

Source :

Parpette C (2002), « Intégration de la formation linguistique professionnelle dans les cursus universitaires : légitimité et limites de la démarche », actes du colloque *Langues de spécialité* - université de Bohême de l'ouest, Tchéquie, 19-27

Chantal PARPETTE
Département des Sciences du Langage
Université Lyon 2
France

**Integrating language training for professional purposes in academic curricula :
how legitimate is it and how far can we go ?**

**Intégration de la formation linguistique professionnelle dans les cursus universitaires :
légitimité et limites de la démarche**

La formation linguistique professionnelle : une démarche spécifique

Pour aborder la question de la place de l'enseignement des langues de spécialités dans les cursus universitaires, en clarifier l'intérêt mais aussi les contraintes, il peut être bon de partir de l'analyse de deux situations opposées d'enseignement des langues vivantes étrangères :

- la première, celle qui touche le plus grand nombre d'apprenants dans le monde, est celle de l'institution scolaire obligatoire, école secondaire surtout, parfois primaire. Les élèves suivent un enseignement extensif de quelques heures par semaine, durant plusieurs années, avec un programme à orientation large. L'objectif fondamental est celui de la formation de la personne au même titre que les mathématiques ou la géographie. C'est une forme d'enseignement que l'on qualifie de *généraliste*.
- la seconde est celle des demandes spécifiques du monde professionnel : tel hôtel international d'Alep en Syrie¹, ou de Porto Alegre au Brésil, s'adresse au centre culturel français pour former rapidement certaines catégories de personnel à communiquer avec les touristes francophones; des étudiants d'archéologie en Jordanie souhaitent acquérir des connaissances en français pour pouvoir échanger avec les chercheurs français lors de campagnes de fouilles dans leur pays. Autre exemple : tout récemment, le gouvernement français a décidé de faire appel à plusieurs milliers d'infirmières espagnoles pour compenser le manque de personnel dans les hôpitaux; les premières d'entre elles commencent à arriver et doivent suivre une formation pour améliorer leur compétence linguistique avant d'intégrer leurs lieux de travail.

Ce public, adulte, professionnel, sans formation au français – ou avec une formation à perfectionner - a des objectifs d'apprentissage précis, clairement identifiés, qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité qui dépasse rarement quelques mois. Nous sommes

¹ Tous les exemples cités sont des cas réels

donc dans le cas de figure où une institution professionnelle passe une commande de formation à une institution d'enseignement, centre de langue, centre culturel etc.

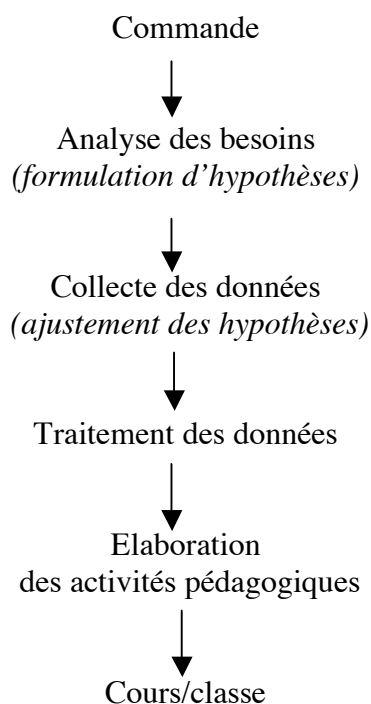
Il me paraît pertinent, pour clarifier la réflexion qui nous occupe ici, de considérer que c'est ce second type de situation qui constitue le prototype de l'enseignement des langues de spécialité (ou *langue sur objectif spécifique*), et que les formations linguistiques professionnelles dans les universités sont des adaptations, plus ou moins explicites, de cette situation-prototype.

Étapes de la mise en œuvre d'un programme de langue de spécialité

Un programme de langue de spécialité tel que ceux que je viens d'évoquer, induit une démarche d'enseignement très différente de celle du généraliste. Cette démarche se réalise en cinq étapes :

- La formulation d'une demande extérieure, qui est en fait une véritable *commande*, celle du gérant d'un hôtel, du directeur d'un hôpital, d'un responsable universitaire etc. Elle est discutée en termes de compétence globale (on attend que les employés soient en mesure de parler avec les clients, que les infirmières puissent exercer leur métier en français), de durée, et de coût.
- A partir de cet accord commercial, l'enseignant se livre à une analyse des besoins : il formule des hypothèses sur les situations de communication auxquelles seront confrontés les apprenants dans leur vie professionnelle et donc sur les discours auxquels il faudra les préparer. Les *besoins*, dûment identifiés, vont devenir les *objectifs* du cours.
- Il lui faut ensuite collecter les données langagières correspondant aux situations à traiter : exemples d'échanges, discussions dans les hôtels, dans les hôpitaux, documents écrits à lire ou rédiger etc. Ces données, dans la quasi totalité des cas, ne sont pas directement accessibles, personne ne disposant d'enregistrements de ces situations orales. Cela suppose donc une phase indispensable, et parfois longue, de négociations avec les acteurs des milieux concernés : leur expliquer la démarche, les convaincre d'accepter d'être enregistrés, de fournir des documents écrits. Cette phase de collecte des données remet généralement en cause une partie des hypothèses formulées dans l'étape précédente, d'une part, du fait de l'ignorance des situations traitées (que sait un enseignant de langue des conversations entre infirmières dans les hôpitaux ?), d'autre part parce que nous n'avons généralement que très peu conscience du fonctionnement de la langue orale. Ce n'est que face aux discours réels collectés que nous pouvons déterminer une démarche d'enseignement, en fonction de ce que ceux-ci nous révèlent.
- Les documents collectés ne peuvent être utilisés directement dans le cours de langue. Trop longs, trop complexes, de médiocre qualité sonore etc, les raisons ne manquent pas qui exigent un solide travail de traitement de ce matériau brut pour le transformer en matériel pédagogique. Traitement acoustique (amélioration de la qualité sonore, ralentissement du débit), traitement discursif (sélection d'extraits, élimination de parties d'énoncés, voire reconstruction des discours) sont des passages obligés pour une utilisation didactique.
- La dernière étape est celle de l'élaboration des activités ou exercices sur les documents ainsi obtenus.

L'ensemble de la démarche se présente donc chronologiquement ainsi :



Cette organisation confère à l'enseignement de spécialité un certain nombre de particularités :

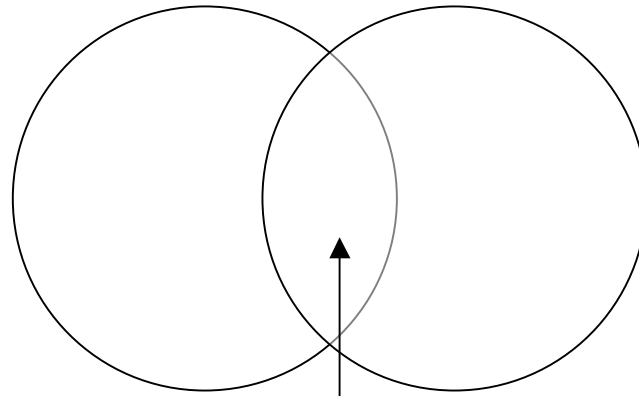
- Là où l'enseignement généraliste tente d'équilibrer entre les différentes aptitudes (oral et écrit, compréhension et expression), d'introduire une diversité de thèmes traités, l'enseignement de spécialité se concentre exclusivement sur le domaine et les situations de communication recensés dans l'analyse des besoins.
- Par ailleurs, la construction du cours autour d'une commande extérieure confronte souvent l'enseignant à un domaine qui lui est étranger. Si les situations et les discours de tourisme font partie d'un univers familier à tous, il en va autrement dès lors qu'il s'agit de médecine ou de droit. Il ne maîtrise plus les contenus et doit accepter souvent d'être moins expert que les apprenants. Traditionnellement indépendant, voire individualiste, il devient tributaire des acteurs du domaine dont il dépend pour l'analyse des besoins, la collecte et la compréhension des documents de travail.
- Conséquence de la spécificité des situations à traiter, l'enseignant ne peut massivement compter sur du matériel pédagogique existant dans le commerce et doit le fabriquer lui-même.

La comparaison entre les deux démarches peut se matérialiser schématiquement ainsi :

Français général

Français spécialisé

- Objectif large
- Moyen terme
- Diversité
- Maîtrise des contenus
- Autonomie
- Matériel fait



- Objectif précis
- Urgence
- Centration
- Contenus nouveaux
- Contacts avec les acteurs du milieu
- Matériel à créer

Exercices

En fait, ce qui distingue un enseignement généraliste d'un enseignement spécialisé n'est pas ce qui se passe dans la classe. Les exercices et activités mises en place pour le cours ne se distinguent pas particulièrement de ceux que l'on trouve dans tout cours de langue, qu'il s'agisse de questionnaires de compréhension, de jeux de rôle, de travail grammatical, lexical, de constitution de texte etc.. Ce n'est pas tant dans la classe mais bien dans toute la démarche qui précède la classe que se situe le caractère spécifique de la formation.

Légitimité des programmes spécifiques

On peut se poser la question de la validité d'un montage aussi complexe que celui-ci. Pourquoi en effet, face à une commande professionnelle, ne pas choisir une formation généraliste ? Le premier élément de réponse est d'ordre matériel : le temps toujours réduit accordé à la formation, et qui oblige à faire des choix. Lorsque l'on demande à des enseignants de français de former en quelques mois des médecins chinois pour leur permettre de venir faire un séjour dans un hôpital en France, lorsque le stage demandé pour des employés d'hôtels syriens s'élève à 30 ou 40 heures, il est aisé de comprendre que l'on travaille dans l'urgence et qu'il s'agit alors de sélectionner les situations de communication et les pratiques langagières de façon étroite. Le temps manque pour installer une compétence plus large qui pourrait ensuite se réinvestir dans les diverses situations professionnelles au prix seulement de quelques ajustements individuels. Le second aspect touche à l'état actuel de notre connaissance des discours et aux types de discours que nous avons l'habitude de traiter dans les cours de langue. Que savons-nous des échanges langagiers en milieu hospitalier par exemple ? Que se disent des infirmières pendant leur service ? Comment un médecin s'adresse-t-il à une infirmière et vice-versa ? Et même si nous avons vécu certaines situations, celle de malade ayant parlé avec médecin et infirmière, quel souvenir réel en gardons-nous ? Il suffit de tenter l'expérience de fabriquer ou reconstituer un discours oral et de le comparer ensuite à des discours authentiques pour se rendre compte à quel point il est loin de la réalité. Il est donc nécessaire, face à une commande spécifique et urgente de constituer du matériel

pédagogique qui soit le plus proche possible des situations et discours à traiter. On en verra quelques exemples à un autre moment de ce colloque, lors de la session consacré au français.

Les cours de langue dans les cursus universitaires

Si l'on reprend la comparaison entre les deux types d'enseignement des langues opposés au début de cette intervention, de quel côté doit-on situer l'enseignement des langues dans les cursus universitaires ? Il s'apparente à l'enseignement secondaire par son aspect extensif, ses objectifs généraux, voire son caractère obligatoire. Mais en même temps, il comporte des perspectives professionnelles qui autorisent à s'interroger sur un rapprochement entre la discipline principale et le cours de langue. S'interroger ne signifiant pas répondre systématiquement par l'affirmative...

Commençons par le cas le plus simple, celui où l'on peut clairement identifier une commande extérieure : celui des étudiants faisant une partie de leurs études à l'étranger. Savoir que ses étudiants se retrouveront l'année suivante dans une université française² fournit à l'enseignant de langue le cadre d'un programme de français de spécialité. L'analyse des besoins le conduira à prévoir une formation solide à l'écoute des cours - première exigence lorsque l'on connaît le système français avec son grand nombre de cours - et à la rédaction des travaux. Il a besoin alors d'enregistrements de ces cours, d'exemples de travaux écrits etc dans la discipline concernée, ce qui passe par des contacts avec une université partenaire, et surtout des enseignants qui acceptent d'entrer dans le projet et de laisser enregistrer leurs cours. Une fois ces supports de travail obtenus, il les traite et les transforme en cours de langue. Les classes bilingues de l'enseignement secondaire offre un terrain similaire à celui-ci : il est évident que la première situation dans laquelle les élèves ont à utiliser la langue étrangère est le cours de sciences ou de géographie qu'ils suivent en espagnol ou en français dans leur établissement même. Le cours *de* langue étrangère peut (doit ?) alors se mettre au service du cours *en* langue étrangère. Le système allemand est à cet égard intéressant dans la mesure où les professeurs de collège enseignent deux disciplines et que, de ce fait, dans les filières bilingues certains sont à la fois professeur *de français* et professeur de géographie *en français*. Ils se trouvent donc en situation privilégiée pour mettre en place un enseignement spécialisé de langue.

En-dehors de ce cas de figure, les cours de langue des universités sont rarement des lieux recevant une commande extérieure précise. Même si à l'heure des échanges internationaux, on peut faire l'hypothèse que certains diplômés travailleront en langue étrangère, il est difficile de concrétiser cette hypothèse et de prévoir des situations de communication. Dans quels lieux, quelles fonctions, avec quels interlocuteurs se trouveront-ils ? Devant l'impossibilité de répondre à ces questions, l'enseignant qui souhaite lier son cours au domaine professionnel procède de façon différente. La recherche des situations de communication particulières et des discours spécifiques à ces situations – sur lesquels on ne sait rien, ou peu de chose - laisse la place à la recherche des contenus – universellement connus. C'est ce qui apparaît à travers la lecture des sommaires du matériel pédagogique mis sur le marché. Je n'en citerai que quelques exemples français :

*Le français médical*³ : hypertension artérielle, syndrome dysentérique, chirurgie cardiaque etc.

*Le français de l'agronomie*⁴ : agroclimatologie, sols, plantes cultivées etc.

*Le français du droit*⁵ les institutions politiques nationales, les juridictions européennes, les obligations etc.

² La réflexion est évidemment la même pour tout autre pays.

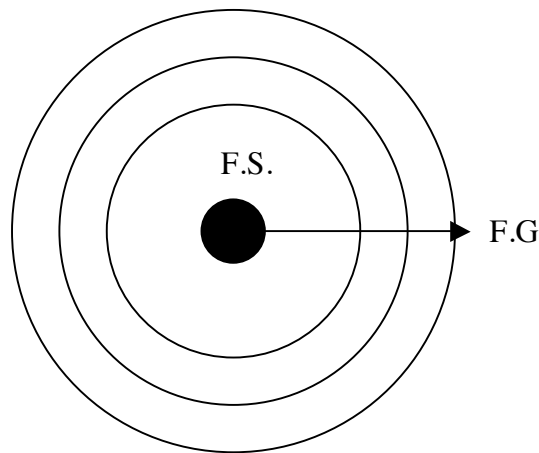
³ Edité par le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED)

⁴ Idem

On a alors une approche qui, ne pouvant sélectionner ses objectifs de formation en fonction d'une analyse des besoins inexistante, procède par une couverture large des contenus avec, sur le plan linguistique, une priorité au lexique et à la morpho-syntaxe.

Ce type d'approche nous éloigne de la situation prototype que j'évoquais tout à l'heure et nous rapproche sensiblement d'un enseignement généraliste. L'absence de besoins identifiables conduit à concevoir un programme plus diversifié, plus libre (on essaie de varier les supports, de travailler la compréhension mais aussi l'expression etc) ; cette liberté nous permet de choisir des documents correspondant davantage à nos compétences, rien ne nous obligeant absolument à nous pencher sur des documents complexes nécessitant le recours répété à un spécialiste. Ce qui reste de l'enseignement spécialisé réside en fait dans *la centration thématique*, c'est-à-dire le fait que tous les documents de travail soient liés à une même discipline.

On peut schématiser ces situations contrastées sous forme de «cible» :



- Le centre de la cible correspond à ce qu'on peut considérer comme la situation *maximale*, celle que j'ai connue par exemple lorsque j'avais à former en français des ingénieurs étrangers se destinant à suivre une année de formation dans une école d'ingénieurs. La formation linguistique se déroulant au sein même de l'école, l'analyse des besoins, la collecte des discours, et les contacts avec le milieu allaient de soi.
- Le premier cercle correspond à la situation dans laquelle l'analyse des besoins est faite clairement mais la collecte des données posant problème, nous sommes obligés de recourir à des solutions «d'adaptation». C'est ce qui se passe par exemple lorsque ne pouvant obtenir des enregistrements de consultations médicales, nous décidons de les remplacer par des interviews de médecins expliquant certaines maladies, leurs symptômes et leur traitement. Sont conservés : le thème, une partie du lexique, le travail à l'oral, mais au prix d'un déplacement discursif important : on passe d'un dialogue, dans lequel les locuteurs sont très impliqués, avec toutes les précautions de langage que suppose cette situation, à une description objective, scientifique sous forme de monologue. Ou encore lorsque l'on remplace l'enregistrement d'un cours de droit par l'oralisation du chapitre correspondant dans le manuel : on passe alors de la structure d'un discours pédagogique oral à celle d'un écrit et les différences sont considérables (le temps manque pour le montrer ici mais nous le verrons dans la communication prévue pour la session française). On peut ranger dans cette catégorie ce qui se produit lorsque nous réunissons dans un même cours de langue les étudiants étrangers au sein d'une même université : leurs besoins sont globalement identiques mais dans la mesure où ils viennent de spécialités

⁵ Le français du droit, JL Penfornis, Clé International 1999

différentes, il n'est pas possible de les faire travailler sur des enregistrements de cours ; un étudiant en histoire considérerait certainement comme une perte de temps le fait d'écouter des cours de gestion ou de psychologie. Les paramètres communs sur lesquels on peut travailler résident dans le développement de la compréhension orale de discours longs, à dimension pédagogique.

- Le second cercle représente les situations où l'analyse des besoins est plus problématique au point que ne subsistent des paramètres d'un enseignement spécialisé que la discipline. C'est le cas par exemple lorsqu'un partenaire institutionnel formule sa commande en stipulant simplement « formation de médecins chinois ». L'absence d'informations sur les lieux d'activité future de ces médecins et la difficulté que cela engendre à mettre en place une procédure de collecte des données oblige à faire arbitrairement certains choix, lesquels s'orientent, par tradition scolaire, vers le lexique et l'écrit. Mais qu'arrivera-t-il à ces médecins chinois lorsqu'ils se retrouveront en discussion avec leurs collègues français dans un hôpital?
- Au-delà, nous retrouvons l'enseignement généraliste.

Pourquoi un enseignement des langues de spécialités à l'université ?

Je fais l'hypothèse que c'est sur le second cercle que se situe, dans la majorité des cas, la formation linguistique professionnelle en milieu universitaire. Dans ces conditions, on est fondé à s'interroger sur la légitimité de cette option pour l'enseignement des langues : qu'est-ce qui conduit une institution universitaire à décider que les cours de langue doivent être rattachés à la discipline ? Il peut y avoir à cela deux raisons diamétralement opposées :

- Soit cela repose sur une bonne connaissance du marché du travail et une forte probabilité que les étudiants aient recours à la langue étrangère dans leur future activité professionnelle. Si ce point de départ est avéré, il est important à mon sens de mettre en route les différentes étapes de la procédure d'élaboration du programme. C'est souvent lourd et ne peut se réaliser de façon satisfaisante qu'avec des institutions qui acceptent de prendre en compte la charge que représente cette démarche. Et cela suppose une coopération avec une équipe partenaire dans le pays cible.
- Mais cela peut aussi être le résultat d'une analyse insuffisante de la notion d'enseignement spécialisé. On tend à considérer que le cours de langue dans un département universitaire *doit* s'aligner sur la discipline étudiée. Or ce n'est pas parce que l'on se trouve dans une faculté d'agronomie que l'enseignement de la langue étrangère doit s'intéresser à l'agronomie; c'est parce que l'on vise des situations futures dans lesquelles l'agronome aura besoin de la langue étrangère. Il y a là une confusion entre lieu d'apprentissage et lieu d'utilisation.

Une fois ces deux aspects clarifiés, on se rend compte que la formation linguistique professionnelle ne s'impose pas. En-dehors de perspectives professionnelles avérées, le cours de langue peut avoir une tout autre physionomie et servir au contraire de contre-poids. On peut imaginer un cours de langue consacré au cinéma dans une école de gestion, au théâtre chez des mathématiciens etc. Le cours de langue retrouve ainsi une fonction de formation de la personne, en offrant une ouverture dans un univers par définition enfermé sur une seule thématique. La corrélation du cours de langue avec la discipline n'est acceptable que si elle est fortement justifiée par l'avenir, sinon elle paraît vite sclérosante. Il est important, si l'on veut conserver toute sa valeur à cette forme d'enseignement des langues, de ne l'utiliser qu'« à bon escient » et de considérer que ce n'est qu'un cas de figure parmi d'autres et non une nouvelle méthodologie de l'enseignement des langues.

Bibliographie

2001

El Ahmad D., Parpette, C, Mounsef F.. : *Cours d'histoire et cours de français intégrés : problématique et mise en oeuvre* - Revue de l'Université de Jordanie - Amman - (à paraître)

Parpette, C. : « Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison », *Cahiers de l'APLIUT Grammaire et langue de spécialité*, vol. XX, n°4 : 8-17

Parpette, C., Boisbourdin, M., Soudry, I. : « La compréhension orale de cours en langue étrangère : des mots aux discours », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol XX, n°3 *L'international, une dynamique dans l'apprentissage des langues* : 53-67

2000

Parpette, C. et Royis, P.. "Le discours pédagogique : caractéristiques discursives et stratégies d'enseignement" *Mélanges du CRAPEL* 25 université Nancy 2 : 169-183.

Royis, P. et Parpette, C. "Le dédoublement discursif dans le discours pédagogique", *Changing landscapes in language and language pedagogy: text, orality and voice*, Guillot, M-N. et Kenning, M-M. (eds.), London, AFLS/CILT : 209-226.

1998

Parpette, C. « Le discours oral : des représentations à la réalité », actes du colloque *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, 14-15 novembre 1997, université Strasbourg 2 (ISBN 2-9512597-0-0) : 126-134