



ASp
la revue du GERAS

2 | 1993
Actes du 14e colloque du GERAS

Langues de spécialité et savoir disciplinaire : contrainte institutionnelle ou outil pédagogique incitateur d'une interaction communicative ?

Shaeda Isani



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/4289>
DOI : 10.4000/asp.4289
ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 1993
Pagination : 199-208
ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Shaeda Isani, « Langues de spécialité et savoir disciplinaire : contrainte institutionnelle ou outil pédagogique incitateur d'une interaction communicative ? », *ASp* [En ligne], 2 | 1993, mis en ligne le 02 mars 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/4289> ; DOI : 10.4000/asp.4289

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Tous droits réservés

Langues de spécialité et savoir disciplinaire : contrainte institutionnelle ou outil pédagogique incitateur d'une interaction communicative ?

Shaeda Isani

- 1 Le cadre de nos réflexions se situe dans le domaine de l'enseignement des langues en sciences sociales, plus particulièrement dans trois institutions importantes de l'Université de Grenoble 2, la Faculté de Droit, l'Institut d'Études politiques et l'UFR Économie-Gestion, qui ensemble regroupent environ 5 000 étudiants non spécialistes.
- 2 Nous proposons dans un premier temps d'analyser brièvement **la diversité de la notion de contrainte institutionnelle** telle qu'elle peut exister sur le terrain, et les multiples sous-contraintes que celle-ci engendre à son tour.
- 3 Dans un deuxième temps, nous proposons de nous attarder plus particulièrement sur une des composantes définitoires de l'enseignement des langues de spécialité, **la notion de savoir disciplinaire** et le rôle que celle-ci peut jouer dans la mise en œuvre d'une approche pédagogique interactive dans ce type d'enseignement langagier.

La contrainte institutionnelle : diversités et ambiguïtés

- 4 Dans le cadre de l'enseignement des langues de spécialité, la contrainte institutionnelle est posée comme un élément *sui generis* de l'appellation. Cependant, on constate qu'à partir de ce postulat de base, il existe une très grande diversité quant au degré de l'imposition et de la définition institutionnelle de ce que constitue l'enseignement des langues de spécialité.

- 5 Comme premier élément de réflexion, nous signalons que compte tenu de la fréquente infériorisation de l'enseignement des langues par rapport aux enseignements relevant de la discipline de spécialisation de l'UFR, cette diversité peut déjà s'exprimer à un niveau très fondamental en termes d'absence ou d'existence d'une politique langagière au niveau institutionnel.
- 6 Dans le premier cas, l'existence d'une politique langagière, dans le cadre restreint de nos travaux, nous avons pu dégager deux différents types d'approche institutionnelle dans le domaine de l'enseignement de l'anglais de spécialité.
- 7 La première est la *contrainte directe et imposée*. L'institution « dicte » non seulement les modalités pratiques (fréquence et durée), mais également le contenu des enseignements de langue. Un exemple de ce type de contrainte institutionnelle forte pourrait être certains enseignements de langue existant à la faculté de droit où l'objectif de l'enseignement est clairement défini en termes de contenu : 1^{re} année : « Institutions juridiques anglaises », 2^e année : « Institutions juridiques écossaises et américaines », Maîtrise : « Droit fiscal anglais ».
- 8 Une deuxième approche est la *contrainte semi-directe*. Dans ce type d'approche, les consignes institutionnelles se bornent à indiquer que les enseignements de langue doivent être en rapport avec la spécialisation disciplinaire de l'apprenant. Tel est le cas, par exemple, d'un certain nombre d'enseignements de langue dispensés en sciences économiques.
- 9 Dans le cas de toute absence d'une politique langagière institutionnelle, il incombe à l'enseignant de construire, à partir de ses propres représentations, une définition de ce qui pourrait constituer un enseignement des langues de spécialité. Nous pouvons alors parler d'une *contrainte institutionnelle déduite*.

Contraintes corollaires chez l'apprenant et l'enseignant

- 10 La contrainte institutionnelle, quel que soit le degré de son imposition, n'est pas sans séquelle sur les deux autres acteurs du processus pédagogique, l'apprenant et l'enseignant.

L'apprenant : la contrainte passive

- 11 Aucune des trois institutions qui constituent notre champ d'études n'a jamais procédé à une analyse formelle de besoins langagiers. Bien que le rôle que peut jouer l'apprenant dans l'analyse de besoins langagiers soit encore sujet à controverse, il reste indéniable que son écartement du processus de l'élaboration pédagogique d'un enseignement qui le concerne au plus haut degré ne peut que renforcer sa représentation qu'il s'agit d'un processus essentiellement subit. Ce sentiment de soumission à un processus qu'il ne gère pas constitue un facteur non négligeable sur le plan de la motivation et de l'implication de l'apprenant dans son apprentissage.
- 12 Par ailleurs, il est à se demander si cette contrainte passive ne contribue pas à entretenir chez l'apprenant **un conflit au niveau de la perception des enseignements reçus et de la demande d'apprentissage souhaité**. Une enquête réalisée en 1990 auprès de 100

étudiants des trois établissements cités ci-dessus a conduit à la révélation que bien que l'apprenant non spécialiste se montre fortement demandeur d'un apprentissage langagier visant l'acquisition des compétences communicatives orales, **sa perception est que les enseignements des langues de spécialité n'ont pas comme objectif l'acquisition d'une compétence communicative orale.**

L'enseignant : une contrainte active

- 13 L'articulation langue-discipline qui caractérise l'enseignement des langues de spécialité engendre la question épineuse qui hante tout enseignant des langues de spécialité : **comment définir son rôle vis-à-vis de la discipline de spécialisation de l'apprenant ?**
- 14 Deux enquêtes réalisées en 1989 et 1990 auprès d'une population d'enseignants de l'anglais de spécialités et d'étudiants non spécialistes révèlent l'existence d'une forte attente ternaire (l'institution, l'apprenant et l'enseignant lui-même) qui requiert de l'enseignant des langues de spécialité une certaine compétence dans le domaine de la discipline de spécialisation de l'apprenant.
- 15 Si cette deuxième « spécialisation » recueille un rare consensus au niveau des trois acteurs, elle soulève un certain nombre d'interrogations par ailleurs. À titre d'exemple, nous en citons deux : existe-t-il des dispositions institutionnelles qui permettent à l'enseignant des langues d'accéder au savoir disciplinaire constitutif de sa deuxième « spécialisation » ? L'enseignant de langue exerçant dans plusieurs UFR de disciplines différentes (droit, sciences économiques et gestion des ressources humaines, par exemple) doit-il par la même logique, acquérir un certain degré de compétence dans chacun de ces domaines ? La question n'est pas sans rappeler l'éternelle question de savoir que devient le caméléon lorsqu'il se pose sur un tissu écossais.
- 16 En l'absence de toute formation formelle au niveau de la spécialisation disciplinaire, l'enseignant de langue se voit dans la contrainte de fabriquer sa propre formation et de l'acquérir sur le tas. Il en résulte un savoir qui, s'il a le mérite d'exister, reste néanmoins lacunaire et instable.
- 17 L'important investissement personnel que l'acquisition de ce savoir disciplinaire entraîne, conduit naturellement à sa valorisation par l'enseignant qui a tendance à se positionner comme **un enseignant de langues spécialisé** par rapport à un enseignant de langues « généraliste ».
- 18 La question qui se pose inévitablement est celle qui cherche à savoir à quel degré de compétence se situe ce savoir disciplinaire hybride détenu par l'enseignant de langue, notamment par rapport à l'apprenant, le spécialiste *bona fide*, qui se positionne de plus en plus en expert au fur et à mesure qu'il avance dans les différents cycles.
- 19 L'issue à cette problématique se trouve, pour certains enseignants, dans ce que nous avons appelé « l'expatriation de la thématique disciplinaire ». Il s'agit d'une stratégie qui consiste à maintenir son statut d'expert en situant la thématique disciplinaire de l'enseignement dans le domaine des pratiques de cette discipline dans le pays de la langue cible, domaine non maîtrisé par l'apprenant. Cette stratégie permet à l'enseignant de conserver le contrat pédagogique classique par lequel l'objet de l'enseignement est la transmission d'un savoir par l'enseignant qui en est le détenteur, vers un apprenant qui en est demandeur. Ainsi, un enseignant d'anglais dispensant un enseignement à des apprenants non spécialistes juristes, situe le domaine thématique de son enseignement

dans le contexte des institutions et/ou pratiques juridiques en Angleterre, en Écosse ou aux États-Unis. Les modalités pédagogiques de ce type d'enseignement sont celles d'**un enseignement disciplinaire sous forme de cours magistral en langue étrangère**.

Acquisition d'un savoir-faire linguistique ou d'un savoir disciplinaire ?

- 20 Un tel enseignement pose un problème de fond au niveau de la définition des objectifs : s'agit-il d'un cours visant l'acquisition par l'apprenant d'un savoir-faire langagier ou celle d'un savoir disciplinaire ?
- 21 Un seul cas de figure permet de l'inscrire dans le cadre des enseignements de langue visant l'acquisition des compétences communicatives orales, celui où il s'agirait d'apprenants possédant à la fois la maturité linguistique et la maturité disciplinaire nécessaires pour l'instauration d'une dynamique interactive. Dans le cas des étudiants ne possédant pas cette double maturité, il s'agit d'une situation de communication hautement dissymétrique où l'enseignant se situe en position fortement dominante en tant que détenteur d'un double savoir, premièrement dans le domaine linguistique (situation normale), mais également dans le domaine de spécialisation propre à l'apprenant. Il en résulte une double infériorisation du statut de l'apprenant, facteur peu incitateur de communication interactive. Nous ne nous étonnerons donc pas du fait que la plupart des apprenants non spécialisés se représentent les objectifs de l'enseignement des langues de spécialité comme étant autres que ceux de l'acquisition des compétences communicatives orales.

Le savoir disciplinaire comme outil pédagogique incitateur d'une interaction communicative

- 22 Loin de suggérer que la focalisation sur une approche interactive dans l'enseignement des langues de spécialité doit passer par l'évacuation du savoir disciplinaire, il convient au contraire de renforcer son rôle et de l'exploiter de sorte que ce savoir disciplinaire, si rédhibitoire d'interaction communicative par ailleurs, devienne lui-même la balle rebondissante de la communication interactive en classe de langues de spécialité.
- 23 Une telle exploitation du savoir disciplinaire passe par **une nouvelle donne**. Dans la situation didactique traditionnelle, la mise en œuvre d'une approche interactive est rendue difficile par le statut de l'enseignant qui est perçu comme détenteur absolu du savoir-faire linguistique et du savoir disciplinaire qui sert de cadre thématique du cours. Or, les données de la situation de communication changent considérablement si, par le biais d'une sorte de nouvelle donne, il s'opère **une répartition des savoirs plus égalitaire entre enseignant et apprenant : à l'enseignant reviendrait le savoir relevant de son domaine de spécialisation d'origine, le savoir-faire linguistique, le domaine du savoir disciplinaire étant restitué au spécialiste idoine, l'apprenant**. Ainsi la situation de dissymétrie cumulée où l'enseignant détient le monopole du savoir est ramenée vers une situation de dissymétrie équilibrée où chacun des interlocuteurs est identifié comme un spécialiste dans son domaine propre.
- 24 Il se définit ainsi un nouveau contrat pédagogique que l'on peut assimiler à la notion de tandem déjà expérimentée ailleurs : **la dynamique conversationnelle repose sur le**

principe que l'apprenant fournira l'expertise disciplinaire en s'appuyant sur la maîtrise langagière offerte par l'enseignant.

- 25 Pour mesurer l'incidence de cette nouvelle donne des savoirs sur l'interaction en situation didactique, nous avons établi un corpus d'échanges (1991) relevant des deux types de situations didactiques, à dissymétrie cumulée et à dissymétrie équilibrée.
- 26 Trois types de modifications importantes ont pu être observés à travers l'analyse du corpus :
- 1. Un changement quantitatif**
- 27 En utilisant la grille d'analyse proposée par Patrick Stemmelen (1984), nous avons pu observer, sur le plan purement quantitatif, une diminution des échanges émanant du professeur et une augmentation correspondante du nombre d'échanges émanant des apprenants (voir tableau 1).

Tableau 1

Échanges	professeur	apprenant
Dissymétrie cumulée	53,4 %	48,6 %
Dissymétrie équilibrée	34,8 %	64,6 %

2. Un changement qualitatif

- 28 Dans le contexte de cette étude, nous avons tenté d'analyser l'objectif de l'échange : s'agit-il d'un échange purement didactique, très souvent du type métalinguistique, où s'agit-il d'un échange dont l'objectif échappe quelque peu au cadre didactique du cours pour s'inscrire dans le domaine des « décrochages communicationnels » décrits par Francine Cicurel (1990), et qui peut revêtir une visée davantage informative et personnelle ?
- 29 Selon la dissymétrie de la situation de communication, nous pouvons constater une forte variation au niveau du type d'échanges : en situation de dissymétrie cumulée, il se produit davantage d'échanges élèves à visée purement didactique alors qu'en situation de dissymétrie équilibrée, les échanges-élèves revêtent un caractère plus « informatif » (voir tableau 2).

Tableau 2

Échanges-élèves à visée	didactique	informatif
Dissymétrie cumulée	96 %	4 %
Dissymétrie équilibrée	17 %	82 %

3. Changement du comportement langagier

- 30 Nous observons une différence sensible au niveau du comportement de l'apprenant selon le type de dissymétrie : alors que dans une situation didactique marquée par la dissymétrie cumulée, le comportement de l'apprenant est caractérisé par une certaine

passivité, une situation de dissymétrie équilibrée semble le rendre plus hardi et entreprenant au niveau du discours. Nombreux sont les indices marqueurs de ce changement. Nous citons, à titre d'exemple, la prise en main par les apprenants de la gestion des échanges (domaine traditionnellement réservé à l'enseignant) et une coopération latérale très marquée au niveau de la co-construction du sens en face de l'enseignant.

- 31 Eu égard au comportement langagier, nous avons trouvé particulièrement significatif le rôle de **l'interruption**, procédé conversationnel à haut risque qui consiste à s'approprier la parole alors que le tour de parole est, pour l'instant, officiellement investi chez un autre interlocuteur. La notion de risque déjà forte dans une situation de communication non didactique devient encore plus tangible dans une situation didactique où, en raison des statuts institutionnels de chacun, l'élève se trouve en situation de déférence par rapport à l'enseignant. Dans le cas où l'élève devrait interrompre l'enseignant, cette déférence serait violée, produisant ainsi une situation d'incorrection, voire d'impertinence. En situation didactique, seul l'enseignant est investi du droit d'interruption.
- 32 Nous distinguons deux types d'interruption élève-professeur : l'interruption didactique où l'apprenant interrompt l'enseignant parce qu'il cherche une clarification d'ordre linguistique. Bien que possédant toute sa légitimité, ce procédé est utilisé bien moins souvent que ne pourrait le souhaiter l'enseignant.
- 33 Nous nous sommes intéressée plus particulièrement à un deuxième type d'interruption qui est encore plus périlleuse sur le plan conversationnel. Il s'agit d'un échange émanant de l'apprenant qui interrompt le discours de l'enseignant dans le but de lui apporter un complément d'information, voire de le corriger ou de le réfuter sur le plan thématique. Dans le cadre de notre réflexion sur le comportement langagier de l'apprenant en situation didactique, nous avons pu constater que dans une situation marquée par la dissymétrie cumulée, nous enregistrons **44 %** d'interruptions à visée informative, alors que nous recensons **81,8 %** d'interruptions à visée informative dans une situation à dissymétrie équilibrée. Ces deux chiffres traduisent d'une manière peu équivoque le changement majeur qui s'opère au niveau du comportement de l'apprenant dans une situation didactique où il est investi d'un statut d'« expert ».

Conclusions

- 34 La notion de savoir disciplinaire reste essentielle à l'enseignement des langues de spécialité. Si elle est certes née d'une contrainte institutionnelle, elle est loin de constituer une contrainte pédagogique incompatible avec la mise en œuvre d'une approche interactive visant l'acquisition des compétences orales. Restitué à l'apprenant, le savoir disciplinaire contribue à sa valorisation – condition *sine qua non* d'une communication interactive, – et devient ainsi le ressort sur lequel repose la dynamique conversationnelle. Il constitue ainsi un outil pédagogique précieux dans la mise en œuvre d'une approche pédagogique interactive.

BIBLIOGRAPHIE

Cicurel, Francine. 1990. « Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement ». In *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Didier Érudition, les éditions LAL, 23-52.

Stemmelen, Patrick. 1984. « Instruments d'observation des échanges en classe et réflexion de l'enseignant sur les méthodes ». *ELA* 55, « Interaction et Enseignement/Apprentissage des langues étrangères ». Didier Érudition, 10-19.

ANNEXES

Annexe : Compte-rendu des discussions

J-M Baïssus (Montpellier 3) : L'analyse objective des comportements des apprenants semble être une spécialité grenobloise. Quelle grille d'analyse avez-vous utilisée ?

S. Isani : La majeure partie de l'analyse du comportement langagier de l'apprenant est fondée sur l'approche de l'exo-communication élaborée par Porquier et reprise ensuite par Py et Alber. Dans cette approche l'apprenant est considéré comme un alloglotte, faible sur le plan linguistique, mais bénéficiant de ses pleins droits sur le plan de son vécu, son savoir, sa culture. À cet égard, ils critiquent très fortement l'approche didactique qui tente de faire des apprenants des pseudo natifs.

C. Springer (DAFCO de Strasbourg) : Les enseignants de langue se trouvent une réaction de défense et donc se sur-qualifient pour être sûrs de conserver le pouvoir. À Strasbourg, par exemple, ils ne se sur-qualifient pas, mais se réfugient dans une méthode 100 % traditionnelle, c'est-à-dire, la traduction des textes de spécialisation, ce qui est une autre optique dans ce cadre, car ils vont faire des traductions à partir des textes sur les institutions anglaises ou américaines et donc le système anglais ou américain en droit, ce qui fait qu'on aboutit à une situation où l'apprenant à l'impression de régresser au niveau de la communication, de ne plus oser parler anglais. Il intériorise un handicap que l'on crée.

C. Beaufrère-Bertheux (Lyon 1) : Cela peut, quand même, pas à forte dose, mais peut être à une dose homéopathique, entrer dans les dimensions culturelles de l'anglais de spécialité parce que je suis d'accord que l'approche communicative est importante, mais l'aspect culturel, comment le place-t-on ? Donc, je crois qu'effectivement cela peut être une solution de peur et je pense que cela l'est souvent pour l'enseignant, de se sur-qualifier pour paraître comme l'expert de tel ou tel domaine, mais d'un autre côté, si on l'introduit, d'une manière moins forte, c'est aussi là, la dimension culturelle qu'il est important d'aborder avec nos étudiants.

C. Springer (DAFCO de Strasbourg) : Il faut la définir d'abord, la dimension culturelle, c'est un petit peu la tarte à la crème.

C. Beaufrère-Bertheux (Lyo 1) : Mais cela peut passer aussi par la connaissance justement du ou des futurs milieux qui vont servir d'interlocuteur.

C. Springer (DAFCO de Strasbourg) : La dimension culturelle, elle existe, mais il s'agit de la spécialisation pour experts, c'est à dire, pourquoi le droit anglais est-il tel qu'il est et comment comprendre des subtilités par exemple de la jurisprudence anglaise par rapport à la jurisprudence française, ça, c'est du culturel, mais c'est un degré d'expertise qui est encore plus élevé dans le culturel et pour moi, c'est le culturel de la spécialisation. Mais on en est loin. Ce n'est pas le fait de parler du droit en Angleterre qu'on peut dire que j'ai fait du culturel.

S. Isani : La production orale interactive ne constitue pas l'objectif unique de chaque cours mais s'inscrit dans la perspective d'un des temps de la classe et c'est dans ce contexte très précis que nous exploitons le savoir disciplinaire de l'apprenant comme la base de la dynamique conversationnelle. Dans une séance de deux heures, par exemple, il y a des moments de réception écrite également où la thématique est davantage tournée vers le pays de la langue cible. Cependant, je dois avouer que je suis très gênée par la notion de culturel et notamment lorsqu'elle semble être réduite à celle d'une vague connaissance théorique et livresque des institutions. Un autre point qui me gêne, surtout dans le contexte de l'anglais qui est une langue qui connaît une multiplicité et hétérogénéité culturelle extraordinaire au niveau des natifs. À cette considération il faut ajouter le fait qu'il existe encore plus de non-natifs qui le parlent que de natifs. Alors quel culturel ? Celui d'Oxford et de Cambridge ? Avec un interlocuteur de Singapour ? Une enquête que j'ai menée dans le milieu des avocats fait ressortir le fait qu'ils veulent tous pouvoir « parler » à leurs homologues pendant des colloques internationaux et qu'« aller plaider devant la cour de sa gracieuse majesté » (je cite l'un d'entre eux) ne les intéresse pas du tout. Alors, la solution que j'ai choisie pour résoudre le problème du culturel est de viser une thématique disciplinaire qui se situe au niveau de la culture générale telle qu'elle peut paraître à travers la presse écrite à grande circulation anglo-américaine. Ce que j'évite plus particulièrement c'est une focalisation culturelle sur un seul pays.

Intervenant non identifié : J'enseigne dans une université scientifique et les scientifiques ne s'attendent pas de nous que l'on se forme en biochimie ou en biologie. Je ne sais pas comment on peut s'expliquer cette différence entre le comportement des juristes et des scientifiques.

S. Isani : Ceci s'explique assez facilement par deux facteurs, je pense. D'abord par le fait que l'apprenant scientifique suit en quelque sorte deux apprentissages parallèles en langue, le premier dans le cadre de sa discipline maîtresse où une grande partie de la recherche est publiée en anglais. Le deuxième en classe de langue. Il est donc, plus facile de dissocier les deux, d'autant plus que très souvent le cours de langue est considéré comme « un bol d'oxygène » par rapport aux matières techniques. La deuxième raison qui explique que les enseignants de langue en milieu scientifique sont rarement mis en demeure d'acquérir un savoir relatif à la discipline maîtresse vient de la nature de ces disciplines qui sont bien moins accessibles aux non-initiés, pensez à des domaines comme la fusion des métaux, la biochimie que vous avez mentionnée, les macromolécules végétales, etc.

C. Springer (DAFCO de Strasbourg) : Vous vous posez la question de savoir que vont devenir ces gens. Un certain nombre vont aller chez les avocats. Quelles sont les compétences professionnelles en langue dont ces gens ont besoin ? Mais pour ceux qui

n'iront pas chez les avocats, quelles sont les compétences en langue professionnelle générale dont ils ont besoin ? Ces gens-là sont des étudiants dans l'université et doivent apprendre à lire des textes en langue étrangère, à faire de la recherche, à décrire peut être d'une manière spécialisée et avec d'autres étudiants en droit des pays étrangers qui peuvent se trouver dans l'université et donc là en fait il faut leur développer les compétences académiques qui sont les leurs en tant qu'étudiant. À partir de là, on définit un profil, c'est ça qu'il faut faire et qui n'est pas fait.

J. Ezanno (Université du Mans) : De quel type de document est-ce que vous vous êtes servi pour cette expérimentation et est-ce que les étudiants apportaient d'eux-mêmes d'autres textes ou documents ?

S. Isani : Aucun document écrit ! Pour la mise en œuvre de cette approche, j'ai fait appel à des connaissances que possède tout français. Il s'agit des connaissances « juridiques » qui relèvent du domaine de la culture populaire française, ce qui est à opposer à la culture juridique française. Par exemple, je ne leur ai pas demandé de m'expliquer la procédure pénale en France, mais de me parler de Landru. Il s'agissait de cibler un savoir qui préexistait au cours de langue, et qui se situait en dehors de celui-ci.

J. Ezanno (Université du Mans) : Est-ce que les apprenants ont eu recours au français ?

S. Isani : Non, très peu. C'est un corpus remarquablement homogène à cet égard. Le peu de français que l'on trouve existe dans les échanges latéraux et verticaux de demande d'aide, surtout dans le domaine lexical.

J-M Baïssus (Montpellier 3) : On retrouve ici la notion de prof-ressource. Il est là pour dépanner.

S. Isani : Tout à fait. Mais pour mettre en œuvre cette idée que le prof n'est qu'une ressource parmi tant d'autres – qu'on travaille sur le prof comme on travaille sur un livre, comme on a dit ce matin – il faut changer beaucoup de choses au niveau des représentations qu'ont les enseignants et les apprenants du statut et du rôle du prof. Il est très difficile de faire admettre cette idée dans un contexte où le prof se positionne encore comme spécialiste, expert et mandarin. Et nous voilà « *back to square one!* »

RÉSUMÉS

Analyse de la position de l'enseignant et de l'apprenant des langues de spécialité par rapport à la détention du savoir disciplinaire relevant de la spécialisation de l'apprenant. Si en situation didactique, le savoir disciplinaire est détenu par l'enseignant, il se crée une situation de dissymétrie cumulée rédhibitoire de la communication en classe de langue. Ce même savoir détenu exclusivement par l'apprenant engendre une situation de dissymétrie équilibrée générative d'interaction communicative.

Analysis of the position of the ESP teacher and learner with regard to discipline content knowledge. A situation where the teacher is perceived as being an expert in the student's field of specialisation leads to the creation of a highly dissymmetrical communication situation incompatible with an interactive approach. However, when the student is acknowledged as the expert in his field, the communication situation becomes one of a balanced dissymmetry highly conducive to the interactive approach.

INDEX

Mots-clés : communication, contrat pédagogique, interaction, langue de spécialité, savoir disciplinaire

Keywords : discipline content knowledge, ESP, teacher-learner contract

AUTEUR

SHAEDA ISANI

Université des Sciences sociales Pierre Mendès France, Grenoble 2. shaeda.isani@u-grenoble3.fr