

COMMENT ÉLABORER UN PLAN DE COURS DE LANGUES DE SPÉCIALITÉS POUR LES ÉTUDIANTS EN LEA? / HOW TO DESIGN A SPECIALIZED LANGUAGES COURSE PLAN FOR MODERN APPLIED LANGUAGES STUDENTS? / CUM SĂ ELABOREZI UN PLAN DE CURS DESPRE LIMBAJELE DE SPECIALITATE PENTRU STUDENȚII DE LA LIMBI MODERNE APLICATE¹

***Abstract:** The present article aims to offer an analysis of the importance we give to designing a course plan in the field of specialized languages, for Modern Applied Languages students. It is in fact a document associated with such notions as transparency, interaction, communication and, in order to reach a correct and coherent acquisition of knowledge, it must be drawn up in collaboration with the other course coordinators. It is a document which is to be found under different names in higher education institutions in Europe, Canada or the United States. However, it is compulsory that it contains the following items: required background knowledge, the content of the course, the target level, evaluation methods, bibliography, etc. Given the current context in which the higher education is placed all over the world and the rapid changes in the labour market, the content of the course will often be submitted to changes and comebacks for each course unit.*

***Keywords:** specialized languages, didactics, syllabus, competences, CEFRL, ECTS.*

Définition du plan de cours

Roegiers définit le plan de cours comme « un document écrit, décrivant un cours dans ses principaux aspects de planification, généralement standardisés par rubriques, rédigé par son titulaire, délivré annuellement à la demande expresse de son institution, dès le début de l'année, à l'intention des étudiants, voire d'autres lecteurs potentiels. » (2012: 18). Nous parlons d'une communication écrite, qui implique donc une portée probatoire. La présence de quelques rubriques standards, stables, plus ou moins d'une université à l'autre, souligne l'idée de planifier pédagogiquement le contenu du cours, afin d'atteindre ses objectifs. Chaque université demande annuellement aux enseignants un tel document descriptif, il y a aussi une date butoir, généralement lors de chaque nouvelle rentrée. Pour l'enseignant, le plan de cours représente donc un outil de réflexion préparatoire au cours, alors que pour l'étudiant le document c'est une visualisation préliminaire du contenu du cours et une aide concrète à l'organisation et son travail.

Prise de contact et premières impressions

Parce qu'il s'agit d'un document rédigé à l'intention des étudiants principalement, beaucoup d'universités ont pris la décision de mettre le document à la disposition des bénéficiaires, en version imprimée ou électronique, à l'entame de chaque nouveau cours, pour qu'ils puissent le consulter à tout moment. On pourrait donc le considérer comme une première prise de contact entre le titulaire du cours et les étudiants, un point de contact précoce qui aide à transmettre une information spécifique, utile et ciblée. De cette manière l'étudiant aura la possibilité de visualiser la planification du cours et la gestion du temps de chaque unité d'enseignement, d'une manière plus ou moins schématique ou détaillée. Les responsables académiques ont remarqué la tendance des étudiants à consulter le document d'une manière sporadique ou à ne pas le consulter. Le manqué d'intérêt pourrait être justifié par un certain état d'âme des étudiants lors de la rentrée, « une disposition qui ne leur permet pas de saisir la portée du document pour leur parcours » (Roegiers, 2012: 26). C'est toujours le rôle de l'enseignant de trouver une solution: présenter le plan pendant le premier cours, le parcourir soigneusement point à point, afin d'éviter tout malentendu. Cela

¹ Ana-Marina Tomescu, Université de Pitești, Roumanie, ana_marina_tomescu@hotmail.com

représente peut-être une explication du fait que ce n'est pas formellement une obligation de la part de l'institution de délivrer le plan du cours au début de chaque année académique. C'est un document auquel le titulaire du cours prête beaucoup d'attention car, premièrement, en fonction du ton abordé et de la cohérence des idées exposées dans la présentation du plan, les étudiants pourraient se sentir encouragés ou, tout au contraire, découragés dans leur parcours: « Le professeur produit sur les étudiants certaines impressions à partir de ce qu'il laisse transparaître de lui-même et de son cours, et ces premières impressions auront tendance à persister, malgré tous ces efforts pour les transformer si elles se révèlent négatives. De plus, c'est à partir de ces premières impressions qu'un étudiant prend ou non la décision (souvent inconsciente) de s'engager dans le cours » (Prégent, 2009: 87). Le plan de cours devient une sorte de contrat, conclu entre plusieurs parties contractuelles: l'université, l'enseignant et l'étudiant. C'est ce qui explique la dénomination utilisée en Belgique pour le même document: engagement pédagogique. Il y a des auteurs (Woolcock, 2006) qui considèrent qu'il s'agit d'un accord à quatre: l'université, le département, l'enseignant et l'étudiant. Deuxièmement, à l'occasion de l'évaluation périodique du programme d'études, les agences d'accréditation peuvent le solliciter. Dernièrement, il témoigne aussi de la qualité d'un enseignant ou d'un processus d'enseignement.

Us et coutumes des universités

Généralement, les institutions d'enseignement supérieur assignent à leurs enseignants la tâche de rédiger des « plans de cours » pour les disciplines dispensées aux étudiants. Les universités québécoises ont été parmi les premières à mettre à la disposition des apprenants de tels documents depuis les années '70. Progressivement le concept gagne beaucoup de pays francophones européens, même si la terminologie n'était uniformément utilisée, tout au contraire, elle était bien différente: « engagements pédagogiques » ou « photocopié » en Belgique, « descriptions de cours » ou « fiches ECTS » en France¹, « détails de l'enseignement » en Suisse. Malheureusement, les dernières années, les universités françaises par exemple, livrent un document qui contient seulement la table des matières, même si le *Guide d'utilisation ECTS* demande « des informations détaillées, claires et à jour » (p. 29), plus précisément la « description de chaque unité d'enseignement » (p. 29). De plus, le nombre de rubriques, les prérequis, les contenus du cours, le nombre de crédits ECTS, les niveaux atteints, les tâches d'évaluation des cours ou les modalités de publication diffèrent d'une université à l'autre. C'est pour cette raison que « cette injonction positionne donc le Plan de cours, tel que nous le définissons, à un niveau important du processus de Bologne et s'applique par exemple rigoureusement aux institutions du supérieur en Europe, qui visent à obtenir le Label ECTS » (Leduc, 2013: 13). En ce qui concerne les universités roumaines, les enseignants reçoivent généralement des formulaires types pour le descriptif des cours, avec quelques rubriques obligatoires: identification du cours (nom, programme d'étude, nombre de crédits ECTS) et de l'enseignant (nom, fonction), objectifs d'apprentissage, description du cours, modalités d'évaluation (comment sera calculée la note finale en pourcentages), bibliographie minimale.

Dans le système d'enseignement anglo-saxon, ces documents pédagogiques portent le nom de *syllabus*, un terme dont l'utilisation dans le champ institutionnel académique remonte à 1889. Ce sont des documents qui présentent une utilité concrète et immédiate, mais qui demandent aussi beaucoup d'effort et d'investissement de la part des enseignants.

¹ parce que, après le processus de Bologne, le plan de cours représente un outil qui aide à comparer l'équivalence des cours et, par conséquent, des programmes d'études entre les différents établissements d'enseignement supérieur.

Le contenu du cours

- Quelle langue enseigner?

La réflexion sur les types de contenus sont à privilégier, parce que le cours de français de spécialité occupe une place importante dans la formation des étudiants en LEA. Le cours de langues de spécialité le professeur va enseigner une langue de spécialité à des étudiants roumains qui apprennent le français comme langue étrangère. Il s'agit d'un ensemble d'objets linguistiques et terminologiques défini par rapport à une certaine spécialité, un certain domaine. C'est la tâche de l'enseignant de connaître bien son public, pour déterminer correctement les objectifs du cours, les contenus, les méthodes d'enseignement. Car, le français de spécialité « est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelles ou des études supérieures » (Cuq, 2003: 19). En outre, en fonction du niveau de la technicité des textes étudiés, l'enseignant devra constamment rester en contact avec les acteurs du milieu étudié.

- Prérequis

Pour intégrer cette formation en troisième année, le plan de cours précise que les étudiants en LEA doivent disposer d'un niveau A2+/B1 à l'écrit comme à l'oral, conformément au CECRL. Il est nécessaire aussi d'avoir suivi une formation de niveau L2 en études anglophones ou anglophones, comprenant des enseignement de langue française/anglaise contemporaine, linguistique, traduction et culture et civilisation du monde anglophone/francophone. Selon l'échelle de niveau de compétences, au niveau B2, l'apprenant « peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité » (CECRL, 2001: 25). Si les étudiants possèdent une bonne connaissance de la langue fondamentale, l'objectif principal sera l'acquisition du lexique propre à une spécialité. « Mais, dans la plupart des cas, loin de se limiter à une terminologie spécialisée, le cours à élaborer doit aussi faire une large place à l'enseignement de la syntaxe », car « l'enseignement du lexique se fait moins au moyen de leçons spéciales, formalisées et systématiques, qu'à partir d'une exploration de réalisations du discours relatives à des thèmes de la spécialité choisie » (Gaultier, Masselin, 1973:). En effet, l'état des connaissances fondamentales de la langue cible va déterminer le choix de documents pédagogiques à utiliser (l'accent est mis sur l'utilisation de documents authentiques élaborés préalablement), la succession de l'information, la méthode à adopter.

- Rassurer les étudiants

Les chercheurs intéressés au domaine ont naissance à plusieurs dénominations, variant selon l'approche méthodologique adoptée le fil des décennies: langues de spécialité (dans les années '60); français technique et scientifique, français fonctionnel et français instrumental (dans les années '70); enseignement fonctionnel du français (dans les années '80); FOS, français professionnel (les années '90), français des métiers, français des professions, langues spécialisée (depuis les années '90). Pour encourager les étudiants l'enseignant pourra souligner dès le début du cours la simplicité relative de la langue de la technique et de la science par rapport à la langue courante, conformément aux propos d'André Phal: suppression des références personnelles, l'emploi exclusif des pronoms impersonnels, fréquence des constructions passives, étude plus poussée de la nominalisation, etc. De cette manière, ils ne seront plus surpris au moment où ils vont parcourir un texte appartenant à un domaine juridique. Ils se rendront compte plus rapidement que la caractéristique principale de la langue juridique réside dans le phénomène d'opacité, déterminée, d'un côté par l'emploi des termes juridiques (beaucoup d'entre eux sont polysémiques et d'autres ont un caractère archaïsant) et, de l'autre côté, par la « juridicité » des énoncés. C'est une modalité simple pour rassurer les étudiants, pour

qu'ils se lancent dans l'acquisition de ces nouvelles informations. Il faudra développer chez les étudiants des compétences qui les rendent capables, à la fin du cours, de consulter une revue de spécialité, de participer à une discussion entre les spécialistes d'un domaine ou, même rédiger un article, le mémoire de licence ou la dissertation, car « les besoins d'un étudiant universitaire sont la compréhension d'un cours, TD ou TP, la maîtrise des productions écrites (dissertations, commentaires, etc.) et les présentations orales (exposés oraux...). » (Boukhannouche, 2012).

- *Double degré de cohérence*

Le cours sera conçu dans la perspective d'un double degré de cohérence. Premièrement, le document devra prendre en compte la notion appelée « approche par compétences », ce qui veut dire qu'on va définir le contenu du cours en fonction des situations de communication et des objectifs visés. Deuxièmement, il ne faut pas oublier que dans l'enseignement supérieur on se concentre sur le concept d'« approche programme », c'est-à-dire sur la démarche axée sur ce qui est attendu de l'étudiant (Roegiers, 2012: 97). Il ne s'agit donc pas d'une « approche programme », car, la préparation du cours ne sera pas faite d'une manière isolée. Tout au contraire, dans la conception du cours, l'enseignant devra faire la preuve qu'il connaît très bien les autres cours dispensés aux étudiants. Dans la rédaction et la gestion de chaque cours, tous les titulaires du corps des enseignants vont collaborer, dans le but d'identifier la contribution de chaque discipline enseignée au développement des acquis-programme. Mais, malgré le fait qu'il représente le fruit d'un travail collectif, le plan de cours est rédigé par le titulaire du cours comme nous avons déjà souligné dans un paragraphe ci-dessus.

- *Aspects de la langue de spécialité*

L'un des objectifs principaux du cours est représenté par la mise en évidence des caractéristiques linguistiques d'un texte de spécialité. Il ne faut pas « borner l'inventaire des rubriques aux substantifs, verbes et adjectifs à valeur spécifique (terminologie technique), mais d'identifier les aspects d'une langue spécialisée donnée, significatifs de la finalité même de la discipline. » (Gaultier, Masselin, 1973: 118). C'est le rôle de l'enseignant de maintenir la cohérence de ces caractéristiques: prédominance et rôle de la phrase déclarative; dépersonnalisation; perspective atemporelle; complexité de la structure de la phrase; souci de cohésion; emploi de symboles, tableaux, graphiques; souci constant de précision et d'objectivité dans le choix des termes; création de nouveaux mots liés à l'apparition de nouveaux objets, de nouvelles réalités physiques et conceptuelles; termes à bases grecques et latines; emploi des lexiques spécialisés ou semi-spécialisés (rapprochement du sens spécialisé avec le sens usuel); schémas de dérivation spécifiques et les plus productifs pour la branche; lexique qui s'ouvre facilement aux emprunts; respect de la syntaxe du français et de tous les critères orthographiques (par exemple, pour les termes techniques, à initiale vocalique), etc. Afin d'éviter les fautes et les interférences qui pourraient apparaître sur le plan de la compréhension d'un texte de spécialité, l'enseignant va proposer aux étudiants, dans la plupart des unités d'enseignement, différents types d'exercices. Tagliante (2005 : 88) a répertorié certaines de ces activités: exercices d'appariement, exercices de classement, exercices lacunaires, comptes-rendus, reformulations, sujets de synthèse, etc. Ces démarches d'apprentissage contribuent au respect de la syntaxe de la langue française et à la fixation du vocabulaire de spécialité.

Les tâches d'évaluation des cours

Le plan de cours va préciser aussi les tâches d'évaluation. L'enseignant va utiliser pour tous les étudiants, la même grille d'évaluation, un document adossé au CECRL. La grille représente un outil indispensable dans toute évaluation, car elle permet de juger, à l'aide de quelques critères objectifs et définis au préalable, la qualité de réalisation de la tâche

effectuée. La correction et la richesse de la langue représentent des critères communs d'évaluation. En outre, pour ce qui est de l'évaluation de la production écrite, l'enseignant va prendre en compte la qualité et la richesse du contenu, son organisation et sa cohérence. Pour la production orale, il prendra en compte l'expression orale en continu et en interaction. Si l'enseignant va préciser dans le plan de cours, présenté dès le début de la formation, les critères et les modalités d'évaluation, l'étudiant trouvera la motivation et l'engagement nécessaires pour parvenir à ses buts. Comme l'évaluation est un facteur de motivation, « il est nécessaire que l'enseignant suscite l'intérêt, la curiosité de l'apprenant. Pour cela, il lui faut varier les tâches proposées, les supports utilisés, faire des retours sur les activités et les tâches effectuées par l'apprenant. » (Bouchet, 2012: 47). Les spécialistes appellent le phénomène *évaluation authentique* (Cuq, 2003: 92), parce qu'il s'agit d'évaluer les habilités langagières des étudiants dans des situations contextualisées de la vie courante, qui imposent l'emploi d'une langue de spécialité, spécifique à un certain domaine.

Le rôle et l'importance des références bibliographiques

Parmi les rubriques standards d'un plan d'un cours, la bibliographie occupe une place importante, parce qu'elle aide à la rédaction du document, même s'il s'agit d'une tâche assez fastidieuse. En outre, la bibliographie représente aussi un instrument de travail pour les étudiants. L'enseignant constitue un corpus d'ouvrages de spécialité, actes de colloques, articles de revues liés au domaine des langues de spécialité. Il faut accorder de la place à la bibliographie antérieure (Robert Galisson et Daniel Coste, Lehman D., Lerat P., Petit M.), mais aussi aux publications plus récentes (Mangiante J. et Parpette J. M., Maingueneau Dominique, Challe O., De Nuchèze Violaine, Mourlhon-Dallies F.). D'autres indications bibliographiques pourront être fournies aux étudiants au fil du semestre. Il s'agit généralement d'un corpus théorique et pratique (le plus reconnu scientifiquement) assez hétéroclite qui sert à éclairer les notions, les citations et les idées présentées dans le cours. Chaque titre mentionné dans la bibliographie a des fins pédagogiques et apporte des éléments neufs ou des éclaircissements sur les questions débattues dans le cours. L'enseignant va identifier les ouvrages et les articles les plus pertinents, cite dans le cours ou dont il s'est inspiré. La sélection serait faite en fonction de la concision et l'utilité de l'information, sa gradation et même la facilité de l'accès via Internet. Ce serait idéal que tous ces titres soient à la disposition des étudiants et qu'ils constituent leur objet de préoccupation au moins pendant le déroulement du cours. De cette manière, les étudiants pourront comprendre mieux les différents points de vues des spécialistes sur le sujet en question.

Conclusions

En guise de conclusion, l'élaboration du plan de cours de les langues de spécialité doit prendre en compte beaucoup de facteurs. L'enseignant établit des objectifs du cours réels, par trop ambitieux par rapport au niveaux de connaissances des étudiants et avec un nombre d'heures investies adapté. Mettre la barre trop haut signifierait viser des objectifs inatteignables dans un temps imparti. A part l'approche d'une terminologie spécialisée et le respect de la syntaxe de la langue française, l'élaboration du plan de cours sur les langues de spécialité doit prendre en compte l'étude du contexte culturel et professionnel. Autrement dit, l'objectif principal du cours serait la maîtrise de la langue française, accompagnée d'une terminologie spécifique du domaine étudié et d'une connaissance approfondie du contexte culturel et professionnel. De cette manière, à la fin du cours, les étudiants participants pourront maîtriser des structures grammaticales et lexicales spécifiques aux langues de spécialité.

Bibliographie

- Bouchet, Lauriane, 2012, « L'enseignement du français sur objectifs spécifiques à un public débutant. Évaluation d'une formation FOS adaptée », Sciences de l'Homme et Société, URL <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00709356/document>, consulté le 14 septembre 2020
- Boukhannouche, Lamia, 2012, « Le français sur objectif universitaire », *Amerika*, no 7, URL <http://journals.openedition.org/amerika/3437>, consulté le 21 septembre 2020,
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier
- Cuq, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international.
- Gaultier Marie-Thérèse, Masselin Jacques, 1973, « L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers », *Langue française*, n°17, pp. 112-123.
- Leduc, Laurent, 2013, *Rédiger des plans de cours. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Mangiante, Jean-Marc et Parpette, Chantal, 2004, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE, Collection FLE.
- Phal, André, 1973, *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (V.G.O.S.) : Part du lexique commun dans l'expression scientifique*. Saint Cloud, CREDIF.
- Prégent, R., 2009, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, Québec, Presses Universitaires Polytechniques.
- Roegiers, X., 2012, *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur?*, Bruxelles, De Boeck.
- Tagliante, C., 2005, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, Clé international.
- Woolcock, M., 2005, *Constructing a syllabus. Sheridan Center for Teaching and Learning*, Brown University.

Ana-Marina Tomescu est maître de conférences au Département des Langues Étrangères Appliquées, Faculté des Lettres, Université de Pitești, Roumanie. Principales disciplines enseignées : Langues de spécialité, Phraséologie, Cours pratique – langue française : traductions économiques, grammaire. Travaux dirigés – langue française pour les domaines de l'économie, de l'administration publique et du droit. Ses dernières recherches portent sur la traduction spécialisée et les langues de spécialité.