

# *La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité : pourquoi et comment ?*

Mireille Hardy

IUT Cherbourg

## **Résumé**

Cet article considère le lien entre didactisation et enseignement de langue de spécialité dans le cadre de l'approche communicative d'enseignement élaborée par Widdowson. Puis l'auteur expose les principes fondateurs d'un cahier des charges pour l'élaboration d'un projet de didactisation.

## **Mots-clés**

Anglais de spécialité, approche communicative, didactisation, document authentique.

Le choix d'un support d'enseignement ne représente que la première étape dans le processus de préparation d'un cours car un bon matériel n'enseigne pas, il encourage simplement les étudiants à apprendre (Hutchinson & Waters 1987 : 107). La pédagogie passe donc nécessairement par la didactique, et l'utilisation d'un document par sa didactisation. L'objet de cet article est de présenter le processus de didactisation de documents authentiques de manière à en faciliter l'accès par des enseignants du secondaire et du supérieur. Je commencerai par une réflexion sur le processus de didactisation avant de considérer le lien entre didactisation et enseignement de langue de spécialité dans le cadre d'une approche communicative d'enseignement (Widdowson 1991). Enfin, j'exposerai les principes fondateurs d'un cahier des charges pour l'élaboration d'un projet de didactisation.

19

## *La didactisation*

Commençons par quelques définitions. Le terme « didactisation » a été forgé à partir de « didactique », nom et adjectif. « Dans son emploi adjectival, ce terme de la langue courante caractérise généralement un objet qui vise à instruire : un ouvrage, un film, une émission, voire un ton ou une intonation » (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 182). La didactisation est donc le processus de transformation de documents authentiques à des fins pédagogiques.

Le document authentique a deux corollaires, le document didactisé et le document pédagogique. Tout objet porteur de sens, qu'il provienne de la littérature, de la presse écrite, radiophonique ou télévisuelle, du monde des arts ou de l'entreprise de la culture du pays de la langue cible, peut avoir le statut de document authentique, pourvu qu'il soit reproduit sans modification et que sa source soit mentionnée. Dès lors que le document d'origine est remanié à des fins didactiques, c'est-à-dire « [a]dapté, coupé, résumé, expurgé, voire réécrit [et] subit des transformations visant à le rendre plus accessible à un public d'apprenants » (Quivy et Tardieu 2002 : 100), il devient un document didactisé. Enfin, un document est dit « pédagogique » ou « didactique » lorsqu'il est forgé de toutes pièces pour l'enseignement : manuel, cassette ou cd-rom, mais aussi fiche, jeu ou étude de cas, voire fiction ou vidéo. Notons que la frontière n'est pas toujours nette entre ces différents types de documents. Par exemple, dans un souci de les crédibiliser, les auteurs de manuels ont de plus en plus tendance à donner aux matériaux pédagogiques une apparence d'authenticité.

Selon Perrin, on appelle « document authentique » tout matériau destiné à une utilisation autre que pédagogique, à partir du moment où il entre dans la salle de classe (1990 : 11). L'authenticité ne tient pas tant à la nature même du document ou à sa transformation qu'au rapport entre son destinataire et son destinataire dans une situation d'enseignement / apprentissage :

« dès lors que nous utilisons des documents authentiques pour un cours, nous nous servons de textes qui ont été produits par un énonciateur donné, pour un destinataire donné, dans un but spécifique. Or, nous prenons ce moyen de communication qu'est le document, nous le coupons de son origine énonciative et nous l'insérons dans un nouveau contexte énonciatif, celui du cours de langue » (Brouat 1993 : 312).

Puisque c'est leur finalité qui différencie le « document authentique » (matériau brut) et le « document didactisé » (document authentique adapté et intégré à une démarche d'enseignement), c'est le détournement qui confère à un document non pédagogique le statut de « document authentique ». Utiliser une publicité pour mettre en relief les verbes à postpositions ou une notice de montage pour souligner l'emploi de la voie passive revient à donner un nouveau sens à ces textes. Il s'ensuit que la légitimité du document authentique réside dans son efficacité à servir les objectifs de l'enseignant et à la manière dont les apprenants le percevront et son authenticité « se mesure à l'appropriation de la réaction » (Widdowson 1991 : 93).

Pour résumer ce qui précède, le processus de didactisation concerne l'exploitation par l'enseignant de tout document, généralement authentique, mais aussi déjà didactisé ou fabriqué de toutes pièces. Il vise à trouver le(s) meilleur(s) moyen(s) de permettre aux apprenants d'en tirer le plus grand profit. Il convient

maintenant de se demander quel intérêt la didactisation présente pour l'enseignement des langues dans le secondaire ou le supérieur et pourquoi elle est particulièrement adaptée à l'enseignement des langues de spécialité.

### *Langue de spécialité, didactisation et motivation*

Le développement de l'anglistique de spécialité en France (Mémet 2001) a porté un éclairage nouveau sur les besoins des apprenants et ouvert la voie à de nouvelles méthodes d'enseignement dans lesquelles la didactisation joue un rôle important.

Selon Petit (à paraître), l'objet langue-culture étrangère n'existe pas en soi. La notion de langue de spécialité est un préconstruit donné par le cadre social à un moment donné, qui permet de préciser de quelle langue-culture étrangère un groupe d'apprenants donné a besoin. Chaque langue de spécialité est « anisomorphe, hétérogène et non exclusive » puisqu'elle s'articule entre une culture disciplinaire multiple, une culture professionnelle complexe (chaque filière ouvre sur plusieurs débouchés) et ce que Petit appelle « le civil », qui couvre les domaines de la vie privée, familiale, associative, etc.

L'aspect professionnel est, à juste titre, celui qui fait hésiter les enseignants de langue car la didactique ne saurait prétendre à des objectifs aussi ambitieux que l'acquisition de la compétence de culture professionnelle. Faut-il pour autant renoncer à une approche culturaliste ? Le stage professionnel permettra à l'étudiant de gravir un, deux ou trois degrés de plus, et seule la maturation personnelle et professionnelle lui fera atteindre les derniers degrés. L'enseignement d'une langue de spécialité dans le secondaire, en BTS ou en DUT visera donc avant tout à faire prendre conscience aux apprenants des degrés de la compétence culturelle, afin qu'ils soient préparés à les franchir au fur et à mesure de leurs besoins, de leur parcours professionnel et de leur maturation. Et la didactisation de matériaux pour approcher au plus près la langue-culture professionnelle cible d'un groupe d'apprenants profitera aussi à l'enseignant.

Contrairement à ce que proposent la plupart des manuels, l'enseignement ne saurait donc se cantonner à un type de langue-culture, fût-il l'anglais dit « général », « commercial » ou « technique », d'où l'intérêt de didactiser la palette la plus large possible de documents – articles de presse, documents d'entreprise (fax, fiches techniques...) ou objets artistiques (fiction littéraire ou cinématographique, chanson, poème, tableau...). Mais j'aimerais insister sur l'intérêt supérieur que présente la fiction par rapport à l'article de presse ou au document d'entreprise dans l'enseignement / apprentissage d'une langue de spécialité. Un roman, un film ou une série télévisée offrant « une représentation réaliste de scènes de la vie professionnelle » (Petit 1999 : 74) peuvent être abordés sous l'angle disciplinaire, en collaboration avec un enseignant de la spécialité concer-

née lorsque ce sera possible. On exploitera l'aspect linguistique – il s'agit essentiellement de la terminologie spécialisée – mais la richesse lexicale de la fiction permettra d'en élargir le champ. L'aspect discursif sera mis en valeur si la fiction présente « une forte composante de discours professionnels en action » (Petit 1999 : 74). Elle offrira alors de nombreux modèles pour une pratique authentique de l'oral – conversations professionnelles informelles, réunions, etc. – et de l'écrit – un roman peut contenir des fac-simile de courriers ou des notes dont la présentation matérielle (mise en page, typographie) renforce la « présomption d'authenticité » (Petit 1999 : 75). Enfin, à travers certaines fictions, on pourra approfondir de nombreux aspects de la culture professionnelle / d'entreprise étrangère.

On se gardera néanmoins de ne retenir dans une fiction que les éléments de la culture étrangère. La culture en tant que curiosité / ouverture d'esprit est essentielle pour une véritable autonomie : « la connaissance de la réalité socioculturelle véhiculée par un texte est un préalable à sa compréhension globale et le manque de bagage culturel en langue seconde ou étrangère peut affecter la compréhension. » À l'appui de cette affirmation, Cornaire cite les constatations de deux chercheurs comparant les résultats d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle, et notamment l'une de leurs conclusions : « les connaissances socioculturelles jouent un rôle plus important que les connaissances linguistiques » (1989 : 5).

L'intégration de documents authentiques à l'enseignement de langue de spécialité présente de nombreux avantages. Les motivations de l'enseignant peuvent être diverses ; crédibiliser son enseignement en l'appuyant sur un objet existant en dehors de l'institution scolaire / universitaire, combler une lacune du manuel, éveiller l'intérêt des apprenants et stimuler l'apprentissage, apporter de la variété dans son cours, répondre à un besoin spécifique ou personnaliser son enseignement. Enseigner à partir d'un document authentique permet à l'enseignant de développer sa créativité et d'intégrer des compétences nombreuses et variées<sup>1</sup>. De plus, les étudiants sont sensibles à l'authenticité de supports pédagogiques censés fournir un modèle d'usage correct de la langue et des pratiques professionnelles.

### *Élaboration d'un projet de didactisation*

Hutchinson & Waters (1987) distinguent plusieurs aspects du programme d'enseignement : a) ce que l'étudiant doit savoir (faire) pour obtenir la moyenne dans la discipline à la fin de la période d'instruction ; b) la progression ; c) le support du cours ; d) le programme de l'enseignant (la manière dont il aborde le matériel) ; e) le programme de la classe, totalement imprévisible puisqu'il s'agit d'un environnement dynamique qui influencera et modifiera la progression prévue ; f) le programme de l'apprenant, c'est-à-dire le réseau de connaissances et de compé-

<sup>1</sup> « Teaching from an authentic document is an integrative, multi-faceted activity that provides ample room for the teacher's creative imagination » (Perrin 1990 : 25).

tences qui se construit peu à peu (bilan de ce qui a été appris plutôt qu'une prévision, ce programme diffère des autres en ce qu'il est « interne » et rétrospectif).

Processus de segmentation de l'apprentissage, la didactisation n'aura de sens que si elle s'inscrit dans un projet linguistique et pédagogique global (Haramboure 1995, 1996) ; ceci implique la « [m]ise en place d'un objectif terminal ou d'objectifs intermédiaires qui s'appuie sur une analyse des données initiales » (Quivy et Tardieu 2002 : 253). Elle doit donc être la construction d'un parcours cohérent, à l'intérieur duquel les tâches seront pertinentes, et articulées selon une succession logique et progressive. Pour ce faire, l'enseignant a un « double agenda » : la préparation en amont (temps diachronique) et l'enseignement proprement dit (temps synchronique de la salle de classe), le « fait didactique » précédant toujours « le fait pédagogique »<sup>2</sup>. Une réflexion rigoureuse, étayée selon les principes d'une démarche qualité, permettra l'élaboration d'un cahier des charges et garantira les chances de succès de l'entreprise.

Pour porter les fruits espérés, le document présenté doit faire l'objet, de la part de l'enseignant, d'une réflexion et « d'un travail de didactisation rigoureux qui oriente le cheminement cognitif de l'élève » (Haramboure 1995 : 196). En effet, le document authentique, n'ayant pas été créé pour l'enseignement / apprentissage des langues, peut présenter des difficultés d'utilisation : le niveau de langue n'est pas forcément celui du public auquel on le destine, les objectifs pédagogiques ne sont pas signifiés d'emblée, il est souvent trop riche en informations et sa forme ne convient pas nécessairement à la progression souhaitée. Bien qu'il s'agisse « d'un détournement légitime, encore faut-il avoir conscience que cette réorientation implique recadrages, mises en relief, fléchages nouveaux, et qu'ainsi, même si l'on utilise des documents authentiques, l'usage que l'on en fait est parfaitement « non naturel ». (Brouat 1993 : 312). Il faut donc que l'enseignant définisse ses objectifs et fasse des choix parmi les éléments exploitables dans le document.<sup>3</sup>

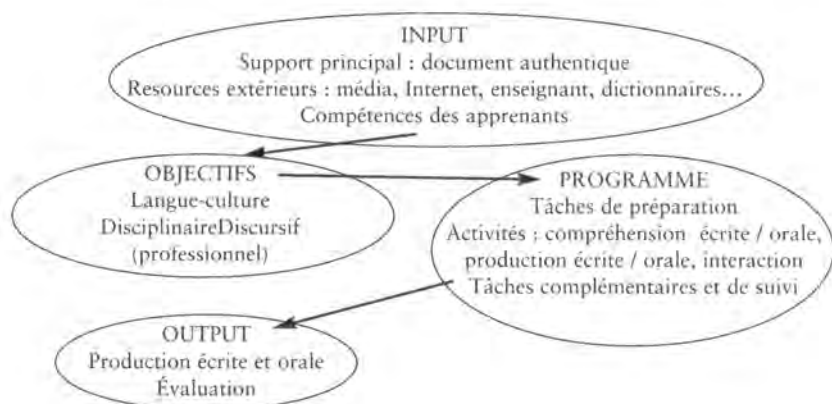
Dans le processus de didactisation, l'enseignant est maître d'œuvre et sa réflexion didactique englobe toutes les phases du projet :

- 1) analyse de la situation d'apprentissage et conception du projet dans sa globalité ;
- 2) sélection du document authentique selon des critères pré-établis :
  - attractivité (pour la motivation des apprenants) ;
  - potentiel d'adéquation avec tout ou partie du programme établi ;
  - faisabilité (longueur, niveau de langue, etc.) ;
  - critères éthiques et moraux (racisme, vulgarité, etc.) ;

<sup>2</sup> Altet, M. (1997). *Les Pédagogies de l'apprentissage*. PUF : 1). Citée par Quivy et Tardieu 2000 : 253.

<sup>3</sup> Cependant, la prudence sera de règle si l'on modifie ou opère des coupures. Les extraits posent problème car ce sont des exemples réels d'emploi, mais on ne peut pas les considérer comme des exemples authentiques d'emploi. Le seul fait qu'ils soient présentés comme des extraits limite leur authenticité et leur portée en tant qu'exemples d'emploi normal.

- 3) définition des objectifs spécifiques de la didactisation du document sélectionné : linguistiques (lexicaux, discursifs), culturels, disciplinaires, conceptuels ;
- 4) conception des pré-tâches : une bonne préparation diminue l'anxiété des apprenants et facilite la réception du document ; par exemple, dans le cas d'une fiction, il est indispensable de faire acquérir ou d'améliorer les stratégies de lecture des étudiants ;
- 5) mise en place de l'évaluation initiale et finale des compétences des étudiants, ainsi que d'une évaluation qualitative du projet ;
- 6) définition d'une méthodologie : rôle de l'enseignant / responsabilités des étudiants ; quelle forme prendra le travail (exposés ou travail écrit, travail de groupe ou individuel, lecture, recherche sur Internet, etc.) ;
- 7) conception des tâches et activités :<sup>4</sup>
  - défrichage, repérage, cadrage, encodage des éléments à exploiter ;
  - choix de l'angle d'attaque en fonction des difficultés anticipées et des éléments facilitateurs ;
  - définition de la progression ;
  - mise en place des aides à la compréhension ;
  - élaboration des consignes ;
  - conception des activités et des tâches ;
- 8) planification de l'organisation pratique et matérielle : calcul du nombre de séances prévisibles, calendrier, reproduction du document, détermination des moyens employés ainsi que des locaux où se dérouleront les séances de travail, etc. Le schéma ci-dessous résume la manière dont le cours sera organisé autour du document didactisé : les éléments disciplinaires, linguistiques, culturels et discursifs en seront extraits et constitueront l'ossature du programme (à travers les tâches et activités permettant l'acquisition et la réactivation du lexique et des compétences de communication). Par ailleurs, le programme sera enrichi par les compétences (individuelles et collectives) des apprenants ainsi que par des ressources extérieures complémentaires, en rapport avec le contenu du document.



## *La didactisation dans le cadre d'une approche communicative d'enseignement*

L'approche communicative se fonde sur l'idée que la fonction (l'emploi) de la langue prime sur sa structure (l'usage). Autrement dit, il est plus important de pouvoir réagir dans des situations quotidiennes que de maîtriser la grammaire<sup>4</sup>. Cette idée sera le fil conducteur de la didactisation d'un document authentique.

Le premier principe est d'éveiller l'intérêt de l'apprenant, en capitalisant sur son désir de savoir, en éveillant sa curiosité, en créant un besoin. Il faut faire preuve de créativité, jouer la carte de la variété, maintenir un rythme soutenu et se rappeler que le plaisir, la curiosité intellectuelle et l'implication personnelle facilitent l'apprentissage (Perrin 1990 : 13).

L'approche communicative prône une complémentarité des activités qui va à l'encontre de la pratique traditionnelle (dans les manuels, les différentes compétences sont séparées et réparties au sein d'unités). Certaines tâches ou activités prendront appui sur le support central, d'autres viendront en complément (diversité) pour faire travailler toutes les compétences. Il est essentiel d'alterner documents sonores, activités d'interaction orale, production écrite, voire lecture d'autres textes. L'utilisation de toutes les compétences permet de recycler et de renforcer les connaissances tout en maintenant l'intérêt des étudiants.

Les tâches préparatoires permettront de focaliser l'attention tout en brassant de manière interactive les connaissances antérieures. Les activités basées sur la prédiction augmentent la confiance des apprenants en leur faisant prendre conscience de ce qu'ils savent déjà et de leur capacité à formuler des hypothèses. Elles font appel à l'estime de soi (curiosité, investissement personnel, satisfaction d'avoir raison). Elles les préparent et les motivent donc pour la suite du travail. Enfin, elles révèlent au professeur les lacunes éventuelles des apprenants et mettent en relief leurs besoins (Hutchinson & Waters 1987 : 140-141).

Widdowson (1991) considère l'apprentissage comme le développement de la capacité à interpréter les discours. Le premier discours est le texte, le deuxième est créé par l'apprenant par référence au premier et la justification de chaque activité doit résider dans le fait qu'elle constitue une étape dans la progression de l'apprenant du premier vers le deuxième discours. La progression sera donc cyclique ou en spirale plutôt que linéaire (Perrin 1990 : 30). Les procédures choisies permettront d'opérer une transition du discours 1 au discours 2, et les exercices proposés seront de 2 types. Le premier est la transformation rhétorique par « approximation graduelle » (Widdowson 1991), par exemple en commençant par un exercice à trous, suivi d'un exercice de type « Vrai / Faux », et en

<sup>4</sup> Pour cette raison, elle est préférable à toute autre approche dans l'enseignement à des apprenants non spécialistes de la langue.



terminant par un compte-rendu simple. La transformation rhétorique peut aussi s'opérer par changement illocutionnaire portant sur les aspects verbaux du discours (du discours 1 au discours 2 : par exemple, passage du dialogue au discours rapporté, ou vice-versa). Le deuxième type d'exercices est le transfert d'information(s) portant sur les aspects non-verbaux du discours 1 vers le discours 2 ; il se fera par l'intermédiaire d'un schéma, d'un graphique, etc. (par exemple la description d'un lieu sera traduite visuellement sous forme de plan, des instructions seront transformées en organigramme...).

La mise en œuvre d'un projet d'apprentissage se divisera en quatre grandes catégories de tâches, complémentaires et naturellement imbriquées les unes dans les autres : 1) métacognition, 2) compréhension orale / écrite, 3) production orale / écrite, 4) réflexion / manipulation des formes langagières. Les tâches de compréhension et de production sont orientées vers la performance en langue étrangère, mais la réflexion métacognitive et la manipulation de formes langagières déclenchent « un processus de rétroaction entre performance et compétence » qui va dans le sens d'un apprentissage en autonomie (Haramboure 1995 : 200). C'est le principe de « l'appel au raisonnement », selon lequel les apprenants devraient être conscients de ce qu'ils font quand ils accomplissent des tâches langagières (Widdowson 1991 : 178).

## *Compréhension du texte*

Le vocabulaire est l'obstacle majeur à la compréhension du texte. Parmi les items lexicaux inconnus des apprenants, on distinguera les mots dont le sens peut être déduit du contexte, ceux qui sont indispensables et ceux qui ne sont pas indispensables à la compréhension du document. Seuls les mots de la deuxième catégorie doivent être élucidés.

Une question se pose d'emblée : faut-il ou non fournir un glossaire aux étudiants ? Widdowson (1991) répertorie deux types de glossaire :

- le glossaire d'amorce, dans lequel les explications sont fournies avant la lecture. Si celles-ci sont en langue étrangère (gloses de signification), l'apprenant devra comprendre et les adapter au contexte en construisant le sens dans sa langue, ce qui détournera son attention du sens de base et l'empêchera de faire lui-même le travail de découverte. Si le sens des mots est donné dans le contexte, voire si une traduction est fournie (gloses de valeur), l'apprenant n'a plus rien à faire ;

- Le glossaire de suggestion, dans lequel les explications sont données avec la lecture (dans la marge ou en bas de page) et portent sur la valeur. Comme précédemment, l'apprenant se concentre sur la compréhension du passage plutôt que sur des stratégies d'interprétation.



La conclusion s'impose : on usera des glossaires avec prudence et discernement, d'autant que le fait même de fournir un glossaire confère à la lecture l'aspect d'un exercice de langue et réduit du même coup la possibilité d'une réaction authentique. Il en est de même du recours immédiat et systématique au dictionnaire bilingue pour élucider un mot nouveau. Par conséquent, il est préférable d'élaborer un processus de découverte par étapes, en faisant appel au « recyclage » d'éléments connus. Loin d'être un détour disproportionné par rapport à leur objet, et donc une perte de temps, les micro-tâches visant à élucider le vocabulaire favorisent l'apprentissage en offrant à l'apprenant « le plaisir de la reconnaissance » (Perrin 1990 : 16). La communication authentique qui a lieu dans la classe lors de ces échanges offre une récompense en terme de réalisation, et donc de motivation. Ces détours, digressions porteuses de sens, sont l'occasion de réactivations nécessaires pour une construction progressive du sens et permettent d'éviter la surcharge cognitive que représente un glossaire ou un recours au dictionnaire.

Les questions générales ont tendance à inhiber ; les micro-tâches sont plus productives car plus accessibles et valorisantes – elles incitent les apprenants à s'impliquer dans le cours en montrant l'apport de leur contribution à la progression de tous. Pour consolider ou vérifier la compréhension du texte, on peut faire faire des comptes rendus (reformulation du développement propositionnel et illocutionnaire) : il s'agit de produire un autre discours, mais un discours réel (la tâche a donc du sens). La source peut être unique ou multiple, l'essentiel est que le texte soit de difficulté appropriée, éveille l'intérêt de l'apprenant, fasse appel à ses connaissances, voire les élargisse.

On peut également avoir recours à d'autres exercices classiques de compréhension, que répertorie Widdowson (1991). Le choix de la forme dépend de ce que l'on considère comme la meilleure façon de vérifier la compréhension et le choix de la fonction dépend du type de compréhension souhaité. En ce qui concerne la forme, il existe quatre types de questions : les questions ouvertes, les questions fermées, les jugements de vérité et les questions à choix multiple. Les deux premiers types de questions (forme interrogative) reposent sur le principe de l'échange social ; la réponse est extériorisée, de type « production ». Ce type de questions présente plusieurs inconvénients, notamment leur caractère artificiel (le questionneur connaît les réponses et exige souvent des réponses complètes qui ne sont pas naturelles dans le cadre d'une interaction sociale) ; et, en cas de mauvaise réponse, une confusion peut s'installer : s'agit-il d'une erreur linguistique ou d'une erreur de compréhension ? Les formes de type énoncés « Vrai / Faux » et QCM obligent à confronter l'information avec un savoir. La réponse est intériorisée, de type mental. Leur inconvénient réside dans le manque de participation active. C'est pourquoi Widdowson recommande de les utiliser dans le cadre de l'« approximation graduelle », par exemple passer du verbal au non-verbal en demandant à l'apprenant de tra-

duire l'information sous forme de schéma ou de graphique, ce qui est un exercice naturel et authentique.

Du point de vue de la fonction, il existe deux types de questions : celles qui appellent une référence à l'usage, et celles qui appellent une référence à l'emploi. Les premières impliquent que l'apprenant mette en œuvre son aptitude à comprendre plutôt que sa capacité à lire. Elles dirigent son attention sur une phrase donnée dans le passage, mais ne l'incitent pas à interpréter ; parfois, il n'a même pas besoin de comprendre les phrases ou la question (cependant, on peut accentuer les différences syntaxiques et lexicales entre la question et la phrase du texte où se trouve la réponse). Les questions appelant l'inférence de l'emploi dirigent l'attention de l'étudiant vers la valeur (l'emploi) des phrases dans le discours. Pour répondre, il devra procéder par assimilation (observer comment les phrases se combinent, déterminer la valeur de l'élément anaphorique, etc.) ou par discrimination (interpréter, décider si une phrase a valeur d'exemple, de généralisation...). Les questions demandant une inférence à l'emploi sont évidemment beaucoup plus difficiles que les autres.

En conclusion, les questions de type « Vrai / Faux » sont préférables aux autres, mais en les complétant ; par exemple en demandant à l'apprenant de formuler des solutions explicatives pour chaque énoncé. Dans ce cas, ce sont des exercices qui visent à inciter l'apprenant à mettre en œuvre sa capacité de lecture et à lui faire prendre conscience de ses propres procédures d'interprétation.

## *Production écrite*

L'amélioration de la production écrite des étudiants ne doit pas être négligée : non seulement les compétences linguistiques, mais aussi stylistiques (apprendre à structurer un texte en travaillant en mode plan, à améliorer le style, en supprimant les répétitions, en ajoutant des mots de liaison, etc.) et méthodologiques (apprendre à utiliser des dictionnaires – version papier / en ligne).

Les principaux types d'exercices paraissent simples mais posent un certain nombre de difficultés spécifiques. Par exemple, dans les exercices à trous, quel type de connaissance l'apprenant est-il censé démontrer ? Il arrive souvent que soient suggérées des solutions non prévues, grammaticalement correctes mais sémantiquement inappropriées. Les exercices de conversion et de transformation sont souvent peu efficaces car l'apprenant peut se contenter de procédures de reconnaissance, sans activer de processus de rappel.

Les exercices touchant à l'usage ont une portée très limitée. D'une part, même si les phrases sont liées entre elles, l'attention de l'apprenant ne se porte que sur l'usage. D'autre part, c'est une façon très peu naturelle d'aborder la langue. Si l'objectif est de lier le matériel linguistique de l'exercice à un texte, il faut que

cette liaison ait un sens. Il faudra donc l'orienter vers l'emploi, selon le principe de l'approximation graduelle : commencer par des exercices de préparation (exercices à trous, de transformation, ou compte-rendu simple) avant des exercices d'exploitation qui tirent profit de la contextualisation et utilisent le texte comme une base de développement de la capacité d'écrire. On passe ainsi de la phrase aux unités discursives, chaque exercice étant une étape qui prépare la suivante en déplaçant en quelque sorte l'attention de l'apprenant – par exemple par la transformation rhétorique des unités discursives (remettre des éléments dans l'ordre) ou le transfert d'information. Ainsi, en partant d'un schéma pour arriver à un compte-rendu simple, par l'intermédiaire d'un ou plusieurs exercices, on met en évidence les actes illocutionnaires individuels. En combinant les actes (conjonction, mot de liaison, marqueurs) pour former des discours, on met en relief les relations entre des paires d'actes et l'articulation du discours. À l'inverse, l'organisation hiérarchique des informations permettra d'élargir le discours en unités discursives plus vastes.

### *Compréhension et production orale, interaction*

Comme pour la compréhension du texte et la production écrite, il faudra concevoir pour le domaine de l'oral (compréhension, production individuelle, interaction) des tâches et activités permettant l'acquisition et la réactivation des connaissances et compétences, faire appel alternativement au contenu verbal et non verbal du texte, aux connaissances des apprenants sur le contexte évoqué, à l'analyse des formes langagières utilisées, c'est-à-dire à « l'interactivité entre les traitements de haut niveau et les traitements de bas niveau » (Haramboure 1995 : 196). Les tâches de réflexion et de manipulation des formes langagières sont indispensables pour l'acquisition du répertoire lexical et grammatical, faute de quoi les apprenants se contentent de stratégies de substitution et de formes nativisées (Haramboure 1995 : 199). Le contexte doit être suffisamment stimulant pour inciter l'apprenant à s'impliquer dans un échange. Les meilleures tâches de production sont celles qui l'obligent à mobiliser ses ressources linguistiques tout en tenant compte de son interlocuteur et du contexte.

### *Conclusion*

En France, les enseignants de langue ont la chance de travailler dans un contexte d'autonomie qui leur laisse généralement toute latitude pour prendre des initiatives en matière de méthodes et de contenu, pour expérimenter, pour sélectionner leurs supports de cours selon leurs propres critères, voire les fabriquer (Haramboure 1996 : 266). Dans ce contexte, didactiser un document authentique est une entreprise longue et ardue, mais particulièrement adaptée à l'enseignement des langues de spécialité et souvent ressentie par l'enseignant comme une activité beaucoup plus riche et intellectuellement satisfaisante que l'utilisation d'un manuel.

## Bibliographie

Brouat, Th. (1993). « Détourner des publicités, pourquoi? Pourquoi faire ? » *ASp*, 2 : 311-332.

Charaudeau, Patrick & Dominique Maingueneau. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Cornaïre, Cl. (1989). « Théorie des schèmes et pédagogie de la lecture en français langue seconde. » *Contact*, 8/4 : 3-7.

Haramboure, Fr. (1995). « La démarche de projet dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. » *ASp*, 7/10 : 193-205.

Haramboure, Fr. (1996). « L'autonomie des enseignants de langue de spécialité : un gage d'innovation raisonnée. » *ASp*, 11/14 : 265-271.

Hutchinson, T. & A. Waters (2002). [1987]. *English for Specific Purposes*. Cambridge : Cambridge University Press.

Mémét, M. (2001). « Bref historique de l'enseignement et de la recherche en anglais de spécialité en France : de l'anglais pour non-spécialistes à l'anglistique du secteur LANSAD » in Mémét, M. et M. Petit (dir.) *L'anglais de spécialité en France. Mélanges en l'honneur de Michel Perrin*. Bordeaux : Éditions du GERAS, collection *ASp* : 309-319.

Perrin, M. (1990). « The Necessary Didactisation of Authentic Documents » in Perrin, M. et L. Delorme (eds.) *Communication au 7e Symposium Européen des Langues spécialisées, Budapest 25 août 1989. Actes du XI<sup>e</sup> colloque du G.E.R.A.S. Bordeaux 26-28 avril 1990, et de l'atelier « Langue spécialisée » du XXX<sup>e</sup> Congrès de la SAES, Le Mans 11, 12 et 13 mai 1990*. Bordeaux : GERAS : 11-33.

Petit, M. (1999). « La fiction à substrat professionnel : une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité. » *ASp*, 23/26 : 57-81. Article reproduit dans Petit & Isani (2004).

Petit, M. (à paraître). « Du disciplinaire au professionnel en anglais de(s) spécialité(s) : parcours et détours. » *Communication au 44<sup>e</sup> congrès de la SAES, mai 2004, Université de Versailles Saint-Quentin*.

Quivy, M. et Cl. Tardieu. (2002). *Glossaire de didactique de l'anglais*. Paris : Ellipses.

Salt, J. 1985. « L'approche communicative dans l'enseignement des langues secondes. » *Contact*, 4(2), 11-15.

Widdowson, H. G. (1991). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier / Didier. Trad. K. & B. Blamont. [1978]. *Teaching Language as Communication*. Oxford : Oxford University Press.