



HAL
open science

Les cours magistraux : où situer les difficultés de compréhension ?

Chantal Parpette

► To cite this version:

Chantal Parpette. Les cours magistraux : où situer les difficultés de compréhension?. L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones, Jun 2006, Arras, France. pp.49-60. hal-00376548

HAL Id: hal-00376548

<https://hal.science/hal-00376548v1>

Submitted on 16 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Journée d'Étude sur :
L'intégration universitaire des étudiants non francophones
Arras - 1^e juin 2006

Les cours magistraux : où situer les difficultés de compréhension ?

Chantal PARPETTE
Université Lyon 2
Laboratoire ICAR

Introduction

Depuis de nombreuses années, je m'interroge sur la réception des cours magistraux par les étudiants allophones intégrés dans l'enseignement supérieur français. Cette préoccupation m'a amenée à envisager cette situation complexe sous des angles divers, discursif, institutionnel, interculturel, méthodologique. Autant d'entrées pour tenter de répondre à la question : où résident les difficultés dans la réception des cours magistraux en français ? Derrière cette question se profile naturellement celle de la méthode à mettre en place pour développer une compétence de compréhension orale de ces cours. Reprendre ici cette question est une manière de verser au dossier du *français académique* les éléments mis à jour dans ce domaine.

1. 1. L'émergence du français académique

La notion, récente, de *français académique* résulte d'une volonté d'aborder l'intégration linguistique des étudiants allophones dans des cursus d'enseignement supérieur autrement que par la seule dimension disciplinaire. La dimension « français spécialisé » existe dans le champ du fle à travers de nombreux ouvrages tels que « le français médical », « le français du droit », etc. Mais ces matériels ne traitent pas les *situations académiques*, alors qu'il semble bien que le public concerné par l'approche linguistique des disciplines soit majoritairement celui des étudiants. Aucune statistique ne permet de l'affirmer avec certitude, et il serait urgent d'engager une étude sur cette question afin de savoir, précisément et scientifiquement, *combien* et *qui* sont les utilisateurs des matériels pédagogiques de français de spécialité. Qui utilise telle méthode de français médical ou de français des affaires? *Qui* et surtout *pour quoi*? Ces données manquent, et c'est regrettable parce qu'elles auraient certainement un impact sur la réflexion conduisant à l'élaboration de matériel pédagogique. En effet, qu'un apprenant suive un cours de français économique pour entrer à l'université, ou dans un objectif plus culturel (compte tenu de tous les sujets de société avec lesquels cela entre en résonance) n'a pas les mêmes implications en matière de formation linguistique et de stratégie d'enseignement (Parpette et Carras, 2006).

Ce que l'on sait clairement, en revanche, c'est qu'il existe un large public étudiant qui, lui, est aisément identifiable, parce que visible dans nos établissements universitaires. On sait aussi que, pour nombre de ces étudiants, le suivi des cours est une situation difficile et que l'intégration universitaire nécessite une adaptation importante. Apporter une réponse didactique appropriée suppose de s'inscrire dans une démarche de français sur objectif spécifique, pour travailler au plus près des

situations et discours universitaires, pour en tirer des données utiles à la construction d'une démarche de compréhension orale des cours.

2. Les discours académiques : des structures discursivo-énonciatives complexes

Les situations universitaires confrontent les étudiants allophones à des situations et des savoir-faire langagiers encore peu envisagés par les formations linguistiques quelles qu'elles soient, en tout cas en réception orale. Depuis quelques années, les analyses de cours magistraux ont progressivement révélé la complexité de ces discours, indépendamment des contenus disciplinaires eux-mêmes (Parpette 1998, Bouchard, Parpette, Pochard 2005).

Quelques brefs extraits de cours permettent de mesurer l'ampleur des compétences nécessaires sur le plan discursivo-énonciatif.

2.1 Les reformulations

Exemple 1 (cours de chimie)

(...) // et puis troisième euh point / la distance parcourue en ligne droite par une molécule entre deux collisions est grande par rapport aux dimensions de la molécule // **ça veut dire que dans notre ensemble il y aura très peu de collisions // donc les molécules vont pouvoir se déplacer en ligne droite à grande vitesse et puis sans rentrer / sans rencontrer d'obstacle souvent** // alors en pratique / parce qu'on va essayer de coller avec la réalité / avec le modèle du gaz réel / en pratique le gaz parfait / ce modèle du gaz parfait correspond à un état limite dont s'approche tout gaz lorsque sa pression ou sa masse volumique tend vers zéro // **donc tous les gaz réels tendent vers le modèle du gaz parfait lorsque la pression est très faible** // et en pratique / en pratique / on peut considérer que dans une pièce comme la nôtre là / l'air se comporte à peu près comme un gaz parfait // (...)

Le premier élément discursif qui nous intéresse ici est la *reformulation* (en gras). Ce terme recouvre un ensemble extrêmement touffu de procédés de reprises dont nous n'avons ici qu'un cas élémentaire. La reformulation joue un rôle majeur dans l'oral spontané en général, et dans le discours académique en particulier compte tenu de l'enjeu pédagogique qui pousse l'enseignant à se faire comprendre le mieux possible. L'objectif n'est pas de se livrer à une analyse fine de ces phénomènes linguistiques. Nous observerons simplement que la reformulation est ici un procédé de renforcement explicatif : les énoncés scientifiques apparaissent dans un premier temps sous leur forme « écrite », puis sont repris sous une forme plus interactive, plus banalisée. C'est ainsi que la première partie (qui correspond exactement à celle du polycopié de cours)

/ la distance parcourue en ligne droite par une molécule entre deux collisions est grande par rapport aux dimensions de la molécule //

est reprise, de manière plus spontanée, par :

ça veut dire que dans notre ensemble il y aura très peu de collisions // donc les molécules vont pouvoir se déplacer en ligne droite à grande vitesse et puis sans rentrer / sans rencontrer d'obstacle souvent //

De même, pour la seconde partie,

(...) ce modèle du gaz parfait, correspond à un état limite dont s'approche tout gaz lorsque sa pression ou sa masse volumique tend vers zéro (*identique au polycopié*)

est repris par

tous les gaz réels tendent vers le modèle du gaz parfait lorsque la pression est très faible.

La reformulation est une forme langagière peu traitée en fle. Or elle joue un rôle important dans les situations académiques, et a souvent un fonctionnement complexe, notamment lorsqu'elle manifeste la superposition de différents rôles dans la parole de l'enseignant. Ceci est particulièrement prégnant dans les disciplines comme l'économie ou le droit, du fait des enjeux sociaux et politiques de ces disciplines (Bouchard, Parpette 2007).

Exemple 2 (cours d'économie du développement)

(...) // dans les années 50 / la pensée économique du développement // était une pensée coloniale // au début des années 50 la pensée économique du développement était essentiellement une pensée coloniale (.....) c'est-à-dire / que les analyses / les analyses / mettent en relief / l'importance / des aspects / géographiques / topographiques / climatiques et humains / **l'Afrique va mal parce que la sécheresse / l'Afrique va mal parce qu'il ne pleut pas assez / l'Asie va mal précisément il pleut beaucoup trop** / donc on va de façon récurrente insister sur les aspects climatiques topographiques et humains / les conditions environnementales / sont souvent mises en relief pour expliquer/ les difficultés ou l'impossibilité du développement // (...)

La reformulation transforme un énoncé scientifique, distancié :

les analyses / les analyses / mettent en relief / l'importance / des aspects / géographiques / topographiques / climatiques et humains -

en un énoncé impliqué :

l'Afrique va mal parce que la sécheresse / l'Afrique va mal parce qu'il ne pleut pas assez / l'Asie va mal précisément il pleut beaucoup trop /

Derrière l'enseignant exposant de manière objectivée une théorie économique, se profile l'individu engagé que ces thèses sur le tiers-monde - même reconnues comme dépassées par la communauté scientifique - dérangent encore. La troisième formulation

/ donc on va de façon récurrente insister sur les aspects climatiques topographiques et humains /

est un retour à l'attitude de l'enseignant-chercheur universitaire, qui vient clore en quelque sorte la parenthèse « discours engagé ». Cette reprise de la formulation scientifique est elle-même suivie d'une reformulation plus abstraite, qui confère au discours une dimension plus théorique :

les conditions environnementales / sont souvent mises en relief pour expliquer/ les difficultés ou l'impossibilité du développement //.

On mesure à quel point ces enchaînements de reformulations sont exigeants en réception, tant sur le plan énonciatif, avec les diverses postures de l'enseignant mises en scène, que sur le plan linguistique avec les transformations lexicales.

2.2 La polyphonie

Les discours oraux présents dans le matériel pédagogique fle sont généralement marqués par la coïncidence entre locuteur et énonciateur : celui qui parle traduit sa propre pensée (dialogues, interviews, débats), ou apporte des données objectivées, présentées comme dépourvues de source énonciative particulière. Il est plus rarement le porte-parole d'une pensée issue d'une instance énonciative autre que lui-même, et à laquelle il adhère ou s'oppose. Ces jeux d'instances énonciatives sont fréquents dans les discours académiques des sciences humaines. L'extrait précédent en constitue un bon exemple, et qui plus est un exemple complexe dans la mesure où la reformulation opère sur le mode de l'ironie (l'Afrique va mal parce que la sécheresse etc.), laquelle n'existe qu'en discours, et n'est donc repérable que par référence à la situation d'énonciation et à une pensée partagée par les acteurs de l'interaction.

Observons l'exemple suivant :

Exemple 3 (cours de relations monétaires internationales)

(...) // vous savez qu'en juillet 97 y a eu une crise très grave en Thaïlande hein // le baht thaïlandais s'effondre et c'est le point de départ de la crise asiatique // on a souvent dit au Fonds Monétaire International // **vous avez pas été foutu de la prévoir / c'est un scandale / vous servez à rien vous êtes pompier et encore pas forcément un bon pompier / vous êtes pas capable d'empêcher les incendies //**

c'est un discours très dur qui a été dit au FMI // parce qu'effectivement dans les publications officielles du FMI on voyait rien quoi // alors comment le FMI s'est défendu / ben le FMI s'est défendu en disant / **mais vous êtes un peu dur avec nous / parce que en fait nous quand on est allé voir les autorités thaïlandaises //** chaque année y a des visites hein / ce qu'on appelle au / c'est au titre de l'article 4 hein / euh les accords du FMI y a ce qu'on appelle la consultation et les états membres sont visités par des experts du FMI // donc la Thaïlande a été visitée par les experts du FMI / et les experts du FMI ont dit / mais dans des documents non publiés / ils ont dit à aux Thaïlandais **si vous continuez comme ça vous allez dans un mur / votre politique elle est pas bonne / nous on pense que vous devriez faire ça ça et ça //** mais tant que la Thaïlande n'a pas besoin financièrement du FMI c'est au bon vouloir du gouvernement thaïlandais / **on dit on est d'accord avec vous/ ok on va faire autre chose** mais (...) il se passera rien // (...)

La polyphonie est ici explicitement signalée par différents marqueurs linguistiques, parfois combinés :

- verbes introducteurs de discours rapporté direct : le verbe *dire* est ici repris 4 fois pour introduire, sous forme directe, les discours des différents protagonistes,
- le discours rapporté indirect : *c'est un discours très dur qui a été dit au FMI*,
- une question rhétorique : *alors comment le FMI s'est défendu*

La présence de ces marqueurs balisant le discours polyphonique offre certes des points d'ancrage à la compréhension orale. Il reste que cette imbrication de quatre voix différentes - l'enseignant, l'opinion publique, le FMI, les autorités thaïlandaises - crée un discours d'une très grande complexité, d'autant que ces énonciateurs sont à plusieurs reprises désignés par le même pronom « on » :

- on a souvent dit au FMI (...) : opinion publique
- nous quand on est allé voir les autorités thaïlandaises (...), nous on pense (...) : FMI
- on dit on est d'accord avec vous ok on va faire autre chose : autorités thaïlandaises

2.3 Les décrochements parenthétiques

Le discours académique, est un discours *situé*, dans un espace et un temps déterminés, en face d'étudiants qui pour être silencieux n'en sont pas moins présents et réactifs par leur comportement (prise de notes, manifestations diverses d'incompréhension ou de protestation – ça trop vite !, comment ça s'écrit ? -, marques d'intérêt ou d'ennui, etc.). Les étudiants, s'ils ne sont pas connus individuellement de l'enseignant, sont en revanche dans son esprit identifiés par un profil collectif : leurs connaissances acquises antérieurement, leurs difficultés devant telle notion, leurs comportements de travail, etc. Ce sont donc des interlocuteurs bien présents auxquels l'enseignant s'adresse, et l'on retrouve dans son discours de nombreuses marques d'une interaction - asymétrique mais réelle - qui structure sa prestation orale. Cela induit une construction discursive dans laquelle le discours principal est accompagné de nombreux discours latéraux d'ajustement à la situation. L'extrait précédent nous offre un premier exemple de cette superposition discursive :

Exemple 4

(...) // ben le FMI s'est défendu en disant mais vous êtes un peu dur avec nous / parce que en fait nous quand on est allé voir les autorités thaïlandaises // **chaque année y a des visites hein / ce qu'on appelle au / c'est au titre de l'article 4 hein / euh les accords du FMI y a ce qu'on appelle la consultation et les états membres sont visités par des experts du FMI // donc la Thaïlande a été visitée par les experts du FMI** / et les experts du FMI ont dit / **mais dans des documents non publiés** / ils ont dit à aux Thaïlandais / (...)

On observe là une construction qui consiste à suspendre un premier énoncé par un énoncé latéral, à fonction parenthétique. En l'occurrence, l'enseignant interrompt sa simulation de discours rapporté pour un complément d'information - sur le fonctionnement du FMI, que les étudiants ne sont pas encore censés connaître - destiné à élucider *quand on est allé voir les autorités thaïlandaises*. L'énoncé principal est ensuite repris, mais la suspension a interrompu la structure initiale de discours direct *nous quand on est allé voir les autorités thaïlandaises*, et l'information est ré-initiée par un retour en arrière syntaxique : *et les experts du FMI ont dit*. Cette reprise du discours principal est d'ailleurs immédiatement à nouveau suspendue par un second énoncé latéral *mais dans des documents non publiés*, avant de se poursuivre *ils ont dit à aux Thaïlandais*. Ce type de construction syntaxique est propre au discours oral spontané, discours en construction portant les traces de ses ajustements permanents. Dans le court extrait ci-dessous, on voit comment l'enseignant, à travers cette construction, mène de front la transmission de connaissances (en gras) et la gestion de la situation pédagogique (en standard) :

Exemple 5 (cours de relations internationales)

(...) // **l'axe nord-sud s'organise au cours de la décennie soixante dix** et je vous en donnerai quelques flashes plus détaillés / et notamment avec ce qui nous fait l'actualité de ces jours-ci / **avec la création de l'OPEP** / avec la création de l'OPEP donc que vous connaissez sans doute / **organisation des pays exportateurs de pétrole** / (...)

Cette forme discursive, cohérente, et efficace par sa manière de mener plusieurs discours en même temps, peut s'avérer en revanche problématique, en réception orale, pour les non-natifs.

Ces trois phénomènes d'énonciation, auxquels je me limiterai dans le cadre de cet article, nous interrogent par leur complexité, et par leur nouveauté dans le champ du fle. Ils remettent largement en cause nos formes d'enseignement de la compréhension orale, et nous conduisent à imaginer des traitements adaptés à ces formes discursives.

3. La composante notionnelle

Ces réflexions ne doivent toutefois pas faire perdre de vue que les discours académiques véhiculent avant tout des notions disciplinaires. C'est la raison d'être des enseignements, c'est ce que l'on demande à tout étudiant de retenir à l'issue du cours, et ce que l'on s'attend à retrouver dans ses prises de notes.

Exemple 6 (cours de relations monétaires internationales)

(...) // le modèle de l'offre // le modèle de l'offre qui s'oppose à la demande dans cette approche // l'alimentation du monde euh en liquidités internationales / dépend de la position des comptes extérieurs / dépend de la position des comptes extérieurs d'une économie dont la monnaie est acceptée internationalement // on dira que tout déficit des comptes extérieurs de cette économie est équivalent à l'alimentation du reste du monde en liquidités internationales // (...)

Exemple 7 (cours de droit administratif)

(...) // donc le conseil de préfecture dans chaque département siège sous la présidence du préfet // et la loi du 28 pluviôse an 8 lui donne une compétence précise / la loi du 28 pluviôse an 8 attribue

une compétence précise / limitée principalement / essentiellement / à deux matières // compétence précise spécialisée dans deux matières // les conseils interviennent en matière de contributions directes / première matière qui appartient à ces organismes le contentieux des attributions directes // c'est-à-dire que quand un administré estime que sa contribution son impôt direct est trop élevé / s'il veut obtenir une réduction de cet impôt direct il doit s'adresser au conseil de préfecture // donc premier titre de compétence le contentieux des contributions directes // et puis deuxième titre de compétence / les conseils de préfecture sont également compétents pour régler les litiges qu'on appelle les dommages / les dommages au sens de de préjudices bien sûr hein les dommages de travaux publics // (...)

On a affaire là à une construction discursive plus simple, dans laquelle les données s'enchaînent de manière linéaire avec des reprises sous forme de répétitions (ex 6), ou de reformulations synonymes très locales (ex 7). L'exposé des notions occupe une place centrale, sans dimension énonciative particulière.

4. Quelles stratégies d'enseignement de la compréhension orale ?

Face à ces différents aspects du discours académique (dont la liste est loin d'être exhaustive ici...), la question se pose de la méthodologie à mettre en place pour amener les étudiants allophones à maîtriser ces discours en compréhension orale. La complexité de cet objet langagier ouvre nécessairement la porte à une diversité d'options. On peut tendre soit vers une approche plutôt *notionnelle et lexicale*, soit vers une approche plutôt *discursive*. Pour clarifier cette façon de poser le problème, observons l'extrait suivant :

Exemple 8 (relations monétaires internationales)

(...) // et puis, ben au fil du temps / la finance a fini par dépasser la production dans l'internationalisation // il y a eu une accélération de l'internationalisation de la finance qui s'est d'abord opérée / et là aussi on y reviendra un petit peu / par la création des euromarchés / par la création des euromarchés / euh l'euromarché le plus important étant celui de l'eurodollar // alors je précise bien parce que c'est source d'ambiguïté / l'eurodollar n'a rien de / n'a rien à voir avec le taux de change euro-dollar // c'est comme ça / c'est bête mais ça n'a rien à voir / donc l'eurodollar c'est // ce qu'on appelle un eurodollar euh ce sont // euh je vais prendre un exemple plutôt que de dire ce sont parce que si je dis ce sont je suis mal barré // imaginez que vous êtes un entrepreneur japonais hein / vous êtes un entrepreneur japonais et vous contractez un crédit en dollars auprès d'une banque anglaise à Londres / donc vous êtes japonais et vous contractez un prêt en dollars auprès d'une banque anglaise sur le marché de Londres // ça c'est un eurodollar // c'est-à-dire que le crédit en dollars est accordé par une banque qui n'est pas dans l'espace d'émission dollar // (...)

Cet extrait est assez représentatif de l'alternative qui s'offre à l'enseignant de français. Celui-ci peut en effet considérer que travailler sur un tel extrait de cours a pour but d'amener les étudiants à comprendre ce qui constitue le cœur notionnel de ce passage, c'est-à-dire repérer la définition de l'euro-dollar. Et c'est bien en effet ce qu'attend l'enseignant d'économie de la part de son auditoire, natifs et allophones mêlés. Mais en même temps, il est clair que l'accès à cette définition suppose de traverser le dédale discursif que constitue tout ce qui précède cette définition, et en particulier :

- le rappel de ce que n'est pas l'euro-dollar, avec la connivence *c'est comme ça / c'est bête mais ça n'a rien à voir*,

- les définitions amorcées et abandonnées *donc l'eurodollar c'est // ce qu'on appelle un eurodollar euh ce sont,*
- le complexe énoncé métadiscursif par lequel l'enseignant prend de la distance avec son propre discours et annonce une nouvelle formulation : *euh je vais prendre un exemple plutôt que de dire ce sont parce que si je dis ce sont je suis mal barré.*

Ce type de discours – parfaitement opérationnel en langue maternelle par la détente, la connivence qu'il introduit dans la situation, et par les secondes de répit qu'il offre aux étudiants dans leur prise de notes – introduit en revanche un degré de complexité très important dans la réception en langue étrangère. Or l'accès aux notions disciplinaires développées dans les cours passe par la maîtrise de ces phénomènes discursifs. Quelles chances en effet a un étudiant allophone, confronté à la difficulté de cette organisation discursive, de la dépasser pour accéder à la seule définition de l'euro-dollar ?

L'approche des discours académiques oraux peut donc se faire selon deux angles :

1. Soit avec une priorité sur *le champ disciplinaire* en lui-même : le programme est conçu pour passer en revue les notions de base et le lexique. Les discours peuvent être reconstruits, comme il le sont presque toujours dans les méthodes de français spécialisé, mais aussi tirés de cours authentiques. Dans ce dernier cas, seront privilégiés les extraits mettant l'accent sur les notions, et les moins « encombrés » possible par les faits énonciatifs analysés ici. On préférera donc l'extrait 6 à un extrait de type 8.
2. Soit avec une priorité sur la maîtrise des structures discursives orales. Cette option ouvre une perspective plus transversale dans la mesure où ces constructions se retrouvent dans tous les discours académiques, en particulier en sciences humaines. En revanche, elle suppose le recours incontournable aux discours authentiques dans la mesure où il n'est pas possible de reconstituer in vitro ces faits d'oralité. Ils relèvent en effet du discours spontané et ne peuvent s'insérer – sous peine d'une inacceptable artificialité – dans un discours préparé et oralisé. Seul l'oral authentique peut les faire apparaître.

Ces deux démarches ne sont pas absolument clivées. On peut imaginer qu'un enseignant souhaite traiter conjointement les deux aspects. Mais il ne faut pas ignorer que les temps de formation sont courts, ce qui nécessite souvent de faire des choix. Par ailleurs, l'arbitrage peut venir aussi de l'organisation institutionnelle : si les groupes homogènes (même discipline universitaire) permettent toutes les options, les cours destinés aux étudiants Erasmus, par exemple, interdisent le travail approfondi sur les notions dans la mesure où ils regroupent généralement des étudiants de différentes disciplines. C'est alors le choix des compétences transversales qui s'impose, ce qui signifie, pour la compréhension des cours, une priorité mise sur l'organisation discursive, à partir d'extraits de cours aux contenus suffisamment généraux pour être accessibles à tous.

Conclusion

Les analyses menées depuis un certain nombre d'années sur les discours académiques oraux n'ont pas encore fait le tour des nombreux aspects concernés, ni abouti à une méthodologie véritablement adaptée de compréhension orale. Les éléments mis à jour font surtout mesurer, pour le moment, la complexité de la situation, et entrevoir les orientations possibles. Le français académique, dans sa dimension orale en particulier, est donc un gros chantier qui s'offre à la didactique du français langue étrangère.

Références bibliographiques

- Bouchard R., Parpette C. (2003)
« Cours magistral et explicitation terminologique : le cas des cours de droit », in Calaque E. (ed) *Didactique du lexique : contextes, démarches, outils*, De Boeck, pp 199-213
- Bouchard R., Parpette C., Pochard J-C. (2005), « Le cours magistral et son double, le photocopié : relations et problématique de réception en L2 », in *Cahiers du Français Contemporain* 10, 1991-208.
- Parpette C., (1998), Le discours oral : des représentations à la réalité, actes du colloque *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, 14-15 novembre 1997, université Strasbourg 2 (ISBN 2-9512597-0-0) : 126-134.
- Parpette C., (à paraître), « Les discours académiques oraux : évolution des représentations et des stratégies d'enseignement », actes du colloque *Français fondamental, corpus oraux et supports d'enseignement : 50 ans de travaux et d'histoire*, décembre 2005, ENS-Lettres Lyon.
- Parpette C., Bouchard R. (2003) « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux » in [Ar@base](http://www.arobase.to/index.html), <http://www.arobase.to/index.html> (revue électronique – ISSN 1278-379X) La prise de notes en langue première et en langue étrangère, pp.69-78
- Parpette C, Boisbourdin M, et Soudry I. (2001)
La compréhension orale de cours en langue étrangère : des mots aux discours, *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol XX, n°3 « L'international, une dynamique dans l'apprentissage des langues » : 53-67
- Parpette C., Carras C. (sous presse), « Les formations linguistiques spécialisées : vers une redéfinition des catégories », in actes du colloque *Théorie et pratique de la formation en langues étrangères appliquées*, université de Bilkent, Ankara, 4-6 mai 2005.