



ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Synergies France n° 16 - 2022 p. 165-178

Développement de la compétence de communication académique et scientifique en français langue étrangère : le français pour les Études littéraires

Gemma Sanz Espinar

Universidad Autónoma de Madrid, Espagne

gema.sanz@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-0639-5712>

Aránzazu Gil Casadomet

Universidad Autónoma de Madrid, Espagne

aranzazu.gil@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-2339-7429>

Reçu le 17-07-2021 / Évalué le 12-09-2021 / Accepté le 25-11-2021

Résumé

Les Études littéraires constituent un domaine scientifique spécifique avec des concepts et des termes propres, même si beaucoup de ces termes se retrouvent dans la langue courante (Sanz Espinar, 2012). Notre objet d'étude est le discours traitant de la Littérature en tant que français de spécialité. On y trouve des mots à sens très précis (terminologie) dans le domaine, mais aussi des structures propres au discours académique à différents degrés de spécialité. À titre illustratif, on analysera le cas d'enseignement d'une tâche spécialisée : « Faire une communication orale sur un sujet littéraire » et les répercussions d'une approche actionnelle.

Mots-clés : français pour les études littéraires, approche actionnelle, termes littéraires, discours académique, communication orale

Development of Academic and Scientific Communication Skills in French LSP : French for Literary Studies

Abstract

Literary Studies constitute a specific scientific field with its own concepts and terms, although many of these terms can be found in everyday language (Sanz Espinar, 2012). Our object of study is the discourse about Literature as Specialized French. There are words with very precise meaning (terminology) in the field, but also structures specific to academic discourse at different degrees of specialty. We will analyze how to teach the specialized task: "Make an oral communication on a literary subject" et the impact of an action-oriented approach.

Keywords: french for literary studies, action-oriented approach, literary terms, academic discourse, oral communication

Introduction

Notre objet d'étude est le discours traitant de la Littérature en tant que français de spécialité. Les Études littéraires (théorie de la littérature ou critique littéraire) constituent bien un domaine de spécialité ; on y développe des concepts très précis (terminologie) qui configurent un réseau sémantique reflétant la connaissance spécialisée. De même, on peut y retrouver des discours à différents degrés de spécialité : du français utilisé pour parler de la littérature, notamment dans le contexte de l'enseignement secondaire (moins spécialisé) à la langue plus spécialisée de la critique littéraire (Moirand, 2014). Nous montrerons en même temps qu'il s'agit d'une progression que l'on observe dans le parcours éducatif du secondaire à l'université. Enfin, dans cette discipline se développent différents genres écrits (article scientifique, travail académique, thèse, essai, critique littéraire d'un livre paru) et oraux (exposé, conférence, communication dans un colloque, débat, table ronde, cours, séminaire).

Dans cet article, il sera question de décrire une tâche basée sur un genre discursif oral spécifique (Carter-Thomas, 2009) dans le cadre des Études littéraires : « Faire une communication orale sur un sujet littéraire dans un cadre académico-scientifique ». Cette tâche sera analysée, au niveau sémantico-pragmatique, en termes de fonctions et notions. D'un côté, les fonctions communicatives nous guideront vers les structures grammaticales servant à exprimer ces actes de langage. D'un autre côté, la structuration du domaine de connaissance spécialisé (champ sémantique/notionnel) nous permettra de mieux organiser la terminologie. Cette démarche est liée, d'une part, à une approche linguistique de type pragmatico-textuelle (l'analyse du genre oral) ; d'autre part, à une approche didactique de type actionnelle (la tâche à développer portant sur ce genre particulier). Comme le souligne Sanz Espinar (2012), la notion de *genre* est à la base de la notion de *tâche* en tant que comportement linguistique codé socialement (suivant la définition de *genre* de Bronckart, 1994). Sur cette base, on pourra enfin proposer la création de matériels spécifiques pour le développement de la compétence à penser, à traiter, à analyser un sujet littéraire pour l'exposer oralement dans un cadre scientifique (colloque, congrès), dans le but de répondre aux exigences de formation, notamment dans des matières de Littérature française dans les diplômes de Langues Étrangères (*grado* - diplôme BAC+4 et master - diplôme BAC+5) en Espagne.

1. La place pour un enseignement du français pour les Etudes littéraires

Dans les matières de langue au secondaire, en Espagne et en France (comme à l'échelle internationale), le parcours éducatif fait place à la lecture de textes littéraires ou bien de textes glosant les textes littéraires (certainement moins en

Espagne qu'en France, pour cette deuxième modalité). Cette pratique est à la base de tâches ultérieures de production de textes académiques écrits/oraux où l'on présente, analyse, évalue des œuvres littéraires. Ces tâches sont parfois très déterminées culturellement par la langue-culture (cf. dissertation littéraire, commentaire composé, synthèse, en français vs. commentaire de texte en espagnol).

Par ailleurs, on retrouve, dans l'enseignement bilingue, un contexte scolaire où le commentaire de texte littéraire trouve une place importante. En effet, dans les Sections européennes de français, celles qui ont comme option la modalité du diplôme binational du Bachi-Bac (Bac français + Bachillerato espagnol) ont besoin d'une formation spécifique pour les épreuves du Bac français concernant la Littérature française (pour toutes les filières du Bachillerato). Il faut préciser que les approches des textes littéraires en contexte scolaire ne sont pas les mêmes dans la culture scolaire espagnole et française. L'entraînement au Bac dans le contexte du Bachi-Bac espagnol est de ce fait forcément accompagné d'un apprentissage de tâches très spécifiques du système scolaire français : on y évalue l'interprétation raisonnée du texte et éventuellement son encadrement dans une tradition culturelle, mais, tel qu'il est précisé dans la loi, pas comme un exercice de « critique littéraire » (MEFP, 2020).

On peut aussi voir que le français pour parler du texte littéraire a ce statut particulier de s'intégrer aussi dans le cours de FLE (dans une approche langue-culture étrangère). En effet, si l'on se penche sur le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, 2018), il existe un nombre remarquable de grilles qui concernent le développement d'un français pour parler du texte littéraire. C'est le cas pour les grilles de Médiation : *Analyser et critiquer des textes créatifs, (incluant la littérature)*, *Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature)*. C'est ainsi que le français pour parler et analyser des textes littéraires devient de plus en plus présent comme objectif formatif « en langue étrangère ».

À l'Université, les Etudes littéraires prennent forme et trouvent une place en tant que discipline allant au-delà de la description du texte littéraire ou du « simple » commentaire du texte littéraire, plus précisément dans les diplômes d'Espagnol ou de Langues étrangères ; plus tard, ils atteindront leur pleine autonomie dans des diplômes spécifiques de master. Le changement de visée au niveau universitaire pourrait être défini comme la prise de conscience d'un domaine scientifique, les Etudes littéraires, qui portent des filtres/regards différents sur le texte littéraire, selon différentes approches/écoles. Il y a donc un saut qualitatif important de l'enseignement secondaire aux études universitaires. Un saut supplémentaire peut être observé au niveau du master, où la formation pour la recherche s'achemine vers des genres à degré de spécialisation forte, comme la communication orale

dans un congrès ou l'article de recherche. Des aspects, tels que l'innovation, l'originalité, la prise en compte d'approches théoriques du texte littéraire sont à expliciter.

Il est à noter qu'une importante quantité de termes du domaine est présente depuis le début de l'enseignement secondaire (point de vue, type de narrateur, action, espace et temps, types de genres littéraires, notion de genre, types de poèmes, rimes, strophes, vers...), certains termes appartiennent avec le même sens ou un sens semblable à la langue générale (poème, action, espace, temps...). Or, lorsqu'il s'agit de les utiliser dans la communication spécialisée, il faudra les traiter comme des termes faisant partie d'une approche ou théorie précise de la littérature, des définitions plus précises seront nécessaires.

Dans le cadre de la théorie communicative de la terminologie proposée par Cabré (1994), les « termes » ne sont pas que des « mots appartenant à un domaine de spécialité ». En fait, les unités lexicales peuvent « fonctionner en tant que termes » si l'on respecte deux contraintes (Sanz Espinar, 2005) : 1) l'unité lexicale se trouve dans un texte spécialisé, c'est-à-dire, un texte créé par un (semi-)spécialiste ; 2) l'unité lexicale véhicule de la connaissance spécialisée, c'est-à-dire qu'elle intervient dans le texte spécialisé en tissant des réseaux sémantiques avec d'autres concepts/termes du domaine. Ainsi, lorsque l'on tente une définition du type « un texte littéraire est un texte faisant appel à sa dimension esthétique ; c'est une œuvre artistique », il faudra considérer, à leur tour, « texte », « esthétique » et « art » comme concepts en rapport avec « texte littéraire », donc comme des unités terminologiques. Leur rapport étant à éclaircir par des définitions précises. Le concept « texte », à son tour, devra être décomposé en unités plus petites (phrases, mots, expressions, figures littéraires, et autres) ou bien situé par rapport à des unités supérieures (œuvre artistique, discours), et ainsi de suite. Dans Sanz Espinar (2005), on avertit sur la terminologie en Sciences humaines et sociales, dont l'une des caractéristiques est que les termes coïncident souvent avec des mots de la langue générale. La particularité de ces « termes » présents aussi dans des textes non spécialisés et qu'ils y sont utilisés avec une dimension déterminologisée (étant donné qu'ils sont utilisés dans des textes non spécialisés et que le « sens » qu'on leur attribue s'éloigne du concept technique, ils perdent des nuances et ne sont pas aussi rigoureux que le requiert un discours spécialisé).

Enfin, il faudra considérer un continuum dans le degré de spécialisation (Figure 1).

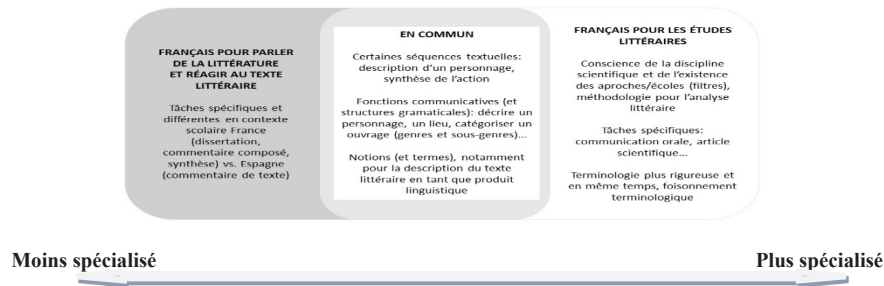


Figure 1. Le domaine littéraire. Du français pour parler de la littérature au français pour les Études littéraires : un continuum dans le système éducatif.
Élaboration propre

En effet, comme on le signale dans la Figure 1, au fur et à mesure que l'on arrive à des niveaux éducatifs supérieurs, le regard scientifique s'accroît et l'utilisation de termes propres au domaine augmente, les types de tâche oraux ou écrits varient et deviennent plus complexes. C'est-à-dire que cette compétence est insérée d'abord dans le curriculum en langue maternelle et elle est censée être transposée lorsque l'on fait des études en Langues Étrangères, notamment, dans l'enseignement supérieur.

Les formations spécifiques et indépendantes de français pour les études littéraires ne sont pas, à notre connaissance, courantes. Au contraire, à l'Université on proposera souvent, d'une part, des matières de Théorie de la littérature en langue espagnole faisant partie du cursus ; d'autre part, un entraînement dans les cours de littérature française ou francophone, faisant essentiellement l'objet d'une approche EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère). Mais il ne fera pas forcément l'objet d'une approche FOS/FOU (français à objectifs spécifiques universitaires, (Mangiante, Papette, 2011 ; Boukhannouche, 2012). Dans le but de concevoir un enseignement de ce genre, il conviendrait donc de concevoir une progression au moins à partir du niveau B1, étant donné que le niveau de sortie dans les sections bilingues de français est d'au moins un B2 (B1 pour les élèves du programme régulier). D'autre part, pour les programmes des Études de Français à l'université le niveau de langue française exigé pour la première année universitaire est d'un A2/B1 environ. Cet état des faits résulte de l'échec de la mise en application d'un véritable enseignement de la deuxième langue étrangère au secondaire en Espagne.

Enfin, du point de vue pédagogique, il nous semble qu'étant donné ces contextes, une approche actionnelle nous permettra d'isoler des tâches précises, qui pourront être décrites d'un point de vue linguistico-pragmatique, approche

courante en contexte EMILE (cours de Littérature en langue étrangère). Ensuite, on pourra tirer profit d'une approche fonctionnelle-notionnelle, très courante en FOS. Les maquettes des diplômes pourraient enfin choisir l'approche pédagogique, la progression et le développement de ces compétences qui conviendraient dans chaque cas.

2. La conception de matériels pédagogiques

Les matériels pédagogiques spécifiques et adaptés sont rares dans ce domaine. En ce qui concerne les ouvrages pour l'acquisition des connaissances des auteurs et des ouvrages littéraires, on peut souligner la présence de la collection « Progressif » de CLE international, contenant des extraits littéraires même depuis le niveau A1 pour la *Littérature progressive du français* et depuis le B1 pour la *Littérature progressive de la francophonie*, tous adressés à de grands adolescents et adultes. Les objectifs des activités visent leur inclusion dans le cours de FLE, pas tellement un cours de FOS. Il s'agit de profiter du texte littéraire pour permettre une compréhension poussée du discours, des implicites, du culturel, pas d'utiliser des concepts et des termes de la théorie de la littérature pour en faire une critique à partir d'une approche précise (narratologique, critique psychanalytique, stylistique, sociocritique, histoire littéraire, génétique du texte, littérature comparée, critique formaliste, théorie de la réception). Il s'agit donc d'une approche « linguistique », éventuellement à visée (inter)culturelle (langue-culture).

Pour ce qui est des ouvrages consacrés à la terminologie du domaine, ils ne sont pas suffisamment adaptés aux premiers niveaux de compétence linguistique. Ces ouvrages, à facture classique, n'abordent pas normalement la terminologie que de façon isolée : pas de structuration de type thésaurus ou système conceptuel, pas de schémas, pas de cartes conceptuelles. Ils n'ont pas une visée pédagogique, mais sont plutôt des ouvrages de consultation.

À notre avis, la réflexion et la conception de matériels doivent suivre une perspective actionnelle centrée sur la tâche à développer pour l'analyser et des documents authentiques l'illustrant :

Partir de documents authentiques - communications/conférences (cf. les émissions des rubriques 'Art et création' ou 'Conférences' *Grands écrivains, grandes conférences* de France Culture).

Identifier des objectifs communicatifs pour cette tâche précise à partir de l'analyse des documents authentiques et par la médiation de quelques ouvrages spécialisés (Fløttum, K. *et al.*, 2006 ; Robles Garrote, 2013 y 2014 ; Gautier, 2014) qui permettront de mettre au clair les caractéristiques du genre.

Créer des matériels de référence (organiser la connaissance spécialisée à la manière par exemple des thésaurus spécialisés) : des thésaurus, des cartes conceptuelles, des inventaires de structures ou tournures utiles pour le discours académique, des collocations.

Proposer des séquences d'exercices orientées vers la consécution finale d'une tâche finale.

3. La tâche « Faire une communication orale sur un sujet littéraire »

Si on analyse la formulation : « Faire une communication orale sur un sujet littéraire (avec des transparents à l'appui) », on pourra en faire la modulation quantitative et qualitative (Sanz Espinar, 2019) selon le niveau de langue prévu pour le faire (B1-B2-C1-C2), la longueur et le niveau de complexité.

Plusieurs tâches pourront se combiner autant en production qu'en compréhension. Activités d'écoute :

- Degré de spécialisation :
 - B1/B2- émissions de divulgation vs. C1/C2- conférences spécialisés.
- Longueur de l'écoute différente :
 - B1/B2 (5'-10'. vs. 15'-30' : interventions dans des émissions de divulgation, présentation de livres récemment parus, extraits de cours) vs. C1/C2 (plus longs - débats littéraires, conférences complètes).
- Objectifs progressivement plus complexes des écoutes :
 - B1/B2 : Compréhension de la description d'un texte littéraire avec des termes de base des Études littéraires ; compréhension des critiques littéraires de livres signalant les spécificités des ouvrages, compréhension de la présentation d'un livre récemment paru, compréhension de cours
 - C1/C2 : Compréhension de la critique d'un texte littéraire, débats littéraires, congrès ; identification de différents positionnements, implicites et sous-entendus, compréhension de l'approche théorique et des termes spécialisés appartenant à des écoles différentes.

Activités de production :

- B1/B2. Exprimer les idées principales d'un texte. Analyser : thèmes et personnages, identification d'épisodes et leur fonction dans la trame, identification de la structure. Comparer deux œuvres sur ces aspects, identifier des aspects récurrents ou divergents chez un auteur... Décrire les aspects essentiels des époques littéraires. Présenter une époque littéraire avec ses principaux auteurs et œuvres littéraires.

- C1 : Exposer un discours bien structuré et hiérarchisé. Analyser une œuvre littéraire. Présenter des approches théoriques et des méthodologies d'analyse du texte littéraire.
- C2 : Présenter en contraste différentes idées et positionnements y compris les siens en distinguant les différentes voix.

4. Les fonctions communicatives liées à la tâche

On peut repérer au moins une fonction communicative ou acte de langage par énoncé. Elles sont pourtant soumises aux conditions pragmatiques de la tâche : situation, âge, niveau de langue ou degré de difficulté, registre et elles peuvent être générales, propres à toute présentation orale ou bien propres au genre (*décrire le type de narrateur*).

Il y a d'une part, des macro-fonctions, qui mettent en relief la macrostructure de la communication. Elles entraînent le choix de structures ou d'éléments grammaticaux particuliers, tels que connecteurs ou phrasèmes (Cavalla, 2018) pour exprimer ces fonctions, comme on peut le voir dans les exemples suivants :

- Annoncer le sujet/objectif de la communication : *Notre propos est de...*
- Annoncer la structure de la communication : *Nous allons suivre un parcours chronologique pour la présentation de... / Nous organiserons notre présentation comme suit...*

Elles servent aussi à développer la thématique grâce à la combinaison de différents types d'organisation textuelle :

- temporel : biographie de l'auteur, chronologie d'ouvrages, chronologie à l'intérieur d'un courant littéraire, ordre séquentiel dans l'action principale d'un ouvrage,...
- spatial : principaux cadres spatiaux dans une œuvre et leur valeur ou rôle ; principales régions géographiques où se développent certains genres littéraires
- logique : cause - effet (expliquer la genèse, succès ou déclin d'un courant littéraire ; genèse d'une œuvre littéraire) ; thèse-antithèse-synthèse (arguments à la base de la thèse d'un chercheur en littérature sur une œuvre littéraire ; arguments contre ; synthèse - conclusion ouverte ou fermée)
- thématique (sous-thématiques) : principaux aspects qui définissent un genre spécifique.

Il y a aussi des micro-fonctions, au niveau de l'énoncé :

- Définir un concept : *Un X est un Z / Le X (concept) selon Y (un auteur) est un Z.*
- Comparer des définitions : *D'après Y, on peut considérer le X comme un Z, tandis que...*

- Décrire et situer globalement une œuvre : auteur, date, genre littéraire, courant littéraire. *Écrite en [année], on classe [œuvre littéraire] de [auteur] parmi les [genre littéraire] du [courant littéraire].*

Voyons enfin quelques exercices autour des fonctions communicatives :

1. Recherchez quelques œuvres narratives françaises/francophones du XXI^e siècle. Présentez-les en indiquant le genre auquel elles appartiennent, les dates auxquelles elles ont été publiées, les auteurs et leur nationalité.
2. Décrivez brièvement le texte poétique proposé en indiquant le type de vers, strophe, rime et figures littéraires que vous y retrouvez.
3. Écoutez la conférence proposée, puis relevez différentes formes de hiérarchisation de l'information :
 - a) quelle est la structure de la conférence : grandes parties (introduction, développement, conclusion).
 - b) repérer l'idée principale (la thèse à débattre) et les idées secondaires. Y a-t-il des descriptions, analyses, discussions ?
4. Écoutez la présentation avec PowerPoint suivante sur un sujet littéraire.
 - a) Repérez les formules orales pour faire référence aux transparents, à des citations, à des tableaux.
 - b) Classez-les selon le moment de la communication orale où vous pouvez les utiliser.
 - c) Quel pronom sujet utilise l'orateur pour s'adresser à lui-même ?
5. Rédigez des transparents contenant une petite analyse littéraire suivant cette structure, puis faites la présentation :
 - a) titre, orateur, lieu et date de la communication,
 - b) organisation des transparents/parties de l'exposé,
 - c) objectif,
 - d) développement (plusieurs transparents sont possibles),
 - e) conclusion.

5. Le domaine notionnel des Études littéraires

Il convient de travailler la terminologie globalement, en construisant un système conceptuel qui représente la connaissance spécialisée dans le domaine. C'est ainsi que nous proposons de construire un thésaurus spécialisé de domaine. Il permettra de travailler au niveau le plus élevé du domaine et créer un nombre limité d'entrées principales, à sous-diviser ultérieurement (Spang, 1996 ; Abirached, Nourissier, 1997 ; Gorp, van H. *et al.*, 2001 ; Garrido Gallardo, 2009 ; García Berrio, Huerta Calvo, 2016) :

a. Description de la langue littéraire

a.1) Genres et sous-genres

a.2) Catégories pour la description du texte littéraire

b. Époques et courants littéraires par grandes régions ou pays

c. Texte narratif

c.1) Genres et sous-genres narratifs

c.2) Catégories pour la description du texte narratif

c.3) Auteurs

c.4) Ouvrages

d. Texte poétique

d.1) Genres et sous-genres poétiques

d.2) Catégories pour la description du texte narratif

d.3) Auteurs

d.4) Ouvrages

e. Texte théâtral

e.1) Genres et sous-genres théâtraux

e.2) Catégories pour la description du texte narratif

e.3) Auteurs

e.4) Ouvrages

e.5) Théâtre en tant que représentation

f. Texte argumentatif

f.1) Genres et sous-genres argumentatifs

f.2) Catégories pour la description du texte narratif

f.3) Auteurs

f.4) Ouvrages

g. Courants de la théorie de la littérature

Par ailleurs, on pourra travailler avec des cartes conceptuelles plus ou moins développées, telles que la carte bilingue de Courants littéraires, ci-dessous. À noter que les cartes bilingues n'ont pas forcément une organisation symétrique des connaissances et des termes, étant donné que les sous-genres littéraires n'existent pas dans toutes les sociétés et époques.

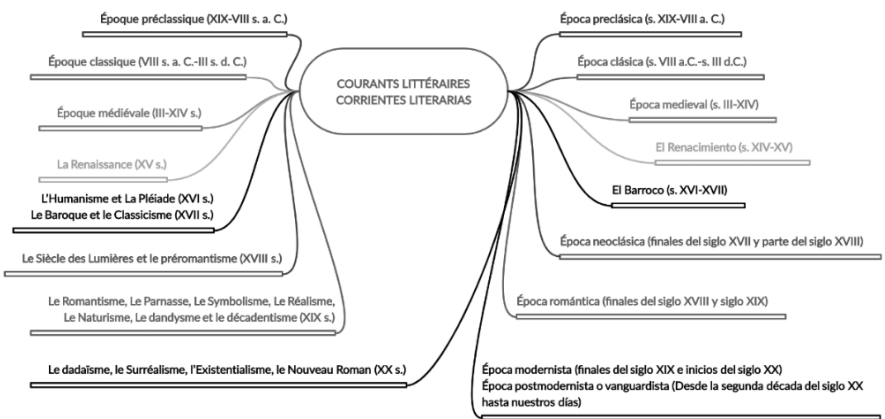


Figure 2. Carte conceptuelle bilingue, comparant les grandes époques et courants littéraires en France et Espagne

Voyons enfin quelques activités pour assimiler et établir la terminologie et les concepts littéraires :

- 1. Écoutez une émission où l'on présente un ouvrage. Repérez le vocabulaire descriptif du texte ; ensuite, reformulez les caractéristiques données et classez-les selon des catégories différentes : personnages, thème, type de narrateur.
- 2. Après avoir lu l'œuvre proposée, décrivez le narrateur et l'action à l'aide des notions suivantes :

TYPE DE NARRATEUR / TIPO DE NARRADOR
narrateur intradiégétique ou en première personne narrador intradiegetico o en primera persona
narrateur autodiégétique ou en deuxième personne narrador autodiegetico o en segunda persona
narrateur extradiégétique ou en troisième personne narrador autodiegetico o en segunda persona
narrateur hétérodiégétique narrador heterodiegetico
narrateur homodiégétique narrador homodiegetico
narrateur protagoniste narrador protagonista
narrateur métadiégétique ou témoin narrador metadiegetico

Figure 3. Type de narrateur

POINT DE VUE
narrateur externe narrador externo
narrateur interne narrador interno
narrateur “degré zéro” ou omniscient narrador omnisciente
narrateur déficient narrador infrasciente o deficiente
narrateur équiscent narrador discente o equisciente

Figure 4. Point de vue

PERSONNAGES ET SCHÉMA ACTANTIEL	SCHÉMA NARRATIF, TRAME, ACTION
protagoniste protagonista	argument argumento
personnage personaje	situation initiale situación inicial
personnages secondaires personajes secundarios	déroulement desarrollo
héros, héroïne héroe, heroína	dénouement desenlace, final, resolución
antihéros antihéroe	noeud nudo, complicación
rôle papel	péripéties, aventures peripecias, aventuras
actant actante	scène escena
agoniste agonista	élément déclencheur factor desencadenante, detonante
antagoniste antagonista	élément de résolution factor resolución
adjuvants ayudantes	situation finale situación final, resolución
opposants oponentes	fin fermée final cerrado
	fin ouverte final abierto

Figure 5. Personnages et schéma actantiel. Action, trame et schéma narratif

Conclusions

Il nous semble que cette approche du français pour les Études littéraires basée sur une approche linguistico-pragmatique pour la description des genres, en l’occurrence « la communication orale », peut bénéficier d’une méthodologie actionnelle pour son enseignement. En guise de fin ouverte, rappelons que Puren (2012) proposait une approche actionnelle forte pour l’enseignement de la littérature, allant de la logique des cours traditionnels (centrée sur des « tâches scolaires » de type « explication de texte littéraire ») à ce qu’il appelle « actions sociales par les textes », qui pourraient être classées selon cinq logiques documentaires actuelles, dont trois sont à mettre en rapport avec notre proposition : la logique « documentation » (base pour une activité ultérieure en rapport avec la littérature), la « logique sociale », dans laquelle on deviendrait « agent littéraire dans le champ social de la littérature » (concevoir des premières de couverture, rédaction de critiques, organiser des débats, des prix littéraires, tels que le Prix Goncourt des lycéens, proposer des traductions), la « logique littéraire », où l’élève devient interprète de documents littéraires ou auteur de textes littéraires. Cette perspective actionnelle forte du rôle de la littérature dépasse le cours de langue, à notre avis, et touche les cours de Littérature eux-mêmes, étant donné que ces logiques abordent la place et le rôle social des Études littéraires et pas seulement la valeur « civilisationnelle » de la langue de spécialité, comme le disait Van Der Yeught (2016), mais aussi une ouverture du domaine vers le milieu professionnel. On observerait ainsi une intéressante synergie entre, d’une part, la langue de spécialité et son enseignement et, d’autre part, le domaine de spécialité, l’enseignement de la spécialité et le milieu professionnel. L’effet de la perspective actionnelle ?

Bibliographie

- Abirached, R., Nourissier, F. 1997. *Dictionnaire des genres et notions littéraires*. Paris : Encyclopædia universalis, Albin Michel.
- Boukhannouche, L. 2012. « Le français sur objectif universitaire ». *Amerika*, n° 7. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/amerika.3437> [consulté le 10 mai 2021].
- Bronckart, J.-P. 1994. « Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 59, p. 7-64.
- Carter-Thomas, S. 2009. *Texte et contexte : pour une approche fonctionnelle et empirique*. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III. [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00482108> [consulté le 10 mai 2021].
- Cavalla, C. 2018. Lexique transdisciplinaire et enseignement aux étudiants allophones. In : Jacques, M.P., Tutin, A. dirs. 2018. *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. Londres : ISTE Editions. p.191-214. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01917082> [consulté le 10 mai 2021].
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 10 mai 2021].
- Fløttum, K., Dahl, T., Kinn, T. 2006. *Academic voices: Across languages and disciplines*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- García Berrio, A., Huerta Calvo, J. 2016. *Los géneros literarios: sistema e historia*. Madrid: Cátedra.
- Garrido Gallardo, M. 2009. *El lenguaje literario. Vocabulario crítico*. Madrid : Síntesis.
- Gautier, L. 2014. « Des langues de spécialité à la communication spécialisée : un nouveau paradigme de recherche à l'intersection entre sciences du langage, info-com et sciences cognitives ? ». *Études Interdisciplinaires en Sciences humaines*, Collège Doctoral Francophone Régional d'Europe Centrale et Orientale en Sciences Humaines CODFREURCOR, n° 1, p. 225-245.
- Gorp, van H. et al. 2001. *Dictionnaire des termes littéraires*. Paris : Éditions Champion.
- Mangiante, J.M., Parpette, C. 2011. *Le Français sur Objectif Universitaire*. Grenoble : PUG, p.41-123.
- MEFP. 2018. Bienvenidos a la web de Bachibac. Madrid, SGOA. [En ligne] : <http://w3.recur-sostic.edu.es/bachillerato/bachibac/web/es> [consulté le 10 mai 2021].
- MEFP. 2020. Resolución de 21 de septiembre de 2020, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dictan instrucciones relativas al programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat correspondientes al curso 2020-2021. BOE n° 254. [En ligne] : <https://www.boe.es/boe/dias/2020/09/24/pdfs/BOE-A-2020-11166.pdf> [consulté le 10 mai 2021].
- Moirand, S. 2014. « Vers de nouvelles configurations discursives ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 12. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/cediscor/902> [consulté le 10 mai 2021].
- Puren, C. 2012. *Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/> [consulté le 10/05/2021].
- Robles Garrote, P. 2013. «La conferencia como género nomológico: análisis macroestructural en español e italiano». *Boletín de Filología*, n° 481, p. 127-146. [En ligne] : <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032013000100006> [consulté le 10 mai 2021].
- Robles Garrote, P. 2014. « Propiedades contextuales del discurso académico-científico : la conferencia y sus variantes ». *Sintagma*, n° 26, p. 119-131. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/386219> [consulté le 10 mai 2021].

Sanz Espinar, G. 2012. « Terminologie plurilingue des Sciences Humaines et Sociales : approche pragmatique et conceptuelle ». *Synergies Espagne*, n° 5, p. 17-27. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne5/sanz_espinar.pdf [consulté le 10 mai 2021].

Sanz Espinar, G. 2019. «El enfoque orientado a la acción aplicado al diseño de materiales en las secciones bilingües de francés en la Comunidad de Madrid». *Çédille*, n°15, p. 497-532. [En ligne] : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6903683> [consulté le 10/05/2021].

Spang, K. 1996. *Géneros literarios*. Madrid: Editorial Síntesis.

Van Der Yeught, M. 2016. « Protocole de description des langues de spécialité. Recherche et pratique pédagogiques en langues de spécialité ». *Cahiers de l'ALPLIUT*, n° 35, p. 1. <http://journals.openedition.org/apliut/5549> [consulté le 10 mai 2021].