



**HAL**  
open science

## L'activité métalexical en cours magistral: dialogisme et transmission des connaissances.

Catherine Carras, Jean-Marc Defays, Annick Englebert

### ► To cite this version:

Catherine Carras, Jean-Marc Defays, Annick Englebert. L'activité métalexical en cours magistral: dialogisme et transmission des connaissances.. Acteurs et contextes des discours universitaires., II, L'Harmattan, 2009, 978-2-296-10595-9. hal-04625304

**HAL Id: hal-04625304**

**<https://hal.science/hal-04625304>**

Submitted on 26 Jun 2024

**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.

# L'ACTIVITE METALEXICALE EN COURS MAGISTRAL : DIALOGISME ET TRANSMISSION DES CONNAISSANCES

*Catherine Carras*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Stendhal Grenoble 3 – LIDILEM

## RÉSUMÉ

*Parmi les discours didactiques circulant à l'université, le cours magistral est l'objet de cette étude. Dans la continuité de recherches précédentes, nous nous attachons à décrire les particularités discursives du cours magistral et les difficultés qu'elles engendrent chez les étudiants non francophones. Le présent article s'attache à observer et analyser, dans le discours oral de l'enseignant, les opérations métalinguistiques d'explicitation du lexique propre à la discipline enseignée. Nous observerons également les marqueurs qui introduisent ces opérations, en particulier les marques de dialogisme*

### Mots-clés :

Cours Magistral, Discours didactique, étudiants non-francophones

## 1. INTRODUCTION

L'expansion de la mobilité universitaire au cours de la dernière décennie a entraîné l'arrivée de nombreux étudiants étrangers souhaitant intégrer les cursus universitaires français. Ce public s'est récemment diversifié, et, au traditionnel public francophone ou ayant le français comme langue seconde (étudiants africains, maghrébins, etc.) se sont ajoutés les étudiants européens des programmes Erasmus, les étudiants hors Europe de divers programmes d'échange, et, plus récemment, un nombre important d'étudiants asiatiques, en particulier chinois, dont l'objectif est d'intégrer un cursus le plus rapidement possible.

Ces étudiants sont confrontés à des difficultés multiples, non seulement linguistiques, mais également méthodologiques et culturelles, parmi lesquelles l'acculturation aux discours universitaires occupe une place prépondérante. En effet, les discours universitaires constituent des modes de communication et une expression des rapports au savoir particuliers (Pollet 2001 : 12) ; par ailleurs, les discours qui en découlent s'inscrivent dans une dimension culturelle évidente, les modes de transmission des connaissances étant souvent différents d'un pays ou d'une culture à l'autre.

Parmi les discours didactiques universitaires, le Cours Magistral sera l'objet de notre étude. Dans la continuité de recherches précédentes (Carras 2008), nous nous attachons à décrire les particularités discursives du cours magistral et les difficultés qu'elles engendrent chez ce public d'étudiants étrangers. La présente recherche porte sur la place et le traitement du lexique dans le discours de l'enseignant en Cours Magistral.

## 2. MOTIVATION ET CADRE DE L'OBSERVATION

### 2.1. Le Cours Magistral

A l'intérieur des discours didactiques universitaires, le Cours Magistral (CM) est généralement l'un de ceux qui posent le plus de problèmes aux étudiants étrangers. Discours long, qui suppose donc 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), 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 règles, parmi lesquelles la prise de notes occupe une place centrale (Parpette et Bouchard 2003 : 70).

Le CM est l'un des discours de transmission des connaissances qui est propre à l'université et propre à un certain système universitaire, or, compte tenu des caractéristiques énoncées, on peut considérer que ce type de discours didactique cumule les handicaps pour les étudiants non francophones :

- Problèmes de décodage linguistique
- Pré-requis universitaires / scolaires non partagés
- Savoir collectif non partagé
- Contraintes liées à la situation d'énonciation : attention sur une période longue face à un discours monologal ; obligation de prise de notes.

L'analyse de ce type de discours, dans une perspective didactique (comment mieux préparer ces étudiants non francophones au suivi des cours) occupe donc une place importante dans nos recherches récentes, consacrées à l'intégration universitaires de ces étudiants.

## **2.2. Les opérations métalexicales dans le cours magistral**

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 : 68) « l'enseignement vise à créer chez l'étudiant la maîtrise simultanée de l'appareil conceptuel (...) et de l'appareil terminologique ». Le lexique est donc à la fois vecteur de connaissance et objet d'enseignement. Ce double statut du lexique apparaît clairement dans le CM. Les observations montrent en effet que l'enseignant accorde une importance particulière au lexique de la discipline (en particulier dans les domaines où la précision terminologique est fondamentale, tels que le droit), qui occupe une place centrale dans son discours, mais aussi que le lexique est un outil de transmission de l'information. Les études de Bouchard et Parpette (2003 et 2007) à propos de CM de Droit et de Sciences Economiques éclairent cet aspect. Les CM que nous avons observés pour cette étude sont des cours de première année de Licence, on peut donc supposer que la mise en place 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.

Le public d'étudiants étrangers auquel nous nous intéressons est à la fois particulièrement sensible à la place du lexique dans le discours didactique (interrogés sur leurs difficultés de compréhension des discours universitaires, ils citent souvent spontanément la méconnaissance du lexique) et démuné face au traitement du lexique effectué en CM. Des recherches précédentes (Carras 2008) ont montré que ces étudiants repéraient difficilement l'activité métalexicale présente dans le discours de l'enseignant, et bénéficiaient donc très peu de cet effort didactique (nous présenterons ci-dessous des exemples de cette difficulté propre à ce public).

La place centrale occupée par le lexique dans le CM transparaît dans l'intense activité métalexicale auquel se livre l'enseignant. Cette activité métalexicale est intéressante à plus d'un titre : tout d'abord, parce qu'elle est une marque de didacticité, dans le sens où l'enseignant adapte son discours à un public, dans un souci de transmission des connaissances. Ensuite, parce qu'en tant qu'opération discursive, elle s'inscrit dans un dialogisme propre à la situation d'énonciation : le discours monologal de l'enseignant s'adresse à un public présent physiquement, dont il a une certaine représentation des connaissances (savoir supposé acquis), auquel il transmet un contenu dont il veut s'assurer la compréhension. Ce discours monologal se révèle donc très interactif, et en ce qui concerne l'activité métalexicale, nous verrons que les marques de dialogisme sont particulièrement explicites.

## **2.3. Cadre et objectifs de l'observation**

Nous avons analysé les discours oraux produits par un même enseignant<sup>1</sup>. Nous avons travaillé à partir d'enregistrements audio et vidéo de quatre CM de 1<sup>ère</sup> année de Licence d'Administration Economique et Sociale, deux cours de « Grands problèmes économiques et sociaux contemporains » et deux cours de « Management des entreprises ». Chaque cours, d'une durée d'une heure trente, a été entièrement retranscrit.

L'objectif de notre analyse était de :

- repérer les opérations métalexicales
- observer les marqueurs utilisés pour introduire ces opérations
- classer les différents types d'opérations repérées

Il convient de préciser ici pourquoi nous utilisons le terme de « opérations métalexicales » plutôt que celui de « reformulation ». Ce qui nous intéresse dans le discours de l'enseignant, c'est, pour citer D. Candel (1993 : 34), le « contexte définitoire et informatif au sens large », c'est-à-dire cette « constellation faite de divers types de

---

<sup>1</sup> M. Georges Canto, Professeur à la faculté de Droit et Sciences Politiques de l'Université Lumière 2

discours informatifs sur les mots utilisés, mélange de discours scientifique et quotidien ».<sup>2</sup> Nous avons donc observé, dans ce discours oral que l'on peut qualifier d'hybride (« proche de l'écrit [mais] gardant toutes les marques de l'oral », Ali Bouacha, 1984: 71), ce discours informatif sur les mots utilisés, constitué d'apports d'informations diverses, que nous allons analyser ci-dessous.

### 3. RESULTATS

#### 3.1. Caractéristiques de l'activité métalexicale observée

Les premiers résultats de cette observation montrent que le discours de l'enseignant en CM révèle une activité métalexicale intense, explicite, autonymique, dialogique (exceptionnellement dialogale).

D'un point de vue quantitatif, l'activité métalexicale est liée au contenu du cours, perçu comme plus ou moins spécialisé par l'enseignant lui-même. Ainsi, le cours de « Management des entreprises », dans lequel sont abordés des concepts assez pointus ayant trait au marketing, à l'activité commerciale des entreprises, etc. est beaucoup plus riche en opérations métalexicales que le cours de « Grands problèmes économiques et sociaux contemporains », qui aborde des thèmes plus proches de la vie quotidienne et donc d'un niveau de spécialisation perçu comme moindre (les systèmes de santé et de retraite, les inégalités de développement, etc.). Comme l'avaient très justement remarqué Bouchard et Parpette (2003 et 2007) à propos de CM de droit, l'enjeu terminologique n'est pas le même suivant les disciplines. Cet enjeu est fondamental en droit, où la précision terminologique est l'un des fondements de la discipline. Il est certes important mais moindre dans la discipline qui nous intéresse, ce qui se traduit, comme nous le verrons ci-dessous, par un recours relativement rare à la définition, l'apport d'information lexicale pouvant prendre des formes diverses.

On peut également remarquer que, à l'intérieur d'un même cours, l'avancement dans la transmission du contenu disciplinaire influence également le traitement du lexique. Ainsi, c'est le deuxième cours du semestre de Management qui est le plus riche en activité métalexicale, l'enseignant ressentant le besoin de préciser les concepts abordés lors du premier cours.

Les exemples extraits de ce cours démontrent, de la part de l'enseignant, une activité métalexicale explicite et autonymique :

*« alors nous avons déjà prononcé ici **des mots** qui nécessitent d'être précisés »*

*« **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** »*

*« **le terme** de client est lui aussi **un terme** assez compliqué et plus compliqué qu'il n'y paraît » « **le concept** de concurrent alors là aussi c'est **un terme** assez courant assez banal mais c'est **un terme** qui recouvre des réalités extrêmement différentes »*

*« **la notion** de concurrence est une notion qui a d'abord un fondement géographique »*

On remarque ici nettement un attachement de l'enseignant aux unités lexicales (voir l'utilisation de « mot, terme, concept, notion ») désignant des concepts considérés comme fondateurs de la discipline en question. D'un point de vue formel, nous avons observé que l'apport d'information peut se situer différemment par rapport au terme. Il peut suivre le terme (cas le plus fréquent) :

*« **Un numerus clausus** donc une réduction autoritaire du nombre de médecins »*

Il peut le précéder :

*« **Les relations publiques** sous la forme d'événements donc ce qu'on appelle **l'évènementiel** »*

Il est intéressant de remarquer ici que le marqueur utilisé diffère, « ce qu'on appelle » étant le marqueur le plus utilisé dans ce type d'exemple.

L'apport d'information peut également entourer le terme explicite :

*« **les concurrents directs** ce sont des entreprises qui dans la même zone de chalandise proposent les mêmes produits hein donc les mêmes biens ou service exemple je suis le directeur d'un restaurant Mac Donald's et bien mes concurrents directs sont dans la zone de chalandise les autres fast food donc c'est Quick ou éventuellement d'autres Mac Do ce sont ceux donc qui produisent les mêmes produits et services ce sont **les concurrents directs** »*

---

<sup>2</sup> Les 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 à un public-cible non ou moins spécialiste, ce qui s'applique au discours de transposition didactique qu'est le CM.

Les exemples de ce type que nous avons pu observer concernent des apports d'information longs, et il semble que l'enseignant éprouve le besoin de « clore » cet apport par un rappel du terme, qui ouvre et ferme, en quelque sorte, la parenthèse.

### 3.2. Types de marqueurs utilisés

Les marqueurs les plus utilisés pour introduire les opérations métalexicales, dans notre corpus, sont les suivants (par ordre décroissant):

C'est-à-dire  
Donc  
Ce qu'on appelle  
Par exemple / on va prendre un exemple  
Alors  
Par (...) on entend  
A savoir

S'agissant de discours oral, ces marqueurs n'ont pas la même fonction qu'ils pourraient avoir dans un discours écrit : un marqueur comme « c'est-à-dire » peut, dans un discours oral en partie spontané (c'est le cas du CM), introduire une opération d'explicitation, mais peut aussi servir à rythmer le discours, à ménager des pauses pendant lesquelles l'enseignant réfléchit, etc. Dans un discours écrit, et en particulier dans les discours de transmission de connaissances scientifiques, les marqueurs de reformulation sont la trace de la présence de termes, ils peuvent d'ailleurs être utilisés pour le repérage de ces termes (Chukwu et Thoiron, 1989).

Le CM étant également un discours de transmission de connaissances, nous avons tenté d'utiliser les marqueurs les plus utilisés comme moyen de repérage de terme. Nous avons fait l'expérience avec « c'est-à-dire » et « donc », sur l'un des cours de Management riche en opérations métalexicales.

Le résultat donne, on s'en doute, beaucoup de bruit (« donc » étant, en particulier, une marque d'hésitation dans le discours oral), mais l'on obtient néanmoins des exemples intéressants. Ainsi, avec le marqueur « c'est-à-dire », on parvient à repérer, entre autres, les termes suivants :

« *l'externalisation c'est-à-dire en fait pour l'entreprise à ne pas avoir de salariés permanents et d'avoir donc des salariés qui sont en réalité de simples fournisseurs c'est-à-dire en fait des gens qui travaillent pour des sociétés prestataires pour l'entreprise* »  
« *the private equity c'est-à-dire les sociétés non cotées* »  
« *les collectivités publiques c'est-à-dire donc l'Etat les collectivités locales françaises* »  
« *l'URSSAF par exemple bien sûr c'est-à-dire donc les organismes qui collectent heu les cotisations de sécurité sociale et des allocations familiales* »  
« *les clients intermédiaires c'est-à-dire ceux qui vont en fait s'intercaler entre le fabriquant et le client essentiellement des distributeurs* » Dans les exemples ci-dessus, « c'est-à-dire » permet non seulement de

repérer des termes, mais il introduit clairement une opération métalexicale.

Le cas de « donc » est un peu différent. Son repérage génère beaucoup de bruit, car l'enseignant observé l'emploie très fréquemment, mais on observe néanmoins que son utilisation sert souvent, dans notre corpus, à « baliser » les termes ; c'est ce que l'on observe dans les exemples suivants :

« *le tiers payant donc le tiers payant c'est le fait quand un patient consulte un médecin par exemple ou achète des médicaments qui sont remboursés ou va à l'hôpital bien en fait il n'a rien à payer de sa poche exactement il ne paie que la partie qui doit normalement lui revenir la partie qui n'est pas remboursée la partie qui normalement est remboursée est payée directement au médecin au pharmacien ou au laboratoire d'analyse par exemple* »  
« *les bilans bucco-dentaires donc pour dépister les caries ou les problèmes dentaires* »  
« *11% sont donc à la charge des ménages donc c'est de leur poche si on préfère* »

La présence importante, d'un point de vue quantitatif, de ce type de marqueurs, est certes une caractéristique d'un discours oral en partie spontané, mais elle constitue également une trace de l'activité métalexicale de l'enseignant.

Les marqueurs qui introduisent, dans notre corpus, des opérations métalexicales, sont essentiellement des marqueurs dialogiques, et sont des traces d'une co-construction du savoir lexical. Le CM est effectivement un discours monologal, mais l'enseignant interagit avec son public, lui signale un terme important, s'appuie sur un savoir collectif supposé partagé par l'ensemble de l'auditoire, rappelle au besoin des informations déjà transmises, etc. Il en est ainsi dans les exemples suivants :

« *ce qu'on appelle le marketing tribal je pense que c'est un terme que vous avez déjà entendu* »  
« *les indemnités journalières alors je vous rappelle de quoi il s'agit* »  
« *l'indice de fécondité donc l'indice de fécondité c'est comme vous le savez le nombre moyen d'enfant par femme* »

*« il existe ce qu'on appelle un comité de place alors un comité de place c'est quoi ben tout simplement c'est une réunion de tous les banquiers »*

Les marques de dialogisme nous semblent ici évidentes. Elles démontrent, comme nous l'avons dit ci-dessus, la présence d'un savoir co-construit en interaction. L'enseignant a une image du savoir supposé acquis de son auditoire, sur lequel il s'appuie et qu'il rappelle au besoin. Mais il nous semble important de remarquer que ces marques de dialogisme sont aussi, au-delà du rappel d'un savoir collectif, des caractéristiques du discours de CM, et qu'elles ont une fonction rhétorique (c'est le cas de la question « alors un comité de place c'est quoi ? », mais aussi des « comme vous le savez » qui apparaissent fréquemment). En effet, ces marqueurs ne marquent pas un refus d'apport d'information (l'enseignant ne dit pas « vous le savez déjà alors je ne le répéterais pas ») mais servent à introduire une explicitation (« vous le savez probablement mais je le rappelle tout de même »), leur fonction rhétorique, dans ce type de discours, est donc claire.

Ces marques de dialogisme nous semblent particulièrement intéressantes à observer à double titre : tout d'abord parce qu'elles constituent une caractéristique du discours de l'enseignant en CM, mais aussi parce qu'elles sont quasiment inaccessibles au public qui nous intéresse, les étudiants non francophones. Elles sont en effet des marques de connivence entre l'enseignant et son auditoire, qui partagent une expérience en partie commune, très éloignée de l'expérience de la plupart des étudiants étrangers avec lesquels nous travaillons. Nous avons d'ailleurs montré, dans un travail précédent (Carras, 2008), que notre public est assez hermétique à ce type de marques, qu'il ne saisit généralement pas. Or, pour un public francophone, des marqueurs comme « je vous rappelle de quoi il s'agit » ou « ce qu'on appelle » créent une attente, car ils annoncent une explication. Le plus souvent insensible à ces marqueurs, notre public se retrouve également face à des explications qui s'appuient sur des pré-requis culturels qu'il ne possède pas, d'où une double difficulté d'accès à l'information.

### 3.3. Types de reformulations observées

#### 3.3.1. Définitions

Il y a très peu d'exemples, dans notre corpus, de définitions au sens strict du terme. L'exemple suivant :

*« si on prend une définition purement économique du marché et bien comme vous le savez donc pour les économistes **un marché** c'est la rencontre de l'offre et de la demande d'un bien ou d'un service »*

illustre assez bien les rares cas où l'enseignant donne une définition. Il le fait pour des termes dont le degré de spécialité et la difficulté ne sont pas forcément plus élevés que pour les autres termes de son discours, mais sur lesquels il est nécessaire de s'entendre avant de poursuivre la transmission de nouvelles connaissances. Mais il faut remarquer que nous n'avons pas observé, dans notre corpus, de définition au sens lexicographique du terme et dont le contenu serait dicté par l'enseignant (alors que les études de Parpette et Bouchard, 2003, en font apparaître). Cela peut tenir à la discipline (le terme de « marché » appartient effectivement à la discipline de l'économie, mais il est d'un emploi courant, ce qui est peut-être le cas de nombreux termes de ce domaine) ou au style de l'enseignant.

#### 3.3.2. Mise en parallèle d'un terme anglais et de son équivalent en français

Nous avons relevé plusieurs exemples de « traduction » d'un terme anglais, ce qui à notre avis tient également à une spécificité disciplinaire. En effet, le cours présentant le plus d'opérations lexicales de ce type est celui de Management des entreprises, en particulier dans le chapitre consacré au marketing (terme lui-même emprunté à la langue anglaise !). Cette équivalence entre un terme anglais et son équivalent en français est toujours très explicite, comme dans l'exemple suivant :

*« le terme français pour **mailing** c'est le terme de **publipostage** donc publipostage ben vous savez ce que c'est que les mailings donc ce sont des courriers qui vous sont envoyés personnellement »*

Il est intéressant de remarquer ici que l'enseignant emploie alternativement le terme anglais et le terme français, sans véritablement choisir entre l'un et l'autre.

Si l'on observe ce deuxième exemple :

*« on trouve également dans les relations publiques les dépenses de **sponsoring** alors en français donc on devrait dire le parrainage en réalité alors comme vous le savez donc le sponsoring consiste pour l'essentiel pour des entreprises donc à apporter leur concours à des sports »*

on voit qu'ici l'enseignant donne explicitement une information de normalisation terminologique (« on devrait dire ») tout en continuant à utiliser le terme anglais. Nous avons relevé d'autres exemples où l'enseignant porte un jugement explicite sur la clarté comparée des termes anglais et de leurs équivalents français :

*« il est important de donner au client pour le rassurer ce que j'appellerai **des points d'ancrage** c'est-à-dire en fait des éléments qui vont lui permettre malgré les difficultés de la communication traditionnelle*

*de se faire une idée de ce que c'est que le service les Anglo-saxons utilisent le terme de **tangibilisation** c'est pas très clair en français donc on va pas l'utiliser »*

Il est intéressant de constater que l'enseignant donne sa préférence à la clarté (« points d'ancrage » Vs « tangibilisation ») ou à la fréquence d'emploi (« sponsoring » Vs « parrainage ») donc à l'usage, plutôt qu'à la norme terminologique. Ses choix seraient peut-être différents dans un discours écrit, en particulier dans un discours destiné à des spécialistes et non pas à des étudiants. Ce choix de l'usage contre la norme est très certainement un choix didactique.

Prenons un dernier exemple dans cette catégorie :

*« 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 **couponing** alors le couponing c'est tout ce qui est réduction de prix toutes les réductions de prix donc qui sont consenties sur des produits »*

Il ne s'agit pas ici d'une équivalence entre un terme anglais et français, mais d'un mot-valise franco-anglais, appartenant au jargon du marketing, création lexicale sur laquelle l'enseignant porte un jugement plutôt négatif.

### 3.3.3. Mise en synonymie discursive

Nous avons pu observer divers 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. Nous citerons trois exemples :

*« les **bilans bucco-dentaires** donc pour dépister les caries ou les problèmes dentaires »*

*« un **numerus clausus** donc une réduction autoritaire du nombre de médecins »*

*« **stricto sensu** c'est-à-dire au sens étroit du terme »*

Cette synonymie discursive est très clairement une marque de didacticité, le discours de l'enseignant s'apparente ici à une vulgarisation du terme explicité.

### 3.3.4. Exemples

L'utilisation d'exemples pour expliciter son propos est une autre caractéristique du discours didactique, qui se retrouve bien sûr dans les opérations métalexicales. Notre corpus fait apparaître différents types d'exemples. L'enseignant peut se livrer à une énumération :

*« 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 »*

*« par ailleurs il y a de très nombreux **régimes spécifiques d'assurance maladie** comme par exemple pour les agriculteurs le régime des journalistes le régime des artistes le régime des étudiants ça fait qu'il y a donc au total 500 caisses »*

L'exemple peut être une illustration :

*« les **biens intermédiaires** ce sont des biens qui servent à la fabrication d'autres biens des matières premières par exemple je sais pas des clous ce sont des biens intermédiaires et les **biens d'équipement** donc ce sont des biens qui servent à fabriquer d'autres biens mais au sens où ils contribuent à la production d'autres biens une machine à outils par exemple un robot dans une entreprise automobile ce sont des biens d'équipement »*

L'exemple peut également consister en une information chiffrée éclairante sur la signification d'un terme :

*« et il y a donc dans ces caisses des **effectifs pléthoriques** rien qu'à la CNAM par exemple à la Caisse Nationale d'Assurance Maladie il y a 8000 salariés »*

### 3.3.5. Scénarisation

Ce que nous appelons ici la « scénarisation », c'est la construction d'un scénario autour du terme explicité. L'enseignant met en scène ce terme, raconte une histoire afin d'expliquer sa signification. L'enseignant que nous avons observé se livre fréquemment à ce type d'explicitation. Nous citerons deux exemples :

*« 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 »*

*« au Royaume Uni c'est un pays où si on veut être soigné ben il faut verser de l'argent donc **au black** au médecin j'ai un ami qui est dans le nord de l'Angleterre il a un double cabinet il a un cabinet officiel en*

*ville où il travaille à des heures exactement des heures de fonctionnaire de 9 heures à midi et de 2 heures à 5 heures et il a donc chez lui dans sa maison un autre cabinet médical beaucoup plus moderne que son cabinet officiel et là il reçoit des gens le soir le samedi le dimanche etc. et tout est versé de la main à la main sans aucun remboursement »*

Cette scénarisation nous intéresse à plus d'un titre. Si l'on observe le deuxième exemple, on remarque que ce scénario construit autour du terme « au black » est complété par une opération plus clairement métalexicale, puisqu'il se termine par l'expression « de la main à la main sans aucun remboursement », qui pourrait presque constituer une définition, dans ce contexte précis, de « payer un médecin au black ». L'apport d'information est donc redondant, toujours dans un effort de didacticité.

Mais c'est surtout la spécificité du public auquel nous nous intéressons, celui des étudiants non francophones, 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 non francophone. 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 non francophone. Nous avons déjà remarqué, lors de recherches précédentes (Carras 2008), que ces scénarisations sont soit non perçues par le public avec lequel nous travaillons (pour mémoire, des étudiants asiatiques en majorité), soit perçues de façon lacunaire (ils ne comprennent qu'une partie ou qu'un détail du scénario, au détriment de la cohérence) et donc erronée.

Ce type d'activité métadiscursive constitue un obstacle pour un public non francophone pour deux raisons. Tout d'abord, la quantité d'information linguistique transmise augmente l'input et par conséquent la difficulté de compréhension pour un non francophone. De plus, ces scénarios sont toujours très connotés culturellement. Le scénario construit 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.

#### **4. CONCLUSION ET PERSPECTIVES**

Nous avons donc observé, dans les CM constituant notre corpus, que la transmission des connaissances, en particulier la transmission de la terminologie de la discipline enseignée, s'opérait par un dialogisme caractéristique du discours de l'enseignant en Cours Magistral. L'enseignant explicite, reformule, à travers une activité métalexicale intense, les termes qu'il emploie. Cette activité métalexicale dialogique est une marque de didacticité, et dénote, de la part de l'enseignant, des choix didactiques tout à fait appropriés pour un public francophone. Nous avons vu, toutefois, que ces choix didactiques pour la transmission de la terminologie et de l'information qu'elle véhicule, pouvaient constituer, pour le public non-francophone objet de nos observations, une difficulté supplémentaire, alors même que l'enseignant effectue ces opérations métalexicales dans le but de faciliter la transmission des connaissances. Cette difficulté de perception de l'information transmise par l'enseignant tient d'une part à des aspects linguistiques (augmentation de l'input) et à un ancrage culturel très marqué.

A partir de ces premiers résultats concernant l'activité métalexicale en CM, nous allons poursuivre cette recherche dans une perspective comparative. Nous allons à présent étudier la co-construction du savoir lexical dans les CM de trois disciplines : les Sciences Economiques, la Physique et l'Histoire Littéraire.

Nous avons volontairement choisi trois disciplines éloignées, dans lesquelles la terminologie du domaine possède des degrés de spécialisation différents. L'analyse de discours de CM de première année de Licence de ces disciplines portera sur des aspects quantitatifs (dans quelle discipline l'activité métalexicale est-elle la plus marquée ?) et qualitatif (quelles sont les opérations métalexicales privilégiées dans telle ou telle discipline ?).

Nous analyserons également la réception de cette activité métalexicale par les étudiants non francophones (en ont-ils conscience ? quelles opérations sont le plus facilitatrices pour ce type de public ?), et la perception qu'en ont les enseignants producteurs de ce discours (ce qu'ils pensent dire « sur » le lexique correspond-il à ce qu'ils en disent effectivement ?).

L'objectif sera de mettre en évidence, dans ces discours d'enseignants de disciplines diverses, d'une part, des points de convergence, qui seraient la marque d'un genre discursif (le CM), et, d'autre part, des points de divergence, qui seraient la marque d'une identité disciplinaire.

#### **5. REFERENCES**



- ALIBOUACHA, A. (1984) *Le discours universitaire: la rhétorique et ses pouvoirs*. Berne-Francfort, 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.
- 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 ». *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris, Éditions de l'École Polytechnique, coll. « Langues et Cultures », pp 121-134
- CHUKWU, O. et THOIRON, P. (1989), « Reformulation et repérage des termes », *La Banque des mots*, numéro spécial, Paris, CILF, pp 23-50.
- MOIRAND S. et al (1993) *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne-Berlin-Paris, Peter Lang.
- MORTUREUX, MF (1986) « Enseignement des langues et vulgarisation », *ELA* n°61, Paris, Didier Erudition, pp 67-77.
- PARPETTE, C. et BOUCHARD, R. (2003) « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux ». *Arob@se* vol 1-2, pp 69-78
- POLLET, M.C. (2001) *Pour une didactique des discours universitaires*. Paris-Bruxelles, De Boeck Université.