



HAL
open science

Points Communs – Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)

Jean-Marc Mangiante, Cristelle Cavalla

► To cite this version:

Jean-Marc Mangiante, Cristelle Cavalla (Dir.). Points Communs – Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s). Cristelle Cavalla; Jean-Marc Mangiante. CCIP - Centre de langue, 3, 2016, Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources. hal-01438666

HAL Id: hal-01438666

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01438666>

Submitted on 12 Dec 2020

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

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

• Points • Communs •

Recherche en didactique des langues
sur objectif(s) spécifique(s)

Numéro 3 – Novembre 2016

Centre de langue française
Quand le français est une force

Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources

Jean-Marc Mangiante et Cristelle Cavalla (coord.)

Sommaire

Avant-propos	3
L'analyse des discours de l'archéologie collectés en contexte professionnel ...	5
<i>Camille Toullelan, Université de Nice Sophia Antipolis (France)</i>	
L'Analyse de données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques	25
<i>Jean-Marc Mangiante, Université d'Artois – Grammatica (France)</i>	
<i>Luis Meneses-Lerín, Université d'Artois – Grammatica (France)</i>	
Genres de discours et FOS	44
<i>Jean-Jacques Richer, Université de Bourgogne (France)</i>	
<i>avec la collaboration de Alexandre Holle, Centre de langue française CCI Paris Île de France (France) et de Jérôme Cholvy, Lycée Stendhal (Milan, Italie)</i>	
Table-ronde	62
<i>Composée de Chantal Parpette (Présidente), Catherine Carras, Cristelle Cavalla, Jeanne-Marie Debaisieux et Mariela de Ferrari.</i>	

Avant-propos

Actes de la journée d'étude
du 1^{er} juin 2015

Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources

CCI Paris Ile-de-France – Université d'Artois – Sorbonne-Nouvelle Paris3

Parmi les étapes de la démarche didactique du Français sur Objectif Spécifique, déclinée en milieu professionnel ou universitaire (FOU), figure celle de l'analyse linguistique et discursive des différents discours oraux et écrits collectés sur le terrain, en entreprises ou dans les cours universitaires. Cette analyse ne conduit pas seulement à une description des phénomènes et mécanismes langagiers observables dans ces discours produits au sein de situations spécialisées mais également à leur exploitation en vue d'une didactisation des contenus de formation.

Les enseignants de FOS se sentent parfois démunis lorsqu'ils doivent entreprendre ce travail d'analyse qui nécessite la maîtrise de méthodologies d'analyse de discours voire d'outils de sélection, repérage, détection d'unités lexicales ou syntaxiques récurrentes, remarquables ou spécifiques à un domaine spécialisé donné.

Il convient dès lors de s'interroger sur l'intérêt de recourir à une linguistique de corpus au sein de la démarche FOS, à des outils d'analyse numérique des données collectées. Par ailleurs, on peut aussi se demander si une méthodologie d'analyse spécifique au FOS peut être dégagée des différentes expériences menées sur le terrain.

La journée d'étude du 1^{er} juin 2015 s'est inscrite dans une série de journées autour de la démarche didactique pour l'abord du FOS en classe de langue. Une première journée sur « la méthodologie de collecte des données » s'était déroulée à Lyon en mars 2013¹. Suivant les étapes de la démarche en FOS, les réflexions, cette année, se sont attachés, pour cette journée d'étude, aux aspects de « L'Analyse des données ».

Cette journée s'est articulée autour de deux axes de réflexion qui déterminent les conditions de cette analyse de discours : la pertinence des outils actuels d'analyse, notamment numériques, qui

¹ Cf. site Université Lumière Lyon2 : <http://www.univ-lyon2.fr/actualite/actualites-scientifiques/la-methodologie-de-collecte-des-donnees-en-francais-sur-objectif-specifique--516686.kjsp?RH=WWW602>

permettent de constituer des corpus spécialisés et de les analyser pour certains d'entre eux, et les méthodologies d'analyse de données issues du monde professionnel ou académique.

Il s'agissait de s'interroger notamment sur les conditions de mise en place d'outils d'analyse et sur le besoin de recourir à des corpus déjà constitués et analysés dans la conception de programmes FOS, ainsi que sur la question de l'existence d'une spécificité méthodologique de l'analyse des données en FOS dont l'approche n'est pas seulement descriptive mais nécessite d'interpréter des mécanismes d'interactions et d'échanges propres à des contextes professionnels ou académiques.

Les différentes interventions ont tentées donner à voir des phénomènes linguistiques analysés via des outils divers et variés et – inversement – de présenter des outils qui pourraient permettre d'envisager différemment certaines analyses. Enfin une table ronde conclusive autour des trois questions a permis le débat entre les participants.

L'analyse des discours de l'archéologie collectés en contexte professionnel

Camille Toullelan, Université de Nice Sophia Antipolis (France)

Résumé

Notre étude portera sur l'analyse des données authentiques collectées dans les contextes professionnels et universitaires de l'archéologie.

Ainsi, en nous appuyant sur nos recherches de thèse, nous nous interrogerons sur les modalités d'analyse de ce type de discours en vue de son utilisation dans un contexte d'apprentissage de l'archéologie en langue française.

Il sera également pour nous l'occasion de nous pencher sur deux articles de vulgarisation traitant de recherches en archéologie proche-orientale afin d'en dégager des particularités discursives ou lexicales, proches du discours scientifique et d'en proposer une exploitation didactique.

Pour finir, nous mettrons en avant l'importance d'une collaboration entre le didacticien-linguiste amené à concevoir un programme pédagogique adapté au public-cible et les enseignants de disciplines dites « non linguistiques » telles que l'archéologie, l'histoire, la psychologie ou bien l'anthropologie.

Mots clés

Analyse, archéologie, documents authentiques, discours, discipline non linguistique, Français sur Objectifs Spécifiques, méthodologie, perspective didactique, référentiel.

Introduction

Le travail décrit dans cette communication est issu des questionnements amorcés durant notre première année de thèse en didactique du Français sur Objectifs Spécifiques².

Nous souhaitons ainsi détailler au lecteur la démarche que nous allons mettre en place afin d'analyser un corpus constitué de données écrites brutes propres au domaine de l'archéologie. Ainsi,

²Thèse effectuée sous la direction de Monsieur Jean-Pierre Cuq au sein du laboratoire de recherches I3DL (<http://www.i3dl.education/> lien consulté le 13/09/2015) de l'Université de Nice Sophia Antipolis et ayant pour titre: "Les discours de l'archéologie en français sur le terrain et dans la doxa; recueil, analyse et didactisation en contextes universitaires et professionnels arabophones". Nos recherches s'articulent autour de la problématique suivante : "Quelle stratégie de formation et d'ingénierie didactique mettre en place pour proposer des cours de français archéologique répondant aux besoins des professionnels et universitaires arabophones en contact avec des francophones dans l'ensemble du Machrek ?".

en nous appuyant sur deux articles de Jean Savaton abordant l'histoire antique et l'archéologie de la cité de Palmyre (Syrie), il s'agira pour nous dans un premier temps de nous interroger sur les différentes étapes à effectuer pour étudier les particularités de ce type de discours puis dans un second temps d'amorcer une exploitation pédagogique.

Le plan de cette étude est le suivant : nous débuterons en présentant la méthodologie générale de l'analyse des données, l'une des étapes clefs dans la démarche du Français sur Objectifs Spécifiques. Ensuite, nous contextualiserons nos propos avec l'exemple d'un article traitant d'archéologie antique proche-orientale. Une section présentera les spécificités discursives de cette discipline, appartenant au genre du discours scientifique tandis qu'une seconde la complétera en proposant une piste possible de didactisation d'un document authentique. Une évocation des perspectives à venir et notamment la nécessité d'une collaboration entre le didacticien et les spécialistes de disciplines dites « non linguistiques » telles que l'archéologie, l'histoire de l'art ou l'anthropologie viendront clore cette communication.

1. La démarche d'analyse du discours en Français sur Objectifs Spécifiques

« Le FOS est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. (...) L'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelles ou académiques ».
(Cuq. 2003 : 109-110).

C'est en ce sens que le Français sur Objectifs Spécifiques diffère du Français Général ou du Français Langue Etrangère et nécessite une ingénierie de formation adaptée aux besoins spécifiques d'apprenants déjà insérés professionnellement ou encore étudiants. En effet, la discipline vise une acquisition très rapide (quelques semaines, voire quelques mois tout au plus) et relativement restreinte de la langue française, cette dernière étant considérée par le public cible comme un outil pour accéder à des savoir-faire, savoir-être et gestes professionnels typiques de sa discipline. En effet, comme le souligne ^{Lehmann (1993 : 115),} « ces publics apprennent DU français et non pas LE français. Ensuite, ils apprennent du français POUR en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés ».

Véritable « *centre de gravité* » de la démarche (Parpette et Mangiante, 2004 : 46), la phase d'analyse des données est une approche relativement nouvelle dans l'histoire des sciences humaines et sociales qui étudie le contexte, l'organisation narrative, les tâches sollicitées, le registre de langue mais également le contenu du discours, les actes professionnels qui y sont liés ainsi que les emplois de la langue. C'est pour cela qu'elle s'appuie sur des notions de sociolinguistique, statistique, communication, etc. et s'applique aussi bien au domaine politique, qu'au culturel, scientifique, religieux ou littéraire.

Pour ce qui concerne notre domaine d'étude, le français à visée archéologique, l'analyse du discours est très contraignante pour le concepteur, pas forcément coutumier du domaine, car elle lui impose de faire des choix en triant les documents authentiques ou sollicités dans le but de

« Repérer les récurrences dans les textes et les dialogues, dégager les structures privilégiées par un domaine professionnel spécifique (...), s'interroger sur les paramètres situationnels qui conditionnent les variations linguistiques lors des procédures de mise en texte, tels sont les objectifs d'une description des discours qui cherche à inventorier, classer, organiser des faits de langue, et à programmer, en conséquence, leur apprentissage » (Moirand, 1990 : 52).

L'analyse du discours se fixe donc pour objectif final de dégager des pistes d'enseignement à traiter en priorité dans le processus de création pédagogique. Il s'agit en effet de l'aboutissement de cette étape, qui doit permettre la production de supports adaptés aussi bien aux attentes, qu'aux besoins ou qu'au niveau du public visé et une progression pédagogique adéquate, car selon Tagliante (2006 : 18), « *les stratégies et les contenus d'enseignement dépendront étroitement de l'analyse préalable des contextes d'utilisation du français* ».

Pour cela, cette démarche analytique des données authentiques s'articule en diverses étapes :

- Tout d'abord, elle **confirme, infirme ou vérifie les hypothèses** formulées lors de l'analyse des besoins du public-cible,
- Plus tard, elle permet de **mettre en avant les caractéristiques linguistiques et discursives** de ces documents authentiques,
- Par ailleurs, elle aide le concepteur à **réaliser un recensement typologique des données** brutes ou sollicitées collectées,

- Ensuite, elle suppose de **mettre en place un référentiel** des **habilités linguistiques** et **langagières** requises dans une formation en français de l'archéologie, du **lexique** spécialisé, des **tâches** attendues ainsi que des **gestes professionnels** spécifiques à la discipline et proposer une **progression pédagogique** qui soit **transposable à tous les domaines liés à l'archéologie**,
- Enfin, elle **définit** les protagonistes et l'environnement des interactions, c'est à dire leur **contexte global d'émission**,

En bref, et comme l'écrit Moirand (*ibid* : 60-61):

« Dégager des régularités à l'intérieur d'un domaine et d'un domaine à un autre, mais aussi des variabilités, et les conditions linguistiques, pragmatiques, culturelles de ces variabilités, telle est l'ambition d'une description des discours produits dans des situations professionnelles à des fins d'élaboration de programmes de langue finalisés. [L'analyse des données] permet d'intégrer l'apprentissage des stratégies communicatives à un enseignement sur objectifs, en dégageant, plutôt que des types de discours, des potentialités de diversification d'origine diverse : celles dues aux contextes culturels, celles dues aux « positionnements » et aux « lieux » professionnels sans négliger pour autant celles dues aux systèmes linguistiques eux-mêmes ».

2. Les discours de l'archéologie

2.1. La mise en place d'un corpus de documents spécifiques à l'archéologie

Pour analyser les données orales ou écrites propres à l'archéologie, il est indispensable de s'appuyer sur un corpus de sources authentiques recensant les différents genres de discours (oraux ou écrits) issus de ce domaine. Cet inventaire typologique permet au didacticien de prendre du recul face à la profusion et la diversité des documents appartenant à une discipline qu'il ne maîtrise pas systématiquement et sur lesquels il devra malgré tout s'appuyer pour créer ses supports de cours, mettre en place sa progression pédagogique et ses modalités de notation.

En effet,

« Le choix de ces documents et la manière dont ils sont exploités constituent un des éléments cruciaux de l'organisation d'un cours. Document authentique ou document fabriqué ? Document de vulgarisation ou document de spécialité ? Leur exploitation doit permettre à la fois de découvrir l'information, de développer les quatre compétences,

d'acquérir des connaissances de spécialité et d'étudier le fonctionnement de la langue »

(Cuq, 2003 : 250-251).

C'est à ce moment que le concepteur devra faire preuve de motivation, patience et implication personnelle pour mener à bien cette collecte de données brutes. En effet, faute de manuels « clé en main » ou de supports déjà créés, il lui faudra se rendre à de nombreuses reprises sur le terrain, au contact des situations spécifiques au domaine d'étude, soit en France, soit à l'étranger pour filmer, enregistrer, photographier, interviewer, etc.

En complément à ce travail d'immersion et d'investigation sur le terrain et au cas où il ne pourrait pas se rendre sur place, le concepteur pourra également s'appuyer sur sa propre connaissance du domaine visé, sur ses lectures de revues spécialisées, ses diverses recherches sur Internet et ses contacts avec des interlocuteurs (par téléphone, via les réseaux sociaux ou grâce aux emails).

Il devra également se poser les bonnes questions telles que : que fera le public-cible ? Que devra-t-il faire ? Dans quel(s) cadre(s) le public va-t-il évoluer ? Le public devra-t-il parler ? Interagir ? Avec qui ? Que lira le public ? Que rédigera-t-il ? Quel sera le registre de langue employé ? Quelles seront les thématiques abordées ? Quelles seront les compétences les plus sollicitées ? Etc.

Il lui faudra enfin, en s'appuyant sur les critères définis par le CECRL déterminer les situations de communication récurrentes auxquelles les apprenants seront confrontés le plus régulièrement et dans lesquelles ils devront interagir dans la langue-cible pour fixer par la suite les tâches qu'ils devront accomplir. Cela se réalisera évidemment indépendamment du niveau de langue initial ou attendu de ces apprenants.

Pour ce qui est du domaine de l'archéologie, le concepteur de programme peut réaliser d'après les données qu'il aura collectées un tableau recensant les contextes d'émissions des discours spécifiques à la discipline.

Tableau 1: Référentiel des contextes d'émission et compétences langagières et linguistiques mises en œuvre dans le domaine de l'archéologie.

Lieux d'émission ³	Compétences sollicitées
Sur le terrain lors de chantiers de fouilles, prospections, travaux de recherches et de restauration, etc.	Interactions orales avec des collègues francophones (étudiants ou professionnels) lors de recherches. Compréhension orale des consignes de travail, de sécurité. Expression orale.
Universités, centres de recherche, laboratoires.	Compréhension orale et interaction orale avec des camarades étudiants ou professionnels, des professeurs et des spécialistes lors de colloques, cours universitaires (TD et CM), séminaires, journée d'études, visite de musée, travaux sur des chantiers de fouilles ou lors de prospections, etc.
Universités, bibliothèques, à domicile, au sein d'un laboratoire.	Expression écrite : rédaction de travaux universitaires (exposé, mémoire, thèse) ou professionnels (articles, ouvrages spécialisés) Prise de note lors de cours, colloques ou rencontres scientifiques.
Universités, bibliothèques, à domicile, au sein d'un laboratoire.	Compréhension écrite : lecture d'ouvrages spécialisés, d'articles, de sites Internet.

Ainsi, en se basant sur ce référentiel des compétences, procédures et gestes professionnels recensant les activités les plus usuelles au domaine de l'archéologie, nous remarquons qu'elles mobilisent des pans entiers de langue spécialisée à considérer comme des objectifs communicatifs,

³ C'est un élément clef dans la définition des contextes d'émission des discours propres à l'archéologie que l'on peut définir en deux groupes : les lieux privés (à son domicile par exemple) ou les lieux publics (tels que la bibliothèque ou les salles de cours de l'Université).

En effet, ils exercent sur les interactions des contraintes comme la présence de personnes extérieures ou d'obstacles sonores et visuels. Dans la majorité des cas, en effet, les données collectées, surtout orales, qu'elles soient spontanées ou sollicitées, ne sont pas utilisables telles quelles comme supports de cours dans la mesure où leur très forte implication, à la fois spatiale et temporelle, dans les situations de communication qui leur donnent naissance les rend peu compréhensibles hors de leur contexte d'origine.

fonctionnels, langagiers, linguistiques, discursifs, socioculturels ou bien lexicaux à développer lors de l'enseignement/apprentissage du français de l'archéologie.

Finalement, l'ensemble des informations figurant ci-dessus fournira un panorama général de la situation d'apprentissage et d'enseignement du français à visée archéologique et permettra au concepteur de programme de définir ses objectifs pédagogiques, sa progression de cours et ses modalités d'examen. En effet, les tâches fixées, après l'inventaire des documents collectés se feront dans une situation donnée et nécessiteront la mise en œuvre de compétences communicatives et langagières typiques de la discipline et du discours scientifique (dont nous allons aborder les particularités ci-dessous).

2.2. Les caractéristiques du discours scientifique

Le discours archéologique comporte des éléments linguistiques et langagiers communs avec le discours scientifique. Par « discours scientifique », nous entendons, comme Boch et Rinck le précisent (2010 : 5-14), un discours émis dans un contexte de recherches dont le but est de transmettre des connaissances, convaincre, informer, faire comprendre et qui est, dans la majorité des cas, maîtrisé par un cercle restreint d'initiés appartenant à une même communauté contrairement à un discours de la vie courante employé par « Monsieur ou Madame- tout-le-monde ».

Malgré le fait que le discours du quotidien et le discours scientifique possèdent de grandes similitudes d'un point de vue syntaxique, ce qui les différencie le plus, c'est, comme le souligne Spillner (1981 : 107) « *la fréquence de certaines structures qui caractérise les langues de spécialité* » et Vigner (1976 : 8) « *le lexique [qui] est très certainement le plus spectaculaire* ». En effet, le discours scientifique, « *c'est celui qui sert à articuler l'argumentation ; il agit donc comme un cadre dans lequel l'information nouvelle sera mise en exergue* » (Spillner, *ibid* : 107) et dans « *lequel l'enjeu reste d'exposer des idées, de formuler des hypothèses, de raconter des expériences, ou de commenter les résultats d'une recherche* » (Moirand, *ibid* : 52-53).

Il nécessite donc de la part des différents participants, à la fois une bonne connaissance de la discipline, des pratiques professionnelles qui lui sont propres mais également du lexique.

C'est la raison pour laquelle en didactique du Français sur Objectifs Spécifiques, le discours scientifique est considéré comme un discours dit « fermé » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 261).

L'analyse du lexique d'un discours scientifique (et d'un discours émis dans un contexte de recherches en archéologie) doit donc être « *une composante clé, qui irrigue tout le champ si spécifique pour le FOS et donc incontournable* » (Binon et Verlinde, 2002 : 29).

Par ailleurs, les énoncés scientifiques reposent « *sur des connaissances préalablement admises, sur des principes reconnus, sur des faits évidents. Il faut dire sur quoi nous nous basons, manifester la valeur et la pertinence de cette source et montrer en quoi elle éclaire l'énoncé en question* » (Thibaudeau, 1997 : 320).

C'est pourquoi, le spécialiste doit justifier la véracité de ses dires, sa crédibilité, ainsi que celle du laboratoire de recherches auquel il appartient grâce à des explications, démonstrations, comparaisons, citations de collègues cohérentes, etc. C'est également pour cela que le discours scientifique, à la différence du discours littéraire se caractérise par une volonté permanente d'objectivité et de précision. En effet, il ne peut donner lieu à une diversité d'interprétations et ne possède qu'un seul sens de compréhension.

N'oublions pas aussi que le discours scientifique, bien qu'ayant un but fixe : transmettre le savoir, peut revêtir différentes formes en fonction du public qui est visé. Nous pouvons en citer trois principales. Tout d'abord lorsqu'il s'agit d'une interaction entre un spécialiste et un collègue dans le cadre d'une journée d'études ou d'une publication dans une revue spécialisée. Ensuite, nous avons le discours scientifique à visée pédagogique que l'on retrouve principalement en contexte de formation ou d'études universitaires et qui correspond à des données créées par des enseignants-chercheurs et destinées à leurs étudiants comme des cours de CM ou TD ou encore des manuels. Le dernier type de discours scientifique a une visée de vulgarisation. Il est diffusé via les revues destinées au grand public et souvent accompagné d'illustrations pour simplifier et expliciter le contenu des textes.

Afin d'explicitier nos propos nous allons nous pencher sur un écrit de Jean Salvaton. En effet, par le biais de cet article de vulgarisation traitant de l'histoire antique de Palmyre (Syrie), nous souhaitons mettre en lumière les particularités des discours émis par des archéologues et montrer en quoi il se distingue d'une autre discipline ou de la langue du quotidien.

Palmyre⁴

Palmyre est une ville noble par son site, par la richesse de son sol, par l'agrément de ses eaux. De tous côtés les étendues de sable entourent ses champs et elle est comme isolée du monde (...).

Palmyre est, en effet, une grande palmeraie à mi-chemin entre l'Oronte et l'Euphrate, passage obligé du désert syrien. Véritable oasis au milieu de la steppe, la Palmyrène est une vaste plaine fertile et riche en sources. Le nom même de Tadmor ou Palmyre traduit en syriaque et en latin, l'abondance de palmiers qui constituent l'oasis (...). Comme pour Carthage, Pétra ou Alexandrie, la rivalité de Palmyre avec Rome causa sa perte mais la fit accéder en même temps au rang d'un mythe.

Le site est occupé dès la préhistoire. L'Histoire ne nous a laissé aucune trace de la fondation de Palmyre et l'on sait seulement qu'elle existait au deuxième millénaire avant notre ère connue sous le nom araméen de Tadmor, la cité des dattes, la ville est mentionnée dans une tablette du XIX^e siècle av. J.-C. retrouvée à Kültepe, l'antique Kanish, en Cappadoce (...). Au début du XI^e siècle av. J.-C., les Annales du règne de Téglat-Phalasar mentionnent un « *Tadmar au pays d'Amurru* » à l'occasion d'un raid entrepris contre les Araméens et des tribus arabes semi-nomades qui s'y étaient installés. Dans le livre des Rois (I,9,17), on peut lire que Salomon avait fondé « *Tadmor dans le désert* » mais il y a confusion avec « *Tadmar dans le désert* », près de la Mer Morte.

On ne connaît pas exactement la date d'annexion de Palmyre par les Romains. Il semble bien que Claude (...) ait déployé des efforts (...) pour attirer Palmyre dans l'orbite de Rome. Palmyre fut vraisemblablement annexée par les Romains (...) en l'an 106. Fréquentée par les caravanes, la ville devient riche mais elle ne se développe vraiment qu'au I^{er} siècle av. J.-C. jusqu'à la conquête romaine, la ville bénéficie de l'influence parthe tant politique qu'artistique.

La ville est conquise par les musulmans en 634. Un violent séisme la ravage complètement en 1089. Palmyre ne reprend de l'importance qu'au début XII^e sous le règne des Seldjouqides. Au début du XIV^e, Ibn Fadl Allâh al-Omari signale de splendides maisons et jardins à Palmyre où le commerce est prospère. On attribue à l'Emir Fakr el-Din la forteresse qui domine la ville depuis son piton rocheux. Toutefois, la ville tombe dans l'oubli à l'époque ottomane.

Jean Savaton, Clio la muse, 19/12/2014.

⁴ <http://www.cliolamuse.com/spip.php?article502> (lien consulté le 20/12/2015).

Les éléments cités ci-dessous sont très fréquents dans le discours scientifique et plus particulièrement dans le discours émis par l'archéologue dans le cadre de ses recherches sur le terrain, en laboratoire ou dans ses publications (qu'elles soient scientifiques mais aussi de vulgarisation, comme c'est le cas pour l'article analysé).

- Dans un premier temps, on remarque, **la prédominance de la phrase déclarative et du présent de l'indicatif** qui permettent à l'auteur de décrire, introduire des données, établir des liens entre des faits, formuler des idées, hypothèses, etc. Le présent de l'indicatif a, dans les exemples qui suivent valeur de présent de vérité générale, les informations qu'il transmet étant reconnues comme véridiques et incontestables dans leur globalité et émises dans une perspective atemporelle. C'est d'ailleurs cela qui fait de ce temps, le temps spécifique aux énoncés scientifiques.

Exemples : « Tadmor est une ville noble », « les étendues de sable entourent ses champs », « Palmyre est une grande palmeraie », « Palmyre est une vaste plaine fertile », « elle ne se développe vraiment », « le commerce est prospère », « la ville tombe dans l'oubli », etc.

- Ensuite on note, **une forte tendance à la dépersonnalisation et à la distanciation** de l'archéologue par rapport à son discours avec l'utilisation du pronom indéfini « on » ou du pronom personnel pluriel « nous » et l'absence des premières et deuxièmes personnes du singulier (je, me, moi et tu, te, toi) ou encore l'utilisation de tournures impersonnelles.

Exemples : « l'histoire ne nous a laissé », « on sait seulement », « on peut lire », « on attribue ».

Exemple : « il semble bien ».

- Par ailleurs, on remarque, **l'utilisation du participe passé employé comme un adjectif et de la voix passive** qui permettent d'objectiver le discours du spécialiste.

Exemples : « elle est comme isolée », « le site est occupé », « la ville est mentionnée », « la ville est conquise », « fréquentée par les caravanes », etc.

- Pour finir, il convient de mettre en lumière l'usage d'un **lexique spécialisé** (typique du domaine) ou **semi-spécialisés** (liés à plusieurs disciplines) ou de **noms propres**.

Exemples : « site », « Palmyrène », « préhistoire », « fondation », « Histoire », etc.

Exemples : « Palmyre », « Oronte », « Euphrate », « Carthage », « Pétra », « Alexandrie », « Rome », « Tadmor », « Kanish », etc.

Exemples : « Téglat-Palasar », « Salomon », « Ibn Fadl Allâh al-Omari », « Claude », etc.

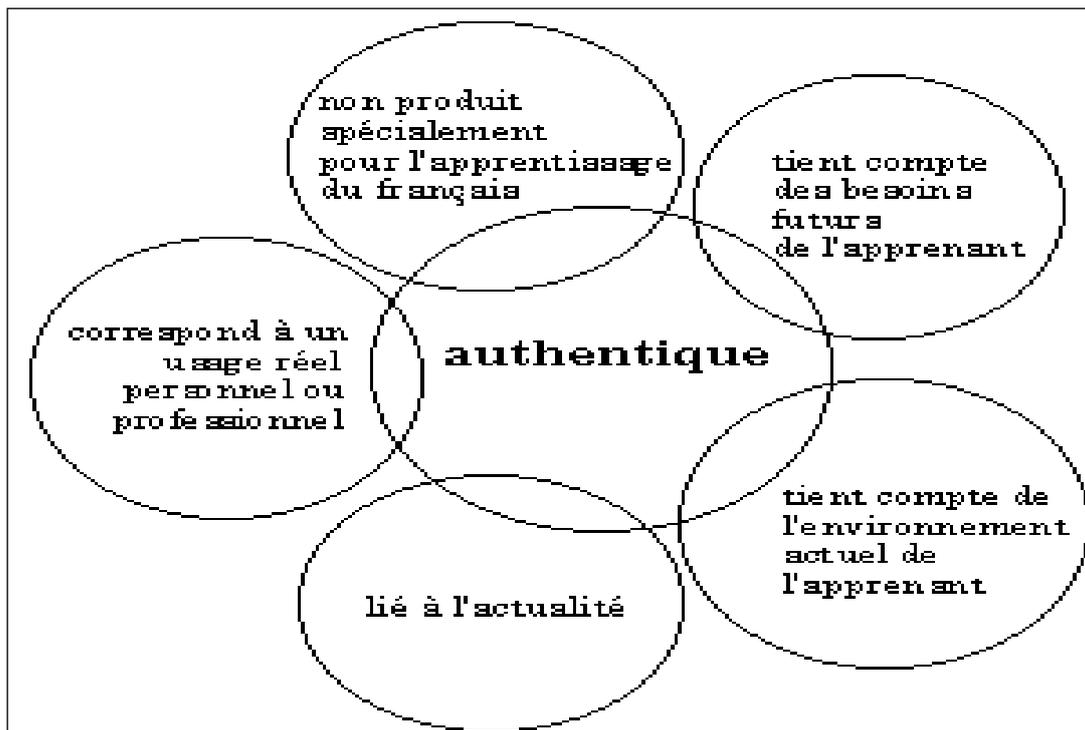
En bref, il convient de dire que le document proposé à l'analyse possède un lexique qui lui est propre et dont il réutilise certaines structures régulièrement. Nous constatons également quelques particularités morphosyntaxiques récurrentes comme les constructions nominales, le participe passé-adjectif, la voix passive ou les temps grammaticaux. Au final, la mise en perspective de ces éléments spécifiques au discours scientifique de l'archéologie va permettre au concepteur d'élaborer ses supports de cours de Français sur Objectifs Spécifiques.

2.3. L'exploitation didactique

Pour mettre en place une formation adaptée aux besoins des étudiants de la filière ou des professionnels du domaine, il faudra se baser, comme le soulignent Carras, Tolas, Kohler et Szilagy (2007 : 39) sur des supports authentiques, issus de revues et ouvrages spécialisés notamment. Cela aura pour grand intérêt de sensibiliser le public visé aux caractéristiques des discours qu'il sera amené à employer mais aussi de lui fournir une nomenclature des termes spécifiques du domaine spécialisé d'autre part.

Par ailleurs, l'emploi de ce type de documents en tant que déclencheur d'une nouvelle unité pédagogique aura comme avantages (voir figure 1) de permettre la mise en place d'une progression de l'apprentissage spiralée et aidera l'apprenant à fixer ses acquis d'un exercice à l'autre, à réemployer les notions vues dans d'autres supports, à le motiver pour atteindre ses objectifs futurs. Il s'agira également pour l'enseignant de faire travailler ses apprenants avec des documents en lien avec l'actualité de la discipline visée (comme par exemple des rapports de fouilles ou articles publiés dans des revues spécialisées) tout en tenant compte de l'environnement et des besoins du public visé.

Figure 1: Les intérêts du document authentique en classe de Français sur Objectifs Spécifiques⁵.



Nous proposons de didactiser cet article en travaillant sur son lexique et notamment sur les modalisateurs liés au doute, à la certitude et à l'hypothèse.

Nous souhaitons des activités variées pour capter l'attention du public et briser la monotonie en classe.

Palmyre⁶

« Palmyre est **vraisemblablement** la ville antique la plus prestigieuse de Syrie.

L'Histoire ne nous a laissé aucune trace de la fondation de Palmyre et **l'on sait seulement** qu'elle existait au deuxième millénaire avant notre ère : connue sous le nom araméen de Tadmor, « la cité des dattes ».

(...)

⁵ <http://flenet.unileon.es/theor2.htm> (lien consulté le 10/09/2015).

⁶ Dossier mis en ligne le 19/12/2014, Jean Savaton. <http://www.cliolamuse.com/spip.php?rubrique41> (lien consulté le 14/09/2015).

On **ne connaît pas exactement** la date d'annexion de Palmyre par les Romains.

Il **semble bien que** Claude (...) ait déployé des efforts (...) pour attirer Palmyre dans l'orbite de Rome.

Palmyre fut **vraisemblablement** annexée par les Romains (...) en l'an 106.

A cette époque la population de Tadmor **paraît comprendre** un assez grand nombre de tribus (...). Une vingtaine de noms de ces tribus sont parvenus à notre connaissance. **Il semble que** nous ayons affaire à une poussière de clans (...) ».

Jean Savaton, Clio la muse, mis en ligne le 19 décembre 2014.

Déroulement de l'activité de compréhension écrite.

- Durée de la séance : 1h00.
- Niveau du public : A2 acquis, B1 en cours d'acquisition.
- Public : arabophone d'étudiants et de professionnels en archéologie.
- Objectifs globaux : se familiariser avec un texte scientifique et un vocabulaire propre au discours archéologique. Remplacer les termes vus en contexte.
- Notions abordées : la chronologie, les modalisateurs de l'hypothèse, du doute, les temps verbaux employés dans le discours « du savoir ».

Activité d'anticipation.

Exercice 1 : Compréhension générale.

Compétences langagières mises en œuvre : compréhension et expression écrites.

Consigne : répondez aux questions suivantes par des phrases.

Durée de l'activité: 15 mn.

- De quel type de document s'agit-il ? Pouvez-vous le présenter ?

(Réponse : il s'agit d'un article scientifique de vulgarisation rédigé par Jean Savaton, sur le site Internet Clio la muse et mis en ligne le 19 décembre 2014).

A ce moment, il serait pertinent d'expliquer aux apprenants les différentes typologies des discours archéologiques et plus précisément ce qu'est la vulgarisation.

- Quel est le sujet principal de ce texte ?

(Réponse : le thème principal du document est l'histoire antique de la ville de Palmyre).

- Où se situe la ville dont l'auteur parle ?

(Réponse : la ville de Palmyre se situe en Syrie).

- A quelle date la ville fut fondée?

(Réponse : le texte ne nous donne pas plus d'informations. Nous savons qu'il s'agit d'une ville très ancienne car elle existait déjà au deuxième millénaire avant notre ère).

- Quel est son nom antique ? D'où vient-il ?

(Réponse : le nom antique de la ville est Tadmor. C'est un nom d'origine araméenne qui signifie « la cité des dattes »).

- En quelle année la ville a été annexée par l'Empire Romain ?

(Réponse : la ville de Palmyre a été annexée en l'an 106).

Cette première activité d'anticipation permet de voir si l'apprenant a compris le sens général du texte et s'il peut en dégager les idées principales et les synthétiser à l'écrit. Cela l'aide à accéder au sens général du document pour pouvoir réaliser les exercices suivants.

Exercice 2 : Activité de renforcement et travail sur le lexique.

Compétence mise en œuvre : compréhension écrite.

Consignes : Relevez dans le texte tous les mots relatifs à la chronologie ou à des faits historiques.

Durée de l'activité: 10 mn.

(Réponses : deuxième millénaire, la fondation de Palmyre, l'an 106, à cette époque, date d'annexion, l'empereur Claude).

Cet exercice permet à l'apprenant de retenir et de réemployer par la suite des expressions qui sont utiles et couramment utilisées par l'archéologue, principalement sur le terrain (lors de chantiers de fouilles) ou dans des rédactions d'articles ou travaux universitaires, c'est-à-dire aussi bien lors d'activités de production orale et écrite ou d'interaction.

Exercice 3 : Travail sur les temps verbaux.

Compétence mise en œuvre : compréhension écrite.

Consignes : Relevez dans le texte tous les verbes conjugués et classez-les dans le tableau suivant.

Vous pouvez-vous aider de votre livre de conjugaison.

Duré : 15 mn.

(Réponses : voir tableau 2 ci-dessous).

Tableau 2: Tableau récapitulatif des temps verbaux relevés dans le texte étudié.

Verbes extraits du texte	Temps verbaux utilisés	Infinitifs
Palmyre est (...).	Présent de l'indicatif	Être
L'histoire nous a laissé (...).	Passé composé de l'indicatif	Laisser
On sait (...).	Présent de l'indicatif	Savoir
Elle existait (...).	Imparfait de l'indicatif	Exister
On ne connaît (...).	Présent de l'indicatif	Connaître
Il semble (x2) (...).	Présent de l'indicatif	Sembler
Claude ait déployé (...).	Subjonctif passé	Déployer
Palmyre fut annexée (...).	Passé simple passif	Etre annexé(e)
Tadmor paraît (...).	Présent de l'indicatif	Paraître
Noms de tribus sont parvenus (...).	Passé composé de l'indicatif	Parvenir
Nous ayons (...).	Subjonctif présent	Avoir

Cette activité permet de se rendre compte des temps verbaux les plus fréquemment utilisés dans un article archéologique.

On note deux temps verbaux :

- le présent de l'indicatif (lorsqu'il s'agit de décrire et il a la valeur d'un présent de vérité générale).

- le passé (avec l'emploi du passé composé et de l'imparfait principalement lorsqu'il s'agit de relater un événement marquant de l'histoire de la ville).

Exercice 4 : Travail sur les modalisateurs.

Compétence mise en œuvre : compréhension écrite.

Consignes : Relevez dans le texte tous les éléments qui vous semblent caractéristiques du discours de l'archéologue et classez-les selon différentes catégories.

Durée : 20 mn.

(Réponses : Voir le tableau numéro 3 ci-dessous).

Tableau 3: Proposition de tableau à compléter par l'apprenant dans le cadre de sa formation en français à visée archéologique.

MODALISATEURS	INCERTITUDE/ DOUTE ET HYPOTHÈSE	PRISE DE POSITION ET ARGUMENTATION
Verbes d'opinion et impersonnels	Il semble que, il paraît que, on ne connaît pas	On sait
Adverbes	Vraisemblablement	

Un travail sur les modalisateurs logiques (en particulier sur les modalisateurs qui abordent les degrés de certitude, probabilité, éventualité et l'hypothèse) permettrait à l'apprenant lors de travaux de réinvestissement (à l'oral par exemple) de moduler ses futurs discours en tant qu'archéologue et de saisir les différentes nuances qui peuvent exister. Dans le domaine de l'archéologie et de la recherche scientifique, on remarque en effet que le chercheur emploie différents procédés de modalisation pour exprimer l'incertitude, le doute, l'hypothèse ou la probabilité. Il s'agit donc d'un aspect lexical à ne pas négliger au cours de la formation linguistique

C'est la raison pour laquelle, à la suite de ce premier tableau, on pourrait en proposer un second (tableau 4) à l'apprenant en lui demandant de le compléter avec d'autres expressions typiques de la discipline qu'il connaît et a l'habitude d'employer dans le cadre de ses études ou stages sur le terrain.

Tableau 4 : Inventaire des modalisateurs du discours de l'archéologue connus par l'apprenant.

MODALISATEURS	INCERTITUDE/ DOUTE ET HYPOTHÈSE	PRISE DE POSITION ET ARGUMENTATION
Verbes d'opinion et impersonnels	On croit, on doute, on suppose, il se peut.	On pense, on connaît, on admet, il est évident que, il est clair que.
Adverbes	Peut-être, probablement.	Manifestement, de toute évidence, certainement.
Adjectifs	Probable, possible.	Sûr, certain, inévitable.

L'enjeu de ces différentes activités de compréhension et production écrites sur un article de destiné à l'origine à un public profane et traitant de l'archéologie et l'histoire ancienne de Palmyre est multiple car il pousse l'apprenant à :

- comprendre les subtilités et particularités d'un document scientifique tel que l'article,
- participer activement à l'activité dans une meilleure pratique de la langue et interagir avec ses camarades (notamment lors des corrections à l'oral ou des mises en commun),
- se familiariser avec un type de document qu'il rencontrera à nouveau ainsi qu'un lexique et registre spécifiques au domaine de l'archéologie,
- se familiariser avec un document authentique spécifique de sa discipline,
- réemployer le lexique propre au domaine et relevant des domaines de l'interprétation, de l'argumentation ou de l'hypothèse (comme les modalisateurs que nous avons cités dans le tableau ci-dessus) dans de futures activités (de production orale par exemple : mise en situation, petits sketches à jouer devant la classe, etc.),
- être autonome dans sa pratique et son apprentissage de la langue de spécialité.

Ainsi, par le biais de ces exercices proposés, l'enseignant pousse l'apprenant à retenir puis réinvestir des locutions et modalisateurs ou temps verbaux qui lui seront utiles lors de son avenir académique ou professionnel. Il ne s'agit donc pas de maîtriser la langue en tant que telle mais d'acquérir des savoir-faire langagiers et des savoir-être professionnels ou académiques liés à des situations de communication typiques du milieu de l'archéologie. C'est ce qu'explique Challe (2002 : 19) lorsqu'elle affirme que : « la maîtrise du savoir se dédouble en deux connaissances : les connaissances linguistiques et les connaissances du domaine de spécialité ».

Par la suite, l'enseignant pourra animer des séances plus interactives, en adoptant l'approche communicative (qui nous semble la mieux adaptée compte tenu du public et de ses besoins en termes de pratique de la langue) dans lesquelles toutes les formes de participation seront mises en œuvre. Au fil des séances, le formateur se fera plus discret, poussant l'apprenant à devenir acteur de sa formation et non plus simple spectateur.

Dans cette optique, il sera amené à :

« - Favoriser les interactions permanentes inter-apprenants qui leur offrent la possibilité d'avoir des communications authentiques en classe, (...) en laissant libre cours à leur spontanéité dans des échanges d'informations et de concertation.

- Combiner le travail collectif avec des moments de travail individuel et autonome durant lesquels, l'apprenant sera appelé à s'investir à travers des activités de compréhension ou de production écrite ou orale» (Gahmia, 2009 : 45-52).

Conclusion

Finalement, après avoir réalisé un panorama du contexte général de notre objet de recherche qu'est le discours scientifique de l'archéologue, il nous a été possible de formuler une méthodologie d'étude des données qu'il produit. Cela nous a d'ailleurs donné une multitude d'informations sur la structure des discours émis par l'archéologue ainsi que sur ses particularités lexicales notamment.

Cependant, il est indispensable de remarquer qu'au-delà du travail d'ingénierie pédagogique et de sociolinguistique que cela implique pour le didacticien-linguiste, cette démarche d'analyse des discours spécifiques au domaine de l'archéologie englobe des questionnements appartenant aux champs de l'anthropologie culturelle, de la sociologie, de l'interculturalité professionnelle ou de la psychologie du travail. Il ne s'agit donc plus uniquement de se pencher sur la mise en place d'une formation spécialisée en archéologie en langue française à destination d'un public constitué d'universitaires et de professionnels arabophones, tout en suivant les différentes étapes de la

démarche du Français sur Objectifs Spécifiques, mais également de réfléchir à la mise en place d'une convergence didactique et méthodologique en s'intéressant aux mécanismes d'apprentissage d'une discipline non linguistique.

Pour cela, il nous paraît nécessaire de mettre en place une coopération pluridisciplinaire entre le concepteur de programme et les enseignants des disciplines « non linguistiques » telles que l'archéologie, l'histoire ancienne, la psychologie du travail, l'anthropologie, etc. dans le seul but de décrire un certain nombre de mécanismes syntaxiques, discursifs ou pragmatiques qui sont particuliers aux données authentiques collectées dans les contextes professionnels et académiques de l'archéologie francophone.

Références de lecture

Al- Ahmad, D., Mounsef, F., & Parpette, C., 2002, *Cours d'histoire et cours de français intégrés. Problématique et mise en œuvre* in Dirasat, human and social sciences n°29, Annexe 1.

Barbier, M., 1996 « TIC et enseignement des langues- Qui commande? » in Actes du Colloque de l'Université de Lille, Outils multimédia et stratégies d'apprentissage du FLE. En ligne : <http://flenet.unileon.es/theor2.html> (consulté le 10/09/2015).

Binon, J. & Verlinde, S., 2002, « Les langue (s) de spécialité (s) : mythe ou réalité ? Lexicographie et langue (s) de spécialité (s) » in Des mots aux dictionnaires : travaux de la section lexicologie, lexicographie, onomastique, toponymie. Actes du XXII^{ème} Congrès international de linguistique et philologie romanes, Bruxelles, 23-29 juillet 1998, Tübingen, Niemeyer.

Boch, F., & Rinck, F., 2010, *Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique* in Lidil n° 41, pp. 5-14.

Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., & Szilagyi, E., 2007, *Le Français Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris, Clé International.

Challe, O., 2002, *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica.

Chareaudeau, P. & Maingeneau, D., 2002, *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris, Seuil.

Cuq, J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, Adisfle.

Gahmia, A., 2009, *Méthodologie d'élaboration d'un cours de français sur objectifs spécifiques (F.O.S) dans des établissements de la formation professionnelle* in Synergies Algérie n° 8, pp. 45-52.

- Lehmann, D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette, collection FLE.
- Mainjeuneau, D., 1976, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Problèmes et perspectives*, Paris, Hachette.
- Mainjeuneau, D., 1991, *L'Analyse du discours*, Paris, Hachette.
- Mangiante, J-M. & Parpette, C., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE.
- Moirand, S., 1990, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette, coll. F autoformation
- Parpette, C., 2005, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'enseignement à la conception de programmes* in Les cahiers de l'ASDIFLE n°16, pp. 130-141.
- Richer, J-J., 2008, *Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? Synergies Chine n° 3*, pp. 15-30.
- Sarfati, G-E., 2007, *Élément d'analyse du discours*, Paris, Armand Colin.
- Savaton, J., « *Palmyre* », 19/12/2014. En ligne: <http://www.cliolamuse.com/spip.php?rubrique41> (consulté le 14/09/2015).
- Spillner, B., 1981, « *Aspects phraséologiques et syntaxiques des langues de spécialité et leur enseignement* », in English for specific Purposes. Langues de spécialité. Fachsprachen, Triangle 1, AUPELF, Goethe-Institut- British Council, pp. 99-112.
- Tagliante, C., 2006, *La classe de langue*, Paris, Clé International.
- Thibaudeau, V., 1997, *Logique et expression de la pensée*, Montréal, Gaëtan Morin.
- Vigner, G. & Martin, A., 1976, *Le français technique*, Paris, Hachette.

L'Analyse de données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques

Jean-Marc Mangiante, Université d'Artois – Grammatica (France)

Luis Meneses-Lerín, Université d'Artois – Grammatica (France)

Mots-clés : *corpus, référentiels de compétences, collocations, cotexte, contexte*

Introduction

La constitution de corpus est d'actualité dans le domaine de la linguistique et, un peu moins, dans le domaine de la didactique. Or, le traitement du langage parlé à travers des corpus oraux s'avère nécessaire pour l'enseignement du français sur objectif spécifique (FOS). D'où l'importance de constituer des corpus oraux afin d'analyser, étudier et enseigner les discours professionnels et leurs caractéristiques linguistiques. Le centre de recherche Grammatica (EA4521) de l'université d'Artois a créé, depuis plusieurs années, un axe de recherche qui s'occupe de la conception de corpus écrits et oraux à des fins linguistiques et didactiques. Par exemple, les corpus oraux de discours professionnels pour mettre en place des référentiels de compétences langagières appliqués au monde professionnel. Les corpus collectés par le centre de recherche en entreprises ou en centres de formation professionnelle font ainsi l'objet d'une analyse linguistique et discursive pour mieux comprendre les mécanismes langagiers à l'œuvre au sein des situations et des tâches professionnelles. Les résultats de ces analyses permettent de dégager les compétences à faire acquérir à des apprenants de français sur objectif spécifique (FOS) et concourent à l'exploitation pédagogique des discours collectés sur le terrain.

La constitution de corpus oraux et de bases de données est d'actualité dans le domaine de la linguistique et, récemment, dans le domaine de la didactique. Cependant, l'intérêt pour le langage parlé en milieu professionnel reste difficile pour plusieurs raisons dont l'une des principales est la difficulté d'obtenir des autorisations de la part des entreprises ou des centres de formation professionnelle pour le recueil de données. A cela s'ajoute, la difficulté connue de la représentativité et de la taille des corpus et des sous-corpus. Les opérations nécessaires pour le traitement de données de nature orale restent très coûteuses en temps et en techniques informatiques. D'où la nécessité de proposer une méthodologie opérationnelle pour mener à bien les analyses linguistiques et la conception des applications en didactique, notamment dans l'enseignement du FOS.

L'objectif de notre contribution à la réflexion sur l'utilisation des corpus numériques, est de montrer d'abord que les emplois spécifiques de la langue sont en lien direct avec des pratiques

professionnelles et des protocoles d'actions propres à des secteurs d'activité, ce qui constitue une piste d'analyse des phénomènes langagiers inhérents à ces différents discours.

Dans un premier temps, nous présenterons la méthodologie d'analyse des corpus professionnels collectés et numérisés dans le cadre d'une démarche de référentialisation en langue, puis nous décrirons plus particulièrement les ressources lexicales, leur domaine d'application, et les notions de *contexte* et *cotexte*. Enfin nous donnerons quelques pistes d'applications didactiques en FOS.

Il s'agit également, dans la suite logique de ce premier constat, de proposer une méthodologie d'analyse spécifique aux discours professionnels : une démarche mettant en évidence les liens entre langue, action, communication et culture professionnelle.

Cette démarche laisse entrevoir de nouvelles perspectives de recherche dans le cadre d'une linguistique actionnelle qui répond à l'approche actionnelle prônée par le CECRL en matière d'enseignement du FLE.

1. Apports des corpus professionnels et des référentiels de compétences à la démarche FOS

Dans cette première partie, d'abord, nous présenterons l'ensemble du projet concernant la création des « référentiels de compétences », ensuite, nous fournirons les premières constatations réalisées de l'analyse des corpus puis, nous montrerons quelques extraits des transcriptions obtenues à partir des enregistrements vidéos qui forment le cœur du corpus. Finalement, nous proposerons les démarches d'analyse (démarche transférable et démarche spécifique), les protocoles qui découlent de ces démarches (protocole opérationnel et protocole culturel) ainsi que les régulations qui déterminent les genres professionnels (Actionnelle, Culturelle, Communicationnelle et énonciative).

1.1. Dispositif de collecte, d'analyse et de traitement des corpus en FOS

Les discours professionnels oraux et écrits ont été collectés dans le cadre de conventions de partenariat avec des entreprises du BTP, directement sur des chantiers, ainsi qu'avec le lycée hôtelier Marguerite Yourcenar de Beuvry⁷ pour le secteur de l'hôtellerie – restauration, selon une démarche de référentialisation (Mangiante, 2011). Cette dernière consiste d'abord à relever, sur le terrain, les situations et tâches professionnelles en vue d'en dégager « la part langagière du travail » (Boutet, 2001). Les discours professionnels sont ensuite collectés (enregistrements audio ou vidéo des échanges, recueil des documents écrits, lettres, tableaux, grilles, bons de commandes, etc.), décrits à

⁷ La commune de Beuvry est située au département Pas-de-Calais en région Nord-Pas-de-Calais-Picardie.

partir de logiciels d'analyse de discours (Tropes, Lexico 3, etc.), analysés pour en dégager leurs caractéristiques linguistiques (lexique de spécialité, récurrences syntaxiques, occurrences, types discursifs dominants, relations grammaticales fréquentes, etc.).

Dans un second temps, les résultats des analyses permettent de dégager les compétences langagières associées aux différentes tâches professionnelles observées afin d'établir un « référent », c'est-à-dire un recueil et un classement des compétences langagières nécessaires à un accomplissement idéal (dans le sens de la réalisation d'une performance efficace) des tâches professionnelles visées (Hadji, 2000).

L'ensemble des données analysées et des compétences dégagées aboutit à la construction de référentiels de compétences langagières en milieu professionnel :

- Pour les métiers du BTP⁸.
- Le secteur de l'hôtellerie – restauration.
- Le secteur de l'hygiène – propreté (en cours) ...

Quelques exemples de référentiels :



Remplissez les espaces vides du texte avec les mots de la liste qui conviennent.
niveau, ici, debout, polystyrène, mettre, aplomb, poteau.

- Là.
- Y'a un là.
- Là, on va un polystyrène ici.
- Mais on est là nous.
- Nous on est , ce là.
- L'arrêt est là.

Figure 1 : Extrait du référentiel BTP : un exemple d'exploitation d'une vidéo de chantier.

⁸ Le site en ligne se trouve actuellement en construction.

- **Compétences Transversales**
- **Cours Théoriques (Lycée Beuvry)**
- **Le matériel**
- **Les métiers :**
 - **Cuisinier**
 - Référentiel métier (CODE ROME)
 - Vidéo
 - Transcription
 - Analyse linguistique
 - Analyse Tropes
 - Activités pédagogiques
 - **Employé de restauration**
 - **Pâtissier**
 - **Serveur**
 - **Sommelier**
 - **Valet/ Femme de chambre**
 - **Gouvernante**
 - **Linger/Lingère**
 - **Plongeur**
 - **Réceptionniste**

Figure 2 : Extrait du référentiel Hôtellerie – Restauration : menu du référentiel.

Ces référentiels constituent des outils destinés aux chercheurs en analyse de discours et didactique du FLE/FOS ainsi qu'aux enseignants des centres de formation en langue. Ils leur permettent d'analyser les corpus collectés sur le terrain professionnel, de concevoir des formations et des évaluations en FOS, voire même de mettre en place des formations de formateurs en FOS.

1.2. Premières constatations réalisées à partir de l'analyse des corpus

L'analyse des discours produits et échangés en situation de travail révèle tout d'abord, l'interdépendance du « langage au travail et du contexte d'action; interdépendance entre les activités verbales et non verbales, entre les activités verbales et les outils... » (J. Boutet, 2005 : 26). Les contenus langagiers nécessitent d'être reliés au contexte de la situation professionnelle (lieu, objectif de la tâche, position des acteurs au sein de l'entreprise...).

De même nous pouvons prendre conscience de la multicanalité des situations de travail : « va-et-vient entre écrit, oral, image... » et des activités de « transcodage ou transfert d'information d'un support à l'autre, de l'oral à l'écrit... » à privilégier dans l'apprentissage. (F. Mourlhon-Dallies, 2008 : 15).

Ces différents constats révélateurs des paramètres qui contextualisent la production de ces discours mettent en évidence les trois dimensions du langage : opérationnelle (ou fonctionnelle), culturelle et critique (Green, 1997, repris par Grünhage-Monetti, 2003). Le langage concourt à l'action au travail,

permet une identification des codes culturels en œuvre dans l'entreprise et opère une réflexivité critique des tâches professionnelles réalisées.

Dès lors la compétence langagière qui se dégage de la pratique de la langue au sein de l'accomplissement de la tâche professionnelle ne peut s'appréhender que dans l'action réalisée par les locuteurs, illustrant le fait « qu'il n'y a de compétence que de compétence en acte. » (Le Boterf, 2000).

Les discours ainsi dégagés s'inscrivent dans des « genres professionnels » qui permettent de les caractériser et de les classer. Ainsi « le concept de genre tel qu'élargi par les récents travaux en analyse des discours, en linguistique textuelle... peut constituer un excellent outil conceptuel afin de penser le langage et l'action dans leur imbrication » (JJ. Richer, 2008 : 117).

Ces genres professionnels peuvent être définis de plusieurs manières différentes selon l'angle d'analyse à partir duquel le chercheur souhaite classer les discours. Pour Beacco, il s'agit « d'entités langagières, culturelles et socio-historiques (Beacco, 2004) ; tandis que Bronckart souligne que « tout membre d'une communauté est confronté à un univers de textes "déjà là", univers organisé en "genres" empiriques et historiques, c'est-à-dire en formes d'organisation concrètes qui se modifient avec le temps. » (Bronckart, 1996).

Il ressort de ces définitions la nécessité pour les chercheurs de comprendre les différents paramètres contextuels de l'action au travail : la connaissance préalable du protocole actionnel, c'est-à-dire l'agencement progressif des actes qui constituent le déroulement de la tâche, le statut des (inter)actants et leur positionnement dans l'entreprise ou l'institution, l'objectif de la tâche professionnelle, le lieu, le moment...

La langue au travail relève du protocole opérationnel de la tâche professionnelle à accomplir et de son interprétation par le locuteur : « travail prescrit codifié (protocolisé), travail réel et travail interprété » (Bronckart, 2004).

Concrètement, le protocole opérationnel induit des liens particuliers entre la pratique de la langue et l'accomplissement de l'action au travail. Les discours produits apparaissent imbriqués dans l'action :

- Discours d'accompagnement de l'action,
- Discours de prescription de l'action (injonction),
- Discours d'explication / argumentation avant, pendant ou après l'action
- Des discours d'évaluation / modification de l'action
- Des discours de déclenchement / suspension / arrêt de l'action...

Extrait n°1. Dialogue entre le réceptionniste et le client de l'hôtel : demande de petit-déjeuner (source : référentiel Hôtellerie – Restauration, Grammatica EA4521, 2015).

- La réception, bonjour ! Gaëlle à votre écoute, que puis-je faire pour vous, Madame ?
- - Bonjour, madame, ce serait pour prendre un petit-déjeuner dans ma chambre.
- - D'accord. C'est à quel nom, madame ?
- - Fleur.
- - F-L-E-U-R ?
- - Oui
- - Puis-je avoir votre numéro de chambre, s'il vous plaît ?
- - La deux cent une.
- - Deux cent une. Vous voulez être servie vers quelle heure ?
- - 9h30, c'est possible ?
- - Oui, ce sera bon.
- - D'accord.
- - Alors, le petit-déjeuner comprend une boisson chaude au choix, un jus de fruit, une corbeille du boulanger qui comprend croissant, petit pain, baguette, accompagnée de beurre, confiture, miel, chocolat. Vous allez prendre quoi en boisson chaude ?
- - Donc, café au lait. [...]

Extrait n°2. Dialogue entre le réceptionniste et le client de l'hôtel : la réservation d'une chambre. (Source : référentiel Hôtellerie – Restauration, Grammatica, 2015).

- Commentaires du formateur : « - Vous êtes heureux d'entendre votre client, d'accord ? Le client ne vous gêne pas, au contraire, vous êtes heureux, d'accord ? »
- - Hôtel du Manoir de Crayencour, Anthony à votre service, que puis-je faire pour vous ?
- - Bonjour, monsieur, je voudrais réserver une chambre, s'il vous plaît.
- - Oui, très bien, vous comptez arriver à quelle date, s'il vous plaît, madame ?
- - Le 25 mai, pour deux jours.
- - D'accord. Ce sera pour combien de personnes ?
- - Trois personnes.
- - D'accord. Trois personnes. Veuillez patienter quelques instants, je vérifie les disponibilités, s'il vous plaît. Donc, nous avons bien de la disponibilité pour le 25 mai. Alors, je vous propose une chambre « tout confort », climatisée et insonorisée, ou je vous propose la suite qui est beaucoup plus grande que la chambre, avec un lit « king size », qui a une baignoire balnéo, pour le prix de 305 euros la suite et 165 euros la chambre « tout confort ».
- - Je vais prendre la chambre « tout confort », s'il vous plaît.
- - D'accord.
- - Et il y a un enfant de trois ans, est-ce qu'il est possible d'avoir un lit d'appoint ?
- - Oui, l'hôtel vous met un lit d'appoint gratuitement dans la chambre.
- - D'accord, merci.
- - De rien, madame. [...]

Deux démarches d'analyse peuvent être mises en évidence pour l'étude de ces corpus numérisés :

- Une démarche transférable à tout discours professionnel, reprenant la notion de genre professionnel.
- Une démarche spécifique à chaque tâche professionnelle et soumise aux différents protocoles régissant la parole d'action au travail.

Ces deux démarches d'analyse font émerger une spécificité de la méthodologie de constitution des corpus professionnels et de leur analyse dans le cadre du FOS.

Elles mettent en évidence, comme on le voit dans les deux extraits précédents les protocoles opérationnel et culturel qui interviennent dans l'accomplissement de l'action et dans l'apparition des discours qui y sont associés.

L'action découle d'abord d'un protocole opérationnel partagé et explicitable :

- Positionnement des interactants (réceptionniste par rapport au client – accueil de la demande – prise en compte de la demande avec vérification des disponibilités – réponse à la demande – mise en œuvre de la demande – prévisibilité de l'action résultante, à savoir arrivé du client...)

Elle est associée ensuite à un protocole culturel codifié « partagé » (culture et formation en contexte professionnel) mais implicite :

- Tonalité et politesse du réceptionniste – rigueur de la vérification – invitation à compléter la procédure...

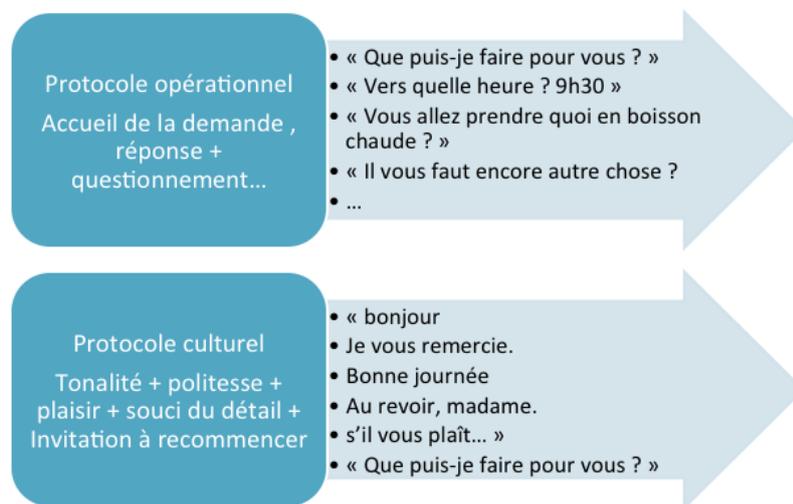


Figure 3 : Les deux protocoles régissant la parole au travail.

Les discours collectés sont soumis à trois types de régulations qui en déterminent la structure, régulations qui déterminent les genres professionnels auxquels ils sont rattachés :

- Actionnelle : les énoncés accompagnent la progression des opérations constituant la tâche professionnelle ;
- Culturelle : le discours révèle un ensemble de codes culturels régissant la relation entre les interactants ;
- Communicationnelle et énonciative : le discours répond à des règles liées à différents paramètres énonciatifs : cadre, moment, statut des interactants, enjeu de la communication...

Ces régulations participent également de la répartition et de l'utilisation fonctionnelle de la langue, en particulier du lexique de spécialité.

2. Composante linguistique en FOS

Dans ce qui suit, nous présenterons le champ thématique dans lequel s'inscrit ce projet, nous montrerons l'importance des notions de *domaine* et *cotexte* lors du traitement du corpus et, finalement, nous fournirons quelques analyses linguistiques qui nous ont permis d'extraire un lexique propre au FOS.

2.1. Les « humanités numériques »

Ce projet s'inscrit dans le champ thématique appartenant aux « humanités numériques ». Les *humanités numériques* sont un domaine de recherche et un domaine d'enseignement (A. Bouton & H. Tyne, 2014). Le « corpus » est l'élément qui nous permet de faire le lien entre les deux domaines auparavant mentionnés. De cela découle l'objectif de ce travail : d'une part, exploiter les différents corpus appartenant à des discours professionnels (enseignement) et, d'autre part, proposer un traitement linguistique et des applications didactiques (recherche) pour le FOS (Mangiante & Parpette, 2004).

Les corpus conçus au sein du centre de recherche Grammatica (EA4521) proposent des analyses linguistiques afin de les intégrer dans des exploitations pédagogiques pour l'enseignement du Français sur Objectif Spécifique.

Soit en bref :

- aspects techniques
- « numériques » →
 - analyses linguistiques
- « humanités » →
 - exploitation pédagogique

Figure 4 : les humanités et le numérique

Nous proposons de décomposer le terme « humanités numériques » : d'une part, dans « humanités » nous retrouvons les nouvelles façons d'exploiter les corpus et les analyses linguistiques dans l'enseignement (FOS) à partir d'activités didactiques pour traiter les différents discours professionnels ; et, d'autre part, l'adjectif « numériques » englobe les aspects techniques lors de la constitution de corpus oraux (vidéos) ou écrits (textes). Le tout à l'aide d'une méthodologie linguistique qui a pour objectif le traitement des unités lexicales, qu'il s'agisse des unités monolexicales ou polylexicales.

Nous verrons dans ce qui suit l'importance de l'adéquation entre les différents éléments qui nous ont permis de traiter les corpus afin de constituer de ressources lexicales exploitables.

2.2. Le traitement du corpus en FOS

Ce travail exploite un corpus appartenant à un discours professionnel. Le discours professionnel peut être compris comme : une langue appartenant à un « domaine » ou « sous-domaine » (Buvet & Mathieu-Colas, 1999) et que l'on connaît dans le domaine de la linguistique comme « langues spécialisées » (Lerat, 1995). La notion de « domaine » s'avère cruciale dans cette étude car celle-ci participe à la création du sens. En effet, le sens ne peut pas être dissocié de la réalité, c'est à dire d'un domaine spécifique.

Le texte isolé n'a pas plus d'existence que le mot ou la phrase isolés : pour être produit et compris, il doit être rapporté à un genre et à un discours, et par là à un type de pratique sociale.

F. Rastier (2015) définit de la manière suivante ce qu'est un *corpus* :

Un corpus est un regroupement structuré de textes intégraux, documentés, éventuellement enrichis par des étiquetages, et rassemblés : (i) de manière théorique réflexive en tenant compte des discours et des genres, et (ii) de manière pratique en vue d'une gamme d'applications.

Or, cette définition ne tient pas compte des problèmes liés à la constitution d'un corpus oral. Pour le français, les corpus transcrits à l'oral sont rares. L'étude du « parlé » présente un déficit au niveau d'études linguistiques. Les transcriptions sont très coûteuses: une transcription fine peut demander jusqu'à 40 ou 60 fois le temps d'enregistrement (Habert, 2005). La constitution de ressources « brutes » reste d'actualité.

D'où l'importance de l'adéquation entre les instruments utilisés, les enregistrements obtenus et les transcriptions réalisées. Cette adéquation nous a permis de constituer un corpus à partir duquel nous avons extrait des ressources lexicales exploitables en linguistique et en didactique.

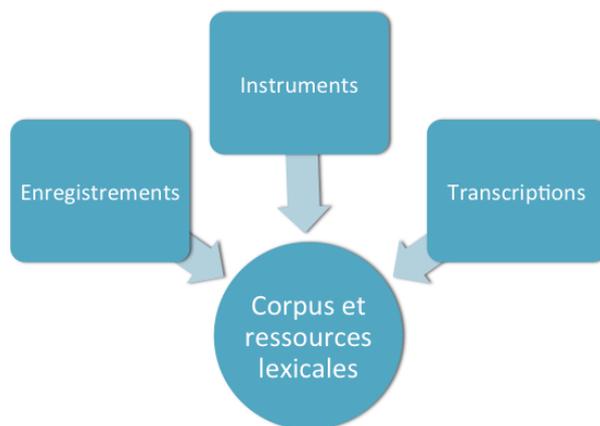


Figure 5 : Adéquation et outils

Dans ce qui suit nous présentons la chaîne de traitement du « corpus FOS » :

1. Enregistrements (transformation du format : mp4)
2. Transcriptions (format word, txt, logiciel ELAN)
3. Traitement du corpus par « domaine » = sous corpus
4. La constitution de ressources avec l'instrument Unitex (concordanciers, dictionnaires électroniques, etc.)

Nous avons conçu une méthodologie adaptée aux objectifs spécifiques, c'est-à-dire, une méthodologie pour la constitution de ressources à partir d'un référentiel de compétences. Or, ces ressources feront à leur tour partie du référentiel sous forme de dictionnaire. Le « dictionnaire du lexique spécialisé » contiendra des collocations et des séquences figées en contexte. Pour ce faire,

nous exploitons les outils informatiques, une méthodologie linguistique ainsi que des connaissances en didactique. Le tableau ci-dessous présente les trois composantes mentionnées :

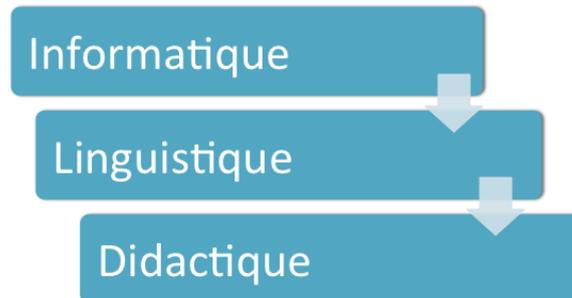


Figure 6 : Les composantes

L'étude du corpus repose également sur deux notions très importantes :

1. La notion de « domaine » : corpus et des sous corpus
2. La notion de « cotexte » : l'environnement immédiat linguistique (C. Kerbrat-Orecchioni, 2012)

Ces deux notions nous permettront de mieux cibler le contenu sémantique des unités lexicales appartenant à un discours professionnel spécifique et d'étudier leur influence dans la création du sens.

2.3. Le lexique en FOS

A partir du sous-corpus « restauration » du corpus FOS, le lexique est divisé en trois types d'unités : les unités monolexicales, les collocations et les unités polylexicales (Meneses-Lerín, 2014). L'outil que nous avons utilisé pour créer des concordanciers afin d'identifier les différents types d'unités est Unitex⁹. Cet outil permet d'interroger des corpus écrits, dans notre cas les transcriptions de l'oral, à l'aide des dictionnaires électroniques. Ci-dessus quelques exemples des trois types d'unités :

⁹ Unitex est un outil qui permet d'interroger des corpus écrits à l'aide des dictionnaires électroniques qui utilisent le formalisme DELA (Dictionnaires Électroniques du LADL). Les dictionnaires utilisés sont le DELAF et le DELAS et peuvent comporter des entrées simples, composées ou mixtes.

1. Les unités monolexicales :

- verbes appartenant à la langue générale : *prendre, donner, mettre*, etc.

- verbes appartenant à la langue de spécialité : *nettoyer, préparer*, etc.

2. Les collocations :

- *fleure un plan de travail, chambre froide*, etc.

3. Les unités polylexicales :

- *fruits de mer, cul de poule, moule à génoise*, etc.

Dans ce qui suit, nous présentons quelques exemples des concordanciers créés à partir du sous-corpus « restauration » (chef de restauration). Du point de vue de la combinatoire libre, les corpus nous fournissent, moyennant des requêtes syntaxiques, le lexique appartenant au domaine étudié. Le verbe prendre fonctionne comme verbe pivot et nous permet d'identifier les éléments de la classe <ustensiles_de_cuisine> : *couteau, éminceur, pichet*, etc. Soit :

st le plus fin, je [prends la pâte <V+DET+VOCABULAIRE == prends la pâte>](#) et je viens appuye: mon cercle.{S} Je [prends la pâte <V+DET+VOCABULAIRE == prends la pâte>](#) et je lève un tout allez voir.{S} Je [prends la pâte <V+DET+VOCABULAIRE == prends la pâte>](#), j'appuie.{S} Vous {S} Un oeuf.{S} Tu [prends le couteau <V+DET+VOCABULAIRE == prends le couteau>](#) ici. Ah oua. er une échalote tu [prends ton couteau <V+DET+VOCABULAIRE == prends ton couteau>](#) filet de s. Un grand couteau, [prends un éminceur <V+DET+VOCABULAIRE == prends un éminceur>](#), dans la v. plis au lavabo, tu [prends un pichet <V+DET+VOCABULAIRE == prends un pichet>](#), regarde si tu

Nous avons réussi également à extraire des « mots composés » appartenant à la langue de spécialité en question. Cette fois-ci c'est le verbe utiliser qui nous permet d'identifier les éléments de la classe <ustensiles_de_cuisine> : *cul de poule, moule à génoise*, etc. Soit :

remier temps j'ai [utilisé un cul de poule <V+DET+VOCABULAIRE == utilisé un cul de poule>](#) pou: de farine.{S} On [utilise un cul de poule <V+DET+VOCABULAIRE == utilise un cul de poule>](#), d'fs entiers.{S} On [utilise un tamis <V+DET+VOCABULAIRE == utilise un tamis>](#) en règle générale bien incorporée j'[utilise une maryse <V+DET+VOCABULAIRE == utilise une maryse>](#) parce que ça i nc je ne vais pas [utiliser de fouet <V+DET+VOCABULAIRE == utiliser de fouet>](#), je vais utilis st-ce que je vais [utiliser un cul de poule <V+DET+VOCABULAIRE == utiliser un cul de poule>](#) ? essante.{S} On va [utiliser un moule à génoise <V+DET+VOCABULAIRE == utiliser un moule à géno:](#)

Du point de vue de la combinatoire restreinte, nous avons identifié des collocations propres au domaine de spécialité en question. La notion de collocation¹⁰, comme il est connu, présente un flou définitionnel et remet en question son statut en tant qu'unité linguistique, sa place dans la

10 Dans ce travail, nous avons décidé de retenir la définition suivante : la collocation est une co-occurrence conventionnelle, résultant d'une forte contrainte sémantique de sélection (Neveu, 2014).

phraséologie et les différences qu'une collocation présente vis-à-vis des séquences figées¹¹. Par exemple, pouvons-nous donner le statut de collocation à la séquence *nettoyer un plan de travail* ou *préparer le plan de travail* au même titre que *fleurer le plan de travail* ? De notre point de vue, nous avons considéré que la séquence *fleurer le plan de travail* résulte d'une forte contrainte sémantique et, surtout, qu'il s'agit d'une co-occurrence conventionnelle dans le domaine étudié, à savoir le domaine de la « restauration » et utilisée par les chefs de cuisine. En outre, la séquence *fleurer le/un plan de travail* présente très peu d'occurrences dans d'autres corpus de référence comme le Webcorp et le Corpus français-Université de Leipzig. Le faible nombre d'apparitions dans les corpus nous fait penser qu'il s'agit d'une séquence qui peut accéder au statut de collocation. Voici quelques exemples à partir de la base *plan de travail* :

On nettoie le [plan de travail](#) !{S} Faut du papier là!{S} Toujours à la poubelle !
 On va préparer le [plan de travail](#).{S} Alors.{S}.. On mettra un peu de verdure, pour l'
 ça colle sur le [plan de travail](#) qu'est ce qu'on va faire ?{S} Qu'est-ce que je fais
 _ Fleurer notre [plan de travail](#).{S} Donc fleurer, je rappelle, ce n'est pas...ça.{S}
 On prend sur votre [plan de travail](#), chacun.{S} Tiens donne-en deux à truc._ C'est pas
 très, tout votre [plan de travail](#) va coller.{S} L'idéal aussi c'est de travailler sur
 des plans, ou votre [plan de travail](#).{S} Je n'ai pas de torchons.{S} Ça. </transcription
 On nettoie son [plan de travail](#), en attendant que ça cuise.{S} On jette les bords-m
 On nettoie son [plan de travail](#) avec du papier, OK?! </transcription> </transcripti
 légèrement son [plan de travail](#)....et on graisse...le dos de la cuillère.{S} Et à c

Du point de vue de la combinatoire figée, nous avons trouvé notamment des noms composés employés dans le domaine étudié :

Bleu de Brest, le Bleu des Causses, la [Fourme d'Ambert](#) dont on parlait tout à l'heure.{S}
 goût très très fort.{S} La famille des [fromages de chèvre](#).{S} Donc là simplement hein son
 par exemple avec les (...), avec des [fruits de mer](#), ça va très bien aussi, d'accord.{S}
 individuel, coulis de ?_Fruits rouges._[Fruits rouges](#).{S} Voilà.{S} On se met au boulot.{S}
 un nougat glacé individuel, coulis de ?_[Fruits rouges](#)._Fruits rouges.{S} Voilà.{S} On se me
 voudrais heu...est-ce que vous avez des [fruits secs](#)? {S}Oui {S}Vous avez quels genres de fr
 e avec cuisine plutôt rustique, hop le [fût de chêne](#) va me donner du bois du euh..., un côté
 par rapport à celui-là.{S} Vieilli en [fûts de chêne](#) si il est marqué sur l'étiquette viei
 est marqué sur l'étiquette vieilli en [fûts de chêne](#) c'est toujours pareil, j'ai une carte
 e fois que c'est fait, sur chariot, au [garde-manger](#) !{S} En chambre froide !{S} D'accord ?
 que des gin fizz ?{S} Tout le reste en [gin fizz](#) ? </transcription> <transcription num_fich
 m_fichier="transcription 153.odt">_Un [gin fizz](#) ou...pardon j'ai pas entendu..._Un gin fiz
 fizz ou...pardon j'ai pas entendu..._Un [gin fizz](#) ou un cocktail Florida, c'est un jus d'ora
 sans alcool.... (...)_Le reste que des [gin fizz](#) ?{S} Tout le reste en gin fizz ? </transcr
 auffer ton demi-litre de lait avec une [gousse de vanille](#).{S} Tu sais comment couper une go
 vanille.{S} Tu sais comment couper une [gousse de vanille](#) ?{S} Tu la coupes en deux tu reti
 accord ?{S} Et à la fin on met quelques [gouttes de](#) Cognac.{S} Pour donner du parfum.{S} Et

Cependant, l'identification des collocations et des séquences figées nécessite d'une validation linguistique¹² car les requêtes effectuées nous ont fourni des résultats assez hétérogènes.

11 Cf. Salah Mejri, « Collocations et emplois appropriés : des unités lexicales hybrides », Cahiers de lexicologie 98, 2011-1, p. 85-87.

¹² La validation linguistique doit être réalisée par des linguistes qui adhèrent à une définition donnée de la notion de collocation.

... sèche. {S} Après, on a une [chaleur humide](#), en l'occurrence, c'est la vapeur, au garde-manger ! {S} En [chambre froide](#) ! {S} D'accord ? {S} Ça c'est un faire 150, 200 d'avance. {S} [Chaque fois](#) qu'il y a quelqu'un qui a un quar... Donc complètement épépiner [chaque fois](#) chaque quartier. {S} Ça avec les f... me ça au bout d'un moment, [chaque fois que](#) vous dépliez vous remarquerez... sson, vous voulez quoi ? {S} [Chocolat chaud](#), bien chaud ! {S} Café s'il vou... un champagne ça peut être [cinq à sept](#) kilos de pression. {S} C'est pour... décapsulaient ou alors les [Coca-Cola](#). {S} Donc ça c'est le vrai limonadie... tendu... Un gin fizz ou un [cocktail Florida](#), c'est un jus d'orange avec... règle, hein, établir votre [code de conduite](#). </transcription> <transcrip... le bout de la mèche sur le [coin du](#) bouchon comme ça. {S} Et au milieu. {S}

Le dictionnaire intégré dans le logiciel Unitex permet d'identifier les noms composés, ce qui n'est pas le cas pour les séquences verbales figées. Il est nécessaire de cibler les séquences verbales dès le départ, ensuite les vérifier et finalement identifier les expressions verbales figées.

euh le Saint-Nicolas... Non c'était le [Côtes du Rhône](#)... T'es sûr ? (...)_Pas de nez, pas... 129.odt"> _ Donc, là, on est sur un [Côtes du Rhône](#), c'est une appellation générique... est une appellation générique, hein, « [Côtes du Rhône](#) », pas de domaine particulier, hein, pas de... Appellation générique « [Côtes du Rhône](#) », on est sur un millésime 2010... si à chaque fois que je donne euh un [coup de fouet](#) on voit bien que c'est épaissi. {S}... jointé on a plus qu'à l'enfoncer d'un [coup sec](#) au marteau. {S} Donc là c'est pareil j... , par exemple quand on sert dans une [coupe à champagne](#), voilà, et ben c'est pareil... accord ? {S} Donc on a des clients, un [couple de](#) clients qui ont l'intention, hein, m... sont caillés, ils s'égouttent, et au [cours de leur](#) affinage on va les laver plusieu... par exemple, ou dans le bleu ? {S} Au [cours de son](#) élaboration, hein dans les roues... là ? {S} Comme ça ? {S} Et ça c'est un [couteau entremets](#) ça c'est pas un ... C'est Thi... a bouche !_Cul de poule._Ouais voilà [cul de poule](#). (...)_Parce qu'il y a de l'eau d... régulier ça très important. {S} Et le [cul de poule](#) du fait de sa forme arrondie ça v... sites attention aussi, à la...à votre [cul de poule](#). {S} Qu'il tombe pas directement d... en même temps que vous tournez votre [cul de poule](#). {S} Donc incorporer délicatement... dans un premier temps j'ai utilisé un [cul de poule](#) pourquoi ? {S} Parce que je vais f... grammes de farine. {S} On utilise un [cul de poule](#), d'accord, ce sont des oeufs enti... lision est-ce que je vais utiliser un [cul de poule](#) ? {S} Je vais utiliser une calotte... el ? _C'est le petit matériel oui._Un [cul de poule](#). _Ensuite ?_Cul de poule._Oui._Une... : la certitude..._(rires) La bouche !_[Cul de poule](#)._Ouais voilà cul de poule._(...)_...riels oui. Un cul de poule. Ensuite ? [Cul de poule](#). Oui. Une balance. D'accord, une

Comme nous avons pu le constater, le lexique présenté est fondé sur une méthodologie linguistique qui distingue les trois types d'unités auparavant présentées et qui renvoient aux différents types de combinatoire, à savoir :



Figure 7 : Le continuum

La méthodologie linguistique proposée est basée sur le continuum de la combinatoire (Mejri, 2005 & Meneses-Lerín, 2015). Celle-ci nous permet de proposer un classement des unités lexicales en tenant compte du domaine de spécialité et pour faciliter la constitution de ressources¹³ en vue d'être enseignés à des étudiants qui souhaitent devenir des enseignants en FOS.

3. Perspectives

L'analyse discursive et lexicale du corpus issu du référentiel et l'étude des enregistrements des dialogues en situations professionnelles peuvent conduire à des applications didactiques contextualisées destinées à des publics de travailleurs migrants, par exemple.

Elles conduisent à la mise en place de grilles de compréhension orale mettant en évidence les structures syntaxiques récurrentes (formules de politesse, questionnement pour prise d'informations, accueil et réponse à la demande) et le lexique spécialisé, ainsi que les liens qui unissent la langue à l'action au sein des tâches professionnelles à l'œuvre dans les extraits étudiés.

Le recours au corpus numérique permet aux apprenants de rechercher avec l'enseignant les occurrences, l'environnement lexical, les collocations et les séquences figées propres au domaine de spécialité et de relier ces caractéristiques aux protocoles opérationnel et culturel, définis plus haut, qui sont ainsi mis en évidence. Il est possible également d'améliorer les descriptions proposées par les manuels pour l'enseignement du FLE et du FOS (Meneses-Lerín & Grezka, 2013).

Pour travailler la production orale ou écrite, l'enseignant est en mesure de mettre en place des simulations de situations orales similaires (filmées) à partir de grilles pré-remplies comportant des informations sur la demande du client, par exemple, à jouer après un temps de préparation par groupes. La correction collective peut s'effectuer à partir des enregistrements vidéo réalisés et le visionnage de la situation issue du corpus. Ces activités peuvent être complétées par l'analyse des documents écrits qui interviennent dans les tâches professionnelles des réceptionnistes, et les apprenants peuvent être amenés à en rédiger certains sur le même modèle à partir de tâches comparables à celles étudiées à travers le référentiel : complétion du tableau des réservations, réponses à des méls, courriers, commandes de fournitures...

¹³ Le projet suivant est un exemple de ce qui se fait actuellement pour la constitution de ressources exploitables en TAL, en traduction automatique et en didactique : Projet ECOS-Nord (France-Mexique), SEP-CONACYT-ANUIES-ECOS-Francia, code M11-H04, « Dictionnaires électroniques monolingües coordonnés d'expressions figées français-espagnol (España) - espagnol (Mexique) », 2011-2015.

Certaines applications pédagogiques pourront être extraites du référentiel ou effectuées directement en ligne :

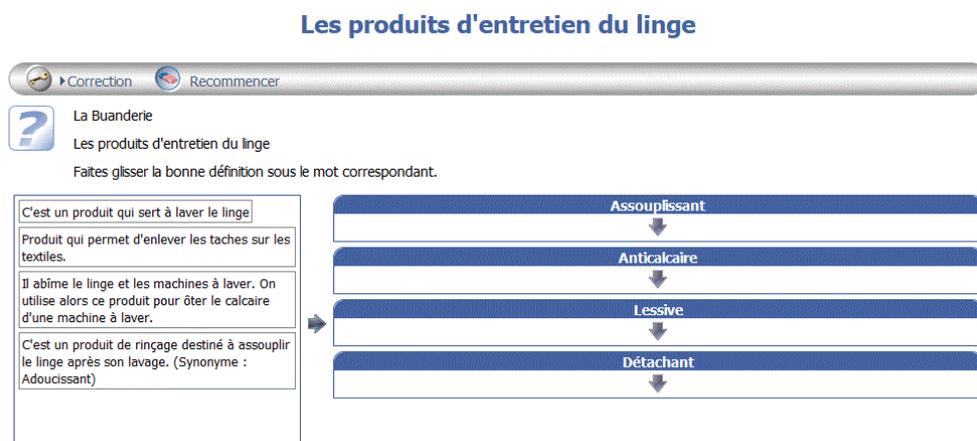


Figure 8 : Exemple d'une application pédagogique en ligne

En conclusion

La démarche didactique de conception de programmes de FOS intègre une étape d'analyse des données collectées sur le terrain de la pratique langagière. Il est clair que le recours à la constitution des corpus écrits (transcriptions) permet de compléter utilement les données collectées (vidéos) sur le terrain en proposant des lexiques spécialisés dans chacun des domaines établis. Souvent, le lexique employé dans les milieux professionnels retenus est présenté hors-contexte ou hors du cadre de l'énonciation. Les informations véhiculées par le cotexte, contexte (domaine) participent à la création du sens des unités lexicales. Or, les corpus doivent être complétés par des outils d'analyse de discours et par une méthodologie linguistique capable de distinguer les unités monolexicales, les collocations et les unités polylexicales. Finalement, ces corpus s'avèrent des supports de cours intéressants mais nécessitent une contextualisation qui est en partie assurée par leur intégration à des référentiels de compétences langagières en milieu professionnel. Ces référentiels et les outils d'analyse associés font apparaître les liens qui unissent la langue et l'action au travail au sein des tâches professionnelles observées, liens qui relèvent des protocoles actionnels et socioculturels qui régissent les activités professionnelles. Les grilles d'analyse qui peuvent en découler confèrent une certaine spécificité à la méthodologie d'analyse de données en FOS.

Bibliographie

- Beacco, J.C. (2004). « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », *Langages*, n° 153, vol. 38.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier. 256 pages.
- Boutet, J. (2005). « Genres de discours en situation de travail », in L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situations de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain : Peeters, BCILL, p. 19-35.
- Boutet, J. (2001). « La part langagière du travail : bilan et évolution », *Langage et Société* n°98, Editions de la maison des sciences de l'homme, p. 17-42.
- Bronckart, J.-P. (2004). Agir et discours en situations de travail. Chapitre 5 : « Présentation de la recherche ». Cahiers de la section des sciences de l'éducation n°103. Université de Genève, p. 119 – 144.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Buvet, P-A. & Mathieu-Colas, M. Les champs 'domaine' et "sous-domaine' dans les dictionnaires électroniques. Cahiers de lexicologie, Didier Erudition, 1999, pp.173-191.
- Green, B. (1997). *Literacy information and the learning society*. Joint conference of the Australian Association for the teaching of English, the Australian Literacy Educators' Association and the Australian School Library Association, Darwin.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*. Paris : Ophrys.
- Gross, G. (2010). Sur la notion de contexte. *Meta* 55 (1), pp. 187-197.
- Grossmann, F. et Tutin A. (2003). Quelques pistes pour le traitement des collocations. *Les collocations. Analyse et traitement*. Travaux de Recherches en linguistique appliquée, 1, pp. 5-21.
- Grünhage-Monetti, M., Halewijn, E. et Holland, C. (2003). *Odysseus – La langue seconde sur le lieu de travail*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Habert, B. (2005). *Instruments et ressources électroniques pour le français*. Gap/Paris : Ophrys, 170 p.
- Hadji, C. (2000). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditeur.
- Harris, Z. S. (1976). *Notes du cours de syntaxe*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Oreccihioni, O. (2012). Le contexte revisité. *Corela* [En ligne], HS-11 | 2012, mis en ligne le 02 avril 2012, consulté le 31 mai 2015. URL : <http://corela.revues.org/2627>.

- Kleiber, G. (1999). *Problèmes de sémantique*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Asq.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Editions d'organisation.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*, coll. "Linguistique nouvelle", Paris, PUF, 201 p.
- Mangiante, J.M., Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette.
- Mangiante, J.-M. (2011). L'intégration linguistique des migrants. Etat des lieux et perspectives. Arras : APU, p. 107-122.
- Mejri, S. (2005). « Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement », *Linx* [En ligne], 53 | 2005, mis en ligne le 15 février 2011, consulté le 14 avril 2016. URL : <http://linx.revues.org/283> ; DOI : 10.4000/linx.283
- Mejri, S. (2008). Constructions à verbes supports, collocations et locutions verbales. *Les constructions verbo-nominales libres et figées. Approches contrastives et traductologiques*, p.191-200. Université d'Alicante.
- Mejri, S. (2011). Figement, collocation et combinatoire libre. In Mejri Salah, Anscombe Jean-Claude, (eds), *Le figement linguistique : la parole entravée*, H. Champion, Paris, pp. 63-77.
- Mejri, S. (2011-1). « Collocations et emplois appropriés : des unités lexicales hybrides », *Cahiers de lexicologie* 98, 2011-1, p. 83-94.
- Meneses-Lerín, L. (2011). La polysémie et le réseau synonymique des prédicats polylexicaux. *Neophilologica* 23, pp. 84-99.
- Meneses-Lerín, L. (2012). *Dictionnaires électroniques monolingues coordonnés du verbe donner français (France) – espagnol (Espagne) – espagnol (Mexique) : approche syntactico-sémantique*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Université Paris XIII (Pres Sorbonne Paris-Cité), 372 p.
- Meneses-Lerín, L. et Grezka A. (2013). La fijación absoluta en la enseñanza de los idiomas y en la traducción. *Coloquio Internacional FRADITRAD: Fraseología, Didáctica de las lenguas y Traducción*, Universidad de Santiago de Compostela – Facultad de Humanidades, Campus de Lugo, 29-31 de Octubre de 2012.
- Meneses-Lerín, L. (2014). Mot et emplois : la problématique de l'unité croisée. In 9èmes Journées Scientifiques du réseau Lexicologie, Terminologie, Traduction, Laboratoire. L'unité en Sciences du langage, M. Van Campenhoudt, I. Sfar et S. Mejri (dirs.), pp. 87-102, Publications de L'actualité Scientifique, AUF.
- Meneses-Lerín, Luis, (2015). « Les mexicanismes entre variante et langue. L'importance de la phraséologie », in *Spanish Phraseology: Varieties and variations* Edited by Pedro Mogorrón Huerta and Xavier Blanco, *Linguisticæ Investigationes* 38:2, pp. 331–347
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

Neveu F. (2004). Dictionnaire des sciences du langage, Armand Colin.

Rastier, F. (2015). Sémantique de corpus — Questions d'épistémologie et de méthodologie. In Rabatel, Alain, éd. (2015), *La sémantique et ses interfaces*, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 67-83. Version augmentée pour la présente édition. *Texte ! Textes et cultures*, vol. XX (2015), n°1.

Richer, J.-J. (2008). *Le français sur objectifs spécifiques : une didactique spécialisée ?* In *Synergies Chine* n°3, GERFLINT, p. 15-30.

Genres de discours et FOS

Jean-Jacques Richer, Université de Bourgogne (France)

avec la collaboration de Alexandre Holle, Centre de langue française CCI Paris Île de France (France) et de Jérôme Cholvy, Lycée Stendhal (Milan, Italie)

Résumé :

Si la notion de genres de discours, qui s'est imposée en analyse de discours dans les années 80, a pénétré la didactique du FLM, en revanche elle s'est très peu diffusée en F.L.E. ou en F.O.S., alors que dans ce dernier domaine les documents authentiques constituent le fondement des enseignements. Aussi cet article, à partir d'un genre spécifique au milieu médical, les transmissions ciblées écrites, revient-il sur la modélisation d'un genre de discours avancée par RICHER en 2010, à la fois pour en présenter une version plus affinée, et aussi pour insister sur la pertinence de cette notion pour la didactique du F.O.S. Cette nouvelle modélisation des genres de discours avancée dans cet article se limite aux genres écrits, et elle revêt un caractère très transitoire car la multiplicité des genres numériques, très présents dans le monde professionnel, et que ne peut ignorer la didactique du FOS, imposera de la remanier plus ou moins profondément dans un avenir très proche.

Notions clé : composante culturelle des genres de discours - dimension légale des genres de discours - dynamique communicative des genres de discours - genres de discours composites - transmission ciblée écrite.

1- Retour de la notion de genres de discours

La notion de genres de discours (quasi aux fondements de la réflexion sur la littérature avec Platon et sa *République*, Aristote et sa *Poétique*, et plus tard Horace et son *Art poétique*) a été introduite dans l'analyse de discours, en France, dans les années 80 lorsqu'il s'est agi de prendre en compte tous les énoncés : « Aujourd'hui toute situation de discours est un objet d'analyse virtuel. » (Maingueneau, 1996 : 14), lorsqu'il s'est agi d'articuler une description décontextualisée, formelle des textes (menée à partir des années 70 par la linguistique textuelle) au contexte sociolinguistique : « l'intérêt qui oriente l'analyse du discours, c'est de n'appréhender *ni l'organisation textuelle en elle-même, ni la situation de communication, mais le dispositif d'énonciation qui lie une organisation et un lieu social déterminés.* » (*Idem* : 8). Cette articulation a été pensée au moyen de la réappropriation de la notion de genres de discours : « Le discours y (*en analyse du discours*, nous ajoutons) est considéré comme activité rapportée à un *genre*, comme *institution discursive*; les lieux n'y sont pas pensés

indépendamment des énonciations qu'ils rendent possibles et qui les rendent possibles. » (*Ibid.* : 9). Et cette évolution de l'analyse de discours a rendu centrale la notion de *genres de discours* pour l'analyse de discours : « D'une manière générale, on voit passer au premier plan la réflexion sur les *genres de discours* et, plus largement, sur la dimension *institutionnelle* des pratiques discursives ; » (*Ibid.* :14).

2- Une notion à diffusion variée

Dès 1996, Moirand percevait tout l'intérêt de cette notion de genres de discours et plus largement de ce que l'on pourrait dénommer la « compétence générique », – pour reprendre l'expression de Maingueneau (2007 : 63) – pour l'Enseignement/ Apprentissage des langues maternelles et étrangères : « Or la question de la maîtrise des genres discursifs constitue un défi que l'on commence à relever (en proposant un cadre théorique global, en observant minutieusement les traces linguistiques de l'acquisition des compétences textuelles locales ...) ; » (Moirand, 1996 : 6).

2.1- Genres de discours et FLE

Or, si cette notion a été introduite en FLM (voir par exemple les travaux de Dolz, Schneuwly [1998], de Canvat, [1999]), en revanche elle a très peu pénétré le FLE.

En effet, par exemple, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais *CECRL*), (Didier, 2001), introduit bien la notion de genres de discours, mais pour la mettre sur le même plan que celle de types de textes. Cet ouvrage ne distingue pas ces deux notions d'où, dans le *CECRL*, la réitération du syntagme « genres et types de textes » (2001 : 18, 76, 77...), d'où, dans la liste des genres et types de textes oraux et écrits (2001 : 76/77) qu'il présente dans sa description du processus langagier, à côté de genres relativement précis : « l'entretien d'embauche, les sermons, les bandes dessinées, les lettres personnelles ... », la présence de catégories très vagues, parce que trop larges, qui ne peuvent être des genres : « les discours, les entretiens téléphoniques, les livres et romans, les revues littéraires, le matériel publicitaire, les dépliants... ». Plutôt que de trancher entre les notions mal stabilisées de genres de discours et de types de textes, le *CECRL* préfère recourir à la dénomination neutre de Texte.¹⁴ .

En didactique du FLE, il n'y a guère que Beacco qui, dans son *Approche par compétences dans l'enseignement des langues*, (Didier, 2007), intègre une « *compétence relative aux genres de discours* » (2007 : 89), encore dénommée « composante discursive (comme maîtrise des genres de

¹⁴ « **Est définie comme texte** toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche ». (*CECRL*, 2001 : 15).

discours) » (*Idem* : 93), et dont il fait une composante de la compétence de communication ainsi qu'il apparaît dans le schéma ci-dessous (*Ibid.* : 93) :

Un modèle à quatre compétences/ composantes

compétence de communication langagière	composante stratégique composante discursive (comme maîtrise des genres de discours) composante formelle
compétence de communication interculturelle	<ul style="list-style-type: none"> • composante ethnolinguistique • composante actionnelle • composante relative à la communication interculturelle • composante d'interprétation • composante éducative visant des attitudes interculturelles ouvertes

Mais à tort, puisque la composante générique est une notion englobante recoupant la « composante formelle » (c'est-à-dire linguistique) ainsi que l'affirme Rastier : « Le genre l'emporte sur les autres régularités linguistiques. C'est même *le discours*, voire le genre qui détermine la langue ; » (2001 : 233). De plus, comme le note par ailleurs Beacco dans un de ses articles, le genre de discours a partie prenante dans la dimension culturelle des énoncés puisque les genres sont des " entités langagières, culturelles et socio-historiques " (2004 : 109). Il intervient donc dans la composante de communication interculturelle mentionnée dans le schéma ci-dessus.

En ce qui concerne les manuels de FLE, alors que foisonnent les documents authentiques (cartes postales, affiches de spectacles, dépliants touristiques, sites internet, courriels, blogs...), comme supports des activités de la séquence didactique, la notion de genres de discours n'est pas utilisée pour structurer les activités de compréhension¹⁵. De même, alors que la notion de genres de discours est mobilisée dans la désignation des tâches à réaliser (« Créer une affiche pour présenter un métier d'avenir », [*Totem 3*, B1, Hachette, 2015 : 28] ; « Réaliser un spot vidéo pour une campagne de prévention » [*alter ego +*, B2, Hachette, 2015 : 46] ... sont bel et bien des genres de discours), cependant elle est peu ou pas travaillée par les apprenants dans ses diverses composantes, ce qui laisse douter de la qualité et de la véracité de la tâche produite par les apprenants.

¹⁵ Les manuels de F.L.E n'utilisent pas la notion de genres de discours. Ils préfèrent parler de « types de supports » (*Totem 3*, B1, Hachette, 2015), de « documents » (*alter ego +*, A1, Hachette, 2015) de « typologie textuelle » (*Nouveau Rond-Point*, B1, Maison des langues, 2011).

2.2- Genres de discours et Français sur objectifs spécifiques¹⁶

En didactique des langues sur objectifs spécifiques, la notion de genres de discours, si l'on s'en rapporte à Swales, a été introduite dans le domaine anglo-saxon dans les années 80 : « as far as I am aware, the first use of the term *genre* in ESP only occurred in 1981. » (2004 : 3), puis elle s'est diffusée rapidement (Bhatia, 1993), notamment dans les recherches sur les écrits académiques (Johns, 1987 ; Swales 1990 ; 2004, Paltridge, 2001, etc.).

Dans le domaine français de la didactique du FOS, peu de recours est fait à cette notion dans les ouvrages de didactique. Absente dans Mangiante, Parpette, 2004, dans Carras et alii, 2007, elle est présente, mais peu théorisée, dans Mangiante, Parpette, 2011, et les ouvrages pratiques de FOU (Parpette, Stauber, 2014). Elle est bien présente dans l'ouvrage de Mourlhon-Dallies (2008 : 125 *et sq.*), mais, sous l'influence de l'analyse des discours médiée (cf. Norris, Jones, 2005), elle y est utilisée avec un sens oscillant entre genres de discours (c'est-à-dire régulations textuelles émises par un domaine professionnel) et une conception élargie des genres de discours, celle de « genres sociaux d'activités » (Clot, 1999 : 174), de « genres professionnels » (Clot, 2008 : 102), deux notions qui désignent des contraintes portant sur le dire, le faire, l'être aux autres dans l'action professionnelle : « Ce sont (les genres professionnels, nous ajoutons) des règles de vie et de métiers pour réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet. Finalement, ce sont les actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il désigne comme incongrues ou déplacées ; » (Clot, 1999 : 44).

Dans les manuels de FOS, où abondent par nécessité les documents authentiques, les énoncés écrits ou oraux soumis à des normes précises, la notion de genres de discours est quasi absente, que ce soit dans la série *Affaires/ Tourisme/ Diplomatie, etc..com*, CLÉ International, 2003, 2004, 2005, ou dans *Parlons mode*, CLÉ International, 2014, ou *En cuisine*, CLÉ International, 2014.

Il convient donc de s'interroger sur cette absence ou diffusion restreinte, dans le domaine français, de la didactisation de la notion de genres de discours tant en FLE qu'en FOS. Aussi reviendrons-nous sur ce point en conclusion de cet article.

3- Définition de la notion de genre de discours

La notion de genres de discours ne donne pas lieu à définition incontestée.

Rastier (2001 : 265) et Bronckart (2008 : 53) contestent la définition avancée par Adam (1999) du genre de discours comme addition de séquences textuelles parce que chaque genre

¹⁶ Nous utiliserons cette dénomination de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) afin de ne pas entrer dans les subtilités des fragmentations actuelles de ce domaine (Français sur objectifs spécifiques/ Français sur objectif spécifique/ Français de spécialité/ Français langue professionnelle...).

configurerait différemment les séquences (par exemple la description clinique différerait de la description romanesque). Maingueneau, pour sa part, distingue les genres écrits et oraux. Les premiers, selon lui, sont descriptibles à l'aide de cette notion et particulièrement les genres les plus routiniers, ceux qu'il appelle les genres institués de mode 1 : « ce sont des genres institués qui ne sont pas, ou peu sujets à variation. Les participants se conforment strictement à leurs contraintes : courrier commercial, annuaire téléphonique, fiches administratives, actes notariés, échanges entre avions et tour de contrôle ... Ils sont caractérisés par des formules et des schèmes compositionnels préétablis sur lesquels s'exerce un fort contrôle, pour lesquels les participants doivent être pratiquement interchangeables. » (2007 : 59). Les seconds, les genres oraux, toujours selon lui, posent problème à être appréhendés comme genres : « les interactions conversationnelles s'accommodent mal du cadre générique. » (*Idem* : 58). Schaeffer quant à lui est plus intransigeant. Il s'oppose à l'extension hors du champ littéraire de la notion de genres de discours, arguant qu'« il est tout aussi douteux que les formes discursives non littéraires gagnent à être analysées en termes de " genres " ». (2007 : 358).

Malgré ces divergences, voire ces désaccords, un consensus peut toutefois se dessiner sur la définition suivante d'un genre de discours : « En analyse du discours, la catégorie du genre de discours est communément définie à partir de critères situationnels ; elle désigne des dispositifs de communication socio-historiquement définis, communément caractérisés par des paramètres tels que les rôles de leurs participants, leurs finalités, leur médium, leur cadre spatio-temporel, le type d'organisation textuelle qu'ils impliquent, etc. » (Maingueneau, 2007 : 57)¹⁷.

De même, un accord peut être obtenu sans difficultés sur le genre conçu comme régulations (sur le mode de l'imposition et de l'interdiction) portant sur différents niveaux du texte : « Les genres sont donc définissables comme des régulations des pratiques socio-discursives des sujets et de la production des énoncés en discours. » (Adam, Heidmann, 2007 : 28).

4- Genres de discours et FOS

4.1- Une première modélisation des dimensions et contraintes génériques

En 2010, lors du colloque d'Arras sur « L'intégration linguistique des migrants – Enjeux et perspectives), à partir des travaux de Maingueneau (1996 ; 1998), Petitjean (1991 ; 2007), Adam (1999 ; 2001), qui, eux-mêmes, s'inscrivent dans le droit fil des propositions de Bakhtine, ainsi qu'à

¹⁷ Cette définition d'un genre de discours est un développement de la définition programmatique, et bien connue, formulée par Bakhtine : « Une fonction donnée (scientifique, technique, idéologique, officielle, quotidienne) et des conditions données, spécifiques pour chacune des sphères de l'échange verbal, engendrent un genre donné, autrement dit, un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique. » (1952/53 ; traduction française : 1984 : 269).

partir des écrits, dans le domaine anglophone, de Swales (1990), Bhatia (1993), Richer (2011) avait proposé, en prenant pour exemple un document écrit en circulation dans le bâtiment (« procédure en cas d'accident »), de définir un genre de discours dans une visée didactique, c'est-à-dire désireuse de dégager des régularités afin de structurer un enseignement/ apprentissage du FOS plus holistique. Un genre de discours était appréhendé alors selon les dimensions suivantes :

Définition d'un genre de discours

1 - Dimension matérielle

a - caractéristiques formelles du médium

(oral/ écrit/ visuel/ multimédia/ disposition spatiale/ dimension iconique...)

b - dimension spatiale

(brièveté vs longueur)

et/ ou

c - dimension temporelle

(brièveté vs longueur; périodicité)

2 - Dimension socio-pragmatique

- identification de la situation de communication

(coénonciateurs/ lieu- moment de l'énonciation)

- statut et rôle des coénonciateurs

(relation symétrique vs asymétrique...)

- **axe de l'éthos** (*image de soi que veut donner l'énonciateur*) **et du pathos** (dimension des sentiments)

- identification du système d'énonciation global

("discours" vs "récit")

- identification de l'acte de parole global

(informer/ expliquer/ convaincre ...)

3 - Dimension textuelle

- identification du plan de texte et de la combinatoire de schémas séquentiels

4 - Dimension stylistique

<p>- variété(s) de langue</p> <p><i>(sélections lexicales et/ ou syntaxiques privilégiées)</i></p> <p>5 - Dimension thématique :</p> <p><i>(contenu thématique privilégié)</i></p> <p>6- Dimension culturelle</p> <p><i>(spécificité culturelle du genre/ variations génériques culturelles)</i></p>

4.2- Nouvelle modélisation d'un genre de discours

Avec du recul, une première modification, en fait une réorganisation, peut être apportée à cette modélisation. En effet, les dimensions constitutives d'un genre de discours énumérées dans cette modélisation peuvent être regroupées en trois dimensions, les deux premières comprenant les dimensions formelles et socio-linguistiques du genre de discours, la troisième incluant la composante culturelle (qui joue sur la variation d'une culture nationale à une autre et, au sein d'une même culture nationale, d'une culture d'entreprise à une autre¹⁸). Mais cette présentation linéaire – qui ne hiérarchise pas l'importance de ces dimensions, ni leur ordre d'intervention sur la constitution du genre – ne rend pas compte du fait que la dimension culturelle surplombe les deux autres et est susceptible d'introduire des variations sur chacun des éléments qui composent les deux autres dimensions¹⁹.

Aussi le schéma suivant rend-il mieux compte de ce fait :

Définition d'un genre de discours	
<p>1 - Dimension matérielle</p> <p>a - caractéristiques formelles du médium</p> <p><i>(oral/ écrit/ visuel/ multimédia/ disposition spatiale// dimension iconique...)</i></p> <p>b - dimension spatiale</p> <p><i>(brièveté vs longueur)</i></p> <p>et/ ou</p> <p>c - dimension temporelle</p> <p><i>(brièveté vs longueur; périodicité)</i></p>	<p>3- Dimension culturelle</p> <p><i>(spécificité culturelle du genre/ variations génériques culturelles)</i></p>

¹⁸cf. Grosjean et Lacoste qui, dans leur ouvrage : *Communication et intelligence collective*, P.U.F., 1999, décrivent trois cultures hospitalières différant par les relations entre personnel infirmier, entre personnel infirmier et malades.

¹⁹ Pour un développement sur cette question de la relation entre genres de discours et culture(s), cf. Richer (2015).

<p>2- Dimension socio-linguistique, pragmatique et sémantique</p> <p>2.1 - Dimension socio-pragmatique</p> <ul style="list-style-type: none">- identification de la situation de communication (<i>coénonciateurs/ lieu- moment de l'énonciation</i>)- statut et rôle des coénonciateurs (<i>relation symétrique/ asymétrique...</i>)- axe de l'éthos et du pathos- identification du système d'énonciation global (<i>"discours" vs "récit"</i>)- identification de l'acte de parole global (<i>informer/ expliquer/ convaincre ...</i>) <p>2.2 - Dimension textuelle</p> <p>identification du plan de texte et de la combinatoire de schémas séquentiels</p> <p>2.3 - Dimension stylistique</p> <ul style="list-style-type: none">- variété(s) de langue (<i>sélections lexicales et/ ou syntaxiques privilégiées</i>) <p>2.4 - Dimension thématique</p> <p>(<i>contenu thématique privilégié</i>)</p>	
--	--

4.3- Mise à l'épreuve de la nouvelle modélisation d'un genre de discours sur un genre issu du monde médical : *la transmission ciblée*

Nous allons maintenant utiliser cette modélisation (qui, il faut insister sur ce point, concerne uniquement les genre de discours écrits) pour analyser un document en circulation dans le monde médical, la *transmission ciblée écrite* (cf. l'exemple ci-dessous) afin de voir la pertinence ou de pointer les manques de cette grille d'analyse qui, nous le rappelons, n'a pour autre finalité que de permettre à l'enseignant de dégager pour la séquence didactique qu'il a à élaborer des contenus et des objectifs déterminant ses activités d'enseignement/ apprentissage, et notamment la mise au jour par les apprenants d'une matrice générique. (Il faut d'autre part souligner que cette grille d'analyse

ne se veut aucunement être un modèle de production d'un genre de discours : il faudrait pour ce faire lui adjoindre un modèle de production de l'écrit, tel celui de Bereiter et Scardamaglia, 1987).

Exemple de *transmission ciblée écrite*²⁰

L 9930 15/04/ à 14h30 C M 85 ans 02/04/1929 314000260		CH. CIBLES DONNEES / ACTIONS / RESULTATS			
Nom - Date Heure	Cibles	Données	Actions	Signature	Résultat
E1 ²¹ 11/11/14 15	Etat général	Patient très endormi, qui fait de Pause Respiratoire, N'a rien mangé ce soir. TA = 139/78 TT = 57 T°c = 37°3 à 14h			
			*ALLO sa femme pour l'informer		
E2 11/11/14 (M)	Infectieux (cité)	Prélèvement fait au niveau de l'aisselle gauche.			
	Douleur	Nis sous Pse Morphine 50 mg place Vétérinaire			
	Etat cutané	Doit avoir une consultation avec un dermatologue ce jour			
E3 11/11/14 15	Infectieux	Appétitive à 14h T°c 37°2	CRP = 22 GB ↑ 10000 ↓ ATB		
		Etat cutané le dermatologue est pressé à confirmer le zona et prescrire ↓ ATB			
E4 11/11/14 15	Sammeil	Calme et apaisé cette nuit. A bien dormi			
E5 11/11/14 15	Etat général	Patient qui va nettement mieux ce matin. Discours cohérent et dit ne pas être douloureux (excepté pelli lavage bétadine bisphène) Achisteron à la demande. Perfusion en cours			

4.3.1. Présentation de la Transmission ciblée écrite

La transmission ciblée écrite (désormais TCE) fait partie du mouvement de rationalisation des écritures professionnelles. Elle a été introduite dans le milieu hospitalier français au début des

²⁰ Exemple fourni par le Centre de langue française de la CCI Paris Île-de-France

²¹ E pour Enonciateur

années 2000 sous les recommandations de l'ANAES²² en 1999 pour améliorer les transmissions écrites infirmières, pour rendre compte de l'évolution du malade, des soins qui lui ont été faits. Elle fait partie du dossier individualisé de soins du patient. Elle sert également de document lors de la relève infirmière.

La transmission ciblée écrite est ainsi définie par Siguié : « *les transmissions ciblées sont une méthode pour organiser la partie narrative du dossier de la personne soignée, pour comprendre rapidement sa situation et les soins nécessaires à dispenser. Elles répondent à la fois aux exigences professionnelles et légales en matière de personnalisation des soins, mais aussi au confort des soignants en matière de gain de temps. Cette méthode est conforme au schéma du processus de soins (Données, Interventions, Résultats).* » (2011).

4.3.2. Analyse de la dimension matérielle de la TCE

La TCE comporte plusieurs contraintes matérielles. Une modalité écrite lui est imposée car la TCE rend compte de l'exigence de « traçabilité des soins dispensés. »²³. Ensuite, la TCE se doit de respecter une disposition matérielle en cinq colonnes : (dont trois importantes : « données/ actions/ résultats », car en rapport avec le protocole de classements des informations médicales appelé « DAR » [pour Données/ Actions/ Résultats]²⁴) contenant les rubriques suivantes :

- la *cible* ou événement médical (comportement du patient ; diagnostic ; problème médical) ;
- les *données* qui précisent la cible (heure d'apparition du problème ; intensité ; circonstance d'apparition) ;
- les *actions* qui relèvent du domaine médical ;
- les *résultats* abordés en termes d'efficacité ou d'inefficacité de l'action menée ;
- la *signature* qui signale la prise en charge juridique des énoncés écrits.

Dans le cas de notre exemple de TCE, la disposition spatiale n'est pas respectée : ce qui relève des actions est en données ; ce qui est résultat (E4)²⁵ est aussi en données. En fait, cette TCE donne l'impression que les pratiques d'écriture des infirmières relèvent d'une forme ancienne et n'obéissent pas au cadre formel nouveau.

La TCE est un écrit bref, énoncé souvent sous forme de phrases averbales.

²² Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation de Santé

²³ http://www.soins-infirmiers.com/transmissions_ecrites_ciblees.php?, consulté en mai 2015.

²⁴ Cf. <http://www.decitre.fr/media/pdf/feuilleter/9/7/8/2/2/9/4/7/9782294734359.pdf>, p 262, consulté en mai 2015.

²⁵ « E4 » = Énonciateur 4

4.3.3.- Analyse de la dimension socio-pragmatique

La transmission ciblée, rédigée par des infirmières, a des destinataires multiples : l'autre équipe d'infirmières, les médecins, la famille (le dossier de soin est consultable par le patient et sa famille), voire la justice : « En cas de litige, il appartient aux professionnels de santé d'apporter la preuve que l'information a été délivrée. »²⁶

Les énonciateurs (le pluriel est de rigueur car la TCE est un document à plusieurs mains ; 5 dans le cas de notre exemple de TCE) écrivent à partir de leur statut hospitalier (qui est rappelé dans la colonne 1 sous forme de sigles : IDE [Infirmière diplômée d'état] ; ASD [Aide-soignante diplômée]) et s'adressent principalement à des spécialistes (d'où le recours à des sigles, une des caractéristiques des langues de spécialité), et aussi à des non-spécialistes.

Les sigles (« SAD²⁷ ; ATB²⁸, PSE²⁹... ») confèrent aux énonciateurs un éthos de spécialistes.

Quant à la dimension du pathos, dans ce document, elle se signale par la présence inattendue de l'affectivité dans certains énoncés: « **Allo sa femme pour l'informer** ; sommeil **calme et apaisé** cette nuit ; patient qui va **nettement mieux** ce matin » (*nous soulignons*), ce qui réinjecte dans ce document administratif à vocation factuelle une dimension humaine.

La transmission écrite relève obligatoirement du système d'énonciation du *discours*, d'où la nécessité de dater ces transmissions, d'où les déictiques « ce soir/ ce jour/ cette nuit ... », d'où les indications horaires, d'où l'utilisation massive du passé composé.

Cette TCE comporte trois Actes de parole globaux : **Décrire** des états (« patient très endormi ») ; **Narration** des actions réalisées (« prélèvement ; mis sous PSE morphine) ; **Prescrire** (« Allo sa femme ; doit avoir une consultation avec un dermatologue »).

Toutefois, s'en tenir à la seule identification des actes de parole globaux est insuffisant. Les TCE ; comme beaucoup de genres écrits dans le monde professionnel, sont pris dans une dynamique communicative. Les TCE servent de déclencheurs d'interactions. Elles se voient complétées, modifiées par d'autres interlocuteurs. D'où la nécessité d'introduire au point 2 de notre grille d'analyse d'un genre de discours écrit, une dimension dialogique qui pourrait être dénommée « dynamique communicative ».

²⁶ http://www.soins-infirmiers.com/transmissions_ecrites_ciblees.php; consulté en mai 2015.

²⁷ SAD = Sonde à demeure.

²⁸ ATB = Antibiotique

²⁹ PSE = Pousse-seringue électrique

Il convient de plus d'ajouter à notre grille un autre élément énonciatif. Schaeffer (1989) distingue deux types d'énonciation : une énonciation sérieuse et une énonciation fictive. Avec la transmission ciblée, il s'agit bien d'une énonciation sérieuse, puisque de sa précision, de sa pertinence dépend la santé du malade, puisque ses énonciateurs engagent leur responsabilité juridique par leur signature, puisqu'elle est un document ayant valeur légale : « Les transmissions sont un outil légal qui fait foi devant les tribunaux en cas de litige »³⁰. Cette double dimension d'enjeu vital et surtout de légalité est caractéristique d'un certain nombre de genres de discours en FOS.

D'autre part, dans ce genre de discours est aussi à souligner le lien très fort entre l'écrire et le faire qui se déploie selon le mode de la contrainte réciproque : « Tout ce qui est fait doit être écrit, et tout ce qui est écrit doit être fait. »³¹

La transmission ciblée se veut globalement narrative puisqu'elle est qualifiée de « Méthode pour organiser la partie narrative du dossier de la personne soignée, pour comprendre sa situation et les soins nécessaires à dispenser. »³²

La narrativité dans la TCE est double et, de plus, fortement soumise au protocole DAR de présentation des données médicales, elle prend une forme spécifique.

En effet, d'une part, la TCE rapporte une succession d'états du patient (« patient très endormi/ calme et apaisé cette nuit »), donc des données descriptives qui, sous l'effet de l'énumération chronologique, se transforment en **chronique**³³ de faits, balisée par des repères temporels, par le déroulement du temps journalier (« 14h ; cette nuit ; ce matin »), sans aucune tension narrative qui la transformerait en séquence narrative telle que la définit Adam (1992).

D'autre part, la TCE rend compte explicitement (« Prélèvement/ Mis sous morphine...) ou indirectement (les données chiffrées sont le résultat d'actions : « Ce soir TA = 139/78, TT = 57... ») des actions réalisées par les infirmières, qui, par leur mise en forme chronologique, se font chronique sans prétention au statut de récit.

³⁰ http://www.soins-infirmiers.com/transmissions_ecrites_ciblees.php; consulté en mai 2015.

³¹ http://www.soins-infirmiers.com/transmissions_ecrites_ciblees.php; consulté en mai 2015.

³² http://ifpe.lenval.org/dat/presentation14b/fr/class/categorie1/Module_68/Trans%C2%BO.cibl%C3%A9es.M7.pdf; consulté en mai 2015.

³³ Cf. Pour la distinction « récit vs chronique », cf. Adam (1994 : 15).

La TCE recourt à une langue dont l'exigence de concision (« précise et concise »³⁴), afin de gagner du temps, se traduit par ses ellipses de déterminants (« Patient »), de sujet (« n'a rien mangé »), de verbe (« discours cohérent »), par ses nominalisations (« prélèvement ; pose ») qui accentuent l'absence de « je », de prise en charge personnelle de l'action, par ses sigles (« SAD ;T°C »), le tout formant ce que Falzon appelle un « langage opératif »³⁵ destiné à « obtenir des transmissions fiables, pertinentes et rapidement utilisables par tous. »³⁶

La TCE est un document écrit à plusieurs mains. Aussi peut-on voir des styles différents, qui vont du purement factuel et très concis dans le cas de E2, E3, à l'écrit plus narratif (avec pathos) dans les cas de E1, E4, E5.

4.3.4- Analyse de la dimension culturelle

Tout un travail est à faire pour voir si la TCE varie selon les établissements hospitaliers et leur culture professionnelle, selon les pays (quand la TCE ou son équivalent existe) et quels éléments du genre TCE sont affectés par cette dimension culturelle.

Conclusion 1

LA TCE constitue donc bien un genre de discours professionnel très normé par ses contraintes et interdictions qui interviennent à ses différents niveaux constitutifs.

Aborder ce genre de discours nous a permis de compléter, d'affiner notre grille d'analyse (précédemment élaborée pour un texte relatif à la sécurité sur les chantiers) au niveau énonciatif (genre sérieux comportant une forte dimension pragmatique légale ; relation de contrainte réciproque entre l'écrire et l'action; dynamique communicative). Ainsi aboutissons-nous à cette nouvelle grille d'analyse (qui n'est que la transcription de l'état présent d'une réflexion en évolution) :

³⁴ <http://ifpe.lenval.org/dat/presentation14b/fr/class/categorie1/Module68/Trans%C2%B0.cibl%C3%A9s.M7.pdf>; consulté en mai 2015.

³⁵ Falzon, P., *Ergonomie cognitive du dialogue*, Presses universitaires de Grenoble, 1989

³⁶ <http://ifpe.lenval.org/dat/presentation14b/fr/class/categorie1/Module68/Trans%C2%B0.cibl%C3%A9s.M7.pdf>; consulté en mai 2015.

Définition d'un genre de discours	
<p>1 - Dimension matérielle</p> <p>a - caractéristiques formelles du médium (oral/ écrit/ visuel/ multimédia/ disposition spatiale// dimension iconique...)</p> <p>b - dimension spatiale (brièveté vs longueur) <i>et/ ou</i></p> <p>c - dimension temporelle (brièveté vs longueur; périodicité)</p> <hr/> <p>2- Dimension socio-linguistique, pragmatique et sémantique</p> <p>2.1 - Dimension socio-pragmatique</p> <ul style="list-style-type: none"> - identification de la situation de communication (coénonciateurs/ lieu- moment de l'énonciation) - énonciation sérieuse à valeur pragmatique légale plus ou moins forte - statut et rôle des coénonciateurs (relation symétrique/ asymétrique...) - axe de l'éthos et du pathos - identification du système d'énonciation global (<i>"discours"</i> vs <i>"récit"</i>) - identification de l'acte de parole global (<i>informer/ expliquer/ convaincre ...</i>) - existence ou non d'une contrainte réciproque entre le dire et le faire - caractéristiques de la dynamique communicative <p>2.2 - Dimension textuelle identification du plan de texte et de la combinatoire de schémas séquentiels</p> <p>2.3 - Dimension stylistique</p> <ul style="list-style-type: none"> - variété(s) de langue (<i>sélections lexicales et/ ou syntaxiques privilégiées</i>) <p>2.4 - Dimension thématique (<i>contenu thématique privilégié</i>)</p>	<p>3- Dimension culturelle (<i>spécificité culturelle du genre/ variations génériques culturelles</i>)</p>

Toutefois, cette nouvelle grille reste fortement logocentrée, inadaptée notamment aux genres numériques, aux genres de discours composites que Paveau définit ainsi : « Je définis le genre de discours composite comme un genre au sein duquel les énoncés n'ont pas une nature « purement » langagière, mais en partie constituée de matériau technologique : écran, timeline, avatars, liens, boutons, bookmarklets, etc. » (2012 : 5). Or, le monde professionnel est de plus en plus envahi par les genres numériques. Aussi notre grille d'analyse devra-t-elle nécessairement s'ouvrir à ces genres de discours numériques.

Conclusion 2

Pour répondre à l'interrogation suscitée par le constat fait au point 2.2. de cet article d'une faible utilisation de la notion de genres de discours en FOS et FLE, une double hypothèse explicative nous semble pouvoir être avancée :

1- dans le domaine didactique francophone, l'approche analytique des faits de langue domine, un fait que soulignait Kramsch en 1984, en l'opposant à l'approche synthétique des Anglo-saxons (cette divergence se retrouve actuellement dans le traitement de l'outil didactique préconisé par la Perspective actionnelle qu'est la tâche, posée en début de séquence didactique par les Anglo-saxons, placée en fin de séquence par les Francophones, comme finalisation/ évaluation des activités d'enseignement/ apprentissage) ;

2- l'Enseignement/ Apprentissage des langues s'est focalisé et continue toujours de se focaliser massivement sur la dimension phrastique ou la paire de phrases ou d'actes de parole et non sur l'énoncé, alors que : « Apprendre à parler, c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu par mots isolés); » Bakhtine (1984 : 285).

Jean-Jacques Richer

Université de Bourgogne – Franche-Comté – EA 4661ELLIADD -

avec la collaboration de Alexandre Holle - Centre de langue française CCI Paris Île de France

,et de Jérôme Cholvy - Lycée Stendhal, Milan, Italie.

Références bibliographiques

- Adam, J.M., 1992, Les textes : Types et prototypes, Paris, Nathan.
- Adam, J.M., 1994, « Décrire des actions ; raconter ou relater ? », Littérature, n° 95, 3-22.
- Adam J.M., 1999, Linguistique textuelle, Paris, Nathan.
- Adam J.M., 2002, « En finir avec les types de textes », in Ballabriga M., (dir.), Analyse des discours. Types et genres : Communication et Interprétation, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud, 25-43.
- Adam, J.M., Heidmann, U., 2007, « Six propositions pour l'étude de la généricité », », in Le savoir des genres, Baroni, R., Macé, M., (dir.), La licorne, PU de Rennes, 21/ 34.
- Bakhtine M., 1984 (1952/53), « Les genres du discours », in Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard. 265- 308.
- Beacco J. Cl., 2004, « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », Langages, 153 ; vol. 38, 109-119.
- Beacco, J. Cl., 2007, Approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Didier.
- Bereiter, C., Scardamaglia, M., 1987, The psychology of written composition, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhatia, V.K, 1993, Analysing Genre : language Use in Professional Settings, Londres, Longman.
- Bronckart, J.P., 2008, janv. « Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue », Texto !, vol XIII, n°1, 1-96.
- Canvat, K., 1999, Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire, Bruxelles, De Boeck.
- Carras, C., Kohler, P., Sjlilgyi, E., Tolas, J., 2007, Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue, Paris, CLÉ International.
- Clot Y., 1999, La fonction psychologique du travail, Paris, Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., 2008, Travail et pouvoir à agir, Paris, Presses Universitaires de France.
- Conseil de l'Europe, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier.
- Dolz, J., Schneuwly, B, 1998, Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école, Paris : ESF.
- Falzon, P., 1989, Ergonomie cognitive du dialogue, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Grosjean, M., Lacoste, M., 1999, Communication et intelligence collective, Paris, Presses Universitaires de France.
- Johns, A.M., 1997, Text, role and context: Developing academic literacies, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kramsch, C., 1984, Interaction et discours dans la classe de langue, Paris, Hatier – Crédif.

- Maingueneau D., 1996, juil., « L'analyse du discours en France aujourd'hui », *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Le discours : enjeux et perspectives*, 8 -14
- Maingueneau D., 1996, *Les termes clés de l'analyse de discours*, Paris, Éditions du Seuil.
- Maingueneau D., 1998, *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod.
- Maingueneau, D., 2007, « Modes de généricité et compétence générique », in *Le savoir des genres*, dir Baroni, R., Macé M., La licorne, Presses Universitaires de Rennes, 57 – 71.
- Mangiante, J.M., Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique - de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
- Mangiante, J.M., Parpette, C. (2011). *Le Français sur Objectif universitaire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Moirand, S., 1996, Juil., « Introduction », *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Le Discours : enjeux et perspectives*, 4-6.
- Mourlhon-Dallies, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier.
- Norris, S., Jones, J.R., 2005, *Discourse in Action : Introducing mediates discourse analysis*, Routledge.
- Paltridge, B, 2001, *Genre and the language learning classroom*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Parpette, C., Stauber, J., 2014, *Réussir ses études d'économie-gestion en français*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Paveau Marie-Anne, 2012, « Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature », p.1-23, consulté le 4/01/2016, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00824817/document>
- Petitjean, A., 1991, « Contribution sémiotique à la notion de « genre textuel » », *Recherches linguistiques*, n° XVI., 349-376.
- Petitjean, A., 2007, « Corpus et genres quelles interactions », in Bertrand O., Charolles M., François J., Schnedecker C., (Eds), *Discours, diachronie, stylistique du français*, 2007, Berne, Peter Lang, 417-433.
- Rastier, F., 2001, *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF.
- Richer, J.J., 2011, « L'apport des genres de discours pour l'Enseignement/ Apprentissage des discours professionnels », in *L'intégration linguistique des migrants : État des lieux et perspectives ; ss la dir. Mangiante, J.M.* Artois Presses Université, 95-106.
- Richer, J.J., 2015, « Culture(s) et Français sur Objectifs spécifiques », *Quadernos de Filologia*, Cáceres : Universidad de Extremadura, 95-113.
- Schaeffer, J.M., 1989, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Paris : Éditions du Seuil.
- Schaeffer, J.M., 2007, « Des genres discursifs aux genres littéraires : quelles catégorisations pour quels faits textuels ? » in *Le savoir des genres*, dir Baroni, R., Macé. M., La licorne, PU de Rennes, 357 – 364.

Siguié, I., 2011, « Les transmissions ciblées : du raisonnement clinique à la qualité des pratiques professionnelles », 1-45, consulté le 4/01/2016 sur <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00988365/document>.

Swales, J.M., 1990, *Genre analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.

Swales, J. M. , 2004, *Research genres*, Cambridge, Cambridge University Press.

Sitographie :

<http://ifpe.lenval.org/dat/presentation14b/fr/class/categorie1/Mdule68/Trans%C2%B0cibl%C3%A9es.M7.pdf> (consulté mai 2015).

http://www.soins-infirmiers.com/transmissions_ecrites_ciblees.php (consulté mai 2015).

Table-ronde

La journée s'est terminée autour d'une table-ronde composée de Chantal Parpette (Présidente), Catherine Carras, Cristelle Cavalla, Jeanne-Marie Debaisieux et Mariela de Ferrari. Nous souhaitons pouvoir rassembler les idées de la journée, poser les questions en suspens et permettre au public d'échanger.

Les différentes interventions de 10mn environ, se succédaient selon la logique suivante : d'abord des questions autour de la collecte de données et de l'utilisation des corpus existants par Catherine Carras, puis des données et des corpus en ligne présentés par Jeanne-Marie Debaisieux puis Mariela de Ferrari, enfin des questions autour de la formation à l'utilisation de ces outils en ligne, par Cristelle Cavalla, dans le cadre des masters en didactique et en FOS en particulier.

Collecte des données ou utilisation de corpus existants ?

Catherine Carras commence par faire référence au titre de cette journée : « Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources ». Elle souligne les termes de données, corpus et ressources. L'intérêt n'est pas de définir précisément ces trois termes, mais de saisir le fait qu'ils font référence à différentes étapes de l'élaboration d'une formation sur objectif spécifique.

Il y a tout d'abord une différence entre données et corpus : si l'on parle de corpus, c'est qu'il y a eu traitement de données collectées réunies pour un motif particulier. Quant aux ressources, nous les considérons ici en tant que supports de formation pour les apprenants, donc une étape supplémentaire d'exploitation des données. La question est donc de savoir si l'on **doit** (ou si l'on **peut**) toujours collecter des données brutes, ou si l'on peut également utiliser des corpus voire des ressources didactiques / pédagogiques déjà élaborés. Cette question n'appelle pas de réponse toute faite de son point de vue, mais elle appelle plutôt d'autres questions ou considérations.

La première des questions choisie est complexe dès l'instant où Catherine Carras aborde l'épineux problème des documents authentiques et de leur actualité. En FOS il est primordial d'avoir accès aux derniers documents professionnels en date afin de ne pas travailler sur des informations erronées avec les apprenants-professionnels. Toutefois, la constitution de corpus oraux notamment, demande du temps et du matériel, voire du personnel qualifié pour filmer par exemple, des extérieurs. Ne pourrait-on pas se servir de données déjà existantes sachant qu'un dialogue sur un chantier à propos de fenêtres livrées en retard, ne diffèrera pas réellement d'un chantier à l'autre ni en quelques années d'intervalles ? Il en va de même pour des corpus écrits. Ainsi, la question posée est la

suivante : doit-on ou peut-on toujours collecter des données nouvelles ? Ne peut-on pas utiliser des données déjà existantes ?

Il existe effectivement une tension entre élaborer des formations au cas par cas (caractéristique des formations sur objectif spécifique), car le public est différent à chaque formation, et la difficulté – par manque de temps ou en raison de l'impossibilité de récolter des données – de construire des ressources nouvelles pour chaque formation.

En effet, la démarche de « collecte des données » telle que nous la présentons en France (dans nos cours de Master), n'est pas à la portée de tout le monde, en particulier à l'étranger, il s'agit d'une démarche inaccessible pour certains enseignants. D'abord parce que les données ne sont pas toujours accessibles, en fonction du domaine professionnel avec lequel le formateur doit travailler, ou en raison de l'éloignement géographique (pour toutes ces questions liées à la collecte des données, je vous renvoie au numéro 2 de la revue *Points Communs*). Ensuite, parce que collecter des données brutes pour les analyser et ensuite les transformer en ressources est excessivement chronophage, et donc pas à la portée de tous les formateurs, mais également parce que cela nécessite d'avoir été **formé** à ce type d'analyse et de traitement (nous aborderons la question de la formation plus loin).

De fait, si collecter des données paraît nécessaire dans certains cas, on est en mesure de s'interroger sur le type d'analyse à leur infliger. Collecter des données oui, mais lesquelles, et ensuite comment les analyser ? Si on met à disposition des formateurs des données brutes (corpus oraux, écrits, documents authentiques de diverses professions...), ce qui se fait déjà (Scientext, référentiel pro...), quels outils donne-t-on aux formateurs pour traiter ces données voire ces « banques de données » ? L'analyse de discours (évoqué par Jean-Marc Mangiante) peut être une entrée, toutefois reste la question de la formation des enseignants à ce type d'analyse.

Donner des données brutes avec une grille d'analyse pourrait également être un outil intéressant. Dans ce cas, quelle grille ? Il en va de même pour les concordanciers qui permettent notamment de voir les avantages d'un tel outil au plan linguistique. Cependant, les formateurs ont encore du mal à les didactiser ou tout simplement à voir comment les faire entrer en classe de langue. Il apparaît que les formateurs et les étudiants en formation initiale arrivent à collecter des données mais bloquent sur leur analyse et leur utilisation en classe. Ainsi, la plupart des étudiants de Master FLE, lorsqu'on leur donne une étude de cas en FOS, parviennent à collecter des données, le plus souvent riches et pertinentes, mais parviennent rarement à réaliser l'étape suivante d'analyse et d'exploitation de ces données. Collecter des données oui, mais qu'en faire ensuite ? Finalement la question finale rejoint

celle abordée ci-dessous de la formation à l'analyse des données et donc de la formation des enseignants. Résumons les questions que tout ceci pose :

- la question de la formation des enseignants et futurs enseignants : ce sont des aspects qui ont été abordés tout au long de cette journée, que ce soit par les outils d'analyse, les spécifiés de l'analyse du discours en FOS, la didactisation ;
- la question du type de banque de données que l'on peut constituer en vue d'une mutualisation (projet de la plateforme de la CCI mais pas seulement) : devant la difficulté et l'aspect chronophage de la collecte et du traitement des données en FOS, les formateurs sont souvent en quête d'un lieu de mutualisation des ressources constituées. Or la question se pose toujours du type de données à mutualiser : données brutes ? données en partie traitées / corpus ? ressources pédagogiques (données didactisées) ? On voit bien qu'une donnée qui a été analysée et didactisée pour une formation et un public précis ne correspondra pas forcément, voire même rarement, à un autre cas. Mais d'un autre côté, ne fournir que des données brutes sans les outils permettant au moins de les analyser, peut ne présenter qu'un intérêt limité pour les formateurs qui sont justement en manque de ressources.

Les deux interventions suivantes permettent alors de voir comment utiliser des données en ligne, soit sous forme de sites accessibles à tous, rassemblant des ressources souvent non didactisées (Mariela de Ferrari), soit sous forme de corpus organisé et didactisé en partie afin de donner des pistes d'utilisations aux enseignants (Jeanne-Marie Debaisieux).

Données libres en ligne : exemples d'utilisation

Mariela de Ferrari nous présente des sites utilisés dans les formations en « Français professionnel ». Ces sites ne contiennent pas d'activités spécifiques, mais des données très intéressantes pour notre contexte d'enseignement/apprentissage d'une part, et de formation d'enseignants d'autre part.

Ces sites sont configurés selon trois entrées structurantes : 1/les sites qui proposent des métiers adossés à des secteurs professionnels (lesmetiers.net³⁷, onisep.fr³⁸, afpa³⁹), 2/les sites à entrées sectorielles élaborées par les branches professionnelles (Bâtiment Travaux Publics, Propreté,

³⁷ <http://www.lesmetiers.net/>, Région Ile-de-France

³⁸ www.onisep.fr : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. www.onisep.tv, www.onisep.fr/Decouvrir-les-metiers

³⁹ www.afpa.fr

Hôtellerie et restauration⁴⁰), et 3/les sites aux entrées transversales, secteurs et formations (letudiant.fr, mediajobs.fr⁴¹ entre autres). Ajoutons l'entrée thématique et transversale autour de la sécurité et la santé au travail développée par le site de l'Institut National de la Recherche pour la Santé (inrs.fr⁴²) » qui présente remarquablement des supports sous forme de vidéos, d'affiches et de DVD, ces derniers disponibles sur commande.

Les itinéraires de formation et les caractéristiques d'exercice des métiers en France présentés par la plupart de ces sites peuvent être très utiles pour des étudiants allophones désireux de venir se former en France.

Les quatre secteurs les plus investis sur le net sont la propreté, le bâtiment, l'hôtellerie-restauration et le travail temporaire. Il s'agit de métiers dits « en tension » car les entreprises ont du mal à recruter, de nombreuses personnes dans ce secteur ont des besoins linguistiques et il s'agit de métiers dits « non qualifiés » (certaines personnes pensent qu'on peut les exercer dès l'instant où ils sont accessibles à tous, le ménage par exemple).

A titre d'exemple, le site de l'Onisep propose des vidéos où des personnes présentent leur métier. L'exemple de l'animatrice de centre de loisirs⁴³ est très représentatif de ce type de vidéo. Toutes les présentations de métiers ont le même canevas : la personne présente le métier, les activités du métier qui s'articulent avec le référentiel métier (les fiches décrivent chaque activités métier), les qualités professionnelles attendues, le salaire, la formation nécessaire. Les vidéos sont des données brutes, pas didactisées, toutefois, la structure de présentation aide à l'extraction de données langagières spécifiques à enseigner, facilite le passage de l'oral à l'écrit et inversement.

Certains sites organisés par activités « métiers » sont directement en lien avec les référentiels des métiers et de certification (hôtellerie restauration⁴⁴ par exemple). Le secteur de la propreté⁴⁵ a

⁴⁰ www.oppbtp.com, www.nhni.com, www.lhotellerie-restauration.fr

⁴¹ www.letudiant.fr/metiers/secteur.html

⁴² Intersectorielle : www.inrs.fr/

Sectorielle : Bâtiment et Travaux Publics www.oppbtp.com/ ;

Travail temporaire et propreté masecurite.fastt.org/le-rangement-et-la-proprete.html ;

Travail temporaire et restauration www.intermetra.asso.fr/dossiers/restaur/Restauration.htm

⁴³ www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/animateur-socioculturel-animatrice-socioculturelle

⁴⁴ www.metiers-hotel-resto.fr/actualites/11-page-actualites/138-actu-promotion-fafih

⁴⁵ www.ressources-pedagogiques-proprete.com/#decouvrir

même développé des activités pédagogiques en ligne accessibles à tous. Enfin, le site de recherches d'emploi « Jobteaser⁴⁶ » propose des ressources utiles pour des activités de simulation.

Des ressources utiles pour la formation de formateurs sont disponibles sur le site de CO-alternatives⁴⁷. Cet espace présente des ingénieries et des mallettes pédagogiques élaborées dans le cadre d'expérimentations et recherches-actions multiples, soutenues par des fonds publics. Mariela de Ferrari a co-élaboré la plupart de ces ressources avec Marie-Claire Nassiri et des acteurs de la formation et l'insertion professionnelle.

Ces ingénieries se construisent à partir de la démarche Carte de Compétences présentée sur le site à travers un texte produit par Mariela De Ferrari (CO-alternatives) et Florence Mourlhon Dallies (Université René Descartes).

Deux rubriques regroupent les supports disponibles :

Rubrique Ressources volet Ingénieries pédagogiques (produites par CO-alternatives dans des démarches de co-construction pluri-acteurs) :

- LOLA Métiers de la petite enfance, 2012. Créée à l'initiative du Conseil Général du Val-de-Marne, avec le soutien de la Région Ile-de-France, cette mallette est prioritairement destinée aux acteurs intéressés par la mise en place d'un dispositif de formation croisant formation linguistique et passerelle vers les métiers de la Petite Enfance (accès à une formation professionnelle ou à un agrément, un emploi direct, etc.).
- LOLA Métiers de la Dépendance, 2013. À l'initiative du Conseil général du Val-de-Marne, quatre sessions expérimentales du dispositif LOLA métiers de la dépendance (Lever les Obstacles de la Langue vers l'Autonomie professionnelle), cette publication présente une ingénierie co-élaborée avec des professionnels des métiers de la dépendance du département 94.
- Développer des compétences clés pour recherche un emploi, 2013. Cet outil pédagogique est destiné aux acteurs intéressés par la mise en place de formation linguistique à visée de recherche d'emploi. C'est le fruit de la mutualisation de deux actions de formation menées dans des contextes et des territoires différents : « Apprendre le français comme compétence professionnelle pour être plus autonome dans sa recherche d'emploi » à l'initiative du PLIE de Gennevilliers (92) et « Ateliers de recherche d'Emploi et d'apprentissage Linguistique –

⁴⁶ www.jobteaser.com/fr

⁴⁷ www.co-alternatives.fr

AREL » mis en place dans le cadre du pacte territorial pour l'emploi et le développement économique sur le territoire de Grigny/Viry-Châtillon.

- Guide de l'Atelier de Français Professionnel, 2013. L'ACSA (Association des Centres Sociaux d'Aulnay-sous-Bois – 93) a mis en place une action innovante pour accompagner les salariés en insertion et les demandeurs d'emploi dans leur parcours d'insertion professionnelle.

Rubrique Publications volet Etudes / Rapports

- Développer l'apprentissage du français dans le cadre de la formation continue des agents de la fonction publique territoriale, 2009. Etude-action réalisée pour la DGLFLF (Direction générale à la langue française et aux langues de France). Paris, CLP (Comité de Liaison pour la Promotion).
- Publication : « L'entrée compétences au service de l'insertion professionnelle ». [http://www.cesamformation.org: rubrique ingénierie et innovation 2010](http://www.cesamformation.org:rubrique%20ing%C3%A9nierie%20et%20innovation%202010) . Action support : dispositifs de formation linguistique à visée d'insertion professionnelle sur le bassin dijonnais. Production collective dirigée par Mariela De Ferrari.

Enfin, le volet « méthodologie du Français à visée d'insertion professionnelle » est développé dans le cadre du Dispositif Avenir jeunes (jeunes de 16 à 25 ans), en partenariat avec la Région Ile-de-France. Deux publications concourent à ce développement et sont très utiles pour la formation de formateurs:

Evaluer pour se former (2010) produit par Mariela De Ferrari pour la Région Ile-de-France à l'issue d'une recherche-action coordonnée par Patricia Pottier (Région Ile-de-France) et supervisée par un comité scientifique composé de Marie-José Barbot, Patrick Chardenet, Florence Mourlhon Dallies, Thierry Pelletier, accessible sur <http://www.defi-metiers.fr/lien-utile/guide-evaluer-pour-se-former-carte-de-competences>

La maîtrise de la langue dans le dispositif Avenir Jeunes (2013) produit par Mariela De Ferrari pour la Région Ile-de-France à l'issue d'une recherche action menée en 2012. Cet outil présente des productions d'ingénierie pédagogique élaborées par des organismes de formation franciliens, il est disponible sur : [http://www.defi-metiers.fr/sites/default/files /users/229/maitrise langue avenir jeunes.pdf](http://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/229/maitrise_langue_avenir_jeunes.pdf)

Pour conclure, la démarche du Français Professionnel telle que développée avec Florence Mourlhon-Dallies, est complémentaire de celle du FOS. Le FOS demande d'aller chercher la ressource fine de l'interaction et donc s'attache aux aspects et aux descriptions micro-langagières et professionnelles

dans une démarche d'ingénierie de formation comportant cinq étapes. La démarche du Français Professionnel propose des entrées macro-professionnelles et langagières : le métier, les activités les compétences transversales dont communicatives. Les formations en FP n'aboutissent pas à des certifications en langue mais à des certifications de qualification professionnelle car la finalité est d'intégrer le français (la langue) comme une compétence professionnelle maillée à chaque référentiel métier.

D'autres outils en ligne sont également exploitables et parfois même déjà exploités, nous pensons ici aux corpus en ligne et à leur utilisation pour l'enseignement des langues. Jeanne-Marie Debaisieux nous présente un exemple de développement, didactisation et utilisation.

Comment trier et aider à une utilisation raisonnée des corpus ?

Jeanne-Marie Debaisieux a choisi de nous présenter un projet, développé à Nancy, autour de l'aide aux étudiants allophones pour la compréhension et la production orale à l'université. L'objectif est d'utiliser des corpus oraux pour développer des séquences didactiques pour un travail en autonomie en ligne. L'une des questions est de comprendre comment permettre à des étudiants étrangers d'utiliser ces ressources, quelques peu arides tels que des corpus et des concordanciers, à distance, en autonomie, avant d'arriver en France ?

Les ressources en ligne sont les documents accompagnateurs pour l'aide aux étudiants (vidéo, sous-titres, dictionnaire, conseils pratiques sur l'université...). S'y ajoutent des outils qui contribueront à l'exploitation desdites ressources (des concordanciers, des extractions spécifiques...). Les thèmes des séquences, développées par des étudiants étrangers à l'université de Nancy, ont été choisis par ces étudiants parce que jugés reconnaissables et pertinents pour tout étudiant étranger venant dans des universités françaises ; il s'agit essentiellement des relations entre les administrations universitaires et les étudiants. Il n'existait pas de telles ressources pour mettre les étudiants en situation, les étudiants et le personnel administratif de l'université de Nancy ont pallié ces manques.

De façon générale, les vidéos sont accompagnées d'un bref résumé écrit et des images extraites de la vidéo. Ensuite des questions de compréhension orale guident l'apprenant dans le décodage du document. L'idée étant l'autonomie, il fallait penser à guider les apprenants dans tout le processus de compréhension ; ainsi, a-t-on d'abord répondu à la question : pourquoi une telle vidéo ? Chaque vidéo est donc présentée avec les raisons de sa présence. Il s'agit essentiellement d'aider l'apprenant qui n'est jamais venu en France, à observer les situations ; l'observation est première. De fait, chaque apprenant puise ce dont il a besoin, ce qui lui paraît pertinent, dans un premier temps, pour lui en fonction de ce qu'il peut comprendre, donc repérer et apprendre.

Par exemple, après avoir entendu plusieurs formules de politesse dans plusieurs vidéos, une étudiante a décidé de construire sa propre formule car elle a remarqué une variation possible. L'observation des documents est donc primordiale dans la phase d'appropriation des éléments langagiers liés à des situations spécifiques.

Ensuite seulement l'apprenant peut chercher seul dans le corpus et les concordanciers. Il ne s'agit pas d'analyse linguistique des dialogues, mais de points sur lesquels les apprenants s'arrêtent eux-mêmes et peuvent vérifier, observer notamment des éléments précis qui les intéressent particulièrement. Pour reprendre l'exemple des formules de politesse, l'étudiante peut chercher « merci » et le concordancier qui apparaît est une extraction de toutes les occurrences de « merci » dans les dialogues ainsi que les vidéos dans lesquelles il apparaît précisément.

Pour conclure, reconnaissons que ces données organisées et structurées, ne font que rarement l'objet de transposition didactique en ligne accessible à tous. Mais les formations en FLE/FOS sont-elles équipées pour former les futurs enseignants à ces outils en ligne ? Qu'en est-il du *Data Driven Learning* anglo-saxon et peu développé par chez nous ? Que faudrait-il mettre en place pour aider les enseignants à utiliser ces outils auprès de leurs apprenants ?

La dernière intervention aborde la question de la formation des enseignants à l'utilisation des corpus et des outils en ligne. La collecte des données est importante, des données sont déjà en ligne, des outils de plus en plus performants permettent d'extraire des éléments forts intéressants à différents niveaux langagiers mais aussi interactionnels pour les apprenants. Toutefois, peu d'enseignants s'en servent effectivement dans leur classe de langue, serait-ce une question de formation ?

La place de ces outils dans les formations de Master

Cristelle Cavalla évoque la place des outils numériques dans les formations de Master en FOS. La question alors posée se restreint à la place qu'ont ces outils numériques, notamment les corpus en ligne, dans les formations de Master en FOS.

Un bref sondage auprès de formateurs de FOS dans les universités françaises révèle que ces outils numériques ne sont que très peu utilisés dans la formation de futurs enseignants de FOS notamment. A l'université Toulouse le Mirail, dans le cours FOS/FOU, l'enseignant présente les corpus et forme les étudiants à l'utilisation d'outils de concordance comme *Antconc*⁴⁸. L'objectif affiché est que les étudiants de Master sachent utiliser ces outils pour s'en servir dans leur

⁴⁸ Laurence Anthony's Website : www.laurenceanthony.net/software.html, logiciel de concordancier et autres éléments de fouille de corpus.

préparation de cours FOS/FOU et non pas pour mettre les apprenants devant ces outils. Au département FLE de Paris3, un cours optionnel sur l'utilisation des corpus en classe de langue est dispensé aux étudiants de M1 et la même enseignante évoque et montre l'utilisation du corpus *Scientext*⁴⁹ pour du FOU en cours de FOS à des étudiants de M2. De façon informelle, l'enquête s'est poursuivie auprès de collègues en « anglais langue étrangère » à Nancy, Poitiers et Lyon notamment, qui utilisent ces outils dans les cours à la fois pour les cours eux-mêmes et pour la formation notamment des traducteurs. Les traducteurs utilisent apparemment depuis longtemps les corpus en ligne, pour l'anglais le BNC notamment, et des outils tels que *Google Ngram*⁵⁰ et autres.

De ce fait, quels aspects pourrions-nous retenir de ces expériences et peut-on envisager une intégration de tels outils dans la formation des futurs enseignants de FOS pour une utilisation didactique en classe de langue ?

Une question émerge alors : depuis Tim Johns⁵¹ et le Data Driven Learning, des chercheurs en FLE et ALE ont bien expliqué les avantages et les inconvénients dans l'utilisation des corpus en classe de langue de façon générale mais qu'en est-il des corpus dans le cadre de l'enseignement du FOS ? Nous pourrions envisager cette vaste question à l'aune des discussions que nous venons d'avoir :

- d'abord l'utilisation d'outils existants ou pas et nous pourrions dire que certains corpus existants pour certains domaines (comme *Scientext* pour l'écrit universitaire) pourraient être utilisés pour l'enseignement en FOU ; aurions-nous alors intérêt à développer des corpus de professions qui serviraient à la communauté FOS ?
- puis l'utilisation d'outils non triés en ligne mais digne d'intérêt et donc existe-t-il des formations qui préparent à la didactisation de tels éléments professionnels en ligne ?
- enfin nous savons que le tri de documents est chronophage, aussi, aurions-nous intérêt à aider les futurs enseignants à se servir d'outils de tri tels que les concordanciers pour l'écrit ou pour l'oral transcrit, et donc leur apprendre à se servir de ces outils dans leur futur métier d'enseignant ?

Enfin, serait-il envisageable d'avoir une sorte de banque de données permettant le choix d'exemples authentiques de la profession choisie ? Si oui comment avoir accès à de telles ressources et ensuite comment les intégrer aux formations des enseignants ?

⁴⁹ Scientext, corpus de textes scientifiques : scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article1

⁵⁰ Corpus de Google Book : books.google.com/ngrams

⁵¹ Johns, Tim. (2002). Data-driven Learning: The Perpetual Challenge. In B. Kettemann & G. Marko (Eds.), *Teaching and learning by doing corpus analysis* (pp. 107-118). New York: The Edwin Mellen Press.

Conclure et ouvrir la discussion

Chantal Parpette, présidente de cette session, conclue avec deux remarques induites par les interventions précédentes. Elle remarque et rappelle que lors de la sortie de l'ouvrage sur le FOS en 2006 (Parpette *et alii* 2006), il était conseillé de construire ses ressources pédagogiques au cas par cas. Depuis, les données ont évolué notamment via les accès facilités par le net. De fait, il est désormais important d'aider les futurs enseignants à élaborer leurs propres ressources, mais aussi à apprendre à chercher et sélectionner des données sur le net : savoir ce qui existe, évaluer ces données en fonction des besoins et des objectifs de la formation FOS, enfin, les trier pour sa classe. Il faut tenir compte de cette évolution des outils à notre disposition et donc penser à développer ces deux compétences en parallèle dans les formations des futurs enseignants de FOS notamment : élaborer et chercher pour trouver le bon document.

Elle ajoute que la diversité permet à la fois la quantité et la qualité. En effet, les enseignants et les apprenants peuvent choisir, il n'existe pas une seule façon de dire (l'étudiante qui choisit sa formule de politesse), mais plusieurs formes possibles, contraintes par des normes de genre, mais multiples parmi des quantités de documents. Ceci va dans le sens des choix langagiers évoqués dans la journée à plusieurs reprises : s'il existe des routines langagières, cela ne signifie pas des normes figées, mais au contraire, des choix à effectuer et ces derniers ne peuvent se faire qu'en comparant. Les données en ligne nous permettent davantage cela désormais.

Ce qui suit est alors un résumé des thématiques apparues au fil des discussions avec le public. Trois grands aspects ont émergé : 1/Quels outils en ligne ? 2/Quelle formation pour analyser les données ? 3/Quels liens entre langue et action en FOS ?

Quels outils en ligne

Plusieurs outils ont été évoqués au fil des interventions, mais tous ne sont pas propres au FOS. En revanche, ils peuvent aider à comprendre comment structurer des grands corpus en ligne afin de les rendre aisément accessible à tous. Il s'agit de *Ortolang*⁵², qui met en ligne les corpus bruts, plus ou moins structurés, d'outils de concordanciers tels que *Sketch Engine*⁵³, *Antconc*⁵⁴ et *TXM*⁵⁵ qui sont abordables par les apprenants. Le site du CNRTL propose des corpus et des dictionnaires que l'enseignant de FLE/FOS peut s'approprier ; l'apprenant devra attendre un peu avant de se lancer sur ce genre de site qui exige une bonne maîtrise de la langue et des outils.

⁵² Site : <https://www.ortolang.fr/market/home>

⁵³ Site : <https://www.sketchengine.co.uk/>

⁵⁴ Site : <http://www.laurenceanthony.net/software.html>

⁵⁵ Site : <http://textometrie.ens-lyon.fr/>

Catherine Carras relate à ce propos, l'utilisation du TLFi⁵⁶ auprès d'étudiants de L1 Sciences du Langage dans le cadre d'un cours. Le constat est qu'il ne suffit pas de les mettre face à l'outil, il faut d'abord les aider à comprendre l'outil et son utilisation. Cristelle Cavalla rappelle qu'il est plus rentable pédagogiquement de mettre les étudiants devant des outils qu'ils connaissent, et ensuite les aider à passer à des sites plus complexes. Ainsi, dans le cadre de ce cours, le TLFi est associé au Petit Robert électronique, plus familier auprès de ces étudiants.

Un constat apparaît alors parmi les enseignants du public, ces outils sont performants à plusieurs égards, cependant, une fois que l'enseignant a son corpus et qu'il a trié ses textes, finalement, comment les analyser pour les faire entrer dans la classe de langue ?

Formation étudiants Master FLE

Le fait que les étudiants en master FLE ne soient pas outillés en linguistique pour aborder de tels outils, est connu et pris en compte le plus souvent par les formations universitaires. En effet, les Masters FLE sont ouverts à des étudiants détenteurs de Licences non linguistiques au sens des Sciences du Langage (Sciences de l'Education, Langues...). De ce fait, les formations FLE intègrent le plus souvent un ou deux modules de linguistique afin de mettre les étudiants à niveau au plan des connaissances de la langue. Toutefois, nombre de ces étudiants n'ayant pas suivis de cours spécialisés en sémantique par exemple, ont du mal, pour certains, à entrer dans une analyse et une méthodologie qu'ils découvrent.

La question est alors la suivante : comment guider les étudiants en formation pour qu'ils soient capables de guider eux-mêmes des apprenants ensuite à décoder des corpus de cours magistraux par exemple ? Ne faudrait-il pas les former à repérer les phénomènes linguistiques spécifiques à certains genres discursifs ? Les ouvrages pour les classes et les guides des enseignants, ne pourraient-ils pas proposer des activités qui guideraient vers cela ?

L'exemple évoqué par Jeanne-Marie Debaisieux montre que les étudiants qui ont fait les transcriptions ont repéré des éléments spécifiques qu'ils n'avaient jamais remarqués. Mais cela n'est pas du fait de la linguistique, mais d'une analyse de discours propre aux besoins langagiers de ces étudiants allophones. Cela signifierait qu'il faudrait penser une entrée linguistique propre à ce type d'activité à savoir, une activité pédagogique pour l'enseignement d'une langue étrangère ? Ainsi, une telle approche serait à définir en termes didactiques et pas métalinguistiques. L'idée serait d'avancer de la didactique vers l'analyse et pas l'inverse afin de répondre aux besoins du terrain. Il s'agirait alors de voir les phénomènes spécifiques et il est vrai que les Sciences du Langage ne les prennent

⁵⁶ Trésor de la Langue Française informatisé : <http://atilf.atilf.fr/>

pas forcément en charge tels que la formation d'enseignants de FLE en aurait besoin. Ces besoins propres à la didactique des langues pour la compréhension des discours vont peut-être contraindre les didacticiens-linguistes à se pencher sur une analyse de discours spécifique pour l'abord de corpus en didactique des langues. L'exemple de la polyfonctionnalité des discours oraux notamment en cours magistral (exemple de Chantal Parpette) est intéressant de ce point de vue. Il s'agirait de voir comment analyser les thèmes qui se croisent dans les discours de ces CM et qui ne relèvent pas tous du contenu du cours ; les digressions des enseignants sont nombreuses et donc pas notées par les natifs, comment conduire un allophone à les repérer et à ne pas les noter comme faisant partie des savoirs du cours ? Avancer vers un apprentissage guidé des étudiants – comme l'exemple de Jeanne-Marie Debaisieux – pour les conduire à s'approprier une méthodologie d'analyse. Un autre exemple, faire travailler les étudiants à partir de transcriptions de discours oral professionnels (exemples de Catherine Carras), est souvent une révélation pour eux car ils ne se sont jamais penchés sur de tels discours aussi finement. Les étudiants – futurs enseignants – se rendent compte alors précisément des difficultés que peuvent engendrer de tels discours. Ainsi, les faire entrer dans ces discours est très intéressant pour leur formation didactique mais aussi linguistique dès l'instant où ils vont découvrir des répétitions, des redondances, cette polyfonctionnalité par exemple.

Deux bémols sont alors soulevés par certains : 1/les outils en question, ceux qui peuvent aider à l'analyse, sont élaborés le plus souvent par des linguistes pour des linguistes et 2/le terrain de la formation n'attend pas que du linguistique.

1. Comment élaborer un outil pour des enseignants et des apprenants de FLE/FOS sans qu'il ne soit que pour des linguistes ? La formation s'en trouverait peut-être plus motivante. Ainsi, est-il désormais envisageable de construire une « banque de données » puisque des corpus FOS existent déjà, d'autres peuvent être développés selon Luis Meneses. Reste la question méthodologique : comment aborder les corpus ? A côté d'une analyse de discours spécifique à développer en formation d'enseignants, faudrait-il une approche méthodologique spécifique pour faire entrer de tels outils dans une classe de langue ?
2. Les entreprises en France (contexte immersif) font appel parfois à des personnes du monde des ressources humaines plutôt que des linguistes et des didacticiens du FLE notamment, car trop « marqués par la langue ». Une vraie question se pose, selon M. de Ferrari, en termes de formation : comment les masters forment en ingénierie de formation et en ingénierie pédagogique des personnes capables de répondre à des attentes multiples et variées, en utilisant diverses ressources et données, dans une sorte de monde de « poupées russes » où la langue fait partie d'une ingénierie, sans en être ni la finalité, ni l'objet ? On trouve cela

aussi dans des pays francophones et la question de la formation en ingénierie pédagogique se pose.

Ainsi, nous pourrions envisager deux axes de formations complémentaires et consécutifs : un axe tourné vers la découverte et l'appropriation d'outils multiples en ligne qui permettrait d'entrer dans l'axe suivant en deux temps : un temps pour l'ingénierie pédagogique à l'aide de ces outils et un temps pour la langue à cerner et à analyser au sein de ces outils.

De fait, nous pourrions nous arrêter sur un type d'analyse possible de ces outils pour la langue et se demander comment intégrer, par exemple, l'analyse du discours en FOS ? Dans le cadre de la formation de formateurs non linguistes au départ, une entrée progressive dans la méthodologie de l'analyse du discours est requise ; en outre, l'application directe sur des éléments langagiers en FOS ou FP seront à utiliser en formation. Les discours professionnels oraux et écrits seront à prendre en compte, ainsi que le contexte afin de ne pas négliger les aspects interactionnels tels que mentionnés par Mariela de Ferrari.

Cependant, il faut apparemment se pencher sur ce que Chantal Parpette évoquait dans le cadre de la polyfonctionnalité : certains aspects des discours ne sont pas réellement décrits par la linguistique tels que la didactique en aurait besoin. Il semblerait qu'il faille trouver un compromis entre l'analyse du discours telle qu'on peut la rencontrer en Sciences du Langage et l'analyse des discours non plus pour une visée descriptive, mais didactique dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. Dans ce cas, quelle méthodologie d'analyse développer pour un tel objectif ? Peut-être évoluera-t-elle en fonction de l'objectif ; si l'on reprend les exemples de post-it ou de compte-rendu d'infirmières, comment entrer dans de tels écrits, comment les analyser pour s'en servir en classe de langue ? Que mettre en exergue pour l'enseignant et surtout pour l'apprenant ?

Tant de questions qui restent encore en suspens et qui ne trouveront de réponse que si nous entraînons des étudiants à tenter d'y répondre avec nous via des mémoires et des thèses. Une dernière question fut alors évoquée, celle du lien entre la langue et l'action. L'aspect professionnel entraîne des actions que l'on peut voir immédiatement à l'oral, mais qu'en est-il de l'écrit ?

Liens langue et action en FOS ?

La question telle quelle fut posée ressemblait à cela : comment associer langage et action à l'écrit et notamment en FOS ? Cela se fait à l'oral dans le cadre des Cours Magistraux notamment, mais on ne trouve pas d'études sur les écrits.

Pour la discussion, il faut d'abord démêler l'aspect simultané de l'oral et non simultané de l'écrit. Chantal Parpette explique alors qu'il n'y a pas de relation immédiate entre langage et action à l'écrit car il manque la simultanéité des événements : à l'oral on peut parler et faire le geste en même temps, ces paramètres-là sont absents de l'écrit. L'écrit est un discours différé entre la production et la réception, le contexte de réception est absent et un document peut être lu hors du contexte auquel il fait référence. Ainsi, la relation langage/action penche davantage du côté des discours oraux que ceux écrits.

Catherine Carras explique alors à son tour qu'un certain nombre d'écrits professionnels appellent une action ; par exemple, une note de service, il faut « faire quelque chose » derrière, l'action est attendue. Mais, en effet, les deux éléments sont différés contrairement à l'oral où ils sont souvent immédiatement consécutifs voire simultanés. Jean-Marc Mangiante reprend l'exemple de la fiche de service des infirmières dans laquelle apparaît un lien à plusieurs niveaux entre l'action et l'écrit. D'abord un décalage temporel entre la production écrite et l'action, puis un rapprochement dès l'instant où la tâche professionnelle à engager est rédigée : dans un premier temps l'infirmière rédige le récit des actions effectuées (rendre compte de l'action par écrit), dans un deuxième temps, elle annonce l'action future à mener sur les patients. Cette action est en décalage temporel entre le moment du récit par écrit et ensuite l'action mais sans l'écrit, l'action serait absente ou impossible. La relation « langue au travail » / « action au travail » est visible dans ce type d'écrit. Il en va de même en Français Professionnel où, selon Mariela de Ferrari, les écrits vivent dans l'interaction. Par exemple un post-it laissé sur un bureau pour des consignes ou un mail annonçant une absence future à gérer, devra être « exécuté ». En effet, de tels écrits sont à mettre en action et demandent un transcodage spécifique selon la mise en action attendue (écrit/oral et/ou registre de langue...). Ainsi, dans l'outil de positionnement transversal, élaboré en 2007 avec Florence Mourlhon-Dallies, l'axe de la compétence écrite s'intitule « écrit en interaction » car dans la vie professionnelle, l'écrit est systématiquement au service des interactions et de l'organisation.

Ainsi, on constate une relation entre langage et action mais elle ne pose pas les mêmes questions dès l'instant où la question de la simultanéité est écartée. La question que pose alors Chantal Parpette est la suivante : comment fait-on entrer dans des séquences didactiques, langage et action quand les deux sont simultanés avec des problèmes de temps et d'espace à gérer pour les allophones ? Ceci n'entre-t-il pas dans la vaste interrogation de la représentativité de la classe de langue ? Si on n'enseigne pas sur le terrain, est-on authentique et jusqu'où peut-on guider l'apprenant dans un cadre professionnel quand ce cadre est absent, ou fictif dans la salle de classe ?

Pour conclure

Il reste des questions sans réponse mais qui permettent d'envisager une suite à de tels débats. Ce que nous retenons c'est l'aspect constructiviste d'approche des corpus avec les apprenants et les futurs enseignants en formation : les aider à découvrir de tels outils et leur faire prendre conscience de ce qu'ils connaissent déjà via notamment l'utilisation du net. De fait, la formation d'enseignants devrait développer des entrées autour de l'utilisation des corpus. L'une des autres idées à retenir est le partage des données via la création d'une plateforme collaborative pour les ressources en FOS, tant brutes que didactisées. Des ressources de type « corpus en ligne », exploitables par tous afin d'échanger tant sur la forme (le type de documents authentiques à utiliser pas profession), que sur le fond (manière de les exploiter en fonction des objectifs).

Références

De Ferrari Mariela (2010). *Evaluer pour se former*. Région Ile-de-France. [En ligne]: <http://www.defi-metiers.fr/lien-utile/guide-evaluer-pour-se-former-carte-de-competences>

De Ferrari Mariela (2013). *La maîtrise de la langue dans le dispositif Avenir Jeunes*. Région Ile-de-France. [En ligne] : http://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/229/maitrise_langue_avenir_jeunes.pdf

Johns Tim (2002). Data-driven Learning: The Perpetual Challenge. In B. Kettemann & G. Marko (Eds.), *Teaching and learning by doing corpus analysis* (pp. 107-118). New York: The Edwin Mellen Press.

Parpette Chantal & Mangiante Jean-Marc (2006), "Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter". In Véronique Catellotti & Hocine Chalabi, *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*: L'Harmattan, 275-82.

• Points • Communs •

Recherche en didactique des langues
sur objectif(s) spécifique(s)

Centre de langue française
Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Île-de-France
8 avenue de la Porte de Champerret
75838 PARIS Cedex 17
France
Courriel : français@cci-paris-idf.fr
Site internet : <http://www.centredelanguefrancaise.paris>