

Transmission de contenus disciplinaires en contextes universitaires : une illustration au travers de cours magistraux

Sandrine COURCHINOUX
Université Stendhal-Grenoble 3

Résumé

Le discours universitaire peut être considéré comme un discours hybride mêlant scientificité et didacticité. L'accès au savoir implique donc une maîtrise de la terminologie de la spécialité, mais aussi une maîtrise des discours didactiques, dans toutes leurs spécificités.

Le cours magistral est une forme de transmission des connaissances très représentée dans les universités françaises. En tant que pratique située, il présente des caractéristiques qui peuvent rendre difficile l'accès à ces connaissances pour un public allophone.

Dans cette perspective, nous nous attacherons à l'analyse de l'objet « langue » dans les cours magistraux, à partir d'un corpus de CM de différentes disciplines et de contextes sociolinguistiques variés. Nous nous focalisons sur le traitement de la terminologie, nous analyserons plus particulièrement les éléments de reformulation mobilisés par les enseignants, à la fois dans leur fonction pédagogique, leur dimension discursive, et leur inscription disciplinaire et culturelle.

Enfin, il s'agira de déterminer comment ces analyses, tant au niveau du traitement de la terminologie que de la prise en compte du contexte d'énonciation, peuvent contribuer à la définition de pistes de formation participant à l'appropriation du français pour des étudiants allophones qui suivent des enseignements disciplinaires dispensés en français.

Abstract

Academic discourse may be seen as a type of hybrid speech compounding scientific contents with educational concerns. The understanding of academic discourse in general requires both the knowledge of the relevant specialized lexicon and that of the pedagogical discourse genre proper.

Academic discourse delivered to students as series of lectures is a common teaching practice in French universities. However, the characteristics of formal lecture may render access to new knowledge more difficult to students who do not have French as first language.

In order to tackle this issue, we collected data from various scientific corpora, and from distinct sociolinguistic contexts. In the present paper/presentation, we analyze the linguistic content of the collected data. Our focus is on the scientific terminology, on its rewordings by lecturers, and on their teaching function, on their discursive aspects, on their scientific and their cultural contribution.

Finally, we ask whether analyzing lecturers' rewordings both on their content and on their context of use may be useful to design new kinds of specific training for foreign students attending formal lectures in France.

Introduction

Le discours universitaire peut être considéré comme un discours hybride mêlant scientificité et didacticité. L'accès au savoir implique donc une maîtrise de la terminologie de la spécialité, mais aussi une maîtrise des discours didactiques, dans toutes leurs spécificités.

Le cours magistral est une forme de transmission des connaissances très représentée dans les universités françaises. En tant que pratique située, il présente des caractéristiques qui peuvent rendre difficile l'accès à ces connaissances pour un public allophone.

Dans cette perspective, nous nous attacherons à l'analyse de l'objet « langue » dans les cours magistraux, à partir d'un corpus de CM de différentes disciplines et de contextes sociolinguistiques variés. Nous focalisant sur le

traitement de la terminologie, nous analyserons plus particulièrement les éléments de reformulation mobilisés par les enseignants, à la fois dans leur fonction pédagogique, leur dimension discursive, et leur inscription disciplinaire et culturelle.

Enfin, il s'agira de déterminer comment ces analyses, tant au niveau du traitement de la terminologie que de la prise en compte du contexte d'énonciation, peuvent contribuer à la définition de pistes de formation participant à l'appropriation du français pour des étudiants allophones qui suivent des enseignements disciplinaires dispensés en français.

1. Le cours magistral, une pratique située

Nous nous intéresserons ici aux cours magistraux en tant que pratique située. Ils s'inscrivent en effet dans un contexte, qui définit leurs fonctions pédagogiques, détermine leur inscription disciplinaire et culturelle, ainsi que leur dimension discursive.

1.1 Le contexte, cadre de réalisation d'une action

Le cours magistral (CM) se situe d'abord dans une logique du métier d'étudiant, dans laquelle celui-ci a à suivre des cours. Il est ainsi placé dans un « chaînage d'actions » (Mourlhon-Dallies, 2008) qui justifie d'une certaine manière cette situation de communication. Il correspond ainsi à un discours situé obéissant à certaines normes qui le rendent reconnaissable en tant que genre discursif. Ces normes bornent les conditions du recours qui y est fait par des interlocuteurs donnés réunis dans un amphithéâtre (généralement) avec des « rôles » distincts (enseignant/étudiants). Tout CM est aussi une actualisation spécifique de ce genre discursif, en fonction du contexte national et institutionnel, des interlocuteurs et des compétences générales et personnelles qu'ils mobilisent. Chacun a en effet assisté à des CM qu'il a jugés plus ou moins passionnants, plus ou moins clairs,

plus ou moins interactifs... La problématique pour un chercheur en didactique des langues est d'appréhender, en tant que personne extérieure à un établissement où se déroule un CM et non spécialiste de la discipline enseignée, la part de ce qui relève de la norme culturelle (y compris du domaine de spécialisation), disciplinaire, discursive, et ce qui correspond à une appropriation personnelle du genre de discours par l'enseignant.

A l'échelle du CM, la situation de communication s'inscrit également dans une chronologie – identifiable par un curriculum de formation, par le descriptif du cours tel qu'il est présenté dans les maquettes de formation pour un niveau d'études donné -, dans un enchaînement de cours (éventuellement en alternance CM/travaux dirigés ou pratiques). Tous ces éléments contextualisant participent aussi aux contenus et à la forme qui seront mobilisés dans un CM donné (Courchinoux, 2012). Une recherche qui souhaiterait rendre compte du CM en tant que pratique située nécessiterait alors une immersion dans le terrain (une université, une grande école) et, dans une approche ethnographique, la collecte et l'analyse de données diverses, issues des différents interlocuteurs concernés¹ par la mise en place d'un cours, d'une formation universitaire.

Enfin, le cours magistral s'inscrit dans une logique qui implique une co-utilisation de supports médiatiques du discours (diaporama, discours oralisé de l'enseignant, fascicule ou polycopies, cours antérieurs...). Il n'est donc pas isolé ni déconnecté d'autres discours, c'est dans cette articulation de discours entre eux qu'il fait sens pour les enseignants et les étudiants. Une analyse multimodale des supports de cours dans leurs interactions permet de donner du sens aux discours en présence, pour des chercheurs en didactique des langues et des enseignants de FLE qui conçoivent des cours de FOU.

¹ Olivier de Sardan, J.P. (2003), Mondada L. (2006).

1.2 Un discours pédagogique de transmission de connaissances

En tant que discours, le cours magistral est étroitement lié à ses conditions d'énonciation. Le contexte universitaire suppose une transmission, il s'inscrit donc dans un contexte de distribution et d'appropriation du discours avec ses pouvoirs et ses savoirs, dans une dynamique de construction d'un savoir collectif. Cette construction collective n'est possible que si elle repose sur un socle commun aux différents acteurs de la construction. Pour reprendre Alibouacha (1984, pp.182-183), le discours pédagogique est un discours préconstruit : il repose sur un préconstruit situationnel, qui se rattache à la pré-articulation des concepts dans un ordre bien déterminé (concept A avant le concept B), mais également sur un préconstruit culturel, qui suppose l'usage d'une langue donnée, la mise en œuvre des concepts dans une discipline donnée, et le savoir – supposé acquis – du groupe d'étudiants par rapport à cette discipline ; enfin, « si l'un des éléments est absent, la situation d'enseignement devient problématique » (*idem*, p.183). Ce préconstruit culturel est effectivement problématique pour les étudiants allophones : la langue utilisée est imparfaitement maîtrisée, et le savoir « supposé acquis » par rapport à la discipline est loin d'être garanti, en raison d'un parcours scolaire et universitaire souvent très différent du parcours français ou effectué dans une autre langue².

De plus, le discours pédagogique s'appuie non seulement sur des pré-requis académiques, mais également sur une connaissance implicite et partagée du contexte socioculturel dans lequel s'élabore le discours. On peut ainsi qualifier ce discours de « discours à repérage semi-ouvert » (Maingueneau, 1991, p.126 et Sarfati, 1997, p.48) ; ce type de discours se caractérise par une

² C'est le cas, par exemple, des cours suivis en français à l'université dans les pays du Maghreb, après une scolarité secondaire en arabe.

dépendance équivalente à l'égard du co-texte (jeu des renvois internes au texte) et du contexte (déterminations extralinguistiques). Ainsi, l'intelligibilité de ce discours suppose autant la connaissance d'une langue que celle d'une situation extralinguistique.

A l'intérieur des discours didactiques universitaires, le CM est généralement l'un de ceux qui posent le plus de problèmes aux étudiants allophones. Discours long, qui suppose une attention sur une période étendue, monologal et dialogique (construit par un seul locuteur mais dans une structure d'échange avec l'auditoire, qui est pris en compte dans le discours), souvent polyphonique (dans la mesure où il contient l'inscription plus ou moins explicite de discours d'autres experts du domaine), il s'inscrit dans une dimension d'expertise (rapport d'autorité scientifique) et de didacticité.

Le CM se caractérise par une structure discursive extrêmement complexe : le contenu du cours est véhiculé par un énoncé principal, dans la trame duquel s'intercalent des énoncés secondaires aux fonctions diverses (exemples, reformulations, précisions lexicales, rappels de cours précédents, interactions, etc.) tout en maintenant la cohérence énonciative de l'énoncé principal.

Au-delà de la transmission d'un savoir, ce discours pédagogique s'insère dans un « contrat didactique » qui suppose, entre autres, une évaluation de l'acquisition du savoir mais également, dans le cas du CM dans l'université française, le respect de certaines attentes institutionnelles ou de l'enseignant, parmi lesquelles la prise de notes peut occuper, suivant les disciplines, une place centrale (Parpette et Bouchard 2003, p.70). Notons tout de même que la prise de notes est un des outils permettant de conserver une trace du discours magistral. Les enseignants ne contrôlent ni la forme ni le contenu de ces notes, mais s'attendent généralement à ce que les étudiants notent lors d'un CM. Par ailleurs, en fonction des établissements, les étudiants ont parfois un polycopié,

ce qui modifie les pratiques de prise de notes (Courchinoux, 2012).

Le CM est ainsi l'un des discours de transmission des connaissances qui est propre à l'université et à un certain système universitaire. Compte tenu des caractéristiques énoncées, les étudiants allophones qui y sont confrontés doivent faire face à de nombreuses difficultés qui, en fonction des contextes sociolinguistiques, ne sont que partiellement communes.

En contextes homoglots, se manifestent simultanément :

- des problèmes de décodage linguistique,
- une méconnaissance du savoir culturel national non partagé,
- des décalages en termes de pré-requis universitaires/scolaires (dans la mesure où ceux-ci ne sont pas partagés ou seulement partiellement),
- une connaissance personnelle de la culture disciplinaire et professionnelle, n'incluant pas nécessairement les références et savoirs partagés par la communauté professionnelle française (ou belge, québécoise, sénégalaise...)³,
- des difficultés liées à la situation d'énonciation, notamment, pour le CM, l'attention mobilisée sur une période longue face à un discours monologal, polyphonique et dialogique.

Parmi les contextes hétéroglottes, une distinction s'opère puisque l'établissement d'enseignement supérieur dans lequel les cours ont lieu peut proposer une formation « à la française » ou seulement en français (avec des discours universitaires marqués par des contraintes propres au pays), ce qui implique des difficultés méthodologiques différentes pour les étudiants. Dans tous les cas, les étudiants allophones en contextes hétéroglottes rencontrent également des

³ Galisson R., André J.-C., 1998.

difficultés linguistiques, liées aux situations de communication spécifiques et qui incluent parfois une gestion de l'alternance codique (*code switching*). Les références culturelles relevant du domaine disciplinaire et professionnel peuvent également poser problème à ces étudiants, que ce soit, éventuellement, pour les supports de cours utilisés ou, presque toujours, pour les références bibliographiques francophones à consulter pour réaliser ses études en français.

L'analyse de ce type de discours situés, dans une perspective didactique (comment mieux préparer ces étudiants allophones au suivi des cours en fonction du contexte dans lequel ils évoluent) occupe donc une place importante dans les recherches récentes en Français sur objectif universitaire.

En appui sur ces travaux en sciences du langage, notre parti pris a été pour cette étude de rassembler des cours magistraux de disciplines et d'environnements différents pour faire ressortir par contraste ce qui était récurrent au niveau de la pratique et des opérations discursives mobilisées lors de cours magistraux, ainsi que les particularités qui semblent se dégager.

1.3 L'objet « langue » dans les cours magistraux : didacticité et activité métalexical

Le lexique, et en particulier la terminologie de la discipline, joue un rôle central dans les discours de transmission des connaissances. Ce fait est encore plus marqué, nous semble-t-il, dans les discours didactiques. En effet, comme l'a souligné Mortureux (1986, p.68) « l'enseignement vise à créer chez l'étudiant la maîtrise simultanée de l'appareil conceptuel [...] et de l'appareil terminologique ». La terminologie est donc à la fois vecteur de connaissance et objet d'enseignement. Ce double statut apparaît clairement dans le CM.

Les observations et études en didactique (Bouchard et Parpette, 2003, 2007, par exemple) montrent que l'enseignant accorde une importance particulière à la terminologie de la discipline et à son explicitation (en particulier dans les domaines où la précision terminologique est fondamentale, tels que le droit ou l'ingénierie). La reformulation et l'explicitation des termes du domaine occupent une place centrale dans son discours, dans la mesure où ils constituent des outils de transmission de l'information. Certains des CM que nous avons observés pour cette étude sont des cours de première année de Licence, le développement des concepts de la discipline enseignée ne peut se faire sans mise en place de la terminologie, ces deux plans étant indissociables pour les étudiants néophytes.

Il est important de noter que pour les enseignants de discipline, l'enjeu se situe au niveau de la maîtrise de concepts théoriques, la langue étant pour eux du ressort de l'enseignant de FLE. Dans le domaine de spécialisation technique ou scientifique⁴, ils utilisent d'ailleurs rarement des termes relevant d'une vision linguistique de la langue et, quand c'est le cas, ce sont les mots « lexique » ou « vocabulaire » qui reviennent, presque systématiquement suivis de « technique ». Cependant ils considèrent aussi très largement que le « vocabulaire technique » n'est pas nécessairement plus accessible aux francophones qu'aux allophones car « la découverte technologique pure est la même pour tous les élèves »⁵. Les difficultés se situeraient alors davantage au niveau de la formation préalable des étudiants que du lexique, par ailleurs très rapidement assimilé.

De la même façon, la langue et le lexique ne sont que très rarement évoqués directement par les étudiants allophones qui, lorsqu'ils parlent de leur vécu scolaire en français, n'associent généralement pas leurs difficultés à des éléments strictement linguistiques. Par contre, interrogés plus spécifiquement sur leurs difficultés langagières de

⁴ Courchinoux, 2012.

⁵ *Ibid.*

compréhension, ils les lient presque systématiquement au débit des enseignants, et/ou à leur méconnaissance du lexique. Des recherches précédentes (Carras, 2008) ont montré que ces étudiants repéraient difficilement l'activité métalexicale dans le discours de l'enseignant, et bénéficiaient donc très peu de cet effort didactique. Ils se trouvent démunis face au traitement de la terminologie en CM, ce qui constitue bien une difficulté spécifique aux étudiants allophones.

Du point de vue de la recherche en didactique des langues, cela conduit à viser une meilleure identification des difficultés propres aux étudiants allophones : si ce ne sont pas directement les termes spécialisés qui posent problème⁶ mais la formulation des concepts qu'ils recouvrent, tout l'enjeu est de faciliter la compréhension des discours didactiques de l'enseignant. C'est dans cette perspective que nous nous sommes intéressées à certaines des traces de didacticité dans le discours magistral enseignant, les opérations métalexicales.

2. Une étude transversale

2.1 Corpus d'observation et méthodologie

Notre corpus est constitué de captations vidéo de CM de diverses disciplines, en contexte universitaire français et francophone :

- deux CM de Licence d'AES, Université Lumière Lyon 2 : « Grands problèmes économiques et sociaux contemporains et Management des entreprises »,
- un CM d'Electrochimie, INP de Grenoble (Ecole d'Ingénieur),
- deux CM de Plurilinguisme, Master 1 de Sciences du Langage, spécialité FLE, université Stendhal-Grenoble 3,
- deux CM, Faculté de Médecine de l'Université de Nouakchott, Mauritanie : « Optique » et « Système Digestif ».

⁶ Ou pas plus qu'à des étudiants francophones qui les découvriraient.

Tous les cours magistraux ont été filmés. La disponibilité du matériel au sein de l'université Stendhal-Grenoble 3 a permis de procéder simultanément à une captation vidéo et audio de l'enseignante et des étudiants, de l'écran de son ordinateur et de la projection du diaporama. Dans cette étude nous avons procédé uniquement à l'analyse du discours oral des enseignants (éventuellement en interaction).

Ces discours ont été transcrits puis une première analyse des différents CM a été effectuée quant aux contenus et aux régularités linguistiques et discursives. Il s'est ensuite agi de définir une grille commune d'analyse, inspirée des travaux de Peynaud (2014) et qui porte sur un élément identifié comme récurrent : l'activité métalexicale. Cette seconde analyse a été choisie comme reposant sur la *fonction* de ces opérations sur la terminologie spécifique aux domaines d'études (AES, ingénierie, didactique des langues, médecine), donc résolument pragmatique.

2.2 Résultats

2.2.1 Terminologie et opérations métalexicales

Les premiers résultats de ces observations révèlent dans les discours des enseignants en CM une activité métalexicale intense, explicite, autonymique, dialogique (exceptionnellement dialogale). Il convient de préciser ici pourquoi nous utilisons le terme d'« opérations métalexicales ». Ce qui nous intéresse dans le discours de l'enseignant, c'est, pour citer Candel (1993, p.34), le « contexte définitoire et informatif au sens large », c'est-à-dire cette « constellation faite de divers types de discours informatifs sur les mots utilisés, mélange de discours scientifique et quotidien »⁷. Nous avons donc observé,

⁷Les travaux de Danielle Candel portent sur des textes écrits, ce qui est une situation de communication certes différente de celle qui nous intéresse ici, mais sa recherche porte sur les discours de transmission des connaissances et sur l'adaptation d'un discours scientifique-source

dans ce discours oral que l'on peut qualifier d'hybride (dans le sens où l'entend Alibouacha, 1984, p.71, c'est-à-dire « proche de l'écrit [mais] gardant toutes les marques de l'oral »), ce discours informatif sur les mots utilisés, constitué d'apports d'informations diverses, que nous allons analyser ci-après.

Les exemples ci-dessous démontrent, de la part des enseignants, une activité métalexicale explicite et autonome :

Dans le mot générateur électrochimique y a le mot électrochimie ce mot électrochimie d'un point de vue de la syntaxe, du mot en français, il dit très bien ce à quoi on se réfère quand on parle d'électrochimie on parle d'échange d'énergie électrique et d'énergie chimique : l'électrochimie c'est ça (CM Electrochimie)

Vous avez d'abord le mot qui se comprend bien je dirais même indépendamment je dirais de tout cours de sciences « l'autodécharge » ça se comprend déjà très bien d'un point de vue de l'utilisateur (CM Electrochimie)

Les termes de concurrents, les termes de produits, et les termes de clients qui sont à priori des termes assez répandus, assez connus, sont eux-mêmes des termes assez complexes, nous allons par conséquent revenir sur chacun de ces termes (CM AES)

Les moyens utilisés par la promotion des ventes c'est d'abord ce qu'on appelle alors c'est du mauvais anglais et du mauvais français on appelle ça le couponin alors le couponing c'est tout ce qui est réduction de prix (CM AES)

On remarque un attachement, de la part des enseignants, aux unités lexicales, aux termes considérés comme importants pour

à un public-cible non ou moins spécialiste, ce qui s'applique au discours de transposition didactique qu'est le CM.

la discipline, et pour lesquels la précision est considérée comme nécessaire.

Dans ces exemples, il apparaît aussi que les enseignants de discipline tiennent un discours sur la langue : évocation des relations sémantiques (champs lexicaux), des aspects morphologiques (construction des mots), jugement de valeur par rapport à une norme.

Même lorsque le discours de l'enseignant n'est pas aussi explicite que dans les exemples précédents, la présence significative de marqueurs de reformulations signale l'activité métalexicaux :

En dérivation ça veut dire si j'ai ce grand tuyau si je branche ça, ça c'est en dérivation (CM Système digestif)

2.2.2 Types d'opérations métalexicales observées

Cette activité métalexicaux intense de l'enseignant s'illustre au travers de procédés variés permettant soit une définition complète du terme, soit une définition partielle, par exemplification, simplification ou scénarisation, pour les CM que nous avons analysés.

- Définition / reformulation définitoire

La première activité métalexicaux qui vient à l'esprit, à plus forte raison dans un discours didactique, se trouve être la définition ou le recours à une reformulation définitoire. En réalité, c'est loin d'être la modalité la plus fréquente dans le corpus que nous avons réunis. Quelques exemples viennent toutefois confirmer le recours à ce procédé :

On peut très bien faire le lien avec le concept d'étayage. Hein, donc ce concept d'étayage qui nous vient de Brunner, hérité des recherches sur l'interaction entre l'enfant et l'adulte, donc on le trouve plutôt sur des problématiques d'acquisition du langage chez l'enfant mais on peut très bien transférer ce concept d'étayage dans le cas d'une... de l'apprentissage d'une langue seconde. En situation on voit bien qu'il y a un étayage du locuteur expert, qui

était le discours du locuteur novice. (CM Plurilinguisme)

Cette activité de définition peut aussi être co-construite avec les étudiants, éventuellement de manière purement rhétorique (1^{er} exemple) :

Alors l'accommodation c'est quoi ? c'est la mise au point de l'œil pour une vision nette d'un objet rapproché (CM Optique)

Qu'est-ce qu'une conception pragmatique de la langue ? Ouais. Pragmatique.

[les actes de langage ?]⁸

Ouais c'est ben c'est avoir... ouais ben c'est plus vaste que ça. C'est considérer la langue au sein d'une théorie de l'action, de l'activité

[communicatif]

Ouais communicatif si vous voulez... et pas du côté de la forme. C'est ça, c'est uniquement ça. Pragmatique ça veut dire action. (CM Plurilinguisme)

En anglais ce qu'on appelle les piles, les anglais les appellent les batteries primaires, ce qu'on appelle batterie ils les appellent batterie secondaire ; autrement dit le mot batterie est synonyme de quoi en français? déjà il est pas synonyme de batterie, batterie en français, batterie en anglais c'est pas la même chose, batterie en anglais c'est synonyme de l'ensemble, ce qu'on appellerait générateur électrochimique (CM Electrochimie)

Ce dernier exemple relève non seulement de la définition mais également d'une activité de médiation, dans la mesure où l'enseignant opère un parallèle entre deux langues, ici le français et l'anglais.

⁸ Les interventions des étudiants sont placées entre crochets dans cet exemple.

- **Définition partielle par simplification/mise en synonymie discursive**

Il est possible d'observer de nombreux exemples de mise en synonymie discursive. Dans la plupart des cas relevés, on assiste également à une descente dans le degré de spécialisation du terme. La synonymie s'opère donc entre un terme spécialisé et un possible équivalent en français standard. Cette simplification s'apparente souvent à une vulgarisation du terme explicité :

Les bilans bucco-dentaires donc pour dépister les caries ou les problèmes dentaires (CM AES)

La vésicule biliaire peut contenir à l'état pathologique des calculs biliaires des calculs c'est des pierres (CM Système digestif)

Il y a des voies biliaires qui sont à l'intérieur du foie qu'on appelle les voies biliaires intra-hépatiques et celles qui sont en dehors du foie ce sont les voies biliaires extra hépatiques (CM Système digestif)

L'attribution causale c'est quand on explique quelque chose qui s'est passé donc c'est forcément toujours a posteriori. Il y a un truc qui s'est passé et puis on va l'expliquer d'une manière interne ou d'une manière externe. (CM Plurilinguisme)

L'activité de synonymie discursive peut aussi s'illustrer par une formulation des éléments qui constituent le tout à définir, comme dans cet exemple où l'enseignante explique les étapes de la réalisation d'une transcription, la méthodologie utilisée et l'objectif de cette pratique :

*qu'est-ce que c'est une transcription ? C'est...
[...] Non, non c'est pas phonétique, c'est simplement vous écoutez une conversation et puis vous transcrivez avec des conventions particulières... ce qui se dit justement en ayant des conventions pour noter les phénomènes de l'oral*

comme les chevauchements⁹, comme le ton qui monte pour montrer qu'on n'a pas fini, le ton qui descend pour montrer qu'on est prêt à céder la parole, etc. C'est ça ce que j'entends par faire de la transcription. (CM Plurilinguisme)

- Définition par exemplification

L'utilisation d'exemples pour expliciter son propos est une autre caractéristique du discours didactique, qui se retrouve bien sûr dans les opérations métalexicales. On trouve ce type d'opération dans tous les CM de notre corpus :

Les média tactiques pour l'affichage c'est par exemple je sais pas les gobelets de café par exemple les comment dirais-je les boîtes de pizza etc. et tous les endroits où on peut afficher en fait le nom d'un produit ou d'une entreprise (CM AES)

En dérivation ça veut dire si j'ai ce grand tuyau si je branche ça, ça c'est en dérivation par exemple si vous avez une prise de courant vous mettez trois prises de courant vous dérivez le courant hein une multiprise vous mettez le courant en dérivation (CM Système digestif)

Ce type d'opération est très souvent introduit explicitement par des marqueurs comme « par exemple », ce qui crée probablement une attente chez l'auditeur. Cette modalité de définition fait parfois suite à une définition complète pour vérifier la compréhension du terme par les étudiants, cet exemple peut aussi être sollicité par l'enseignant :

Hmhm, est-ce que vous avez un exemple précis¹⁰ ?
[...]

Ouais voilà ouais, là on voit vraiment cette fabrication commune d'une forme. Bon, là pour le coup c'est vraiment juste un mot qui pose problème et où tout le monde, toute

⁹ On note également la présence d'exemples dans cet extrait.

¹⁰ L'enseignante demande un exemple d'étayage, en l'occurrence, suite à la définition qu'elle en a faite.

l'attention des trois interlocuteurs est sur ce mot, sur la prononciation de ce mot (CM Plurilinguisme).

- **Définition par contextualisation / scénarisation**

Le fait de contextualiser le terme à définir consiste en une exemplification plus poussée. L'enseignant ne se contente pas de donner un exemple pour illustrer le concept en question, mais il met en place une situation autour de ce concept. Ce type d'opération est fréquemment introduit par des marqueurs du type « c'est quand ».

Poussée encore plus loin, la définition par contextualisation peut s'apparenter à ce que nous nommerons « scénarisation », c'est-à-dire la construction d'un scénario autour du terme explicité. L'enseignant met en scène ce terme, « raconte une histoire » afin d'explicitier sa signification :

Il y a d'abord ceux qu'on appelle les non consommateurs relatifs les non consommateurs relatifs ce sont des gens qui ne consomment pas le produit pour plusieurs raisons [...] ils savent que le produit existe mais le produit ne leur est pas accessible exemple typique vous êtes au fin fond de la France vous habitez un petit village complètement paumé dans le Cantal la Creuse la Lozère vous aimeriez bien manger un hamburger mais à 50 kilomètres à la ronde y a pas de Quick pas un Mac Do donc vous êtes un non consommateur relatif mais naturellement si y avait un Mac Do à proximité vous vous y précipiteriez hein (CM AES)

La frontière entre rechargeable et non rechargeable elle est pas si étanche que ça et elle est liée essentiellement à un critère cinétique, c'est-à-dire si je vous dis, moi j'ai découvert un super système ça va faire, ça va révolutionner la batterie dans votre téléphone portable, mais il faut deux jours pour la recharger... ben vous allez me dire "votre produit j'en veux pas!" d'accord? Autrement dit cette question rechargeable non rechargeable elle est liée à la durée de la recharge (CM Electrochimie)

La surnorme c'est quand euh le les tendances... [elle lit le diaporama]

[ouais bon, il faut pas répéter] [Rires]

Faut pas répéter... c'est quand euh il y a un abus de pouvoir du côté de la personne qui est en position forte pour n'accepter qu'une seule forme alors que visiblement il y en a au moins deux qui pourraient être possibles. Si vous avez un enseignant qui dit « Il faut dire il continue de pleuvoir, si on dit il continue à pleuvoir c'est faux ». C'est de la surnorme. Parce que personne ne peut dire ça. Voilà. (CM Plurilinguisme)

Ce type d'activité métalexicale constitue un obstacle pour un public allophone pour deux raisons. Tout d'abord, la quantité d'information linguistique transmise augmente l'input et par conséquent la difficulté de compréhension. De plus, ces scénarios sont souvent très connotés culturellement. Le scénario construit autour de l'expression « non consommateur relatif » s'inscrit dans un contexte culturel français très marqué, et fait appel à des référents culturels (un petit village du Cantal, de la Creuse ou de la Lozère) que des étudiants étrangers ne partagent absolument pas.

Le procédé de scénarisation nous intéresse à plus d'un titre. Tout d'abord parce qu'elle constitue un excellent exemple de didacticité. Mais c'est surtout la spécificité du public auquel nous nous intéressons, qui motive notre intérêt. En effet, la scénarisation est un excellent exemple d'activité discursive facilitatrice pour un public francophone mais qui constitue un obstacle pour un public allophone. La « petite histoire » racontée autour du terme marquera sans doute l'esprit d'un auditeur francophone, mais a de fortes chances de rester opaque pour un auditeur allophone. Nous avons déjà remarqué, lors de recherches précédentes (Carras, 2008), que ces scénarisations sont soit non perçues par le public non francophone, soit perçues de façon lacunaire et donc erronée.

3. Apports pour le cours de FLE à destination d'un public d'étudiants allophones effectuant leurs études en français

Cette étude transversale avait pour objectif d'identifier des récurrences propres à des cours magistraux, à partir d'un corpus de CM de disciplines diverses et qui ont eu lieu dans différents contextes sociolinguistiques. L'approche méthodologique choisie a permis de faire émerger la place logiquement prépondérante de l'activité didactique de l'enseignant dans ce genre de discours de transmission de connaissances, laquelle s'illustre notamment au travers d'activités métalexicales fréquentes et, à l'échelle de notre présente étude, transdisciplinaires.

Ces éléments ressortant de notre étude permettent d'identifier quelques pistes en vue de la conception de formations en français pour un public allophone effectuant ses études en français :

- Au-delà des spécificités propres aux domaines de spécialisation, il est possible de délimiter des **récurrences pragmatiques** entre disciplines au niveau des **activités métalexicales** des enseignants visant une transmission de contenus disciplinaires ;
- Ces récurrences sont observables à l'échelle d'une **situation de communication donnée**, en l'occurrence le cours magistral ;
- Le discours produit peut sembler relever d'une « parenthèse » dans le cours, mais correspond à une **étape essentielle de progression du sens** et dans l'accès aux connaissances disciplinaires ;
- Ce type d'activités métalexicales **pose problème aux étudiants allophones**, mais pas aux francophones ;
- Il est fréquent d'associer ces difficultés de compréhension plutôt au niveau lexical qu'au niveau du discours **métalexical**.

Ces opérations métalexicales à forte portée pragmatique au sein de la formation initiale constituent donc des orientations possibles pour des cours de FOU qui s'adresseraient à un public hétérogène quant au domaine de spécialisation. Si l'on observe les contenus linguistiques mobilisés, on constate qu'ils sont très

simples (nombreuses occurrences du présent, de tournures propres à la description – « il y a », « c'est », pronoms relatifs simples). Par contre :

- il est difficile pour les étudiants allophones de distinguer ce qui relève de questions rhétoriques ou de réelles sollicitations de l'enseignant lorsqu'il y a co-construction de la définition (exemplification, notamment) ;
- le changement de registre et souvent de ton associé à ces activités métalexicales crée un effet de rupture dans le discours magistral qui peut les rendre peu identifiables en tant que parties essentielles du cours ;
- les référents culturels (disciplinaires et nationaux) sont variés et multiples (mais à un niveau d'expertise faible) ;
- la scénarisation des exemples peut ajouter une difficulté (contrairement à l'intention de l'enseignant) de par les contenus culturels nationaux évoqués et l'ancrage personnel propre à sa formulation (je/vous/on) ;
- la diversité des procédés utilisés peut rendre peu perceptibles l'aspect scientifique de la définition et son degré de spécialisation.

Il serait alors possible de travailler en cours de FLE les différents procédés auxquels les enseignants ont recours en cours magistral pour expliquer un terme spécifique, ainsi que les particularités de chacun de ces procédés. Il s'agirait de proposer à l'apprenant des activités visant le développement de compétences discursives spécifiques (en compréhension de l'oral), dans une perspective d'autonomisation. Comme nous l'avons vu, ces outils linguistiques, culturels et discursifs pourraient être transversaux. Toutefois la prise en compte du contexte reste essentielle pour ne pas dénaturer à la fois la situation de communication qui justifie l'émergence de l'acte de langage et son actualisation par les enseignants¹¹.

¹¹ Alternance codique éventuelle, références culturelles partagées par l'enseignant et le groupe, modalités de travail habituel pour cette formation, co-emploi de discours écrits et oraux, etc.

Bibliographique

ALIBOUACHA, A. (1984), *Le discours universitaire: la rhétorique et ses pouvoirs*, Berne, Peter Lang.

BOUCHARD, R. et PARPETTE, C. (2007), « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux : le cas des CM de droit », *LIDIL* n°35, Grenoble, Ellug, pp 199-209.

BOUTET J. et MAINGUENEAU D. (2005), « Sociolinguistique et analyse du discours ; façons de dire, façons de faire », *Langage et société*, pp.15-47.

CANDEL, D. (1993), « Le discours définitoire: variations discursives chez les scientifiques », *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne-Berlin-Paris, Peter Lang.

CARRAS, C. (2008), « L'accès à un contenu en français de spécialité: aspects linguistiques, pragmatiques et culturels ». In *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Éditions de l'École Polytechnique, coll. « Langues et Cultures », pp 121-134.

COURCHINOUX, S. (2012), *Didactique des langues et pratiques académiques professionnalisantes. Le français dans la formation scientifique et technique*, thèse de doctorat (dir. Chiss J.-L.), Université Sorbonne nouvelle-Paris 3.

MAINGUENEAU, D. (1991), *L'analyse du discours*. Paris, Hachette.

MANGIANTE J.-M. (2004), « Rôle du lexique courant dans la structure de la démonstration mathématique, *Cahiers de l'APLIUT*, n°2-XXIII.

MANGIANTE J.-M., PARPETTE C. (2011), *Le français sur objectif universitaire*, coll. Didactique du FLE, Grenoble, PUG.

MONDADA L. (2006), « Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques », in *Revue française de linguistique appliquée* XI-2, pp. 5-16.

MORTUREUX, MF (1986), « Enseignement des langues et vulgarisation », *ELAN*°61, Paris, Didier Erudition, pp 67-77.

OLIVIER DE SARDAN, J.P. (2003), *L'enquête socio-anthropologique de terrain : synthèse méthodologique et recommandations à l'usage des étudiants*, Laboratoire d'études et recherches sur les dynamiques sociales et le développement local.

PARPETTE, C. & BOUCHARD, R. (2003), « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux ». *Arob@se* vol 1-2, pp 69-78.

PEYNAUD C. (2014), « Définition et explication dans la presse généraliste aux États-Unis : de la médiation du discours expert à la création d'un intertexte médiatique », *ASp*, 65, pp.21-43.

SARFATI, G-E (1997), *Éléments d'analyse du discours*. Paris, Armand Colin.