

Les langues de spécialité dans l'enseignement supérieur en France : un exemple de littératie enseignante dans le domaine de l'anglais des sciences

Specialty languages in higher education in France: an example of teacher literacy in English for science

Anne-Marie OConnell

UMR EFTS – Université Toulouse Jean Jaurès

Identifiant ORCID :

Claire Chaplier

UMR EFTS – Université Toulouse Jean Jaurès

Identifiant ORCID :

littératie des enseignants, langue de spécialité, savoir emprunté, *Common Knowledge*, représentations sociales et professionnelles

teacher literacy, borrowed knowledge, *Common Knowledge*, social and professional representations, specialised languages

FR-fr

GENER-FRONT

Cet article a pour objectif de définir la littératie des enseignants de langue de spécialité au sein du champ conceptuel des *New Literacy Studies*, à la croisée entre savoir savant et savoir pratique. La première partie sera consacrée à l'analyse du concept de littératie enseignante et de ses conditions d'émergence dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues à des publics de non-spécialistes. La deuxième partie explorera la question de la constitution d'un savoir littératique et didactique « emprunté » au domaine de spécialité dans lequel interviennent les enseignants de langue de spécialité, fondé en partie sur un déficit de savoir dans la thématique dominante de la formation dans laquelle ils enseignent. Enfin, ce concept sera illustré en particulier par l'anglais des sciences dans l'enseignement supérieur français, qui invite l'enseignant de langue de spécialité à repenser sa mission comme intrinsèquement interdisciplinaire, entre la langue étrangère et le domaine thématique, mais aussi interculturelle et interactive, symbolisée par le concept de *Common Knowledge* qui fonctionne comme un espace de dialogue entre enseignant et étudiants.

This article aims to define language teachers' literacy as a hybrid construction of academic and practical knowledge within the conceptual framework of the *New Literacy Studies*. Part One will analyse the concept of 'teacher literacy' and how it emerged in the field of language teaching for non-specialists of languages. Part Two will explore the issue of the formation of a knowledge « borrowed » from the specialised domain in which language teachers intervene, a type of knowledge founded in part on a lack of proficiency in the main subject-matters taught in those degrees. This concept will finally be illustrated with the example of « English for science » in French higher education, which prompts the specialised language teacher to rethink the essence of his mission as interdisciplinary, by bridging the gap between foreign language teaching and specialised domains, but also an intercultural and interactive endeavour, symbolised by the concept of *Common Knowledge*, which functions as a space for the dialogue between teachers and students.

GENER-BODY

Les langues de spécialité dans l'enseignement supérieur en France : un exemple de littératie enseignante dans le domaine de l'anglais des sciences

Anne-Marie OConnell

UMR EFTS – Université Toulouse Jean Jaurès

Identifiant ORCID :

Claire Chaplier

UMR EFTS – Université Toulouse Jean Jaurès

Identifiant ORCID :

littératie des enseignants, langue de spécialité, savoir emprunté, *Common Knowledge*, représentations sociales et professionnelles

teacher literacy, borrowed knowledge, *Common Knowledge*, social and professional representations, specialised languages

Article soumis le 12/05/2020 et accepté le 16/09/2020

Introduction

La littératie, est définie par l'OCDE comme étant « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (2013, p. 63). Par ailleurs, le terme *littéracie* est un « calque » linguistique de l'anglais *literacy* qui appartient au langage commun et désigne la capacité à lire et à écrire. Cependant, ce terme revêt une certaine ambiguïté. En effet, il « peut renvoyer à un sens technique, formel, désignant les contenus et les effets de l'alphabétisation (un ensemble de compétences, dont ne dispose pas l'illettré ou l'analphabète) aussi bien qu'à un sens culturel, renvoyant aux cultures lettrées et aux hiérarchies sociales qui les sous-tendent, c'est-à-dire à un ensemble de pratiques situées dans des contextes spécifiques et des usages sociaux » (Fraenkel et Mbodj, 2010). Cette ambiguïté sémantique a engendré, dans le monde anglo-saxon, un grand nombre de travaux sur l'écrit depuis les années 1980, provoquant en français un glissement orthographique et sémantique vers la « littératie » (Fraenkel, 2002), sans avoir encore abouti à un consensus solide. Ce terme de « littératie » recouvre plusieurs champs sémantiques distincts mais corrélés, car il est à la fois descriptif (ensemble de capacités à s'approprier un texte écrit) et pragmatique, en ce qu'il fait référence aux usages sociaux qu'il génère ainsi que l'opposition de « cultures » au sein d'un corps social donné et situé dans le temps et l'espace. Ce développement conceptuel a poussé des chercheurs à attribuer à la littératie un caractère « élastique » (Whalen, 2004, p. 5). Cette métaphore peut être vue alors comme un constat de semi-échec de la recherche d'une unité conceptuelle forte car elle ne fait que suggérer l'existence d'un espace conceptuel aux contours indéfinis, justifié par une intuition, non comme le résultat d'un processus de rationalisation propre à l'entendement. L'utilisation en français du terme « littératie » a probablement démarré au Québec, mais il ne fait, là encore, pas plus l'objet d'un consensus chez les Anglo-saxons que chez les Francophones. Il est souvent utilisé pour se référer à un « large éventail de pratiques contextualisées, fonctionnelles et sociosémiotiques » (Molinié et Moore, 2012). Pour les sciences de l'éducation en général et la didactique du français en particulier, la notion de littératie présente le mérite de « bousculer des frontières trop souvent communément admises » entre les composantes de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue dans ses dimensions de lecture, d'écriture et d'oral (Barré de Miniac *et al.*, 2004 ; Reuter, 2006).

En ce sens, une démarche littératique encourage aussi l'étude en classe de différents types de communication, et ce, sur des supports variés et dans le contexte de pratiques culturelles les plus authentiques possible. C'est une notion parfois trop vaste et générale, ou trop restreinte pour réussir à être une notion opératoire. Cependant, des chercheurs francophones semblent accorder à la notion de littératie un immense potentiel en raison même de son aspect multidimensionnel.

Les années 1990 ont vu s'opérer un « tournant social » dans les recherches sur la littératie (Gee, 1998 ; Hamilton, 2002 ; Street, 2003) avec, d'abord dans la sphère universitaire anglophone, l'émergence de la littératie comme un « construit », c'est-à-dire le produit d'une idéologie – ou conception du monde, au sens large (Street, 2006) – de l'histoire ou de constructions et représentations sociales (Pahl et Roswell, 2012). Cette nouvelle perspective de recherche, distincte du domaine de l'alphabétisation, a donné naissance aux *New Literacy Studies* (NLS), un courant de recherche pluri- et interdisciplinaire à dominante anthropologique (Gee, 2010 ; Fraenkel et Mbodj-Pouyé, 2010) centré sur la recension et l'analyse d'usages littératiques au sein de différents groupes sociaux dans des contextes spécifiques comme, par exemple, la littératie en santé, les démarches administratives, ou encore l'apprentissage tout au long de la vie (Hamilton, 2002). Au-delà, pour certains chercheurs, aucun domaine d'interactions sociales n'échappe réellement à la littératie, qui est à la fois un savoir lié à la pratique (Perrenoud 1998, p. 489) et l'acquisition d'un savoir qui n'est pas cantonné à la sphère de l'action, comme le savoir « savant », universitaire (Chevallard, 1985). Par ailleurs, si la classification de différents types de savoirs en rapport avec le texte écrit est une entreprise difficile (Perrenoud, 1998, p. 492), et s'il y a tout lieu de penser qu'une grande variété de savoirs **interviennent** dans un processus d'acquisition littératique quel que soit le contexte, ce que Yves Chevallard nomme le « fait didactique » (2009, p. 1-2), c'est bien la science didactique qui en a fait son objet de recherche explicite. Si les contextes sociaux d'étude sont variés,

l'institution scolaire est le lieu où les enjeux didactiques sont les plus étroitement associés à des enjeux sociétaux, d'où la nécessité pour un appareil d'état de contrôler les savoirs à diffuser auprès de la population apprenante et de décider de leur centralité grâce à des programmes, des choix de disciplines, et des moyens de les enseigner. Ainsi la littératie est-elle depuis l'origine liée aux objectifs d'alphabétisation fixés par l'institution étatique, et, en dépit du tournant sociologique et anthropologique initié par les NLS, l'écrasante majorité des recherches dans la sphère francophone concerne la manière dont l'apprenant acquiert des compétences littératiques. Si des recherches ont pu être menées sur la littératie des enseignants, c'est davantage pour en dessiner les contours sociologiques en termes, par exemple, de rapport au savoir universitaire, à la culture, ou en termes de mobilité sociale. À côté de cela, l'enseignant est parfaitement intégré à la réflexion sur la pratique pédagogique associée à l'acquisition de compétences scolaires et universitaires chez les apprenants. En revanche, un rapide survol du moteur de recherche « Google Scholar » à la rubrique « littératie enseignante » ou « teacher literacy » fait apparaître un très grand nombre d'articles et publications qui étudient le rôle de l'enseignant dans l'acquisition de compétences littératiques par les apprenants, et les moyens de parfaire le savoir-faire des enseignants en la matière. Ce dernier se définit comme expert, si l'on entend par là toute compétence *issue de l'expérience* et donnant naissance à un savoir *professionnel* spécialisé permettant d'évaluer des compétences dans un domaine donné (Robert-Dictionnaire historique de la langue française). L'expertise de l'enseignant tient en ce qu'il maîtrise un savoir disciplinaire spécialisé (enseignants du second degré et du supérieur) ou polyvalent (premier degré) ; à cela s'ajoute la maîtrise d'un savoir didactique et pédagogique, qui peut être universitaire et/ou issu de son expérience professionnelle. S'il est utile d'analyser les processus cognitifs grâce auxquels l'enseignant constitue ce savoir expert, il est tout aussi utile de replacer un tel savoir dans son contexte social et institutionnel, comme le préconisent les NLS ; le savoir expert des enseignants est fortement légitimé par l'institution scolaire ou universitaire qui le produit et le diffuse en tant que « mot d'ordre » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 100), ce qui fera l'objet de la première partie de la présente contribution. La deuxième partie sera consacrée à la description d'une forme de littératie enseignante, celle des enseignants de langue de spécialité (LSP) de l'enseignement supérieur en France. Il s'agira ensuite de montrer comment les enseignants de langue de spécialité associent dans leur pratique un savoir universitaire pluridisciplinaire acquis dans les filières LLCE (Langue Littérature et Civilisation Étrangère) et un savoir dit « spécialisé » (Van der Yeught, 2014) ou « emprunté » (Chevallard, 2006, p. 15) relatif au domaine d'application du cours de langue, à la fois « culture disciplinaire » et « pratique professionnelle » non exempt de représentations d'une légitimité professionnelle fragile, ce qui fera l'objet de la dernière partie, illustrée par l'exemple de l'anglais des sciences, à la fois savoir empirique et savant, doté d'une identité propre acquise au fil du temps.

Cartographie théorique du concept de littératie enseignante

Si l'on réduit le concept à l'expression de ses traits fondamentaux, sa définition courante le décrit comme une « idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait, et qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a, et d'en organiser les connaissances », selon le dictionnaire Larousse. Et c'est précisément parce que le concept est à la fois abstrait (il exprime l'« essence » des choses) et concret (il désigne des objets du monde) qu'il a paru nécessaire de juger, d'évaluer la validité de cette relation. C'est pourquoi, sous sa forme syllogistique, elle a pour but de servir d'instrument à la science, de faire émerger un savoir vrai par le recours à un raisonnement non-contradictoire, une conclusion nouvelle découlant de ses prémisses, et ce, depuis Aristote. Tout concept a une visée unificatrice caractérisée par un nombre limité de qualités tout en admettant qu'il existe des variations autour de ce schéma de base. La grande diversité d'objets et d'approches pluridisciplinaires adoptées dans le champ de la littératie font obstacle à cette unification de sens pyramidale : les diverses applications du concept de littératie à des contextes et des pratiques disparates ont pour effet de diluer la capacité de la littératie à fonctionner comme un concept classique, mais plutôt comme un concept « élastique » (Whalen, 2004, p. 6), voire un champ conceptuel (Dupont, 2019). Mais réconcilier ces approches théoriques nécessite de repenser la définition de la notion de concept et de son champ d'application à nouveaux

frais : c'est ce que propose l'analyse qu'en font Deleuze et Guattari (1991). Le fondement du concept réside dans sa capacité à poser des problèmes et donc, à générer du sens, qui émerge à la faveur d'agencements de concepts préexistants (*ibid.*, p. 21, p. 23). C'est ainsi que le concept se définit tout autant par son histoire (*ibid.*, p. 23) que par son devenir (*ibid.*, p. 24). Le concept est une boîte à outils, lui-même divisible en composantes qui peuvent, à leur tour, devenir des concepts : l'agencement de concepts n'obéit pas aux lois de la syllogistique ou de la logique causale, mais à une logique de situation, de formulation de problèmes ponctuels qui se génèrent l'un l'autre par contiguïté. En ce sens, le concept n'est pas paradigmatique, mais syntagmatique, il est agencement, construction (*ibid.*, p. 27), et cela se vérifie dans la notion de « savoir », centrale dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, que l'on pourrait définir comme un « agencement conceptuel » situé et appelé à évoluer en fonction des modifications affectant son environnement institutionnel et professionnel.

Un savoir « complexe »

Selon Perrenoud (1998), si des entreprises de clarification émanant de sociologues (Verret, 1975) ou de didacticiens (Chevallard, 1985) ont permis de distinguer plusieurs sortes de savoirs à l'œuvre dans la pratique de l'enseignement-apprentissage grâce au concept de transposition didactique, il faut aller au-delà : le didacticien des sciences expérimentales et des techniques, Jean-Louis Martinand avance l'idée d'une multiplicité de sources de référence pour inspirer et fonder la légitimité d'un savoir scolaire à partir des sciences et des techniques. En effet, il y a des enseignements dans lesquels le savoir de référence n'est pas le seul savoir savant, soit parce que ce savoir n'existe pas (comme l'éducation physique), soit parce que la finalité d'un enseignement le porte à privilégier une autre référence. Jean-Louis Martinand introduit alors en 1981 le concept de « pratiques sociales de référence » qui se situe en regard de celui de transposition didactique, qu'il complète et module. À sa suite, Samuel Joshua nuancera la position de Chevallard en introduisant la notion de « savoir expert » (1996) : ce ne sont pas des pratiques qui servent de référence aux enseignements, mais des savoirs sur les pratiques.

Ainsi, le savoir dit « savant » qui est, selon Chevallard, issu de la recherche universitaire, dans une discipline établie et enseignée comme les mathématiques, ne constitue pas une unique source de savoir et qu'il coexiste avec un savoir dit « expert » / « professionnel » (Joshua, 1996 ; Martinand, 1981, 1986), partagé par des communautés de praticiens, étant entendu que les universitaires et chercheurs produisant des savoirs dits « savants » forment eux aussi une communauté socio-professionnelle. Par ailleurs, toujours selon Perrenoud (*ibid.*, p. 500) ces savoirs ne sont pas séparables des pratiques sociales et professionnelles non réductibles à la simple dénomination de « savoir-faire » ni des représentations que la communauté de savoirs et de pratiques génère à son sujet. Il n'y a donc pas de pratiques sans savoirs (communs, praticiens, experts, savants), et inversement, pas plus qu'il n'existe de raison objective pour qu'un savoir soit absolument détaché du groupe d'humains qui l'ont élaboré, et qui mènerait une existence séparée dans le ciel des Idées. Comme le souligne Perrenoud, il s'agit là d'un mythe « fondateur » des sciences élaboré par les communautés savantes et professionnelles afin de donner à l'objet de leurs recherches un caractère objectif (*ibid.*, p. 492-93). Ce récit a pour fonction, entre autre, d'instaurer des savoirs (et les méthodes pour y parvenir) et de légitimer des pratiques au sein d'un groupe homogène. Bien entendu, la distinction entre communautés savantes et d'enseignement à l'université repose sur un découpage disciplinaire, dont la force de contrainte au sens où l'entend Chevallard (2007, p. 13) s'explique par l'agrégation de pratiques, de praxéologies didactiques adoptées par les représentants d'une discipline et s'insérant dans des orientations pédagogiques issues de l'institution universitaire. C'est pourquoi il faudrait alors parler de « littératies enseignantes » liées aux contraintes disciplinaires et aux objectifs d'enseignement de chacune.

Littératie enseignante et approche didactique : l'exemple des langues vivantes à l'université

Si l'enseignement des langues n'est pas chose nouvelle, il s'est pendant longtemps cantonné à la sphère commerciale et professionnelle (Pouly, 2015, p. 240) hors les murs de l'université, institution chargée de la production de savoirs savants et ce, jusqu'à la fin du XIX^e siècle en France. Cela s'explique de plusieurs manières : d'une part, parce qu'il existait un consensus parmi les

savants et au sein de nos sociétés selon lequel apprendre une langue ne relevait pas de la sphère de la science, mais de la simple connaissance et de l'expérience, comme l'écrivait déjà Descartes dans un recueil publié à titre posthume en 1684 (Descartes, 2010, p. 79). Or, bien que l'université ne soit pas isolée de certains mondes professionnels, comme le droit et la médecine, l'enseignement des langues ne participait pas de son curriculum. D'autre part, une ordonnance de 1826 enjoint tous les établissements privés et publics d'enseignement d'intégrer les langues vivantes à leur programme d'enseignement, au même titre que les sciences, le dessin et certaines technologies (Puren, 1989, p. 9). L'université a donc accueilli les langues vivantes comme disciplines mais en leur faisant subir une inflexion : rivales des langues classiques, leur enseignement se calquait sur celui des Belles-Lettres, réputé plus traditionnel, plus conforme au modèle culturel humaniste des élites bourgeoises. L'agrégation d'anglais et d'allemand furent créées en 1849, et les enseignants ainsi recrutés ont dû faire face à deux exigences contradictoires : enseigner un savoir « pratique » et utile destiné aux élèves de l'enseignement secondaire, mais à partir d'un socle de savoir puisé dans le domaine de la littérature, puis, en 1968, de la civilisation et de la linguistique (Pouly, 2015, p. 241), situation qui perdure de nos jours (*ibid.*, p. 248). La littératie enseignante, héritière du XIX^e siècle, est donc essentiellement constituée d'un savoir « savant » pluridisciplinaire regroupant le domaine de la littérature, de la linguistique et d'un ensemble relevant de l'histoire, de la sociologie, et d'autres disciplines académiques de référence susceptibles d'éclairer des problématiques spécifiques à l'aire linguistique étudiée. La didactique des langues, en tant que domaine de recherche, ne fait pas partie du programme de l'Agrégation externe ou du Capes¹, et l'essentiel de la formation professionnelle s'effectue lors du stage pratique dans un collège ou un lycée. Cependant, des formations universitaires ou des enseignements consacrés à la didactique des langues en tant que domaine de recherche se sont mises en place, faisant appel à un corpus de savoirs savants dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde, de la cognition, du socio-constructivisme, pour n'en citer que quelques-uns. Tout se passe comme si la littératie enseignante « savante » ne parvenait pas à concilier la didactique des langues et ses objets de recherche plus traditionnels pour en faire un socle disciplinaire intégré, vraisemblablement en raison de représentations professionnelles que se sont forgés les enseignants-chercheurs au sein d'une institution qui leur attribuait le rôle central de la formation des futurs lauréats des concours de recrutement.

Identité et représentations professionnelles

La question de l'identité professionnelle des enseignants de langue du supérieur est bâtie sur un paradoxe, celui d'une unité d'ensemble produite par l'insertion des enseignants dans un système rigide de corps de la Fonction Publique quelle que soit la discipline concernée au sein de laquelle, comme évoqué précédemment, règne une très forte hiérarchie en fonction des objets de recherche affichés. Tout se passe comme si la légitimité des enseignants de langue à l'université s'acquerrait à la fois administrativement par la gestion et l'avancement des carrières et scientifiquement par le prestige que certaines sous-disciplines d'études ont su imposer dans le domaine des langues. La force et la persistance du modèle des études littéraires est, paradoxalement, inversement proportionnelle au nombre de postes ainsi fléchés mis au recrutement, ce qui s'explique en grande partie par la persistance d'une « hiérarchie scolaire des producteurs de savoir angliciste » (*ibid.*), qui accordent le plus de prestige à des savoirs plus anciens, en dépit de la diminution du nombre de postes dédiés à la littérature ou à la civilisation. Tout cela s'est fait au profit d'un autre « courant » des études anglophones, la didactique des langues, liée au développement du secteur dit « LANSAD » (« Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines »).

Les langues de spécialité, un agencement littéraire complexe

Contexte institutionnel

La forte hiérarchisation des thématiques de recherche en anglais, dont le paysage s'est formé par strates successives, nécessite une explication du contexte institutionnel, particulièrement disruptif

1 « Le terme didactique [...] demande à être défini et ne recouvre pas la même réalité selon le point de vue que l'on adopte » (2008, p. 16). M.-F. Narcy-Combes (2008), chercheuse en didactique des langues, distingue trois grands domaines : celui de la recherche, de l'institution et des individus. Danielle Bailly (1998) fait une distinction entre didactique institutionnelle et didactique des chercheurs.

pour l'université, de l'émergence d'un secteur d'enseignement, puis de recherche, consacré à des langues dites techniques, professionnelles, ou spécialisée, parti d'une demande de l'institution et du monde professionnel compétitif et exposé à la concurrence internationale, soucieux d'inclure les langues vivantes, en particulier l'anglais, dans le cursus universitaire. Dans la foulée de la loi dite « Faure » de 1968² instaurant le principe d'un enseignement supérieur pluridisciplinaire, les universités ont mis en place des cours de LVE (Langues Vivantes Étrangères) dans des cursus destinés à des étudiants non spécialistes des langues, et dont le parcours les destinait à s'insérer au mieux dans le monde professionnel, ou à poursuivre des études nécessitant la maîtrise d'une langue. C'est ainsi que s'est peu à peu structuré le secteur LANSAD, acronyme institutionnel inventé par la communauté des enseignants de langues du supérieur, et destiné à le distinguer de la filière LLCE, qui forme des spécialistes d'une langue-culture dont le débouché principal est l'enseignement. La tâche de former ce public émergent à une langue technique, professionnelle, académique et de communication ayant été confiée aux enseignants de langues de l'enseignement supérieur, ces derniers se sont vite confrontés à la question de la maîtrise du savoir disciplinaire ou professionnel à atteindre pour enseigner une langue « spécialisée » et à l'absence de cadre disciplinaire ou de formation spécifique (Van der Yeught, 2014). En outre, les enjeux de la formation en langue étant internationaux, il advint que, sous la pression sociale, institutionnelle et économique, l'anglais prit peu à peu une place dominante dans ce secteur, actée dans la loi dite « Fioraso » de 2013³ qui encourageait, entre autre chose, le recours à l'anglais comme langue d'enseignement dans des disciplines autres que les langues vivantes. Cependant, contrairement à l'anglais comme langue d'enseignement (ou English as a Medium of Instruction – EMI), l'anglais de spécialité, largement majoritaire, consiste avant tout à intégrer une thématique spécialisée à un enseignement de la langue, grâce notamment, à des dispositifs pédagogiques du type EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère⁴). De nos jours l'enseignement-apprentissage de l'anglais concerne tous les domaines professionnels et toutes les disciplines universitaires, et les enseignants de langue sont confrontés à la question de la légitimité professionnelle, réelle ou perçue, de leur enseignement parce qu'ils n'ont, pour la plupart d'entre eux, reçu aucune formation dans le domaine d'application de leur enseignement. Il s'agit donc d'un enjeu majeur pour la formation professionnelle des enseignants de langue, à la fois pour se familiariser avec un public parfois peu motivé et issu d'une culture universitaire différente de la leur et avec un domaine dont il faut bien maîtriser quelques notions essentielles, ne serait-ce que dans le but de choisir des supports écrits dont le contenu et le niveau de langue sont pertinents et adaptés au public apprenant. Mais, outre ces questions qui concernent chaque enseignant de langue du secteur LANSAD, se pose celle, déjà évoquée, de la légitimité institutionnelle de cet enseignement et de la recherche dans lesquels pratiques pédagogiques, approches didactiques et relations avec les autres sous-disciplines linguistiques ainsi que les enseignants-chercheurs des autres disciplines qui gèrent des formations comprenant des cours de langue doivent coexister.

Un entre-deux littéraire

C'est une double contrainte, institutionnelle et pédagogique, qui préside aux destinées de l'enseignement et la recherche en langue de spécialité (LSP) : il s'agit, d'une part, de répondre à un objectif d'acquisition de compétences linguistiques jugées satisfaisantes, mais aussi de promouvoir la recherche issue de cette nouvelle filière pour les langues. Pour cela, il nous faut au préalable définir ce qu'est une « langue de spécialité ». Cette définition a été formulée pour l'anglais par Michel Petit : « 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 » (2002, p. 2-3). La LSP est à la fois objet de recherche, le « savoir savant », et le « savoir à enseigner » de la transposition didactique (Chevallard, 1985). En cela elle ne se distingue pas fondamentalement des filières littéraires ou civilisationnistes, qui ont recours à un lexique et des méthodes spécialisés ; par ailleurs, si la notion

2 Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 dite Edgar Faure d'orientation de l'enseignement supérieur.

3 Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.

4 Ou son équivalent en langue anglaise CLIL (Content and Language Integrated Learning).

d'utilité sociale est plus facilement associée à la LSP en raison du potentiel d'employabilité qu'elle confère à l'étudiant et de son lien avec le monde professionnel, les filières dites LLCE font aussi preuve de leur utilité sociale en formant des enseignants par le biais des concours. Ce qui distingue la LSP enseignée dans le secteur LANSAD des filières LLCE, c'est que ces dernières ont un statut plus canonique (Picard, 2009, p. 22), en raison de la *continuité* entre thématiques d'enseignement (collège, lycée et enseignement supérieur et concours) et méthodologie universitaire (dissertation, commentaire) souvent enseignée dans le secondaire dans d'autres matières (Lettres, Histoire) malgré la prépondérance de l'enseignement de la langue usuelle. Une telle continuité est plus complexe à retrouver dans l'enseignement des LSP, car si les enseignants se préoccupent avant tout de faire acquérir à leurs étudiants des compétences linguistiques écrites et orales, ils ont aussi pour objectif de participer à leur professionnalisation en mettant l'accent sur la langue professionnelle ou disciplinaire cibles. Or, la plupart des enseignants de langue en poste à l'université n'ont pas reçu de formation initiale à la didactique des LSP, surtout à la manière dont il faudrait intégrer recherche et enseignement. Si la formation initiale a pour socle la littérature, la civilisation et la linguistique, les besoins en enseignement des langues dans le secteur LANSAD ne font que s'accroître, creusant ainsi le fossé entre formation et recherche, entre savoir savant de référence et pratique professionnelle. Cela ne peut qu'affecter la manière dont les enseignants de LSP articulent un savoir disciplinaire issu de leur formation initiale à une pratique d'enseignement prenant appui sur un socle de compétences linguistiques associées à une thématique de travail qui leur est peu ou pas connue. Les interactions entre ces différents composants doivent pouvoir être analysées à partir d'un modèle théorique plus complet que la transposition didactique, car elles mettent en jeu une littératie dans laquelle l'objectif didactique est le plus important car il correspond à la mission de professionnalisation des étudiants que veut développer l'université française. Dans cette perspective, l'analyse prendra appui sur la théorie de la praxéologie développée par Chevallard (2007 et 2009), objet de la troisième partie. Les modalités de la critique faite aux manuels et plus généralement aux discours scolaires sur la littérature signalent un positionnement qui, d'un point de vue didactique, n'est pas sans importance. Comme le dit Chevallard (1985), si la critique porte sur la *mise en texte du savoir*, ce ne sont pas les mécanismes d'une transposition didactique qui sont analysés, mais le *savoir* lui-même, dont les instruments scolaires seraient comme le reflet.

Fondement praxéologique de la littératie des enseignants de LSP

Selon Chevallard (2005, p. 4), « L'exigence de *rupture épistémologique* est, ici, incontournable. [...] L'histoire d'une science s'écrit comme une succession de ruptures avec elle-même ». Par conséquent, faire de l'anglais en secteur LANSAD, c'est inventer de l'anglais inédit. « La fidélité à une science veut ainsi que l'on s'efforce constamment de se déprendre de ce qui s'y est établi, que l'on repense ou que l'on écarte les schémas devenus improductifs – sauf à les laisser se constituer en obstacles au progrès de la connaissance » (*ibid.*). La didactique étudie sous l'angle de ses conditions et contraintes la manière dont une situation issue de la réalité « se met à vivre, à migrer, à changer, à opérer, à dépérir, à disparaître, à renaître, etc., au sein des groupes humains » (*ibid.*, p. 3), à condition de se doter d'un modèle suffisamment puissant qui remet la didactique au centre de ses postulats tout en allant au-delà de simples enjeux disciplinaires et institutionnels.

Un modèle unique capable de décrire l'organisation du savoir dans une institution (Chaachoua, 2011, p. 1-2) nous est fourni par la Théorie Anthropologique du Didactique (ou TAD), dans les travaux du didacticien des mathématiques Yves Chevallard. Une des raisons tient à l'objectif que ce dernier s'est fixé dans le cadre de ses recherches en didactique : d'une part, émanciper cette recherche de l'institution dans laquelle elle se déploie, d'autre part, émanciper la didactique de son caractère ancillaire à la discipline d'enseignement. L'autre raison est que la TAD développe ainsi un discours sur le rôle institutionnel de l'enseignant et sur les modalités de son intervention didactique. Parce que l'enseignant s'insère dans le dispositif praxéologique comme un acteur central, il devient plus difficile de s'intéresser exclusivement à l'apprenant dans ce processus. La TAD décrit la praxéologie comme le fondement de toute activité humaine (Chevallard, 2006, p. 2 ; 2007, p. 11) en ces termes :

[l'] analyse de l'activité humaine conduit à dégager des entités minimales, les praxéologies, que l'on peut désigner par la formule [T/ τ/ θ/Θ], parce qu'elles sont faites d'un type de tâche T, d'une technique τ pour accomplir les tâches de type T, d'une technologie θ qui justifie et rend intelligible la technique τ, enfin d'une théorie, que l'on note usuellement Θ, qui justifie et éclaire la technologie θ, et permet même, en nombre de cas, de l'engendrer » (Chevallard, 2006, p.4).

L'enseignement-apprentissage n'est donc qu'un cas particulier de praxéologie mais on peut sans difficulté associer T à la tâche ou l'activité pédagogique, τ à la méthode et à la consigne pédagogique, ces deux éléments se rejoignant dans l'approche didactique θ adoptée par l'enseignant, et elle-même s'inscrivant dans une théorie Θ plus large de l'apprentissage, ou de l'enseignement qui lui donne sa cohérence.

Le « savoir emprunté » dans l'enseignement des LSP

Le « savoir emprunté » émerge à partir de la définition que donne Chevallard de la notion d'« altérité praxéologique » :

L'altérité praxéologique est tout autour de moi, prête à m'aider lorsque j'en éprouverai le besoin. La maîtriser a priori ne m'apporterait rien. Car, contre le principe praxéologique évoqué plus haut – les praxéologies vivent en associations, et non à l'état isolé - je crois non seulement que la connaissance dont j'ai besoin existe, mais je crois aussi que je peux en faire usage sans rien savoir d'autre par ailleurs. Chaque connaissance ainsi mise à ma disposition se suffit à elle-même [...]. Voilà ce qui fonde, au plan technologico-théorique, notre technique aux semelles de plomb : la solution au problème que je rencontre est connue ; elle est quelque part, consignée dans des têtes savantes, et dans au moins un ouvrage adéquat, dont j'ai pris soin de me munir ou que je me procurerai ; une fois repérée, elle se laisse mettre en œuvre sans que, pour cela, j'ai besoin d'en savoir plus (Chevallard, 2006, p. 8-9).

Cette analyse, née du constat qu'il est difficile de maîtriser plusieurs disciplines à égal niveau, par exemple l'anglais et les mathématiques, est alors applicable, dans un cadre praxéologique institutionnel, à la LSP, qui se constitue comme objet de recherche hybride mais aussi comme savoir qui emprunte à d'autres disciplines leurs thématiques, leurs objets, voire leurs praxéologies avec, pour objectif, l'enseignement-apprentissage. Ce « savoir emprunté » ou « bricolage » (*ibid.*, p. 14) constitue le cœur du savoir enseignant de LSP, dans la mesure où le domaine de spécialité est incommensurable à l'ensemble des domaines et thématiques de recherche que sont la littérature, la civilisation ou la linguistique, qui font partie du cursus normal des anglicistes et **qui** constituent ensemble une *norme* universitaire, devenue tellement évidente qu'elle ne suscite aucune discussion. Mais ce savoir fragile, entre-deux disciplinaire, génère la question de la légitimité professionnelle de l'enseignement des langues en secteur LANSAD, vis-à-vis de l'institution, des disciplines intégrées au cours de langue, et des autres enseignants. L'enseignant de LSP ne détient pas un savoir savant duquel il tire sa légitimité et son autorité au sens propre du terme, et il fait également face au défi de conjuguer un cours de langue, associé à des praxéologies particulières (l'approche actionnelle, par exemple) à des thématiques, des approches culturelles professionnelles ou disciplinaires qu'il n'aborde que de manière parcellaire. C'est ainsi que l'on peut affiner la définition de ce « savoir emprunté » comme étant *téléologique* (sa finalité est l'enseignement-apprentissage), *orienté* dans le choix de thématiques et de supports de cours, *limité* par la contrainte institutionnelle (contenus des formations, niveau de compétences en langue des étudiants, analyse de besoins, etc.), et fondamentalement *non linéaire*. Cette non linéarité se justifie par l'existence d'étapes dans la constitution de ce savoir, définies en fonction des besoins en savoir « spécialisé », « non linguistique » de l'enseignant de langue ayant son cours de LSP comme finalité. Ce trait distingue donc le savoir disciplinaire acquis au cours d'une formation initiale, qu'il s'agisse de langue, de droit, de sciences, etc., d'un « savoir emprunté », prioritairement issu de et dédié à l'enseignement-apprentissage, fondamentalement praxéologique. Il reste à présent à décrire et analyser la manière dont le « savoir emprunté » émerge d'une transaction praxéologique entre didactique des langues et didactique du domaine de spécialité.

La transaction praxéologique dans la constitution d'un savoir littéraire

Dans le cas des LSP, on a affaire à deux praxéologies qui constituent le socle de tout savoir emprunté, celle issue de la didactique des langues, qui est plurielle, et celle issue du domaine de

spécialité : tout l'enjeu pour l'enseignant est de se constituer un savoir emprunté interdisciplinaire enrichi d'une grande diversité de sources et de pratiques qu'il transcrira dans le cadre praxéologique d'un cours de LSP, ce que Chevallard décrit comme une *transaction praxéologique* qu'il appelle de ses vœux et qui s'applique directement aux enseignants de LSP (« il nous faut travailler à une recomposition praxéologique négociée, qui passe par une co-éducation praxéologique de ceux qui savent, de ceux qui voudraient bien savoir, et de ceux qui ne veulent [plus] rien savoir » Chevallard, 2006, p. 14). Si l'on superpose la praxéologie des langues à celle du domaine de spécialité, on s'aperçoit que la transaction ne peut se faire qu'à partir du pôle technologique θ car c'est par lui que l'agencement des tâches et des techniques s'effectue ; et c'est justement par lui que l'enseignant de LSP va orienter son chemin dans la discipline qu'il intègre à son cours de langue, justifiant ainsi la structure, le déroulement et les objectifs didactiques du cours. À partir de là, l'enseignant de LSP va rechercher des documents écrits, supports, méthodologies scolaires ou universitaires qui sont autant de praxéologies partielles issues de la recherche et de l'enseignement de cette discipline telle qu'elle émerge et se pratique dans l'aire linguistique de référence. Autour de ce noyau praxéologique on trouve d'autres sources associées dans la thématique mais non spécialisées comme la presse, les séries télévisées et, dans une moindre mesure, la littérature.

Un territoire praxéologique mouvant

Le « savoir emprunté » est asymétrique car il associe un savoir spécialisé partiel à un savoir expert ou pratique en didactique des langues, qui occupe un territoire disciplinaire constitué au gré des apports de la recherche et des pratiques de terrain. En faisant des excursions dans le domaine spécialisé, l'enseignant de langue n'effectue pas seulement de simples allers et retours dans le but de nourrir sa propre pratique pédagogique. Tout changement suppose une transformation durable de la praxéologie enseignante, et il est malaisé de définir et d'expliquer en quoi consiste précisément une telle transformation, sauf à dire que, grâce à elle, un nouveau territoire littéraire hybride se constitue, mais sans pouvoir en dégager les modalités de fonctionnement. Deleuze et Guattari définissent le *territoire* comme ce qui procure un sentiment de sécurité, de familiarité ; il ne se réduit pas à un espace ou un milieu ; tout individu transporte avec lui son territoire, ses signes extérieurs, ses outils, comme le nomade ses armes et ses bijoux (Deleuze et Guattari, 1980, p. 437) et tente de lui donner forme (le chez soi), d'y accueillir d'autres individus, ou même de le quitter (*ibid.*, p. 382-383). Le territoire praxéologique des LSP est le produit d'une série de transactions entre deux domaines, le domaine des LVE et le domaine de spécialité : tout document écrit, tout support emprunté à la spécialité doit pouvoir fournir des éléments d'acquisition de compétence langagière, ou de servir de support d'évaluation de ces compétences. L'enseignant de langue doit pouvoir s'assurer d'un minimum de compétence dans le domaine de spécialité, et c'est souvent vers le manuel destiné aux locuteurs natifs de la langue-cible qu'il s'oriente, selon une logique d'élaboration de contenus et de supports de cours, mais aussi de répétition de tâches destinées aux apprenants (en faisant des exercices, par exemple). Le domaine de spécialité est la source de croisement de l'histoire de la discipline, de son ancrage dans l'aire linguistique de la LSP et de la culture académique ou professionnelle dont l'enseignant de langue se veut l'interprète ou le médiateur auprès de son public d'étudiants. Dans la mesure où il n'est pas reconnu comme expert dans le domaine de spécialité par ses étudiants, la plus-value qu'il apporte est sa capacité à décrire des contenus culturels et sociaux particuliers grâce à l'étude de la langue. Pour l'enseignant, ce territoire praxéologique est aussi un vecteur d'identité professionnelle, dont l'activité pédagogique varie en fonction du « savoir emprunté » estimé nécessaire à acquérir par l'enseignant de langue, à la croisée de praxéologies que rien ne destinait à ce qu'elles se rencontrent.

Se forme en parallèle une culture d'enseignement-apprentissage propre à la fois au domaine spécialisé et à l'aire géographique et linguistique considérée, ainsi qu'au public auquel cet enseignement s'adresse. Cette médiation culturelle constitue un ancrage fort dans la démarche même de constitution d'un savoir littéraire commun, partagé par les enseignants de LSP et les apprenants. Nous en explorerons les mécanismes en nous appuyant sur l'exemple de l'anglais des sciences.

L'exemple de la littérature enseignante en anglais des sciences

Il convient de mettre en rapport la littératie universitaire pour les étudiants avec la littératie des enseignants en contexte scientifique. La notion de littératie universitaire est difficile à définir (Lafontaine *et al.*, 2015). Cependant, on l'entend comme un terme générique faisant référence à l'écrit et aux discours universitaires (Barbier, 2009 ; Pollet *et al.*, 2010 ; Boeglin et Jean, 2011 ; Lampron et Blaser, 2012) et faisant état de la difficulté des étudiants à rédiger des écrits (ex. mémoires, thèses). Dans la lignée des *NLS*, on y inclut l'oral et les usages sociaux et culturels. C'est pourquoi un bref état des lieux de l'enseignement de l'anglais en contexte scientifique est présenté.

L'enseignement de l'anglais en contexte scientifique à l'université

Dans les formations en science à l'université, c'est l'anglais scientifique qui est dispensé aux étudiants par des enseignants anglicistes. Une première discontinuité se fait jour entre la conception de l'« anglais scientifique » d'un point de vue de l'enseignement et de celui de la recherche. L'anglais scientifique se concentre essentiellement sur celui de LSP comme objet de recherche en linguistique appliquée. En revanche, l'enseignement de l'anglais scientifique varie suivant les universités et les enseignants. La forme de littératie universitaire prioritaire ici est celle d'écrire-lire-comprendre et donc l'accent est mis sur les formes linguistiques en anglais avec une coloration « culturelle scientifique ». Une seconde discontinuité apparaît entre la langue/langage et les « sciences » : chaque discipline conserve son territoire. Ceci s'explique, comme nous l'avons décrit ci-dessus, par la formation traditionnelle d'angliciste des enseignants (voir *supra*). Ces derniers dispensent des cours d'anglais scientifique qu'ils ont conçus sur le terrain, souvent en autodidactes, selon leur goût et leur disponibilité. L'objectif du cours d'anglais n'est pas clairement défini institutionnellement, c'est-à-dire en concertation avec tous les acteurs (responsables de formation, enseignants de sciences, étudiants). Si l'enseignement de l'anglais se révèle continu/ linéaire du primaire à l'université, il n'en est pas moins discontinu/ non linéaire quant à ses contenus, souvent peu adaptés aux formations scientifiques universitaires. La langue n'est pas articulée à la science dans une perspective interdisciplinaire. Par rapport à la formation globale de l'étudiant, la littératie universitaire en anglais en contexte scientifique n'a pas évolué en fonction du contexte, des débouchés, des disciplines. Elle devrait conjuguer les compétences linguistiques écrites et orales, dans un objectif de professionnalisation en mettant l'accent sur la langue professionnelle ou disciplinaire cibles.

L'absence de maîtrise de ces savoirs et savoir-faire en contexte culturel et professionnel scientifique ne devrait pas être interprétée comme un déficit des étudiants ; c'est à l'université de les enseigner (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010). D'où l'intérêt de la question de la littératie enseignante.

Littératie enseignante en anglais des sciences

Cette forme de littératie s'appuie sur le construit d'anglais des sciences (Chaplier, 2017) qui inclut le concept d'anglais scientifique, ce qui est indispensable mais pas suffisant. D'autre part, le terme « science » est envisagé de deux manières : la science au singulier dans le sens de l'esprit scientifique et, au pluriel, dans le sens des différentes disciplines scientifiques (expérimentales et mathématiques). C'est à la fois un ensemble unifié de mode de pensée fondée sur la démarche scientifique et aussi une pluralité de champs de savoirs scientifiques. D'un point de vue institutionnel, on parle de « sciences » au pluriel sans toutefois faire cette distinction en situation pédagogique : il n'y a pas, par exemple, de cours d'anglais pour les étudiants en chimie théorique ou systèmes embarqués (informatique), ceci dépend des contraintes liées à l'organisation et aux compétences des enseignants d'anglais. Cette littératie prend en considération les éléments de la situation didactique (enseignant, apprenant, savoir) qui doivent être introduits dès le début de la réflexion, et s'inscrit dans le paradigme de la complexité définie par Edgar Morin. Cet agencement de concepts est bien plus que la somme de ses parties, c'est un système qui favorise l'émergence d'un certain nombre de qualités nouvelles qui n'étaient pas présentes dans les parties séparées (Morin, 1990) : pratiques langagières en anglais des sciences, médiation culturelle, enseignement/ culture partagé(e) par les enseignants de LSP et les apprenants.

Afin de rendre la formation des étudiants cohérente en relation à la société, à sa formation professionnelle et à l'individu face au savoir, il convient de développer cette forme de littératie qui permettrait à l'enseignant de s'approprier des stratégies favorables à la construction de sens

nécessaire pour aborder différentes situations complexes en contexte scientifique propres à chaque discipline, à savoir développer « une culture de l'écrit, qui permet à qui la possède de maîtriser le temps, l'espace, le monde d'une manière spécifique » (Bouchard et Kadi, 2012, p. 11). Parce que « la conscience qu'ont les individus de la littératie, la façon dont ils en parlent – leurs constructions, leurs discours – et les significations qu'ils lui donnent » (Barton et Hamilton, 2010, p. 46) ont eu une influence sur la manière de construire ce savoir-faire. Prendre conscience de la « logique mentale et comportements de la pensée » (cf. Moore, 2006) en contexte scientifique est essentiel. C'est cette prise de conscience du mode de pensée scientifique et la co-construction d'un savoir hybride qui constituent les contours de la littératie enseignante en anglais des sciences. Une formation à l'épistémologie en général et en particulier à celle de la discipline, pour les enseignants concernés par ces contenus à l'université, constituerait un apport non négligeable à la compréhension des pratiques en sciences. La connaissance des conceptions épistémologiques du monde des sciences est importante pour saisir la discipline même. Lorsque l'enseignant a mieux compris comment se construisent les savoirs, il donnera à son cours une dimension nouvelle (Fourez et Larochelle, 2004, p. 13). Cette formation peut aborder des notions spécifiquement scientifiques qui composent tout énoncé ou discours scientifique comme les faits, les principes, articulé à une démarche scientifique / des méthodes. Dans le master Didactique des langues dans les activités professionnelles (DIDALAP⁵), ces notions sont abordées par exemple dans les UE « pédagogie de la langue de spécialité » ou encore « la formation aux écrits scientifiques ».

En abordant la culture de spécialité en science (cf. Petit) comme culture anthropologique, c'est-à-dire la manière dont cette culture scientifique s'est constituée, cette littératie peut intégrer une pratique culturelle, sociale. Ceci permettrait de sortir du cloisonnement et de redonner à la science ses dimensions culturelles au sens large (professionnelle, disciplinaire, du pays). En effet, le savoir en science pourrait être envisagé à la fois comme un « produit fini » et comme une pratique scientifique faite par des individus, qui évolue selon les périodes et les lieux (« la science en action », Latour, 1989).

Ainsi, cette littératie s'oriente vers un champ conceptuel heuristique et d'enseignement partagé entre enseignants d'anglais et étudiants scientifiques. D'une part, l'importance est donnée à la compréhension de la science en plus de sa production (Lévy-Leblond, 1996). D'autre part, cet enseignement partagé se concrétise par l'élaboration d'une passerelle entre la culture générale et le domaine scientifique, ce qui permet la création d'un savoir hybride. Il est donc possible d'acquérir des savoirs scientifiques nécessaires à la compréhension de la pensée scientifique et à la conceptualisation ainsi que de développer l'esprit critique.

Cependant, pour parvenir à la mise en œuvre d'une communication réussie entre les acteurs, il convient de modifier la stratégie de communication interculturelle, c'est-à-dire la communication entre les cultures disciplinaire, professionnelle, nationale. Tout d'abord, il est peu courant que des enseignants linguistes et scientifiques collaborent à des programmes pédagogiques et de recherche car l'université ne favorise pas un tel décroisement. Chaque acteur reste cantonné dans son *territoire* disciplinaire, avec ses représentations. Les responsables de formation et les enseignants scientifiques ont des visions variées du contenu des cours d'anglais dispensés à leurs étudiants, soit fondé sur du lexique spécialisé, ou seulement sur un enseignement général de l'anglais. Ensuite, les étudiants scientifiques ont des compétences et des connaissances dans leur domaine de spécialité, à l'inverse des enseignants d'anglais qui ont généralement un déficit d'expertise dans ce domaine. On constate qu'il n'y a pas de savoir commun au sein du cours de langue entre les étudiants et les enseignants d'anglais, ni dans l'université, entre les enseignants scientifiques et les enseignants linguistes. Par conséquent, il est difficile d'initier un « dialogue disciplinaire » ou une coopération entre les enseignants-chercheurs au sein des formations universitaires en contexte scientifique. C'est pourquoi il serait souhaitable de prendre en compte les représentations et croyances des différents acteurs dans l'élaboration de cette littératie. La situation est complexe et comprend différents niveaux d'analyse.

5 Qui s'inscrit dans la 4^e mention du master MEEF de l'INSPE de Toulouse. Ce master vise à former à l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur, à l'enseignement des langues à des adultes.

Démarche interdisciplinaire fondée sur le savoir en « science »

Il s'agit de trouver un terrain d'entente. Les linguistes n'ayant pas nécessairement de formation scientifique, il convient de leur donner des outils qui ne se résument pas à des listes de lexiques spécialisés : être compétent dans sa profession mais aussi être citoyen du monde. Un certain nombre d'obstacles et de difficultés sont susceptibles d'apparaître comme notamment la grande variété disciplinaire en science qu'il est impossible de maîtriser. En fait, l'enseignant devrait acquérir un socle de connaissances qui lui permettra de rester dans son domaine de compétence et abordera plusieurs types de contenus en science de manière différente de celle envisagée par les enseignants scientifiques. Ainsi, une démarche interdisciplinaire en sciences humaines dont l'objet est fondé sur la science est une entrée possible dans cette problématique. Cette approche est doublement justifiée : d'une part, en raison de la nature de la science en tant que science humaine à travers les langues-cultures qui l'ont conçue et, d'autre part, en raison de la méthodologie déjà adoptée par les civilisationnistes qui ont recours, par exemple, à l'histoire (Rossignol, 2000). C'est pourquoi il paraît judicieux de construire un savoir hybride à l'attention des enseignants par une démarche interdisciplinaire en faisant appel à l'histoire, à la sociologie et à la philosophie des sciences et en l'abordant d'une manière dynamique sur un continuum langue et science. C'est ainsi que l'histoire des sciences permet de comprendre comment la discipline s'inscrit dans un parcours historique, sociologique, philosophique. L'enseigner dans le cours d'anglais répond à une exigence intellectuelle de l'université moderne et à la logique scientifique. De cette manière, les domaines sont décloisonnés et la connaissance est enrichie (Lahire, 2012), l'objectif étant la « compréhension de la complexité du monde moderne » et du présent. (Nicolescu, 1996 ; Resweber, 2000 ; Morin, 1990).

Outre son inscription dans des champs disciplinaires institutionnellement éloignés mais épistémologiquement cohérents (histoire, sociologie et philosophie des sciences), la littérature enseignante articule plusieurs concepts issus de la didactique des disciplines dont il faut justifier le choix et déterminer les lignes de partage : le fait didactique, la praxéologie, le savoir savant, le savoir expert, la pratique sociale de référence, la référence. Tous ces emprunts aux différentes disciplines vont constituer ce savoir hybride.

Vers une forme de savoir emprunté : le *Common Knowledge*

Cette élaboration obéit à une logique de situation, de façon à résoudre une situation-problème. Les concepts clés de la TAD – le fait didactique et la praxéologie – sont organisés par proximité géographique et syntagmatique. Ces choix s'expliquent parce que la perspective didactique et l'intégration de la spécialité en sciences ne sont pas présentes dans le concept d'anglais scientifique. L'organisation procède par doubles mouvements : les concepts et outils de la didactique des mathématiques et de la didactique des langues ainsi que ceux de l'histoire/philosophie/sociologie des sciences sont *déterritorialisés*, sortis de leur territoire disciplinaire propre pour être *reterritorialisés*, c'est-à-dire assemblés pour construire un savoir hybride ayant une identité propre dans le contexte d'un cours de LSP. L'histoire des sciences constitue l'élément commun dans l'expression « anglais des sciences » d'un point de vue terminologique mais pas seulement ; l'intérêt s'est porté sur les aspects historiques de la construction de la science (histoire, sociologie) et de ses modes de pensée (philosophie). Par exemple, les phénomènes d'induction et de déduction sont *déterritorialisés* (Deleuze et Guattari, 1980, p. 634), extraits de la philosophie des sciences pour être *reterritorialisés* (*ibid.*, p. 629) sur le savoir en langue de spécialité, ce qui permet de comprendre comment la pensée scientifique moderne est née en mettant l'accent sur l'usage de la langue vernaculaire, soulignant le lien qui existe entre science et société. Pour illustrer cet exemple, nous nous appuyons sur René Descartes et Francis Bacon. C'est à partir des intuitions des principes que Descartes propose de raisonner, c'est-à-dire de nous avancer dans la connaissance au moyen de la déduction qu'il a notamment développé dans la préface le *Discours de la Méthode* (DM) rédigé en français alors que la langue scientifique est le latin. En fait, DM est une autobiographie pour Descartes d'où le choix de cette langue vernaculaire. Quant à Bacon, adversaire de la scolastique et père de l'empirisme, il a commencé à réfléchir à la manière de créer un nouveau monde de pensée dans *The Advancement of Learning*, qu'il a écrit une première fois en

anglais en 1605. Il voulait toucher la plupart des gens qui, selon lui, seraient concernés par la question. Écrire en latin signifiait intégrer la méthode scolastique enseignée à l'université où les sciences exactes étaient négligées, où il n'y avait pas de recours à l'expérimentation, ni d'arts mécaniques. L'utilisation d'une langue plutôt qu'une autre n'est jamais neutre, aussi bien dans le domaine des sciences que dans les autres activités de la vie. L'usage d'une langue signifie toujours le recours à un système de normes qui structurent la pensée et son rapport avec l'univers. **Donc** l'utilisation du français, de l'anglais ou d'une autre langue renvoie toujours à un système de pensée et à une culture qui sont spécifiques à chaque groupe linguistique. Ces mouvements de *déterritorialisation* et de *reterritorialisation* sont non linéaires car ils sont définis en fonction des besoins en savoir en sciences, savoir « non linguistique » de l'enseignant qui le *reterritoralisera* sur la langue pour en faire un savoir hybride en même temps qu'un objet de l'enseignement. Nous poursuivrons avec l'exemple des approches inductive et déductive **dans** perspective diachronique (voir *supra*), en l'abordant d'une façon pragmatique dans la formation scientifique : ces approches sont à l'œuvre dans la rédaction scientifique d'un article en anglais et en français⁶ à travers les notions de progression thématique et rhématique (Bachsmidt, 1998 ; Banks, 2008 ; Carter Thomas, 2000).

Les concepts empruntés à ces disciplines en raison de leur spécificité ne sont pas le résultat abstrait d'une synthèse, mais visent à répondre à la question de la formation des enseignants en anglais en contexte scientifique par la littérature enseignante, d'où cet agencement. Ces agencements conceptuels évoluent en fonction d'une situation, des modifications affectant l'environnement institutionnel et professionnel. Chaque concept peut en influencer un autre (ex. la notion de référence, voir *infra*) et ainsi faire évoluer l'ensemble. L'organisation des concepts se poursuit de proche en proche, de manière non linéaire, le *fait didactique* rendant compte du caractère holistique de ce type d'enseignement-apprentissage et la *praxéologie* se justifiant dans la mesure où l'enseignant va organiser des savoirs (à définir au sein du socle de connaissances) et concevoir les activités pédagogiques au regard de cette notion. Aux concepts clés de la TAD vont se juxtaposer à la fois naturellement et logiquement les concepts de « savoir savant », « savoir expert », « pratique sociale de référence », « référence ». C'est justifié car le premier concept est issu de la transposition didactique (Chevallard, 1985) en didactique des mathématiques et les deux autres ont été constitués par des chercheurs en didactique des sciences expérimentales (Joshua, 1996, 1998 ; Martinand, 1986). C'est également logique, car le but est d'élaborer un savoir hybride, didactique et dialogal pour permettre la communication entre étudiants et enseignants : le *Common Knowledge*, savoir appliqué dans l'enseignement-apprentissage à la différence du savoir « emprunté » (versant savoir savant spécialisé) qu'il complète.

Définir le *Common Knowledge* et le savoir générique

L'élaboration d'un socle de connaissances permet le dialogue entre les deux disciplines, « langues » et « sciences ». L'une des difficultés de l'enseignement-apprentissage de l'anglais scientifique tient au fait que les étudiants et les enseignants de langue ne satisfont pas nécessairement au principe de la connaissance commune. Chevallard définit la « connaissance commune » par ce qu'on appelle, en anglais, *common knowledge* ainsi : « *Common knowledge is knowledge that is known by everyone or nearly everyone, usually with reference to the community in which the term is used* » (*Learning and memory*, s.d.). Il existe une autre définition en anglais qui fait référence à la logique⁷ et qui s'énonce en ces termes :

6 Il est vrai que dans le domaine des sciences, les articles sont écrits en anglais mais les rédacteurs francophones « pensent » en français.

7 Ce concept a d'abord été introduit par le philosophe David Kellogg Lewis dans *Convention* (1969). Il a été ensuite formalisé mathématiquement en théorie ensembliste par Robert Aumann (1976).

Common knowledge is a special kind of knowledge for a group of agents. There is common knowledge of p in a group of agents G when all the agents in G know p , they all know that they know p , they all know that they all know that they know p , and so on *ad infinitum* (Osborne et Rubinstein. 1994)⁸.

Sans *Common Knowledge* (CK), les enseignants linguistes et les étudiants peuvent ne pas se comprendre voire s'opposer, « même quand nous « savons p » et les uns et les autres, nous pouvons ne pas savoir que l'autre « sait p » lui aussi, même s'il le sait, etc. » (Chevallard, 2016). Il est alors possible que les propos de chacun paraissent allusifs, voire obscurs. Finalement, « nous pouvons nous méprendre sur ce que, entre nous, nous pouvons regarder comme *allant de soi* » (*ibid.*). Par rapport à la première définition, la seconde montre non seulement que des individus se rassemblent autour d'une connaissance commune, mais aussi que chaque individu est conscient que l'autre possède cette connaissance qui est indispensable pour se comprendre et communiquer. Le CK prend au départ son sens dans la seconde définition.

Dans cette perspective de construction du savoir, on peut aller plus loin en faisant du CK à la fois un savoir commun aux enseignants anglicistes et un savoir partagé sur deux niveaux : d'une part, entre enseignants anglicistes et scientifiques et, d'autre part, entre l'enseignant d'anglais et les étudiants scientifiques. Le CK participe ainsi au décloisonnement institutionnel, disciplinaire et relationnel ainsi qu'au dialogue. Il est cette culture partagée (Galisson, 1988) qui peut s'obtenir dans les échanges avec les autres. Même si les enseignants de langue l'ignorent, elle commande la plupart des comportements et des représentations des étudiants et des enseignants scientifiques ainsi que des normes auxquelles les scientifiques obéissent. Pour accéder à cette culture, le meilleur moyen est le langage (qui est plus que la langue), parce qu'il est à la fois le véhicule, le produit et le producteur de toutes les cultures. On ne part plus des mots mais d'un réseau conceptuel autour de cette pensée scientifique. Par exemple, l'enseignant peut demander, dans un premier temps, aux étudiants d'envisager un organigramme de la démarche scientifique. Ils ont des connaissances sur la science et sa démarche qu'ils ont abordées en cours de sciences ou qui font partie de leur culture générale. Le but est de relier le savoir antérieur à celui qui va être enseigné. Dans un second temps, l'enseignant leur fournit un organigramme (Herr, 2008) et les étudiants définissent avec leurs propres mots par écrit/oral les différentes étapes indiquées sur l'organigramme. Ceci permet d'introduire les concepts et d'encourager l'apprentissage significatif plutôt que l'apprentissage par cœur. Ce type d'organisation graphique permet de visualiser le réseau conceptuel par le lexique.

⁸ Traduction : Une *connaissance commune* est une connaissance ou un savoir partagé par tout un groupe d'agents dont chacun sait que tous la partagent. La *logique de la connaissance commune* est une extension de la logique épistémique qui formalise cette notion à partir de la définition suivante : on dit qu'il y a *connaissance commune* de p dans un groupe d'agents G quand tous les agents de G savent p , et tous savent qu'ils savent tous p , et tous savent qu'ils savent tous qu'ils savent tous p , etc.

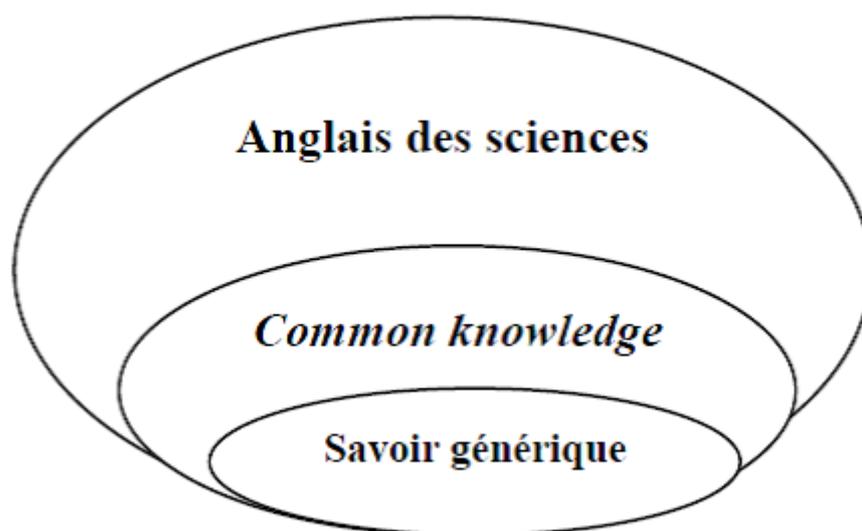


Figure 1. Concept anglais des sciences (Chaplier, 2017).

Pour construire ce *CK*, il faut donner un outil à l'enseignant d'anglais pour les scientifiques : le savoir générique en science qui est à distinguer de l'anglais des sciences. Ces trois éléments sont imbriqués (Figure). Le savoir générique et le *CK* relèvent essentiellement du pôle « enseignant » mais lors de leur conception les pôles « apprenant » et « savoir » sont pris en compte. Ce socle de connaissances est accompagné de *variations continues* (Deleuze et Guattari, 1991, p. 144), en fonction du diplôme, de la spécialité, de la finalité du diplôme et de l'enseignant.

L'élaboration de ce socle se poursuit par la détermination du « savoir générique » par des mouvements de *déterritorialisation* et de *reterritorialisation* qui intègrent l'analyse didactique à deux niveaux : celui de l'outil lui-même et celui de son interaction avec les étudiants et l'enseignant. Ce savoir est établi grâce à l'interdisciplinarité et les contenus sont construits à partir de la didactique des deux disciplines. De la didactique des langues, il convient d'emprunter un modèle théorique qui justifie une pédagogie centrée sur le savoir en science à partir de relations transductives⁹ (Simondon, 1989) entre la langue, le langage, le savoir, la culture, la pensée, le discours/ parole (Narcy-Combes, 2006). Quant à la didactique des disciplines scientifiques, elle permet d'aborder la question de la référence, c'est-à-dire l'origine des savoirs transmis par l'enseignant. Si la question de la référence est devenue un objet d'étude et de débat dans le champ des didactiques des disciplines scientifiques, la didactique des langues, quant à elle, n'a pas encore abordé cette question de manière approfondie (Accardi, 2001). En revanche, elle a été abordée dans une autre perspective que celles habituellement **considérées** (Abdallah-Pretceille, Coste, Cuq, Dalgalian, Galisson et autres). Dans son ouvrage, Brigitte Gruson (2019) a pour objectif de traiter les notions de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) avec une visée dans le domaine de la didactique des langues et cultures (DLC), notamment dans le cas des situations d'enseignement-apprentissage de l'anglais à l'école élémentaire. Gruson propose, par la conception d'ingénieries coopératives, une amélioration des situations de communication orale à l'école. Elle vise à mettre en « synergie des notions empruntées à la didactique des langues et des cultures et aux approches comparatistes en didactique », ce qui peut constituer des voies à explorer par la DLC.

À la différence des mathématiques qui n'ont que les savoirs provenant des chercheurs (savoirs savants) comme référence, la langue étrangère est un savoir multi-référentiel (Accardi, 2001), ce qui est *a fortiori* le cas de l'anglais des sciences. En effet, l'enseignement-apprentissage des langues ne peut être envisagé comme un processus mathématique, des limites **voire** possibilité à se **limiter** au cadre de la didactique des mathématiques émergent (Gruson, 2019a). Dans l'enseignement de

9 Relation dans laquelle on postule qu'un des termes ne peut exister sans que les deux autres existent

l'anglais à l'université et plus précisément en sciences, il n'y a pas de programme établi par une instance extérieure à l'université, seul l'article 6¹⁰ de l'Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master constitue le cadre institutionnel. Par conséquent, l'anglais des sciences se « situe entre un système didactique classique (le savoir en jeu est décrit dans des programmes) et un système ingénierique (la production d'un savoir nouveau qui est en jeu) (Gruson, 2019b, p. 78). Le savoir générique sera constitué de l'agencement de trois « savoirs de référence » issus de la didactique des disciplines scientifiques : les savoirs savants, les pratiques sociales de référence (multiplicité de sources de référence pour fonder la légitimité d'un savoir scolaire) et les savoirs experts (savoirs légitimés par une communauté professionnelle de praticiens plus réduite que celle des savoirs savants). Les savoirs experts et les savoirs savants sont autant de pratiques sociales de référence. Accardi (2001) a donc adapté les savoirs de référence aux langues étrangères : les savoirs savants qui sont composés des savoirs langagiers, culturels et scientifiques ainsi que les savoirs experts. Le savoir générique tire donc sa structure de ce modèle. Gérard Sensevy a déclaré dans un entretien¹¹ « La forme scolaire classique empêche souvent d'apprendre. Elle empêche l'accès aux savoirs... Tout enseignement doit tenter de nourrir l'élève avec la culture profonde de ce qui est enseigné ». Il considère ailleurs (2019) l'enseignement comme une suite de questions donc un processus de problématisations dans lesquels les élèves jouent un rôle majeur de détermination de ce qu'est le problème. Le savoir ne peut être déterminé en fonction des référents de l'université. Il est en lien avec la société en raison des débouchés des diplômes et de la constitution de la science qui dépend de facteurs externes tels que le contexte culturel et social. Il est constitué par des usages professionnels. Ainsi, le savoir générique est envisagé en interaction avec la société et déterminé à partir des savoirs de référence et des disciplines de référence (histoire, philosophie et sociologie des sciences) pour répondre en premier lieu à un besoin littéraire pour les enseignants en anglais des sciences et non pas à une expertise disciplinaire en histoire des sciences, par exemple. Cette forme de littératie permettra de renforcer la motivation et la légitimité professionnelle de ces enseignants. La TAD a permis de fournir un cadre théorique à notre réflexion, d'élargir notre vision de la didactique et d'enrichir la recherche dans le domaine de l'anglais en contexte scientifique. Il s'agit à présent de poursuivre ce travail sur le terrain à partir du savoir générique qui serait proposé aux enseignants d'anglais intervenant en contexte scientifique, ce qui ferait évoluer les savoirs de manière dynamique. Dans cette perspective de constitution dynamique des « savoirs », cette recherche pourrait intégrer des concepts de la TACD, en mettant en place une ingénierie coopérative entre enseignant et chercheur d'anglais qui élaborent un cours d'anglais pour des étudiants scientifiques ainsi qu'entre deux enseignants-chercheurs – l'un d'anglais et l'autre de sciences – qui élaborent un cours de sciences en anglais et un cours d'anglais des sciences.

Conclusion

La littératie peut s'entendre comme un outil dynamique d'apprentissage et de développement professionnel tout au long de la vie pour les enseignants de LSP. Paulo Freire, dans *Pédagogie des Opprimés* (1968), ajoute qu'apprendre à lire et à écrire, voire acquérir un certain « savoir emprunté » à un domaine dont on n'est pas spécialiste, « c'est une forme de prise de pouvoir » ; la littératie des enseignants de LSP est ainsi « une mise en capacité (*empowerment*), une autonomisation intellectuelle » (Gerbault, 2012, § 18).

La littératie enseignante, si l'on accepte de ne pas la définir comme un concept mais plutôt comme un territoire praxéologique transactionnel, constitue un immense potentiel épistémologique pour l'analyse et l'exploration de ses différents territoires, constitués autour de problèmes théoriques indissociables de leur effectuation didactique. Le champ des LSP est à ce titre un exemple de la coexistence de ces problèmes pour plusieurs raisons : il est ouvertement hybride, ses deux éléments

10 Le diplôme de master ne peut être délivré qu'après validation de l'aptitude à maîtriser au moins une langue vivante étrangère. Les parcours types de formation comprennent des enseignements permettant aux étudiants d'acquérir cette aptitude

11 Le café pédagogique.
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/09/23092019Article637048196406287343.aspx>

constitutifs appartiennent chacun à des praxéologies et des disciplines étrangères l'une à l'autre, il n'assure pas encore un certain degré de légitimité aux enseignements de langue vis-à-vis des disciplines et formations dans lesquelles ils s'intègrent, bien qu'ils constituent une forte dynamique de formation d'identité professionnelle et de motivation pour les enseignants linguistes. C'est le cas de la littérature universitaire des enseignants et des étudiants en anglais de spécialité qui vise à penser ensemble le savoir spécialisé et la langue dans une approche didactique en prenant en compte les *variations continues* de ses nombreuses manifestations. En outre, la constitution de cette littérature spécifique aux enseignants de LSP a permis de contribuer à la réflexion sur la question de l'intégration sociale des enseignants d'anglais dans une communauté disciplinaire différente de la leur, à la fois institutionnelle, en établissant des liens entre les divers acteurs de l'université, disciplinaire (en associant sciences et langues), mais aussi identitaire et professionnelle dans la mesure où elle permet de regrouper enseignants et enseignants-chercheurs en LANSAD. Si le présent article constitue le versant théorique-épistémologique de ce champ de recherche émergent, il est nécessaire de corroborer les postulats décrits ci-dessus par l'élaboration d'une recherche de terrain auprès d'un public d'enseignants dans le secteur LANSAD ; cette recherche est par ailleurs en cours, sur le pôle universitaire de Toulouse, qui représente toutes les disciplines universitaires et une grande variété de pratiques d'enseignement-apprentissage, à titre comparatif, le projet inclut également les pratiques d'enseignement, les représentations professionnelles à l'Université Paris 8 autour du Centre de Langues, duquel dépend l'ensemble des cours destinés au public LANSAD.

GENER-BACK **Gener-bibliography**

- Accardi, J. (2001). *La référence en didactique des LVE : le cas de l'espagnol*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Aristote. (2003). *Topiques, tome 1 : livres I-IV*. Traduction Jean Brunschvig. Paris : Les Belles Lettres.
- Bachschmidt, Patrick. (1999). Construction de l'argumentation dans l'article de recherche en mécanique, différences entre discours du francophone et de l'anglophone. *ASp*, 23-26, 197-208.
- Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais (tome 1, « objectifs et contenus de l'enseignement », et tome 2 « la mise en œuvre pédagogique »)*. Paris : Nathan Université.
- Banks, David. (2008). *The development of scientific writing. Linguistic features and historical context*. London: Equinox.
- Barbier, P. (2009). Modalités et modes de communication des discours universitaires. Dans J.-M. Defays, A. Englebert (dir.), *Principes et typologie des discours universitaires* (p. 37-46). Paris : L'Harmattan.
- Barton D. et Hamilton M. (2010). La littérature : une pratique sociale. *Langage et société*, 133, 45-62.
- Boeglin, M. et Jean, A. (2011). L'écriture en sciences de l'éducation : information, formation, transformation. *Les cahiers du CERFEE*, 30.
<http://www.lirdef.univmontp2.fr/cerfee/spip.php?article473>
- Bouchard, R. et Kadi, L. (2012). *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. Recherches et applications, Le Français dans le Monde*, 5.
- Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : L'Harmattan.
- Chaachoua H. (2011) La praxéologie comme modèle didactique pour la problématique EIAH. Étude de cas : la modélisation des connaissances des élèves. Dans M. Abboud-Blanchard et A. Flückiger A. (dir.), *Séminaire national de didactique des mathématiques* (p. 81-102). Paris.
<http://www.irem.univ-paris-diderot.fr/up/publications/AAR12001.pdf>
- Chaplier, C. (2017). *L'anglais des sciences : un objet didactique hybride*. Paris : L'Harmattan.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

- Chevallard, Y. (2005). *La didactique dans la cité avec les autres sciences*. Symposium de didactique, Montpellier les 15 et 16 septembre « Généricité et spécificité didactiques ». Journées 2005 du REF (Réseau Éducation Formation).
- Chevallard, Y. (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/rubrique.php3?id_rubrique=8
- Chevallard, Y. (2007). Éducation et didactique : une mise en tension essentielle. *Éducation & Didactique*, 1(1). <https://journals.openedition.org/educationdidactique/61>
- Chevallard, Y. (2009). *Didactique et formation des enseignants*. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Didactique_et_formation_des_enseignants-2.pdf
- Chevallard, Y. (2016). Tout est général, tout est particulier : la didactique et les langues. Texte issu de notes préparatoires à un séminaire, Toulouse le 15 avril 2016, LAIRDIL.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : *Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit*. www.formulecture.ch
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Minuit.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Minuit.
- Descartes, R. (2010). *La recherche de la vérité par la lumière naturelle*. Paris : Le Livre de Poche.
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2019). Les outils « designés » : interfaces didactiques entre savoir et compétence. Dans P. Dupont, P. Buznic-Bourgacq, M.-F. Carnus (dir.), *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre – Controverses, compromis ou compromission*. Paris : L'Harmattan.
- Freire, P. (1968). *Pédagogie des Opprimés*. Verlag Herder.
- Fourez, G. et M. Larochelle. (2004). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Fraenkel, B. et Mbodj-Pouye, A. (2010). Les New Literacy Studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, 3(133), 7-24.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 7, 325-341.
- Gee, J.P. (1998). *The New Literacy Studies : From "Socially Situated" to the Work of the Social*. <http://jamespaulgee.com/pdfs/The%20New%20Literacy%20Studies%20and%20the%20Social%20Turn.pdf>
- Gerbault, J. (2012). Littératie numérique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2). <http://journals.openedition.org/rdlc/3960> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.3960>.
- Gruson, B. (2019a). *L'action conjointe en didactique des langues : élaborations conceptuelles et méthodologiques*. Rennes : PUR.
- Gruson, B. (2019b). Étude de l'équilibration épistémique au sein d'une ingénierie coopérative en langues. *Actes du 1^{er} Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique*. Rennes, 25-27 juin 2019.
- Hamilton, M. (2002). *Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning*. <https://eric.ed.gov/?id=ED445251>
- Herr, N. (2008). *The Sourcebook for Teaching Science*. Jossey-Bass Teacher.
- Hofstadter, D. et Sander, E. (2013). *L'analogie, Cœur de la pensée*. Paris : Odile Jacob.
- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (p. 61-73). Bruxelles : De Boeck Université.
- Johsua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. Dans AFIRSE (éds.), *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris : PUF : 1-15.
- LEARNING and MEMORY*. Cram101 Textbook Reviews. Sans date.
- Lafontaine, L., Emery-Bruneau, J. et Guay, A. (2015). Dispositifs didactiques en littératie universitaire : le cas du Centre d'aide en français écrit à l'Université du Québec en Outaouais. *Linx*, 72, 39-54.
- Lahire, B. (2012). *Monde Pluriel*. Paris : Seuil.

- Lampron, R. et Blaser, C., 2012. La maîtrise des compétences langagières dans la formation : regard sur les pratiques étatsuniennes. *Correspondance*, 18(1), 7-11.
- Latour, B. (1989). *La Science en action*. Paris : La Découverte.
- Lévy-Leblond, J.-M. (1996). La langue tire la science. Dans R. Chartier et P. Corsi (dir.), *Sciences et Langues en Europe* (p. 235-245). Paris : EHESS.
- Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. Dans A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique*. (p. 149-154). Paris : Université Paris 7. <http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/927>
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Morin, E. (1990). Sur l'interdisciplinarité. Dans *Carrefour des sciences, Actes du Colloque du CNRS Interdisciplinarité*. Paris : CNRS.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Narcy-Combes, J.-P. (2006). Deux modes de fonctionnement mémoriel en production langagière et tâches d'apprentissage des langues. *Cahiers de l'APLIUT*, 35(2). <http://apliut.revues.org/2495>
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinarité : Manifeste*. Paris : Éditions du Rocher.
- OCDE (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>
- O'Connell, A. M. (2019). Didactique des langues de spécialité : épistémologie d'un objet hybride. Dans C. Chaplier et A. M. O'Connell (dir), *Épistémologie à usage didactique. Langues de spécialité (secteur LANSAD)* (P. 97-130). Paris : L'Harmattan.
- Osborne, M. J. et Rubinstein, A. (1996). *A Course in Game Theory*. Cambridge, MA: MIT.
- Pahl, K. et Roswell, J. (2012). *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. California: Sage Publishing. https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/9788_036893.pdf
- Petit, M. (2002). Éditorial. *Asp*, 35-36, 1-3.
- Renoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Picard, E. (2009). L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 122, 11-33.
- Pollet, M.-C., Glorieux, C. et Toungouz, K. (2010). Pour un continuum dans l'appropriation d'une littéracie universitaire. *Diptyque*, 18, 61-92.
- Pouly, M.P. (2015). Hiérarchie des objets d'étude au sein de l'anglais universitaire en France, XIX^e-XXI^e siècles, *Mélanges de l'École française de Rome – Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, 127(2), 239-252. <http://journals.openedition.org/mefrim/2235> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/mefrim.2235>
- Puren, C. (1989). L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX^e siècle ou la naissance d'une didactique. *Langue française*, 82, 8-19.
- Resweber, J.-P. (2000). *Le pari de la transdisciplinarité : vers l'intégration des savoirs*. Paris : l'Harmattan.
- Rosignol, M.-J. (2000). Quelle(s) discipline(s) pour la civilisation ? *Revue Française d'Études Américaines*, 83, 13-27.
- Sensevy, G. (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.
- Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Van der Yeught, M. (2014). Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des

formations. *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33(1).
<https://apliut.revues.org/4153>

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.

Whalen, T. (2004). High Stakes, Mistakes, and Staking Claims Taking a Look at Literacy. *Ethnologies*, 26(1), 5-34. <https://doi.org/10.7202/013338ar>

Sitographie

Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 dite « Edgar Faure » d'orientation de l'enseignement supérieur.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.docidTexte=JORFTEXT000000693185&categorieLien=id>

Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027735009>