

L'enseignant et les savoirs spécialisés

À propos de la dénomination spécifique en classe de français, langue
professionnelle

Eliane Blondel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/298>

DOI : [10.4000/cediscor.298](https://doi.org/10.4000/cediscor.298)

ISBN : 2878542223

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2001

Pagination : 37-50

ISBN : 2878542223

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Eliane Blondel, « L'enseignant et les savoirs spécialisés », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 7 | 2001, mis en ligne le 05 mai 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/298> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.298>

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

L'enseignant et les savoirs spécialisés

À propos de la dénomination spécifique en classe de français, langue professionnelle

Eliane Blondel

- 1 Enseigner une langue étrangère amène l'enseignant à élaborer, lors de la mise en place de ses objectifs d'enseignement, une série d'hypothèses didactiques qui influenceront sur le *scénario* qu'il retiendra pour sa classe. Dans une classe de français langue professionnelle (désormais FLP), certaines des questions orientant sa démarche et qui portent sur les connaissances à transmettre peuvent être formulées comme suit : qu'est-ce qu'une « langue de spécialité » ? Comment rendre accessibles pour des apprenants venant d'une autre culture des savoir-faire professionnels, des savoirs sur un domaine¹ ?
- 2 Pour comprendre ce qui se passe en classe de FLP, il nous semble nécessaire de partir du cadre interactionnel dans lequel se développent les échanges langagiers. Le statut respectif des interactants (professeur/apprenants) correspond à celui de toute situation d'interaction didactique : en classe de langue en effet, « il y a nécessairement en présence un locuteur compétent face à un ou des locuteurs moins savants ayant en principe accepté ou reconnu cette relation asymétrique » (Cicurel 1992 : 193). L'enseignant est en position d'expert, il possède des savoirs à transmettre : « Entre les interactants, il y a un *contrat didactique* qui est explicite et qui peut s'énoncer ainsi : *une personne compétente dirige l'interaction de façon à donner aux apprenants la possibilité d'apprendre* » (*ibid.* : 193).
- 3 Se pose alors la question de savoir dans quelle mesure l'enseignant de FLP est en position d'expert. Extérieur au domaine professionnel dont il est chargé de transmettre les savoirs, il doit reconstruire son propre discours didactique, lui redonner une cohérence, une identité en y « intégrant » des discours autres. En classe, il s'agit pour lui de reformuler ces dires pour les rendre accessibles aux apprenants, c'est-à-dire de les *altérer*, l'altération d'un discours étant définie par Peytard comme « l'activité du sujet qui, par transformations variables, rend autre un discours d'origine » (1994 : 70).

- 4 Nous nous appuyerons sur ce concept d'altération pour examiner dans un premier temps comment l'enseignant redistribue dans son discours les rôles d'expert (expert professionnel vs expert didactique), puis comment il mène l'activité de reformulation, en nous limitant ici aux dénominations spécifiques. Nous aborderons enfin le problème de la *vigilance évaluative* (Peytard 1994) de l'enseignant, non seulement par rapport aux productions des apprenants mais aussi par rapport à son propre discours.

1. Discours didactiques et discours spécialisés : l'« altération » des discours professionnels

- 5 Comment se marque, dans les discours qu'il tient en classe de langue, l'attitude de l'enseignant face aux énonciateurs des discours spécialisés ? Comment l'enseignant sauvegarde-t-il sa position haute et sa spécificité d'expert didactique ?

1.1. Un face à face d'experts

- 6 Pour remplir, en classe de langue, ses rôles d'informateur et d'évaluateur, pour transmettre aux apprenants des savoirs professionnels que lui-même ne possède pas à l'origine, l'enseignant a dû « en amont » de la classe s'approprier des discours variés : discours spécialisés (ceux des experts du domaine), discours vulgarisés, discours des manuels de FLP, des « livres du professeur » correspondants, etc. Peytard nomme *tiers-parlant* ces discours antérieurs qui transparaissent dans les dires d'un locuteur : « j'entends par *tiers-parlant* un ensemble indéfini d'énoncés prêtés à des énonciateurs et dont la trace est manifestée par : « les gens disent que », « on raconte que ». Énoncés qui appartiennent à la masse interdiscursive à laquelle empruntent les agents de l'échange verbal pour étayer leurs propos » (1994 : 71).
- 7 Dans l'*interaction didactique*, l'altération se dédouble. On peut distinguer :
– l'altération à l'œuvre dans les dires de l'enseignant (et qui concerne ses relations à des discours antérieurs) ;
– l'altération des discours mêmes de l'enseignant lorsqu'ils sont repris par les apprenants (l'apprenant est lui aussi un « agent altérant »).
- 8 Nous complexifierons ici le schéma didactique proposé par Peytard en y ajoutant un troisième agent altérant : le manuel de français langue professionnelle utilisé par les interactants qui reformulent les discours spécialisés pour les vulgariser. Ainsi, en classe, deux agents « experts » altèrent le tiers-parlant : l'enseignant et le manuel. Dans le déroulement de l'interaction enseignant-apprenants, le professeur doit tenir compte, peut-être même « opérer des compromis » (ne serait-ce que dans l'ordre de présentation des savoirs) avec cet autre énonciateur altérant qu'est le manuel.
- 9 De la définition de Peytard citée plus haut, il suit que l'on peut décrire l'attitude du locuteur à l'égard du tiers-parlant en recherchant dans son discours les marques linguistiques qui y font allusion. Nous ajouterons que l'on peut croiser ce concept d'altération avec celui d'Authier (1982a) sur hétérogénéités constitutive et montrée. Dans des discours comme celui de l'enseignant de FLP consacrés tout au long du déroulement de la classe à la transmission de discours autres, le professeur a parfois recours à une reformulation sans traces linguistiques à la surface du texte, à ce que l'on pourrait appeler une « altération constitutive ». Pour conserver une identité à son

discours, pour maintenir sa position haute en classe, pour qu'une partie au moins de son rôle d'informateur lui revienne en propre, il arrive que le professeur prenne totalement à sa charge la reprise des discours d'autrui. Quant à « l'altération montrée » de l'enseignant, lorsqu'il y a trace linguistique de reprise des dires d'autrui, elle peut prendre des formes multiples, dont le corpus ne nous donnera que quelques exemples, liés au profil didactique personnel des enseignants.

- 10 Dans les classes observées, l'enseignant se démarque de ces communautés spécialisées dont il altère les discours :
- 1/ en ne se reconnaissant pas comme expert ;
 - 2/ en reconnaissant au tiers-parlant sa position d'expertise ;
 - 3/ en signalant sa propre compétence dans le domaine de l'autre.

Cas 1 : « Je ne suis pas spécialiste »

- 11 Chargé d'enseigner une autre discipline que la sienne, l'enseignant perd une part de son statut d'expert et il lui arrive d'afficher cette différence. Il peut par exemple se « positionner » comme membre de fait de la vie économique du pays ; il transmet alors un *témoignage* plus qu'un *savoir*. Certaines marques discursives donnent de lui (comme « simple » enseignant) une image un peu dévalorisée (extrait 1 : « même nous ») ou au contraire accompagnent l'exposition d'un savoir professionnel d'un commentaire dépréciatif comme dans l'extrait 2 (pour l'ensemble des extraits, les éléments discursifs appuyant notre thèse sont soulignés).

Extrait 1²

110 P est-ce que avant de lire + le message + on pouvait savoir de quoi il était question +
 111 Af l'objet
 [...]

 117 P l'objet donc comme dans une lettre donc effectivement dans une entreprise lorsqu'on arrive le matin **même nous** vous savez **en tant que professeur** lorsqu'on arrive le lundi matin [...]

[SE3]

- 12 Dans l'extrait 2, l'enseignante s'efforce de faire dire aux apprenants quelles stratégies sont employées par l'entreprise « x » pour être compétitive ; quand elle obtient la réponse cherchée, elle reprend le mot « compétitif » en le chargeant d'une valeur dépréciative (« puisqu'ils veulent être tellement compétitifs » sous-entendant qu'elle ne partage pas cette vision de l'action économique) :

Extrait 2

59 P voilà + donc + des mots importants + voilà + puisqu'ils **veulent** être **tellement** compétitifs + il faut qu'ils **MULT**iplient leurs points de vente [...]

[SE2]

Cas 2 : « Je sais ce que disent les spécialistes »

- 13 Ailleurs, l'enseignant souligne le statut d'expert de l'autre ; il fait alors référence au tiers-parlant :
- à l'aide d'une *désignation généralisante* (extrait 3 : « les économistes ») qui tient à distance la communauté spécialisée :

Extrait 3

- 180 P la superficie + hein là je vous ai dit que on l'utilisait juste pour la distribution
[...] et puis ? ++
- 181 Af le capital social
- 182 P le capital social hein donc c'est un des critères que retiennent **les économistes**
pour classer une entreprise
- [SE3]

- par des formulations telles que (1) et (2) où X est une dénomination. De telles formulations sont récurrentes dans SE2 et SE3 :

- (1) dans les entreprises, on appelle X...
- (2) en France, pour X c'est/ce sont + définition

14 L'extrait 4 en est un exemple :

Extrait 4

- 165 P en France pour les notes de service ce sont les documents internes [...]
- [SE3]

15 Ce procédé discursif de désignation généralisante permet au besoin à l'enseignant de retrouver une position d'observateur et d'évaluer les énonciateurs des discours premiers en utilisant des critères d'appréciation (la rigueur dans l'emploi du code) qui le replacent, lui enseignant, dans un domaine où il est « constitutivement » expert. Ainsi, dans l'extrait suivant, l'enseignant signale explicitement sa propre compétence dans le domaine de l'autre en se proposant comme garant du bon usage des termes spécialisés. Ce faisant, il équilibre son statut de non professionnel du domaine en se replaçant sur le terrain de l'exactitude linguistique, où il est expert :

Extrait 5

- 157 P quelquefois + dans les entreprises on appelle note d'information et note d'instruction note de service dans les deux cas + hein dans les deux cas quelquefois on nous dit Note de service alors que ce sont des informations et des instructions + **le mieux quand même le plus professionnel** c'est lorsqu'il s'agit d'INformer simplement de donner une information avoir une note d'information + hein et puis lorsqu'il s'agit de donner des ORDres de dire ce qu'il faut faire [...] eh bien on va appeler cela note de service.
- [SE3]

Cas 3 : « Je fais comme si j'étais spécialiste »

- 16 Plus fréquemment, l'enseignant « redistribue » les rôles énonciatifs en effaçant toute allusion aux professionnels. Nous évoquerons ici deux types de procédés.
- 17 En premier lieu, nombreux sont les fragments de la chaîne parlée où toute allusion à la communauté extérieure est effacée : l'altération effectuée par l'enseignant devient « constitutive » de son discours. Le savoir se transmet sans intermédiaire.

Extrait 6³

- 18 P + alors nous revenons vous avez compris que **les déplacements ne font pas partie des cotisations [...]** quand vous avez les retenues ici plus les impôts + comment ça s'appelle l'ensemble des retenues et des impôts sur le revenu + comment cela s'appelle-t-il je vous l'ai déjà appris
- [SE2]

18 Dans d'autres cas, le tiers-parlant est effacé au profit de sa « langue spécifique », d'où les segments du type :

Extrait 7

1003 P ça, c'est un verbe qu'on utilise beaucoup en français des affaires

[SE3]

Extrait 8

965 P vous savez qu'en français des affaires [...] on apprend la rigueur des termes
hein

[SE3]

- 19 On remarquera que dans les deux extraits précédents, le « on » est ambigu : la communauté spécialisée est-elle comprise dans ce « on » ? Ou s'agit-il seulement de l'ensemble des participants à des situations didactiques de FLP ? Comment, en fin de compte, les apprenants interprètent-ils ce type d'énoncés ? Dans tous les cas, l'accent est mis sur la dimension linguistique, et c'est en reprenant ainsi son rôle de commentateur métalinguistique que l'enseignant redonne une forte cohérence à son discours didactique.
- 20 Après cette approche de l'introduction du tiers-parlant dans les discours de la classe de FLP, nous allons prendre comme exemple de l'altération des discours spécialisés celui de l'occurrence des dénominations spécifiques et des procédés de reprise de ces dénominations. Dans les discours spécialisés, l'activité de dénomination est essentielle : « c'est là que sont institués les termes », rappelle Mortureux (1995 : 22) dans ses travaux sur les vocabulaires scientifiques et techniques. Par la suite, une fois le lexique dénommé et défini, et parce que les discours-source s'échangent « en général à l'intérieur d'un cercle de spécialistes, [...] par conséquent les questions que peut soulever la réception des termes sont intimement liées aux concepts et relèvent plus de la démarche scientifique que de la compréhension linguistique » (*ibid.* : 22).
- 21 Nous allons voir que, dans ce cas, les *représentations* que l'enseignant se forme du fonctionnement discursif des termes spécialisés sont *indissociables de ses conduites d'enseignement*.

1.2. La dénomination spécialisée en classe de FLP

- 22 S'interroger sur l'explicitation des termes professionnels en classe de langue étrangère demande tout d'abord que l'on rappelle quelles sont, dans les discours spécialisés, les propriétés lexicales, formelles et sémantiques des termes spécifiques (Mortureux 1995).
- 23 a/ Ils sont *monosémiques* : dans ce cas, ils n'admettent pas de synonymes ; les expliquer (en classe ou ailleurs), c'est en donner une définition.
- 24 b/ Ils sont *monoréférentiels* : ils renvoient à un seul objet du monde, n'admettent qu'une seule référence.
- 25 c/ Les désignations spécifiques se définissent également par leur *motivation*, c'est-à-dire par « la relation perceptible entre leur forme (signifiant) et leur sens (signifié) ». Autrement dit, « certaines informations sur le sens d'un terme et qui déterminent souvent son *interprétation*⁴ sont inscrites dans la structure formelle (phonétique et morphologique) d'un signe » (Mortureux 1984). En cas d'altération du discours spécialisé par un locuteur étranger au domaine, la question se pose de savoir si le vocable spécifique est ressenti dans toute sa singularité sémantique ou bien si le locuteur est influencé par le sens « courant », mondain (Rey-Debove 1979) de l'item ou de chaque item pris isolément.

1.2.1. La disparition de la monosémie et de la monoréférentialité des termes spécifiques

- 26 Dans le but de faciliter l'apprentissage, « la situation de classe autorise ou engage les protagonistes à s'arrêter sur les mots ou les énoncés pour en *recevoir un commentaire explicatif*. C'est ainsi qu'il faut comprendre les nombreuses répétitions, reformulations, reprises que l'on rencontre inévitablement dans les discours de la classe, et qui sont destinées à permettre l'intercompréhension » (Cicurel 1994 : 106). Les arrêts sur le mot sont fréquents dans les classes observées, mais il est intéressant de noter qu'ils sont aussi souvent des reformulations par l'enseignant de son propre discours (auto-reformulation) que des demandes de production d'un autre vocable par l'apprenant (hétéro-reformulation).
- 27 Pour conserver toute sa monosémie à un terme spécialisé, il conviendrait que l'enseignant donne ou demande sa définition puisque ces termes n'admettent pas de synonymes. Cependant, dans les classes observées, on constate le recours à des explicitations par la synonymie, ou la reprise du terme par un hyperonyme ou un hyponyme, tout comme en classe de français usuel. L'auto-reprise des termes conduit l'enseignant à brouiller leurs spécificités. Ainsi, dans l'extrait 9, les deux termes mis en équivalence par l'enseignant ne sont pas synonymes : le « chiffre d'affaire » est le montant global des sommes engagées pendant la durée d'un exercice (ce qui inclut les charges, le personnel, etc.) ; le « bénéfice », *s'il y en a un*, représente le gain financier réalisé.

Extrait 9

289 P comment ça s'appelle le **chiffre d'affaire** du groupe ? = hein le **bénéfice** du groupe

[SE3]

- 28 Dans l'extrait 10, l'enseignant reprend un hyperonyme (« fonds de commerce ») par un hyponyme (« murs »), alors même que l'apprenant a donné le terme spécifique (tour de parole 727) ⁵ :

Extrait 10

727 Af peut-être + un fonds de commerce qu'on a eu

728 P ah: c'est bien on peut apporter aussi des murs ? = hein hein ? des murs + des murs ? on peut apporter un fonds de commerce oui [...]

[SE3]

- 29 Dans d'autres cas, le professeur met au second plan le caractère monosémique des termes spécialisés. Les discours des enseignants dans SE2 et SE3 sont, en effet, « constellés » de demandes d'hétéro-reprises qui exigent de l'étudiant la reprise du terme mondain par son « équivalent » spécifique, et qui sont formulées comme suit :

- (1) un autre terme pour
- (2) mieux que
- (3) un mot un peu plus professionnel que
- (4) c'est un mot savant pour

- 30 L'expression (1) peut laisser croire à l'apprenant que les deux termes mis en équivalence par « autre » sont synonymes. Dans les cas (2), (3), (4), le discours de l'enseignant montre certes qu'un terme est « préférable » à un autre, mais rien

n'indique que le vocable mondain soit *impropre* dans les situations professionnelles considérées.

1.2.2. La motivation sémantique des termes spécifiques dans le discours didactique

- 31 En classe de FLP comme en classe de français usuel, à l'activité de dénominations'ajoutent parfois des commentaires sur la motivation du terme. Cette conduite discursive paraît renforcer l'attention portée au « sens exact » de la dénomination spécifique. Mais, en fait, ces commentaires ne reprennent pas ceux des discours premiers ; ils révèlent la représentation que les enseignants de SE 2 et SE 3 se font des termes spécialisés. Voyons trois exemples.
- 32 Les dénominations des domaines de l'économie ou du droit sont assez fréquemment des « synapsies ». Les synapsies ont la structure formelle suivante :

Nom + adjectif ou Nom relié à un autre Nom par les prépositions *de* ou *à*
 « siège » + « social » dans l'extrait 11
 « protection » + « social(e) » dans l'extrait 12

ce qui « entraîne leur ressemblance avec des syntagmes nominaux « ordinaires » [...] et masque parfois leur singularité sémantique » (Mortureux 1995 : 18). Le sens de « siège social » ne dérive pas du sens de « siège » d'une part et de « social » de l'autre. C'est pourquoi le sens d'une synapsie peut être mal connu alors que l'expression semble facile à comprendre puisqu'elle est composée de deux mots « simples »⁶.

- 33 Dans les classes observées, l'enseignant procède lui aussi suivant le sens commun, dans une perception de non-spécialiste, par exemple en « désolidarisant » sémantiquement les deux vocables de la synapsie au profit du terme qui « dit quelque chose », en le commentant et en le mettant en valeur par des moyens prosodiques comme dans l'extrait 11 où le vocable « siège » qui se « rapproche » sémantiquement d'« adresse » est plus fortement accentué. Il arrive également qu'il fasse remarquer la composition formelle par un commentaire métalinguistique comme dans l'extrait 12 (la « protection sociale »), ce qui est une autre façon de considérer les deux items comme des entités séparées :

Extrait 11

67 P qu'est-ce qu'on a dans les en-têtes de lettres
 68 Af l'adresse
 69 P **l'adresse**
 70 Am l'adresse XXX
 71 P l'adresse mieux que cela + quand c'est une société qu'est-ce qu'on dit
 [...]
 74 As XXX siège social
 75 P le **SIEGE** social d'accord + le siège social oui

[SE3]

Extrait 12

3 P payer sa participation voilà à aux frais généraux de tous les gens du pays c'est pour ça qu'on appelle tout ça + la pro-tec-tion **quel est le deuxième mot après protection** +++ **i faut un adjectif quel adjectif** [...] la protection SOciale

[SE2]

- 34 Dans les exemples cités ci-dessus, l'enseignant donne des indications métalinguistiques pour faciliter la compréhension et l'apprentissage des termes spécifiques⁷. Ces procédés (justification sémantique, recours à l'étymologie ou aux catégories grammaticales) peuvent entrer dans ce que Cicurel (1994), à propos des classes de langue usuelle,

appelle le *rôle facilitateur* de la dimension métalinguistique. En ce qui concerne l'enseignement du code étranger, les conduites discursives de l'enseignant de FLP, dans les classes observées, semblent proches de celles utilisées dans la langue usuelle.

2. Les intermittences de la « vigilance évaluative » dans le discours de l'enseignant

- 35 L'enseignant de FLP se doit de donner à son discours une identité qui soit en phase avec sa position d'expert. À partir d'occurrences de dénominations spécialisées rencontrées dans le corpus, nous avons voulu montrer comment l'enseignant « oscille » discursivement, dans sa fonction d'informateur, entre le rôle de « gardien » des discours spécialisés qu'il a altérés pour les transmettre et le rôle d'expert linguistique, tel qu'il semble l'avoir « importé » d'un enseignement de français usuel. Cette « oscillation » peut s'expliquer – nous semble-t-il – par un jugement de « pertinence discursive » qui accompagne, selon Peytard (1994), toute altération de discours. Car l'altération des discours s'accompagne d'une incessante évaluation tant des discours cités que du discours altéré en train d'être dit. En situation didactique, cette évaluation peut être plutôt définie comme une « vigilance évaluative ». L'enseignant, évaluateur des productions des apprenants, est également évaluateur de lui-même, de la conformité de ses propres dires aux dires et aux savoirs des discours-source qu'il veut transmettre.
- 36 Comment l'enseignant encourage-t-il les apprenants à produire ? Cicurel (1994) a relevé un certain nombre de procédés habituels chez l'enseignant et qui forment un « schéma interactionnel facilitateur ; celui-ci a pour effet, du fait que les apprenants le connaissent ou qu'il est constamment rappelé par le participant enseignant, de permettre une meilleure compréhension et une meilleure *production*⁸ [...] en langue cible ».
- 37 L'une de ces conduites découle de la structure ternaire des échanges mise en évidence par Sinclair et Coulthard (1975), cette structure permettant à l'enseignant d'évaluer les productions des apprenants. Or nombreux sont les cas, dans les classes observées, où l'enseignant évalue positivement l'apprenant qui donne le « synonyme référentiel » (le terme « mondain » dont le sens est proche du vocable spécialisé) : c'est ainsi qu'agit l'enseignant au tour de parole 69 de l'extrait 13. Pourtant, au tour suivant, il revient sur son évaluation en demandant un « meilleur » terme. Ce faisant, il rectifie la première formulation de l'apprenant mais, en même temps, il s'auto-corrige puisqu'il avait d'abord accepté le terme :

Extrait 13

67 P qu'est-ce qu'on a dans les en-têtes de lettres
 68 Af l'adresse
 69 P **l'adresse**
 70 Am l'adresse XXX
 71 P **l'adresse mieux que cela** + quand c'est une société qu'est-ce qu'on dit

[SE3]

- 38 Un phénomène semblable se produit dans l'extrait ci-après. L'activité commence par une demande de savoir-faire basée sur le texte d'une note d'information (les questions de l'enseignant sont alors le plus souvent du type « qu'est-ce qu'on sait sur ? », « qu'est-ce qu'on connaît de ? »). Observons ce discours didactique autour de la désignation

spécialisée « la raison sociale » dont le synonyme référentiel est ici « le nom » ; les apprenants viennent de citer cette raison sociale par son nom propre (« la société Le Merisier »), c'est-à-dire sans recourir à aucun terme, ni courant, ni spécialisé ; c'est l'enseignant qui, le premier, reformule « la société Le Merisier », mais il le fait en recourant à son synonyme référentiel. Ce n'est que deux tours de parole plus tard (pendant lesquels il a été question d'un autre savoir) qu'il demande une reprise du terme courant par son « équivalent » spécifique.

Extrait 14

- 42 P [...] donc on connaît **le nom** de l'entreprise + et puis qu'est-ce qu'on connaît d'autre ? on nous dit qu'il vend des meubles
 43 Af l'activité
 44 P l'activité très bien hein ? donc on connaît + **son nom est-ce qu'on peut dire cela mieux que que que le nom** + est-ce qu'il n'y a pas un autre terme
 45 Af raison sociale
 46 P très bien donc on connaît la raison sociale et on connaît aussi [...]
 47 As activité

[SE3]

- 39 Dans l'extrait 15 (où la dénomination spécialisée est « le personnel »⁹), on retrouve la même conduite discursive : l'enseignant évalue positivement le synonyme référentiel lorsque les questions portent sur l'acquisition d'un savoir. C'est pourquoi, au tour de parole 63, l'évaluation positive est suivie d'une invitation à poursuivre sur ces savoirs (« et alors ») tandis qu'au tour 65 qui clôt la demande sur le « contenu » du cours (« donc » = en résumé), le synonyme référentiel est auto-reformulé par le terme spécifique, l'enseignant se concentrant de nouveau sur une adéquation des discours de la classe à ceux des énonciateurs spécialisés¹⁰.

Extrait 15

- 57 P pourquoi est-ce qu'on a aussi peu d'informations sur l'entreprise par rapport aux en-têtes de lettre ++
 [...]
 60 Am1 parce qu'elle est adressée à **l'employé** du mais euh
 61 P **AUX employés**
 62 Am1 aux employés
 63 P parce qu'elle est adressée **aux employés** oui et alors
 64 Am1 **les employés** sont au courant très bien de l'adresse [...] et ça c'est envoyé aux **employés** de compagnie qui sont déjà au courant de toute l'information nécessaire
 65 P d'accord + donc c'est une lettre qui est adressée **aux employés** + au PERSONNEL de l'entreprise et qui connaît les informations telles que l'on a dans les en-têtes de lettres ?
 [...]
 104 P donc là on n'a pas besoin de tout cela vous avez raison parce que + il s'agit du + d'un message pour ? l'ensemble des **employés** hein + bien + quel est ? + le donc le destinataire c'est l'ensemble du PERSONNEL

[SE3]

- 40 Ces deux extraits (on aurait pu en citer d'autres) nous incitent à émettre une hypothèse à propos de ce brouillage de la valeur sémantique propre au terme spécialisé. Dans toute classe de langue se produit un phénomène de bifocalisation de l'attention à la fois sur la forme du message (le code linguistique) et sur son contenu (Bange 1992 ; Cicurel 1992). Mais, contrairement à la classe de langue usuelle où, assez souvent, « la focalisation sur la forme tend à devenir plus importante que celle sur le fond » (Cicurel 1992), en classe de FLP, l'apprentissage des savoirs et savoir-faire professionnels (le « contenu » du cours) devient prédominant *sans que* la focalisation sur la forme ne perde réellement de son importance.
- 41 En classe de FLP, en effet, la vigilance évaluative de l'enseignant est dédoublée. Elle porte à la fois sur l'apprenant qui altère le discours de l'enseignant (et/ou du manuel)

et sur les dires de l'enseignant lui-même, lequel est confronté à l'incertitude de ses connaissances dans des domaines où il n'est pas expert. Lorsqu'il conduit ses apprenants à focaliser leur attention sur les savoir-faire professionnels, il fait de même pour lui-même, quitte à accepter les « mots ordinaires ». L'enseignant cesse alors de se situer par rapport au tiers-parlant, il cesse d'évaluer sa propre compétence dans ces domaines autres. Mais sa vigilance n'est que provisoirement « mise en sommeil », d'où ses « retours » au terme spécifique, par auto-reformulation, et ce sur toute la durée de son cours¹¹, parce que l'altération didactique et son évaluation ont pour caractéristique de fonctionner dans la durée « en proposant une conceptualisation progressive » (Peytard 1994).

Conclusion

- 42 Transmettre un discours dont on n'est pas expert revient à le transformer, à le reformuler, c'est-à-dire, selon Peytard, à l'altérer. Cette reformulation peut porter sur n'importe quel segment de l'énoncé, et nous avons choisi d'observer plus précisément, dans le déroulement du discours de la classe, l'altération d'un des « pivots » discursifs des discours spécialisés : la dénomination spécifique.
- 43 L'énonciateur reformulant un discours en a tout d'abord une représentation : nous avons essayé de montrer que, dans le cas de ces discours, l'enseignant conçoit le sens des termes spécifiques en « non-professionnel » et que c'est ainsi qu'il les présente à la classe. De là vient qu'il reformule les dénominations spécialisées par leurs synonymes référentiels, et qu'il lui arrive d'évaluer positivement le même comportement discursif chez l'apprenant. S'il risque de s'ensuire un brouillage du sens dans l'esprit de l'apprenant, on peut en avancer comme raison les intermittences de la vigilance évaluative de l'enseignant.
- 44 Ceci nous amène à signaler la multiplicité des tâches que celui-ci doit gérer simultanément en classe de FLP. En effet, d'une part, la bifocalisation forme/sens s'y joue différemment qu'en classe de langue usuelle : le contenu à transmettre est un enjeu bien plus grand que dans les autres classes de langue. D'autre part, dans le cas des discours didactiques, l'altération se produit sur la durée en proposant une conceptualisation progressive, et l'attention de l'enseignant est requise aussi dans la graduation des activités. Ainsi, la vigilance de l'enseignant est très sollicitée : sollicitée dans ce processus de trifocalisation (gestion des activités, de la forme des productions, de leur contenu : Cicurel 1994), sollicitée également dans son rôle d'évaluateur. L'évaluation se conçoit ici non seulement comme le jugement porté sur les productions et la compréhension des apprenants, mais aussi comme l'évaluation menée constamment par l'enseignant sur la conformité de ses propres dires à ceux des discours-source.

NOTES

1. Nos observations ont été menées à partir de deux des trois situations d'enseignement (SE2 et SE3) du corpus de FLP réalisé au CEDISCOR et présenté dans l'avant-propos de ce numéro. L'ensemble des activités didactiques de SE2 et SE3 concerne la réactivation de savoirs et de savoir-faire professionnels présentés dans les cours précédents. Il est à noter que SE3 a donné lieu à une version plus longue due à V. Bigot et E. Blondel à laquelle nous nous référons dans cet article. C'est la raison pour laquelle les numéros des tours de parole peuvent être décalés par rapport aux articles de Cicurel, Cucunuba et Ishikawa.
 2. Voir les conventions de transcription dans l'avant-propos.
 3. On peut s'attendre à ce que les occurrences d'« altération constitutive » soient nombreuses dans le corpus ; nous avons choisi de donner un exemple très bref.
 4. C'est nous qui soulignons.
 5. Définition du « fonds de commerce » tirée de Hess-Fallon, Simon : *Droit commercial et des affaires* (Paris, Sirey, coll. aide-mémoire) : « Définition : en l'absence d'une définition juridique, le fonds de commerce est appréhendé par ses éléments constitutifs dont le principal est la clientèle. Le fonds de commerce est constitué de l'ensemble des biens mobiliers (donc, entre autres les « murs ») qu'un commerçant ou un industriel groupe et organise en vue de la recherche d'une clientèle. »
 6. Mortureux (1995) prend l'exemple du terme d'astrophysique « trou noir » qui « dit quelque chose en soi à la plupart des francophones » même si peu d'entre eux en connaissent le sens exact.
 7. Voir l'article de Causa ici même.
 8. C'est nous qui soulignons.
 9. Les « salariés » ou l'« effectif » pourraient être des synonymes de « personnel », mais pas « employés » qui ajoute une autre notion ; « employés » désigne une catégorie socio-professionnelle dans la nomenclature de l'INSEE et fait référence à une catégorie de salariés, le personnel de bureau à qui on ne confie pas de responsabilités.
 10. Nous avons signalé par des italiques et du gras l'évaluation positive donnée par l'enseignante au synonyme référentiel, et indiqué par des petites capitales le moment dans le déroulement de l'interaction, où elle « se reprend » et fait suivre le synonyme référentiel par le terme adéquat, c'est-à-dire le terme spécialisé.
 11. Dans l'extrait 15, un nouveau « retour » sur le terme spécifique « le personnel » a lieu au tour de parole 104 alors que le savoir à transmettre sur cette question a été délaissé au profit d'un autre depuis le tour de parole 65.
-

RÉSUMÉS

Dans une classe de français, langue professionnelle, l'enseignant, extérieur au domaine spécialisé dont il est chargé de transmettre les savoirs, doit reconstruire son propre discours pour lui redonner une cohérence, une identité et le rendre accessible aux apprenants. Il s'agit pour lui de reformuler les dires des experts, c'est-à-dire de les « altérer », tout en reconstruisant ailleurs, au fil des interactions, son statut d'expert didactique. En nous appuyant sur la notion d'« altération

discursive », nous examinons dans un premier temps comment l'enseignant redistribue dans son discours les rôles d'experts (expert professionnel vs expert didactique), puis comment il mène l'activité de reformulation. Ce processus d'altération s'accompagne chez l'enseignant d'une « vigilance évaluative » portant sur les déplacements discursifs par rapport aux discours experts à l'œuvre aussi bien dans son propre discours que dans les productions des apprenants.

AUTEUR

ELIANE BLONDEL

Université Paris-3, CEDISCOR-SYLED