



HAL
open science

Du FOU au FLA à l'Université française ou de la pédagogie universitaire à l'écrit scientifique spécialisé

Isabelle Cros, Natalie Kübler

► **To cite this version:**

Isabelle Cros, Natalie Kübler. Du FOU au FLA à l'Université française ou de la pédagogie universitaire à l'écrit scientifique spécialisé. FIU Francophonie et innovation à l'université, 2019. hal-03212519

HAL Id: hal-03212519

<https://hal.science/hal-03212519>

Submitted on 29 Apr 2021

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

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

«L'élaboration de dispositifs individualisés d'autoformation par l'apprentissage basé sur les corpus pourrait soutenir la circulation d'une recherche francophone.»

Du FOU au FLA à l'Université française
ou de la pédagogie universitaire à l'écrit
scientifique spécialisé

Isabelle Cros
PERL, INALCO, Paris, France
Natalie Kübler
PERL, Université de Paris, France

Introduction

1. Le Pôle d'élaboration de ressources linguistiques (en FLE, anglais, espagnol et allemand), dirigé par N. Kübler, est un service partagé de l'Université de Paris qui conçoit sur la plateforme d'apprentissage Moodle, et expérimente dans une démarche de recherche-action, des formations hybrides en langues. Il vise aussi à l'accompagnement des enseignants de / en langue désireux d'hybrider leurs enseignements.

Tandis que le pluriel «les sciences» tend à renvoyer, dans son acception moderne, aux différentes disciplines scientifiques (où prévalent les sciences exactes), la science – de *scientia*, le savoir – englobe dans sa quête de vérité l'ensemble des connaissances opposées à la *doxa*. L'université étant un des lieux institutionnels privilégiés du savoir, comment faire du français un atout pour la Science en formant les étudiants et (futurs) chercheurs, ayant le français comme langue première ou non, à diffuser leurs travaux en français ? Cet article vise à analyser les moyens institutionnels, politiques et didactiques mis en œuvre afin de promouvoir une recherche en français, susceptible de rayonner dans l'ensemble de la communauté scientifique francophone. Les corpus en français Scientext, FLEURON ainsi que les formations hybrides du Pôle d'élaboration de ressources linguistiques (PERL)¹ illustreront cette évolution pédagogique, du français sur objectif universitaire (FOU) au français langue académique (FLA).

Si la stratégie d'internationalisation des universités françaises semble de prime abord menacer, dans ses murs mêmes, le français comme langue des sciences et techniques, par la création de parcours en partie ou totalement en anglais, le développement du FOU pourrait contrebalancer ce phénomène, d'autant plus si le FOU, initialement axé sur la méthodologie universitaire dans une perspective généraliste, s'adapte aux besoins langagiers de chaque discipline, grâce à l'approche basée sur les données disciplinaires. La linguistique de corpus facilite en effet le développement de la compétence discursive et plus encore phraséologique (González-Rey, 2008), accompagnant de ce fait l'émergence d'un nouvel objet d'enseignement-apprentissage : le français scientifique (trans)disciplinaire.

I

Gouvernance: quelle place pour le français dans l'enseignement supérieur ?

2. En témoignent entre autres les tests standardisés comme le test PISA, élaboré par l'OCDE, ou les évaluations des laboratoires de recherche par la HCERES.

3. Voir les différents programmes concernant l'enseignement supérieur – mobilité, partenariat, master conjoint, alliance de la connaissance, etc. Disponible en ligne sur <http://www.agence-erasmus.fr/page/erasmus-plus-enseignement-superieur> (consulté le 15 juillet 2019).

4. Chiffres publiés en ligne sur https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T194/les_etudiants_etrangers_dans_l_enseignement_superieur/ (consulté le 15 juillet 2019).

1.1. L'anglicisation des filières scientifiques comme stratégie d'internationalisation

Depuis quelques décennies, sous l'effet de la mondialisation, une exigence institutionnelle d'internationalisation se fait jour à l'université française (Chaplier et Joulia, 2019). Elle suit une politique de compétitivité de l'enseignement supérieur, acteur d'un marché de l'éducation de plus en plus concurrentiel, où l'efficacité des systèmes éducatifs et/ou des institutions est sans cesse à prouver².

Les programmes Erasmus+ (soutenus par la mise en place de l'équivalence des crédits ECTS) et les accords interuniversitaires extra-européens sont les instruments privilégiés de cette mobilité exponentielle des (futurs) chercheurs³. Les 323 900 étudiants étrangers en France représentaient ainsi en 2016 un étudiant sur huit à l'université, dont 41 % en doctorat (chiffres du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation⁴). À ceux-là s'ajoutent les mobilités d'enseignants-chercheurs. Ces (futurs) chercheurs constituent donc des relais potentiels sans pareil pour la circulation de la recherche certes française, mais surtout en français. Or, pour être plus attractives, en master conjoint ou non, les universités françaises proposent de plus en plus de cours en anglais, ce qui a contribué à l'émergence du secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) (Poteaux, 2015), jusqu'à mettre en place des parcours entièrement en anglais, arguant de l'impact positif pour l'employabilité dans un monde du travail aux frontières élargies. La pression exercée par les classements institutionnels des laboratoires de recherche participe de cette dynamique, les chercheurs étant enjoins à diffuser leurs recherches en anglais au motif d'accroître leur visibilité internationale. Ces stratégies d'anglicisation s'inscrivent donc non dans une démarche épistémologique, mais bien plutôt de concurrence, au détriment de la science elle-même.

1.2. Pour une diversité linguistique dans la recherche

Nul besoin de se placer sous les auspices de Humboldt ni de Sapir et Whorf pour souligner le lien consubstantiel entre la culture et la langue, prisme à travers lequel le locuteur voit et construit le monde, pour souligner l'importance d'une diffusion de la recherche en différentes langues. Face à l'homogénéisation linguistique des publications, susceptible d'aboutir à une standardisation de la recherche elle-même sous le monopole anglophone, des résistances se font jour, prônant une recherche plurilingue et pluriculturelle:

Nombre de collègues, dans tous les pays, sans doute plus dans les humanités qu'ailleurs, se préoccupent de cette hégémonie de l'anglais au détriment d'autres langues et champs de connaissance, et du risque de voir s'appauvrir un discours scientifique – et donc une pensée – faute de moyens linguistiques appropriés, celui-ci exigeant une maîtrise qui ne saurait se limiter à une compétence linguistique ordinaire, fût-elle très bonne. (Robillard, Wharton, Arabyan, Castellotti et Charaudeau, 2019)

D'où l'importance de l'enjeu d'une formation des étudiants et (futurs) chercheurs à la maîtrise des savoir-faire, mais aussi du discours académique en français, dans leur champ de spécialité, pour défendre une certaine culture scientifique: autant d'objectifs visés par le FOU.

II

Tout est FOU à l'université: un objet d'enseignement transversal

5. Sans compter que « les formats éditoriaux des revues disciplinaires ne sont pas les mêmes selon les traditions culturelles, et, tel article qui sera accepté sans difficulté dans une revue française sera sans ambages rejeté dans une revue en langue anglaise, non sur des critères de qualité scientifique, mais de formats éditoriaux souvent liés à des traditions philosophiques et culturelles et à des conceptions différentes de la recherche; ou encore parce que des épistémologies, des problématiques pourtant pertinentes sont inconnues ou méconnues, ou tout simplement pas "bankable" » (Robillard, Wharton, Arabyan, Castellotti et Charaudeau, 2019).

2.1. Des mesures institutionnelles pour une meilleure intégration à l'université

Les cours de Français sur objectifs universitaires (FOU) constituent une (des) réponse(s) institutionnelle(s) pour la bonne intégration de ces étudiants issus de cultures éducatives et de recherche parfois très différentes (Moore et Sabatier, 2012, p. 90)⁵, mais aussi plus largement dans le cadre de la lutte contre l'échec et le décrochage. La réussite universitaire est en effet au cœur des politiques linguistiques et éducatives, comme le soulignent Duguet, Le Mener et Morlaix (2016): à la fois internationales (Congrès mondial de l'enseignement supérieur, Paris, 1998); européennes (Processus de Bologne, 1998; Traité de Lisbonne, 2009); et nationales avec la réforme des universités en France (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, 2007; Plan réussite en licence, 2007; Loi Fioraso, 2013; Loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, dite Loi ORE). Cette volonté politique a participé au développement de la « pédagogie universitaire ». Apparue dans les années 1970 dans les domaines scientifiques professionnalisants, telle la médecine, cette pédagogie forme un champ d'études complexe, où les activités pédagogiques sont en interrelation avec le contexte institutionnel (politique éducative) et le contexte étudiant (dimension individuelle) (De Ketele, 2010, §1). Parallèlement aux cours de Méthodologie du travail universitaire (MTU), dont il est une sorte de pendant en langue étrangère, la pédagogie universitaire soutient les formations en FOU.

2.2. Autonomisation du concept par rapport au champ du FLE

Depuis l'institutionnalisation du français langue étrangère, le champ s'est éclaté en plusieurs sous-champs connexes afin de prendre en compte la diversité des contextes d'enseignement-apprentissage. La multiplication des sigles en FLE témoigne du morcellement de cette discipline initialement conçue comme universaliste avec la méthodologie audiovisuelle (Spaëth, 1999, p. 76-77): FLS (français langue seconde); FLSco (français langue de scolarisation); FLI (français langue d'intégration); FOS (français sur objectif spécifique); FS (français de spécialité)... Parmi cette constellation aux frontières mal circonscrites – et aboutissant parfois à des catégorisations réifiantes peu pertinentes (Goï et Huver, 2012) – les cours de FLE «pour tous» ne pouvant répondre aux besoins spécifiques des étudiants, le FOU s'est imposé depuis une décennie pour les étudiants allophones comme objet d'enseignement transversal, dérivé du FOS, qui

intègre fortement la dimension institutionnelle des situations langagières visées, et la dimension cognitive des comportements attendus de la part d'étudiants insérés dans l'université française. Dans un contexte où tout passe par le langage, qu'il s'agisse de l'intégration administrative, de la transmission des connaissances, ou de la validation des apprentissages, la compétence universitaire s'inscrit largement dans la compétence linguistique [...] [Le FOU] travaille au développement de savoir-faire universitaires. (Mangiante et Parpette, 2012, p. 147)

Au-delà de son intérêt à l'université en France, il est aussi utile dans les formations bilingues et les formations en français dispensées au niveau supérieur à l'étranger. Comme le spécifient les formations du PERL, dans son format courant, ces cours de FOU ont pour objectif de «connaître et développer les compétences linguistiques nécessaires aux usages académiques», de «suivre et comprendre les cours magistraux, maîtriser les écrits universitaires, présenter un exposé oral» (Fou B2) ainsi que de «former les étudiants aux exigences des différents exercices académiques français, tout en poursuivant l'approfondissement de la langue» sur des thématiques aussi variées que la «société, [les] sciences politiques, [l']économie, [la] sociologie, [les] lettres et [les] arts, [l']environnement» (FOU C1) (Perl, 2019): prendre des notes, trouver une problématique, faire un exposé, rédiger une synthèse, une dissertation, un mémoire... Autrement dit, le FOU dans sa forme originelle est «principalement procédural [...] par le fait que son objectif général est le comment (comment prendre des notes, comment rédiger, comment faire un exposé, comment apprendre en autonomie, etc.)» (Hilgert, 2009, p. 133), mais il demeure complexe, car poursuivant des objectifs pluriels dépassant la seule méthodologie. De là vient le paradoxe du FOU, ce FOS qui «vise un haut niveau de généralité alors même que la philosophie du FOS est le sur-mesure» (Mourlhon-Dalliès,

2011, p. 136). Toutefois, s'il aide à s'appropriier les savoir-faire universitaires essentiels, il reste souvent trop généraliste pour répondre aux besoins langagiers réels des (futurs) chercheurs, écueil que l'apprentissage par corpus peut aider à dépasser (Boulton, 2007).

III

La linguistique de corpus appliquée à l'enseignement des langues : pour une articulation entre le FOU et les disciplines scientifiques

6. La compétence discursive, liée à la compétence pragmatique, « permet à l'utilisateur / apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents » au niveau de l'organisation transphras-tique et de la structure du discours (CECR, 2001, p. 96).

3.1. Du genre discursif académique au français langue académique (FLA)

À travers l'acquisition des méthodologies, le FOU cherche à développer les compétences discursives en « discours scientifique »,

entendu ici au sens de discours produit dans le cadre de l'activité de recherche à des fins de construction et de diffusion du savoir. Les sciences dites dures, les sciences appliquées, les sciences humaines et sociales sont toutes concernées. Les premières ont sans doute été davantage investiguées, mais les différences disciplinaires sont aujourd'hui pointées comme essentielles, de même que la diversité des genres, qui renvoie à la diversité des activités dans le monde de la recherche et notamment à la question de savoir comment elles se situent par rapport à la logique de la découverte et la logique de l'exposition. (Rinck, 2010, p. 428)

En d'autres termes, le discours académique correspond à un hypergenre répondant à des contraintes de productions discursives spécifiques (faire une introduction, exposer un dispositif de recherche, citer ses sources...). D'où l'importance de travailler la compétence discursive⁶ en FOU. L'analyse de discours permet de mettre en évidence ces caractéristiques discursives afin d'en acquérir les fondements. Mais si cette compétence transphras-tique (au niveau du texte) est un préalable nécessaire à la rédaction de discours académiques, elle ne suffit pas à la production de l'écrit au niveau micro de la phrase. En effet, à cet hypergenre est associée une phraséologie scientifique transdisciplinaire (Cavalla, 2009; Tutin et Grossmann, 2014). La phraséologie, « placée à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe [...], s'occupe des signes polylexicaux composés d'au moins deux mots, stables, répétés et souvent figurés » (González-Rey, 2008, p. 5). Elle correspond donc à l'étude des segments répétés, des concordances, collocations entre plusieurs unités lexicales (par exemple: « démontrer une hypothèse »; « établir / exposer) un protocole de recherche »; etc.). Ces

7. Aucune mention n'est faite de la compétence phraséologique ni dans le CECR (2001) ni dans le volume compagnon (2018).

segments figés, ou *chunks*, constitueraient près de la moitié du discours d'un locuteur natif (Cavalla, 2009, p. 2). Ce sont ces «prêts-à-parler», si difficiles à acquérir, notamment pour un locuteur non natif qui font l'objet de la phraséologie, compétence pourtant souvent négligée en didactique des langues et des cultures⁷. Le français langue académique ou FLA (du calque de l'anglais *English for academic purposes*) renvoie généralement à «cette part de la langue à maîtriser pour réaliser l'ensemble des tâches scolaires et des devoirs à restituer, indépendamment des spécialités et des disciplines» (Mourlhon-Dalliés, 2011: 137): le distinguer du FOU, avec lequel il est souvent confondu, permet de souligner l'importance de cette dimension linguistique propre au discours scientifique.

3.2. L'exploitation de corpus en didactique des langues: une tradition socioconstructiviste modernisée par l'informatique

Bien que relativement mal connue dans le champ didactique en France, en dépit de l'existence d'importantes recherches dans ce domaine (entre autres, Boulton et Tyne: 2014; Cavalla, 2019), la linguistique de corpus appliquée à l'enseignement des langues étrangères – dite aussi *data-driven learning* (DDL) ou apprentissage sur corpus (ASC) – a déjà presque cinquante ans d'existence: théorisée par Tim Johns à partir d'un corpus de textes scientifiques authentiques, pour aider des étudiants allophones dans la rédaction universitaire en anglais, l'ASC est apparue en France avec l'élaboration du Corpus d'Orléans, base de matériel pédagogique (Biggs & Dalwood, 1976). Si, depuis, les méthodologies se sont diversifiées (corpus d'experts, corpus de supports pédagogiques, corpus d'apprenants), l'ASC reste inchangée dans ses fondements. Elle nécessite toujours la constitution d'un corpus de textes, «collection de données langagières [...] sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage» (Sinclair, 1996, p. 4), corpus brut, enrichi généralement par étiquetage et lemmatisation. Ce corpus devenu ainsi «pédagogique» (Schaeffer-Lacroix, 2012) rend possible ensuite, notamment, une recherche d'occurrences par le sens (par exemple: «clarifier l'énoncé précédent») ou par la forme (par exemple: emploi de «à savoir» ou de «c'est-à-dire»), à l'instar de ce que propose *Scientext* (2019), regroupant divers corpus de discours scientifiques. À partir de séries d'illustrations d'un emploi du français en contexte universitaire sur documents authentiques (Holec, 1990), les apprenants peuvent ainsi, de façon autonome ou guidée, par l'analyse distributionnelle, identifier des formes ou des emplois, classifier les éléments linguistiques ou discursifs puis formuler des généralités sur la langue. Des exploitations visant à l'acquisition spécifique de compétences socio-interactionnelles orales en contexte académique sont aussi possibles grâce à un corpus comme FLEURON, fondé sur l'analyse sociolinguistique des interactions verbales (André, 2019; Debaisieux, 2009).

8. L'ASC a en outre pour avantage de se fonder non plus sur une linguistique structurale idéale (simple uniquement d'apparence lors de l'apprentissage en raison de sa régularité supposée), mais sur les usages réels des locuteurs, suivant une linguistique variationniste, qui rend à la langue – fait social et non simple système – toute sa complexité intrinsèque. Cette approche modifie donc en profondeur la conception de la langue – même, dans une perspective sociolinguistique (Weinreich, Labov et Herzog, 1968).

Si l'outil employé pour constituer et traiter le corpus diverge, le processus cognitif engagé ici s'apparente en réalité à des approches pédagogiques préexistantes à l'ASC, de l'induction conséquente à l'usage de l'exemplier en langue à la conceptualisation grammaticale, promue dans l'approche communicative. L'ASC s'inscrit ici dans une démarche active de construction du savoir, modernisée par le numérique, grâce à l'autonomisation de l'apprenant par autoformation⁸ (Ciekanski, 2005).

3.3. Une formation sur mesure à l'écriture de la recherche

Le passage du FOU au FLA – soit de la méthodologie universitaire à l'écriture académique transdisciplinaire, autrement dit du discours à la phrase – permet par ce tamis linguistique d'affiner progressivement les compétences langagières des (futurs) chercheurs. Toutefois, cette démarche fait encore l'impasse sur la discipline scientifique dans laquelle s'inscrit la recherche. Or, dans un nouveau jeu d'enchaînement, cette phraséologie scientifique se spécifie dans chaque discipline, l'hypergenre académique se déclinant en autant de sous-genres de discours que de filières, chacune ayant sa propre terminologie (médecine, sociologie, lettres, géographie, etc.), voire en autant de sujets de recherche. C'est à ce niveau-là que l'approche par corpus d'experts peut répondre de manière très fine aux besoins spécifiques des (futurs) chercheurs.

Ces corpus d'experts constitués de textes authentiques issus de discours spécifiques au domaine visé permettent de mettre en évidence le lexique propre au champ disciplinaire. En effet, le chercheur doit maîtriser, en plus du discours académique, une terminologie spécialisée. L'objet d'apprentissage visé se situe donc à la croisée du FOU (méthodologie et discours), du FLA (phraséologie scientifique transdisciplinaire) et du FOS (lexique spécialisé). Or, à ce niveau avancé, les supports pédagogiques manquent. Une formation linguistique dans ce contexte exigerait, comme en FOS, une démarche d'analyse des besoins et de collecte des données suivant ce double critère académique et spécialisé (Hatier, 2016).

Or, impossible pour l'Université de créer des ressources adaptées à chaque spécialité, ou alors au prix d'un immense travail en amont pour des effectifs d'apprenants souvent réduits. Ainsi, il semble plus judicieux de proposer à ces (futurs) chercheurs soit des corpus déjà constitués dans leur domaine (par exemple: Frantext, en littérature; Menelas, en médecine), soit des auto-formations en autodidaxie en contexte institutionnel pour la prise en mains des outils et des méthodologies de la linguistique de corpus. Au-delà de la dimension phraséologique, la constitution par l'apprenant de son corpus personnel, à partir d'articles scientifiques associés à son sujet, permettrait grâce à la recherche des fréquences, des co-occurrences ou encore des synonymes de dresser lui-même le glossaire terminologique des notions nécessaires – tout en affinant l'expression par la recherche des collocations – pour mettre en discours ses recherches.

9. Le format hybride des formations en langue, articulant présentiel et distanciel (Nissen, 2019), offre une flexibilité et une personnalisation de la démarche d'apprentissage particulièrement adaptées à l'hétérogénéité des publics visés et à leurs besoins spécifiques, tant matériels que langagiers.

Le projet de recherche-action FLA⁺ du PERL s'inscrit dans cette perspective afin de mettre en évidence à quelles conditions les corpus d'experts constitués et exploités par les apprenants dans une démarche réflexive (Mayaffre, 2005) aident à l'acquisition du français académique dans une discipline spécialisée. Cette formation hybride (Nissen, 2019) en cours d'élaboration est conçue pour couvrir l'ensemble du cursus, du niveau Master au doctorat, à destination d'étudiants et de (futurs) chercheurs francophones natifs comme allophones. L'objectif est de proposer, de manière progressive, un accompagnement à l'utilisation des corpus à l'université, de la simple remédiation en français nécessaire à la réussite universitaire à l'écriture scientifique en français, à partir d'écrits académiques et scientifiques collectés par leurs soins (correspondance, cours, compositions d'étudiants, extraits de mémoire ou de thèse, articles ou résumés d'articles...). Ce projet suit ainsi des objectifs variés, mais complémentaires :

- remédier aux lacunes en langue française à partir d'un diagnostic et d'un parcours personnalisé facilité par la modularité des formations hybrides⁹⁹ ;
- et former à la langue académique d'une spécialité donnée grâce à la découverte des outils de la linguistique de corpus (corpus existants et logiciels de constitution de corpus comme Antconc et SketchEngin) pour une autonomisation de leurs apprentissages.

Cet objet d'enseignement complexe, désigné dans notre projet PERL comme FLA⁺, fait ainsi figure d'extension du FOU et correspond à une forme enrichie du français académique, intégrant la dimension disciplinaire du français de spécialité. Il peut être vu comme l'équivalent de l'*English for Specific Academic Purposes (ESAP)* « déclinaison des compétences académiques dans un champ disciplinaire donné, pour le supérieur hors préoccupations d'intégration au système universitaire » (Mourlhon-Dalliès, 2011, p. 138). De telles formations, arrimées à des recherches-actions, sont d'ailleurs déjà proposées en anglais (Kübler et Hamilton, 2018).

En somme, c'est une autoformation à géométrie variable que la linguistique de corpus pourrait ainsi permettre, à la fois à l'écriture universitaire et à la terminologie scientifique de la discipline du chercheur, de français langue additionnelle comme langue première, tant il est vrai que le « droit d'entrée » dans la communauté scientifique (Bourdieu, 2001) peut être difficile à obtenir pour qui n'en maîtrise pas les normes linguistiques.

Conclusion

Par la mise en place de cours de FOU, réponse pédagogique à la politique éducative axée sur la réussite universitaire, l'Université veille à maintenir une formation en français de qualité pour les nombreux étudiants étrangers entrants. Mais, si le FOU se limite à viser le développement de compétences méthodologiques et discursives, il ne suffit pas à former véritablement à l'écrit scientifique en français, compétence nécessaire aux (futurs) chercheurs. Seule une approche contextualisée par discipline le permettra, à partir de corpus adaptés au plus près des besoins langagiers de l'apprenant, suivant une démarche empruntée au FOS et combinant approche phraséologique et terminologique. Dans cette optique, l'élaboration de dispositifs individualisés d'autoformation par l'apprentissage basé sur les corpus pourrait soutenir la circulation d'une recherche francophone. Au même titre que le dictionnaire ou le livre de grammaire, outils de référence, les outils de la linguistique de corpus complèteraient ainsi la panoplie de l'étudiant et apprenant-chercheur, sans que ce soit nécessairement le signe d'une révolution pédagogique puisque, si l'outil est modernisé, la démarche, socioconstructiviste, inductive et active, lui est bien antérieure. Mais, compte tenu de la multiplicité des tâches nécessaires pour intégrer une communauté scientifique, *a fortiori* dans une langue étrangère, « il faudrait générer une sorte de prise de conscience de la complexité, qui serait formalisée par une ingénierie pédagogique à inventer » (Mourlhon-Dalliès, 2011, p. 140). Bonne nouvelle : la recherche en didactique des langues et des cultures s'est déjà emparée de la question !

Bibliographie

- | | | |
|---|--|---|
| André, Virginie. (2018). Nouvelles actions didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en français langue étrangère. <i>Action didactique</i> , 1, 71-88. | en apprentissage des langues. <i>Texte et Corpus</i> , 3, 37-46. | Paris, Lille. <i>Langage et société</i> , 95(1), 75-87. |
| Biggs, Patricia & Dalwood, Mary. (1976). <i>Les Orléanais ont la parole : Teaching Guide and Tapescript</i> (Livre du maître). Londres : Longman. | Boulton, Alex & Tyne, Henry. (2014). <i>Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues</i> . Paris : Didier. | Cavalla, Cristelle. (2009). La phraséologie en classe de FLE. <i>Les Langues Modernes</i> , 1. Disponible en ligne sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916 (consulté le 12 septembre 2019). |
| Boulton, Alex. (2007). Esprit de corpus : promouvoir l'exploitation de corpus | Bourdieu, Pierre. (2001). <i>Science de la science et réflexivité</i> . Paris : Raisons d'agir. | Cavalla, Cristelle. (2019). Une méthodologie sur corpus pour l'écriture en FOU. <i>Points Communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s). Démarche FOS et pratiques de classe :</i> |
| | Boyer, Henri. (2001). Le français des jeunes vécu / vu par les étudiants : enquêtes à Montpellier, | |

articulation entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique, 47, 91-108.

Ciekanski, Maud (2005). L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles (thèse de doctorat, Université Nancy 2, Nancy).

Chaplier, Claire & Joulia, Danielle (dir.). (2019). Introduction. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité : L'internationalisation des formations dans l'enseignement supérieur*, 38(2). Disponible en ligne sur <http://journals.openedition.org/apliut/7120> (consulté le 12 septembre 2019).

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Disponible en ligne sur <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté le 12 septembre 2019).

Debaisieux, Jeanne-Marie. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, 31. Disponible en ligne sur http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/02_Debaisieux.pdf (consulté le 9 août 2019).

De Ketele, Jean-Marie. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172(3), 5-13.

Duguet, Amélie, Lambert-Le Mener, Marielle & Morlaix, Sophie. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, 37 (supplément électronique), 31-53.

González-Rey, Isabel. (2008). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont : EME.

Goï, Cécile & Huver, Emmanuelle. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 176(1), 25-35.

Hatier, Sylvain. (2016). *Identification et analyse linguistique du lexique scientifique transdisciplinaire. Approche outillée sur un corpus d'articles de recherche en SHS* (thèse de doctorat, Université de Grenoble-Alpes, Grenoble). Disponible en ligne sur <http://www.theses.fr/2016GREAL027> (consulté le 12 septembre 2019).

Hilgert, Emilia. (2009). Un corpus au service du français sur objectifs universitaires : interviews d'enseignants-chercheurs. *Mélanges CRAPEL*, 2009, 31 (n° spécial), 131-145.

Holec, Henri. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques 1990*, 65-74. Disponible en ligne sur <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5holec-2.pdf> (consulté le 19 avril 2019).

Kübler, Natalie & Hamilton, Clive. (2018). L'exploitation des corpus numériques dans les formations d'anglais scientifique en ligne : une étude de cas. *Lidil*, 58.

Mangiante, Jean-Marc & Parpette, Chantal. (2012). Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie*, 15, 147-166.

Moore, Danièle & Sabatier, Cécile. (2012). Cultures éducatives partagées : ethnographie de la salle de classe, postures de recherche et formation des enseignants. *Mélanges CRAPEL*, 34, 88-108.

Mourlhon-Dalliès, Florence. (2011). Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. *Synergies Monde, Le Français sur Objectifs Universitaires*, 8(1), 135-143.

Nissen, Elke. (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.

Perl. (2019). *Ressources en français*. Disponible en ligne sur <https://perl2018.wixsite.com/perl-uspc/les-ressources-en-francais> (consulté le 2 juin 2019).

Poteaux, Nicole. (2015). L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(1), 27-45.

Rinck, Fanny. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique : un état des lieux. *Revue*

d'anthropologie des connaissances, 3(3), 427-450.

Robillard, Didier de, Wharton, Sylvie, Arabyan, Marc, Castellotti, Véronique & Charadeau, Patrick. (2019). *Manifeste pour la reconnaissance du principe de diversité linguistique et culturelle dans les recherches concernant les langues*. Disponible en ligne sur <https://galet.hypotheses.org/84> (consulté le 2 septembre 2019).

Schaeffer-Lacroix, Eva. (2012). Qu'est-ce qui rend les corpus « pédagogiques » ? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 34, 198-201.

Sinclair, John. (1996). *Preliminary Recommendations on Corpus Typology, Technical report*. EAGLES.

Spaëth, Valérie. (1999). Enseignement du français, linguistique et politique. *Mots*, 61, 67-84.

Tutin, Agnès & Grossmann, Francis. (2014). *L'écrit scientifique : du lexique au discours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Tyne, Henry. (2013). Corpus et apprentissage-enseignement des langues. *Apprentissage sur corpus : théories, méthodes, applications, perspectives*, 97, 7-16.

Weinreich, Uriel, Labov, William & Herzog, Maurice. (1968). Empirical Foundations for a Theory of Language Change. Dans W. Lehmann, Y. Malkiel (dir.), *Directions for historical linguistics*. Austin : University of Texas Press.

Sitographie de corpus en ligne

Fleuron. (2019). *Français Langue Étrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques*. Disponible en ligne sur <https://fleuron.atilf.fr> (consulté le 7 août 2019).

Frantext. (2019). Disponible en ligne sur <https://www.frantext.fr/> (consulté le 7 avril 2019).

Scientext. (2019). Disponible en ligne sur <https://scientext.hypotheses.org/> (consulté le 21 mai 2019).