ce- mot) auquel s'ajoute un préfixe (élément placé devant le radical ; « pré » : « ce qui est devant ») et/ou un suffixe (élément placé à la suite du radical; « sub » : « ce qui vient après »):

a) mots dérivés par préfixation :

L'ajout d'un préfixe ne change pas la catégorie grammaticale d'un mot, mais seulement son sens. On distingue plusieurs sortes de préfixes :

- Un préfixe privatif : désarmé, déchaussé, apolitique ;
- Un préfixe exprimant la répétition : refaire, reconstruire ;
- Un préfixe de sens réciproque : s'entraider, s'entretuer ;
- Un préfixe d'interactivité ;
- Un préfixe ayant le sens d'une préposition : accourir (vers), parcourir (à travers), transporter (à travers), exporter (hors de), importer (dans), emporter (de là), apporter (vers).

b) mots dérivés par suffixation

L'ajout d'un suffixe change la catégorie grammaticale d'un mot, et très sensiblement son sens. Exemples :

- Construire : construction ; changer : changement ;
- Laver : lavable (qui peut être lavé); lire: lisible; rire: rieur;
- Solide : solidifier ; général : généraliser.

III. Les mots composés plurimorphémiques

Les mots composés peuvent être soudés (portemanteau), reliés entre- eux par un trait d'union (amour-propre) ou non (garde champêtre). Ils sont formés de différentes façons ; les mots composés contenant un verbe ne prennent pas la marque du pluriel. Exemples :

- un coffre-fort des coffres-forts.
- un porte-plume des porte-plume.

COURS N° 08 : LES TERMES COMPLEXES EN LANGUES DE SPECIALITES

D'une manière générale, une langue de spécialité est un ensemble d'objets linguistiques et/ou langagiers défini par rapport à leur domaine de référence. Cet ensemble d'orientation linguistique présente plusieurs aspects, notamment la terminologie du domaine en question, les choix des particularités structurelles (morphosyntaxiques) dans le discours du domaine en particulier, ainsi que les caractéristiques des genres discursifs ou textuels qui lui sont représentatifs.

I. DICHOTOMIE LEXÈME vs TERME

La lexicologie, ainsi que la terminologie renvoient respectivement aux notions de *lexème* et *terme*

- Un lexème est l'unité lexicale du domaine du lexique général de la langue.
- Un terme est une unité terminologique, spécifique aux différents domaines du vocabulaire scientifique et technique.

(Le terme : un *logiciel*, *infarctus du myocarde*/ *myocardique*, *saisine*).

II. LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU « TERME »,

Un terme scientifique ou technique tend à être *monosémique* ou *monoréférentiel* dans chaque domaine particulier de connaissance (Guilbert et al, 1973, p-8,10 et *passim*).

- **Monosémique** : signifie que le terme n'a, dans son domaine propre, c'est-à-dire dans un domaine de spécialité, qu'un seul sens. (*univoque* : une seule interprétation): se dit d'un mot qui garde le même sens dans des emplois différents vs *équivoque*: qui peut s'interpréter en différents sens, qui par conséquent n'est pas clair).
- **Monoréférentiel** : signifie que le terme renvoie à un seul et unique référent.

Comparons les caractéristiques réelles du lexème vs terme :

| Lexème (lexique général) | Terme (langue de spécialité) |
|------------------------------------|--------------------------------|
| Polysémique | Monosémique |
| Synonymie élevée | peu de synonymes |
| Lié au contexte culturel et social | Universalité |
| Connotations ou équivoques | terme univoque, univocité |
| Registres divers | moins de variation de registre |
| Toutes catégories grammaticales | 90% de noms |
| Emploi fréquent | Emploi concis, borné |
| Relativement stable | Dynamisme |
| Moins de 5% d'emprunts | parfois plus de 50% |

Tableau de comparaison entre terme vs lexème

III. LES STATUTS DES TERMES :

Les termes se présentent selon plusieurs façons :

- Termes savants,
- Termes homonymes,
- synapsies,
- Sigles, acronymes et mot-valise.

1. TERMES SAVANTS

Mots, termes savants (utilisés par les savants) : mots empruntés tardivement au grec et au latin ou formés d'éléments grecs, latins et n'ayant pas suivi l'évolution phonétique des formes populaires, qu'il s'agisse ou non de termes scientifiques ou techniques (Le Grand Robert).

-*La stomatologie* : du grec *stoma, stomatos* « bouche » + *logos* : science : Partie de la médecine qui traite des maladies de la bouche et des dents. Stomatologue : dentiste

-*Anthropologie* : du grec *anthrôpologos*, de *anthrôpos* « homme » (→ Anthro-), + *logos* = science

-Nous entendons donc par termes savants des unités significatives absentes dans le lexique courant : Terme savant vs Mot courant .

2. LES HOMONYMES

Se dit des mots phonétiquement identiques (Homophones) et de sens différents (Le Grand Robert) mère/mer et père/pair(e).

-Dans le français des spécialités, notamment les domaines de l'aviation et de l'informatique, de nouveaux néologismes de sens prennent place:

Le train d'atterrissage
puce électronique

3. LES SYNAPSIES :

Synapse [sinaps] n. f.

Unité sémantique formée de plusieurs lexèmes **liés** par une préposition (Le Grand Robert).

Il s'agit d'un « *groupe entier de lexèmes, reliés **par divers procédés**, et formant une désignation constante, compacte et spécifique.*

La structure formelle de ces synapsies:

(a). Nom + Adjectif:

l'unité centrale

(b). Nom (+) relié à un autre Nom par les prépositions à ou de:

Le tableau de bord

Cette structure entraîne leur ressemblance avec des syntagmes nominaux « ordinaires » (régulièrement produits par la syntaxe et non lexicalisés):

La maison de Samir

4. SIGLAISON, ACRONYMIE, MOTS-VALISES :

LA SIGLAISON

Du mot sigle [sigl] n. m. ÉTYM. 1759 ; n. f. 1712 ; lat. jurid. *sigla* « signes abrégatifs ».

-Formation de sigles à partir des premiers éléments (lettres, noms des lettres, syllabes) des mots d'un syntagme. | La siglaison est l'un des procédés de création de mots. (Le Grand Robert).

On la définit en tant que procédé qui consiste à remplacer une synapsie par une séquence des initiales de lexèmes qui la constituent:

Le CFA (*centre de formation administrative*)

Le CFPA (*centre de formation professionnelle et administrative*)

LES ACRONYMES

A la différence de la siglaison, la formation acronymique tend à devenir un terme à part entière:

Laser: (L)ight (A)mplification by (S)timulated (E)mision of (R)adiation. On parle alors de *rayon laser*.

Radar: (Ra)dio (D)etecting (A)nd (R)anging

Adav: (A)vion à (d)écollage et (a)tterrissage (v)erticaux

LES MOTS-VALISES

Mot composé d'éléments non significants de deux ou plusieurs mots. | La formation de mots-valises est très productive en américain (ex. : *motor*[car] et *hotel* donnent *motel*). (Le Grand Robert)

On regroupe généralement sous ce terme un ensemble de formations qui consistent à créer un unique terme *via* diverses manipulations, tenant en général du télescope, du signifiant de deux termes-bases :

Le traitement automatique de l'information >>> information/automatique >>> infor-matique.

STRUCTURES MORPHOSYNTAXIQUES

Dans le cadre des langues des spécialités deux tendances conceptuelles existent :

La première conception considère que «seules » les dénominations des concepts, le vocabulaire, importent dans les terminologies, et non pas la morphologie et la syntaxe. Les règles qui s'y appliquent peuvent être tirées de la langue générale.

Elle laisse ainsi penser que ce qui différencie la langue de spécialité de la langue générale est à peine d'ordre lexical et que du reste, s'agissant d'un seul et unique système, elles partagent les mêmes règles de fonctionnement syntaxique et de formation morphologique.

Une deuxième conception des LSP laisse entrevoir des particularités spécifiques au fonctionnement de ce type de langue, notamment à un niveau supérieur au terme, à la limite de la morphosyntaxe.

La langue de spécialité ne se résume pas à une nomenclature terminologique, mais elle se projette sur ce que les linguistes désignent par la notion de *phraséologie* ou de la *lexico-grammaire*.

Kerrouzi Redhouane

COURS N° 09

LA « COLLOCATION » TERMINOLOGIQUE

I. Essai de définition

C'est un *néonyme* qui désigne un niveau intermédiaire de la production du discours de spécialité entre *terme* et *texte*. Effectivement, en dehors de la terminologie spécifique d'un domaine spécialisé et du registre discursif auquel il se réfère, il y a lieu de parler aussi d'une certaine construction morphosyntaxique supérieure au terme et inférieure au texte de la spécialité. Il s'agit de ce que les linguistes désignent communément par la notion de « collocation »

« L'étude des expressions polylexicales ne peut occulter l'importance de l'usage (et de la fréquence) souvent conceptualisée dans les grammaires cognitives sous la notion d'« enracinement

» (...), comme elle ne peut ignorer l'existence, à côté de **patrons lexicaux** des **patrons syntaxiques** contraints : une certaine forme d'idiomaticité apparaît également dans la syntaxe» (Agnès Tutin « sens et combinatoire lexicale: de la langue au discours »)

-Sur le plan de l'usage, les éléments de la collocation apparaissent de façon récurrente et sont mémorisés par le locuteur (natif). Ces suites de mots prêtes à parler participent à la cohésion textuelle et sont souvent étroitement liées à un genre textuel. (A. Tutin, 59).

- **Les éléments** d'une collocation : la base et le collocatif.

-Apparition **récurrente** (répétée). On parle alors de **cooccurrence**, c'est-à-dire, une apparition «en tandem» (d'où le préfixe *Co* dans cooccurrence)des éléments collocationnels.

-Des **suites** de mots **prêtes à parler**. ce sont des expressions figées (morphosyntaxiquement stables)

-Chaque type de discours possède son propre lot de collocations.

Les collocations sont des associations mémorisées et préconstruites mettant en jeu (**prototypiquement**) deux éléments linguistiques sémantiquement pleins .

-Les constructions à l'échelle morphosyntaxique :

Il s'agit des collocations polylexicales. On les appelle aussi des tournures **phraséologiques** ou **phraséologique** :

« Ce terme (...) dénote l'association habituelle d'une unité lexicale avec d'autres unités.» (dic?). On les appelle des « *mots-tandems* »:

- *Le globe terrestre,*
- *Un avion de ligne,*
- *Le programme de télévision*
- *Le programme de la matière*
- *Conduire une voiture*
- *Piloter un avion*

-Une collocation est, d'un point de vue strictement linguistique, une association entre morphèmes lexicaux présentant, entre eux, un phénomène d'attraction motivé par un ensemble d'affinités combinatoires :

Conduire une voiture (mais pas un avion)

-L'une des particularités essentielles d'une collocation est qu'elle est un « syntagme non libre ».

-Par définition, un syntagme non libre est considéré comme une construction « **phraséologique** »

-Par définition, une locution phraséologique ou « **phrasème** » est de deux types :

- unités phraséologiques sous forme de locutions « **idiomatiques** »

Il traîne la semelle

Il mange des pissenlits par la racine

Pour la locution **phraséologique**, chacun des éléments linguistiques qui la compose perd son sens individuel à la faveur d'un sens unique.

Il traîne la semelle

Autrement dit, son sens n'est pas compositionnel

- Séries phraséologiques appelées « *collocations* »:

Gravement malade

Panne mécanique (électrique...).

II. LA NOTION DE « SYNTAGME LEXICAL » :

- La collocation est un syntagme lexical, c'est-à-dire **un phrasème** dont la valeur est identique à celle d'un mot.
- Dans le domaine du français des spécialités, il est intéressant d'évoquer des constructions à l'échelle syntagmatique, mais sémantiquement compactes :

*Une unité centrale Un
tableau de bord*

- Il s'agit de deux syntagmes terminologiques dont les sens respectifs ne sont pas compositionnels.

SYNTAGME « SEMI-COMPOSITIONNEL » :

A la différence des *unités terminologiques*, les *collocations terminologiques* sont des syntagmes *semi-compositionnels*.

- *Unité centrale* (UT)
- *Bloc/salle opératoire/des opérations* (CT)
- *Train/piste d'atterrissage* (CT)
- *Juge d'instruction/des mineurs/aux affaires familiales* (CT)

III. LES CARACTÉRISTIQUES DES COLLOCATIONS TERMINOLOGIQUES

- a) L'aspect conventionnel.
- b) l'aspect fréquentiel (phénomène de la récurrence).
- c) l'aspect sémantique (semi/compositionnel, collocationnel) de la collocation.
- d) la cooccurrence.
- e) la contrainte.
- f) la hiérarchie ou l'orientation des éléments de la collocation.
- g) la relation asymétrique (dissymétrique) des éléments de la collocation.

a) **L'aspect conventionnel.**

Tous les membres d'une communauté sociale ou scientifique se mettent d'accord sur une dénomination d'un concept donné à travers une structure morphologique ou morphosyntaxique stable.

b) **L'aspect fréquentiel.**

La collocation, en tant que telle est définie surtout par son apparition fréquente (répétée) à travers une seule et même association de lexèmes dans les différents textes.

c) **L'aspect sémantique** (compositionnel, collocationnel) de la collocation.

La collocation terminologique est très souvent semi-compositionnelle. Les unités de la collocation : la *BASE* (mot clé, lexème) (elle est inchangée) + le *COLLOCATIF*. *Celui-ci est amovible* et acquière un nouveau sens au sein du groupement.

d) **La cooccurrence** : la *base* et son *collocatif* ont tendance tous les deux à apparaître toujours ensemble (en tandem).

- e) la contrainte : le sujet-parlant n'est pas autorisé à changer la structure collocationnelle caractérisée par un certain degré de *figement*, et reconnue comme telle par toute l'entité sociale ou scientifique dans laquelle elle opère. Il s'agit d'un syntagme *préconstruit* et *invariable*.
- f) la hiérarchie ou l'orientation des éléments de la collocation.
- g) la relation asymétrique (dissymétrique) des éléments de la collocation.

- *Jouer le rôle de qch & stabilisateur de qch*

L'empennage arrière joue le rôle de stabilisateur de profondeur et de direction.

- *Le train (d)' atterrissage.*

Les discours dans lesquels les termes sont utilisés, généralement appelés discours scientifiques et techniques, sont des exposés de connaissances, des représentations de signification élaborées à des fins communicatives spécifiques. Le discours, en tant que processus/produit de communication, est le support qui véhicule et transmet à des récepteurs visés des informations avec des objectifs précis dans un contexte donné. Ce sont les discours typiques des domaines de spécialités (un ensemble de textes renvoyant à un seul et unique *référent*).

COURS N° 10
LES PHÉNOMÈNE DE LA « CONDENSATION vs EXTENSION » EN LANGUE DE SPÉCIALITÉS

Condensation à plusieurs niveaux :

- morphologique,
- polylexical,
- morphosyntaxique,
- morphosémantique.

I. Condensation morphologique (composition) :

Il s'agit de mots dits « composés »

- **Homéopathie** ou médecine alternative
- **Biologie** ou science de la vie
- **Longévité** ou durée de vie

II. Condensation polylexicale (morphosyntaxique)

- L'exemple du *train d'atterrissage*
« Ce film montre le fonctionnement des **trains d'atterrissage** d'avion.

Nos **atterrisseurs** prennent en charge jusqu'à 500 tonnes à une vitesse de 340 km / h et ont une durée de vie moyenne de 400 000 km ».

III. Condensation morphosémantique :

La notion d'hyperonome (selon M. Van Campenouhdt)

- L'exemple du vaccin
« Le ministère de la Santé publique met à la disposition de la population le calendrier suivant de vaccination

- Naissance : **anti-hépatite** ...
- 02 mois : **antidiphtérique** ...
- 04 mois : **antitétanique** ...

Le communiqué du ministère précise que tous ces **vaccins** sont obligatoires
».

- L'exemple des Bactéries et antibiotiques

"Les **tétracyclines** ont un large spectre d'activité contre les **mycoplasmes**, les **rickettsies** et les **chlamydiae**, mais un nombre croissant de **ces bactéries** présentent une résistance acquise à **ces antibiotiques**". (OMS)

C. Les siglaisons

« Les **banques** proposées à la privatisation ou à l'ouverture du capital sont le **CPA**, la **BDL** et la **BNA**. Le **Crédit Populaire Algérien**, explique-t-on, a déjà fait l'objet d'une évaluation par un cabinet-conseil étranger dans la perspective d'ouverture du capital à un partenaire stratégique étranger. C'est une banque assainie financièrement activant dans les secteurs de la **Petite et Moyenne Entreprise** au profit essentiellement d'une clientèle privée. Beaucoup de **PME** se financent auprès du **CPA** ».

Nous relevons des cas de

- hypéronymie/hyponymie
- condensation siglique



COURS N° 11

LA NOTION DE « *SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE, ET SAVOIR-ETRE* » DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE E SPECIALITE.

I. Généralités

Après avoir défini la notion de langue de spécialité dans le sillage de la « didactique », focalisons-nous à présent sur les objectifs de l'enseignement des langues de spécialité en matière de transmission de savoirs.

Globalement, l'enseignement de n'importe quelle matière tend vers la transmission des connaissances par l'enseignant à ses apprenants. L'appropriation par ces derniers de toute forme de connaissance s'articule autour d'un système de savoirs :

- *Savoirs*,
- *Savoir-faire*

II. Dans le cadre de la didactique du FLE en général

Dans la didactique du FLE sans objectifs spécifiques (l'enseignement du français au lycée par exemple, c'est-à-dire un cursus sans aucune orientation professionnelle ou extralinguistique), ce système de savoirs s'articule à son tour autour d'un certain nombre de compétences :

- *savoirs linguistiques*,
- *savoir-faire* (linguistiques et langagiers).

En situation de classe, ce système est réparti selon la configuration suivante

: Apprendre **LE** français :

PAR le français (l'enseignant parle en français et pas dans une autre langue)

DANS le français (en utilisant le système et les règles grammaticales de la langue française et pas celles d'une autre langue)

POUR le français (le seul objectif reste la langue française qui s'articule sur des compétences linguistiques et langagières : objectif linguistique)

III. Dans le cadre de la didactique des langues de spécialités

Dans le cadre de la didactique des langues de spécialités en général, et du français de spécialité dans notre cas, le système des savoirs est beaucoup plus élargi vers des compétences précises. A cet effet, l'on pourra dégager trois niveaux de compétences :

- Savoirs linguistiques (outils linguistiques à l'échelle lexicologique, morphosyntaxique, et discursive)
- Savoir-faire (**langagiers** pour les spécialités à forte verbalisation : avocats, juge, enseignant, journaliste, et **non langagiers** pour les spécialités à faible verbalisation : médecin, profession manuelle...)
- Savoir-être : sous forme d'outils extralinguistiques indispensables dans les interactions verbales entre des personnes culturellement hétérogènes en situation de coopération professionnelle.

1. Les savoirs linguistiques

Est la capacité de manipuler les règles grammaticales, le lexique et autre outils théoriques de la langue en question (la conjugaison des verbes par exemple en sachant les classer selon les trois groupes).

2. Les savoir-faire

Est la capacité d'utiliser les savoirs (outils) linguistiques dans des situations de communication réelles (compétence langagière ou communicationnelle), c'est-à-dire la compétence d'utiliser les éléments linguistiques dans la pratique (en situation).

En situation d'apprentissage d'une langue de spécialité, le système de savoirs est réparti selon la configuration suivante :

Apprendre **DU** français :

PAR le français (l'enseignant parle en français et pas dans une autre langue)

DANS le français (en utilisant le système et les règles grammaticales de la langue française et pas celles d'une autre langue)

POUR en faire quelque chose avec (objectif non linguistique : pratiquer une spécialité, une profession)

3. Le savoir-être

Est un ensemble de connaissances sur la société qui parle la langue en question (le français dans notre cas). Cet ensemble de connaissances est appelé compétence socioculturelle (ou interculturelle). La langue traduit la mentalité des gens (et chaque société possède sa propre mentalité). Donc, pour bien maîtriser le français de spécialité (savoir-faire langagiers), il est indéniable que l'apprenant :

- Maîtrise la langue en tant que code linguistique (là on parle de compétence linguistique : savoirs linguistiques),
- Connaît la mentalité des locuteurs natifs français (individus dont le français est la langue maternelle) à travers la langue (c'est ça justement le savoir-être, c'est-à-dire *se mettre dans la peau* du locuteur natif, connaître sa *représentation linguistique du monde* qui est sûrement *différente* de la sienne).

Le cas de ce médecin algérien exprimant le besoin d'améliorer sa compétence linguistique dans le domaine du français *médical* parce qu'il envisage de faire des études de spécialité en cardiologie.

Dans ce cas de figure, il doit apprendre :

- *du français* (de la cardiologie) dans le cadre d'un savoir encyclopédique (vocabulaire et discours liés à la spécialité de la cardiologie)
- *le français* d'une manière générale (savoirs linguistiques : outils lexicaux et constructions morphosyntaxiques, servant indubitablement d'*arrière-plan* pour la manipulation de la langue de spécialité)

- à *communiquer* en français dans des situations réelles de communication (parler n a t u r e l l e m e n t avec les médecins et les malades français) (savoir-faire langagiers)

Les savoir-faire langagiers sont r e l a t i f s a u t a n t à la connaissance de la m e n t a l i t é des locuteurs natifs dans un hôpital en France (médecins, malade, c'est l'aspect socioculturel de la langue française à l'intérieur d'un hôpital en France) qu'à la maîtrise des seuls outils linguistiques :

Exemple : le Professeur BERTRAND (médecin cardiologue français) dit au docteur AHMED (médecin algérien) :

Ton malade à besoin de passer sur le billard

La compétence linguistique (les savoirs linguistiques) à elle seule ne permet pas d'accéder au sens réel de cet énoncé (phrase). Du seul point de vue linguistique, le *billard* se réfère d'emblée à la notion d'un *jeu* précis. Dans ce cas, le Dr. Ahmed va passer toute la journée à chercher une salle de billard à l'intérieur de l'hôpital, ce qui est totalement insensé, car sans rapport avec l'insinuation du Dr. Bertrand. Dans ce cas, l'interlocuteur algérien doit indubitablement user de son s a v o i r – ê t r e (compétence socioculturelle ou encyclopédique), en s'orientant dans le jargon des médecins français :

Dans le *j a r g o n d e l a m é d e c i n e*, le *billard* ou la *table de billard* insinue la table d'opération chirurgicale. Donc, passer sur le billard signifie connotativement *subir une intervention chirurgicale*.

En somme, pour développer ses s a v o i r – f a i r e dans une langue (de spécialité), Il est évident qu'il ne suffit pas d'avoir une compétence linguistique (s a v o i r s l i n g u i s t i q u e s : maîtriser son système (grammatical). Encore faut-il, dans ce cas, développer ses compétences socioculturelles (connaître des réalités extralinguistiques véhiculées par la langue, c'est le savoir – être).

COURS N° 12 : LA NOTION DE *DOMAINE* DANS LA MÉTHODOLOGIE DES LANGUES DE SPÉCIALITÉS

I. Généralités

L'aspect *domanial* est très pris en compte dans la méthodologie des langues de spécialités. La délimitation du domaine, puis sa définition, facilite au concepteur et à l'enseignant de la langue enseignée la procédure aux choix multiples au niveau du programme et de son contenu. Les choix opérés en question portent à la fois sur des facettes terminologique, morphosyntaxique, discursive, et, bien entendu, interactionnelle.

Partants d'emblée de l'idée fondamentale, selon laquelle la langue de spécialité, en tant que telle, est définie par le domaine « *hermétiquement clos* » dans lequel elle fonctionne, nous pouvons alors en délimiter la notion en question selon les paradigmes domaniaux que nous allions parcourir au fur et à mesure.

II. Le(s) domaine(s) universitaire(s)

Existe-t-il un point ou dénominateur commun entre des étudiants en langue française (en français), en sciences médicales (en médecine), en sciences juridiques (en droit), en sciences biologiques (en biologie), et en sciences informatiques (en informatique) ?

La réponse ne pourrait être que *Oui*, bien entendu. Ce point commun est, par définition, la langue française. L'idée principale que nous pourrions dégager à partir de cette réflexion est que toutes les catégories de « *publics* » mentionnées au-dessus acquièrent leurs spécialités respectives exclusivement « *en* » langue française.

À ce stade de notre réflexion, n'y voyons-nous pas que le français s'avère un *médium général* à tous ces domaines, de spécialités, à la limite donc du concept de « *langue générale* » qui s'articulerait *via* les prépositions définitives suivantes :

Ils acquièrent leurs spécialités respectives ***en*** (*par*, *via* le) français, ***et dans*** le français

Ces trois publics susmentionnés ont-ils une même spécialité ? Ont-ils un profil homogène ?

La réponse est bien évidemment *Non*. Naturellement, nous ne pouvons enseigner les sciences médicales à des étudiants inscrits aux départements de français ou d'informatique. De la même façon, nous ne pouvons enseigner de la littérature à de futurs médecins.

En guise de conclusion, dans le domaine universitaire, notamment au sein des départements «*francophones*», nous véhiculons la langue française selon des registres discursifs relativement nuancés (différenciés), en fonction des différentes spécialités et, donc, aux différents publics universitaires.

III. Le(s) domaine(s) professionnel(s)

Le(s) public(s) universitaire(s) est une catégorie d'apprenants en voie de professionnalisation. Les étudiants en informatique, en langues étrangères ou en médecine ne sont pas encore une catégorie de publics professionnels. Ils y basculeront dès qu'ils obtiennent leurs diplômes dans les spécialités acquises durant le cursus de formation. Autrement dit, les domaines professionnels concernent des catégories de publics aptes à exercer des professions et des métiers selon des profils auxquels des registres de langue sont explicitement définis à l'intérieur de chaque champ domanial hermétiquement clos. Ceci est relatif par exemple à des domaines tels que :

- Le domaine de la philologie pour un public philologue, c'est-à-dire des spécialistes des langues ;
- Le domaine des sciences de l'informatique, appartenant aux informaticiens ;
- Le domaine du droit, où exercent les juristes
- Le domaine des sciences médicales qui concerne les médecins
- Le domaine de l'aviation, avec des sous-domaines civil et militaire, où pilotes et ingénieurs en aéronautique exercent leurs métiers.

La liste pourrait être bien plus exhaustive, mais nous ne pouvons citer tous les domaines de spécialité existants, et ceux que nous venons d'évoquer sont assez représentatifs de la question.

À ce stade, posons-nous la question suivante :

Où, quand, et comment intervient une formation linguistique destinée à une catégorie de public professionnel ?

Pour cela, nous pourrions évoquer un cas de figure très récurrent dans le domaine de la médecine (domaine médical) : Un médecin généraliste de nationalité algérienne exprime un besoin de formation linguistique dans la perspective de faire des études de spécialité en France :

« Je suis M. X, je viens de finir mes études en médecine, et j'ai la perspective de faire une spécialité en France. Pour ce faire, je souhaiterais d'abord suivre une formation linguistique afin d'améliorer mon niveau en français par rapport au domaine de ma profession. Pour être plus précis, c'est surtout dans le sillage de la spécialité que je voudrais faire, en l'occurrence : le domaine de la cardiologie »¹

Ce cas de figure s'inscrit dans une logique plutôt méthodologique, notamment dans le cadre de ce qui est nouvellement appelé « *l'ingénierie de la formation* », à laquelle nous consacrerons ultérieurement tout un chapitre. Dans le sillage de la méthodologie préconisée dans l'enseignement des langues de spécialités, cette étape initiale s'inscrit dans la *demande de formation linguistique*, à travers laquelle le sujet demandeur exprime des besoins linguistiques et langagiers liés pour l'essentiel à sa profession, et que le concepteur (le méthodologue) est sensé les transformer en objectifs d'apprentissage. Pour le cas de ce médecin généraliste, il est surtout question de le doter d'une *compétence linguistique* concise dans le domaine (ou registre discursif) de la cardiologie, car n'était-ce pas ce *besoin* qui a été préalablement exprimé par le médecin en question avant le processus de la formation linguistique. Sur le seul plan linguistique,

1 Expérience personnelle : Ce caractère *concis* du domaine médical nous amène à affirmer que, dans ce genre de cas, il est question d'apprendre :

Du français (cette préposition *du* renvoie exclusivement à un choix dans la langue d'un registre parmi tant d'autres : *médical* dans notre cas) plutôt que *le* français (cette préposition *le* renvoie à son tour à la langue française dans sa composante la plus généralisée et sans aucune référence à un domaine spécial ou concis). Aussi est-il important de souligner que la pluralité des discours de spécialités suppose avec certitude l'utilisation de langues de spécialités au pluriel. Il s'agit surtout d'apprendre *du* français *pour* en faire quelque chose dans des situations extra linguistiques inscrites dans la profession de l'apprenant (objectif fonctionnel).

Dans ce processus d'enseignement/apprentissage de la langue, celle-ci cesse d'être *un but en soi* ou *objectif unique*, comme c'est le cas de l'enseignement/apprentissage de la langue sans objectifs spécifiques. Les objectifs, dans cette situation, les objectifs sont *généraux* dans la mesure où il s'agit d'enseigner/apprendre le français essentiellement *pour* le français.

Ces prépositions définitives (*en*, *par*, *dans*, et *pour* le français) de la langue générale, au singulier, et des langues de spécialités, au pluriel s'avèrent révélatrices d'un mode d'emploi méthodologique très différentiel vis-à-vis de ces deux types de langues.

IV. Le(s) domaine(s) utilitaire(s)

Par le terme de « *domaines utilitaires* », nous entendons l'ensemble des registres linguistiques permettant l'acquisition par le sujet apprenant des savoirs et des savoir-faire dans des situations pratiques et de métiers qui ne sont pas forcément professionnelles. Deux cas de figure, parmi tant d'autres, dans le contexte linguistique algérien, peuvent servir de truchement à ce type de domaines.

1. Intéressée par le domaine culinaire (la cuisine), une femme au foyer éprouve un besoin en formation linguistique pour améliorer son niveau de la langue française. Elle s'y exprime ² :

J'aime cuisiner chez-moi, j'ai surtout un penchant pour l'art culinaire français. Je regarde assez souvent la chaîne thématique française «CUISINE TV», sauf que j'ai des difficultés à comprendre les recettes proposées...

- Premier acte : cette femme au foyer vient d'exprimer des besoins en français culinaires.
- Deuxième acte : le concepteur ou l'enseignant transforme ces besoins en objectifs d'apprentissage.
- Troisième acte : déroulement de la formation. Dans ce cas, les objectifs linguistiques ne sont pas une finalité en soi, mais se déclinent en savoir-faire non linguistique / non langagier, notamment dans le domaine culinaire. D'où le principe de l'apprentissage *du français pour accéder à des tâches manuelles ou intellectuelles* (nous sommes dans le cas d'un domaine à *faible verbalisation* : Denis Lehmann, 1993, P-29).

2. Intéressé par le domaine du sport, un jeune homme exprime un besoin de formation en français pour améliorer sa compétence linguistique dans le domaine du football³ :

Je m'intéresse au sport généralement, et tout spécialement au football. Mes carences linguistiques dans ce domaine me poussent à demander une formation linguistique en français. Ceci va certainement m'aider à décrypter les discours des commentateurs sur les chaînes TV françaises que je regarde régulièrement.

- Premier acte : ce jeune homme vient de demander une formation linguistique dans le domaine du sport, en exprimant des besoins très concis ;
- Deuxième acte : le concepteur de formation ou l'enseignant de la langue en question transforme lesdits besoins en objectifs d'apprentissage ;

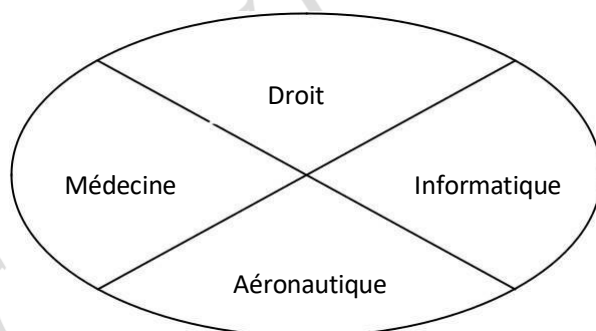
1 Expérience personnelle

2 Expérience personnelle

- Troisième acte : déroulement de la formation au terme de laquelle le demandeur est sensé acquérir un savoir faire *langagier* (puisque c'est domaine à *forte verbalisation* : Denis Lehmann, 1993, P-29) concis dans le domaine du football.

À travers les deux exemples cités au-dessus, il est assez remarquable que les domaines évoqués ne sont pas forcément d'ordre professionnel, en dépit des besoins volontairement exprimés par les sujets. Les demandeurs de formations que nous venons de citer, répétons-le, sont dans la nécessité d'apprendre *du* français fonctionnel thématique (cuisine, sport...) dans l'objectif principal est justement la maîtrise de certains *référents* qui ne sont pas évidemment toujours de nature linguistique.

Après avoir parcouru ces trois types de domaines, il est tant de déceler les degrés de différence ou même de similitude entre les différents publics liés aux domaines que nous venons d'analyser. Ils ont pour dénominateur commun la langue française, au singulier, car, par définition, elle est la langue générale ou commune à toutes les spécialités possibles. Leur différence est à chercher plutôt dans les variations lexico-terminologiques et discursives, inscrites dans les différents registres dont dispose la langue générale. Pouvons-nous alors considérer que celle-ci est une armoire à registres, dans laquelle tous les domaines possibles puisent leurs langues de spécialités, au pluriel cette fois-ci. Cette conception des choses peut être illustrée de la façon suivante :



Les pratiques des langues de spécialités rassemblées, chacune dans une portion, sous le chef de la langue française, représentée à son tour par le cercle, s'échelonnent entre plusieurs

domaines hermétiquement clos (les portions délimitées à l'intérieur du cercle). Chacune de ces portions renvoie à un registre concis, et l'on ne pourra parler dans ce cas que *du français* (*médical, aéronautique, juridique, et de l'informatique...*) en tant que fragment parmi tant d'autres, et dont la principale et unique référence est *le français* en tant que *médium* général et commun quels que soient les spécialités, les domaines, ainsi que les variétés des registres linguistiques et langagiers auxquels ils se rattachent.

Kerrouzi Redhouane

COURS N° 13 :

POUR UNE DÉFINITION DITE « *TRIADIQUE* » DES LANGUES DE SPÉCIALITÉS

La définition s'articule autour de trois aspects essentiels :

1. linguistique,
 2. Domanial,
 3. Méthodologique.
-

I. Analyse des définitions proposées, selon les tendances qui s'y trouvent

Chacune des définitions proposées en bas s'inscrit, au minimum, dans l'un des aspects susmentionnés

Diapo 1

- Expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier.

(Galisson et Coste 1976 : 511)'

- LSP est un ensemble assez hétérogène de réalités de nature différente...

(Michel Petit, «Quelle conception de la langue de spécialité ? »)

Diapo 2

- La définition donnée par Dubois et al. est la suivante :

« On appelle langue de spécialité un sous-système linguistique, tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques* d'un domaine particulier »

(Dubois et al. 2001 : 40)'

- Quant à Lerat, pour lui : ‘ La notion de langue spécialisée est [plus] pragmatique : c’est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées.

(Lerat 1995 : 20)’

Kerrouzi Redhouane

Ceci renvoie aux notions de LG et LSP ; sociolecte (spécificités discursives propre à un groupe de personnes); l'ensemble d'objets linguistiques et **langagiers** (discours) définis par son rapport à un domaine de spécialité

Diapo 3

- Une langue de spécialité renvoie au **système linguistique (système de signes)** pour **l'expression** et aux **professions** pour les **savoirs**.

(Lerat. P : 12)

- La sémantique des langues spécialisées est, ..., l'interprétation des **relations grammaticales** ... il lui faut aussi interpréter des relations à **fondement extrinsèque**, puisque les langues spécialisées parlent **d'univers de connaissances particuliers**

(Lerat. P : 12)

Diapo 4

- L'enseignement des « langues de spécialités » correspond à l'avènement de l'approche communicative... et à sa centration sur l'apprenant en termes de besoins de communication

(Bourguignon. C : 41)

- La langue de spécialité ne se définit plus alors par ses **caractéristiques terminologiques, linguistico-stylistiques**, etc., mais par les **conditions** de son utilisation prévue, d'où découlent les **conditions de son enseignement**.

(Petit. M : 04)

II. Pour une définition consensuelle des langues de spécialités.

1) Il s'agit de proposer une définition triadique globale des LS :

En didactique des L3, le terme de langue de spécialités désigne une approche particulière qui consiste à organiser l'enseignement d'une langue étrangère à des publics, dont les besoins sont clairement identifiés et recouvrant des domaines

INTRODUCTION AUX LANGUES DE SPÉCIALITÉS
professionnels ou universitaires.

2) S'ensuit la mise en surface des items définitoires des LS, renvoyant aux trois aspects linguistiques, domaniaux et méthodologiques

| Aspects définitoires des LS | | |
|---|---|--|
| Méthodologique | Domanial | Linguistique |
| 1) Didactique 2) Approche particulière 3) Organiser l'enseignement (d'une langue étrangère) 4) Publics 5) (Besoin) clairement identifié | Domaines : 1) Universitaire - Philologie - Sciences et technologie - Sc. Économiques 2) Professionnel : - Médical - Aéronautique - Culinaire | Besoin(s) (clairement identifié(s)) leur nature : linguistique langagière |

Tableaux récapitulant les items définitoires des LS, renvoyant aux trois aspects : linguistique, domanial et méthodologique.

COURS N° 14

LES ORIENTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN GÉNÉRAL

D'une manière générale, l'enseignement des langues est défini selon des contextes soumis à un certain nombre de critères d'analyse, à savoir les *publics* et les *objectifs* (de classe ou de domaines visés) et la *demande* exprimée par une entité morale, individuelle ou collective. Ces contextes sont déterminés par un système différentiel d'orientations. D'emblée, nous définissons *L'Orienta*tion de l'enseignement d'une langue comme une catégorie classifiant cet enseignement selon des critères précis. Nous en distinguons deux types.

I. LES ORIENTATIONS DE TYPE A.

L'orientation de type A est définie selon les critères suivants :

- **Le(s) domaine(s) :**

- a) un champ de spécialité délimité sur le plan linguistique et langagier.
- b) Le secteur auquel est affilié l'enseignement de la langue. Dans ce cas on pourra distinguer des orientations scolaires, universitaire, et professionnelle (utilitaire)

- **La demande / demandeur de formation**

- **Scolaire** (domaine général): demande institutionnelle (le demandeur = ministère de l'Éducation).
- **Universitaire** (domaine académique spécialisé): demande institutionnelle (demandeur = ministère de l'enseignement supérieur).
- **Professionnelle/Utilitaire** (domaine particulier/spécifique : demande institutionnelle ou personnelle (individuelle ou collective).

Étant alignées sur des critères identiques, nous considérons que ces trois orientations appartiennent à un même *type A*

1. Orientation scolaire,
2. Orientation universitaire,
3. Orientation professionnelle.

1. L'orientation scolaire :

En se référant au premier critère : le *public*, celui-ci est captif, anonyme, sans aucune perspective particulière (professionnelle, par exemple). Pour plus de description, les élèves du lycée caractérisent mieux ce genre de publics, lesquels, et en dépit de leurs profils hétérogènes (scientifiques et littéraires), sont homogénéisés par souci de contenu. Se situant dans un cadre purement éducatif, l'enseignement du français général se focalise beaucoup plus sur une approche par contenu, faisant ainsi abstraction de tout ce qui pourrait spécifier ces élèves en tant que *public* à part entière. C'est une situation que l'on peut schématiser d'ailleurs dans une classe de FLE ou FLM via un paradigme de prépositions :

ENSEIGNER / APPRENDRE (acte pédagogique):

- a) **LE** français (la matière/objet)
- b) **EN** français (langue véhiculant les formes d'expression)
- c) **PAR** le français (langue véhiculant les formes d'interactions)
- d) **DANS** le français (le système)
- e) **POUR** le français (objectifs).

L'objectif ou la finalité de ce type d'enseignement (e) est d'apprendre une langue étrangère tout simplement pour acquérir un savoir dans/sur cette langue.

Selon le schéma proposé, l'enseignement du FLE ou du FLM obéit à l'appropriation de la langue (de son système ou code interne) comme un objectif en soi (e). Les objectifs d'apprentissage en termes de savoir-faire opérationnels sont peu développés (hormis quelques opérations langagières limitées à des simulations en classe) – ce n'est pas l'axe essentiel de l'orientation scolaire dans le sens où l'institution (incarnée par le ministère de l'Éducation nationale en sa qualité de *demandeur* principal de programmes scolaires, tous paliers confondus) considère, de prime abord, les élèves lycéens comme un public scolaire dépourvu de tout objectif spécifique.

2. L'orientation universitaire

Contrairement aux publics scolaires – captifs, anonymes et sans profils spécifiques apparents – les publics universitaires sont nettement *identifiables* à la fois sur le plan des spécificités académiques et professionnelles et sur celui des registres (variétés de la langue) spécialisés dans l'acquisition des savoirs propres à leurs profils respectifs (philologues, informaticiens, médecins, pilotes...etc.). Ces publics *spécifiques* sont définis comme tels sur la base de leurs formations respectives à long, ou à court terme, selon les objectifs spécifiques à atteindre au terme de la formation en question. Une autre distinction de l'enseignement des langues de spécialité et d'égale importance à celle de la langue générale vient recouper une nouvelle fois l'articulation de son enseignement par rapport aux objectifs de la formation en termes de savoirs à acquérir : **ENSEIGNER / APPRENDRE** (acte pédagogique):

- a) **Le domaine-objet (domaine de connaissances particulier)**
- b) **EN** français (langue véhiculant les formes d'expression)
- c) **PAR** le français (langue véhiculant les formes des interactions)
- d) **DANS** le français (le système)
- e) **POUR** en faire quelque chose (objectifs extralinguistiques : le *réfèrent*)

La finalité de l'enseignement des langues de spécialité semble trouver un sens particulier dans le sillage de ce *pourquoi on enseigne la langue*.

On n'apprend plus une langue étrangère tout simplement pour acquérir un savoir dans cette langue, mais on l'apprend pour agir avec. On a plus à faire avec des *publics* qui apprennent le français pour la beauté de la langue ou pour enrichir leur culture (objectifs esthétiques). Il s'agit plutôt de *publics* dont les besoins de communication en langue étrangère sont déterminés par leur future activité professionnelle. Dans ce cas, toute compétence langagière est utilisée pour accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Toute démarche méthodologique et didactique pour des publics liés plus ou moins directement à un *réfèrent* extralinguistique est déterminée à priori par une phase de demande (commande) de formation linguistique pouvant être formulée à l'échelle institutionnelle (Ministère de l'enseignement supérieur) ou personnelle.

3. L'orientation professionnelle

S'inscrivant dans le cadre du FLM ou dans celui du FLE, l'orientation professionnelle de l'enseignement des langues se situe dans une phase postuniversitaire, pour un public ayant déjà acquis une spécialité professionnelle à forte ou à faible verbalisation. Le caractère spécifique des publics professionnels est relatif à la spécificité même de l'ensemble des *registres* et autres *variétés* de la langue et qui sont, à leur tour, intimement liés à leurs activités professionnelles et devant être assimilés, donc, via une formation linguistique à *court terme*, selon des objectifs spécifiques aux tâches professionnelles attendues au terme de la formation en question. Les objectifs s'inscrivent dans un cadre exclusivement professionnel où les connaissances acquises au terme de la formation sont avant tout des *savoir-faire* linguistiques et langagiers, destinés à réguler des savoir-faire cette fois-ci non langagiers, selon le(s) domaine(s) d'appartenance. Dans le cadre d'une formation professionnelle postuniversitaire ou toute autre étape d'un enseignement supérieur, la demande (commande) peut être exprimée par une multitude d'entités institutionnelles, libres (autonomes), ou individuelles.

II. LES ORIENTATIONS DE TYPE B.

Le principal et unique critère de ce type d'orientation est principalement le statut de la langue d'apprentissage. À son tour, le statut en question est défini par celui du locuteur comme un critère différentiel.

1. FLM

Le FLM (français langue maternelle) s'inscrit dans un enseignement destiné aux locuteurs natifs. Par locuteur natif, nous entendons un sujet parlant, dont le français est la langue maternelle.

2. FLE

Le FLE (français langue étrangère) s'inscrit dans un enseignement destiné plutôt à des locuteurs étrangers. Par locuteur étranger, nous entendons un sujet parlant, dont le français est une langue étrangère.

3. FLS²

Le FLS (français langue seconde) s'inscrit dans un enseignement destiné à son tour à une catégorie de locuteurs étrangers. Cette catégorie de locuteurs étrangers utilise cette langue en

question dans un cadre à la fois scolaire et extrascolaire (dans la famille, l'administration...), notamment dans le cas de l'insertion ou de l'intégration sociale.

4. FOS

Le **FOS** (français sur objectif(s) spécifique(s)) est le dernier avatar du français de spécialité, mais qui présente, néanmoins des particularités sur le plan de la mise en œuvre méthodologique, notamment celle du choix du public concerné. Dans ce cas, le public est obligatoirement composé d'apprenants étrangers. Autrement dit, et par définition, le FOS s'inscrit obligatoirement dans le FLE.

5. FLP (entre FLM et FOS)

Le FLP (français langue professionnelle, ou français langue des professions...) s'inscrit tantôt dans le FLM, tantôt dans le FLE, selon la nature de(s) public(s) concerné(s) par la formation linguistique.

C'est le cas, par exemple de la formation linguistique du français juridique destinée à des cadres bancaires français (formation en France), et algériens (formation en Algérie/ ou en France).

COURS N° 15

CRITÈRES DE DIFFÉRENCE ENTRE LE FRANÇAIS LANGUE DE SPÉCIALITÉ ET LE FOS

S'agissant de deux approches, recouvrant l'enseignement du Français relatif à des domaines précis et spécifiques, néanmoins, le FLSp et le FOS divergent ne serait-ce que sur les deux plans : objectif et méthodologique.

La différence entre ces deux paradigmes de l'enseignement du français se traduit généralement par les critères suivants :

I. Le FOS

Dans un cadre spécifique au FLE, le FOS, (au sens strict du terme, au singulier), correspond à une démarche, ou plutôt, à un ensemble d'opérations :

- a. Sur mesure
- b. Relativement brèves
- c. Destinées à un public *non natif* déjà professionnalisé (domaine professionnel), ou mal initié (dans un cadre universitaire ou utilitaire)
- d. Le contenu d'apprentissage est *à priori* post-établi
- e. Se limitant à des objectifs ponctuels. (ponctualité est relative à la singularité de la formation)
- f. La prise en compte de la dimension relationnelle entre personnels issus de cultures différentes.

II. Le français de spécialités

Le français de spécialité FLSp correspond à un enseignement du FLE et du FLM :

Deux cas de figure se présentent : Dans le cadre du profil d'origine,
Le français de spécialité

- a.** Est orienté vers des domaines de spécialité à part entière.
- b.** Vise un public universitaire ou moins professionnalisé
- c.** Le contenu de la formation est *à priori* préétabli
- d.** Sur une durée de formation plus longue
- e.** Avec des modules de formation en kit et un ensemble d'auxiliaires pédagogiques édités.

Dans le cadre du profil auxiliaire :

Formation des formateurs au profit du secteur LANSAD

- a.** Calqué sur des domaines : français médical, français du tourisme, français de l'informatique, ainsi que le français juridique par exemple
- b.** Sur une durée de formation plus ou moins longue (plus longue que celle du FOS, et moins longue que celle du profil d'origine)

COURS N° 16

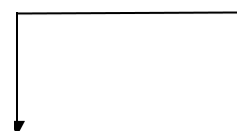
LES FACTEURS DECLENCHEURS DE FORMATIONS LINGUISTIQUES

I. Généralités

Aborder l'enseignement/apprentissage des langues de spécialité suppose un certain nombre de facteurs méthodologiques participant à l'enclenchement du processus en question. Ces facteurs se traduisent essentiellement par deux phases distinctes, soit que la formation se déroule dans le temps et dans l'espace, réunissant l'enseignant avec un public déterminé sur la base d'un *consensus*, soit qu'elle est tout simplement proposée à de larges publics d'une même spécialité, à travers une offre préalable, ou bien par un *kit* élaboré et publié par un auteur (manuel d'apprentissage). Généralement initiée par des écoles privée ou publiques, l'offre d'une formation linguistique est une démarche qui n'est pas relative à une demande de formation exprimée par un public physiquement défini, mais elle est plutôt une initiative entreprise par l'entité formatrice, destinée à un public jusque-là *potentiel*, c'est-à-dire sans un consensus préalable entre formateur et demandeur de formation. Dans ce cas, l'on pourra dire que le consensus est précédé par une demande de formation émanant d'une entité institutionnelle (public ou privée), ou personnelle (individuelle ou groupale), sinon, la formation est ouverte *via* un programme et un contenu préétablis en fonction de quelques expériences antérieures, et qui pourraient s'avérer mal actualisées, et donc, inappropriées aux attentes des apprenants eux-mêmes.

LES FACTEURS DECLENCHEURS DES FORMATIONS LINGUISTIQUES

FACTEURS DECLENCHEURS DE FORMATIONS LINGUISTIQUES



La demande



Concertation directe entre formateur et demandeur de formation (institution, individu, ou groupe d'apprenants) (commanditaire + prestataire)



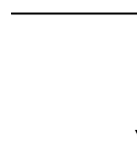
La Concertation (Négociation):

Une démarche réfléchie pour une formation efficace :

- Négociation (profil, besoins, objectifs, durée de formation).
- Compétence requise auprès du formateur.



Les avantages de ce type de formation :
quand la formation est demandée auprès du concepteur, ceci aiderait efficacement ce dernier à mieux connaître les besoins de ses



La politique de l'offre de formation



futurs apprenants

Public

s:

réels,

Donc

Besoins exprimés : réels

Prévision des thèmes abordés par rapport
à chaque domaine de spécialité sans pour autant
prévoir des situations réelles et imprévisibles (place à
des expériences antérieures).



Absence de toute forme de concertation sauf dans
le cadre d'une enquête

Public(s) potentiel(s) ou partiellement
réel(s)



Écart substantiel entre besoins réels et besoins
prévu par l'offre de formation



COURS N° 17

L'APPROCHE APPLIQUÉE DES LANGUES DE SPÉCIALITÉS

I. LES DOMAINES D'APPLICATION D'UNE LANGUE DE SPÉCIALITÉ :

1. L'enseignement

- Différenciation des méthodologies du FLE

2. La traduction

- Traduction classique et automatique
- monolexique et polylexique

1. La dictionnairique

- Sémasiologie vs onomasiologie
- Monolexique et polylexique

II. L'APPROCHE APPLIQUÉE À L'ENSEIGNEMENT

1. L'approche ingénierique de l'enseignement des langues de spécialités

• I. Étymologie

- Le mot **ingénierie** trouve son origine dans le terme français « **génie** » et le terme anglo-saxon « engineering ».
- Génie et engineering font tous deux référence à la notion et aux métiers de l'ingénieur : « un ensemble d'activités essentiellement intellectuelles ayant pour objet d'optimiser l'investissement, quelle que soit sa nature, dans ses choix (Quoi ?), dans ses processus techniques (Avec quoi?) de réalisation et dans sa gestion (Comment ?) ».
- « L'ingénierie de formation » est donc une notion récente (depuis 1980),

initialement empruntée aux domaines militaire et industriel.

- Tout comme l'ingénieur industriel, l'ingénieur de formation doit « concevoir », « réaliser » et « évaluer » des actions de formation.

Kerrouzi Redhouane

2. Définition de l'ingénierie de la formation ?

L'ingénierie de formation, en référence au travail de l'ingénieur industriel, est une approche méthodologique **articulée** (structurée par étapes) :

Un ensemble d'activités :

- D'analyse,
- De conception,
- De **coordination** (pour)
- Valider,
- Élaborer,
- Piloter
- Évaluer un dispositif de formation.

La mise en œuvre de cette méthode permet, à partir d'une demande et de **besoins identifiés**, d'élaborer et de mettre en œuvre un projet de formation qui saura pleinement **répondre** à ces besoins.

Au terme de la mise en œuvre du projet, une évaluation du dispositif permettra de mesurer l'atteinte des objectifs du projet de formation.

III. LES ACTEURS DE L'INGÉNIERIE DE LA FORMATION

Le demandeur de la formation (sous quel statut ? Personne morale ou physique ? entité collective ou individuelle/personnelle)

- Le commanditaire
- Le prestataire
- Le financeur
- Le concepteur

- Le formateur
- L'expert

Kerrouzi Redhouane

- Le bénéficiaire (l'apprenant)

Le demandeur, à l'origine de la demande : ce peut être un membre du personnel, un groupe de personnes, un responsable hiérarchique, la direction des ressources humaines (DRH) ou la direction, parfois l'état lui-même s'il s'agit d'une demande pour former un groupe social : chômeurs de longue durée, jeunes sans qualification.

Le commanditaire : instance qui fait appel à un prestataire de formation pour organiser une action. On parle aussi de **maître d'ouvrage**. Il définit les objectifs généraux de la formation.

Ce commanditaire peut désigner ou solliciter un **maître d'œuvre (le prestataire)**, instance interne ou externe à la structure, qui pilote le projet, le suit et l'évalue, et qui peut s'adjoindre les services d'un expert.

L'expert : c'est un consultant ou spécialiste du domaine concerné par la formation pour guider les choix pédagogiques (types de formateurs, modes de formation...).

Le prestataire : Le commanditaire peut préférer, en fonction de la taille de la commande, s'adresser directement à un prestataire de formation qui organise la formation répondant à la commande. Celui-ci réalise le travail pédagogique en sollicitant des formateurs (organisme de formation interne et/ou externe).

Le bénéficiaire : public de futurs formés (désignés aussi sous les termes de stagiaires ou apprenants).

Le financeur : dans une grande organisation ou à l'échelle d'un pays, le financeur n'est pas forcément le commanditaire. Dans de nombreuses organisations, il existe un service « achats » qui, en fonction des budgets alloués, décide des priorités. Le prestataire est souvent amené à négocier avec ce service.

COURS N° 18 : LA NOTION DE BESOINS LINGUISTIQUES ET LANGAGIERS EN FOS

L'une des principales *étapes(?)* de la réalisation de l'enseignement du FOS est l'analyse des différents types de besoins liés à la formation en question. Dans ce sillage, les besoins sont :

- Linguistiques / langagiers
- Objectifs / subjectifs
- Prévisibles / imprévisibles.

I. Les besoins linguistiques

Les besoins linguistiques s'identifient à des outils du même genre, liés essentiellement au système de la langue. Ils se limitent, à priori, au domaine de la spécialité, auquel est rattaché le public concerné par la formation.

1. Les outils linguistiques, dont les apprenants ont besoin s'articulent autour :

- Du lexique (la terminologie)
- Du vocabulaire (les termes utilisés en contexte)
- Des formes morphosyntaxiques (*Le juge d'instruction*)
- Des tournures discursives

O (*le juge a ordonné une instruction de cette affaire ; Il a décidé d'instruire cette affaire*)

- Des interactions interpersonnelles, dans le cadre des échanges verbaux (dimensions socioculturelles)
(*Ce malade doit passer sur le billard*).

2. Analyse linguistique selon une approche sémasiologique

Dans ce cadre linguistique, La description de tous ces outils est à l'échelle de la (de dénotation selon un principe sémasiologique l'unité linguistique au contexte extralinguistique).

- De la forme au sens

- Du propre au figuré

Au préalable, et en se basant sur des exemples linguistiques *fonctionnels*, on doit initier les apprenants à des manipulations systémiques, qui les aideraient plus tard à assimiler des situations langagières dans leur domaine de spécialité. Dans le cadre exclusif de la spécialité en question, l'analyse des besoins linguistiques est nécessaire pour assurer un savoir sur le système de la langue (*le savoir linguistique / compétence linguistique*).

En matière de conception et en fonction du niveau de ses futurs apprenants, le concepteur devrait être en mesure de déterminer tels outils linguistiques **plus que d'autres**, selon les objectifs de la formation en question, et en relation avec les activités langagières et non langagières. Tout cela dans le sillage des tâches à accomplir à l'issue de la formation. Dans le domaine de la formation des aviateurs, par exemple, le modèle d'approche devrait répondre aux trois éléments suivants

- **Type de formation** : formation linguistique destinée à un personnel navigant (pilotes) non francophone.
- **Outils linguistiques** : liés, par exemple, à la description de l'horaire en français.
- **L'objectif de cette description linguistique** : la manipulation de toutes les formes de réponses à la question :

Quelle heure est – il ?

II. Les besoins langagiers

Ce procédé est décrit comme étant le préalable pour les manipulations langagières en contexte opérationnel, notamment dans la localisation spatiales des avions. L'extrapolation de cet outil linguistique dans le paradigme langagier est nécessaire pour exprimer des situations pratiques.

1. Analyse linguistique selon une approche onomasiologique

L'analyse de ce type de besoins se fait selon un principe cette fois-ci onomasiologique, c'est-à-dire allant de la situation de communication réelle pour aboutir à sa description linguistique, tout en utilisant des outils systémiques adéquats, sensés être déjà acquis, et qui fonctionneraient, à leur tour, selon des critères à la fois linguistiques (systémiques), et extralinguistiques (socioculturels, pragmatiques...).

Le principe consiste en ce cheminement inférentiel:

- Du sens à la forme
- Du figuré au propre

A ce stade de l'analyse, il serait impératif de se focaliser sur des facteurs déterminants dans la sémantisation des outils linguistiques, dont le sens peut varier du dénotatif au connotatif, selon le(s) contexte(s) de leur utilisation dans le discours réel.

2. Le cas de figure du langagier, concernant la notion de l'horaire en aéronautique

- **Type de formation** : formation linguistique destinée à un personnel navigant (pilotes) non francophone.
- **Situation langagière** : la localisation, dans le ciel, des avions, selon le principe de la montre, dont la description est assurée par les outils linguistiques, sensés être prévus lors de l'analyse des besoins de ce genre :
 - avion à midi (en face)
 - avion à trois heures (à droite)

- avion à six heures (derrière)
- avion à neuf heures (à gauche)

Il est clair que l'assimilation de ces quatre énoncés est liée, au plus haut degré, à un type de culture professionnelle, notamment au niveau du *jargon de spécialité* chez les aviateurs.

COURS N° 19 : LA NOTION DE BESOINS OBJECTIFS ET SUBJECTIFS EN FOS

I. Généralités

La notion d'*objectif* est exprimée selon les deux aspects substantival, et adjectival.

- Objectif ==> (adjectif) ==> objectivité.
- Objectif ==> substantif ==> objectif(e) : qui relève de l'objectif : le but / la cible. Une démarche objective, c.à.d. une démarche qui tend vers un objectif.

Dans le cadre d'une formation en FOS, les besoins objectifs et subjectifs à analyser au préalable par le concepteur sont relatifs à la nature de la spécialité ou de la profession des apprenants, de la nature de la formation et de ses objectifs, ainsi qu'aux attentes exprimées par les apprenants eux-mêmes, ou, à défaut, par l'organisme demandeur de la formation.

Les besoins objectifs sont définis comme étant des besoins réels, importants. Ce sont des besoins principaux à l'échelle du groupe, et ayant trait au domaine de la spécialité en question, mais surtout, reflétant la nature-même de la formation en question et de ses objectifs.

Quant aux besoins subjectifs (du mot sujet), ils sont partiellement réels, ou complètement divergeant des besoins réels de la formation.

II. Illustrations

Nous pouvons illustrer un cas de figure dans le domaine de la formation linguistique pour des aviateurs militaires.

| LA FORMATION DU PERSONNEL NAVIGANT DANS LE DOMAINE DE L'AVIATION MILITAIRE | |
|---|--|
| LES BESOINS REELS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE | |
| BESOINS OBJECTIFS | BESOINS SUBJECTIFS |
| <p>Dans le cadre de l'amélioration des compétences linguistique, langagière, et non langagière liées à la nature de la formation et de ses principaux objectifs.</p> <p>Besoins relatifs aux objectifs de la formation, et s'articulant autour de certaines tâches professionnelles concrètement définies dans le profil de la formation.</p> | <p>Dans le cadre de l'amélioration des compétences linguistique, langagière, et non langagière, liées à quelques aspects secondaires de leur formation.</p> |
| | <p>BS1 : le <i>sky talk</i>, ou le <i>Air speak</i></p> |
| | <p>BS2 : les interactions verbales avec les techniciens au sol</p> |
| | <p>BS3 : la lecture et l'assimilation de la documentation spécialisée.</p> |

Au bout du compte, la formation linguistique dans ce cas de figure, est précédée par l'analyse des besoins objectifs et subjectifs du *public apprenant*, que l'on peut abstraire selon la formule suivante :

$$\text{BESOINS REELS} = \mathbf{B}_{(\text{obj})} + \mathbf{Z}_{\mathbf{B}(\text{sub})n}$$

Kerrouzi Redhouane

COURS N° 20 : LA NOTION DE BESOINS IMPRÉVISIBLES EN FOS

Une situation inattendue ...

I. Description des besoins imprévisibles

Les besoins imprévisibles se traduisent par des situations, dans lesquelles apparaissent certains détails du savoir qui n'ont pas été prévus lors de l'élaboration des programmes de la formation en FOS, mais dont la gestion en classe s'avère autant impérative et immédiate que celle des besoins déjà prévus dans la formation.

Pour comprendre la nature et l'ampleur du problème, nous proposons une description de ce genre de besoins selon **deux cas de figures**.

II. Les cas de figure

1. Le premier cas de figure

Il se situe au niveau de la didactique du FLE d'une manière générale, où les apprenants apprennent à ***dire l'heure*** en français.

Exemple : Répondre à la question :

Quelle heure est-il ?

Pour cela il faudrait prévoir, et répertorier tous les horaires possibles, sous forme de besoins (prévisibles). Sauf, que dans ce cas, aucun outil linguistique ou langagier, sous forme de besoins implicites ou explicites, n'ont été prévus pour décrire la situation où le sujet parlant constate, que **la montre a cessé de fonctionner**. Par conséquent, et sur un plan communicationnel, il sera incapable de s'exprimer, et de rendre compte de cette situation apparemment **i n a t t e n d u e**.

2. Le deuxième cas de figure

Il représente une situation réellement vécue dans le cadre d'une formation en FOS, destinée à des techniciens supérieurs de la santé (TSS).

Formation de recyclage des TSS en radiologie, dont l'objectif est la manipulation d'un système de 5ème génération, géré par un logiciel, dont le traitement, à son tour, est en langue française.

- **Besoins linguistiques à prévoir :**

La formation en question est assurée en français. Dans ce cas, et sur un plan linguistique, il est question de prévoir toutes les démarches à suivre, afin de réaliser une séance de radiologie.

Situation imprévisible :

Blocage imprévu du logiciel en question, ce qui demanderait éventuellement, pour une formation future, d'inclure, et de développer une nouvelle compétence linguistique, qui permettrait, plus tard, aux techniciens de suivre les recommandations par rapport à l'erreur sus- mentionnée.

Module : Initiation aux Langues de Spécialité

Partie « EXERCICES »

1-Le français médical

Exercice n°1 : Placez chaque définition dans la case qui convient

1. Application des statistiques à des champs biologiques dans le sens le plus large. Une connaissance de la biostatistique est essentielle dans la planification, l'évaluation et l'interprétation de la recherche médicale. Il est également fondamental de l'épidémiologie et de la médecine fondée sur des preuves (EBM).
2. Étude de la structure physique des organismes. Contrairement à l'anatomie macroscopique ou brute, la cytologie et l'histologie sont concernés par des structures microscopiques.
3. Étude de la démographie des processus de la maladie, et inclut, mais sans s'y limiter, l'étude des épidémies.
4. Étude de la chimie qui se déroule dans les organismes vivants, en particulier la structure et la fonction de leurs composants chimiques.
5. Étude des cellules.
6. Étude des mécanismes moléculaires des processus de réplication, de transcription et de traduction du matériel génétique.
7. Étude de la structure et des mouvements des systèmes biologiques au moyen de la mécanique.
8. Science interdisciplinaire qui utilise les méthodes de la physique et de la chimie physique pour étudier les systèmes biologiques.
9. Étude du développement précoce des organismes.

INTRODUCTION AUX LANGUES DE SPÉCIALITÉS

| Spécialité | Description |
|-------------------------|-------------|
| L'anatomie | |
| La biochimie | |
| La biologie moléculaire | |
| La biomécanique | |
| La biophysique | |
| La biostatistique | |
| La cytologie | |
| L'embryologie | |
| L'épidémiologie | |

Exercice n°2 : Même exercice

1. Étude des gènes, et leur rôle dans l'héritage biologique.
2. Étude du système nerveux.

INTRODUCTION AUX LANGUES DE SPÉCIALITÉS

3. Étude du système immunitaire, qui comprend le système immunitaire inné et adaptatif.
4. Étude des micro-organismes, y compris les protozoaires, les bactéries, les champignons, les virus et les prions.
5. Étude des structures des tissus biologiques par microscopie optique, la microscopie électronique et l'immunohistochimie.
6. Étude des médicaments et de leurs actions.
7. Étude de la relation entre la nourriture et des boissons à la santé et à la maladie, en particulier dans la détermination d'une alimentation optimale. Thérapie nutritionnelle médicale se fait par des diététistes et est prescrit pour le diabète, les maladies cardiovasculaires, le poids et les troubles alimentaires, les allergies, la malnutrition et les maladies néoplasiques.
8. La pathologie en tant que science : étude des maladies, de leurs causes, progressions et traitements.
9. Étude des effets nocifs des médicaments et des poisons.
10. Étude des applications des principes de physique en médecine.
11. Étude du fonctionnement normal de l'organisme et les mécanismes de régulation sous-jacents. La physiologie peut être subdivisée (physiologie cardiaque, endocrinienne, ...).

INTRODUCTION AUX LANGUES DE SPÉCIALITÉS

| Spécialité | Description |
|-------------------------------|-------------|
| La génétique | |
| L'histologie | |
| L'immunologie | |
| La microbiologie | |
| La neuroscience | |
| La nutrition et la diététique | |
| La pharmacologie | |
| La physiologie | |
| La physique médicale | |
| La toxicologie | |

| | |
|----------------------|--|
| La pathologie | |
|----------------------|--|

Exercice n°3 : Associez chaque terme à sa définition

L'[anatomopathologie](#)- l'[anesthésie/réanimation](#)- la [chirurgie](#)- la [médecine esthétique](#)- la [médecine générale](#)- la [médecine du travail](#)- la [médecine d'urgence](#)- la [nutrition](#)- la [pharmacie](#)- la [radiologie](#)

- 1..... prise en charge du [métabolisme](#) et de l'alimentation ;
- 2..... étude microscopique des tissus malades ;
- 3..... spécialité de l'[imagerie médicale](#).
4. : thérapeutique médicale qui comporte une intervention mécanique au sein même des tissus ;
- 5..... type de soins visant à améliorer l'aspect plastique du patient ;
6. : médecine hospitalière ([service des urgences](#)) et extra-hospitalière ([Samu](#)), traitement des urgences vitales ;
- 7.....est la médecine de famille
8. : médecine préventive consistant à éviter toute altération de la [santé](#) des travailleurs du fait de leur travail, notamment en surveillant les conditions d'hygiène du travail, les risques de contagion et l'état de santé des travailleurs ;
9. : l'[anesthésie](#) qui est la médecine péri-opératoire, la [réanimation](#) qui est la prise en charge des malades présentant au moins deux défaillances d'organe ou une nécessitant une technique de suppléance ;
10. : [dispensation](#) des [médicaments](#) et prise en charge pharmacothérapeutique ;

Exercice n°3 : Que portent les chirurgiens ?

A full-body photograph of a man dressed as a surgeon. He is wearing a green surgical cap, a green face mask, and white gloves. He has a stethoscope around his neck. He is wearing green scrubs and green shoes. He is standing with his hands raised in a gesture, palms facing forward.

[illegible]

Diagram illustrating the roles of medical professionals in an operating room (OR) setting:

- INTERNE** (Surgeon)
- ANESTHÉSISTE** (Anesthesiologist)
- INFIRMIÈRE INSTRUMENTISTE** (Instrument Nurse)
- CHIRURGIEN** (Surgeon)
- INFIRMIÈRE ANESTHÉSISTE** (Anesthesia Nurse)

[illegible]

A collection of medical and personal care items arranged around a central white silhouette of a person. The items include: a stethoscope, a reflex hammer, an otoscope, a syringe, a tape dispenser, a toothbrush, a bandage, a reflex hammer, a rolled cloth, two tongue depressors, a blood pressure cuff, and a pair of slippers.

Exercice n°4 : Complétez l'interaction suivante³ en imaginant les réponses de la patiente :

Mélanie :

Le docteur : Ah ! Voici ma patiente préférée. Bonjour, Mélanie! Qu'est-ce qui se passe?

Mélanie : Je ne me sens pas bien : je tousse beaucoup, j'éternue et mon nez coule. Je me mouche toute la journée. J'utilise au moins dix paquets de mouchoirs par jour.

Le docteur : Allongez-vous, je vais prendre votre tension... 11,2 : elle est normale. Vous avez mal à la tête?

Mélanie :

Le docteur :

Mélanie : Oui. J'ai 38,7 de **température**.

Le docteur : Vous avez des courbatures?

Mélanie : Non, je ne crois pas.

Le docteur :

Mélanie : Mon amie a la grippe mais elle reste chez elle.

Le docteur : Bon. Vous avez un bon rhume. Vous prendrez des médicaments : un **cachet d'aspirine** trois fois par jour et une cuillerée de **sirop** matin, midi et soir. J'ajoute des **gouttes** à mettre dans le nez quand il est bouché. Voici votre ordonnance.

Mélanie :

Le docteur : 20 euros, s'il vous plaît. Au revoir, Mélanie.

Mélanie : D'accord. Au revoir, Docteur !

1- Quels sont les symptômes exposés par Mélanie ?

.....
.....
.....

2- Quels sont les éléments sur lesquels le docteur a interrogé Mélanie ?

.....
.....
.....

³ Référence : <https://www.bonjourdefrance.com/n7/a11.htm>

[illegible]

• Toutefois, l'**hypothyroïdie** asymptomatique reste la forme la plus répandue puisqu'elle concerne environ 10 % de la population et en particulier les femmes qui sont trois fois plus touchées que les hommes.

- Pour ce qui est des formes diagnostiquées, on compte 1,4 % de femmes atteintes avec environ 2 à 3 d'entre elles sur 1 000 chaque année. Leur âge est très variable, mais ces personnes ont en moyenne 57 ans.

Lorsque le corps souffre d'hypothyroïdie, de nombreuses fonctions sont ralenties ce qui a des conséquences aussi bien au niveau physique que psychique. En effet, avec la diminution de la production d'hormones T3 et T4, l'organisme ne peut plus fonctionner normalement.

Dans la très grande majorité des cas d'hypothyroïdie, c'est la maladie d'[Hashimoto](#) qui en est responsable.

Signes biologiques associés à l'hypothyroïdie

Certains signes cliniques sont parfois associés à l'hypothyroïdie même s'ils restent inconstants.

Ainsi, il est parfois possible de retrouver, au cours d'[examens médicaux](#) :

- une anémie ferriprive (manque de fer) ;
- une hypercholestérolémie (excès de cholestérol) ;
- un bilan lipidique perturbé (en effet, la thyroïde est chargée de réguler le métabolisme des lipides en accélérant leur utilisation par les cellules de l'organisme) ;
- une fonction hépatique altérée (le foie fonctionne moins bien) ;
- un dysfonctionnement de la production de cortisol (augmentée ou diminuée) ;
- la vitesse de sédimentation augmente (ce qui a normalement lieu en cas d'inflammation).

À ces signes biologiques s'additionne éventuellement :

- un prurit (démangeaison) ;
- une [hypoparathyroïdie](#).

Questions :

1- Est-ce que le texte est destiné à des spécialistes du domaine ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

2- Quel est le rôle de la glande thyroïde ?

.....
.....
3- Quelle est la différence entre l'hypothyroïdie et l'hyperthyroïdie ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
4- « Lorsque le corps souffre d'hypothyroïdie, de nombreuses fonctions sont ralenties ce qui a des conséquences aussi bien au niveau physique que psychique. En effet, avec la diminution de la production d'hormones T3 et T4, l'organisme ne peut plus fonctionner normalement ». Expliquez ce passage

.....
.....
.....
Exercice n°6 : Expliquez les termes suivants ⁴

Hypercholestérolémie :.....
.....

⁴ **POUR VOUS AIDER :** le préfixe : **hyper-** (^{h muet})\i.pɛʁ\ Indique le caractère excessif d'une chose, d'un état, d'une personne. **hypo-** \i.po\ (\i.pɔ\ au début d'un mot) Préfixe servant à former un grand nombre de mots auxquels il donne une idée d'infériorité physique ou morale. Les termes ainsi composés sont nombreux, surtout dans le langage des sciences.

Et le suffixe **-émie** \e.mi\ (*en Médecine*) Forme des substantifs exprimant la présence de substance dans le sang, présence normale ou anormale suivant le cas.

Hypoglycémie :.....
.....

Hypocalcémie :.....
.....

Hyperkaliémie :.....
.....

Hypertension :.....
.....

Hypercapnie :.....
.....

Hypercorticisme :.....
.....

Exercice n°6 : Observez attentivement le schéma et expliquez son contenu.

Les possibilités de greffes

Organes complets pouvant être transplantés

(fréquence des transplantations en France en 2005)

Poumons (4,3%)

Cœur (8%)

Rein(s) (60,7%)

Foie (24,2%)

Pancréas (2,2%)

Intestin (0,1%)

Cornée de l'oeil

Greffe partielle de la face

Valves cardiaques

Veines et artères

Main et avant-bras

Tendon

Os
(ex: tête fémorale, genou)

Cellules
(ex: moelle osseuse)

Peau

Source : agence de la biomédecine

2/10/06

ATP

Exercice n°7 : Observez le tableau⁵ et élaborer un texte pour chaque fonction :

3- La complémentarité des fonctions

| Fonctions | Appareils | Organes | Rôles |
|------------------------|---|---|---|
| A. Relation | Le système nerveux Les organes des sens L'appareil locomoteur | Nerfs, encéphale, moelle épinière Les yeux, la peau, le nez, l'oreille, la langue Les os, les muscles | Coordonner les activités de l'organisme Permettre les contacts avec l'environnement Permettre d'agir sur le monde extérieur et de se déplacer |
| B. Nutrition | L'appareil respiratoire L'appareil digestif L'appareil excréteur L'appareil circulatoire | Fosses nasales, bronches, poumons... Bouche, œsophage, estomac, intestin, pancréas... Reins, uretères, vessie... Cœur, vaisseaux sanguins... | Canaliser et utiliser l'air inspiré, expirer l'air Digérer les aliments et absorber les nutriments Éliminer les déchets Distribuer les substances nutritives, l'O ₂ et évacuer le CO ₂ |
| C. Reproduction | L'appareil génital ou reproducteur | <i>Femme</i> : vagin, utérus, oviductes et ovaires <i>Homme</i> : pénis, spermatozoïdes, testicules et prostate | Permettre les rapports sexuels, la reproduction et la gestation Permettre les rapports sexuels et la reproduction |

A- Pour la première fonction, celle de la Relation, les appareils mobilisés sont

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

B-

.....

⁵ Référence : <http://slideplayer.fr/slide/501970/>

[illegible][illegible]

Partie « EXERCICES »

2-Le français de l'informatique

Exercice n° 1 : Lisez attentivement le texte suivant puis répondez aux questions :

Le français sur l'internet se porte bien, dit l'OIF

Par Stéphanie Marin. La Presse Canadienne

MONTREAL – Contrairement à la croyance populaire, le français se porte plutôt bien sur Internet, ont affirmé des représentants de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF).

En dévoilant son plus récent rapport sur l'état de santé du français dans le monde, l'OIF a dressé un portrait de la présence de la langue française sur la toile. Pour l'organisme de promotion et du développement du français, cette langue serait même «en tête de peloton». Les francophones occupent ainsi, selon les calculs de l'OIF, la quatrième place du point de vue du nombre d'internautes, derrière les anglophones et les Chinois. Ce chiffre ne signifie toutefois pas que ces internautes naviguent sur la toile et utilisent Internet en français.

Par contre, le français est aussi la sixième langue par le nombre de pages Web existantes, et s'approche de la quatrième place en termes de quantité de contenus, relève l'OIF qui se base notamment sur des chiffres de W3Tech.

La langue de Molière est la sixième utilisée dans le réseau de partage vidéo YouTube. Sur Facebook, les francophones seraient entre la quatrième et la sixième place en termes d'utilisateurs. Sur Twitter, avec seulement deux pour cent d'utilisateurs, les francophones sont en sixième place, loin derrière les anglophones, les hispanophones, les lusophones et ceux de langue japonaise. De plus, les francophones figureraient entre les deuxièmes et troisièmes détenteurs de comptes chez Google, Hotmail et Yahoo, selon des statistiques fournies par Mozilla et reprises dans le rapport.

Le français est très présent sur Internet, contrairement à ce que l'on dit, a constaté Imma Tor Faus, directrice de la langue française et de la diversité linguistique de l'OIF, en point de presse à Montréal, jeudi.

Malgré tous ces chiffres, le français — comme toutes les autres langues — demeure en retrait par rapport à l'anglais qui reste en position dominante sur le Web. Mais cette situation pourrait changer : le rapport indique que si la tendance se maintient, le chinois et l'espagnol vont consolider leurs positions et le chinois pourrait même dépasser l'anglais en termes de contenus. En hausse de sept pour cent depuis 2010, le français compte aujourd'hui 274 millions de locuteurs, rapporte l'OIF qui note qu'il s'agit d'une « nette progression ». L'augmentation du nombre de francophones sur la planète est en bonne partie due à la croissance démographique en Afrique.

Questions

1- De quoi parle le texte ?

.....

.....

.....

.....

2- Quel est le positionnement du français sur les réseaux sociaux ?

.....

.....

.....

.....

3- « *Malgré tous ces chiffres, le français — comme toutes les autres langues — demeure en retrait par rapport à l'anglais qui reste en position dominante sur le Web* ». Expliquez ce passage

.....

.....

.....

.....

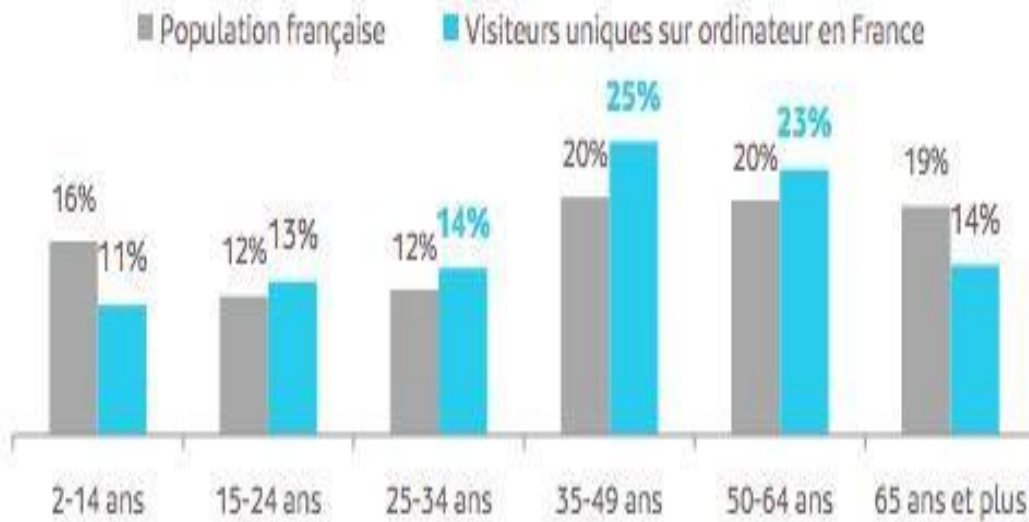
.....

.....

.....

Exercice n°2 : Commentez le schéma suivant

Répartition de la population française des ménages et de la population de visiteurs uniques sur ordinateur par tranche d'âge en août 2015

[illegible]

Exercice n°1 : Observez attentivement l'image ci-dessous. Donnez le nom exact de chaque composante.



Exercice n° 2 : Commentez l'image ci-dessous :



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Exercice n° 3 : Commentez l'image ci-dessous :



.....

.....

.....

.....


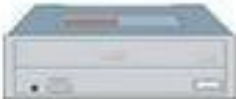




.....

.....

.....

.....

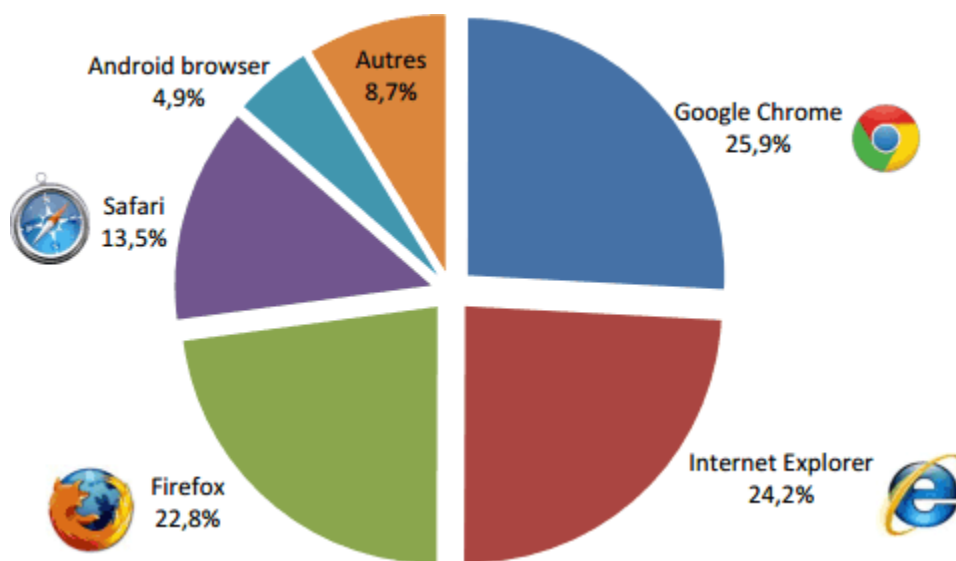
Exercice n°3 : Remplissez le tableau suivant

| Noms | Fonctions |
|--|-----------|
|  Une unité centrale | |
|  Un lecteur de CD ou DVD et graveur | |
|  Un moniteur ou écran | |
|  Un clavier | |
|  La souris | |
|  Un scanner | |

Exercice n°4 : Nommez chacun des navigateurs suivants



Exercice n°5 : Commentez le schéma suivant



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Exercice n° 6 : Identifiez chaque élément du schéma suivant

Envoyer Enregistrer un brouillon Supprimer

À: rkerrouzi@gmail.com

Cc:

Cci:

Objet:

Pièces jointes :

Choisissez un fichier Aucun fichier choisi



















Joindre d'autres fichiers

KERROUZI Redhouane
Enseignant chercheur de langue française
Maître de conférences "A"
Université Hassiba Ben Bouali de de Chlef

Envoyer Enregistrer un brouillon Supprimer

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, typical of primary school handwriting practice paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Exercice n° 8 : Retrouvez les éléments effacés :

| Utilisation | Microsoft Office | Open Office | Google Documents | iWork (Mac) |
|------------------------|---|---|---|---|
| Ecrire un document |  |  |  |  Pages |
| Tableur |  |  Calc |  |  |
| Présentation |  |  Impress |  Présentation |  |
| Messagerie, Calendrier |  |  ThunderBird* |  |  iCal* et Mail* |
| Bases de données |  Access |  | | |

Exercice n°9 : Identifiez le maximum de réseaux à partir de l'image suivante :



7.
Unité d'entrée comportant un ensemble de boutons que l'on enfonce avec les doigts pour émettre un signal à l'ordinateur. Chacun des boutons s'appelle une touche.
8.
Petit périphérique de stockage de données qui utilise une mémoire Flash et un connecteur USB.
9.
Appuyer sur un des boutons de la souris de l'ordinateur pour sélectionner un élément ou une fonction. L'adjectif *cliquable* est accepté dans le sens de « sur lequel on peut cliquer ».
10.
Correspondance sous forme de messages, transmise entre ordinateurs sur un réseau informatique.
11.
Support composé d'un ou de plusieurs plateaux magnétiques qui sert à stocker des données.
12.
Petit disque magnétique protégé par une pochette souple ou dure qui sert à stocker des données. On ne l'utilise presque plus.
13.
Disque optique numérique de la taille d'un CD qui, grâce à ses multiples couches superposées, possède une très grande capacité de stockage. On peut y enregistrer des données vidéo, audio et informatiques.
14.
Surface du moniteur sur laquelle s'affichent les données.

Exercice n°10 : Associez chaque verbe à sa définition

| | |
|----------------------|--|
| Réinitialiser | Verbe. Définir les sous-ensembles constituant un matériel, un logiciel, ou agir sur leurs paramètres pour en assurer la mise en oeuvre. Équivalent étranger : configure (to). |
| Réamorcer | Verbe. Provoquer de nouveau l'exécution de l'amorce. Équivalent étranger : reboot (to). |
| Cliquer | Verbe. Remettre un système informatique ou une application dans son état initial. Équivalent étranger : reset (to). |
| Configurer | Verbe. intr. Enfoncer et relâcher le bouton-poussoir (ou cliquet) d'une souris ou d'un dispositif similaire. Équivalent étranger : click (to). |

Extension :

À titre d'extension et dans le cadre d'une évaluation continue, l'enseignant pourrait, durant le sixième semestre, proposer à ses étudiants des sujets en vue de les présenter devant leurs condisciples (exposé de 15 à 20 minutes de présentation) puis déclencher autour du sujet exposé un débat :

- 1- Le FLE, le FOS et le FOU (quelles différences ?)
- 2- Le français médical
- 3- Le français professionnel
- 4- Le français scientifique
- 5- Le français de spécialité
- 6- Le français juridique
- 7- Le français du tourisme
- 8- Le français économique et commercial
- 9- Le français militaire

Références bibliographiques :

1. MEJRI, S (2005). « *Figement, néologie et renouvellement du lexique* », In revue *Linx* N° 52, pp. 163-174.
2. MOÏNFAR, M (1997). « *Sur la terminologie de Benveniste* », In revue *Linx* N° 9, pp. 365-374
3. MOIRAND, S (1994) « *Décrire des discours de spécialité* », in. Barrueco, S. et al. (éds), *Lenguas para fines especificos* (III), actes du colloque organisé par l'université Alcala de Henares, les 15-17 novembre 1993, Université Alcala de Henares, pp. 79-91.
4. PETIT, G. (2004). « *La polysémie des séquences polylexicales. Syntaxe et sémantique* », In revue *Syntaxe et sémantique*, Vol : 1, N° 5, pp. 91-114.
5. PORCHER Louis (2004) « *L'enseignement des langues étrangères* », Paris : Hachette.
6. RICHER, J-J. (2007) « *Le FOS est-il soluble dans le FLE ? Pour une didactique spécialisée du Français sur Objectifs spécifiques (F.O.S.)* », In. *Synergies Pérou*, n°21, pp. 20-27.
7. RICHER, J-J. (2008) « *Le FOS ou une didactique du langage et de l'action* » in. *L. Keyong et al.* p. 15-30.
8. RICHTERICH René (1985). « *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* », Paris : Hachette.
9. TUTIN, A. GROSSMANN, F (2002). « *Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif* », In *Revue française de linguistique appliquée* N° 1 (Vol. VII), p. 7-25.
10. VAN DER YEUGHT, M (2014). « *Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* ». In *Cahiers de l'Aplut* Vol. XXXIII N°1 : Langues de spécialité et professionnalisation, pp. 12-32.