



Contraintes et opportunités de l'internationalisation des universités en Amérique Latine : l'exposé oral comme déclencheur de l'apprentissage du Français scientifique chez des débutants en FLE

Acuña Teresa Azucena, Universidad Nacional del Comahue - Argentine

Résumé

Cet article rend compte d'une recherche-développement sur l'apprentissage-acquisition du Français scientifique oral par des étudiants universitaires apprenant le FLE dans un pays non-francophone. À l'heure actuelle, les universités latino-américaines se sont engagées dans un processus d'internationalisation depuis relativement peu de temps de sorte que la mobilité internationale des étudiants, par exemple, reste encore peu développée, très en dessous de celle des pays de l'Europe. L'absence de connaissance de la langue française expliquerait en partie le taux très bas du choix des pays francophones comme lieu de destination. Ainsi, dans ce contexte, l'objectif de cette recherche était double : d'une part, développer une méthodologie de l'enseignement-apprentissage de l'oral scientifique dans le domaine des sciences humaines et sociales destinée à des apprenants débutants en FLE, et d'autre part, décrire le processus d'acquisition de cette compétence à l'oral au moyen d'une étude de cas concernant quatre apprenants débutants en FLE. Ceux-ci ont suivi pendant deux semestres un cours de Français sur Objectifs Universitaires (FOU) qui avait été organisé selon les principes de cette méthodologie d'enseignement-apprentissage. Dans celle-ci, l'« exposé oral des connaissances » en tant que genre susceptible de déclencher des apprentissages langagiers tient une place centrale.

Mots-clés : Exposé oral – FOU – Universités latino-américaines

Abstract

In this work we present a research and development study (Harvey-Loiselle, 2009) on the learning-acquisition process of oral scientific French by university students who learn the language in the context of a non-French speaking country. In this sense, only a few years ago have Latin-American universities begun to take part in the process of internationalization, so that student international mobility is relatively under-developed in these countries, particularly with respect to the situation in European countries. The lack of French language knowledge may be the reason, or at least one of the reasons, that explains the low rate of election of French speaking countries as destination places. In this context then, the aim of this research was twofold: on the one hand, to develop a methodology for the teaching-learning of scientific oral language in the fields of human and social sciences for beginner students of French as a Foreign Language (FFL), and on the other, to describe and interpret the acquisition process of this oral competence through the case study of four beginner FFL students. These students attended a two-semester course of French that had been designed according to the fundamentals of this teaching and learning methodology. In this methodology, the “oral presentation of knowledge”, as a gender able to trigger language learning, plays a central role.

Key words: Oral presentation – scientific French – Latin-American universities

1. Introduction

Les universités argentines, comme celles d'autres pays dans la région, se sont engagées dans un processus d'internationalisation– mobilité des enseignants et des étudiants, constitution de réseaux internationaux, parmi d'autres actions, depuis relativement peu de temps. Si l'on considère la mobilité internationale des étudiants, celle-ci reste encore peu développée, très en dessous des pays de l'Europe : 1,2 % en Colombie et 0,8 % au Brésil par exemple, contre 3,9 en Allemagne et 3,6 en France, selon l'UNESCO. Pour ce qui est des pays de destination des étudiants de l'Amérique Latine, les Etats Unis en sont en tête; vient ensuite l'Espagne pour la plupart des pays hispanophones, tandis que le Portugal est le pays choisi en deuxième rang par les Brésiliens. La France est le troisième ou le quatrième pays d'accueil pour des pays comme la Colombie, le Brésil, l'Argentine ou le Chili¹. Contrairement à la situation des pays européens, dont les étudiants partent vers des pays limitrophes, les étudiants latino-américains choisissent peu les pays de la région, malgré les politiques d'intégration régionale. Ce bref panorama témoigne de l'importance de l'association de deux facteurs dans le choix du pays de destination : le prestige international du pays d'accueil (les USA et la France puissances mondiales et l'Espagne ou le Portugal « mères-patrie ») et la connaissance d'une langue étrangère (désormais LE) ou le fait de partager la langue maternelle sont des éléments décisifs pour la prise d'une décision.

En ce qui concerne l'Argentine, le taux de mobilité universitaire (0,3 %) est l'un des plus bas de la région. Plus particulièrement, la mise en place de nouveaux programmes de coopération franco-argentins (ARFITEC par exemple) favorise la mobilité vers la France, cependant celle-ci se voit ralentie dans certaines universités par le manque de connaissance de la langue française. Ce panorama requiert non seulement d'intensifier l'enseignement du français dans les universités publiques², mais surtout de l'adapter à ce nouveau contexte d'internationalisation. En effet, les cours de FLE, longtemps axés sur la lecture de

¹ Quant au Royaume-Uni et l'Allemagne, ils arrivent au cinquième rang selon le pays.

² Le système universitaire argentin est publique et gratuit.

textes de spécialité, devraient être élargis à la réception/production de l'oral scientifique et à la production écrite. Ils devraient aussi s'adapter aux caractéristiques des étudiants : ils apprennent l'anglais pendant deux ou trois années à l'école secondaire ; le français étant peu enseigné, les étudiants sont pour la plupart des débutants en FLE. Provenant souvent de milieux populaires, ils n'ont ni la motivation socio-culturelle pour partir à l'étranger ni les moyens pour financer les trois années de cours de FLE nécessaires pour atteindre le niveau B1 qui les rend moyennement aptes à suivre une formation universitaire francophone. En outre, le budget universitaire destiné à l'enseignement des LE ne couvre qu'une période de deux semestres de cours. Ainsi, l'adaptation de l'enseignement du FLE à ces diverses contraintes constitue un enjeu vital pour la réussite des nouveaux programmes de mobilité vers la France ou des pays francophones. C'est pourquoi nous avons développé une méthodologie d'enseignement-apprentissage du Français sur Objectifs Universitaires (FOU) adaptée à cet ensemble de contraintes.

Or, il y a lieu de souligner que les propositions avancées par Mangiante et Parpette (2011), référence incontournable dans le domaine du FOU, ne s'adaptent évidemment pas au contexte d'enseignement du FLE dans une université non-francophone ni au public tel que nous venons de le décrire. En effet, les discours analysés dans cet ouvrage (le cours magistral principalement) et l'exploitation didactique que les auteurs y proposent est destinée à faciliter l'intégration des étudiants dans une université francophone, ce qui requiert la maîtrise des savoir-faire langagiers leur permettant de mener à bien des démarches administratives, de comprendre le fonctionnement des enseignements (suivre un cours magistral, participer à des travaux pratiques, etc.), parmi d'autres savoirs indispensables à la vie universitaire.

Dans ce qui suit, nous rendrons compte d'une recherche-développement que nous avons menée en Argentine³. L'objectif de cette recherche était double :

³ Recherche financée par l'Universidad Nacional del Comahue, Argentine : *Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués*. Cette recherche s'est développée sur trois ans et demi (de février 2013 à septembre 2016).

d'une part, développer une méthodologie de l'enseignement-apprentissage de l'oral scientifique dans le domaine des sciences humaines et sociales destinée à des apprenants débutants en FLE, et d'autre part, décrire le processus d'acquisition de cette compétence à l'oral.

Tout d'abord nous discuterons brièvement de l'« exposé oral des connaissances » en tant que genre susceptible de déclencher des apprentissages langagiers. Ensuite nous exposerons les grandes lignes de la méthodologie d'enseignement-apprentissage et finalement nous rendrons compte d'une étude de cas sur l'acquisition langagière de l'oral scientifique.

2. L'exposé oral - déclencheur des apprentissages langagiers

Une méthodologie axée sur l'enseignement du français général, privilégiant dès le début les éléments conversationnels et n'introduisant le français scientifique qu'après trois ou quatre années d'études ne répond que partiellement aux besoins d'apprentissage du FOU dans les universités argentines ni à ses contraintes institutionnelles et financières. Cette méthodologie, pour qu'elle soit efficace, devrait introduire le français scientifique oral et écrit le plus tôt possible et en même temps faire l'économie de certains éléments conversationnels concernant la vie quotidienne. Par ailleurs, sachant que la réception de l'oral est l'une des compétences les plus difficiles à acquérir :

« elle est la plus anxiogène [...]; dans la compréhension orale, on est, par définition, soumis au rythme de l'autre, de l'interlocuteur, paramètre qu'on ne maîtrise pas. [...] Dans la production, en effet, le locuteur est maître de son propre rythme, peut stocker dans sa mémoire des énoncés tout faits ... »
(Porcher, 1996, p. 16 et 17).

Il serait important, au début de l'apprentissage, de mettre l'accent plutôt sur *la production de l'oral scientifique* que sur sa réception. Cette production devrait concerner des situations de communication en LE et des genres textuels dans lesquels les contraintes de l'interaction langagière sont atténuées ou amoindries, comme c'est le cas de *l'exposé oral* en tant que présentation verbale devant la

classe. En effet, lorsque l'apprenant prend la parole pour faire son exposé, il focalise son attention sur sa propre production, qu'il a planifiée et préparée à l'avance, sans avoir à mobiliser l'activité d'écoute de la parole de son interlocuteur, et par conséquent, sans avoir à réagir à ce qu'il vient d'entendre. De ce fait, le coût cognitif de l'activité langagière est amoindri.

L'étudiant, dans sa vie universitaire, se voit confronté à un univers de textes et de genres textuels qui sont « déjà » là comme pratiques sociales, dans ce cas l'enseignement (Poudat 2006, p. 34). Le genre fonctionne comme modèle guidant les pratiques discursives (Rinck, 2006, p. 13). En ce qui concerne la production orale des genres textuels, l'exposé oral est l'une des pratiques de classe les plus répandues. Elle requiert cependant une compétence générique spécifique. Pour ce qui est de l'espagnol, langue maternelle de nos étudiants, Villar (2011), dans le contexte des universités espagnoles parle de *presentaciones académicas orales* (présentations académiques orales), dont l'exposé devant la classe. Elle propose certaines dimensions basiques caractérisant ces présentations orales dont :

- a. le milieu ou la situation communicative : institutionnel, académique ou universitaire ;
- b. l'émetteur : l'étudiant (exposant/intervenant) ;
- c. le récepteur : l'enseignant et les camarades de classe ;
- d. les rôles sociaux des locuteurs et des interlocuteurs : asymétrique (enseignant-étudiant), ou symétriques (étudiants) ;
- e. message : contenu disciplinaire, théorique-scientifique ou de vulgarisation scientifique ;
- f. caractère : planifié, monologique pouvant impliquer le public dans des interactions ;
- g. registre formel, précision dans l'utilisation du lexique ;
- h. procédés discursifs : faire un exposé, donner des informations, argumenter, persuader ;

i. fonction évaluative généralement⁴.

Pour Dolz et Schneuwly (2009), l'exposé oral est un genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose. Pour ces auteurs, l'exposé oral comporte les parties suivantes :

- a. une phase d'ouverture ;
- b. une phase d'introduction du plan ;
- c. la présentation du plan de l'exposé ;
- d. le développement et l'enchaînement des différents thèmes ;
- e. une phase de récapitulation ;
- f. la conclusion ;
- g. la clôture.

En Argentine, cette compétence se développe en langue maternelle (désormais LM) à l'école secondaire, de ce fait, tous les étudiants peuvent, en principe, faire des exposés oraux. Dans le contexte des universités, l'exposé oral en LM est souvent utilisé comme un outil d'évaluation.

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des LE, si le développement consiste en l'appropriation des artefacts culturels initialement excentrés dans leurs usages⁵, comme c'est le cas des genres textuels (Dolz et Gagnon, 2008), le travail de l'enseignant consistera à introduire ces outils dans la classe et à les articuler au développement des compétences langagières en FLE. Ces auteurs considèrent ces outils d'un double point de vue : comme des outils d'enseignement d'une part, et comme des outils d'apprentissage de l'autre.

En tant qu'outil d'enseignement, le genre :

« ... oriente la réalisation de l'action langagière, tant du point de vue des contenus, qui lui sont afférents et qui sont dicibles par lui, que du point de vue de la structure communicationnelle et des configurations d'unités

⁴ Notre traduction de l'espagnol.

⁵ Une acculturation aux genres selon Rinck (2006, p.14)

linguistiques auxquelles il donne lieu (sa textualisation) » (Dolz et Gagnon, 2008, p. 186).

Quant à l'exposé oral, pour l'élaboration d'une méthodologie d'enseignement-apprentissage, il a fallu identifier les dimensions enseignables susceptibles de générer des activités et des séquences d'enseignement. Concrètement, dans cette méthodologie, chaque unité d'enseignement est axée sur une modalité particulière ou sur une composante spécifique de l'exposé oral, par exemple, la présentation d'un auteur, la définition d'un concept, etc. Autrement dit, suivant les suggestions de Dolz et Gagnon (2008), nous avons élaboré un modèle didactique du genre adapté aux contraintes institutionnelles des universités argentines et/ou latino-américaines dont il a été question plus haut. Pour ces auteurs, le modèle didactique du genre présente idéalement l'ensemble des ressources qui pourraient être transformées en contenus potentiels d'enseignement et mobilisées dans les activités scolaires.

En tant qu'outil d'apprentissage, le genre permet à l'élève d'avoir accès à des significations susceptibles d'être intériorisées et par là, d'accroître ses capacités langagières, par exemple, lors d'une tâche d'élaboration à l'écrit d'un exposé qui sera oralisé plus tard : mettre de l'ordre dans les contenus à être dits, structurer son discours. Le travail scolaire à partir du modèle du genre peut être défini comme une dynamique qui distingue les contraintes et les libertés possibles dans la production de nouveaux textes (Dolz et Gagnon, 2008, p. 187/188). Dans notre méthodologie ces contraintes sont spécifiées par un ensemble de « grilles discursives linguistico-conceptuelles » qui capturent tant la structure communicative du genre exposé oral que les ressources langagières qui seront l'objet d'apprentissages progressifs (cf. Figure 1 dans 3.3). Ces grilles sont à compléter par des contenus thématiques concernant des discours des sciences humaines et sociales. Il y a lieu de remarquer que la diversité des disciplines (l'histoire, la philosophie, les lettres, etc.) et des thématiques, la complexité conceptuelle des textes et de la langue caractéristique de ces discours ont été un écueil important au moment de faire le choix des divers éléments à enseigner.

Dans ce qui suit nous décrirons notre proposition méthodologique. Elle constitue la dernière version d'une série d'essais effectués auprès d'étudiants débutants en FLE dans une université non-francophone⁶. Dans cette méthodologie, comme il a été signalé plus haut, l'exposé oral tient une place centrale en tant que déclencheur des apprentissages et organisateur des acquisitions langagières.

3. Une méthodologie de l'enseignement-apprentissage du FOU

Pour l'élaboration, les expérimentations successives et la validation de cette méthodologie, destinée à des étudiants débutants en FLE, nous avons suivi la démarche « recherche-développement » proposée par Harvey et Loiselle (2009). Ce modèle de recherche, issu du domaine des sciences de l'éducation, propose un ensemble d'étapes nécessaires à la réalisation d'un produit, pour notre cas, une méthodologie de l'enseignement-apprentissage du français scientifique oral. Cette démarche se déroule en cinq phases macroscopiques qui englobent plusieurs étapes se situant à un niveau plus microscopique : Origine de la recherche (problème à résoudre, objectifs), Référentiel (recension des écrits, élaboration de l'idée), Méthodologie (méthodes et outils, dont analyse de la demande, connaissances à développer, outils : collecte/analyse des données), Opérationnalisation (conception, réalisation, mises à l'essai et validation de l'objet) et Résultats.

Il y a lieu de remarquer que pour ce qui est de la phase Référentiel, nous comptons déjà des antécédents de conception, de mise à l'essai et de validation de certaines parties de la méthodologie, effectuées dans le cadre d'une recherche précédente (Acuña et Torres, 2013) dans laquelle nous avons constaté d'une part, que l'apprentissage progressif des moyens linguistiques propres à l'exposé oral pouvaient prendre place dès les premières étapes de l'apprentissage d'une LE, et d'autre part, que les moyens linguistiques propres à ce type de discours, fournis de

⁶ Universidad Nacional del Comahue, Argentine

manière ordonnée et systématique par l'enseignant, avaient permis aux apprenants d'exprimer des contenus significatifs pour eux.

Pour ce qui est de la phase Méthodologie, nous avons constitué et analysé un corpus de textes⁷ et de vidéos de transmission de connaissances de spécialité disciplinaire. Dans le but de faciliter la compréhension de la thématique traitée dans ce matériel audio-visuel, notre choix s'est porté sur des vidéos⁸ dans lesquelles le discours de l'énonciateur est centré sur le sujet scientifique à transmettre, contrairement à ce qui arrive, par exemple, dans des cours magistraux au sein d'une université française, où de multiples dimensions liées au contexte universitaire et à la situation d'énonciation (surtout l'interaction avec le public étudiant) y sont présentes et souvent interfèrent dans la parole de l'enseignant (Parpette et Royis, 2000 ; Mangiante et Parpette, 2011).

Lors de la phase d'Opérationnalisation, notre méthodologie d'enseignement-apprentissage a été mise à l'essai à deux reprises. Dans le but de valider la méthodologie d'enseignement-apprentissage les productions orales des apprenants (des exposés oraux) ont été enregistrées et analysées, (3. Étude de cas sur l'acquisition langagière de l'oral scientifique). Le produit final a pris la forme concrète d'un manuel pour la classe de FOU « Français scientifique oral à l'université, Sciences humaines et sociales, Niveau débutant » (Acuña, 2018).

3.1. Objectifs de l'apprentissage de l'oral scientifique

Notre proposition de méthodologie vise à développer, à un niveau élémentaire, les cinq compétences :

1. savoir lire des textes de la spécialisation disciplinaire des étudiants (sciences humaines ou sciences sociales) ;
2. savoir écouter et comprendre de petits passages du discours scientifique explicatif ;

⁷ Des discours dont la vocation première est celle de transmettre des connaissances (Béacco et Moirand, 1995).

⁸ Par exemple, certaines vidéos diffusées sur Canal-U. https://www.canal-u.tv/video/ehess/la_mediterranee_asiatique_par_francois_gipouloux.13360

3. savoir préparer à l'écrit un exposé oral sur un sujet scientifique ;
4. savoir présenter un exposé oral.

Tous ces savoirs, même la lecture, sont traversés par l'expression orale en FLE, d'où la dénomination « français scientifique oral ». Il y a lieu de remarquer que contrairement à notre proposition, dans la plupart des méthodologies universitaires centrées sur la lecture, l'activité d'interprétation-explication de ce qui a été compris par l'apprenant est réalisée en espagnol langue maternelle.

3.2. Perspective pédagogique et choix didactiques

Le développement de ces compétences est articulé et progressif, tant en ce qui concerne les moyens linguistiques à acquérir que les sous-habiletés langagières à développer sur les plans de la compréhension et de l'expression orale et écrite, dont il est question dans la section 3.3.

Nous avons adopté une perspective actionnelle dans laquelle les activités d'apprentissage débouchent sur une micro-tâche à l'intérieur de chaque unité : faire un petit exposé en situation d'interaction langagière avec les camarades de classe. Ces micro-tâches prépareront la macro-tâche finale, qui consistera à expliquer aux camarades les grandes lignes d'un article scientifique.

La mise en œuvre de cette méthodologie requiert le complément, au début du cours, de l'enseignement du français général et du langage courant, ceci dans le but d'introduire l'apprenant tant aux particularités phonémiques, phonétiques et articulatoires de la langue qu'à la dynamique de la communication orale dans la classe de FLE, lieu des acquisitions langagières dans une situation « captive » (Villicco, 2008) d'apprentissage, propre aux milieux non francophones d'enseignement du FLE. Ceci génère une confiance suffisante chez l'élève pour aborder tout de suite après, le français scientifique oral. Dans le cadre de nos expérimentations, ce registre de langue a été fourni par le manuel « Version

originale » niveau A1⁹. La totalité de ces activités (oral langue courante et oral scientifique) sont prévues pour 120 heures de cours.

Tout au long de l'année, les activités concernant le registre courant de la langue orale mèneront au développement d'une maîtrise minimale de certains éléments lexicaux (les chiffres, les couleurs par exemple) et morpho-syntaxiques suffisants pour assurer un bon traitement des composantes de bas niveau impliquées dans la lecture (Acuña, 2000), dans l'écoute et dans l'élaboration d'un exposé.

3.3. Description du manuel

Le manuel constitue une mise en œuvre concrète de la méthodologie d'enseignement-apprentissage du français scientifique oral –premier objectif de notre recherche. Ainsi, sa présentation et sa description s'avèrent utiles, nous l'espérons, pour une meilleure compréhension du matériel didactique sur lequel a pris appui le développement des habiletés langagières analysées dans l'étude de cas que nous rapportons plus bas.

Ce manuel comporte huit unités : chacune d'entre elles présente des activités d'apprentissage organisées selon les compétences à développer et les moyens linguistiques sous-tendant ces compétences. Voici le plan de chaque Unité :

I- LECTURE. Compétence visée : savoir lire (sur support papier et lecture interactive). Les textes proposés sont organisés selon un critère générique et typologique principalement. Pour ce qui est du critère générique nous proposons d'abord des *dépliants*, ensuite le *manuel* (en tant que discours de transmission de connaissances, Béacco et Moirand, 1995) et vers la fin de l'année universitaire, *l'article de revue scientifique*, les deux derniers relevant des pratiques sociales *enseignement* et *communication scientifique* respectivement, selon Poudat (2006 : 35). Pour ce qui est du critère typologique, nous proposons successivement des

⁹ Denyer M., Garmendia A., Lyons Olivieri M.-L., *Version Originale 1*. Editions Maison des langues, Paris.

séquences à dominance descriptive, explicative, narrative et argumentative (Adam, 1992). Cette progression conduit au développement de stratégies de lecture globale, sélective et intégrale¹⁰ qui permettront aux apprenants débutants en LE d'aborder plus tard des articles scientifiques, lesquels seront proposés dans les deux dernières unités.

Chaque texte est accompagné d'un guide de lecture qui a été rédigé de façon à ce que les apprenants répondent en français¹¹, en tant que pratique de l'oral scientifique.

II- ÉCOUTEZ BIEN ! Compétence visée : savoir écouter et comprendre le discours de transmission de connaissances. D'après nos observations, la perception-réception auditive est la compétence la plus complexe à développer chez des apprenants débutants. En effet, l'apprenant est soumis au flux continu de la parole : les liaisons entre les mots, les phénomènes de superposition, de co-articulation et d'assimilation de phonèmes et la variabilité du signal acoustique selon le locuteur, font de la réception auditive un processus difficile à maîtriser par l'apprenant. Pour assurer un apprentissage progressif et sécurisant, nous proposons une écoute globale et sélective (dégager le sujet de la vidéo) de la totalité du document, et ensuite une écoute plus minutieuse et détaillée sur un court passage. La durée des passages destinés à cette écoute intensive va de dix secondes dans les premières unités à environ deux minutes dans dernières unités.

*III- VERS L'ORAL SCIENTIFIQUE-ACADÉMIQUE*¹². Compétences visées : savoir élaborer à l'écrit un exposé oral sur un sujet scientifique-académique, savoir présenter cet exposé oral.

¹⁰ La mise en œuvre de ces stratégies requiert une interaction entre des processus cognitifs descendants (prenant appui sur le niveau conceptuel) et des processus ascendants (allant de la surface du texte au sens).

¹¹ Les réponses en français LE, tellement évidentes dans des situations d'apprentissage dans les pays francophones, ne le sont pas tant dans des pays non-francophones, où la tentation d'avoir recours à la LM est permanent ...

¹² Au sens du terme anglais *academic*, c'est-à-dire, universitaire, et du terme « académico » utilisé avec le même sens dans les universités argentines.

Le développement de cette compétence est axé sur l'activité langagière de l'exposé oral, que nous envisageons comme une activité moins complexe du point de vue langagier que celle qui est soumise aux contraintes communicationnelles du changement des tours de parole. Or, sachant que l'interaction verbale, « lieu, moyen et objet d'acquisition » (Berthoud & Py, in Véronique, 2005), permet à l'apprenant d'intérioriser les fonctionnements linguistiques lors de la production et de la réception du discours, chaque unité prévoit, après l'exposé oral, un moment d'interaction verbale entre le camarade intervenant et son public.

Dans chaque unité, l'exposé oral représente une micro-tâche langagière, inscrite dans une situation communicative dans laquelle un apprenant-intervenant présente à son public (ses camarades de classe) des informations sur un sujet scientifique-académique, avec l'objectif de transmettre des informations. L'ensemble de ces micro-tâches aboutira à la réalisation d'une macro-tâche finale qui consistera en la présentation d'un article scientifique.

C'est à partir de la lecture d'un texte que les apprenants vont élaborer à l'écrit un petit texte, qui sera oralisé plus tard sous forme d'exposé dans le cadre d'une situation communicative. L'élaboration de cet exposé ne consiste pas en un travail de condensation de l'information, de généralisation de données spécifiques débouchant sur la construction d'une macro-structure textuelle ; en ce sens, il ne s'agit pas d'une activité de type onomasiologique allant du sens à la forme. C'est plutôt une activité de recherche de données textuelles à partir d'une grille discursive linguistique-conceptuelle (Figure 1) contenant des ressources syntaxiques et lexicales qui orienteront cette recherche et qui guideront l'apprenant dans la mise en ordre des divers éléments discursifs. Concrètement, il s'agit de remplir cette grille avec les informations nécessaires à l'élaboration de cet exposé.

Du point de vue des ressources linguistiques utilisées pour élaborer un exposé, le lexique transdisciplinaire¹³ (Drouin, 2007 ; Tutin et Grossmann, 2002) tient une place centrale ; ce lexique ne doit pas être confondu avec le lexique de

¹³ Le lexique transdisciplinaire peut être défini comme « un noyau lexical commun significatif entre les disciplines, qui se rencontre également dans la langue courante » (Drouin, 2007 in Cavalla 2008 : 4).

spécialité disciplinaire. Étroitement lié à l'activité intellectuelle d'un auteur, le lexique transdisciplinaire joue un rôle important dans la construction des savoirs et non seulement dans leur transmission (Rinck, 2006). Ce type de lexique est constitué de lexèmes indépendants (*relever de*), de collocations (*soulever un débat*), de constructions à verbe support (*faire l'objet de*), de phrases (*L'auteur critique les fondements ...*). Dans chaque unité le lexique transdisciplinaire est organisé et présenté dans ces grilles discursives linguistico-conceptuelles, dont la plupart rend compte des opérations intellectuelles d'un auteur ou sont liées à l'objet scientifique étudié. Ces grilles ont une double fonction : au moment de la lecture d'un texte, elles constituent une aide essentielle à la structuration du contenu discursif et plus tard, lors de l'élaboration d'un exposé, elles apportent les moyens morpho-syntaxiques et lexicaux nécessaires à l'élaboration d'un « écrit » qui sera présenté plus tard de manière orale devant la classe. Plus précisément, comme il a déjà été dit, on demande aux étudiants de remplir ces grilles avec certaines données textuelles. Ainsi, le lexique transdisciplinaire aide l'apprenant à organiser sa pensée et à la mettre en mots. À titre d'exemple, voici le schéma suivant dans lequel figurent les trois types de lexique (général, transdisciplinaire et de spécialité). Nous y avons représenté également la manière dont le lexique transdisciplinaire sous-tend les apprentissages morpho-syntaxiques :



Figure 1 : Exemple de grille discursive lexico-conceptuelle : La problématique de l'article scientifique

Quant au lexique de spécialité, l'apprenant doit le chercher dans le texte pour pouvoir remplir la dernière colonne de la grille : du moment où ces mots

n'ont pas été fournis par l'enseignant, ceci constitue une véritable tâche d'auto-apprentissage (Cf. 4.4.).

Pour pouvoir présenter cet exposé oral devant la classe, les apprenants s'adonneront à une tâche de mémorisation du texte rédigé à partir de ces grilles. Cet emmagasinement lexico-syntaxique et conceptuel volontaire sera un premier pas vers l'appropriation linguistique. Plus tard, comme nous l'avons constaté dans les productions orales des apprenants, certaines expressions seront réutilisées dans la parole spontanée, dans le cadre des interactions verbales ou d'un autre exposé. Pour que ces apprentissages soient efficaces, il faut que les textes à mémoriser ne dépassent pas une longueur de cinq phrases dans les premières unités, et huit phrases en fin d'année.

Une fois l'exposé terminé, les camarades de classe vont poser des questions au camarade intervenant. C'est un moment d'interaction langagière entre ce dernier et son public. La formulation des questions permettra aux élèves de mobiliser les moyens linguistiques de l'interrogation, et à l'étudiant intervenant, de reformuler sa parole. Ces interactions communicatives dans la classe aideront l'apprenant à négocier le sens avec ses partenaires, et par là, à intérioriser les fonctionnements linguistiques.

En somme, les différentes modalités réceptives (lecture et écoute) et de production (écrite et orale) permettront d'approfondir un même sujet, de réutiliser les mêmes moyens linguistiques dans des situations différentes, et d'élargir les enseignements linguistiques sans fatiguer les apprenants. Elles conduiront surtout à des appropriations langagières plus solides que celles qui sont suscitées par une seule modalité langagière (la lecture, par exemple), en usage encore dans certaines universités.

4. Étude de cas sur l'acquisition langagière de l'oral scientifique

Comme il a été signalé plus haut, notre étude relève d'une méthodologie « recherche-développement » (Harvey et Loiselle, 2009), qui comporte une analyse des productions orales des apprenants. Cette analyse avait un double objectif :

mieux comprendre le processus d'apprentissage et de l'acquisition de l'oral scientifique d'une part, et de l'autre introduire des ajustements à la méthodologie d'enseignement-apprentissage. Notre travail a donc une double appartenance épistémologique : d'une part, le domaine des recherches sur l'acquisition des langues étrangères (RAL, Véronique 2005) en milieu institutionnel et d'autre part, celui de la didactique des langues et cultures (DLC).

Pour ce qui est du processus d'apprentissage d'une LE, nous le concevons, avec Cuq (2003) comme une démarche consciente qui a pour but l'acquisition. Nous envisageons cette dernière comme un traitement automatisé et spontané. Pour Noyau (2001), l'acquisition d'une LE est le résultat de re-structurations successives des composantes pragmatique, syntaxique et morphologique d'une LE. Il s'agit d'un processus de construction d'un discours par un locuteur, destiné à un interlocuteur, en fonction d'un objectif communicatif (Watorek, 1998).

C'est dans ce cadre méthodologique que nous avons réalisé une étude de cas, le but étant de rendre compte des caractéristiques essentielles des productions orales des apprenants. Cette étude a été effectuée en deux étapes successives :

1. une analyse qualitative des productions orales de quatre apprenants. Il s'agit d'une étude longitudinale qui met en évidence, pour un même sujet, l'évolution de son inter-langue pendant les deux semestres de cours (4.3) ;
2. une analyse quantitative (quantités et pourcentages) de certaines composantes des tâches langagières effectuées par ces apprenants (4.4) ; elle permet de comparer entre elles les productions des apprenants.

4.1. Sujets¹⁴

Sujet 1 : Ana, 24 ans, débutante en FLE, bonnes connaissances de l'anglais.

Sujet 2 : Lalo, 22 ans, débutant en FLE, bonnes connaissances de l'anglais.

Sujet 3 : Sonia, 19 ans, débutante en FLE, très bonnes connaissances de l'anglais.

¹⁴ Pour garder l'anonymat des sujets de l'étude, nous leur avons attribué des noms fictifs.

Sujet 4 : Vicky, 20 ans, deux années de FLE à l'école secondaire, faibles connaissances de l'anglais.

4.2. La tâche des apprenants

Le tableau suivant montre les tâches discursives effectuées par les quatre apprenants de l'étude de cas. Ces tâches ont été enregistrées.

<u>Tâche discursive et Unité du Manuel (version finale)</u>	<u>Type de texte de spécialité servant à élaborer l'écrit préalable</u>	<u>Date</u>
<u>Présentation de l'auteur d'un ouvrage scientifique – Unité 2</u>	<u>Biographie d'un auteur</u>	<u>Juin 2015</u>
<u>Présentation d'un ouvrage scientifique – Unité 6</u>	<u>Catalogue support papier</u>	<u>Septembre 2015</u>
<u>Présentation du résumé d'un article scientifique – Unité 7</u>	<u>Résumé d'un article scientifique</u>	<u>Octobre 2015</u>
<u>Présentation des grandes lignes d'un article scientifique – Unité 8</u>	<u>Article scientifique</u>	<u>Novembre 2015</u>

Tableau 1 : La tâche discursive des apprenants

4.3. Analyse qualitative des productions orales des apprenants

Cette analyse nous a permis d'observer comment chaque apprenant avait élaboré son discours à partir des grilles discursives lexico-conceptuelles, et comment il l'avait verbalisé à l'oral. Ont été observés :

- la structuration du discours ;
- l'utilisation du lexique transdisciplinaire, tiré des grilles ;
- l'utilisation du lexique général et du lexique de spécialité.
- l'aspect morpho-syntaxique et phonétique/phonologique : les productions orales correctes et les erreurs qui n'ont pas été corrigées par l'apprenant. Ces dernières mettent en évidence l'absence de conscience de l'erreur ;
- les auto-corrections phonétiques/phonologiques, grammaticales, lexicales et informationnelles (lorsque l'apprenant change son idée et élabore une autre sur le tas), qui témoignent d'une activité métalinguistique ;
- les hésitations, à partir de deux types d'indicateurs :

- les pauses : les pauses ont été traitées selon leur position dans l'ensemble des énoncés produits par l'apprenant :
 - au début d'un énoncé : planification du discours,
 - au milieu de l'énoncé : recherche dans la mémoire de la forme du mot.
 - les répétitions des mots : recherche dans la mémoire d'un concept ou de la forme de la parole.
- la quantité de mots de chaque exposé oral.

A titre d'exemple, nous présentons l'activité langagière de Lalo, correspondant aux unités 2 et 7 du manuel. Le temps écoulé entre la première tâche et la deuxième (4 mois) permet d'apprécier l'évolution de l'inter-langue de Lalo. Cette présentation comprend :

- a. La grille discursive linguistico-conceptuelle à partir de laquelle l'apprenant a élaboré un texte écrit.
- b. Le texte écrit élaboré par l'apprenant, sans les corrections effectuées par l'enseignant, ce qui permet d'apprécier le travail de l'apprenant.
- c. La production orale de l'apprenant (son exposé oral), présentée dans un tableau à quatre colonnes contenant :
 - 1^{ère} colonne : les erreurs non corrigées, celles dont l'apprenant n'a pas conscience,
 - 2^{ème} colonne : la transcription de chaque production orale, avec la quantité de mots et le temps de parole.
 - 3^{ème} colonne : les auto-corrections et les auto-apprentissages ; ces productions, instables dans l'inter-langue de l'apprenant, sont le résultat d'une activité métalinguistique. Nous avons inclus aussi les productions ne figurant pas dans l'écrit de l'apprenant, qui peuvent être considérées comme des acquisitions.
 - 4^{ème} colonne : y sont consignées les ressources linguistiques que l'apprenant a bien employées.

La production orale a été classée en deux parties :

1. le discours planifié, c'est-à-dire l'exposé oral réalisé à partir de l'écrit préalable,
2. le discours non-planifié, c'est-à-dire, les réponses à des questions posées par les camarades de classe.

Lors de l'analyse nous avons vérifié si l'apprenant a rendu littéralement son écrit ou s'il s'en est écarté en proposant ou en ajoutant d'autres mots ou des paraphrases¹⁵.

4.3.1. Premier exposé (mois de juin) de Lalo

a. Grille discursive lexico-conceptuelle

Françoise Thébaud Norbert Rouland	est	enseignant-chercheur professeur d'Université professeur/e émérite de ... membre de/du directeur/directrice de /du président/e de/du
Il/Elle	travaille a travaillé	à l'Université ... à l'Institut ... au Département de Sociologie de l'Université de ... au Laboratoire ...
Il/Elle	enseigne a enseigné	le droit comparé la sociologie
Son thème de recherche est Ses thèmes de recherche sont		la linguistique cognitive les cultures populaires contemporaines et la construction des identités collectives.
Son ouvrage principal est Ses ouvrages principaux sont		Anthropologie juridique (Paris PUF, 1988) et Introduction historique au droit (Paris PUF, 1998).
Il/Elle a écrit Il/Elle a publié Il/Elle est l'auteur de		

Tableau 2 : Les auteurs et leurs ouvrages

¹⁵ Les conventions de transcription figurent en Annexe.

b. Le texte écrit élaboré par Lalo :

Présentation d'un auteur. Adrián Paenza est journaliste et docteur en science mathématique. Il travaille à l'Université de Buenos Aires dans le département de mathématique. Là, il enseigne les mathématiques. Il anime une émission à la télé : Científicos Industria Argentina. Ses thèmes de recherche sont les sciences exactes et naturelles. Ses principaux ouvrages sont: Mathématique, est tu là? La série, Mathématique pour tous et Matemagia.

Il faut signaler que les données informationnelles que l'apprenant a versées sur son écrit ont été tirées d'un texte en espagnol LM.

c. La production orale de Lalo :

<p><u>Erreurs non corrigées</u> <u>Phonologiques</u> <u>Grammaticales</u> <u>Lexicales</u></p>	<p><u>Exposé oral : Présentation de l'auteur d'un ouvrage scientifique - Unité 2</u> <u>Quantité de mots: 68 (sans les répétitions de mots)</u> <u>Temps de parole : 43''</u></p>	<p><u>Auto-corrrections :</u> <u>Phonologiques</u> <u>Grammaticales</u> <u>Lexicales</u> <u>Informationnelles</u> <u>Répétitions</u> <u>Auto-apprentissage :</u> <u>Lexique transdisciplinaire</u> <u>Acquisitions : ce qui ne figure pas dans l'écrit préalable</u></p>	<p><u>Ressources linguistiques bien utilisées</u></p>
<p><u>Phonétiques</u> <u>/phonologiques</u> <u>: /bonʒu/</u> <u>(bonjour)</u> <u>**/autor/ au lieu de/otoer/</u> <u>/dokto/ au lieu de/doktoer/</u> <u>/a/ au lieu de/ã/</u> <u>/launivesite/au lieu de/lyniversite/</u> <u>/le/ au lieu de/la/</u> <u>/enseñe/ au lieu de/ãseñ/</u> <u>/iyn/ au lieu de/yn/</u> <u>/naturel/ au lieu de/natyrel/</u> <u>/prinsipo/ au lieu de/présipo/</u></p>	<p>1-Discours planifié : <u>+Eh.../bonʒu/ (bonjour), je m'appelle Lalo, mon **auteur est Adrian Paenza, il est journaliste et /dokto/ (docteur) /a/ (en) sciences mathématiques, il travaille à /launiverite/ (l'université) de Buenos Aires dans le département de mathématiques./le/ (là) il /enseñe/ (enseigne) les mathématiques.+Eh Il anime +eh/iyn/ (une) émission à la télé : « Científicos Industria Argentina ». Ses thèmes de recherche sont les sciences exactes et naturelles. Ses principaux /overaz/ (ouvrages) sont « mathématique es-tu là » la série, « mathématiques /pug/ (pour) tous » et +em... « mathémagique ».</u> 2- Oral non planifié : <u>-Comment s'appelle l'auteur ?</u> <u>Il s'appelle Adrian Paenza.</u> <u>-Où travaille l'auteur ?</u></p>	<p><u>Pas d'autocorrrections ni d'auto-apprentissages, ni d'acquisitions.</u></p>	<p>1-Discours planifié: <u>- Phonétiques: liaisons consonne voyelle initiale, voyelles /ã/ instables: (corrects: sciences, département), diphtongues /aj/ (travaille), ou, eu /ø / (nombreux); diphtongue /au/ (travaille); pas de prononciation des consonnes finales (et), ni des "e" finales.</u> <u>- Morpho-syntaxiques : Pronom pers. "il", verbe être, le</u></p>

<u>/overaz/ au lieu de/uvraz/</u> <u>/tu/ au lieu de/ty/</u>	<u>Il travaille à /launiversite/ (l'université) de Buenos Aires.</u> <u>-Quels sont les principaux ouvrages ?</u> <u>+Eh Ses principaux ouvrages /zõn/ (sont) « mathématique es-tu là » la série, « mathématiques pour tous » +eh « mathémagique ».</u>		<u>présent des verbes, les possessifs,</u> <u>l'accord N + Adj;</u> <u>la préposition à.</u> 2-Oral non planifié (exposé et réponses aux questions): <u>Pronom pers. "il",</u> <u>il s'appelle ;</u> <u>possessif : ses,</u> <u>verbe être.</u>
---	---	--	---

Tableau 3 : 1^{er} exposé : Présentation de l'auteur d'un ouvrage scientifique

L'exposé oral de l'apprenant reste fidèle au texte écrit élaboré préalablement par l'apprenant. On observe un discours bien construit et cohérent, sans erreurs syntaxiques. Il y a peu de pauses, cependant on remarque celles situées au début d'un énoncé introduisant un nouveau sous-thème ; ainsi, le sous-thème : « *il /ensejẽ/ (enseigne) les mathématiques.* » est suivi par un autre sous-thème, qui commence par des pauses : « *+Eh Il anime +eh/iyn/ (une) émission à la télé* ». Cette transition demanderait donc un effort cognitif supplémentaire, dont les pauses seraient l'indice. Quant aux difficultés phonétiques observées, elles concernent par exemple des voyelles fermées inexistantes en LM : /œ/ (dans *auteur*, *docteur*) et /y/ (dans *université*, *une*), d'autres proviendraient d'une lecture en espagnol des graphèmes français (par exemple : *enseigne* prononcé /ensejẽ/ au lieu de /ãsejẽ/); ceci témoigne donc des difficultés dans la conversion graphème => phonème. Quant aux productions instables, elles concernent les voyelles nasales : *enseigne* mal prononcé vs. *sciences*, *département* bien prononcés.

En ce qui concerne les réponses aux questions posées par les camarades de classe, elles ont été bien construites. Elles relèvent d'une parole « non planifiée », de savoirs disponibles pour un traitement langagier plus spontané et moins dépendant de l'écrit préalable.

4.3.2 : 4^{ème} exposé (novembre 2015) de Lalo : Présentation du résumé d'un article scientifique - Unité 7

a. Grille discursive lexico-conceptuelle

- 1- Le titre de cet article est
- 2- Son auteur est
- 3- Dans le résumé l'auteur annonce la thématique abordée, à savoir :
- 4- Cette thématique tire son importance de/ du fait que
- 5- L'auteur soulève le problème de
- 6- (Nom de l'auteur) explique que
- 7- L'auteur adopte la perspective de/L'auteur adopte une perspective sociologique /philosophique /anthropologique.
- 8- Selon l'auteur,
- 9- (Nom de l'auteur) se pose la question si
- 10- L'article comporte trois /quatre parties. D'abord, il aborde (+ nombre) Ensuite, il raconte (+ nombre)/ il raconte comment (+ oración) Puis, il s'attache à (+ infinitivo) Enfin, il commente

Figure 2 : Grille « Présenter le résumé d'un article scientifique »

b. Le texte écrit élaboré par Lalo :

Le titre de cet article est “ Le designer de jeux vidéo comme agent d'évolution à l'ère du jeu casual”. Son auteur est Laureline Chiapello. Cet article appartient à la revue Sciences du jeu. Dans le résumé l'auteur annonce la thématique abordé, à savoir, l'importance des designers de jeux vidéo en tant qu'agents d'évolution des jeux casual. Laureline soulève le problem de l'apparition du jeu casual comme tendance sociale. Pour cela faire, elle adopte une perspective sociologique. Selon l'auteur, reconstruire le role du designer de jeux est determinant pour notre comprehension de l'évolution des jeux vidéo.

c. La production orale de Lalo

<p><u>Erreurs non corrigées</u> <u>Phonologiques</u> <u>Grammaticales</u> <u>Lexicale</u></p>	<p><u>Exposé oral : Présentation des grandes lignes d'un article scientifique - Unité 8</u> <u>Quantité de mots: 125 (sans les répétitions de mots)</u> <u>Temps de parole : 111''</u></p>	<p><u>Auto-corrrections :</u> <u>Phonologiques</u> <u>Grammaticales</u> <u>Lexicales</u> <u>Informationnelles</u> <u>Répétitions</u> <u>Auto-apprentissage :</u> <u>Lexique</u> <u>transdisciplinaire</u> <u>Acquisitions : ce qui ne figure pas dans l'écrit préalable</u></p>	<p><u>Ressources linguistiques bien utilisées</u></p>
<p><u>Phonétiques/phonologiques :</u> <u>/azun/ au lieu de/a3õ/</u> <u>/azent/ au lieu de/a3õ/</u> <u>/un/ au lieu de/oë/</u> <u>/reviu/ au lieu de /rvy/</u> <u>/tenden/ au lieu de/tãdãs/</u> <u>/treimportã/ au lieu de /trezèportã/</u> <u>/o/ au lieu de/u/</u> <u>/kompresjõ/ au lieu de /kõpreãsjõ/</u> <u>Grammaticales: «par » au lieu de « pour »</u></p> <p><u>Lexicales :</u> <u>*como* (3 fois)</u></p>	<p><u>1- Discours planifié :</u> <u>[...] Ah l'article, ok bonjour, je m'appelle Lalo,+em Le titre de cet article eest le disegner de jeux vidéos ~disegner~ des jeux videos +em comme agent ~/azun/~ (agent) de l'évolution des jeux /kasual/ (casual) . Le jeux /kasual/ +est em un jeu très facile dee de jouer *como* pacman ouu de de movil . +Eh Son auteur est Laureline Chiapello. +Eh Cet article appartient à la revue +eh soulève le problème de l'apparition dee jeux /kasual/ (casual) *como* ~comme~ /tenden/ (tendance) sociale /tenden/ (tendance) sociale. +Eh /par/ (pour) cela faire +eh elle adopte une perspective sociologique. Dans leee résumé +eh Laureline +em annonce la thématique abordée à savoir +em l'importance du rôle de disiq... disigner de jeux vidéo *como* comme un +eh /azent/ (agent) d'évolution des jeux /kasual/ (casual). +Em Selon l'auteur l'importance du rôle ~ce rôle~ ce rôle est /treimportã/ (très important) /o/(ou) ~déterminant~ pour notre notre /kompresjõ/ (compréhension) de l'évolution des jeux vidéo +eh dans l'histoire</u></p>	<p><u>Auto- corrections:</u> <u>Référentielle</u> <u>discursive:</u> <u>~ce rôle~</u> <u>Lexicale :</u> <u>~comme~,</u> <u>Informationnelle :</u> <u>~déterminant~</u> <u>Phonétiques</u> <u>/phonologiques :</u> <u>disegner ...</u> <u>~disegner~ ...,</u> <u>agent ~/azun/~</u> <u>Ajout d'une</u> <u>définition</u></p>	<p><u>1- Discours planifié :</u> <u>- Phonétiques :</u> <u>liaisons consonne</u> <u>voyelle initiale,</u> <u>sons: /ø/ (jeu),</u> <u>/oe/ (auteur), /ë/</u> <u>diphthongues ai,</u> <u>au, ou, oi,</u> <u>instables : /ã/</u> <u>(agent, tendance),</u> <u>/y/ (resyme/ ,/oë/</u> <u>(un), désinences</u> <u>verbales :</u> <u>appartient, jouer,</u> <u>reconstruire, faire,</u> <u>suffixe "tion" vs «</u> <u>sion » : /sjõ/</u> <u>(évolution,</u> <u>apparition,</u> <u>compréhension),</u> <u>« que »</u> <u>(sociologique),</u> <u>instables : ne</u> <u>prononce pas la</u> <u>plupart des</u> <u>consonnes finales,</u> <u>ni las "e" finales.</u> <u>Morpho-</u> <u>syntaxiques:</u> <u>Pronom pers.</u> <u>"elle", verbe être,</u> <u>tous les verbes au</u> <u>présent (1er y 3er</u> <u>groupe) et à</u> <u>l'infinif,</u> <u>possessifs (notre),</u> <u>démonstratifs (ce,</u> <u>cet), accord N+adj.</u></p>

Tableau 4 : 4^{ème} exposé « Présenter le résumé d'un article scientifique »

Ce discours s'écarte de l'écrit original en ce qui concerne l'ordre des phrases et des ajouts d'information ou des commentaires, comme par exemple : « *le jeu casual est un jeu facile de jouer *como* pacman ouu de de movil* ». De même Ana, dans son 4ème exposé exprime une prise de position personnelle qui ne figurait pas dans son texte écrit de départ : « *Donc je je /pense/ (pense) que que cet article représente + eeh un petit évolution dans l'étude de ces ressources renouvelables* ». Et encore Sonia qui utilise du lexique transdisciplinaire : « *Eh Ces thématiques sont eh prennent son /impoxtans/ (importance) parce que ...* » non prévu dans l'écrit préalable. Ces exemples qui ne relèvent pas d'une activité de mémorisation du texte écrit préalable seraient l'indice d'acquisitions lexicales et grammaticales déjà emmagasinées dans l'inter-langue des apprenants.

Les écarts par rapport au texte écrit n'empêchent pas Lalo de construire un discours bien structuré et cohérent, ce qui arrive aussi chez Ana et Sonia.

Le nombre de mots est bien plus important (125) que celui de son premier exposé (68). Cependant, les hésitations (pauses et répétitions) sont plus nombreuses, ce qui serait l'indice d'une activité plus coûteuse en ressources cognitives : s'agit-il d'une surcharge de la mémoire ? (cf. 4.4.2. L'activité méta-linguistique).

Les acquisitions sur le plan phonologique sont instables (par exemple /azun/ et /azent/ au lieu de /azũ/), mais les difficultés concernant les voyelles fermées observées dans le premier exposé ont été surmontées (par exemple : /ø/ dans *jeu*, /oe/ dans *auteur*).

Quant aux productions concernant le lexique de spécialité (par exemple, *disegner de jeux vidéos, tendance sociale*, etc.), elles constituent des auto-apprentissages effectués à partir de la lecture de l'article scientifique.

4.4. Analyse quantitative des productions orales des apprenants

Cette analyse en quantités et pourcentages nous a permis de cerner la fluidité verbale dans la prise de parole (4.4.1.), les activités méta-linguistiques (4.4.2.),

l'apprentissage et l'acquisition du lexique transdisciplinaire, (4.4.3.) dans le discours des quatre apprenants.

4.4.1. La fluidité verbale

Elle mesure la quantité de mots que l'apprenant a été capable de produire en une minute¹⁶. Du point de vue psycholinguistique, elle est envisagée comme « a phenomenon that is revealing of underlying processes in first language (L1) speaking » (de Jong, 2016, p. 204). Combinée à d'autres aspects de la production langagière en LE (complexité, degré de correction linguistique), elle permet d'apprécier la performance et la compétence des apprenants (Housen & Kuiken, 2009, p.461).

Quant à *la quantité de mots* prise séparément, elle permet d'apprécier la longueur de chaque exposé produit par chaque apprenant :

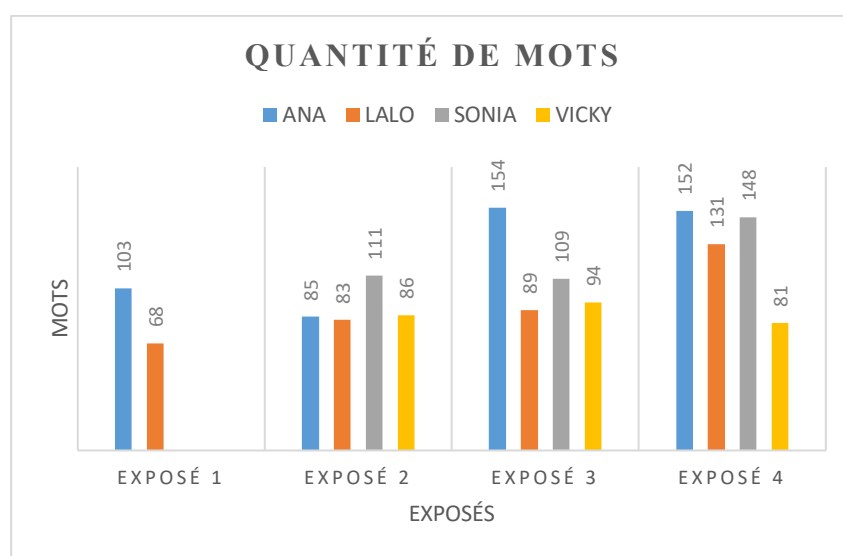


Figure 3 : Quantité de mots

Le discours devient plus long dans les derniers exposés, surtout chez les apprenants dont le français est leur 3^{ème} LE après l'anglais. Les exposés de Vicky, dont le français est sa première LE, sont plus courts que ceux de leurs camarades ayant une expérience plus importante dans l'apprentissage d'une autre LE.

¹⁶ Selon Levelt (1989, in Hilton 2011) le débit normal de la parole en L1 est de 130 à 170 mots par minute.

La *fluidité*, c'est-à-dire la quantité de mots par minute, permet d'apprécier l'aisance avec laquelle les apprenants produisent leur discours. Une meilleure aisance indiquerait une meilleure gestion cognitive des ressources linguistiques. Les graphiques suivants, qui mettent en relation la quantité de mots et la fluidité, montrent la progression de chaque apprenant tout au long de l'année.

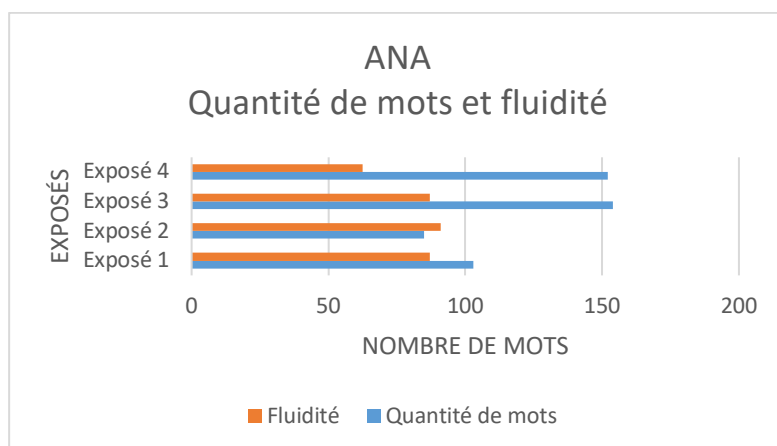


Figure 4 : ANA Quantité de mots et fluidité

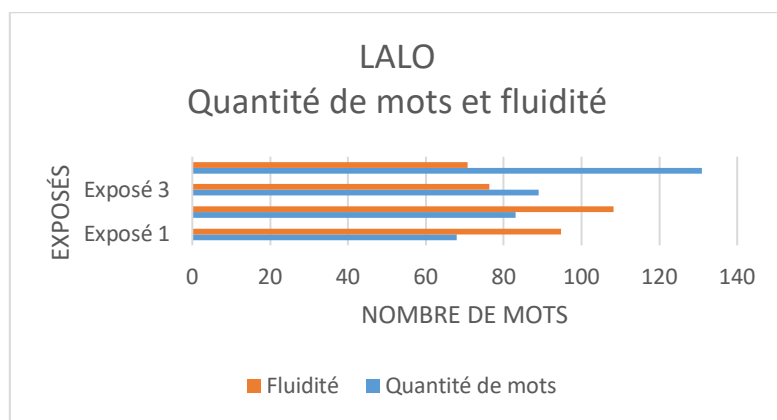


Figure 5 : LALO Quantité de mots et fluidité

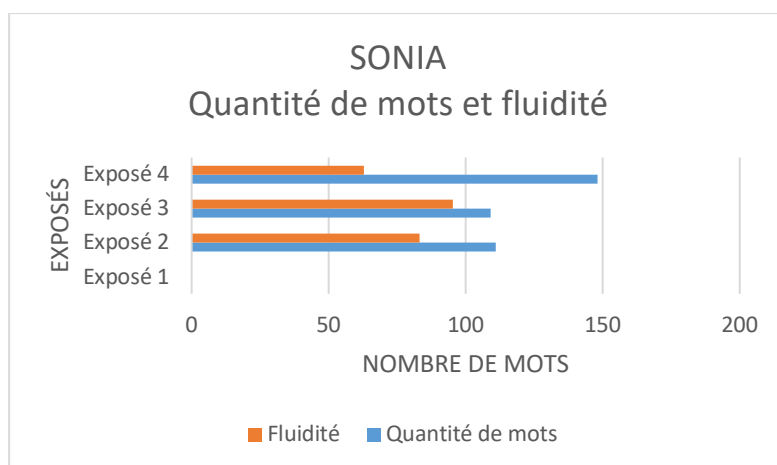


Figure 6 : SONIA Quantité de mots et fluidité

Les trois graphiques ci-dessus montrent le lien entre la longueur du discours et l'aisance de la parole chez les apprenants dont le français est leur 3^{ème} LE (Ana, Lalo et Sonia). Lorsque leur discours est plus court (1^{er} et 2^{ème} exposés), le débit de la parole est plus rapide ; lorsque leur discours devient plus long (3^{ème} et 4^{ème} exposés), le débit de la parole décroît. Si le débit normal de la parole en L1 est de 130 à 170 mots par minute (Levelt, 1989, in Hilton 2011), on constate que seul Lalo s'approche de ce seuil dans son 2^{ème} exposé.

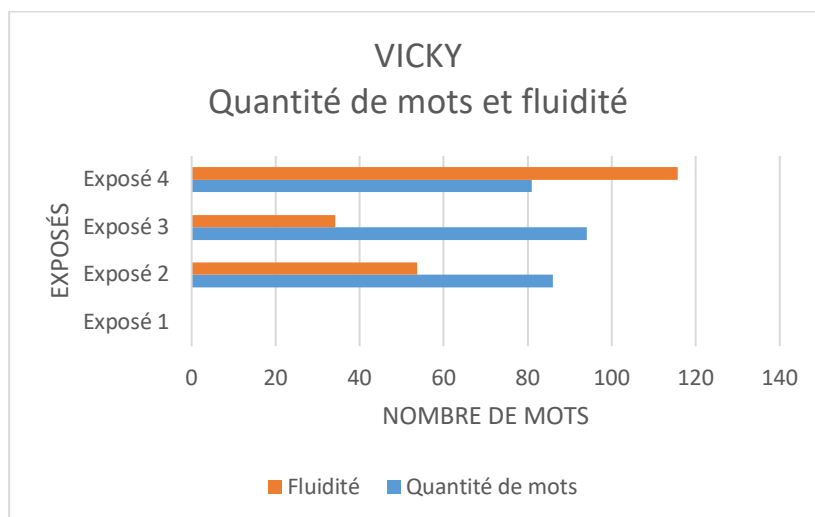


Figure 7 : VICKY Quantité de mots et fluidité

Contrairement aux apprenants dont le français est leur 3^{ème} LE, la vitesse de la parole de Vicky, l'apprenante dont le français est sa première LE, augmente

dans le dernier exposé. Cependant, le nombre de mots de chaque exposé ne varie presque pas.

4.4.2. *L'activité méta-linguistique*

Ces activités ont été étudiées à travers les pauses, les répétitions de mots et les auto-corrrections dans les productions orales des apprenants. Ces phénomènes de disfluence dans la parole révèlent l'aisance avec laquelle les apprenants peuvent accéder au réseau lexical dans la mémoire (Hilton, 2007).

Nous avons considéré les pauses comme des indices de traitements différents selon qu'elles se situent au début ou au milieu d'une phrase. En effet, celles au début d'une phrase indiqueraient une activité de « micro-planification » de la forme propositionnelle d'un énoncé¹⁷ ; celles au milieu d'une phrase indiqueraient des activités de rappel lexical ou de réflexion sur de la forme linguistique d'un mot, par exemple, dans le 4^{ème} exposé de Lalo :

Dans le résumé (pause) eh Laureline (pause) em annonce la thématique abordée à savoir (pause) em l'importance du rôle de disiq... disigner de jeux vidéo.

Ces activités seraient indiquées aussi par les répétitions des mots, surtout celles qui sont produites au milieu de la phrase.

¹⁷ Levelt (1999 in Hilton 2011) fait la distinction entre « micro-planification » et « macro-planification » discursives. La « micro-planification » concerne la « forme propositionnelle » d'un énoncé au moyen de laquelle la pensée organise les catégories du monde (personnes, objets, événements, états, etc.). La « macro-planification » concerne l'évaluation du rôle et des connaissances de l'interlocuteur ainsi que toute adaptation du discours suite aux réactions du/des interlocuteur/s. Le résultat du processus de macro-planification est « le message préverbal » – une structure conceptuelle particulière, constituée de concepts pour lesquels il y a des mots dans la langue de production (Hilton 2011). Dans notre recherche, comme l'exposé dit par les apprenants avait été élaboré à l'écrit, l'activité de « macro-planification » s'est vue simplifiée.

4.4.2.1. Les pauses

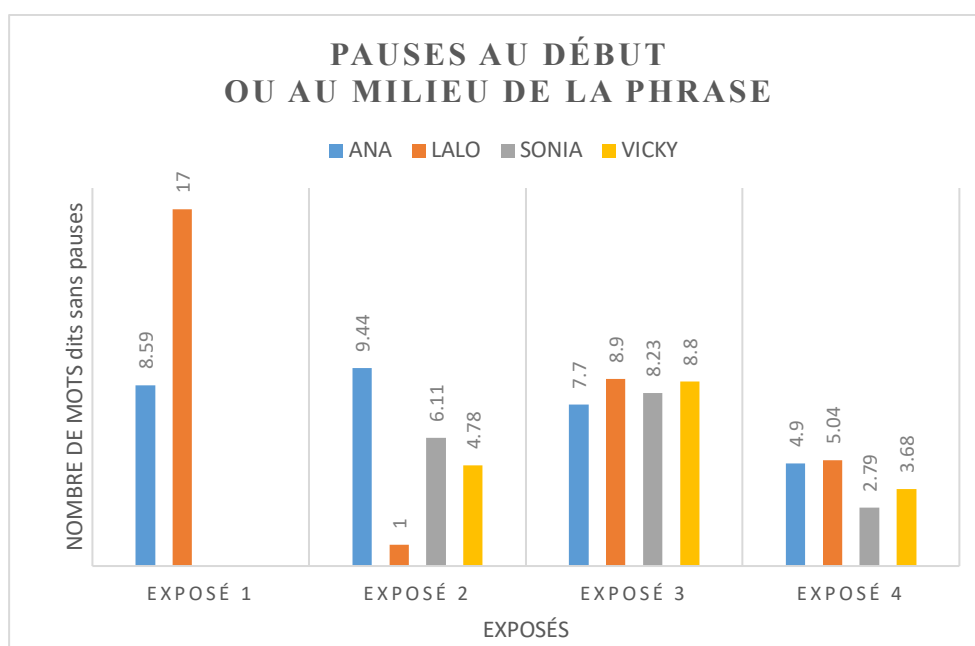


Figure 8 : Fréquence des pauses

Ce graphique montre tous les types de pauses ralentissant le temps de parole. Pour Ana et Lalo, les pauses sont globalement bien moins fréquentes lors de leur 1^{er} exposé (une pause tous les 8,59 et les 17 mots respectivement) que lors des 3^{ème} (une pause environ tous les 8 mots) et 4^{ème} exposé (une pause environ tous les 5 mots). Le dernier exposé, qui était le plus long, montre une fréquence plus importante des pauses chez tous les sujets.

4.4.2.2. Les pauses au début des énoncés

Comme il a été signalé plus haut, les pauses en début d'énoncé indiqueraient une activité de « micro-planification » de la forme de l'énoncé.

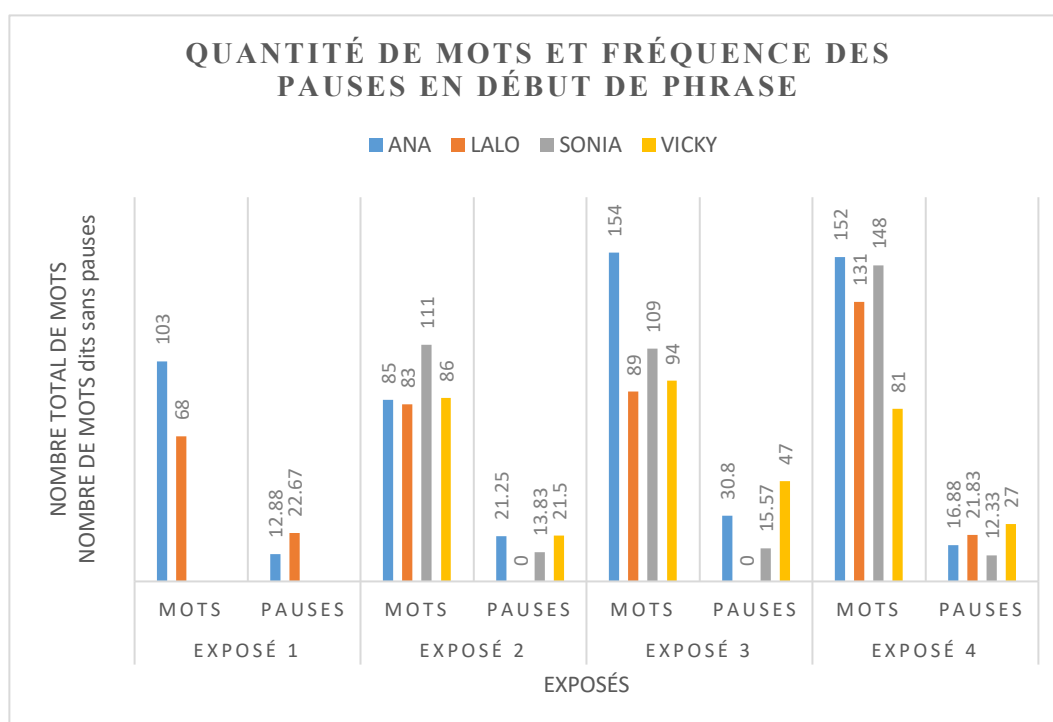


Figure 9 : Planification de l'énoncé

Retrouver dans la mémoire une suite de mots pour exprimer des idées et se rappeler la forme d'une phrase a très souvent demandé un laps de temps plus ou moins long (de 1 à 4 secondes), sauf chez Lalo qui, dans ses 2^{ème} et 3^{ème} exposés n'a pas arrêté son discours en début de phrase. Lors des 1^{er} et 2^{ème} exposés, les plus courts, les apprenants planifient leurs énoncés environ tous les 20 mots. En fin d'année les apprenants produisent des discours plus longs (3^{ème} et 4^{ème} exposés), mais le temps consacré à la planification ne varie presque pas.

4.4.2.3. Les pauses et les répétitions au milieu de l'énoncé

Situées pour la plupart devant un nom ou un verbe¹⁸, elles mettraient en évidence une activité de réflexion métalinguistique ou de rappel concernant le lexique.

¹⁸ De même que chez Hilton (2007) ; cette auteure constate que les hésitations longues se trouvent directement devant un nom ou un verbe.

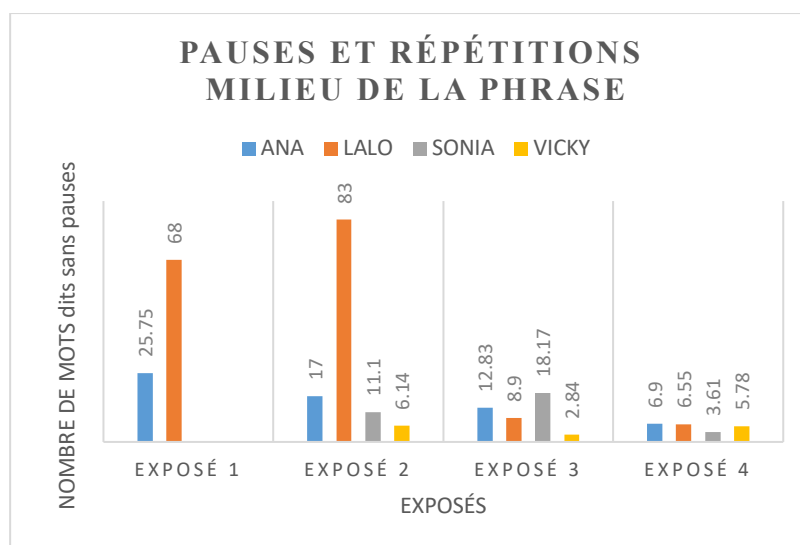


Figure 10 : Réflexion métalinguistique sur la forme des mots

On constate que lors du dernier exposé les pauses et les répétitions de mots sont plus fréquentes, aux alentours d'une pause tous les 6 mots. En effet, plus le discours est long, plus l'effort de mémorisation ou de réflexion sur la forme des mots est important.

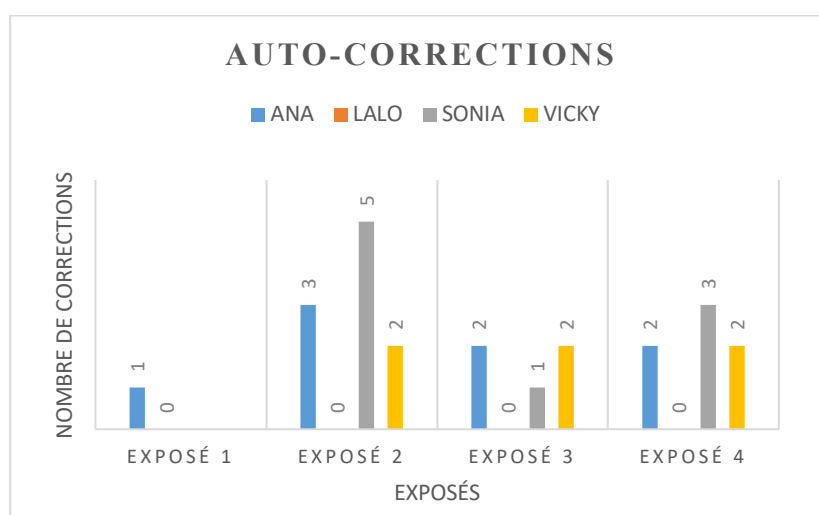


Figure 11 : Les autocorrections

Bien que les auto-corrections ne soient pas nombreuses, elles témoignent d'une réflexion méta-linguistique, qui est plus importante chez Sonia, l'apprenante qui possède des connaissances plus avancées dans une autre langue (l'anglais).

4.4.3. L'apprentissage et l'acquisition du lexique scientifique

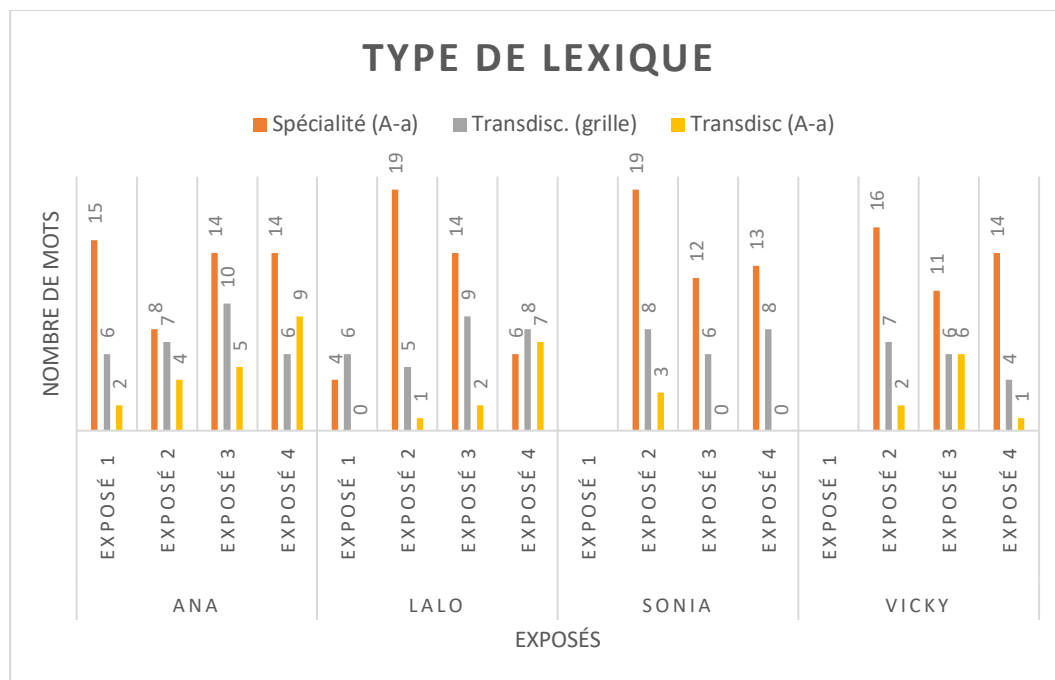


Figure 12 : Type de lexique

Ce graphique permet de comparer l'utilisation du lexique de spécialité et du lexique transdisciplinaire. L'utilisation du premier est le produit d'une activité d'auto-apprentissage, puisqu'il revient à chaque apprenant de repérer dans le texte le lexique renvoyant aux concepts scientifiques qui seront expliqués dans leur exposé. On observe dans tous les exposés que ce type de lexique est le plus utilisé. Quant au lexique transdisciplinaire, il est utilisé en moindre quantité que ce dernier. Mais il a un rôle crucial dans la mesure où il permet d'introduire des concepts et de structurer le discours.

5. Bilan : considérations finales

Les grilles discursives lexico-conceptuelles se sont avérées un outil important pour l'élaboration des exposés. En effet, lors de l'activité de lecture du texte préalable à l'exposé l'oral, cet outil a aidé les apprenants dans la recherche des informations, liées au lexique de spécialité, nécessaires au remplissage des grilles.

Lors de l'élaboration de leur exposé, elles leur ont permis de construire des discours cohérents et bien structurés. Les séquences de mots (en particulier des collocations concernant le lexique transdisciplinaire) figurant dans les grilles peuvent être envisagées comme des "islands of reliability" (îles de sécurité) (Chafe, 1980, in Wood, 2010:174) dans la mesure où elles permettent à l'apprenant d'ancrer son discours et d'avancer vers l'étape suivante, c'est-à-dire l'activité d'oralisation et de mémorisation du texte écrit. Ces séquences de lexique transdisciplinaire ont donc joué un rôle central dans la construction des savoirs langagiers. Articulées au lexique de spécialité se rapportant directement aux connaissances disciplinaires, elles ont aidé les apprenants à exprimer et à expliquer des concepts scientifiques.

En ce qui concerne les activités d'oralisation du texte écrit et sa mémorisation, elles constituent, dans la présente recherche, une étape essentielle dans la construction de l'inter-langue de l'apprenant. Au moment même de l'oralisation devant la classe, le type de discours, monologique, que les apprenants devaient produire, a favorisé la focalisation de l'attention sur la propre parole, sans faire attention à des échanges langagiers.

Ces activités qui demandent un effort d'attention important ont, lors du dernier exposé, fait place à des productions langagières moins dépendantes du travail de mémorisation du texte écrit préalable : des commentaires, des prises de position, des ajouts d'information. Ces productions, de même que les réponses aux questions posées par les camarades de classe, témoignent d'acquisitions langagières lexicales et grammaticales plus solides et automatisées, déjà emmagasinées dans l'inter-langue de l'apprenant et disponibles pour le traitement en cours.

Bref, le genre exposé oral s'est ainsi avéré un moyen adéquat pour développer une compétence de l'oral scientifique.

En ce qui concerne la fluidité verbale en FLE, celle-ci se rapporte surtout à la longueur du discours (le nombre des mots dits), la complexité du texte mémorisé et la connaissance d'une autre LE (l'anglais), comme il a été montré

dans 4.4.1. Un texte au-delà de 130 ou 150 mots oblige l'apprenant à retenir plus de phrases et de concepts dans la mémoire, ce qui ralentirait le débit de la parole.

L'activité de réflexion méta-linguistique, observée à travers les pauses, les répétitions, et les auto-corrrections, témoigne d'un processus d'acquisition langagière en train de se consolider dans l'inter-langue des apprenants.

C'est sur le plan phonétique-phonologique que les difficultés linguistiques sont les plus importantes. Développer des habitudes articulatoires requiert du temps, ce qui n'a pas pu être atteint en 100 heures effectives de cours.

6. Conclusion

Notre recherche a montré des modalités d'apprentissage-acquisition du FLE qui se différencient de celles du français général à plusieurs égards. En premier lieu, les apprenants sont des étudiants universitaires désirant apprendre le français de spécialité (le FOU) ; c'est le désir de communiquer des thématiques scientifiques qui guide leurs apprentissages et non celui d'intervenir dans des conversations se rapportant à la vie quotidienne. Deuxièmement, à la différence de l'acquisition du français général qui se développe dans le cadre d'échanges verbaux, l'acquisition langagière telle qu'elle a été envisagée dans la présente recherche s'effectue dans des situations d'utilisation de la langue où les tours de parole sont absents, à savoir : les activités de lecture, d'élaboration et de mémorisation d'un exposé oral que l'étudiant intervenant tiendra devant ses camarades de classe ; dans cette dernière, l'attention doit se maintenir sur un référent principal (la thématique du discours : un auteur, un concept) tout en y ajoutant des informations se rapportant à ce référent. Troisièmement, les éléments linguistiques à acquérir sont déterminés par les caractéristiques du discours scientifique : le registre formel, les procédés discursifs, la précision dans l'utilisation du lexique de spécialité et le maniement adéquat du lexique transdisciplinaire. Enfin, sur le plan morphologique, l'apprentissage des formes verbales s'est centré sur la 3ème personne verbale pour pouvoir référer au monde construit par le discours (personnes, objets, évènements,

états, etc., et leurs interrelations), tout en laissant de côté les flexions verbales des 1ère. et 2ème. personnes.

De futures recherches devraient approfondir certains aspects qui n'ont pas pu être abordés ici, par exemple, dans quelle mesure les hésitations et les pauses au début des phrases sont-elles l'indice d'activités de planification de l'énoncé ou de rappel mémoriel?

Deux semestres de cours ont permis d'entamer des apprentissages langagiers qui demandent certainement d'être consolidés : on pourrait investiguer aussi comment la continuité de ces apprentissages fait place à des activités d'exposé oral plus libres et moins dépendantes de la mémorisation des formes discursives.

Références bibliographiques

- Acuña T. (2000). Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte. *A.I.L.E.* N° 13, 41-66.
- Acuña T. y Torres B. (2013). El discurso expositivo académico como competencia oral en francés lengua extranjera: el rol del léxico transdisciplinar, en *Libro de las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y literaturas*, D. Riestra et al. (Eds.), Bariloche, Ediciones GEISE, E-Book, págs. 1344-1363,
<http://www.editorial.unrn.edu.ar/index.php/catalogo/346/view/55/jornadas/24/segundas-jornadas-internacionales-de-investigacion-y-practicas-en-didactica-de-las-lenguas-y-las-literaturas>
- Acuña T. (2018). *Français scientifique oral à l'université. Sciences humaines et sociales. Niveau Débutant*. Universidad Nacional del Comahue, EDUCO.
- Adam J.-M. (1992). *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 2e édition, coll. "Fac-Linguistique", Armand Colin, 223 p.

- Béacco J.-C., Moirand S. (1995), Autour des discours de transmission des connaissances, *Langages* n°117, 32-53.
- Cuq, J.-P. (direction) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International, Paris, 2003.
- De Jong N. (2016). Fluency in second language assessment, Chapter 13. In Dina Tzagari, Jayanti Banerjee *Handbook of Second Language Assessment*, Mouton de Gruyter, 203-218.
- Dolz J. et Gagnon R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit, *Pratiques* 137-138.
- Dolz-Mestre, J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur, 210 p.
- Drouin P. (2007). Identification automatique du *lexique* scientifique transdisciplinaire, *Revue française de linguistique appliquée*, 2007/2 Vol. XII, p. 45-64.
- Harvey S., Loïselle J. (2009). Proposition de recherche d'un modèle de recherche-développement, *Recherches qualitatives, approches inductives II*, Vol 28 (2), 95-117.
- Hilton H. (2007), La compétence lexicale en production orale http://archive.sfl.cnrs.fr/sites/sfl/IMG/pdf/hilton_DILTEC2007.pdf
- Hilton H. (2011), Psycholinguistique de la production orale, aisance et disflue nce en L2. In Dans Danielle; Goutéraux, Pascale. *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues : formes didactique et procédures psycholinguistiques*, L'Harmattan, 75-96. Disponible : HAL Archives ouvertes <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00605171>
- Housen A., Kuiken F. (2009). Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Acquisition, *Applied Linguistics Volume 30, Issue 4, 1 December 2009*, 461–473
<https://www.researchgate.net/publication/265887417>
- Mangiante J., Parpette Ch. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble. PUG.

- Noyau C. (2001), Typologie et dynamiques des langues : les études acquisitionnelles sur les processus de morphologisation temporelle, *LINX* 45, 177-186.
- Parpette Ch., Royis P. (2000), Le discours pédagogique : caractéristiques discursives et stratégies d'enseignement. *Mélanges CRAPEL* n°25, 169-183.
- Poudat C. (2006). *Étude contrastive de l'article scientifique de revue linguistique dans une perspective d'analyse des genres*. Thèse doctorale, Université d'Orléans. <http://www.revue-texto.net/Corpus/Publications/Poudat/Etude.html>. Date d'accès : 18 mars 2012.
- Rinck F. (2006). L'article de recherche en Sciences du Langage et en Lettres. Figure d'auteur et identité disciplinaire du genre. Thèse doctorale, Université Grenoble III.
- Tutin, A., Grossmann, F. (2002), « Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif », *Revue Française de Linguistique Appliquée* 7, 7-26.
- Véronique D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère, *AILE* n°23, 9-41.
- Villar C. (2011). Las presentaciones académicas orales de estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico. *R Nebrija de Lingüística Aplicada* 10/5, 130-172.
- Villecco M.E. (coord.), (2008). *Enseñanza de lenguas materna y extranjeras: del aprendizaje a la adquisición*. Facultad de Filosofía y Letras, Univ N. de Tucumán
- Watorek, M, (1998). Postface : La structure des lectures des apprenants, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 11 |, <http://aile.revues.org/1472>. Date d'accès : 22 avril 2018.

Wood, D (2010). *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency : Background, Evidence and Classroom Applications*. London/New York : Bloomsbury.

Annexe

Nous avons utilisé les normes de transcription des productions orales des apprenants suivantes :

Gros caractères : lexique transdisciplinaire figurant dans la grille proposée dans la classe.

Gros caractères soulignés : discours oral planifié, fidèle à l'écrit élaboré par l'apprenant.

Gros caractères en italiques: des auto-apprentissages du lexique transdisciplinaire

/ / : séquence en symboles phonétiques : productions idiosyncrasiques de l'apprenant, s'écartant de la langue cible.

() : transcription en LE d'un mot mal prononcé (permet de comprendre ce que l'apprenant a voulu dire).

* * : mots en espagnol LM.

: mots en anglais LE utilisés par l'apprenant.

+ : pause breve (silence) (durée de moins de 2'').

++ : pause longue (silence de plus de 2'').

~ ~ : auto-corrections.