Document généré le 5 juil. 2025 17:42

Synergies Canada

Le Document authentique en tant que support intégré dans un cours de français « de spécialité européenne » en contexte universitaire

Krastanka Bozhinova

Numéro 2, 2010

Les Documents authentiques en didactique et en littérature

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1089755ar
DOI : https://doi.org/10.21083/synergies.v0i2.1175

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

University of Guelph, School of Languages and Literatures

ISSN

1920-4051 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Bozhinova, K. (2010). Le Document authentique en tant que support intégré dans un cours de français « de spécialité européenne » en contexte universitaire. *Synergies Canada*, (2), 1–8. https://doi.org/10.21083/synergies.v0i2.1175

Résumé de l'article

Au cours de la période de pré-adhésion à l'Union européenne (UE), plusieurs universités en Europe centrale et orientale ont ouvert de nouvelles filières afin de former des spécialistes dans le domaine des affaires européennes. Le français étant la deuxième langue de travail de l'UE, l'enseignement du français langue étrangère figure souvent au programme de ces filières. Dans certains cas, un module de français « de spécialité européenne » est aussi proposé. Il est donc intéressant de répondre à quelques questions d'ordre didactique qui se posent au sujet d'une telle formation en milieu universitaire, à savoir : comment la situer parmi d'autres formations linguistiques existantes, quels sont ses objectifs, quelle approche méthodologique adopter et comment incorporer des documents authentiques dans ce programme, de même que quels scénarios d'enseignement-apprentissage intégrant ce type de supports sont susceptibles d'être utilisés en classe.

© Krastanka Bozhinova, 2010

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Le Document authentique en tant que support intégré dans un cours de français « de spécialité européenne » en contexte universitaire

Krastanka Bozhinova
American University in Bulgaria
Bulgarie

Introduction

Parmi les situations d'enseignement de français sur objectifs spécifiques (FOS), souvent considérées comme difficiles à recenser, nous décrirons un cas particulier qui, à notre avis, mérite d'être analysé. Il s'agit d'un domaine au sein duquel le français occupe une place importante et son enseignement-apprentissage intègre de façon naturelle le document authentique en tant que support fondamental. L'approche méthodologique par tâches s'y prêtant avec aisance, nous discuterons des questions d'ordre didactique qui en découlent. C'est bien le cas du français que nous appellerons « de spécialité européenne ». Ce choix terminologique utilisé par commodité permet de relier l'enseignement au domaine de spécialisation du public cible, mais aussi de nous conformer à la dénomination officielle d'une série de formations déjà mises en place en Europe centrale et orientale[1]. Avant d'examiner la question de l'usage des documents authentiques dans notre contexte, nous expliciterons la pertinence du classement de notre cas parmi les formations de FOS, de même que ses objectifs.

1. Le français de spécialité européenne, une formation en FOS à part entière

Souvent les domaines de spécialité qui figurent dans les listes officielles, par exemple des options de formation universitaires, sont trop larges, se chevauchent, se subdivisent en sous-domaines ou ne représentent que des « niches » de spécialités (Mourlhon-Dallies, 2008 : 27-28). De cette façon, si nous considérons la liste citée par Dallies qui se fonde sur une enquête du Ministère des affaires étrangères de France (1992), le français de spécialité européenne pourrait se rapprocher de trois domaines : le français juridique, le français des relations internationales et le français des relations publiques ou de l'administration. Des trois domaines, c'est celui des relations internationales qui présente le plus de points communs avec celui des études européennes du point de vue des contenus disciplinaires. Par ailleurs, ces domaines sont en constante évolution et suivent en général une tendance à l'interdisciplinarité dont témoignent de nombreux programmes universitaires de licence et de master en émergence dans les universités européennes, difficiles à classer parmi les domaines de spécialisation traditionnels universitaires.

Le français étant la deuxième langue de travail au sein des institutions de l'Union européenne (UE), la demande d'apprentissage du français pour l'Europe semble s'accroître. La confirmation en est par exemple, la parution d'une méthode de FOS, éditée par l'une des maisons d'édition françaises dans le domaine du français langue étrangère (FLE), notamment la collection « Objectif diplomatie : le français des relations européennes et internationales »[2]. Après le lancement du niveau A1/A2, le catalogue 2010 annonce déjà le niveau B1/B2. Cette édition jouit du partenariat avec l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), du soutien des ministères de la Culture et des Affaires étrangères, et de la collaboration avec le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) et TV5 Monde. La méthode fournit également un entraînement au Test de connaissance du français des relations internationales du CIEP (TCF-RI). Le titre même de la méthode indique un rattachement du domaine européen à celui des relations internationales ou en général à la diplomatie. Bien qu'il ne soit pas traité séparément, cet intérêt de la part d'une maison d'édition témoigne par lui-même de la raison d'être de formations en français pour l'Europe, car « … seul un ouvrage susceptible d'intéresser un nombre d'acheteurs suffisant sera édité, pour des raisons de rentabilité. » (Mangiante, Parpette, 2004 : 17) C'est aussi ce qui le différencie des « domaines pointus, ou inattendus, qui ne font pas l'objet de traitements particuliers dans les ouvrages édités ni dans les thèses en didactique des langues … » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 28). La formation est également très loin des cas de dérive en milieu universitaire où l'enseignement de langues vivantes de spécialité est imposé sans qu'il y en ait un besoin réel. En effet, Mangiante et Parpette considèrent qu'un cours de FOS universitaire n'est justifié que si « il y a un besoin immédiat de compétence en français en lien avec la discipline, et la formation linguistique a tout intérêt à l'intégrer ». Tels sont les cas où les étudiants sont censés suivre une partie de leur cursus dans une université francophone, devront se servir de la langue dans leur future activité professionnelle ou sont formés au sein

d'une filière francophone. Dans notre cas, le cours de FOS est motivé par les deux premiers besoins : des enquêtes récentes[3] montrent clairement qu'une grande partie des étudiants envisagent de se servir de la langue étudiée pour la mobilité académique et professionnelle. (Bozhinova, 2009a : 165)

2. L'enseignement du français de spécialité européenne à l'Université américaine en Bulgarie

2.1 Caractéristiques et objectifs du module

La formation en question représente un module construit sur le modèle d'une formation de FOS pour un public universitaire ayant le niveau B1/B2 conformément au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe. Le public est anglophone : étudiants de la filière d'Etudes européennes à l'Université américaine en Bulgarie (American University in Bulgaria). La langue d'enseignement est l'anglais maîtrisé à un niveau assez avancé par les apprenants. La dénomination officielle du cours dans le catalogue, « EU Terminology - French » (Terminologie de l'Union européenne), ne reflète que partiellement les objectifs du cours, celle-ci étant choisie par la direction du département responsable du curriculum de la filière. Notre objectif est loin de la simple acquisition d'un vocabulaire spécialisé qui pourrait se présenter par exemple sous la forme d'un glossaire expliqué ou bi/plurilingue. Nous nous sommes posé l'objectif de développer chez nos étudiants « une compétence à communiquer et à négocier dans des situations de communication formelles et non-formelles » (Bozhinova, 2009a : 170), ce qui se fait à travers des textes en français introduisant des notions fondamentales de l'UE. Certes, cette compétence inclut la construction d'un vocabulaire varié[4] sur le sujet en français, mais n'en est pas l'objectif principal. C'est ce qui différencie notre programme de ceux d'autres universités bulgares car très souvent ils fixent leur attention uniquement sur le lexique en privilégiant la compétence de réception de textes écrits. Dans ce dernier cas, l'enseignement-apprentissage se fait à travers la simple lecture-analyse-traduction de textes spécialisés.

2.2 L'approche privilégiée

Notre public étant déjà initié au domaine de spécialisation grâce au suivi de cours de base figurant au curriculum de la filière d'Etudes européennes, tels que *Introduction à l'intégration européenne* et *Construction des politiques de l'UE*, il s'agit pour nous surtout de le rendre capable de réaliser des tâches communicatives dans le domaine en se servant du français. Par conséquent, le rôle principal de l'enseignant de FOS constitue à construire un parcours d'enseignement-apprentissage autour de la réalisation de tâches (qui peuvent être appelées aussi projets car l'approche s'inscrit également dans la logique de la pédagogie du projet). Bien ancrées dans un contexte authentique relevant du domaine de l'intégration européenne, celles-ci donnent lieu à un entraînement dans toutes les activités langagières de réception et de production en français de spécialité. La mise en œuvre d'une telle approche s'est imposée naturellement en tant qu'alternative aux pratiques traditionnelles dans l'enseignement du FOS en Bulgarie. Il s'agit bien d'une approche inspirée de la Perspective actionnelle préconisée par le CECR du Conseil de l'Europe faisant reposer l'enseignement et l'apprentissage des langues sur *la réalisation d'une tâche* qui constitue une action menée par des acteurs sociaux avec une visée spécifique dans des circonstances précises. Cette approche s'est vite montrée rentable en présentant des atouts considérables pour la motivation des apprenants, et surtout en termes d'acquisition efficace des compétences et des savoir-faire linguistiques visés.

Dans le choix de scénarios d'enseignement-apprentissage, nous avons surtout insisté sur le côté pratique des situations relevant du domaine des futurs engagements professionnels des étudiants. En même temps, nous avons veillé à l'aspect interculturel, en faisant attention aux conventions des échanges formels et non formels, qui ajoutent une valeur et un intérêt complémentaires à la tâche.

3. Le choix des supports

En Bulgarie, dans un cours de FLE, les documents authentiques sont plutôt utilisés en tant que complément aux méthodes des maisons d'édition françaises et bulgares utilisées dans les établissements d'enseignement du français. En revanche, dans un cours de FOS, ils sont beaucoup plus intégrés et nécessaires : souvent ils servent même de supports de base à un cours sans manuel. De cette façon, sont mis en œuvre des scénarios qui mènent vers l'autonomisation des apprenants et le développement de leur compétence informationnelle.

3.1 Pourquoi intégrer des documents authentiques en classe de FOS

Comme support aux activités d'enseignement-apprentissage par tâches, nous avons donc opté pour l'utilisation de documents entièrement authentiques, c'est-à-dire « produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue » (CECR, 2001 : 111). Deux raisons ont conditionné notre choix.

Premièrement, une condition qui représente une contrainte objective est le manque de manuel qui corresponde au niveau de langue et puisse satisfaire aux besoins du public cible. Dans le domaine européen, les enseignements analogiques à notre situation sont rares à l'université. En effet, la filière d'Études européennes est née dans les universités bulgares cette dernière décennie, au cours de la période de pré-adhésion de la Bulgarie à l'Union européenne. Cette filière figure au répertoire de six universités. Une recherche dans le contenu des formations offertes montre que la plupart d'entre elles prévoient l'apprentissage de deux langues étrangères à choisir parmi l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol ou le russe. Cependant, la moitié d'entre elles ne proposent pas de cours de langue sur objectifs spécifiques dans le domaine de spécialisation. Par conséquent, l'offre de méthodes commercialisées en FOS/français de spécialité européenne est très insuffisante et inadaptée aux publics de niveaux différents. Il existe deux ouvrages d'auteurs bulgares :

- un manuel pour le niveau A1 intitulé *Le français pour l'Europe*
- un ouvrage pour le niveau intermédiaire/avancé : *Le français de la communication professionnelle, Langue du droit communautaire*

Le premier ouvrage est inutilisable dans notre situation, car s'adressant à des débutants en français et ne comprenant presque pas de documents authentiques. Le deuxième est centré uniquement sur la compréhension écrite et le travail sur le lexique, les textes étant par ailleurs surtout juridiques (extraits de textes juridiques originaux) et déjà dépassés.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, la méthode *Objectif diplomatie : français des relations européennes et internationales* éditée en France est un bon support pour le niveau A1/A2. Cependant, ce n'est qu'en 2010 que la suite pour le niveau B1/B2 apparaît au catalogue de la maison d'édition.

La deuxième raison du choix des documents authentiques comme support à la formation en français de spécialité européenne est le fait que le domaine étant très dynamique et donc en développement constant, les textes inclus dans les méthodes risquent de perdre très vite non seulement leur actualité mais aussi leur validité factologique en général[5]. De plus, à ce niveau avancé, il devient possible de traiter ces documents comme un support privilégié pour l'enseignement, ce qui serait difficile au niveau débutant et intermédiaire. D'après Challe « Les manuels de langue de spécialité conviennent pour aider l'enseignant dans ses débuts mais très vite, un public particulièrement spécialisé exprime des urgences qu'aucun manuel ne peut prendre en compte et auxquelles le formateur s'emploie à répondre. » (Challe, 2002 : 112) Par ailleurs, lors de la sélection et de la didactisation de ceux-ci, nous tenons compte du fait que « ils n'ont du sens que dans le cadre d'un programme méthodologique ou pédagogique précis et cohérent ». Il en est de même pour la réflexion sur l'objectif d'exploitation des documents authentiques qui doit rester le plus proche possible de leur fonction naturelle : « comprendre le contenu du message ». (Cuq, Gruca, 2005 : 433)

3.2 Types de documents authentiques utilisés

Grâce aux nouvelles technologies d'information et de communication, une grande variété de textes[6] est devenue accessible. « Le risque réside de moins en moins dans la pénurie mais plutôt dans la sur-information. » (Challe 2002 : 114) Cette constatation est d'autant plus valable pour le domaine de l'intégration européenne où tout événement tend à être retransmis en direct et tout document, rendu accessible aux citoyens ou numérisé dans les plus brefs délais dans les langues officielles de l'UE. Pour cette raison, un travail de sélection attentive s'impose afin de constituer un parcours de formation linguistique pertinente. Ce sont donc les tâches-projets qui nous ont servi d'organisateurs d'unités didactiques en réponse aux objectifs définis préalablement. Nous nous sommes efforcée de les concevoir et de les planifier de façon à établir une progression logique et cohérente dans l'acquisition des contenus linguistiques spécialisés, en proposant un entraînement équilibré et progressif aux activités de réception, de production et d'interaction dans la langue cible.

La liste de sources sélectionnées ci-dessous propose trois types de documents susceptibles d'être utilisés en classe de français de spécialité européenne[7] :

- *Écrits* : les brochures d'information de l'Office des publications de l'Union européenne de Luxembourg téléchargeables à partir du Coin des lectures du portail de l'UE http://ec.europa.eu/publications/booklets/index_fr.htm (ou à commander sur http://bookshop.europa.eu); le portail de l'Union européenne http://europa.eu; les sites des institutions (la Commission http://ec.europa.eu/index_fr.htm; le Parlement http://www.europarl.europa.eu; le Conseil de l'UE http://www.consilium.europa.eu) ; Euractiv, le directoire des institutions européennes, des fédérations et d'organisations non-gouvernementales et de rapports spéciaux sur des questions de l'UE http://www.euractiv.fr; le site du Centre d'information sur l'Europe http://www.touteleurope.fr;
- *Audio-visuels* : apprendre avec TV5 Monde, Infos d'Europe http://www.tv5.org; DVD présentant les institutions européennes et l'élargissement ; la chaîne de l'UE sur youtube http://www.youtube.com/eutubefr#p/a
- *Interactifs* : L'UE en diaporama http://europa.eu/abc/euslides/index_fr.htm; jeux pour les jeunes http://europa.eu/quick-links/eu-kids/index_fr.htm; Europass, le CV européen http://europass.cedefop.europa.eu/europass; EPSO, l'Office européen de sélection du personnel http://epso.europa.eu

4. Quels textes au service de quelles tâches

Selon Challe « les documents permettent un double traitement. Soit ils servent de matière pour observer la langue, voire son évolution, dans un domaine. Soit ils offrent un modèle de discours à proposer aux étudiants pour différentes tâches, de la lecture au compte rendu, par exemple. Le deuxième cas est plus rare. » (Challe, 2002 : 112) Il nous semble que dans le cadre de la Perspective actionnelle, « le deuxième cas » devient de plus en plus adapté, surtout en enseignement-apprentissage de FOS au niveau avancé.

Etant donné que « la compétence linguistique, dans ce type de formation, n'est pas une fin en soi, mais un outil pour acquérir une compétence professionnelle » (Abry, 2007 : 41) les documents authentiques permettent, puisqu'ils proviennent de l'environnement de communication professionnelle, d'intégrer de façon efficace à l'enseignement-apprentissage une dimension pragmatique évidente. Le rôle de l'enseignant à sélectionner, à adapter selon le cas et à didactiser ces documents en fonction de son contexte, est fondamental pour l'effet positif et non déconcertant sur la motivation et la progression des apprenants. Nous prenons donc en considération le principe suivant évoqué par Puren : « Lorsque ces éléments [supports] sont des documents, ce niveau d'intégration didactique correspond par conséquent au nombre de domaines d'activités divisé par le nombre de documents supports ». « Rentabilisation oblige » que l'enseignant propose des scénarios où un nombre élevé de domaines d'activités soit réalisé (par exemple, les quatre activités langagières de compréhension et d'expression orale et écrite, les activités de grammaire, de lexique et de phonétique, le travail sur les aspects socioculturels) à partir d'un seul document ou d'un nombre mesuré de supports. De plus, il faut prendre en compte que dans l'approche par tâches-projets que nous avons choisie « … c'est par définition le projet lui-même qui remplit la fonction d'intégrateur didactique ». (Puren, 2009 : 130) Dans ce sens, nous n'adhérons pas à l'attribution dans l'ouvrage dirigé par Abry d'une *fonction complémentaire* à la tâche dans une unité didactique : « la tâche à accomplir et la forme de l'exercice sont donc complémentaires, en lien direct avec le domaine de spécialité concerné et les compétences communicatives qu'il implique ». (Abry, 2007 : 42)

Le tableau ci-dessous résume les objectifs des tâches susceptibles d'être inclues au programme et les types de supports nécessaires à leur réalisation.

Scénarios d'apprentissage interactifs basés sur supports authentiques			
Tâche	**Objectifs**		**Support(s)**
	Linguistiques	**Opérationnels**	
Découverte de l'histoire de la construction européenne[8] ***Durée : 3 heures***	connaître les termes de base, tels les traités et les communautés ; comprendre les sigles et les abréviations fréquentes ; la dérivation (verbe-nom-adjectif)	lire – comprendre ; analyser une frise historique multimédia ; élaborer un test	1. Texte écrit : L'Union européenne : pourquoi ? *Source :* Fontaine, P. 2007 : 4 2. Frise historique multimédia *Source :* http://www.touteleurope.fr 3. Exemples de tests pour les concours de l'EPSO *Source :* http://europa.eu/epso
Présentations des États membres de l'Union européenne ***Durée : 3 heures***	les noms des pays et les nationalités ; lexique du domaine géographique, économique, administratif et juridique ; les prépositions de lieu ; les nombres et les dates ; les propositions relatives ; l'expression d'opinion	rechercher des informations ; préparer un exposé oral avec support visuel ; comparer des systèmes de gouvernement ; discuter des stéréotypes	1. Texte écrit : modèle de présentation d'un État membre, *Source :* article d'encyclopédie 2. Textes informatifs *Source :* http://www.touteleurope.fr et http://europa.eu
Simulation d'une réunion du Conseil européen ***Durée : modulable ; exemple: 1 mois pour l'étape préparatoire individuelle avec des mises en commun et 4 heures pour les réunions***	lexique du domaine géographique, politique et économique; les connecteurs logiques ; registres soutenu et standard	se présenter ; prendre la parole dans un contexte formel ; rechercher ; rédiger et exposer une position ; argumenter ; négocier ; rédiger une résolution ; voter	1. Textes écrits: Conclusions du dernier Conseil européen ; Programme de travail de la Présidence en cours *Source :* sites de la Présidence en cours (exemple: http://www.eu2010.es) et du Conseil de l'UE http://www.consilium.europa.eu 2. Documents audio-visuels http://www.european-council.europa.eu;
Le parcours d'un demandeur de stage au Parlement européen ***Durée : 4 heures***	les qualités et les défauts personnels et professionnels ; la formation, l'expérience et les aptitudes ; les services et les activités du Parlement européen ; la nominalisation	comprendre une offre et un règlement ; remplir un acte de candidature ; rédiger un CV et une lettre de motivation ; interviewer un candidat ; présenter un rapport d'entretien	1. Texte écrit : offre de stage et règlement *Source :* http://www.europarl.europa.eu 2. Le CV Europass *Source :* http://europass.cedefop.europa.eu/Europass
Bulletin hebdomadaire : Infos d'Europe ***Durée : 15 min.***	acquérir du lexique spécialisé en émergence sur divers sujets actuels	rechercher et comprendre des articles de presse ; résumer ; informer ; discuter	articles de quotidiens et de magazines français et belges ; des communiqués de presse *Source :* sites de quotidiens français et belges ; Le Nouvel observateur ; Le monde diplomatique ; sites des institutions européennes

Les tâches dans le tableau présentent pour la plupart des traits communs : leur déroulement suppose la réalisation de micro-tâches qui exigent la mobilisation des ressources linguistiques et l'application de stratégies de planification, d'exécution, de compensation, d'évaluation et de remédiation[9] en vue de la réalisation de la macro-tâche. Au cours du déroulement, sont effectuées les activités de réception écrite et orale, de production écrite et orale et d'interaction. La dimension socioculturelle en est également un objectif commun. Dans ces scénarios, les documents authentiques sont intégrés de différente manière. Certains sont utilisés au cours de l'étape préparatoire de recherche d'informations, c'est-à-dire « en amont de la communication » selon la terminologie utilisée par Puren, qui veut que l'apprenant soit capable de « sélectionner l'information utile et nécessaire à son/ses interlocuteur(s) ». D'autres servent de support pour réaliser la macro-tâche en fournissant un modèle de discours que les étudiants visent à maîtriser, c'est-à-dire « en aval de la communication », qui veut que l'apprenant soit capable d'évaluer la pertinence de l'information sélectionnée et présentée aux destinataires en la corrigeant ou complétant si nécessaire. Une telle approche permet donc de développer chez les apprenants une compétence informationnelle définie par Puren de façon synthétique comme « ensemble des capacités permettant d'agir *sur* et *par* l'information en tant qu'acteur social »[10] (Puren, 2009 : 129). Une étape de retour sur la langue, d'analyse des erreurs, d'évaluation et de systématisation est toujours prévue en fin d'unité didactique.

Conclusion

La réalisation des scénarios d'apprentissage interactifs serait difficile, voire impossible sans l'accès aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), surtout dans des contextes comme le nôtre où le contact avec le milieu francophone n'est pas direct. La sélection attentive des sources à utiliser permet de nous procurer un stock fiable de documents authentiques qui se prête à des exploitations variées. En procédant à une didactisation du matériel, nous disposons ainsi de supports pour travailler toutes les compétences langagières. Chez un jeune public, comme celui des universités, les outils comme Internet représentent l'environnement naturel qu'il utilise volontiers à des fins de recherche d'information et de communication. Par conséquent, avec un guidage modéré, certaines étapes des projets peuvent être travaillées en autonomie. Notre ambition consiste donc à construire un parcours de formation en français de spécialité européenne dynamique et interactif qui permet de faire entrer en classe de façon intégrée et cohérente les discours spécialisés en français dans des situations de communication les plus authentiques possibles.

Bibliographie

ABRY, D. (dir.) (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.

BOZHINOVA, K. (2009a). « Enjeux de l'apprentissage de la terminologie de l'Union européenne dans une deuxième langue étrangère pour étudiants anglophones ». *Revue internationale d'études en langues modernes appliquées*, no 2, pp. 163-175.

BOZHINOVA, K. (2009b). *« Histoire de la construction européenne, Fiche pédagogique »*. Le français dans le monde, no 36, p. 80.

CECR 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Les Éditions Didier.

CHALLE, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité.* Paris: Economica.

CUQ, J.-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

FONTAINE, P. (2007). *12 leçons sur l'Europe*. Luxembourg : Office des publications

GOFFIN, R. (2005). « Quels corpus et quels contextes pour une description contrastive de l'eurolecte ». in *Actes des septièmes Journées scientifiques du réseau de chercheurs Lexicologie, Terminologie, Traduction*, Bruxelles 8-10 septembre 2005. Editions des Archives.

MANGIANTE, J.-M., Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Paris : Hachette FLE.

MARINOVA-VASSILEVA, M. (2007). *Le Français pour l'Europe, niveau A1.* Sofia : Edition Colibri.

MOURLHON-DALLIES, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles.* Paris : Les Editions Didier.

PUREN, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : Editions Difusión FLE.

RIEHL, L. et al. (2008). *Objectif diplomatie : le français des relations européennes et internationales.* Paris : Hachette FLE.

ROUSKI, M. (2001). *Le français de la communication professionnelle, Langue du droit communautaire*. Sofia : Edition Polis.

TARSANKOVA, A. (2009). « Les auditions des commissaires européens désignés devant le Parlement européen – proposition d'applications en classe de langue ». *Chuzhdoezikovo obuchenie,* no 6, pp. 31-39.

[1]Formations pour fonctionnaires de l'administration publique avec le soutien de l'Organisation internationale de la francophonie dans le cadre du Plan d'action pour le français dans l'Union européenne qui ont fait objet à la signature d'un mémorandum avec le gouvernement du pays respectif. Les modalités du Plan sont consultables sur le site du Ministère des affaires étrangères et européennes de France http://www.diplomatie.gouv.fr

[2] Méthode des éditions Hachette FLE

[3] Ces enquêtes concernent les apprenants des trois langues étrangères étudiées à l'Université : français, allemand et espagnol

[4] appelé souvent *eurolecte*, c'est-à-dire « technolecte spécifique que s'est forgé et se forge encore l'UE pour décrire l'ordre juridique autonome auquel elle a donné naissance. Il vise à dénommer les concepts en devenir et à maîtriser l'afflux d'unités lexicales nouvelles (eurolexies néologiques) d'une Europe en pleine gestation» (Goffin, 2005)

[5] Un exemple très évident est le passage du nombre d'États membres de 15 à 27 au cours de la dernière décennie.

[6] Dans le sens formulé par le CECR, p. 15: « Est définie comme texte toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche. »

[7] La liste ne prétend pas être exhaustive car il arrive que des documents soient utilisés ponctuellement, en raison de leur actualité.

[8] Voir la fiche pédagogique complète dans Bozhinova, 2009a

[9] Les stratégies sont identifiées dans le CECR

[10] Il s'agit d'une compétence où « *agir sur l'information* […] implique un certain nombre d'activités en amont de l'activité de communication, [tandis que] *agir par l'information* […] , un certain nombre d'activités en aval de l'activité de communication ». (Puren, 2009 : 129)