

Les langues de spécialité en France : vers une transdisciplinarité pratique

Anne-Marie O'Connell & Hanane Boutenbat

Abstract Recent improvements in information technologies, together with the social and economic changes affecting societies and the world of work today, make it necessary for the French higher education sector to consider the teaching practices of specialised languages (or LSPs) as a particular form of transdisciplinarity. Based on the exploratory survey of open-ended questionnaires, the present contribution aims to define the notion of « borrowed knowledge » characterising the teachers of specialised languages' expert knowledge by analysing the French higher education context and its evolution of teaching practices since the 1970s. After giving a general overview of such a context in part one, part two discusses the theoretical foundation of the construct of « borrowed knowledge » and its operative dimension. Part three will then describe, analyse and discuss the qualitative exploration of teaching practices in LSP and its didactic make-up explored in a questionnaire survey conducted in two French universities. It combines a discussion about didactic expertise in language teaching and its links with transdisciplinarity, taking language biographies into account.

Keywords borrowed knowledge, French higher education, LSP, teaching practices, transdisciplinarity

1 Introduction

Selon Hugh G. Petrie, la transdisciplinarité se définit comme « (the) desirability of the integration of knowledge into a meaningful whole » (Petrie 1992 : 305). Dans l'enseignement supérieur et la recherche, elle s'oppose structurellement à l'approche disciplinaire qui génère une spécialisation grandissante des domaines de recherche et du savoir, et, au sein des universités, une juxtaposition de disciplines cloisonnées et centrées sur les méthodes et les objets qui ont contribué à leur émergence dans leur enseignement (Lahire 2012). Petrie, s'inspirant de Dewey (1938) défend par ailleurs l'idée selon laquelle la transdisciplinarité serait une réponse collaborative aux problèmes « du monde réel » qu'il s'agit d'appréhender comme des phénomènes, des situations complexes où savoir et expérience sont mêlés (Dewey 1938 : 5). En d'autres termes, la transdisciplinarité doit remplir des objectifs pratiques et utiles au bien commun, et permet de considérer toute question ou problème impliquant le développement du savoir comme un enjeu sociétal englobant une grande diversité d'acteurs et d'interactions. Il s'agit là d'une perspective engageante pour l'enseignement supérieur, dont la mission serait plus proche des préoccupations actuelles en matière de professionnalisation des formations. Quant à la différence entre inter- et transdisciplinarité, elle tient au degré d'intégration des approches, qui est plus grand, plus englobant, dans le cas de la transdisciplinarité (Petrie 1992), d'autres chercheurs estimant d'ailleurs que la réflexion sur l'interdisciplinarité est un préalable

Zitiervorschlag / Citation:

O'Connell, Anne-Marie / Boutenbat, Hanane (2023): « Les langues de spécialité en France : vers une transdisciplinarité pratique. » *Fachsprache. Journal of Professional and Scientific Communication* 45.3–4: 145–164.

incontournable (Thompson-Klein 1990). La raison invoquée tient au caractère modélisateur de l'interdisciplinarité s'agissant du processus d'intégration des disciplines à la fois d'un point de vue épistémologique dans le cadre d'une réflexion sur la constitution des savoirs, et d'un point de vue pragmatique dans celui de l'enseignement-apprentissage interdisciplinaire.

L'intégration de deux ou plusieurs disciplines est un phénomène récent en France dans le domaine des ALL-SHS¹ au sein de formations comme, par exemple, le droit et la littérature, les sciences et la littérature, l'inclusion des *soft skills* (expression souvent traduite en français par « savoir-être » ou « compétences relationnelles ») dans les cursus d'ingénieurs², à l'instar des programmes interdisciplinaires des universités anglophones. Leur point commun est une structure encourageant le travail collaboratif des enseignants, l'ouverture d'esprit des étudiants et leur adaptation à des environnements professionnels et humains, mais les efforts de collaboration entre enseignants-chercheurs relevant de différentes disciplines n'est pas la norme en France. Doit-on pour autant éliminer la transdisciplinarité du paysage universitaire ? Ne peut-on pas tenter d'en élargir la portée ? Car, certes, si la transdisciplinarité se coconstruit en permanence, si elle dépend largement d'une démarche commune aux chercheurs et aux enseignants, elle dépend aussi de l'adoption par l'enseignant ou le chercheur des caractéristiques fondamentales d'une telle démarche dépassant la compartimentalisation disciplinaire (Charaudeau 2010)³. La plus importante d'entre elles consiste en la capacité à agencer les savoirs comme on agence les concepts (Deleuze/Guattari 1995 : 21–38) mais aussi en la capacité à rendre l'agencement efficace, afin de résoudre un problème ou de répondre à une question, ce qui pourrait décrire de manière générale l'activité des enseignants de « langues pour spécialistes d'autres disciplines » (connu sous l'acronyme *Lansad*).

L'objectif de la présente contribution est de montrer que la transdisciplinarité est un élément important dans l'activité professionnelle de ces enseignants, à condition de la considérer comme un agencement horizontal, mêlant des savoirs de nature et de statut différents. En particulier, nous nous intéresserons à la manière dont ces enseignants intègrent à leur pratique les savoirs, ou thématiques, des disciplines d'adossement de leurs cours de langue en les associant aux savoirs académiques ou professionnels acquis durant leur formation universitaire ou professionnelle, sanctionnant ainsi le rôle de l'expérience dans la constitution de ce savoir inter et transdisciplinaire (Perrenoud 1998). Nous nous baserons pour cela sur les résultats d'une enquête qualitative pilote faite auprès d'enseignants de langues des universités de Toulouse Capitole et le Centre de Langues de l'Université Paris 8 exerçant tous dans le secteur Lansad et notamment en anglais de spécialité. Cette enquête constitue la première étape d'un projet de recherche SAVEMP (acronyme de « Savoir Emprunté ») qui vise à identifier les éléments constitutifs du savoir des enseignants de langues de spécialité en France, en postulant la nature transdisciplinaire de ce dernier.

La première partie (section 2) sera consacrée, d'une part à des éléments de contexte (émergence et développement du secteur Lansad dans l'environnement universitaire français), la deuxième à la présentation théorique de la notion de *savoir emprunté* qui définit le savoir transdisciplinaire et asymétrique de ces enseignants de langue dite *de spécialité* (section 3). La troisième partie traitera, à partir des données issues de l'enquête, des différentes visions

¹ Arts-Lettres et Langues-Sciences Humaines et Sociales.

² <https://www.enseiht.fr/fr/formation/formation-ingenieur/soft-skills-center.html> (9.10.2021).

³ https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?_FICHER=1424145648529 (9.10.2021).

et stratégies des répondants dans la constitution de ce *savoir emprunté*, puis de la manière dont ce savoir est, dans leur esprit, lié à la transdisciplinarité et à la légitimité qu'ils tirent de leur fonction et de leurs missions confrontées à leur environnement professionnel (section 4). Enfin, nous esquisserons des pistes de réflexion pour assurer la pérennité de la recherche en formation dans ce domaine d'activité professionnelle (section 5).

2 Cartographie du secteur Lansad et des langues de spécialité en France

La loi Faure de 1968⁴ a profondément réformé l'enseignement supérieur en France en transformant son mode de gouvernance et en modifiant l'offre de formation dans le but de développer une université pluridisciplinaire, accessible à tous. La loi stipule que l'université française est pluridisciplinaire, et généralise l'enseignement d'une langue vivante étrangère dans toutes les filières post-baccalauréat hors filières langues. Ces enseignements furent artificiellement regroupés par défaut sous l'acronyme Lansad, afin de les distinguer des enseignements des filières spécialisées en langues, dont les formations demeurent différentes des autres, qui sera examiné en premier lieu. Ce tournant institutionnel coïncide par ailleurs avec une forte augmentation du nombre d'étudiants inscrits à l'université, ce qui a entraîné une réflexion de fond autour des thématiques suivantes : la professionnalisation des parcours, l'internationalisation des formations universitaires, encadrées par la législation, et la formation des enseignants de langues, en particulier d'anglais, que nous contextualiserons en un deuxième temps.

2.1 Genèse du secteur Lansad et de l'enseignement des langues de spécialité

L'importante croissance de l'enseignement des langues vivantes du secteur Lansad en France mérite sans doute que l'on rappelle les circonstances institutionnelles de son émergence. Dès 1966, les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) proposaient des parcours professionnalisants en deux ans permettant une insertion directe des diplômés dans le monde du travail, auxquels étaient intégrés des enseignements de langue, particulièrement en anglais, reconnue comme langue des échanges internationaux. La demande institutionnelle en enseignement des langues s'est accrue avec le tournant de la massification de l'enseignement supérieur et la professionnalisation des parcours à partir des années 1990. L'acronyme *Lansad*, créé pour distinguer les besoins langagiers des étudiants spécialistes en langues et ceux des autres disciplines, s'est peu à peu généralisé dans le langage institutionnel du recrutement des enseignements de langues pour d'autres disciplines et aussi pour tracer une démarcation nette entre les filières LLCER⁵ et LEA⁶ et le secteur Lansad. L'enseignement des langues dans ce dernier s'adresse à des étudiants engagés dans des parcours de formation et de spécialisation qui sont éloignés des langues. La demande de ces enseignements est motivée avant tout par le contexte mondialisé des échanges commerciaux, culturels et scientifiques, de la formation et de la demande croissante de la mobilité internationale (Teichler 2017) et de l'employabilité des jeunes diplômés dans le contexte français de l'enseignement supérieur (O'Connell 2019). Certains chercheurs déplorent cependant que ce bouleversement progressif de l'offre de formation en

⁴ Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 DITE EDGAR FAURE D'ORIENTATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000693185/> (19.08.2022).

⁵ Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales.

⁶ Langues Étrangères Appliquées.

langues n'ait pas été accompagné d'instructions et d'aide de la part de l'institution (Van der Yeught 2014). Les enseignants de langue ont donc globalement orienté leurs enseignements vers une approche communicative, susceptible de répondre aux besoins des étudiants ainsi que de leurs futurs recruteurs. Cependant, l'idée selon laquelle chaque communauté professionnelle était dotée d'une langue spécialisée, s'est peu à peu imposée aux enseignants et aux chercheurs (Petit 2002 : 1–3). Cela peut expliquer la montée en puissance des demandes de spécialisation du fait que les étudiants de filières hors spécialisation en langues, ainsi que les responsables des formations, sont de plus en plus conscients de l'apport spécialisé et disciplinaire que les étudiants devront acquérir. Dans cette perspective, l'enseignement des langues en Lansad doit intégrer des compétences spécialisées ou « fortement contextualisées » (Wozniak/Millot 2016) qui préparent les étudiants à s'insérer dans le monde du travail.

2.2 Professionnalisation des parcours

La question de la professionnalisation est fortement ancrée dans les formations depuis le fractionnement des disciplines et les refontes successives de l'université, menées depuis les années 1980. Le législateur rend l'université accessible au plus grand nombre des étudiants bacheliers y compris ceux des filières techniques (loi LRU de 2007⁷), entendue comme la démocratisation de l'université à grande échelle, et a mis l'insertion professionnelle au cœur des missions de l'université, au même titre que la formation ou la recherche. Quant à la loi dite Fioraso de 2013⁸, elle a renforcé l'axe de la spécialisation, devenue une prérogative de l'université et a introduit le paradigme des compétences, visant à optimiser les acquis des savoirs et savoir-faire des étudiants. Elle a également autorisé le recours à l'anglais comme langue d'enseignement. Cette orientation procède de la nécessité de préparer au mieux les étudiants au marché de travail. L'employabilité des étudiants, futurs travailleurs, devient un cadre qui structure les contenus des cours et les objectifs didactiques. Ainsi, l'orientation professionnelle, les multiples dispositifs des stages en entreprise et/ou en alternance et l'incitation à l'insertion professionnelle deviennent des priorités des missions de formation à l'université :

L'atténuation du cloisonnement entre expériences universitaire et professionnelle, en organisant des allers retours entre les moments d'emploi et de formation, serait de nature à améliorer les conditions d'insertion professionnelle. (Piozin et al. 2020)

Le tournant de la professionnalisation des formations à l'université en France a bouleversé profondément l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. C'est en ce sens que la notion de *langue de spécialité* (LSP) a évolué pour intégrer de nouveaux besoins langagiers et de nouvelles pratiques didactiques. Le recours aux langues de spécialités dans les années 1970 désignait les besoins de communication en milieux professionnels dans le but de cibler une communication efficace :

⁷ LOI no 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux Libertés et Responsabilités des Universités. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000824315/> (13.08.2022).

⁸ LOI n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027735009/> (13.08.2022).

Expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier. (Galisson/Coste 1976 : 511)

Toutefois, il n'existe pas aujourd'hui à proprement parler de consensus sur la définition de la LSP comme objet de recherche et d'enseignement, plutôt des définitions qui renvoient à des contextes et des réalités professionnelles et didactiques différentes. Si l'appellation générique de LSP est d'abord apparue dès la fin des années 1960 avec Swales (1985) dans le monde anglophone, elle a fait son entrée en France chez les anglicistes, dont Petit (2002 : 1–3) :

L'anglais de spécialité est la branche de l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés professionnelles et groupes sociaux spécialisés anglophones et de l'enseignement de cet objet.

Depuis cette appellation générique différenciée de la langue « générale », les manières d'aborder la LSP se sont multipliées, les contenus se sont diversifiés, assortis d'un savoir de plus en plus interdisciplinaire. La LSP se décline en langues de spécialités, recouvrant divers domaines des sciences fondamentales et des sciences humaines et sociales (médecine, physique ou encore droit et sociologie). Bien que l'enseignement spécialisé se soit forgé une didactique appropriée dans plusieurs langues (Van der Yeught 2014), sa discipline de recherche est encore récente et demeure à explorer. De manière générale, les savoirs construits ou mobilisés par les langues de spécialité en France font état de nombreuses définitions (Rondeau 1984, Lérat 1995, Cabré/Cormier/Humbley 1998, Petit 2002 et Van der Yeught 2016) qui attestent de l'évolution et de la transformation des approches théoriques, des méthodes et des contenus des enseignements des LSP.

2.3 *L'internationalisation des formations*

Il s'agit d'une démarche d'harmonisation et d'intégration de parcours universitaires au niveau européen dont l'objectif est de promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants et des personnels administratifs au sein des universités européennes. Le Processus de Bologne, lancé en 1998 par la Déclaration de la Sorbonne, restructure progressivement l'écosystème universitaire européen en mettant en place l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) en 2010. Cet ensemble regroupe les pays membres du Conseil de l'Europe dans un espace commun et économiquement compétitif⁹. Plus récemment, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESRI) a incité les établissements à créer des partenariats entre universités européennes, sur le principe de la mutualisation des offres de formation. Les universités, regroupées autour de thématiques ou de projets, sont invitées à accueillir des étudiants des universités partenaires en abondant au catalogue commun des formations des modules présentés et enseignés en anglais. Par ailleurs, l'anglais est indispensable dans les filières scientifiques, notamment en recherche (langue internationale de la diffusion de la recherche et des appels à projets européens et internationaux) même si le Conseil de l'Europe préconise qu'une place importante soit accordée aux langues mineures dans les enseignements/apprentissages. Il faut dire que l'anglais n'est plus vraiment considéré comme une langue étrangère parmi d'autres,

⁹ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/espace-europeen-de-l-enseignement-superieur-eees-51338> (15.12.2022).

tant son enseignement se généralise depuis le cycle primaire jusqu'en fin d'études secondaires, où il fait l'objet d'une première certification. D'un point de vue organisationnel, les départements des langues ou les centres de langues (CDL) gèrent le volet enseignement et se trouvent parfois confrontés à l'hétérogénéité des niveaux de langues des étudiants et à la difficulté de créer des groupes de niveaux par filière. Ces structures sont transversales de par leur accueil de publics de filières différentes, ayant des profils cognitifs variés. Le décloisonnement entre les filières et les langues a engendré une caractérisation des apprentissages dans le secteur Lansad selon les disciplines (Poteaux 2015).

2.4 La formation des enseignants de LSP

Si les besoins langagiers évolutifs en Lansad ont modifié la nature des enseignements et les modalités de construction des savoirs en langues-cultures, peu de recherches portent sur la professionnalisation des enseignants. Et pourtant, du point de vue d'une approche théorique qui prend appui sur le continuum sujet-savoir dans le champ de la didactique, les transformations vécues par tous les acteurs dans ce domaine ont entraîné des changements importants sur l'engagement et les missions d'enseignement et/ou de recherche en langues-cultures de spécialité. La recherche en didactique des LSP, qui s'inscrit ici dans le champ des sciences en éducation, s'est davantage focalisée sur les futurs besoins professionnels des apprenants et n'a pas pris la mesure de ce que ce type d'enseignement requiert comme engagement et remise en question épistémique constante de la part des enseignants, quand bien même ils n'auraient reçu aucune formation pour faire face à des besoins et public hétérogènes en constante évolution. La professionnalisation des apprenants a toujours été mise en avant par l'approche didactique de la recherche en LSP et celle-ci, en intégrant la recherche anglophone et la linguistique appliquée, s'est distinguée par son intérêt pour la caractérisation des savoirs spécialisés et des domaines de spécialisation. La formation des enseignants n'était pas au cœur des préoccupations, nous pouvons nous demander si cette mise à l'écart ou plutôt le scepticisme à l'égard de cette question ne provient pas en partie des représentations sociales et contrastées sur l'enseignement en secteur Lansad. Wozniak/Millot (2016) ont insisté sur la nécessité de généraliser la formation aux langues de spécialité dès la formation initiale des futurs enseignants de langue. Par ailleurs, l'autonomisation des apprenants montre l'importance de leur implication dans un processus d'apprentissage conscientisant, s'agissant des attentes évolutives du monde du travail et de l'intérêt à envisager leurs parcours dans un continuum de formation. D'ailleurs, l'Éducation et la Formation Tout au Long de la Vie (EFTLV) leur est présentée selon cette perspective. Elle devient de surcroît un leitmotiv intégré aux apprentissages des langues-cultures étrangères. Cela participe, d'une part, à l'hybridation des contenus des formations et, d'autre part, multiplie les perspectives diversifiées de parcours de formation au sein de l'université. L'évolution des parcours individuels et l'introduction, par exemple, de la Validation des Acquis d'Expérience (VAE)¹⁰ accentue l'hétérogénéité du public des apprenants en Lansad.

Ces évolutions constantes des besoins en langues et des profils du public de ce secteur exigent de la part des enseignants une plus grande réactivité et disponibilité pour ajuster en per-

¹⁰ La validation des acquis de l'expérience (VAE) permet, à toute personne engagée dans la vie active, d'obtenir une certification professionnelle par la validation de son expérience acquise dans le cadre d'une activité professionnelle et/ou extra-professionnelle. <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/certification-competences-pro/vae> (17.12.2022).

manence les contenus des cours et des activités pédagogiques. Dans cette perspective, la transversalité s'accroît et interroge la nature même de la transdisciplinarité à l'œuvre aujourd'hui.

3 Un objet de recherche et un construit didactique hybride

3.1 De la LSP vers le savoir emprunté des enseignants de langue

La spécificité de la langue de spécialité correspond au fait qu'elle dépend des domaines de spécialité qui lui servent de référence dans ses définitions, ses contenus d'enseignement et d'apprentissage. C'est en ce sens qu'elle est un construit, parce qu'elle inclut la didactique des LSP à la fois dans sa spécificité de didactique autonome et dans son interdépendance à l'égard des disciplines contributrices notamment la linguistique appliquée qui lui a donné une assise conceptuelle. La langue de spécialité est par ailleurs indissociable des situations mises en œuvre dans un processus d'apprentissage et elle ne peut en être détachée (O'Connell 2019). C'est donc au sein de la didactique en tant que domaine de recherche que prend sens la modélisation des approches didactiques ou l'analyse de situations didactiques impliquant les LSP. La discipline peut les structurer en se forgeant un cadre théorique ouvert et transdisciplinaire, soit par emprunt aux concepts d'autres disciplines soit par coconstruction de modèles propres. C'est ce que l'on observe actuellement dans le champ de la LSP en France où une clarification théorique et méthodologique est nécessaire. En effet, l'accroissement de la demande en enseignement de LSP exige des enseignants de langue qu'ils acquièrent un savoir en lien avec la discipline d'adossment de ses cours, soit par expérience, soit par partage et collaboration, ou en auto-formation, ou plutôt qu'ils « l'empruntent » à un domaine disciplinaire qu'ils connaissent peu, sauf exception.

3.2 Le savoir emprunté des enseignants de langue de spécialité

L'expression fait référence à un article de Chevallard (2006), didacticien des mathématiques et pionnier en France de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD). Il postule que le didacticien doit pouvoir s'émanciper des contraintes que fait peser sur lui l'institution scolaire et universitaire afin de repenser son enseignement au-delà des barrières disciplinaires issues de l'organisation de l'Ecole¹¹. Pour cela, il convenait de définir la notion de savoir, qui se décline en savoir savant, issu de la recherche académique, et se transpose, d'une part, en savoir à enseigner (transposition externe, figurée par le programme scolaire) et savoir enseigné dans la salle de cours (ou transposition interne), d'autre part (Chevallard 1985, Colomb 1986). Ce phénomène de transposition didactique s'analyse en termes de praxéologie car il faut répondre à la question du 'comment faire pour ?' (Chevallard 1999 : 8). Chevallard distingue un bloc *pratico-technique* associant la tâche T et la technique τ pour y parvenir, et un bloc *technologico-théorique* où la théorie Θ justifie la technologie θ , discours raisonné sur la technique. Ainsi le binôme $[\Theta/\theta]$ correspond-il à un savoir, et le bloc $[\tau/T]$ à un savoir-faire. Le processus ainsi décrit semble aller de soi dès lors que le passage du savoir savant vers le savoir enseigné, par exemple, se produit dans un continuum où l'enseignant est à la fois acteur de la recherche et enseignant dans son domaine disciplinaire. Que se passe-t-il lorsqu'un en-

¹¹ <https://ardm.eu/qui-sommes-nous-who-are-we-quienes-somos/yves-chevallard-la-theorie-anthropologique-du-didactique/> (22.09.2021).

seignant, exerçant dans l'enseignement supérieur en France, enseigne quelque chose qu'il ne connaît que très peu, et pour laquelle il n'a reçu aucune formation préalable, car c'est ainsi que l'on peut sommairement définir le *savoir emprunté* ? Peut-il le faire de manière efficace pour ses apprenants et comment ? Qu'en retire-t-il en termes de légitimité de son savoir et de ses enseignements (Chevallard 2006) ? Au-delà du caractère provocateur de la formulation, cette interrogation prend tout son sens s'agissant de l'enseignement des LSP, où des enseignants de langue doivent concevoir un contenu et des dispositifs d'enseignement d'une langue dans un domaine inconnu. Si la question de la formation à ces enseignements particuliers est l'axe de réflexion du présent article, elle se pose avant tout en termes d'acquisition d'un savoir singulier, le *savoir emprunté* à une autre discipline dans le cadre de l'enseignement d'une langue que l'on définira et caractérisera dans les quatre sections suivantes.

3.2.1 *Un savoir doublement asymétrique*

Contrairement au spécialiste d'une discipline universitaire qui maîtrise la chaîne du savoir jusqu'à son enseignement, le savoir emprunté suppose au contraire une dissymétrie entre le savoir savant, issu de la formation initiale de l'enseignant dans le domaine des langues et des cultures associées, et le savoir disciplinaire qui sert d'adossement au cours de langue, caractéristique principale de l'enseignement d'une LSP. Par ailleurs, il est assez fréquent que le public étudiant soit perçu par les enseignants de langue comme plus compétent qu'eux dans leur domaine disciplinaire (Isani 1993), ce qui modifie les représentations de leur statut et de leur mission. Les enseignants de LSP interviennent souvent dans plusieurs filières, ce qui limite d'autant leur champ de compétence dans une discipline de spécialité. Dans un environnement universitaire où dominent certaines filières et des enseignants-chercheurs très spécialisés dans leur domaine, les enseignants de langue se sentent perçus comme des généralistes à la mission mal définie et mal connue, ce dont témoigne le questionnaire analysé dans la deuxième partie. Par ailleurs, le fait de ne pas enseigner leur spécialité, adossée ou non à la recherche, pose aussi la question de la pertinence de leurs savoirs 'savants', universitaires dans un cadre d'enseignement comme le Lansad.

3.2.2 *Un savoir contextualisé*

La difficulté que pose l'étude des LSP est leur grande diversité, associées qu'elles sont à des mondes, cultures et pratiques professionnelles identifiables nécessitant la maîtrise d'une langue outil de communication singulière et dotées de normes d'usage et d'une terminologie technique.

Dans ce contexte, la connaissance du milieu professionnel par l'enseignant de LSP offre une aide incomparable. Or, il arrive bien souvent que l'enseignant en sache peu sur la profession, ses enjeux, ou les lieux concrets dans lesquels les activités s'effectuent et où interagissent les salariés. Cependant, on peut avoir accès à la langue grâce à la linguistique appliquée, en particulier l'analyse de discours (Charret Del Bove/Millot/Wozniak 2017), ainsi que par les pratiques sociales (Bhatia/Jones/Flowerdew 2008). L'enseignant se repose alors sur des biais cognitifs. Son rapport au contenu spécialisé serait donc, par hypothèse, conditionné par le savoir acquis lors de la formation initiale universitaire, tout comme son approche didactique le serait par le modèle d'enseignement de sa discipline. Par ailleurs, les enseignants de LSP interviennent souvent de manière transversale dans plusieurs filières ; à cela s'ajoute le nombre

limité d'heures affectées aux LSP dans les maquettes. La stratégie de l'enseignant correspond donc à une exigence d'économie de moyens et de structuration des enseignements autour de la langue, dans la mesure où il dispose d'un réservoir de type d'activités disponibles qu'il s'efforcera de transposer dans un contexte spécialisé. Mais cela ne dit rien de la manière dont le contenu spécialisé sera intégré au savoir expert de l'enseignant de langue.

3.2.3 *Un savoir agencé et rhizomatique*

Si un enseignant de langue peut mobiliser un « savoir-enseigner » issu de la formation dispensée en lien avec le concours de recrutement (Capes ou agrégation), il doit encore construire un savoir spécialisé à visée d'enseignement, et qui correspond dans l'ensemble à la thématique du cours pour un public universitaire. Cet objectif principal s'agence avec d'autres objectifs connexes comme le désir de faire connaître une culture, au sens large. Quels supports, quelle stratégie adopter pour satisfaire au mieux ces exigences articulées à l'acquisition de compétences au sens du CECRL dans un domaine linguistique spécialisé, doté d'une culture professionnelle ou académique ? En fonction des priorités identifiées par l'enseignant, un agencement de supports différents, écrits, visuels et/ou oraux s'articuleront dans une séquence de cours. Mais comment l'enseignant se dote-t-il des éléments du savoir disciplinaire spécialisé nécessaires à son cours, quel rapport entretient-il avec ce savoir auquel il emprunte son matériau pédagogique ? La difficulté à définir ce savoir en termes précis tient à la grande variabilité des agencements possibles qui tiennent autant à la distance de l'enseignant de LSP vis-à-vis du contenu spécialisé, ses biais cognitifs, ses représentations en matière d'identité professionnelle qu'à des facteurs plus externes que sont les contraintes institutionnelles. Si l'on ajoute l'expérience comme facteur supplémentaire, nous voyons se dessiner les contours d'un savoir hétérogène, pragmatique et centré sur les besoins perçus des apprenants, qui peut se conjuguer avec des objectifs plus classiques à l'université, comme la prise en compte de la dimension culturelle de la LSP qui en fait un autre miroir d'une société. L'agencement de ces divers éléments ne suit pas une logique linéaire fixée au préalable, tant il dépend d'éléments contextuels qui se greffent et font évoluer ce savoir-enseigner, ce qui justifie qu'on adopte à son propos le terme *rhizome* ou *rhizomatique* emprunté à Deleuze/Guatarri (1980), défini comme « système(s) acentré(s), réseau(x) d'automates finis, où la communication se fait d'un voisin à un voisin quelconque, où les tiges ou canaux ne préexistent pas » (Deleuze/Guatarri 1980 : 26). Dans une situation de constitution d'un savoir emprunté au domaine de spécialité, comment l'enseignant de LSP peut-il interagir avec des apprenants *a priori* plus savants dans leur discipline, ou des collègues spécialistes ? La question est alors de délimiter la part de ces interactions dans la construction de ce savoir.

3.2.4 *Un savoir partagé*

Outre la recherche de supports et de documents, l'enseignant de LSP peut bénéficier d'autres sources de savoir, d'une nature plus collaborative : les spécialistes du domaine d'adossent ainsi que les étudiants. L'enseignant se trouve alors dans une posture d'apprentissage, même partiellement, lui permettant d'enrichir son savoir tout en lui fournissant les moyens d'orienter son approche didactique pour faciliter l'acquisition par les apprenants des compétences visées, qu'elles soient culturelles, professionnelles, langagières. L'enseignant engagé dans cette démarche se considère, comme le montrera l'analyse des questionnaires, davantage comme un

médiateur qui centre son enseignement sur, et à partir de, l'apprenant. De ce fait il adopte une approche peu répandue à l'université consistant à enseigner sur les bases de savoirs empruntés, ce qui fait de lui un généraliste aux yeux des spécialistes du domaine, contrevenant à la norme de l'autorité au sens latin d'*auctoritas*, fondée sur le savoir savant spécialisé. En cours, le dispositif le plus susceptible d'agencer savoir spécialisé en langue et savoir emprunté à la spécialité doit s'appuyer sur l'effort collaboratif entre apprenants et enseignant, initiant une sorte de transaction praxéologique, que Chevallard définit comme une relation bénéfique et un savoir mis à disposition (Chevallard 2006 : 8). Considérer un apprenant, et *a fortiori*, un spécialiste de la discipline, comme des « autres plus compétents » (Vygotsky 1985 : 112), tout en étant reconnu comme l'autre plus compétent en langue introduit une dynamique d'apprentissage mutuel : enseignant de LSP et apprenants se rencontrent ainsi dans une *zone proximale de développement* (ZPD) où s'échangent les savoirs, de nature à opérer sur l'asymétrie de ces savoirs et à rétablir un équilibre propre à établir une sorte d'altérité bienveillante (Chevallard 2006 : 5) qui peut, à tout moment, être perçue comme menaçante (Chevallard 2006 : 10). Le phénomène peut s'accompagner d'un repli disciplinaire sur des praxéologies éprouvées et reconnues qui forment un territoire sécurisant mais isolant ; de fait, les échanges entre enseignants de LSP et leurs collègues de spécialité ne sont pas la norme et dépendent d'initiatives de petits groupes selon le contexte. Si l'environnement universitaire invite les chercheurs à se fédérer en laboratoires, il n'en est pas, semble-t-il, de même pour l'enseignement, qui demeure assez cloisonné selon des lignes de démarcation disciplinaires. En outre, les Unités de Formation et de Recherche (UFR) qui forment le tissu académique en France n'ont pas toutes le même rapport à la pédagogie, à la réflexion didactique sur les enseignements, ce qui permet difficilement une collaboration au minimum interdisciplinaire. La transdisciplinarité dans le contexte des LSP relève davantage d'une démarche volontaire des enseignants, qui produisent dans leurs cours un double mouvement de déterritorialisation, du territoire des études de langue vers celui de la spécialité, qui se reterritorialise sur la situation d'enseignement (O'Connell 2019 : 120). Ce faisant, s'agrègent des lectures variées, des supports jugés adéquats pour l'enseignement et de leur didactisation qui forment, avec les affects, les émotions et les interactions la base du *savoir emprunté* des enseignants de LSP.

4 L'enquête pilote

4.1 Contexte : le projet SAVEMP et ses objectifs

La didactique du Lansad apparaît aujourd'hui plus comme un ensemble de pratiques d'enseignement accompagné d'une solide réflexion pédagogique et scientifique que comme un champ de recherche scientifique spécifique, indépendant. Le projet interuniversitaire SAVEMP a pour objectif de définir la notion de *langue de spécialité* (LSP) dans une perspective didactique et de travailler à la construction d'une épistémologie de cette discipline (concepts, modèles, praxéologie) dans le champ de la pensée enseignante. Partant du constat qu'il s'agit d'un objet hybride, constitué du binôme langue-spécialité, on s'interrogera sur le seuil de compétences dans le domaine de spécialité à acquérir par l'enseignant de langue dans le domaine d'adossement de son cours. Pour cela, le concept de savoir emprunté est conçu comme l'ensemble des influences, des transferts en termes de supports et de transposition didactique entre les deux disciplines dont il faut identifier les points d'entrée. La littérature théorique considère la constitution d'un savoir enseignant comme un processus générique sans distinguer

les divers types de savoirs mobilisés selon le contexte institutionnel : la LSP et son secteur d'enseignement-apprentissage dédié, le Lansad, y figurent peu à ce titre, sauf à procéder par analogie (Porlan-Ariza/Toscano 1994 : 50). Les hypothèses théoriques puisées à la TAD (Chevallard 2010), aux New Literacy Studies (Gee 1998, Hamilton 2002, Fraenkel/Mbodj-Pouye 2010) et aux théorèmes de déterritorialisation (Deleuze/Guattari 1980, 1995) prenaient leurs sources dans des retours d'expériences et des discussions entre collègues, qu'il importait de formaliser. Le projet ne ciblant aucune LSP en particulier, il fallait mener une enquête de terrain à visée exploratoire dans plusieurs établissements universitaires, et auprès d'enseignants de LSP différentes. C'est ainsi qu'une collaboration s'est initiée qui concerne les trois universités de Toulouse et celle de Paris 8, qui comprend toutes les filières du domaine ALL-SHS, afin de mettre en évidence des éléments de contextes pertinents. Le projet a été initié au début de la crise sanitaire, qui en a fortement ralenti le déroulement. On se propose de présenter et d'analyser un questionnaire qualitatif partiel, diffusé entre le 15 juin et le 15 juillet 2021, auprès d'un public d'enseignants de LSP du Département des Langues et Cultures de l'Université Toulouse Capitole (droit, administration, économie) et du Centre de Langues de l'Université Paris 8, dispensant tous les cours pour les non-spécialistes, ayant chacun recueilli six réponses.

4.2 Méthodologie

Le questionnaire a pour objectif de détecter la perception qu'ont les enseignants interrogés de leur mission dans le domaine des LSP et la manière dont ils construisent un savoir spécifique qu'il importe de caractériser ; un questionnaire à réponses ouvertes a été envoyé à l'ensemble des enseignants, tous statuts et langues confondus. Le public enseignant étant divers, il a semblé pertinent d'inclure des éléments de biographie langagière afin de caractériser le rapport qu'entretiennent les répondants à leur langue d'enseignement et au caractère évolutif de ces représentations dans le temps, en fonction de l'expérience professionnelle de chacun.

4.3 Le questionnaire qualitatif

4.3.1 Critères

Des conversations informelles renouvelées sur plusieurs années ont permis de détecter plusieurs points significatifs relatifs à la manière dont chacun se représentait sa pratique enseignante en LSP et son positionnement vis-à-vis des autres disciplines au sein de l'institution : le parcours personnel et professionnel, la question de l'intégration et de l'accompagnement des nouveaux collègues et, en corollaire la liberté pédagogique, l'existence de contraintes institutionnelles, et la question du positionnement de l'enseignant de LSP en termes de légitimité professionnelle au sein de l'établissement. Ces questionnements sont liés car l'on perçoit que le développement professionnel des enseignants consultés synthétise leurs attitudes et croyances (qui peuvent évoluer), leurs savoirs et compétences, et leur pratique pédagogique.

4.3.2 Questions et attentes

La conception du questionnaire (voir annexe) intègre trois dimensions : en premier lieu la biographie linguistique des répondants, l'hypothèse étant que la relation enseignant-LVE permet de mettre à jour les motivations et les attentes autour des valeurs et représentations professi-

onnelles partagées, tout en prenant en compte l'apport personnel de l'enseignant à la relation au savoir en langue et dans d'autres disciplines ou activités (questions 1 à 4). Ensuite, un certain nombre de questions (5 à 16) interrogent la manière dont l'enseignant de LSP agence les divers savoirs afin de former ce « savoir emprunté » indispensable au processus d'enseignement, et la légitimité professionnelle qu'il en retire. Enfin (questions 17 à 20), il s'agit de voir dans quelle mesure les répondants considèrent le caractère hybride, intégrateur de leur discipline comme une démarche transdisciplinaire associant réflexion didactique et pratique pédagogique.

4.4 Analyse des réponses

4.4.1 Profils des répondants

- 6 répondants du Département des Langues et Cultures (R1 à R6) de l'Université Toulouse Capitole intervenant en droit et sciences politiques, en économie, en gestion/management et en Administration et Communication.
- 6 répondants du Centre de Langues de l'Université Paris 8 (R7 à R12) :

Répondant	Sexe	Langue enseignée	Nb d'années d'expérience	Statut	Langue native
R1	F	FLE	33	PRAG/PRCE	français
R2	H	anglais	22	PRAG/PRCE	anglais
R3	F	espagnol	3	Vacataire	espagnol/anglais
R4	F	espagnol	31	PRAG/PRCE	français
R5	F	anglais	12	EC	français/anglais
R6	F	anglais	15+	Contractuelle	anglais/non renseignée
R7	F	anglais	10+	PRAG	français
R8	F	anglais	12+	PRAG	français
R9	F	italien	8+	MCF	français
R10	F	anglais	12+	Vacataire	anglais/non renseignée
R11	F	anglais	5	Vacataire	anglais
R12	F	anglais	10+	Contractuelle	anglais/non renseignée

Tableau 1 : Profils des répondants

4.4.2 Les biographies langagières et les représentations professionnelles (Q1 à Q4)

Q1 : Les répondants citent le plus souvent l'intérêt personnel pour une langue et une culture (R2, R4, R6) ; si la langue d'enseignement peut changer (R1, R2, R4, R6), le passage d'une langue à l'autre ne change pas ce rapport initial (R6, R12). D'autres évoquent un contexte bilingue et biculturel (R3, R5, R11), associé à des objectifs professionnels (R5) ou la volonté de faire partager une telle expérience (R3, R9, R10).

Q2 : La plupart des répondants ont suivi un parcours dans l'enseignement en formation initiale, cette carrière ayant pu être adoptée plus tardivement, mais pas par défaut (R6). Cette motivation initiale ne semble pas avoir diminué (R1, R4, R6) mais s'affirme dans le temps com-

me un désir de transmettre tout en restant dans une zone de confort (R3, R6) et de se former (R3, R11) au contact des étudiants et des collègues, ce qui constitue aussi un enrichissement culturel (R1, R10).

Q3-a : Peu de répondants ont suivi un cursus bi-disciplinaire (R6, R5, R3, R8, R11, R12), mais beaucoup insistent sur le caractère pluridisciplinaire de leur cursus (R4, R2, R6) qui leur a apporté aide et sécurité disciplinaire.

Q3-b : Les parcours professionnels sont variés, mais principalement associés à des activités d'enseignement et de formation dans le secteur public ou privé (R1, R3, R6, R11, R12), avec parfois des incursions dans la rédaction de documents technique (R2) ou la traduction (R3, R10). Certains ont changé d'orientation professionnelle (R5), d'autres ont suivi une carrière d'enseignant classique par le biais des concours de recrutement avant d'entrer dans l'Enseignement Supérieur (R4, R9, R10). La majorité estime par ailleurs que l'expérience professionnelle hors les murs de l'université leur a été profitable dans le cadre de leur enseignement (R9).

Q4 : Les allophones se distinguent des francophones parce qu'ils abordent l'enseignement supérieur en France comme une expérience nouvelle (R2, R3, R8, R11, R12), un contexte inconnu ; pour les francophones, l'université est associée à la spécialisation des enseignements disciplinaires, qui ne s'applique pas aux langues (R4, R9), même si une évolution vers davantage de spécialisation est constatée. D'autres considèrent que l'enseignement est affaire d'expérience (R5, R12). En revanche, beaucoup font référence à la motivation des étudiants et à la place importante de l'anglais dans la professionnalisation (R2) et des thématiques d'actualité, facteurs d'ouverture sur le monde (R3, R7, R10). Enfin, il s'agit d'un enseignement centré sur les besoins des étudiants dans une variété de contextes, professionnels ou informels (R1, R9), qui donne l'orientation pédagogique et thématique des cours.

4.4.3 La formation du savoir emprunté (Q5 à Q17)

Les objectifs perçus

Si les expériences des répondants sont variées et, par certains aspects, singulières, certains traits leur sont communs : l'acquisition progressive de compétences langagières doit être adaptée aux débouchés professionnels de chaque filière (R2, R3, R5, R9) ; elle doit aussi favoriser l'ouverture interculturelle (R4, R6, R7, R9, R12), et encourager l'apprentissage tout au long de la vie (R6, R7).

L'accès au savoir spécialisé

Beaucoup d'enseignants adoptent une démarche progressive, spiralaire, un peu en miroir de leurs pratiques de classe qui se fait de manière souvent concomitante. Pour la plupart, tout document est susceptible de servir de support de cours (vidéos, textes), de l'article de presse au document professionnel et la structuration des cours suit cet ordre de traitement (du plus général vers le plus spécialisé). Si tous définissent un document authentique comme s'adressant à des nativophones et n'ayant pas été didactisé, en revanche ils n'opèrent aucune hiérarchie dans la nature des documents y compris dans un enseignement de LSP. En revanche, les répondants reconnaissent qu'ils s'appuient volontiers sur leur formation initiale ou professionnelle, majoritairement la culture des aires linguistiques qu'ils ont étudiées, le critère étant la pertinence pour le cours et sa finalité. Cet effort entrepris pour acquérir un savoir spécialisé ne modifie pas l'orientation générale du cours de LSP, dédié principalement à des activités langagières

s'appuyant sur une thématique spécialisée dont ils indiquent qu'il est important de s'informer de son actualité. Sur le volet de la formation, certains regrettent qu'il n'existe aucune préparation spécifique à ce type d'enseignement (R6, R11), ce qui se traduit par une collaboration entre collègues de la même discipline (R3, R5, R7, R12), avec l'aide des plus expérimentés. En revanche, les contacts entre enseignants des langues et spécialistes du domaine d'adossement du cours sont rares (R3, R4, R5, R6, R8, R10) et pas toujours recherchés. Par ailleurs, peu (R1, R9) considèrent que savoir comment se déroulent les cours dans la discipline dominante servirait à leur pratique (R4, R8, R11).

La posture

Les divergences d'opinion sont plus marquées dès lors qu'on demande aux répondants de caractériser leur relation au savoir emprunté et aux étudiants (Q16). Un groupe constitué d'enseignants natifs (FLE ou LVE) estime que l'enseignant est avant tout un médiateur entre langue et culture (R1, R2, R6, R10, R12), d'autres se considèrent davantage comme des enseignants ayant besoin de ressources spécialisées (R3, R4, R8, R10), et, en partie, comme des apprenants (R5), même si l'on constate que cette posture d'apprenant est plus directement marquée lorsque la question de la collaboration est posée (R9, R10). Pour la plupart, il s'agit d'une sorte de formation de terrain, basée sur l'expérience, le guidage et l'échange de pratiques s'effectuant entre pairs de la même discipline (R3, R7). Dans ce contexte, les contraintes sont diverses, mais celles qui sont mentionnées sont essentiellement matérielles; certains regrettent le manque de formation au sein de l'établissement ou de la composante, mais beaucoup estiment pouvoir évoluer en autonomie.

4.4.4 La place de la transdisciplinarité (Q17 à Q20)

Les répondants ont fait émerger trois remarques sur la place et la pertinence de la transdisciplinarité.

D'une part, elle est associée, selon eux, au caractère englobant de la langue : on a besoin de compétences langagières spécialisées et générales, quel que soit l'environnement professionnel, afin de former les étudiants à faire face à la complexité qu'implique la mobilité, par exemple. Pour certains, elle se justifie comme démarche visant à ouvrir l'horizon des étudiants (R2, R3, R6, R10, R12) dans un cadre professionnel (R5, R10). Ensuite, elle assure une légitimité professionnelle à l'enseignant de LSP tout autant qu'un espace de liberté pédagogique possible (R4, R6, R7) car enseigner signifie pour certains « créer des liens » (R1, R10). En revanche, il ne s'agit pas pour les répondants de suivre une démarche liée à la recherche mais plutôt de recul épistémique (R5, R6, R7, R10, R11) : la transdisciplinarité est un atout et un outil intimement lié à la pratique ; de démarche liée à l'émergence de savoir savant, elle est revendiquée comme une pratique experte.

5 Discussion : former des « spécialistes généralistes »

Si les répondants, dans leur ensemble, assument leur rôle institutionnel d'enseignant de langue, ils ont parfois du mal à se situer vis-à-vis de leurs pairs spécialistes d'un domaine d'adossement de la LSP, que l'on peut relier au sentiment de légitimité institutionnelle. Ainsi, une répondante évoque le « syndrome de l'imposteur » (R10), qui questionne sa légitimité intellectuelle à parler d'une discipline dans laquelle elle n'a pas été formée initialement. C'est le même sentiment qui

anime R4, mais dans un mouvement inverse : la spécialité que représente l'enseignement des LSP serait menacée de nivellement, tant la demande de langue générale se fait présente par le biais des certifications. Pour R6, le contrôle excessif de l'enseignement, lorsqu'existent un programme et un livret pédagogique communs, est une contrainte et un frein à la démarche transdisciplinaire. Une telle approche reposerait donc sur le socle de la liberté pédagogique ; paradoxalement, une telle liberté doit s'accompagner d'une formation adéquate, qui donnerait la légitimité que constitue, aux yeux de certains répondants, l'expérience professionnelle (R8). Comment, dès lors, donner droit à une pratique d'enseignement transdisciplinaire se fondant sur l'association de savoirs hétérogènes, *empruntés* ? Tout d'abord, en reconsidérant la manière dont l'enseignement et la recherche pensent leurs objectifs et leurs interactions, parce qu'ils reposent sur des représentations biaisées. Tout se passe comme si la recherche précédait, causalement et chronologiquement, l'enseignement. Ce dernier se fonde sur un socle de savoirs établis par le travail de recherche, mais il n'est pas rare que des enseignants-chercheurs soient amenés à enseigner un domaine de leur discipline dont ils ne sont pas spécialistes, en particulier en première ou deuxième année. Il s'agit alors de fournir le savoir essentiel, fondamental, à partir duquel une spécialisation interviendra pour les étudiants : le chercheur spécialiste se fait enseignant généraliste dans sa discipline. Et pourtant, c'est en tant que spécialistes d'un domaine de recherche qu'ils tireront leur légitimité universitaire. *Mutatis mutandis*, les enseignants de LSP suivent une démarche parallèle dans leurs pratiques de classe, ce qui fait d'eux des enseignants spécialisés *et* généralistes. On voit bien que l'enseignement de la LSP est considéré comme spécifique, détaché de celui destiné à la filière LLCER qui forme l'essentiel des futurs enseignants de langue dans le secondaire en France. Pourtant, de par son caractère emprunté et relativement récent, il peine à garantir cette légitimité qui s'appuie sur une approche pédagogique touche-à-tout et ancillaire, dépendant des objectifs et des contenus d'une filière autre. En outre, le lien entre la transdisciplinarité revendiquée par certains chercheurs (Nicolescu 1999) et la pratique transdisciplinaire en LSP ne fait pas toujours sens et, en tout cas, est décrite comme éloignée des enjeux concrets de la pratique de classe. En revanche, si les besoins de formation à la didactique des LSP et à la pratique pédagogique sont mentionnés, la collaboration entre enseignants de langue et spécialistes du domaine d'adossement est peu évoquée : elle est souvent ressentie comme dépendant de contraintes fortes, matérielles et organisationnelles. Si elle engage un long travail de préparation, elle n'en serait pas moins fructueuse : beaucoup de malentendus sont nés *d'a priori* sur l'enseignement universitaire en France (Chaplier 2013). Les filières sont fondées sur les disciplines et demeurent encore très cloisonnées ; elles ignorent souvent la manière dont se fait la recherche et l'enseignement dans la pratique d'autres disciplines. Outre ces facteurs de brouillage, la question de la transdisciplinarité dans l'enseignement des LSP ne peut devenir centrale qu'à la condition de refuser l'association entre spécialité et exhaustivité, tout autant que des définitions trop abstraites du savoir. Pourtant, il est clair que la spécialisation croissante de la recherche prend paradoxalement acte de ce divorce ; chercheurs et enseignants de LSP s'accordent à dire qu'il est impossible d'être spécialiste de tout, mais l'activité d'enseigner souffre aussi de représentations liées à cette tentation de l'exhaustivité.

6 Conclusion

Le caractère hybride, contextualisé et ancillaire de la LSP en tant que domaine de recherche et d'enseignement est en fait un atout pour les études supérieures. Il permet d'intégrer

l'enseignement d'une langue et d'une culture, trait que certains répondants pensent prioritaire, à la recherche. L'apport culturel du cours de LSP, voire la notion de médiation interculturelle, peut constituer un axe de réflexion didactique en lien avec la LSP et les questions de mobilité et de professionnalisation des parcours. Enfin, si tout apprentissage ne peut se réduire à la présence en cours, il faut aussi reconsidérer le rôle de l'enseignant de LSP comme un Autre Plus Compétent qui enseigne un savoir, mais aussi un 'savoir-apprendre' censé encourager la poursuite autonome de l'apprentissage chez les étudiants. La transdisciplinarité intègre et dépasse les barrières disciplinaires mais également celles qui séparent enseignement et recherche, démarche didactique et démarche de recherche. La dimension entre savoir hérité de la recherche, savoir issu de la pratique enseignante et savoir disciplinaire n'entretiennent aucune relation hiérarchique mais au contraire s'agencent dans la mesure où enseigner une langue de spécialité c'est élaborer des solutions à des problèmes d'origines et s'exerçant à des niveaux multiples. C'est une réponse concrète à des problèmes qui ne sont pas formulés en tant que tels notamment sur la professionnalisation et l'adéquation des enseignements aux objectifs professionnels. Plus qu'un concept, la transdisciplinarité s'apparente à une boîte à outils.

Références bibliographiques

- Bhatia, Vijay K. / Jones, Rodney H. / Flowerdew, John (2008): *Advances in Discourse Studies*. London / New York: Routledge.
- Blanchet, Philippe / Chardenet, Patrick (2011) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 (10.11.2022).
- Cabré, Maria Teresa / Cormier, Monique Catherine / Humbley, John (1998) : *La terminologie : théorie, méthode et applications*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa/Paris : Armand Colin.
- Chaplier, Claire (2013) : « Des cours de sciences en anglais à l'EMILE : état des lieux, réflexion et recommandations. » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 32.3. <https://doi.org/10.4000/apliut.3867>.
- Chaplier, Claire / O'Connell, Anne-Marie (2019) : *Épistémologie à usage didactique. Langues de spécialité (secteur Lansad)*. Paris : L'Harmattan.
- Charaudeau, Patrick (2010) : « Pour une interdisciplinarité 'focalisée' dans les sciences humaines et sociales. » *Questions de communication* 17 : 195–222.
- Charret del Bove, Marion / Millot, Philippe / Wozniak, Séverine (2017) : « Éditorial : Anglais de spécialité et milieux professionnels. » *ASp – Anglais de spécialité et milieux professionnels* 71 : 2–5. <https://doi.org/10.4000/asp.4937>.
- Chevallard, Yves (1985) : *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Yves (1999) : « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. » *Recherches En Didactique Des Mathématiques* 19.2 : 221–266.
- Chevallard, Yves (2006) : « La théorie anthropologique des faits didactiques devant l'enseignement de l'altérité culturelle et linguistique : le point de vue d'un outsider. » *Yves Chevallard – Textes et publications*. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=70 (12.08.2022).
- Chevallard, Yves (2010) : « Le sujet apprenant entre espace et dispositif. Commentaires depuis la théorie anthropologique du didactique. » http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Commentaires_depuis_la_TAD_YC_.pdf (10.09.2022).

- Colomb Jacques (1986) : « Chevallard (Yves). La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. » *Revue française de pédagogie* 76 : 89–91. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_76_1_2401_t1_0089_00001 (02.09.2022).
- Deleuze, Gilles / Guattari, Félix (1980) : *Mille Plateaux*. Paris : Éditions de Minuit.
- Deleuze, Gilles / Guattari, Félix (1995) : *Qu'est-ce que la philosophie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Demaizière, Françoise / Narcy-Combes, Jean-Paul (2005) : « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. » *Alsic* 8.1 : 45–64.
- Dewey, John (1938) : *Experience and Education*. <https://ruby.fgcu.edu/Courses/ndemers/Colloquium/ExperienceEducationDewey.pdf> (15.10.2022).
- Fraenkel, Béatrice / Mbodj-Pouye, Aïssatou (2010) : « Les New Literacy Studies, jalons historiques et perspectives actuelles. » *Langage et Société* 3.133 : 7–24 (12.08.2022).
- Galisson, Robert / Coste, Daniel, eds. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Gee, John Paul (1999) : "The New Literacy Studies: From 'Socially Situated' to the Work of the Social". *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. Eds. David Barton, Mary Hamilton, Roz Ivanic. London: Routledge. 177–193. <https://doi.org/10.4324/9780203984963-20>.
- Hamilton, Mary (2002) : *Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning*. <https://eric.ed.gov/?id=ED445251> (03.08.2022).
- Isani, Shaeda (1993) : « Langues de spécialité et savoir disciplinaire : contrainte institutionnelle ou outil pédagogique incitateur d'une interaction communicative ? » *ASP – Anglais de spécialité et milieux professionnels 2* : 199–208.
- Lahire, Bernard (2012) : *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Lerat, Pierre (1995) : *Les langues spécialisées*. Paris : PUF.
- Nicolescu, Basarab (1999) : "The Transdisciplinary Evolution of Learning." https://www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf (12.01.2022).
- O'Connell, Anne-Marie (2019) : « La *Verschiedenheit* d'Humboldt au service de l'internationalisation des formations dans l'enseignement supérieur en France. » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 38.2. <https://doi.org/10.4000/apliut.7187>.
- O'Connell, Anne-Marie / Chaplier, Claire (2021) : « Les langues de spécialité dans l'enseignement supérieur en France. » *Education & Didactique* 15.2 : 85–102.
- Perrenoud, Philippe (1998) : « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. » *Revue des Sciences de l'Éducation* 24.3 : 487–514.
- Perrin Michel (1994) : « La langue de spécialité : genèse et croissance hexagonale. » *Cahiers de l'APLIUT* 13.3. *Les Langues de spécialité dans l'enseignement supérieur technologique des pays de la Communauté européenne* (I) : 13–20. www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1994_num_13_3_3332 (12.08.2022).
- Perrin, Michel / Delorme, Ludmilla / Baïssus, Jean-Marie, eds. (1990) : *Langue de spécialité-langue pour le spécialiste, du linguistique au didactique : actes du XIIème Colloque du G.E.R.A.S. (Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité), Bordeaux, 26–28 avril 1990 et de l'Atelier «Langue de spécialité» du XXXème Congrès de la SAES*. <https://doi.org/10.4000/asp.3215>
- Petit, Michel (2002) : « Éditorial. » *ASP – Anglais de spécialité et milieux professionnels* 35/36 : 1–3.
- Petrie, Hugh (1992) : « Interdisciplinary Education: Are We Faced with Insurmountable Opportunities? » *Review of Research in Education* 18 : 299–333.
- Piozin, Eric / Kretchner, Astrid / Picaronny, Claudine / Rey, Olivier (2020) : « La mission d'insertion professionnelle de l'université : bilan dix ans après la loi relative aux libertés et responsabilités des universités. » https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/31/3/IGESR_Mission_insertion_professionnelle_universite_Bilan_loi_LRU_1374313.pdf (02/11/2022).

- Porlan-Ariza, Rafael / Toscano, José Martin (1994) : « Le savoir pratique des enseignants spécialisés, Apport des didactiques spécifiques. » *Aster* 19, 49–60. <https://doi.org/10.4267/2042/8612>.
- Poteaux, Nicole (2015) : « L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions. » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 34.1. <https://doi.org/10.4000/apliut.5015>.
- Rondeau, Guy (1984) : *Introduction à la Terminologie*. Montréal : Morin.
- Swales, John (1985) : *Episodes in ESP: a Source and Reference Book on the Development of English for Science and Technology*. Oxford / New York: Pergamon Press.
- Teichler, Ulrich (2017): "Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility." *Journal of International Mobility* 5.1: 177–216. <https://doi.org/10.3917/jim.005.0179>.
- Thompson-Klein, Julie (1990): *Interdisciplinarity: History, Theory and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Van der Yeught, Michel (2014) : « Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 33.1. <https://doi.org/10.4000/apliut.4153>.
- Van der Yeught, Michel (2016) : « Protocole de description des langues de spécialité. » *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. 35.1. <https://doi.org/10.4000/apliut.5549> .
- Van der Yeught, Michel (2019) : « Une épistémologie et une théorie des langues de spécialité au service de solutions pour le secteur LANSAD. » *Épistémologie à usage didactique. Langues de spécialité (secteur Lansad)*. Eds. Claire Chaplier / Anne-Marie O'Connell. Paris : L'Harmattan. 53–96.
- Vygotsky, Lev S. (1985) : *Pensée et langage*. Trad. Françoise Sève. Paris : Éditions Sociales.
- Wozniak, Séverine / Millot, Philippe (2016): « La langue de spécialité en dispute. Quel objet de connaissance pour le secteur Lansad ? » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 35.1. <https://doi.org/10.4000/apliut.5496>.

Prof. Dr. Anne-Marie O'Connell
Département des Langues et Cultures
Université Toulouse Capitole
2 rue du Doyen Gabriel-Marty
31042 Toulouse cedex 9
Anne-marie.O-connell@ut-capitole.fr

Associate Professor Hanane Boutenbat
Centre de Langues
Université Paris 8
2 rue de la Liberté
93526 Saint-Denis cedex
hanane.boutenbat@univ-paris8.fr

Annex 1: Questionnaire

Projet SAVEMP

La co-construction du savoir « emprunté » (SAVEMP) des enseignants de langues du secteur LANSAD : enjeux épistémologiques, analyse de formations, pratiques de recherche et d'enseignement dans le domaine de la didactique des langues du secteur Lansad.

Le projet interuniversitaire SAVEMP a pour objectif de définir la notion de « langue de spécialité » (LSP) dans une perspective didactique. Partant du constat qu'il s'agit d'un objet hybride, constitué du binôme langue-spécialisé, dont l'enseignement revient à l'enseignant de langue dans le secteur dit LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), on s'interrogera sur le seuil de compétences dans le domaine de spécialité à acquérir par l'enseignant de langue dans le domaine d'adossement de son cours. Pour cela, nous développerons le concept de « savoir emprunté » (Chevallard 2006) conçu comme l'ensemble des influences, des transferts en termes de supports et de transposition didactique entre les deux disciplines dont il faut identifier les points d'entrée. Cette question sur le rapport des enseignants de LSP au savoir « emprunté » permettra d'établir aussi le degré de légitimité attribué à ce type d'enseignement des langues.

Questionnaire qualitatif (réponse souhaitée au plus tard le 10 juillet 2021)

Il est possible de répondre à ces questions en anglais ou espagnol

Q1 : Qu'est-ce qui a motivé votre choix de LVE comme objet d'étude/cursus universitaire ?

Q2 : Qu'est-ce qui vous a amené à l'enseignement de cette langue ? Quelque chose a-t-il changé depuis dans cette motivation ?

Q3 (a) : Avez-vous déjà abordé un domaine autre que l'étude de la LVE au cours de vos études ? Est-ce que cela s'est avéré utile pour vous ?

Q3 (b) : Avez-vous travaillé dans une entreprise (autre que l'éducation nationale ou supérieur) ? Si oui, dans quel domaine ? Et quelle profession ?

Q4 : Comment conceviez-vous l'enseignement des LVE dans l'enseignement supérieur lors de votre recrutement ? Et maintenant ? Avez-vous fait l'expérience d'un changement de valeurs de la profession ?

Q5 : A quoi « sert » votre enseignement de LSP ?

Q6 : Sur quoi vous êtes-vous appuyés pour aborder la LSP ?

Q7(a) : Par quoi (quels documents, sources) avez-vous commencé ?

Q7(b) : Avez-vous pris contact : avec des collègues de langue expérimentés, des enseignants spécialistes du domaine d'adossement ?

Q8 : Qu'entend-on, selon vous, par « document authentique » en LSP ?

Q9 : Avez-vous pu/souhaité mobiliser vos connaissances issues de votre formation initiale (ex : la civilisation, la littérature, etc.) ?

Q10 : De quelle manière enrichissez-vous le contenu de votre cours de LSP, et pourquoi ?

Q11 : Comment agencez-vous les différents supports de cours ? Les outils pédagogiques ? En fonction de quel objectif ?

Q12 : Quelles contraintes institutionnelles avez-vous dû gérer et intégrer à votre cours ? Cela a-t-il, selon vous, changé la manière dont vous conceviez vos cours de LSP ?

Q13 : Comment avez-vous intégré votre expérience professionnelle d'enseignement et apprentissage des langues à votre *contenu* de cours de LSP ? Quels choix et quelles priorités ?

Q14 : Jugez-vous utile de connaître les enjeux didactiques de la spécialité ? De voir comment se déroulent les cours par exemple ? Peut-on/doit-on s'inspirer de la manière dont la spécialité s'enseigne pour élaborer un cours de LSP ?

Q15 : Est-ce que vous établissez un pont entre LSP et contenu spécialisé ? Si oui, comment ? Sur quoi vous fondez vous ?

Q16 : Vous considérez-vous plutôt comme

- un « apprenant » dans le domaine spécialisé ?
- un enseignant qui a besoin de ressources spécialisées pour faire son cours ?
- un médiateur entre la langue et le spécialisé ?

Expliquez votre préférence.

Q17 : Quelle place accorderiez-vous au travail collaboratif (entre langue et spécialité par exemple) ? A la réflexion personnelle (retour sur pratiques) ?

Q18 : Que vous inspire la définition suivante de la transdisciplinarité ?

« La transdisciplinarité désigne un savoir qui parcourt diverses sciences sans se soucier des frontières. »¹² Est-ce pertinent dans le cadre de vos activités d'enseignement ?

Q19 : Comment concevez-vous votre mission d'enseignant en contexte LANSAD face aux mutations à l'œuvre dans le monde de l'éducation, le monde du travail, celui de la recherche ?

Q20 : Adopter une posture transdisciplinaire dans votre environnement professionnel vous paraît-il souhaitable, possible, réalisable ?

Informations sur le répondant

Je suis un homme – une femme

Discipline (ou section CNU) :

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement ?

Quel est votre statut ? (rayer les mention inutiles)

Enseignant-chercheur – PRAG/PRCE – ATER – Lecteur ou maître de langue – Contractuel – Vacataire – Autre (précisez) :

Nom de votre établissement ?

De votre structure de rattachement (composante) ?

Quelle est votre langue native ?

¹² L'anthropologie préhistorique de André Leroi-Gourhan et la sociologie historique de Norbert Elias en sont de bons exemples où la notion de système est présente en physique, en biologie, en économie, en sociologie.