

## LES LANGUES DE SPÉCIALITÉ

### 5.1. Introduction

Notre réflexion sur les acteurs principaux du processus d'enseignement/apprentissage sera suivie, dans ce chapitre, d'une présentation de l'évolution du domaine dans lequel s'inscrit notre travail et de quelques pistes d'intervention sur le terrain, compte tenu des destinataires visés. Le public concerné par notre recherche est constitué d'adolescents fréquentant le lycée scientifique, n'ayant pas encore choisi leur cursus universitaire et susceptible de se consacrer à une profession scientifique. Considérant le type de formation qu'ils reçoivent pendant les heures de cours (pas encore « professionnalisée », à l'instar des apprenants de l'école hôtelière, de la filière touristique etc.), le type de langue qui nous concerne est le « Français de Spécialité ». Nous pourrions même ajouter que, vu que ces jeunes ne sont pas encore inscrits à l'université, leur domaine d'étude – et notre domaine d'action – pourrait être considéré comme une sorte de « *Français pré-spécialisé* », c'est-à-dire une formation scientifique encore généraliste ne visant pas une particulière discipline/des particulières disciplines du domaine en question<sup>o</sup>. Les observations théoriques et méthodologiques de la section courante nous aideront, donc, à encadrer les destinataires de cet enseignement et les contenus à apprendre, de même que les modalités à adopter pour une mise en place efficace des séances proposées.

#### 5.1.1. Le français et les publics à orientation scientifique : parcours historique

Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, quelques problèmes liés à la diffusion linguistique se posaient à la France (Cuq et Gruca 2008 : 196). En 1951 a été donc élaboré le programme à la base de la naissance du *français fondamental* (*Le Français Fondamental Premier degré*, 1959), « conçu comme un instrument efficace pour la diffusion large et rapide de la langue française » (*idem* : 197) et suivi par la réalisation du « second degré du français fondamental », visant une progression dans l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire (*idem* : 198-199). Ensuite, la création du VGOS a constitué « une sélection lexicale qui visait à satisfaire les besoins des étudiants de filières scientifiques étrangers désireux de poursuivre leurs études en France » (Weber 2007 : 16). À partir de la décennie 60, les langues dites de spécialité ont servi de base à des recherches linguistiques et pédagogiques en particulier grâce au soutien du MAE. Au début des années 70 a été publié le manuel *Le Français scientifique et technique* (Hatier, 1971); dans les années 74-75 est apparue l'expression « français fonctionnel », précédée, dès les années 60, par « français de spécialité » (Cuq et Gruca 2008 : 360). Cela reconnaissait à la langue française la capacité « à créer et à véhiculer des sciences et des techniques » (*idem*). En raison de la crise économique des années 70 et des nouveaux

scénarios politiques internationaux, il fallut privilégier une formation linguistique plus ciblée, destinée aux professionnels eux-mêmes dans le domaine scientifique. À cette époque, l'expression *français fonctionnel* couramment utilisée semblait construite d'après le *français instrumental*, utilisé en Amérique du Sud. Dans cette dénomination, « *l'idée d'instrument renvoyait surtout à un médium d'accès à la documentation scientifique et technique en français...* » (*idem* : 361). Voici, donc, la parution de recueils tels que le VGOS, le VIEA et le VGOM (*idem*).

En 1976, la publication de l'article de L. Porcher « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen » a marqué un tournant méthodologique. Pour Porcher, il serait impossible de mettre en place une méthodologie pour l'enseignement du français scientifique en remplaçant « Voici M. Thibaut » par « Voici un bec Bunsen », vu la nécessité de se centrer sur des besoins particuliers et sur les événements de communication potentiels des destinataires (Carton 2008 : 40). À ce moment-là, la dichotomie entre français général et français de spécialité était presque inexistante : c'était à chaque locuteur d'effectuer un découpage linguistique et pragmatique selon la situation de communication souhaitée (*idem*). Au français fonctionnel était liée « *une inféodation idéologique au technicisme... qui risquait de vider l'enseignement du français des valeurs humanistes dont il s'est toujours voulu le porteur privilégié* » (Cuq et Gruca 2008 : 360). Pendant les années 80, le FOS a accompagné « *l'avant-garde puis le triomphe du courant communicatif* » (Lehman 1993 : 76 in *idem* : 362). Mourlhon-Dallies a remarqué la création, depuis la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, d'une dizaine d'appellations différentes par rapport à l'enseignement des langues à finalité pratique et professionnelle (Mourlhon-Dallies 2008 : 10-16). En particulier, « *Français scientifique et technique* » était une expression se référant à des variétés de langue et à des publics auxquels on voulait les enseigner, ne renvoyant à aucune méthodologie précise. « *Langue de spécialité* », dans le sillage du *Français fondamental*, prévoyait la conception de cursus suivant une progression<sup>o</sup> Soulignons, d'après Mourlhon-Dallies, qu'il y a environ dix ans ont été introduites les dénominations de « *Français de la communication professionnelle* » et de « *Français à visée professionnelle* » (et, ensuite, de « *Français langue professionnelle* »). De nombreuses variantes autour de FOS peuvent renvoyer à *Français à Objectif Spécifique*, *Français sur Objectifs Spécifiques*, *Français sur Objectif Spécifique*. D'ailleurs,

« *selon la nature des demandes et selon les méthodologies dominantes, l'accent a été mis tour à tour sur des contenus et des objectifs de formation différents (maîtrise du lexique, de la grammaire, aptitude à lire, à communiquer, spécialisation et compétences professionnelles, adaptation au monde du travail)...* » (Holtzer 2004 : 8-24).

Le tableau suivant montre une synthèse didactique/méthodologique des courants considérés et des caractéristiques didactiques et méthodologiques associées :

Priorité didactique	Courant/Appellation	Méthodologie didactique en arrière-plan
Maîtrise d'un lexique technique (différent du français général et quotidien) et de structures syntaxiques types.	Français, langue de spécialité (dont français scientifique et technique).	Structuro-Globale-Audio-Visuelle, Français <i>fondamental</i> .
Lecture de textes spécialisés.	Français instrumental.	« Méthode par la lecture ».
Réponse aux besoins de communication de l'apprenant dans son travail.	Français fonctionnel.	Approche communicative, en particulier analyse des besoins, analyse systémique.
Connaissance large d'un domaine de spécialité, de ses métiers et des discours qui y circulent.	Français de spécialité (type : français du tourisme, français du droit, etc.).	Approche communicative, nourrie d'analyse des discours spécialisés.
Réponse aux besoins de communication de l'apprenant quel que soit son travail.	Français de la communication professionnelle/français à visée professionnelle.	Approche communicative, avec identification de situations de travail et d'actes de paroles transversaux aux différents domaines d'activité.
Prise de conscience des différentes logiques d'exercice des professions.	Français langue professionnelle.	Approche post-communicative [et emprunts à des disciplines autres que la didactique].

**Tableau 5.1.1. : Principaux courants constitutifs du domaine examiné (Mourlhon-Dallies 2008 : 13-14)**

Du milieu du XX<sup>e</sup> siècle au début du XXI<sup>e</sup> siècle s'est donc développé un enseignement essayant d'articuler le linguistique à des domaines extérieurs (socioculturels, économiques, cognitifs, professionnels). Les particularités grammaticales des discours spécialisés ont été étudiées tardivement : une perspective énonciative a d'abord renouvelé l'approche linguistique des écrits scientifiques, tout en examinant les procédés de neutralisation de l'énonciation (présent atemporel, utilisation du « nous » ou du « on » à la place du « je » de l'énonciateur, fréquence de l'impersonnel ou du passif, etc.). (Carras *et al.* 2007 : 16). Soulignons que les discours spécialisés oraux recourent à l'analyse de discours, au sens anglo-saxon du terme, et dont les travaux se sont intéressés notamment aux discours dialogaux. Pour cette raison, « on suit un « tournant actionnel » en essayant de prendre en compte les actes non langagiers, qui s'associent aux actes de langage, dans la mesure où l'on parle pour agir et où l'on parle en agissant... » (*idem* : 17). Nous avons inséré dans les annexes (annexe n° 7) un tableau schématisant le parcours de l'évolution, à la fois historique et méthodologique, du français destiné à des publics scientifiques à partir des années 60 (*idem* : 17-18). Parmi celles de ce tableau, la méthodologie didactique en arrière-plan de notre recherche est l'approche post-communicative (ou « approche actionnelle »/« perspective actionnelle », cf. annexe n° 6). Dans notre cas, le courant correspondant n'est pas le FLP, mais l'appellation « Français pré-Spécialisé », issue du « Français de Spécialité » (cf. 5.1.), qui vise à l'approche d'un public de filière générale au français scientifique. Nous avons déjà remarqué qu'il n'est pas nécessaire d'approfondir des domaines particuliers : la filière d'étude en question n'envisage pas encore la prise de conscience des différentes logiques d'exercice des professions.

## 5.2. L'état des recherches actuelles : Français sur Objectifs Spécifiques, Français de Spécialité, Français Langue Professionnelle

Comme nous l'avons vu, on a souvent associé dans une même appellation les domaines scientifique et technique. Vers la fin des années 70 ont été effectuées les premières études concernant les discours spécialisés (Darot 1975, Beacco et Darot, 1977, 1978) et le discours scientifique a commencé à être dissocié du discours technique, « son habituel second ». À ce sujet, d'après Holtzer, il est nécessaire de distinguer deux orientations différentes. La première porte sur l'organisation des textes et les mécanismes de textualisation ; du côté didactique, cela conduit « à la recherche de transversalités » (Holtzer 2004 : 15). La deuxième concerne les typologies du discours scientifique et les genres discursifs. On décrit le discours scientifique en tant qu'ensemble composé de genres différents :

*« le discours de vulgarisation adressé à des non-experts, le discours pédagogique de transmission de savoirs (communication enseignant/étudiants), le discours de l'écrit de recherche (thèse, mémoire), etc. (A.-M. Loffler-Laurian, 1983). Sous cet angle, les discours peuvent être classés en deux grandes catégories : ceux de l'interlocution interne (échanges entre spécialistes) et ceux de l'interlocution externe (diffusion et vulgarisation)... » (idem : 16).*

À la fin des années 80 ont lieu de nouvelles transformations sur des bases terminologiques, entraînant des retombées didactiques ; l'approche conversationnelle offre une nouvelle place à l'oral, auparavant négligé. De plus, on repère des genres différents, des procédures particulières, une spécification plus forte des objectifs (*idem* : 17). Dans les époques plus récentes, le développement des TICE et le nouveau marché éditorial ont favorisé la diffusion du discours de vulgarisation scientifique. Au début, les destinataires du FST étaient notamment des adultes spécialistes ; plus récemment, on a envisagé les apprenants des filières « bilingues » ou celles « francophones », là où l'enseignement des disciplines scientifiques était dispensé en français. L'appellation « langue de spécialité » a semblé plus adéquate pour couvrir les nouvelles exigences et les outils d'apprentissage « non-généralistes » du FLE (méthodes, dictionnaires, cédérom). De même,

*« dans les discours politico-institutionnels, toutes les formes d'enseignement spécifique sont regroupées sous l'étiquette « français de spécialité » qui, dans le champ de la diffusion du français, englobe « des formations linguistiques spécialisées correspondant à des besoins professionnels, comme le français juridique, le français médical, le français scientifique et technique, le français des relations internationales, etc. » (État de la francophonie dans le monde, 1997 : 427) » (idem : 17-18).*

Pendant les dix dernières années du XX<sup>e</sup> siècle, on a mis l'accent sur les « discours spécialisés » : on avait négligé, en milieu scientifique et technique, les situations où l'on utilisait différemment des discours structurés, par rapport aux prototypes des textes spécialisés (Mourlhon-Dallies 2008 : 34-35). Cette notion s'est donc ouvert le chemin à travers celle de

« communication spécialisée », vu la présence, dans les situations de communication, de régularités récurrentes (Eurin-Balmet et Henao de Legge 1992 : 64 in *idem* : 35). À travers l'analyse du discours, différents écrits/conversations concernant les domaines de spécialité ont été décrits par rapport au contexte, considérant leurs conditions de production, de circulation et de réception (Moirand et Felten 2007 in *idem* : 36).

Nous souhaitons aborder, au fur et à mesure, le « *Français sur Objectifs Spécifiques* », le « *Français de Spécialité* » et le « *Français Langue Professionnelle* », tout en mettant en relief les situations/les publics sous-tendant cette catégorisation<sup>o</sup>. Pendant les années 80 est apparue la nécessité d'acquérir rapidement la capacité de se débrouiller dans des situations réelles. L'expression FOS (au pluriel), au début des années 90, renvoie à des apprentissages relatifs à des demandes d'ordre professionnel ou de jeunes souhaitant poursuivre des objectifs universitaires (buts précis, identifiables, conduisant à des apprentissages courts et intensifs). (Mangiante et Parpette 2004). Grâce à l'analyse des besoins, l'apprenant sera donc capable de « *faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera, et seulement celles-là, dans sa vie professionnelle* » (Richterch 1985 : 48 in Cuq et Gruca 2008 : 365). À l'étiquette répandue « FOS » n'est pas associée, cependant, une véritable stabilité (Mourlhon-Dallies 2008 : 48 ; Cuq 2003 : 109 in *idem* : 49). Une deuxième définition, essayant de tracer la frontière entre Français de Spécialité et FOS, met en relief deux logiques différentes :

*« celle qui relève de l'offre et celle qui relève de la demande. La première est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public, le plus large possible [...]. Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis »* (Mangiante et Parpette 2004 : 17 in *idem*).

Suite à cette définition, on peut donc affirmer que le français de spécialité constitue un ensemble de ressources et de démarches pédagogiques axées sur des domaines de spécialité, utilisables par les enseignants pour l'élaboration des cours. Par contre, le FOS considère chaque demande comme unique, visant des compétences à faire acquérir à des personnes déjà au travail : pour cette raison, la dénomination en question explique l'écriture du FOS au singulier (Français sur Objectif Spécifique). Graduellement, le nombre d'éléments considérés pour construire l'intervention didactique pour le FOS est augmenté : l'adoption du pluriel est devenue, donc, légitime (*idem* : 51-52). En 1996, dans une brochure publiée par la DGRCST, était mentionnée la « vieille dénomination » de *français de spécialité*, correspondant « *à des besoins professionnels, comme le français médical, le français scientifique et technique, le français des relations internationales, etc.* » (Cuq et Gruca 2008 : 363). Cela implique le rôle prioritaire de la coopération universitaire à l'égard de la formation linguistique, l'instruction de formateurs et des relations entre ce renouveau et le développement des technologies de

l'information (*idem*, Carras *et al.* 2007 : 18-19). Lorsqu'il s'agit d'anticiper les besoins futurs des apprenants concernés, il y a un lien très flou avec un objectif final ou même hypothétique. Par conséquent, « *le contenu du programme, les documents qui serviront de support, le type d'évaluation, etc. ne sont pas contraints par une demande extérieure, ils sont déterminés par l'institution et l'enseignant, dans les limites du domaine de spécialité concerné...* » (*idem*). Malgré d'incontournables soucis initiaux, cela entraînerait, à notre avis, des avantages potentiels, au sein du lycée scientifique. Il s'agirait de stimuler la créativité d'enseignants et d'apprenants, d'encourager le recours à des techniques/des supports variés et au travail en équipe, de participer à plusieurs projets même internationaux, de fournir des liens moins abstraits avec la réalité. (Nous essayerons de montrer la validité, à la lumière de notre question de recherche, du choix d'organiser des séances scolaires favorisant la connaissance du domaine scientifique en L2). Pour ce faire, l'adoption d'une approche par tâches (cf. chap. 6) constituerait une modalité privilégiée, car elle permettrait la mise en place des séances d'une manière souple et susceptible de faciliter le travail des apprenants, autorisant même la résolution d'éventuels problèmes se présentant pendant toutes les phases de la formation° Plus récemment, dans le panorama didactique sont apparues les appellations « *Français Langue Professionnelle* » et « *Français à visée Professionnelle* » (Mourlhon-Dallies 2008 : 19-21, 41-43, cf. 5.1.1., tableau p. 347-348). Il s'agit d'une approche transversale au français de spécialité et au FOS, ouvrant de nombreuses perspectives didactiques à l'avant-garde, mais ne concernant pas encore les jeunes apprenants impliqués dans notre expérimentation°

### **5.3. Le Français de Spécialité : caractéristiques générales**

Nous avons déjà observé que notre domaine de recherche s'inscrit dans le champ du Français de Spécialité (cf. 5.1.1.). Il nous reste, maintenant, à le définir davantage, en essayant de mettre en relief les éléments le caractérisant et les buts à envisager. Nous réfléchissons à ce sujet en prévision d'une approche scolaire du langage/du milieu d'action des professionnels du domaine scientifique et médical – conformément à notre question de recherche – compte tenu du contexte et des exigences des destinataires. Une approche empirique des différents domaines de spécialité a été offerte par Mourlhon-Dallies, ayant mis en exergue que « *l'appellation « français de spécialité » s'emploie fréquemment sans ancrage conceptuel particulier... elle renvoie à un découpage empirique en domaines de spécialité plus ou moins bien délimités* » (*idem* : 26). Les enquêtes du MAE ont permis de cataloguer une dizaine de domaines du FLE, chacun de ceux-ci pouvant être subdivisé en sous-domaines/micro-domaines de spécialité émergents, comme le « français de l'aviation ». Ainsi, le français scientifique concerne la géologie, la biochimie, les mathématiques, la botanique,

l'électromécanique etc. (*idem*). On parle de « niches » de spécialités et on s'interroge sur les notions de « spécialité »/« spécialisé ». Essayant de résumer brièvement, on peut distinguer :

« Avant 1990 : *Vocabulaires spécialisés, Langues de spécialités...De 1990 à 2000 : Français de spécialité (droit, tourisme), Communication spécialisée (1990), Langues spécialisées (Lerat, 1995), Textes spécialisés (Cusin-Berche, 1997), Discours spécialisés (Moirand, de 1990 à 2000)...Après 2000 : Discours professionnels (Moirand), FLP (Mourlhon-Dallies, 2006) » (*idem* : 26-29).*

L'appellation « Français de Spécialité » est normalement utilisée, en didactique du FLE, d'une façon différente par rapport au FOS (cf. p. 348), réservé à des formations centrées sur des compétences circonscrites, liées à l'exercice d'un métier (Olmo Cazevieille 2008 : 198). Il concerne un type d'enseignement axé sur le lexique spécialisé, la grammaire de spécialité, la maîtrise des actes de parole et la pratique des genres discursifs. On le dispense dès les premières années, en y ajoutant, au fur et à mesure, des éléments interculturels et socio-historiques. Le public d'apprenants de français de spécialité englobe à la fois des étudiants en voie de spécialisation (formation initiale) et des professionnels en formation continue (Berchoud 2004 : 58). La proposition d'initier au français de spécialité des lycéens italiens hors d'un projet CLIL paraît donc, dans notre cas, pionnière, mais pas trop éloignée des apports théoriques récents, compte tenu du niveau linguistique et des intérêts de nombreux apprenants (cf. cadre expérimental). Puisque la qualité du transfert des informations et des connaissances scientifiques est indispensable pour atteindre les objectifs envisagés, on emploie le plus souvent l'anglais, mais le français est fréquemment utilisé notamment par les spécialistes des organismes humanitaires (par exemple, les « *french doctors* », ayant fait l'objet de deux de nos tâches) et parce que plusieurs pays en voie de développement se trouvent dans une zone francophone, notamment africaine (Rolland 2004 : 62-63).

### **5.3.1. Le Français de Spécialité : objectifs à viser**

Ces observations sur les rapports entre langue de spécialité et milieux de travail sont propédeutiques à quelques considérations sur la situation actuelle de l'enseignement dans ce domaine, et nous concernant en tant qu'apprentie-chercheuse. Elles constituent, pour Delagneau, la partie essentielle des cours pour étudiants d'autres disciplines (LANSAD), même à des degrés de spécialisation différents. Cela est lié, entre autres, au développement de la mobilité étudiante (Delagneau 2008 : 106) ; soulignons que, dans la deuxième partie de la thèse, nous nous sommes arrêtée sur l'analyse des besoins linguistiques potentiels des étudiants partant pour des échanges internationaux (comme, peut-être, les participants à notre projet dans quelques années). L'auteur cité croit que le but des langues de spécialité consiste à suivre l'évolution des disciplines auxquelles elles se réfèrent, dont elles sont vecteurs privilégiés de communication<sup>o</sup> En outre, les enseignements en question ont été confrontés, en

milieu institutionnel, à une augmentation de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité, due à la révolution technologique et aux mutations sociales (*idem*). Afin de lui garantir un traitement conforme aux nouvelles exigences, il ne s'agit pas, donc, de réduire la langue de spécialité à un lexique spécialisé (ou terminologie) ou à un référentiel lexical/grammatical abstrait, ou bien encore à un dispositif d'apprentissage des langues vivantes utilisant uniquement les TICE pour des contenus spécialisés. En citant Hoffmann (1987), Lerat (1995) et Cabre (1998), Delagneau en met en relief les moyens permettant la compréhension entre les acteurs-spécialistes concernés et les trois variables qui la caractérisent pragmatiquement : sujet, utilisateurs, situations de communication (*idem* : 106-107). Les travaux scientifiques les plus récents ont contesté la domination exclusive du lexique comme critère de définition à retenir par les approches traditionnelles (*idem* ; Benveniste 1974, Olmo Cazevieille 2008 : 198). Notre choix de moyens moins « ennuyeux » et moins contraignants pour l'acquisition potentielle du vocabulaire scientifique en L2 est donc soutenu par les apports cités (cf. chap. 11). Mourlhon-Dallies a abordé la question des usages spécialisés de la langue à travers l'ouvrage de Kocourek (1982), dont le positionnement est confirmé par Cousin-Berche (2003 : 106). L'auteure a mentionné quelques ressources propres à cette langue, par exemple, la richesse des suffixes (Mourlhon-Dallies 2008 : 32-33). J. Tolas (2004) a identifié les principales opérations logico-discursives à l'œuvre dans le domaine, tenant en compte la quantification, la mesure, la description – d'un objet, d'une matière, d'un procédé, d'un processus, etc. (*idem* : 33). On procède, donc, bien au-delà de simples listes de mots à apprendre, dans une optique comportant des prémisses pour une réflexion ultérieure sur l'importance des logiques professionnelles ou disciplinaires (*idem* : 34). On peut observer, au sein du Français de Spécialité, des termes anglais ; l'éventuelle nécessité d'intervenir à ce sujet par des modifications demeure, pour O. Challe, délicate, liée à la situation politique (Challe 2002 : 107-108).

Suite à cette introduction théorique visant à encadrer les bornes de notre travail, nous abordons une question cruciale lors du choix et de la création de tâches destinées à des apprenants très jeunes, même des débutants en français. La plupart des auteurs partagent l'idée qu'il est possible d'enseigner le Français de Spécialité à tous niveaux (Olmo Cazevieille 2008 : 198). Quelques pistes à ce sujet sont exploitables, à notre avis, avec des apprenants grands-adolescents ou adultes, hors d'une recherche-action<sup>o</sup>. Il s'agit, d'abord, d'employer un vocabulaire/une syntaxe simple ; dans un deuxième temps, on peut utiliser des textes authentiques des savants célèbres de la langue cible ; enfin, on peut présenter les aspects intéressants de la culture technoscientifique en France, comparée à celle du pays de l'apprenant (Kocourek 1991 : 218). Pour d'autres auteurs, la création de matériel spécifique

concerne des niveaux plus avancés (Olmo Cazevieille 2008 : 198-200). Mangiante et Parpette (2004 : 139-140) suggèrent uniquement l'emploi d'une méthode généraliste en début de formation° Par le biais de recherches supplémentaires, nous aimerions vérifier si, en contexte institutionnel, ces démarches sont vraiment susceptibles de motiver les apprenants, notamment les plus jeunes (cf. 8.7., 10.3., chap. 11).

#### **5.4. Le discours scientifique : quelques caractéristiques**

Après avoir défini le domaine dans lequel s'inscrit notre recherche, examinons maintenant le discours scientifique proprement dit, dans le but de repérer les aspects sur lesquels il convient de focaliser l'attention par rapport aux exigences des apprenants. Les caractères particuliers de ce discours (notamment, des textes écrits) ont été mis en relief, en français, de la part de Cuq et Gruca. Ils ont invité d'abord les enseignants, expérimentés d'habitude dans le traitement des textes littéraires, à en prendre conscience ; en outre, du côté de l'apprenant, ils ont souligné l'importance de la connaissance des caractéristiques examinées en production : il est opportun de « *connaître avec précision les formulations essentielles de telle ou telle branche...* » (Cuq et Gruca 2008 : 368). D'après M. Tukiá, le discours scientifique a une caractéristique bien forte : il est *a priori* tenu pour vrai, d'où la nécessité d'en repérer les garants et les conditions d'énonciation° En français, il est de même important de ne pas négliger l'emploi spécifique des pronoms (Tukiá 2008 : 370).

##### **5.4.1. Les termes du français scientifique**

Nous avons déjà mentionné le rôle capital longtemps joué par le lexique dans l'enseignement/apprentissage des langues à des publics spécialisés. Même s'il ne s'agit plus d'apprendre par cœur de longues listes de termes relatifs au domaine de spécialisation visé, il constitue partie intégrante des cours de langue de spécialité, secteur où, peut-être, il n'a pas été considéré comme « *le parent pauvre de la didactique des langues* » (Galisson 1971 : 7). Nous sommes convaincue que, même dans l'optique actionnelle, le choix de tâches utilisant des termes afférents aux futurs milieux d'activité peut être, aussi, susceptible de motiver les plus jeunes en classe de langue. Nous souhaitons réfléchir, donc, sur les définitions de *lexique* et de *vocabulaire*. Le *Dictionnaire de didactique du français...* explique que le lexique :

« *désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu. Du point de vue linguistique, en opposition au terme vocabulaire réservé au discours, le terme lexique renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes* » (Cuq 2003 : 155).

Le même ouvrage mentionne que, couramment, on emploie le terme vocabulaire pour désigner « *l'ensemble des mots d'une langue... Ce terme est également utilisé dans les études de corpus spécialisés portant sur un domaine du lexique susceptible d'être inventorié et décrit : vocabulaire des mathématiques, du droit, du tourisme par exemple...* » (*idem* : 246). Pour O. Challe, on peut appeler lexique un inventaire de mots, s'approchant ainsi du sens de glossaire, englobant les termes propres à une science, une technique, un domaine. Il s'agit, donc, d'un répertoire correspondant à un vocabulaire spécialisé, au dictionnaire d'une communauté spécifique (Challe 2002 : 71). À la lumière de ces citations, nous retenons le terme lexique en tant qu'« inventaire de mots » et celui de vocabulaire par rapport au discours dans son ensemble (dans notre cas, le discours scientifique). Réfléchissons, maintenant, sur quelques observations didactiques relatives à la langue de spécialité. D'après Cuq et Gruca, l'entrée par le vocabulaire est naturelle pour les apprenants de L2, en tant que canal direct reliant le sujet à son système conceptuel (Cuq et Gruca 2008 : 403). Mourlhon-Dallies a mentionné l'exigence, pour de nombreux chercheurs, de trouver un positionnement entre lexique spécialisé, langue de spécialité et langues spécialisées. Elle a cité Lerat, estimant qu'

*« une « langue spécialisée » ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées »* (Lerat 2000 : 7-18 in Mourlhon-Dallies 2008 : 29-31).

Tukia a mis en évidence quelques caractéristiques du vocabulaire scientifique (souvent appelé « jargon », s'adressant à des spécialistes), de même que leur implication en didactique. De vastes champs sémantiques le composent, dont les non spécialistes en ignorent souvent les lexèmes. L'appartenance à une même communauté est donc importante pour la transmission/réception du message, de même que la création lexicale constante, face aux nouvelles découvertes (Tukia 1983 : 34-43 in Cuq et Gruca 2008 : 371). En relation avec l'acquisition du vocabulaire, il y a eu différentes techniques, créées par rapport à l'évolution des méthodologies et des connaissances psycholinguistiques. Cuq et Gruca, devant l'intérêt montré par les didacticiens d'aujourd'hui envers l'entrée lexicale et l'enseignement du vocabulaire, ont observé qu'« *il convient de ne jamais enseigner un mot isolément mais toujours en contexte. On peut alors travailler sur les relations extrinsèques ou associatives du mot, telles que les cooccurrences, ou les connaissances culturelles qu'il véhicule* » (Cuq et Gruca 2008 : 409). Ils ont mentionné les propositions de Singleton, ayant préconisé « *de favoriser les tâches langagières qui provoquent une implication personnelle* » (Singleton 1993 : 161-173 in *idem*), de même que la possibilité – souvent remise en cause – d'utiliser le dictionnaire (Tréville 1996 : 106-107 in *idem*), ou encore de « *travailler sur les relations*

*intrinsèques au mot, qu'elles soient morphologiques (dérivation) ou sémantiques (par exemple les recherches de synonymie ou d'antonymie, de définitions, d'équivalences métaphoriques) » (idem). Du côté linguistique, langagier et textuel, le lexique est donc l'élément caractérisant chaque discipline. Plusieurs enseignants se sont cependant rendu compte que, notamment dans le cas de langues « très proches », telles que l'italien et le français (nous concernant dans notre recherche),*

*« le lexique scientifique s'appuie sur une relative transparence interlinguistique... Ainsi une approche contrastive permettrait-elle, à travers la comparaison de termes en italien et en français (notamment quant aux rapports phonie-graphie), d'approfondir les règles de passage d'une langue à l'autre (Gajo 1999 : 5)... » (Cavalli 2005 : 223-225).*

Cependant, l'acquisition du lexique scientifique reste liée aux situations d'apprentissage envisagées par rapport au travail de conceptualisation disciplinaire (*idem*). En guise de conclusion, nous soulignons que, à l'heure actuelle, *« le besoin de connaître une langue étrangère est indissociable du besoin de connaître une terminologie appropriée à chaque situation... »* (De Vecchi 2008 : 246). Par conséquent, comme nous le détaillerons plus loin, nous avons conçu pour notre recherche des tâches centrées sur des sujets et sur des situations évoquant la vie quotidienne et des problématiques scientifiques susceptibles d'intéresser les apprenants, en qualité de citoyens et de futurs professionnels.

#### **5.4.2. Le français scientifique : contenus à envisager**

Comme toute discipline d'enseignement, la langue de spécialité – dans notre cas, le français scientifique – nécessite une réflexion préalable avant la mise en place des formations, afin de cibler les objectifs souhaités par rapport aux destinataires concernés. Nous tenons à préciser que la plupart des suggestions mentionnées ici sont destinées notamment à des apprenants grands-adolescents et adultes. À la suite de Lehman (1993), Spanghero-Gaillard a affirmé que *« Les objectifs de la formation sont définis par les tâches que les apprenants doivent être en mesure d'effectuer à l'issue de, ou parallèlement à, leur formation grâce à la langue apprise... (Spanghero-Gaillard, 2003) » (idem : 176).* Du côté de la formation, Eurin-Balmet et Henao de Legge ont introduit une proposition méthodologique empirique, *l'approche réaliste*. Il s'agit d'une démarche de traitement d'une demande de formation en français spécialisé, se déroulant en trois étapes : analyse de la demande/des publics, sélection des contenus (en fonction de(s) domaine(s) disciplinaire(s), des types de communication, des opérations discursives, des formes linguistiques récurrentes des discours), mise en place des savoir-faire langagiers, cognitifs et pratiques (Eurin-Balmet et Henao De Legge (1992) in Cuq et Gruca 2008 : 364-365). Mourlhon-Dallies envisage aussi, à la base de l'organisation d'un cours « classique » de français de spécialité (même pré-professionnalisant), les contenus

suyvants : « *lexique spécialisé, grammaire de spécialité, principaux actes de paroles (décrire, présenter, localiser)...simulation de tâche professionnelle sur le base de « vrais » projets...* » (Mourlhon-Dallies 2008 bis : 75-78).

Remarquons, en tout cas, que les destinataires des formations en français de spécialité sont des publics souhaitant acquérir « *un capital culturel et langagier : des savoirs, des savoir-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle* » (Carras et al. 2007 : 7). Deux auteures ont porté à l'attention des professeurs de français que cette langue « *peut également être attractive pour des étudiants scientifiques mais davantage pour accéder à une ouverture culturelle différente que pour étudier des textes scientifiques...* » (Eurin-Balmet et Henao De Legge 1992 : 81). En outre, lors de l'étude d'un sujet de caractère scientifique ou technique, elles ont proposé de « *privilégier un contenu thématique de type culture scientifique plutôt que des contenus linguistiques liés à une communication scientifique spécialisée* » (*idem*) et ont souligné que malheureusement, « *avec ce public de scolaires et d'étudiants de sections scientifiques et techniques, il convient de se souvenir que le besoin principal réel est l'obtention d'une bonne note* » (*idem*). Nous ajoutons, en conclusion, quelques observations de Goes et Zamfir, ayant constaté que,

*« si les enseignants de FOS ont pour la plupart une formation initiale de linguistes, ils se transforment très souvent en concepteurs de méthodes de FOS et en spécialistes du domaine scientifique... un piège serait que l'enseignant de langue se mue en enseignant scientifique, anticipant sur les connaissances des apprenants dans la spécialité... »* (Goes et Zamfir 2004 : 118).

Ces réflexions nous semblent très pertinentes à l'acculturation personnelle même des enseignants de Français de Spécialité. Soulignons que ces derniers devraient considérer que l'âge et le niveau des apprenants, lorsqu'il s'agit de lycéens, ne permettent pas un échange paritaire de connaissances linguistiques/scientifiques entre enseignants et enseignés et que des cours disciplinaires adéquats sont donnés, même dans le secondaire, par des spécialistes (cf. 9.1.2., 10.3., chap. 11).

### **5.5. Le français scientifique et ses publics**

Afin de cerner de la meilleure manière possible les contenus à proposer aux apprenants des filières en question, nous mentionnons une catégorisation concernant les destinataires potentiels des formations à mettre en place, leurs conditions d'apprentissage et leurs objectifs. Commençons par les *scolaires et étudiants des filières scientifiques et techniques* (groupes nombreux, homogènes linguistiquement et culturellement, envisageant des besoins de communication liés davantage à la vie quotidienne ou « réelle », plutôt que des échanges dans les domaines scientifiques/techniques). En particulier,

« Si les apprenants sont des jeunes lycéens, leur appartenance à une section scientifique ne peut pas être retenue comme un critère de choix de contenu... Leur vocation scientifique n'est pas encore suffisamment affirmée pour qu'un enseignement de français faisant appel à des supports très marqués scientifiquement puisse attirer leur attention... » (Eurin-Balmet et Henao de Legge 1992 : 81).

On peut distinguer, en outre, les *publics relevant de programmes spécifiques* (souvent, étudiants en préformation avant un départ pour la France. Selon les mêmes auteures,

« l'essentiel de la littérature scientifique internationale est produit en anglais, la langue de communication des colloques. Si les étudiants sont intéressés par la lecture de textes de leur spécialité en français, il s'agit le plus souvent des sciences sociales ou de domaines très spécialisés... (idem) ».

Il existe aussi de jeunes scolaires et des étudiants scientifiques en formation initiale ; des étudiants des programmes communautaires (vu leur origine européenne, ils n'ont pas besoin d'informations socioculturelles), des professionnels en formation scientifique, nécessitant la connaissance du français dans l'exercice de leur profession ; des stagiaires scientifiques de recherche (visant à communiquer efficacement avec les chercheurs du même laboratoire), des étudiants scientifiques niveau DEA (aujourd'hui Mastère) et doctorat (ayant besoin de connaissances linguistiques de base et d'informations pour s'adapter à la vie française, mais surtout de savoir comprendre les cours, prendre des notes, lire des textes de spécialité, écrire des rapports, faire des exposés, discuter avec leur directeur, soutenir une thèse etc.) ; des professionnels scientifiques individuels en stage de courte durée ; des apprenants devant exercer temporairement leur profession dans un pays francophone (exigence de communication usuelle, exercice du savoir-faire professionnel en français...). (*Idem*).

Quelques auteurs ont essayé de dresser une liste des habiletés que les apprenants devraient avoir acquises pour s'insérer efficacement dans leur vie universitaire/professionnelle. Il s'agit de : rendre compte de l'état des recherches et des expériences, exprimer les difficultés rencontrées, analyser les résultats obtenus ; se présenter du point de vue scientifique ; comprendre/transmettre des consignes ; tenir un cahier de laboratoire ; procéder à des échanges professionnels/amicaux sur la vie du laboratoire ; lire des bibliographies, index, abstracts, publications, articles et ouvrages, tirer des informations, faire des comptes rendus/des résumés ; comprendre les cours/les exposés, prendre des notes, intervenir dans le cours, participer à un débat, présenter un exposé, rendre un travail écrit, rédiger un rapport/un mémoire/une thèse et autres (*idem* : 66-67). Outre Eurin-Balmet et Henao de Legge, d'autres chercheurs, comme Béninchoux (1997), Dalq *et al.* (1999), Defays (Defays *et al.* 2003), Navard (1991/1992), Challe (2008), ont proposé, dans leurs ouvrages, des tables de matières, des chapitres détaillés, des schémas de cours potentiels progressifs, des pistes d'exploitation lexicale (y compris l'emploi de sigles, expressions idiomatiques, particularités syntaxiques, figures stylistiques) concernant l'organisation des formations

scientifiques. Nous n'approfondissons pas le sujet dans ce contexte, étant donné que les destinataires potentiels sont, souvent, plus âgés que les lycéens.

Nous souhaitons enfin faire remarquer notre positionnement, concordant avec les affirmations/suggestions mentionnées. Nous précisons, par rapport à la citation de Eurin-Balmet et Henao de Legge (1992) sur l'enseignement du français scientifique à des lycéens, que le but de notre recherche ne consistait pas à proposer aux apprenants des contenus scientifiques pointus, mieux adaptés aux spécialistes/futurs spécialistes. Nous avons essayé de valider l'hypothèse que, à côté de l'enseignement de la littérature et de la civilisation françaises, on pourrait motiver le public visé par des sujets bien sûr de nature scientifique, mais portant surtout sur des événements récents d'intérêt collectif, dont l'année 2009 était très riche (« Année mondiale de l'astronomie », « Bicentenaire de la naissance de Darwin », « 400<sup>e</sup> anniversaire de l'utilisation astronomique du télescope de la part de Galilée », « Don du sang en tant que grande cause nationale en France », « Risque pandémique lié à la nouvelle grippe A H1N1 »), de même que sur l'écologie, sur la technologie appliquée à la vie de tous les jours, sur le volontariat au sein de la Croix-Rouge. Des tâches semblables à celles publiées dans l'ouvrage cité, ou même dans le volume de J. Tolas (2004), *Le français pour les sciences*, nous semblent trop complexes pour des lycéens et, en tout cas, inadaptées à une recherche expérimentale fondée sur les principes de la recherche-action<sup>o</sup>

## **5.6. L'enseignement du français de spécialité**

L'enseignement des langues de spécialité devient, à la lumière des politiques linguistiques actuelles, un impératif dicté par le marché du travail, par la mobilité universitaire et professionnelle, par le développement de nouvelles filières dans l'enseignement du supérieur et de l'enseignement de DNL dans les établissements du secondaire. C'est pour cela qu'une réflexion axée sur l'enseignement et sur l'apprentissage s'impose, de même que sur les paramètres susceptibles d'en augmenter l'efficacité. Eurin-Balmet et Henao de Legge ont observé la nécessité, afin que le français demeure une grande langue internationale, qu'il soit aussi présent dans les milieux de la vie scientifique et des relations internationales. Elles ont ajouté que la place modeste occupée par les travaux d'expression française est due, par rapport à l'anglais, à la quantité de la science produite par les chercheurs francophones (Eurin-Balmet et Henao de Legge 1992 : 72). O. Challe a mis en relief l'impossibilité d'aborder le français de spécialité uniquement du point de vue linguistique : il peut constituer « *un lieu privilégié pour l'apprentissage d'autres cultures...[il] peut contribuer à préserver la mosaïque des langues pour que toute vision planétaire se nourrisse de diversités* » (Challe 2002 : 122, 130-131). Lehmann est convaincu

que la « culture scientifique et technique » occupe aujourd’hui, au quotidien, un rôle comparable à la culture elle-même, car «...*la question de la culture scientifique et de la présence ou non de la composante scientifique et technique dans le capital culturel de chacun, peut se poser en termes d’exercice de la citoyenneté...*» (Lehmann 1993 : 34).

À partir des années 70, la centration progressive sur l’apprenant a contribué à mettre en évidence les limites de la méthodologie audiovisuelle, les avantages et les inconvénients de la lecture de textes spécialisés (face à la nécessité d’utiliser rapidement les documents pour la profession/les études), ouvrant la voie au français fonctionnel et à des recherches plus complexes, impliquant plusieurs disciplines (Mourlhon-Dallies 2008 : 20-22).

### **5.7. L’enseignant de langue de spécialité**

Réfléchissons, maintenant, sur la tâche confiée à l’enseignant de langue de spécialité. Il joue, à notre avis, un rôle de premier plan au sein du renouvellement de la didactique des langues. En effet, il devrait connaître les enjeux du secteur de travail/d’études des individus apprenant la langue, de même que les conditions dans lesquelles ils devront l’utiliser. Dans l’enseignement de la langue de spécialité, l’objectif principal est constitué par l’apprentissage de la communication en LE dans une discipline scientifique. Il n’est pas tout à fait simple de repérer des solutions tenant compte des destinataires, des programmes, des documents nécessaires et des pratiques pédagogiques (Matas-Runquist 2008 : 208-209). Souvent, un professeur de français ayant reçu une formation littéraire a des doutes concernant l’organisation du cours, le contenu, la méthodologie à adopter (Challe 2002 : 18-19). On se pose, justement, la question de la formation des enseignants devant se confronter avec des apprenants non francophones de français de spécialité (ou de FOS). Pour M.-J. Berchoud,

*« il semble qu’à ces enseignants l’impossible soit demandé : être un excellent connaisseur en français général (et en culture du même nom) et un enseignant familier des termes, des procédures, des situations de communication en usage dans telle ou telle spécialité, en même temps qu’un enseignant sensibilisé à ce que sont l’apprentissage et la cognition... »* (Berchoud 2004 : 58).

L’auteure met en relief, donc, l’importance du travail collaboratif entre celui-ci et les collègues de la discipline en question, notamment pendant la formation continue, compte tenu de la nécessité de résoudre des conflits de valeurs (*idem* : 59). Selon C. Galian, il est rare de rencontrer un enseignant possédant, à la fois, des connaissances scientifiques dans le domaine envisagé et des compétences en FLE. Il a parlé de la solution potentielle de recruter des spécialistes dans une discipline avec un bon niveau en français, ce qui n’est pas souvent réalisable. Dans l’impossibilité de fournir une évaluation objective, il ne reste qu’à être confiant dans l’expérience, dans les aptitudes psychologiques, dans la motivation, dans la curiosité scientifique, dans la capacité d’autoformation de chaque candidat (Galian 2004 : 75-

76). Matas-Runquist est cependant convaincu qu'une double formation des enseignants de français de spécialité est indispensable et propose d'introduire une nouvelle appellation indiquant le domaine en question (*LEOS : Langue Étrangère sur Objectifs Spécifiques*), offrant ainsi aux professeurs un cadre formatif où interagissent des expériences individuelles et collaboratives, se fondant sur l'interdisciplinarité et l'interculturalité (Matas-Runquist 2008 : 216).

Nous soulignons que les enseignants de FOS (ou de français de spécialité) sont souvent confrontés à des apprenants plus compétents qu'eux dans le domaine disciplinaire et que les mathématiques, la physique etc. sont susceptibles d'évoquer, chez un professeur ayant reçu une formation littéraire, de mauvais souvenirs scolaires. Selon Galian, tout dépend de la posture de l'enseignant concerné : s'il surmonte ses blocages, il peut trouver de l'intérêt pour sa nouvelle filière d'enseignement et même repérer des pistes l'aidant à combler par lui-même ses lacunes, choisir des documents appropriés et « *devenir apprenant face à ses apprenants* ». Remarquons que ce qu'on demande à l'enseignant de langues, c'est de donner « *un cours de français avec un objectif identifié, celui d'apprendre à communiquer en français sur une discipline scientifique* » (Galian 2004 : 77-78). De même, « *...le professeur de langue ne peut s'imposer comme seul détenteur du savoir face à ses étudiants spécialistes...* » (Challe 2002 : 19). Soulignons encore que les connaissances pointues ne sont pas inhérentes au seul domaine scientifique : il en est de même, par exemple, pour le français de la littérature, parce que les enseignants ne sont pas à la fois spécialistes de stylistique et d'histoire littéraire.

Selon Challe est donc indispensable, pour le formateur en langue de spécialité, l'acquisition d'une culture interdisciplinaire (*idem* : 40) ; en outre, la nécessité d'une formation continue soignée a été mise en évidence pour l'enseignant de FOS (ou de français de spécialité) : « *l'enseignant... doit se documenter, s'informer et se former dans les domaines où il intervient, actualiser ses connaissances et son matériel, ce qui implique un contact étroit avec le milieu cible, mais également un investissement personnel important...* » (Carras *et al.* 2007 : 55). Pour d'autres chercheurs, une acculturation personnelle, d'abord intraculturelle, est indispensable pour l'enseignant, avant qu'il puisse favoriser chez ses apprenants une acculturation interculturelle (Lehmann 1993 : 13). Outre à développer chez ses publics des compétences linguistiques et scientifiques sur la discipline concernée, l'enseignant de langue de spécialité, à la lumière des technologies, doit favoriser la rencontre de l'altérité, par une réflexion sur la multicanalité de la communication et sur les codes la régissant dans la culture cible (Matas-Runquist 2008 : 214). Cependant, au-delà de la formation des professeurs et des buts à atteindre, tout enseignement de LVE (y compris celui

de français de spécialité) devrait démarrer tenant compte, comme on l'a déjà observé, des exigences des apprenants (Defays et Deltour 2003 : 218).

### **5.8. « EMILE » ou « CLIL » : quelques observations**

Dans le cadre d'une réflexion sur l'enseignement/apprentissage des LVE dans les établissements du secondaire, nous consacrons un paragraphe à une typologie de cours peu répandue en Italie (même si plusieurs tentatives ont été effectuées dans les régions du Nord, notamment, pour le français, au Val d'Aoste), mais potentiellement utile dans la formation de futurs spécialistes d'autres disciplines. Le recours à l'enseignement bilingue impliquant l'apprentissage intégré d'une langue étrangère et d'une DNL est de plus en plus adopté en Europe, dans le but d'atteindre un meilleur niveau de compétence en langue étrangère ou en langue seconde (Snow, Met et Genes (1989), Swain (1996) in Coyle 2000 : 99-100). L'acronyme français EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) est couramment moins utilisé que son homologue anglais CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, cf. Narcy-Combes, J.-P. in Bertin *et al.* 2010 : 3) pour désigner cette expérience plurilingue. Cet apprentissage intégré a été considéré comme un facteur jouant un rôle important dans le développement des Dossiers de Langues, associé au « Cadre commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues – L'apprentissage linguistique pour une citoyenneté européenne » (document de travail, Strasbourg, 1996), selon le principe que « *l'héritage de langues et de cultures diverses est une richesse commune à protéger et à développer, et un effort éducatif majeur est nécessaire pour faire de cette diversité, d'un obstacle à la communication, une source d'enrichissement et de compréhension mutuels* (Strasbourg 1996 : 1) » (*idem* : 102). Au-delà de la constitution d'une pratique scolaire susceptible de motiver les apprenants, quelques recherches (Coyle 1999) ont montré que, s'il y a en amont une organisation efficace,

*« la réussite dans la discipline n'en souffre pas ; la confiance linguistique et la compétence augmentent ; enfin, on note l'augmentation progressive des bénéfices additionnels – tels qu'une meilleure concentration chez l'apprenant, la mise au point de stratégies d'apprentissage performantes et un fort développement des capacités de communication 'réelle'... »* (*idem* : 103).

Coyle est convaincu que la méthodologie propre à la matière devrait se centrer sur l'apprenant, afin de rendre explicite et transparent l'apprentissage de la langue et de la DNL, définissant ainsi des compétences spécifiques à la discipline, dotant les apprenants des moyens pour combler l'écart entre leurs capacités conceptuelles et cognitives et leur niveau linguistique (Coyle 2000 : 104-105). CLIL/EMILE a été adopté par certains pays européens pour des raisons socio-historiques liées à la diffusion du bi-plurilinguisme ; il y a donc, à la

base, des cultures didactiques différentes. En contexte francophone, d'après la sociolinguistique, on s'intéresse surtout

*« aux identités des apprenants, et donc à des répertoires de variétés, de genres, de textes et de rôles plus larges et plus variés ; les aspects culturels du plurilinguisme suivant l'approche EMILE ne sont pas abordés en eux-mêmes, car ils sont portés de manière interne par la matière enseignée, source de culture... »* (Takala 2000 : 54).

Outre les implications de caractère didactique le concernant, dans l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une LE on doit considérer les apports réciproques entre enseignement linguistique et enseignement disciplinaire. Selon Snow *et al.* (1989), il existe des « connaissances linguistiques obligatoires », indispensables pour l'acquisition des concepts disciplinaires, et des « connaissances linguistiques compatibles », plus strictement linguistiques, non requises pour l'acquisition des concepts disciplinaires (Cavalli 2005 : 153). Pour identifier celles qui sont compatibles, Met (1998 : 60) a indiqué trois sources : « *le curriculum linguistique... l'analyse de la part de l'enseignant des besoins linguistiques des apprenants... les connaissances linguistiques obligatoires nécessaires pour les futures leçons de discipline...* » (*idem* : 154). Ce sont l'enseignant de langue et celui de discipline (s'il en existe un) qui doivent collaborer, selon Cavalli, y compris en matière de norme linguistique et de réflexion sur la langue (*idem* : 155). J.-P. Narcy-Combes a récemment observé que l'on devrait entreprendre de nouvelles recherches visant à vérifier que « *des formations CLIL augmentent la compétence de communication de l'étudiant dans la langue cible, en particulier sur des critères pour définir quel output compréhensible augmenterait le développement langagier en L2* » (Narcy-Combes, J.-P. in Bertin *et al.* 2010 : 4). Toutefois, c'est souvent l'enseignant de DNL (se positionnant comme inexpérimenté en langue) qui a du mal à parler de manière appropriée des problèmes rencontrés avec la L2 et qui ne sait pas voir au-delà de la fonction instrumentale de la langue (Berthoud *et al.* in Beacco *et al.* 2005 : 89-90, 105). La formation des enseignants de discipline constitue une question très débattue entre les chercheurs, car il est difficile de repérer des professeurs ayant reçu une préparation linguistique adéquate et parce qu'ils sont rarement pleinement sensibilisés « *à la dimension linguistique et langagière de la matière qu'ils enseigneront...* » (Cavalli 2005 : 152-153). Les implications réciproques entre langue étrangère véhiculaire et discipline enseignée deviennent plus pressantes lors de l'évaluation, se situant à l'articulation entre discours et contenu disciplinaire (Cavalli 2005 : 238-239).

Nous ne nous arrêtons pas longuement sur les bénéfices potentiels de l'introduction du CLIL/EMILE dans les classes italiennes de filière scientifique pour l'enseignement/apprentissage de la langue de spécialité (dont nous sommes, pourtant, bien

convaincue) car, pendant la rédaction de ce travail, la proposition d'enseigner une DNL en langue étrangère (même différente, par rapport à celle étudiée au lycée) aux apprenants de 5<sup>e</sup> année, risque de faire passer au deuxième plan une nécessité urgente, en harmonie avec les décisions du Conseil d'Europe mais encore négligée : l'enseignement scolaire obligatoire de deux langues européennes après le collège.

## **5.9. Synthèse et positionnement**

Dans la littérature examinée, où il est question d'aborder le français de spécialité, l'on met souvent en relief que, même si l'anglais est considéré comme *lingua franca*, notamment dans le milieu professionnel, la connaissance de la langue française « *apporte une valeur ajoutée* » (Challe 2002, 4<sup>e</sup> de couv.) dans les échanges de différentes sortes et facilite les relations (cf. 9.7.5., 9.8.). À travers une introduction concernant le parcours historique de l'enseignement/apprentissage du français aux publics à orientation scientifique, l'état des recherches actuelles (entre FOS, Français de Spécialité, FLP), les caractéristiques et les objectifs propres aussi bien au Français de Spécialité qu'au français scientifique, les termes du français scientifique, les contenus et les publics à envisager lors de la mise en place des formations de français scientifique, le rôle et les implications de l'enseignant de français scientifique et quelques observations sur l'enseignement des langues de spécialité par le CILL (ou EMILE), nous avons essayé d'encadrer notre domaine d'action en ajoutant, au fur et à mesure, quelques réflexions personnelles. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, les destinataires de notre recherche étaient des lycéens italiens de filière scientifique, nécessitant, donc, des supports peu complexes au niveau des contenus et susceptibles de les intéresser à des thèmes liés, notamment, à l'actualité scientifique (cf. 9.1.2., 9.1.3., 9.8., 10.1.).

Terminons ce chapitre en proposant quelques pistes pour la mise en place de cours de français au lycée et pour la création de supports appropriés (cf. chap. 11, 12, 14). Afin de repérer une personne assez expérimentée en langue française et en discipline scientifique qui interviendrait en classe de langue (en réalisant, donc, une sorte de « compromis » entre l'assistantat et le CLIL/ÉMILE), il nous semblerait profitable d'élargir la participation au projet « FADOM » parrainé par la FIPF (<http://www.fadom.org/>) aux étudiants de Mastère se destinant à l'enseignement (filières scientifiques), en leur permettant d'effectuer des stages pédagogiques dont les crédits acquis seraient capitalisables au sein de leur formation<sup>o</sup>. Quelques initiatives réalisées en Roumanie dans les filières scientifiques des établissements du secondaire, conjuguant l'enseignement de la littérature et les intérêts plus spécifiques des apprenants, pourraient offrir des suggestions utiles pour la création de tâches adaptées aux destinataires de notre recherche et à leurs homologues (Popi 2009 : 79-80). Étant donné que

l'on discute, même en Italie, de la possibilité d'utiliser des manuels scolaires en ligne pour contenir les frais d'édition, il serait plus facile de les actualiser et d'ajouter aux textes de base communs des annexes contenant des activités consacrées à l'exploitation spécifique dans des filières différentes non professionnalisées (y compris celle scientifique, cf. 11.6., 11.11.). Il nous semblerait utile, en plus, de vérifier d'une façon moins contextualisée si l'approche du français scientifique est avantageuse, pour les lycéens italiens, dès le début de la formation, ou bien s'il vaut mieux employer une méthode tout à fait généraliste pour les débutants (cf. 5.3.1.).