



HAL
open science

L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels.

Catherine Carras, Olivier Bertrand, Isabelle Schaffner

► To cite this version:

Catherine Carras, Olivier Bertrand, Isabelle Schaffner. L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels.. Editions de l'Ecole Polytechnique. Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques., 2008, 978-2-7302-1461-2. hal-04626442

HAL Id: hal-04626442

<https://hal.science/hal-04626442>

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.

Bertrand O. et Schaffner I. (dir) *Le Français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Publications de l'École Polytechnique, Paris, pp 121-134 (<http://www.editions.polytechnique.fr>)



L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels. Quelle préparation pour les étudiants étrangers suivant des cours en filière spécialisée ?

Catherine Carras
Université Stendhal Grenoble 3 – CUEF / LIDILEM

1. Introduction

Cette recherche, menée en 2006 auprès d'un groupe d'étudiants étrangers du Centre International d'Etudes Françaises de l'université Lumière Lyon 2, a pour but d'observer leurs difficultés, tant linguistiques que pragmatiques ou culturelles, lorsqu'ils suivent des cours magistraux en filière spécialisée (dans ce cas, la Licence d'Administration Economique et Sociale). Nous nous attacherons en particulier aux problèmes engendrés par la spécificité discursive du cours magistral, à sa réception (notamment à travers la prise de notes), et à la difficulté d'accès à des contenus spécialisés s'appuyant sur des pré-requis universitaires ou culturels non partagés par un public étranger. L'objectif est de fournir des pistes pour une meilleure préparation de ces étudiants en vue de leur intégration dans les filières universitaires françaises.

1.1. Motivation

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. En effet, 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. C'est à ce public que nous nous intéresserons ici.

Ces étudiants, présents dans les centres Universitaires de FLE, sont confrontés à des difficultés multiples, non seulement linguistiques, mais également méthodologiques et culturelles. Plusieurs colloques et travaux ont été récemment consacrés à cette question¹.

¹ cf, entre autres, la journée d'études organisée le 1^{er} juin 2006 à l'Université d'Artois sur le thème de « L'Accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones : sélection, formation et évaluation »

Parmi ces difficultés, il nous semble que 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, ces modes de transmission étant très différents d'un pays ou d'une culture à l'autre. Dans le cas des étudiants chinois, cette question est encore plus sensible que pour les autres². Ainsi, replacer les difficultés de ces étudiants dans une dimension discursive et pas seulement linguistique nous semble fondamental. Parmi les discours universitaires auxquels ces étudiants sont confrontés, nous nous attacherons au cours magistral, type de discours face auquel ce public se trouve généralement en grande difficulté, en raison de ses caractéristiques et des tâches qu'il suppose (en particulier la prise de notes).

1.2. Cadre de l'observation

Le groupe sujet de l'observation est constitué de onze étudiants (neuf chinois, une vietnamienne et un japonais) se situant au niveau B1 du CECR, préparant un Diplôme d'Université (DU) en Commerce et Affaires Internationales au centre International d'Etudes Françaises de l'université Lyon 2, en 2005-2006. Dans le cadre de cette formation, ces étudiants suivaient au deuxième semestre, en tant qu'auditeurs libres, deux cours magistraux (CM) de la licence d'Administration Economique et Sociale : Management de l'Entreprise et Grands Problèmes Economiques et Sociaux Contemporains (GPESC). Ces deux cours étaient donnés par le même enseignant. Ces deux CM faisaient l'objet d'un cours de « reprise » (assuré par un enseignant de langue) au cours duquel étaient effectués divers exercices portant sur le contenu des cours précédents, mais également sur la terminologie utilisée ; à chaque séance un étudiant était chargé de retransmettre ce qu'il avait retenu du cours précédent. Nous avons utilisé lors de l'observation les supports suivants : les notes prises pendant les CM par les étudiants étrangers, ainsi que les notes prises par une stagiaire de master FLE qui les y accompagnait ; les enregistrements audio (totalité des cours) et vidéo (deux cours) des CM ; les transparents écrits par l'enseignant pour les deux cours filmés.

2. Caractéristiques discursives des cours magistraux

Le discours pédagogique à l'université est hybride: à la fois scientifique et quotidien, articulé mais en apparence incohérent, tout à la fois proche de l'écrit et gardant toutes les marques de l'oral

Ali Bouacha *Le discours universitaire: la rhétorique et ses pouvoirs* (1984: 71)

En tant que discours, le cours magistral est étroitement lié à ses conditions d'énonciation. Le contexte universitaire suppose une transmission de maître à élève, 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 Ali Bouacha (1984 : 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, et ce point est particulièrement sensible dans le cadre de notre étude, sur un préconstruit culturel, qui suppose l'usage d'une langue donnée, la mise en oeuvre 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 »

² cf. communication de SHU Changying, séminaire *Intégration des étudiants chinois dans l'université française*, Paris, Maison des Universités, 27 mai 2005, à paraître

(idem : 183). Ce préconstruit culturel est effectivement problématique pour nos étudiants : 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.

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 » (Mainguenu 1991 : 126 et Sarfati 1997 : 48) ; ce type de discours se caractérise par une 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. Situation qui, pour des raisons culturelles, est souvent une « inconnue » pour nos étudiants.

A l'intérieur des discours universitaires, le Cours Magistral 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, monologique 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. En effet, au-delà de la transmission d'un savoir, le 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). En effet, comme le soulignent S. Eurin et M. Henao (1992 : 146), « les notes prises par l'étudiant sont amenées à jouer un rôle essentiel lorsqu'elles constituent la seule source écrite pour reconstruire un savoir et le restituer à l'examen ». Plusieurs travaux ont déjà été consacrés à la prise de notes en langue seconde ; nous nous limiterons à citer le numéro de la revue *Arob@se* consacré à ce sujet (2003, vol 1-2). Nous ne nous intéresserons pas ici à la prise de notes (PDN) en tant que telle, mais en tant qu'indice du degré de réception du discours de l'enseignant. Or, comme nous l'avons dit plus haut, le CM est un discours monologique dialogique, ce qui rend sa structure discursive extrêmement complexe : plusieurs niveaux discursifs se superposent, car « le contenu du cours, qui constitue l'énoncé principal, se combine à une série d'énoncés secondaires à fonctions diverses » (Parpette et Bouchard 2003 : 71). Cette structure discursive pose le problème de la hiérarchisation de ces différents énoncés, et l'activité de PDN implique un tri pertinent de ces différents énoncés. Ce sont des indices de ces opérations, plus ou moins bien effectuées, que nous avons recherchés dans les PDN de nos étudiants.

2.1. Caractéristiques des CM observés

Les deux CM observés présentent des caractéristiques qu'il nous semble important de mentionner. La Licence d'Administration Economique et Sociale (AES) est marquée par la présence d'un nombre important d'étudiants étrangers ; beaucoup sont francophones (en provenance d'Afrique noire et du Maghreb), mais ces dernières années ont vu l'arrivée massive d'étudiants chinois. Public nouveau, dont le niveau en langue est parfois inférieur à celui idéalement requis, et qui ne partage ni le parcours scolaire ni les pré-requis culturels du public traditionnel. L'enseignant chargé du CM a conscience de ce public et de sa problématique. Si l'on ne constate pas d'adaptation linguistique du discours, on peut néanmoins remarquer que son cours est très accessible, et que la prise de notes est facilitée (et même, dans le cas des étudiants étrangers de faible niveau, rendue possible) par l'écriture manuscrite sur transparent, au fur et à mesure de l'avancement du cours, des points les plus importants. Nous avons également noté que l'enseignant se livrait à certains rappels concernant des points socioculturels qui, au premier abord, pourraient être considérés comme

superflus pour un public francophone. Quoiqu'il en soit, la plupart de nos étudiants avaient accès au contenu principal de ce cours et, lors des bilans de satisfaction de fin d'année, reconnaissaient y avoir appris beaucoup.

3. Les CM et leur réception

Comme nous l'avons dit plus haut, nous n'étudierons pas la PDN en tant que telle, mais en tant que trace du degré de réception du discours de l'enseignant par les étudiants ; on peut en effet y trouver de nombreux indices de leurs difficultés de décodage linguistique, de leurs tentatives plus ou moins fructueuses de hiérarchisation et sélection des différents énoncés qui coexistent dans le discours de CM, ainsi que de leurs difficultés à appréhender les informations liées à la connaissance du contexte socioculturel français.

3.1. Quelle prise de note ?

Branca-Rossoff et Dogen (2003) se sont livrées à une étude comparative des indices déclencheurs et inhibiteurs de PDN chez des noteurs natifs et non-natifs ; parmi les indices déclencheurs, l'écriture sur le tableau (ou un autre support) figure en tête de liste. Si ceci se vérifie pour les noteurs natifs, ce phénomène est encore plus marqué chez les noteurs non-natifs. En effet, dans les PDN que nous avons observées, les notes prises par nos étudiants se limitent souvent à une transcription du discours écrit livré par l'enseignant sur transparents. Si l'on observe la Figure 1 à la page suivante, on voit clairement que la PDN de l'étudiant consiste en une copie, point par point, de l'écrit de l'enseignant, y compris en ce qui concerne la mise en pages des différentes rubriques. On peut toutefois observer, en haut de la page de PDN étudiant, certaines informations non écrites par l'enseignant et notées par l'étudiant, en partie dans sa langue maternelle : il s'agit de la date de l'examen, et de la forme que celui-ci prendra (« 4 ou 5 questions de cours »). Ces informations, transmises uniquement oralement, mais néanmoins essentielles, ont donc été parfaitement saisies par l'étudiant. On peut donc se demander pourquoi la suite de la PDN ne comporte pas plus d'informations. L'explication tient probablement à la structure discursive complexe du discours, mais nous y reviendrons un peu plus bas.

Nous avons à notre disposition les PDN de tous les étudiants du groupe, ainsi que celle de la stagiaire de Master qui les y accompagnait. Nous avons ensuite comparé ces différentes PDN, entre elles, mais aussi par rapport au transparent écrit par l'enseignant, et par rapport au discours oral enregistré et transcrit. Nous avons donc essayé de situer ces différentes PDN par rapport à ces deux discours, oral et écrit, de l'enseignant. A partir de cette observation, nous avons établi 4 profils de notes, qui ne sont bien sûr pas généralisables, et qui ne s'appliquent que dans le cadre de notre observation :

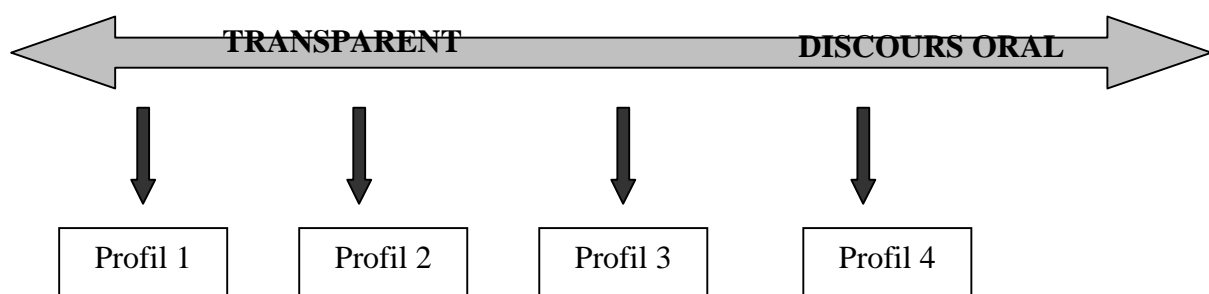


Figure 1 : mise en parallèle de l'écrit livré par l'enseignant et d'une PDN étudiant

Transparent écrit par l'enseignant

- D) Autres Postes de la Consommation Médicale à surveiller
- Frais de transport des Malades (ambulances)
 - Affections de longue durée (handicap, cancers, psychiatrie, SIDA)
- E) Autres postes des dépenses d'assurance-maladie à surveiller
- les indemnités journalières:
 - 2002 : 6,7 milliards d'arrêts-maladie > 4 jours
 - 200 milliards de journées indemnisées
 - Coût : 5,2 Mds €
 - + 46% de 1997 à 2002
 - 1/3 arrêts-maladie concerne salariés > 50 ans
 - Depuis 2002, renforcement des contrôles
 - x chez médecins
 - x chez salariés
 - x dans les entreprises
- ⇒ la gestion administrative du système (très coûteuse : plus de 4% du total des dépenses)
- x problème :
 - 500 caisses locales dont 128 CPAM (Caisses Primaires d'Ass. Maladie)
 - effectif pléthorique : CNAM ⇒ 8000 salariés
 - aucun souci d'efficacité ou de productivité
 - gestion non professionnelle

Prise de notes d'un étudiant

- 15/05/2006
- 22/05/2006
- 4-5 [?] - [?]
- D) Autres postes de la Consommation Médicale à surveiller
- Frais de transport des malades (ambulances)
 - Affections de longue durée (handicap, cancers, SIDA)
- E) Autres postes des dépenses d'assurance-maladie à surveiller
- les indemnités journalières:
 - 2002 : 6,7 milliards d'arrêts-maladie > 4 jours
 - 200 milliards de journées indemnisées
 - Coût : 5,2 Mds €
 - + 46% de 1997 à 2002
 - 1/3 arrêts de maladie concerne. Relatif de 80a
 - Depuis 2002, renforcement des contrôles
 - x chez médecins
 - x chez salariés
 - x dans les entreprises
- la gestion administrative du système (très coûteuse : plus de 4% du total des dépenses)
- x problème :
 - 500 caisses locales dont 128 caisses primaires d'assurance maladie (CPAM)
 - effectif pléthorique : CNAM ⇒ 8000 salariés
 - aucun souci d'efficacité ou de productivité
 - gestion non professionnelle

Le profil 1 correspond à la situation des étudiants les plus faibles au niveau linguistique : ces étudiants se trouvaient en difficulté non seulement face au discours oral, mais également face au discours écrit, qu'il avaient parfois du mal à déchiffrer. Les transparents étant manuscrits (mais néanmoins très lisibles, tout du moins pour un observateur familier de l'écriture manuscrite occidentale), ils ne décodaient et donc ne notaient la plupart du temps que les mots déjà connus ou clairement identifiables. Pour avoir observé leur comportement pendant le CM, nous avons remarqué qu'ils regardaient et donc copiaient plus souvent la feuille de notes de leur voisin le plus proche que l'écrit de l'enseignant. Leur PDN comporte donc de nombreux trous, et n'est pas utilisable comme support d'apprentissage. On peut en conclure que ces étudiants n'ont pratiquement pas accès au discours oral, et seulement en partie au discours écrit.

Le profil 2 correspond à la situation de la majorité des étudiants du groupe observé : leur PDN consiste en une copie de l'écrit livré par l'enseignant. Le niveau linguistique des étudiants s'inscrivant dans ce profil n'est pas totalement homogène, et il est donc difficile de savoir dans quelle mesure ils ont accès au discours oral. En effet, ils peuvent avoir compris certains énoncés secondaires (comme les exemples) et ne pas les avoir notés, soit par manque de temps (on ne prend pas des notes en langue seconde à la même vitesse que dans sa propre langue !) soit parce qu'ils considéraient cette information comme non essentielle. Toutefois, le transparent de l'enseignant se présente surtout comme un plan détaillé du cours, et on peut regretter que la PDN des étudiants ne soit pas plus « étoffée ».

Le profil 3 constituerait à notre avis la situation « idéale », dans laquelle l'écrit de l'enseignant servirait de canevas à la PDN, auquel viendraient s'ajouter les énoncés secondaires considérés comme pertinents et présents uniquement dans le discours oral de l'enseignant. Or, il n'existe bien sûr pas de PDN « idéale », chaque noteur produisant un résultat qui lui est propre, tel exemple noté car considéré comme éclairant par l'un sera négligé car considéré comme secondaire par l'autre. Le tri et la sélection de ces énoncés périphériques est donc une question centrale. Deux ou trois étudiants du groupe observé se situaient à mi-chemin entre les profils 2 et 3 ; toutefois, la sélection et la transcription des énoncés secondaires qu'ils opèrent ne correspond pas toujours à l'information transmise par l'enseignant. Nous y reviendrons plus bas.

Le profil 4 correspond, dans le cadre de notre étude, aux notes produites par la stagiaire de Master à notre intention. En effet, dans le souci de nous transmettre le plus de contenu possible, cette étudiante reprenait chez elle, à partir de l'enregistrement audio du CM, ses notes, et les complétait en transcrivant le plus d'informations possibles, se rapprochant ainsi plus d'une transcription que d'une véritable PDN. Nous n'avons donc pas utilisé sa production en tant que PDN, mais elle a néanmoins constitué un apport d'information très utile, puisque nous n'avions la transcription que de certains cours.

3.2. Problèmes de décodage linguistique

Il est bien entendu difficile, et parfois non pertinent, de distinguer les difficultés de décodage du discours de l'enseignant qui relèvent uniquement de la non maîtrise de la langue et celles qui relèvent d'une méconnaissance du contexte socioculturel auquel il est fait référence. Dans le cas des étudiants les plus faibles linguistiquement (profil 1), il est clair que la principale difficulté est d'ordre linguistique : ils ne décodent que des bribes du discours oral, ne déchiffrent que partiellement le discours écrit, leur principale difficulté se situe donc au niveau de la compréhension. Les PDN produites par ces étudiants, très lacunaires, peuvent difficilement être utilisées pour l'observation.

Nous avons tenté d'observer si certaines difficultés de compréhension de mots ou de passages du discours apparaissaient de façon récurrente, dans plusieurs PDN. Nous avons pour cela

relevé des exemples de termes mal ou non retranscrits, et de termes ou expressions traduits voire notés directement en langue maternelle.

Parmi les termes mal retranscrits, on trouve des unités lexicales dont la fréquence d'utilisation est relativement basse. C'est le cas par exemple de « *investissements somptuaires* », noté « *investissements comptaires* » par 3 étudiants, et non noté par les autres (y compris par la stagiaire). Il est ici intéressant de remarquer que l'enseignant a conscience d'utiliser un terme peu fréquent, puisqu'il le reformule de la façon suivante : « (...) des investissements inutiles ou somptuaires, c'est-à-dire totalement luxueux, pour l'apparence » (cours GPESC du 13/03/06). Or cette reformulation, qui s'inscrit clairement dans une dimension dialogique, n'a pas été saisie par nos étudiants.

Nous avons également relevé des exemples de termes ou expressions qui relèvent de la terminologie du domaine en question, mais qui présentent toutefois une fréquence d'utilisation relativement élevée dans les discours non spécialisés. Cette fréquence ne permet pas nécessairement à nos étudiants de les décoder correctement. Nous avons ainsi relevé, dans plusieurs PDN, l'expression « *mortalité infantile* » transcrite « *mentalité infantile* », et « *espérance de vie* » transcrite « *expérience de vie* ». Ces deux exemples procèdent probablement du même phénomène d'analogie entre un mot inconnu et un mot connu proche phonétiquement. On peut de même légitimement penser qu'un étudiant francophone ne ferait pas ce genre de confusion.

En ce qui concerne les termes transcrits correctement mais traduits en langue maternelle (à la suite ou au-dessus du terme français, dans la marge, etc.), le phénomène est probablement différent. En effet, les exemples que nous avons relevés démontrent, de la part des étudiants, un traitement particulier des termes perçus comme importants ou particulièrement difficiles. Ainsi, dans le cours de Management, des termes comme « *recrutement en interne ou en externe* », « *travailleur intérimaire* », « *bassin d'emploi* », « *attractivité de l'entreprise* », « *métallurgie* », « *sidérurgie* » étaient notés en français et suivis d'une traduction en langue maternelle dans de nombreuses PDN. Il est ici difficile de savoir si la traduction est faite lors du CM (tous les étudiants utilisent un dictionnaire électronique bilingue) ou à la maison lors d'une reprise des notes. Quoiqu'il en soit, ce traitement particulier montre à notre avis une assez bonne capacité d'identification de la terminologie du domaine.

De même, la difficulté purement linguistique (des termes comme *sidérurgie* ou *métallurgie* relèvent d'un domaine spécialisé) et la difficulté liée à la méconnaissance d'une situation (dans certains pays le travail intérimaire tel que nous le connaissons ne fait pas partie des habitudes) sont indissociables. Ce n'est ainsi pas un hasard si nous avons relevé de nombreux termes ou expressions traduits en langue maternelle lors du cours GPESC du 25/04/06 traitant du déficit du système de santé français et du financement des retraites. Des termes comme « *cagnotte* », « *indemnité journalière* », « *assurance vie* », « *problème démographique et social* » étaient suivis d'une traduction dans la plupart des PDN. Nous aimerions également citer, pour l'anecdote, l'exemple d'une phrase entière traduite en chinois : « *il faut cotiser 42 ans pour bénéficier d'une retraite à taux plein* ». Mais, au-delà de l'anecdote, il nous semble que les exemples relevés concernent des termes et expressions très connotés culturellement car directement liés au contexte français actuel, contexte qui n'est pas « transparent » pour nos étudiants.

Certains problèmes de PDN relèvent donc à la fois de la difficulté de décodage linguistique et du savoir socioculturel non partagé. Il est en effet très difficile de décoder un mot inconnu désignant une réalité méconnue. Ainsi, lors de la première partie du cours GPESC, consacrée aux inégalités de développement, l'enseignant citait de nombreux pays africains, régulièrement situés au bas du classement ; or, si les noms de ces pays sont souvent familiers pour les étudiants francophones, il n'en est pas de même pour des étudiants chinois ou vietnamiens. Cette difficulté d'identification se manifestait soit par des « trous » dans la PDN

(les étudiants transcrivaient les chiffres, mais pas le nom du pays), soit par une transcription erronée (le Bénin a ainsi été transcrit « *Vietenam* » ou « *Bename* »), soit, et il s'agit là d'une stratégie intéressante, directement en langue maternelle (cas de l'étudiant japonais qui possédait un niveau de compréhension orale largement supérieure à celui des autres).

3.3. Différents niveaux d'énoncés

Le cours magistral se caractérise par une structure discursive extrêmement complexe : contenu du cours 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. Malgré cette complexité, un auditeur francophone arrive à accompagner le fil directeur de ce discours, à hiérarchiser les différents niveaux d'énoncés et à sélectionner les plus pertinents. Pour des auditeurs non francophones, ce discours complexe se présente comme une « masse » d'informations dans laquelle il est bien difficile de faire le tri. Nous avons sélectionné quelques extraits de CM suivis d'une PDN étudiant. Dans chaque extrait, on peut identifier dans le discours de l'enseignant plusieurs niveaux d'énoncés. Nous avons tenté d'observer si ces différents niveaux d'énoncés étaient perçus par les étudiants, et si oui dans quelle mesure, en comparant le discours de l'enseignant et la PDN.

Dans les extraits donnés ci-dessous, apparaissent en gras les éléments présents dans la PDN ; nous avons souligné les marques dialogiques d'interaction ; les éventuelles erreurs de langue ont été maintenues.

Extrait 1

CM GPESC du 13/03/06 :

un troisième phénomène nous en avons déjà parlé donc je n'y reviendrai pas c'est le phénomène de **corruption** c'est-à-dire que **l'aide** publique finit **dans les poches de certains dirigeants** alors pas tellement dans leur poche en réalité plutôt dans des comptes en Suisse c'est ce qui s'était passé en particulier vous vous en souvenez peut-être avec l'ancien dirigeant de ce qu'on appelait à l'époque le Zaïre donc maintenant la République Démocratique du Congo le fameux colonel Mobutu qui avait déposé en Suisse des sommes absolument gigantesques qui ont été saisies finalement d'ailleurs donc sommes qu'il avait détournées de l'aide publique pour alimenter ses comptes personnels

PDN :

Corruption (l'aide dans le poche de dirigeants)

La PDN réalisée ici nous semble tout à fait satisfaisante. En effet, le seul élément noté sur transparent par l'enseignant était le mot « corruption » ; or, l'étudiant a été capable de noter la reformulation donnée par l'enseignant. L'exemple cité ensuite n'a pas été noté, probablement parce qu'il n'est pas accessible à des étudiants non francophones, pour des raisons culturelles évidentes (il y a peu de chances pour que le colonel Mobutu soit « fameux » en Chine) qui sont mises en évidence par les marqueurs dialogiques. Mais le fait que nos étudiants n'aient pas pu saisir cet exemple n'a empêché en rien leur compréhension de l'énoncé principal.

Extrait 2

CM GPESC du 15/05/06 :

(...) il s'agit donc des **indemnités journalières** alors je vous rappelle de quoi il s'agit en ce qui concerne les salariés du secteur privé hors fonctionnaires dès que les salariés donc sont absents plus de quatre jours à leur travail donc dès qu'ils ont une séquence d'arrêt de travail supérieure à quatre jours bien ce n'est plus leur entreprise qui les paie c'est la sécurité sociale

PDN :

Les indemnités journalières

Le discours de l'enseignant contient ici une explication du terme « indemnités journalières » qui démontre à notre avis une prise en compte du public étranger : on peut en effet penser que le public vivant en France sait en quoi consistent les indemnités journalières, même si le public étudiant non salarié peut éventuellement l'ignorer (le marqueur dialogique utilisé est d'ailleurs « je vous rappelle » et non pas « je vous apprends »). Malheureusement, cet apport d'information que nous considérons ici comme fondamentale par rapport à l'énoncé principal (l'enseignant n'ayant écrit que le terme « indemnités journalières » sur le transparent) n'a pas été notée, et l'on peut penser qu'elle n'a pas été saisie. Les difficultés de compréhension du message sont probablement à la fois d'ordre linguistique (des expressions comme « secteur privé hors fonctionnaires » ou « séquence d'arrêt de travail » appartiennent à une terminologie que les étudiants ne maîtrisent pas forcément) et culturel (il est difficile de décoder un message lorsqu'on ne connaît pas le référent).

Extrait 3

CM Management du 10/05/06 :

l'autre dimension on l'imagine et c'est surtout à celle-là qu'on pense c'est la **mobilité verticale** c'est-à-dire donc en fait les **promotions possibles pour les salariés** et naturellement la mobilité verticale est assez cohérente avec la formation puisque nous avons dit que la formation se traduisait normalement par une amélioration des compétences des salariés et que par conséquent donc de ce fait même les salariés pouvaient espérer des promotions l'organisation de la promotion verticale implique donc d'abord des créations de postes bien entendu si dans l'entreprise il n'y a pas de poste qui se libère et s'il n'y a pas de **création de poste** bien ceci est un frein à la mobilité des salariés voyez ce qui se passe à TF1 **par exemple vous avez une présentatrice qui est très mauvaise par ailleurs mais qui est là depuis 15 ans** et qui apparemment va être là pendant encore 10 ans ce qui fait que toutes les personnes qui espèrent sa place si vous voulez bien quand elles se rendent compte qu'elles ne pourront pas prendre sa place préfèrent aller ailleurs donc s'il n'y a pas de création de poste si vous voulez il n'y a pas de promotion possible hein ou de libération de poste

PDN :

Mobilité verticale (promotions possibles aux salariés)

Création des postes

Ex: TF1 les présentatrices qui sont très mauvaises mais qui occupent du poste depuis 15 ans

La PDN reproduite ici illustre la volonté de noter un énoncé secondaire ayant fonction d'exemple (« voyez ce qui se passe »), or le mauvais décodage de cet exemple et de sa fonction réelle (il est ici essentiellement anecdotique) fausse en grande partie le message transmis par l'enseignant. On peut ici penser qu'un énoncé secondaire est venu parasiter

l'énoncé principal, pour des raisons qui tiennent sans doute à son côté « spectaculaire » (tous nos étudiants connaissent la chaîne TF1, et le fait qu'une présentatrice « très mauvaise » y occupe un poste a pu leur sembler une information remarquable). Or le fait que cet énoncé secondaire ait été considéré comme important (alors que dans le discours de l'enseignant il s'agit d'une simple anecdote), et surtout noté comme l'illustration de la mobilité verticale au sein des entreprises déforme complètement le message de l'enseignant, et il est peu probable qu'en relisant ses notes, l'étudiant réussisse à avoir une idée claire de la question.

3.4. Aspects socioculturels

Nous avons vu que le discours pédagogique pouvait être qualifié de discours à repérage semi-ouvert, son intelligibilité supposant autant la connaissance d'une langue que d'une situation extralinguistique. Dans le discours pédagogique, l'enseignant-locuteur cherche à obtenir l'adhésion de l'auditoire, à partir du partage d'un savoir collectif qu'il rappelle au besoin (Ali Bouacha 1984 :152), et ce savoir collectif peut être lié soit à la discipline enseignée, soit au contexte d'énonciation du discours. Nous avons pu relever de nombreux exemples de rappels d'un savoir partagé concernant le contexte socioculturel lors du cours de GPESC traitant des déficits du système de santé :

Les fameux traitements de trithérapie

Un certain nombre d'outils de gestion ont été développés dont le plus connu hein vous l'avez tous sur vous aujourd'hui j'imagine c'est la Carte Vitale (...) qui est actuellement comme vous le savez en cours d'enrichissement

Un autre outil que vous connaissez bien également la généralisation de ce qu'on appelle le Tiers Payant

Alors comme vous le savez le carnet de santé est obligatoire pour les enfants depuis très longtemps

L'impôt le plus représentatif je dirais c'est la fameuse CSG

En France nous avons comme vous le savez un des records mondiaux puisque le total des prélèvements est proche de 45% des revenus

Les dépenses maladies comme vous le savez sont pour l'essentiel des dépenses de remboursement de soins

Contrairement à ce qu'on pourrait penser les ressources de l'assurance maladie ne viennent pas exclusivement de cotisations

Nous avons ici souligné les marqueurs dialogiques, qui rappellent le savoir collectif. Or, ce savoir collectif est loin d'être partagé par des étudiants non francophones vivant en France depuis seulement quelques mois ! Ces exemples, que nous avons volontairement choisis dans un domaine très marqué culturellement, nous semblent représentatifs de l'aspect hermétique que peuvent avoir ces rappels pour un public étranger. Dans le cadre précis de notre observation, ce socle de savoir collectif non partagé par nos étudiants se traduisait généralement par une faible réception de l'information : soit l'information n'était absolument pas saisie (l'exemple des traitements de trithérapie, de l'enrichissement de la Carte Vitale, du carnet de santé, etc. n'apparaissent dans aucune PDN), soit elle restait en partie opaque pour ses aspects subjectifs (nous avons de nombreuses fois dû expliquer pourquoi on ne pouvait changer radicalement ce système malgré des déficits colossaux). Il y a donc une partie du discours qui reste inintelligible à ce type de public.

Nous touchons ici probablement à l'un des aspects les plus complexes concernant l'intégration des étudiants étrangers dans les filières universitaires. En effet, s'il est relativement aisé de

fixer des objectifs et d'adapter la formation de ce public dans le domaine linguistique, les objectifs en matière de savoir culturel sont plus difficiles à cerner et à atteindre. Car même si ce type de public bénéficie de cours de culture générale, il est clair que ce type de savoir ne s'acquiert que progressivement, par immersion dans la vie quotidienne. Dans le cas précis des étudiants chinois, s'ajoute à l'éloignement culturel le phénomène « communautaire » : ces étudiants, majoritaires dans les centres de FLE, ont tendance à vivre entre eux et à très peu fréquenter le milieu français. Ce genre de situation et les problèmes engendrés sont inhérents à l'expansion de la mobilité internationale étudiante. Réussir l'intégration de ces étudiants dans le milieu culturel et universitaire français, tout au moins à un degré qui leur permette d'atteindre leurs objectifs universitaires, est un défi majeur pour la communauté académique.

4. Quelles activités lors du cours de reprise ?

Comme nous l'avons dit plus haut, le groupe d'étudiants en question bénéficiait d'un cours de « reprise » des deux CM suivis. Ce type de cours se justifiait, dans le cas objet de l'étude, dans la mesure où le DU préparé par ces étudiants constitue une préparation à l'entrée dans une filière universitaire. Ce cours était destiné à les accompagner dans leurs difficultés face à ce type de cours (qu'ils suivaient en tant qu'auditeurs libres, les enjeux évaluatifs étaient donc moindres, puisque l'évaluation avait lieu dans le cours de reprise), afin de faciliter leur future intégration. Toutefois, la mise en place de ce type de cours pose un certain nombre de questions :

- le premier problème posé est un possible effet de doublon avec le CM. En effet, le contenu est sensiblement le même, transmis sous une autre forme. Ainsi, le risque, en particulier en ce qui concerne les étudiants les plus faibles, pour qui la compréhension du CM est très lacunaire, est qu'ils cessent d'assister au CM, attendant le cours de reprise qui, d'une certaine façon, leur « mâche » le contenu. En ce qui concerne les étudiants qui arrivent à suivre le CM et à prendre des notes, mêmes incomplètes, ce risque existe aussi. Remarquons tout de même que la plupart des étudiants ont parfaitement « joué le jeu », assistant au CM, prenant des notes, arrivant au cours de reprise avec des questions.
- pour que ce type de cours soit efficace et qu'il remplisse sa fonction de préparation à des études futures, il faut également que le contenu des CM suivis soit accessible aux étudiants. En effet, lors de promotions précédentes, les étudiants avaient suivi des CM d'histoire contemporaine à l'Institut d'Etudes Politiques et d'histoire littéraire à la Faculté des Lettres. En raison de divers facteurs (absence de support écrit, pré-requis scolaire et culturel fondamentaux non maîtrisés) le contenu leur était resté pratiquement inaccessible, et la seule source d'information était le cours de reprise. Dans ce cas précis, l'utilité d'envoyer les étudiants suivre ces CM était largement remise en question. Ce n'était pas le cas dans le cadre de notre observation, comme nous l'avons dit plus haut, mais il est évident que nous aurions obtenu des résultats différents dans un autre contexte.

Dans notre optique, ce cours de reprise des CM était donc plutôt destiné à soutenir les étudiants, à répondre à leurs difficultés, linguistiques et autres, ceci en vue de préparer leur future autonomie face à ce type de cours. Leur assiduité au CM était posée comme pré-requis indispensable à la validation de l'enseignement. Afin de les impliquer et d'éviter qu'ils assistent passivement au CM, à chaque séance deux étudiants étaient chargés de retransmettre, en quelques minutes, le contenu retenu du CM précédent. Nous pensions également que cet

exercice leur serait utile pour reformuler et donc s'approprier le contenu du CM ; les choses ne se sont pas passées exactement comme nous l'imaginions, nous allons y revenir.

Nous élaborons donc des activités à partir du contenu des CM suivis (qui nous était accessible par le biais des notes prises par la stagiaire et de l'enregistrement des cours). Nous travaillions également sur la terminologie utilisée.

En ce qui concerne le contenu, nous élaborions des activités à partir de différents supports. Tout d'abord, certaines activités (textes à trous, tableaux à compléter, commentaires de graphiques, exercices de synthèse d'information, QCM, etc.) devaient être réalisées à partir de leur PDN. Nous élaborions ensuite des activités à partir de documents authentiques traitant du même thème. Nous avons également utilisé, pour le cours de management, des manuels destinés aux classes de 1^{ère} et Terminale STT.

Quant aux activités portant sur la terminologie, elles prenaient la forme des activités habituelles sur le lexique : textes à trous, travail sur les définitions, appariements, etc. Mais, contrairement aux activités sur le contenu, nous les élaborions exclusivement à partir de documents extérieurs au cours, ceci afin de montrer le fonctionnement de cette terminologie en contexte, de faciliter les activités de reformulation et de réemploi.

Les activités portant sur le contenu avaient comme objectif d'obliger les étudiants, non seulement à prendre des notes pendant le CM, mais aussi à manipuler leur PDN, et à ne plus la considérer comme un texte linéaire. Or, nous avons remarqué une forte tendance, quel que soit leur niveau linguistique, à considérer leur PDN comme un texte clos, définitif, qu'ils apprenaient très souvent par cœur. C'était d'ailleurs ce qu'ils faisaient lors de l'activité de transmission du contenu du CM précédent, l'exposé attendu consistant généralement en une lecture ou une récitation des notes. Cette activité que nous imaginions reformulante est donc à repenser. Nous souhaitons donc leur apprendre à considérer leur PDN comme un simple support de rappel des contenus, de reconstruction de l'information, et non pas comme le seul support d'apprentissage.

Nous leur fournissions également des précisions, quant au contenu scientifique mais surtout quant aux aspects socioculturels. En ce qui concerne ce dernier point, les étudiants posaient spontanément des questions auxquelles nous tentions de répondre. Nous ne citerons que deux questions qui nous ont été posées, car elles illustrent ce que nous avons souligné plus haut :

« Qu'appelle-t-on l'Afrique sub-saharienne ? Et les pays ACP ? »

« Je ne comprends pas pourquoi le passage à un système de retraite par capitalisation pose des problèmes culturels »

5. Conclusions

Cette observation nous a permis d'arriver aux réflexions suivantes :

- dans le cas observé, la PDN des étudiants se limite souvent au support écrit livré par l'enseignant ; on trouve toutefois des tentatives de PDN plus élaborées, réalisées avec plus ou moins de succès, et qui démontrent l'extrême difficulté de la structure discursive complexe du CM pour des étudiants non francophones ;
- dans la plupart des cas de notre observation, il n'y a donc pas de véritable appropriation du discours de l'enseignant ;
- le CM, en tant que discours mais également en tant que situation d'énonciation (attitude des étudiants français qui bavardent pendant que l'enseignant parle, obligation de PDN, etc.) semble très éloigné des situations didactiques connues des étudiants asiatiques.

Il convient donc, et de nombreuses recherches sont actuellement menées en ce sens, de mieux préparer en amont les étudiants à suivre des CM. Cette préparation passerait par une

sensibilisation à la structure discursive des CM, à l'entraînement à l'écoute de discours longs, etc. Mais il nous semble que la véritable solution passe par un travail en concertation entre les enseignants de langue et les enseignants des filières spécialisées. Ainsi, les enseignants ne peuvent ignorer la présence croissante de ce public (la plupart s'en préoccupe d'ailleurs) qui remet en question les habitudes, tant au niveau de la transmission du savoir que des modalités d'évaluation, entre autres. Ce problème ne pourra être résolu que par le biais d'une vaste réflexion commune de tous les acteurs de l'université, bien sûr, mais une collaboration plus étroite entre les divers enseignants me semble une première étape importante. Les enseignants de langue pourraient ainsi préparer les étudiants en amont de façon plus ciblée, car ils auraient une connaissance plus claire des contenus et savoirs faire exigés ; quant aux enseignants des filières, ils se sentiraient probablement moins démunis face à ce public nouveau.

Remerciements :

l'auteur tient à remercier M. Georges Canto, Professeur à la faculté de Droit et Sciences Politiques de l'Université Lumière 2.

Références bibliographiques :

- ALIBOUACHA, A. (1984) *Le discours universitaire: la rhétorique et ses pouvoirs*. Peter Lang.
- AROB@SE, vol 1-2 (2003) *La prise de notes en langue première et en langue seconde*. <http://www.univ-rouen.fr/arobase/bck10.html>
- BRANCA-ROSOFF, S. et DOGGEN, J. (2003) « Le rôle des indices déclencheurs et inhibiteurs dans les prises de notes des étudiants. Quelques contrastes entre scripteurs natifs et étrangers » *Arob@se* vol 1-2 pp 152-166.
- EURIN, S. et HENAO, M. (1992) *Pratiques du français scientifique*. Hachette / Aupelf.
- MAINGUENEAU, D. (1991) *L'analyse du discours*. Hachette.
- 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*. De Boeck Université.
- SARFATI, G-E (1997) *Éléments d'analyse du discours*. Armand Colin.