

**UN CORPUS AU SERVICE DU FRANÇAIS
SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES :
INTERVIEWS D'ENSEIGNANTS-CHERCHEURS**

Emilia Hilgert

EA 1339 SCOLIA – LILPA
Université Marc Bloch Strasbourg

Résumé

Un corpus de documents authentiques oraux est destiné, par sa nature même, à donner une image de l'expression orale en français spontané. Nous montrerons une manière moins attendue d'utiliser une base de données orale pour améliorer l'expression écrite. Un corpus de 33 interviews d'enseignants-chercheurs, pédagogisées en fonction de descripteurs détaillés de la compétence « écrire », sert de support pour l'entraînement à la prise de notes et pour le perfectionnement en méthodologie des écrits académiques, dans le domaine du FOU, le français sur objectifs universitaires.

Abstract

A corpus of recorded speech is intended, by its very nature, to give an image of spontaneous spoken French. In seeming contradiction to expectations, this paper presents the use of a database of speech to improve writing. A corpus of 33 interviews with teaching researchers "didacticised" according to detailed descriptors of writing skills, is used as a tool for training in note-taking and for improvement in methodology for academic writing, in the field of French for Academic Purposes.

Introduction¹

Le dispositif d'accompagnement en français pour les étudiants étrangers à l'Université Marc Bloch de Strasbourg² s'est adapté, depuis sa création en 2001, à des besoins spécifiques, formulés en termes d'exigences institutionnelles, principalement méthodologiques. La plupart des études et des témoignages d'expériences montrent que le FLE à l'université se comprend comme *français langue des études* et qu'il prend une orientation spécifique, qui découle du fait que les étudiants sont mis devant des épreuves de natifs. Le jeu de mots est tentant : il s'agit pour les étudiants de passer l'« épreuve » de la compréhension des cours, mais aussi de passer des contrôles des connaissances qui ne visent pas à évaluer la maîtrise du français langue de communication, mais celle des connaissances disciplinaires, rendues en bon français et respectant une forme exigée à l'université, culturellement marquée par une longue tradition des exercices « à la française ».

Le but de cet article est de montrer comment le corpus des *Interviews des enseignants-chercheurs* du site FLE de l'Université Marc Bloch de Strasbourg³ sert de support d'enseignement dans ce que nous appelons Français sur objectifs universitaires (FOU⁴) et comment son utilisation s'accompagne d'une préoccupation légitime de didactisation optimale par le prisme du FOU. Nous donnerons, dans un premier temps, un bref aperçu des objectifs qui structurent nos cours de FOU, pour présenter ensuite le corpus de documents oraux du site FLE de Strasbourg et le genre « interview de spécialiste », et aboutir à des exemples d'exploitation didactique destinée à rendre les étudiants attentifs à la distinction *français oral – français écrit* et à améliorer, ce faisant, l'expression écrite. Il ne s'agira pas tant de distinguer dans les cours compréhension orale et expression écrite, mais de mettre l'une au service de l'autre.

-
1. Nous tenons à remercier nos relecteurs pour leurs remarques et leurs conseils stimulants qui nous ont permis d'améliorer sensiblement cet article. Les erreurs qui subsistent sont de notre seul ressort.
 2. Connu sous le sigle DAFET, il proposait des cours de français visant l'adaptation rapide des étudiants étrangers aux exigences des cours dans une université française. Il a évolué, en 2005, vers la formule PALAMEDE – programme d'accompagnement en langue et en méthodologie universitaire pour les étudiants étrangers – qui prend aussi en compte l'orientation méthodologique du français sur objectifs universitaires : <http://u2.u-strasbg.fr/fle/palamede/index.htm>. Il utilise comme base documentaire, entre autres, le site FLE de Strasbourg, produit par les étudiants de la Maîtrise et du Master de FLE / DLADLV de l'Université de Strasbourg 2, dont nous parlerons dans cet article.
 3. Pour en savoir plus sur la conception de ce dispositif, voir dans ce numéro l'article de Jean-Marc Hilgert, *Interviewer des enseignants chercheurs : choix pédagogiques et défis techniques*.
 4. Cf. E. Hilgert (sous presse). Pairon et Rassart (2007) l'appellent FOA, français sur objectifs académiques.

1. Le FOU en sciences humaines à destination des étudiants allophones

1.1. Définition

Notre réflexion se place dans le domaine des sciences humaines à l'université⁵ et dans le cadre du *français sur objectif spécifique* tel qu'il est défini par Mangiante et Parpette⁶ (2004). Le FOU se distingue du français de spécialité⁷ en cela qu'il n'a pas le contenu d'une discipline. En effet, si l'on compare des mots tels que *lignage matrilineaire ou patrilinéaire* ou *concerto, contrepoint, gamme*, ou encore *métaphore, anacoluthes, synecdoque*, on a dans chacun de ces cas une terminologie de spécialiste, qui peut constituer le domaine du français de spécialité, alors que la « matière » (dans les termes de Beacco *et al.*, 2004) qui fait l'objet de nos cours est constituée de termes comme *problématique, annonce du plan, transition* ou *représentation, conceptualisation* ou bien *approche, démarche, classification, critères*, qui constituent un lexique transversal à orientation universitaire. Le contenu du FOU ne se réduit toutefois pas à ce lexique transversal, qui relève d'un registre de langue à caractère plus général que la terminologie d'une spécialité. Dans leurs interviews, les enseignants-chercheurs font part des exigences universitaires surtout au niveau de la rédaction et de la méthodologie des exercices académiques. Les caractéristiques du FOU en découlent : s'il n'a pas le contenu d'une spécialité, il dépasse pourtant les contenus du français général communicatif par le fait que son objectif général est le *comment* (*comment* prendre des notes, *comment* rédiger, *comment* faire un exposé, *comment* apprendre en autonomie, etc.). Il est principalement procédural, appelé à traiter en priorité des formes et des procédures. En pratique, le FOU correspond à trois orientations :

- les stages intensifs du type « passerelle vers l'université », visant la connaissance de faits culturels, de conventions liées à la vie de l'université et de rituels du pays où l'on arrive (F-univ) ;
- la compréhension des cours, qui vise la compréhension orale et la prise de notes, ainsi que le discours universitaire dans sa complexité (FOU-co) ;
- la méthodologie de l'écrit, qui dépasse la reproduction de cours et consiste en l'application des règles techniques d'écriture pour produire des textes structurés (FOU-méth).

5. Lettres, arts, histoire, sociologie, philosophie, langues, musicologie, activités physiques et sportives.

6. L'étiquette *français sur objectif spécifique* est plus appropriée que l'appellation *français de spécialité*, parce qu'elle présente « l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité » (Mangiante & Parpette, 2004 : 16).

7. Le *français de spécialité* suppose que c'est la spécialité qui donne le vocabulaire, le mode de communication privilégié et des structures syntaxiques spécifiques (cf. Mangiante, 2007).

1.2. Les exercices académiques par le prisme du FOU-méthodologie

Une lecture critique des descripteurs de la compétence « écrire » montre que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR : Conseil de l'Europe, 2005 : 27) propose les mêmes descripteurs aux niveaux B2, C1, C2, globalement : « *Je peux écrire un texte clair et bien structuré / Je peux écrire un rapport ou un essai* ». Ce degré de neutralité et de généralité peut s'expliquer par le principe avoué du CECR et de son *Manuel* de standardiser les examens de langues au niveau européen. Or, dans cet état, les descripteurs ne reflètent pas la dimension culturelle des genres universitaires français. En prenant en compte les commentaires des enseignants-chercheurs sur des copies d'examens ou de divers devoirs des étudiants allophones, nous avons adapté et détaillé les descripteurs de la compétence *écrire* à la méthodologie des exercices académiques à *la française* comme suit :

- Je peux dégager une problématique à partir d'un sujet donné.
- Je peux faire un plan.
- Je peux adapter le plan à la formulation du sujet.
- Je peux annoncer le plan dans l'introduction.
- Je peux rédiger des conclusions partielles et des phrases de transition.
- Je peux rédiger une conclusion qui apporte une réponse à la problématique.
- Je peux faire un compte rendu critique / une fiche de lecture.
- Je peux faire une synthèse de documents / regrouper des arguments convergents, séparer les arguments divergents.
- Je peux faire un commentaire composé.
- Je peux rédiger une dissertation selon un plan analytique.
- Je peux rédiger une dissertation selon un plan critique.
- Je peux rédiger une réfutation en trois points.

Les nouveaux descripteurs présentent plusieurs avantages : ils réunissent les critères d'une épreuve de français langue maternelle avec les formulations propres au FLE et à l'autoévaluation du type *Portfolio* (Lenz & Schneider, 2004) ; ils constituent une trame procédurale, qui est censée aider à formaliser la représentation de la tâche à exécuter et à déclencher des actions ; ils composent un document de cadrage et de guidage *pas à pas* adapté à une formation en libre accès avec un parcours individuel ; ils deviennent un contrat d'apprentissage que l'étudiant doit remplir s'il veut réussir, en passant du non observable *je peux rédiger* à l'observable *j'ai déjà rédigé*. Globalement, ces descripteurs détaillés deviennent les objectifs des cours de FOU.

2. Un corpus oral : les interviews des enseignants-chercheurs

2.1. Présentation générale du corpus

Quel est le rapport entre la compétence *écrire* et un corpus de documents oraux ? Notre corpus est constitué de 33 interviews d'enseignants-chercheurs

destinées aux étudiants étrangers. Il correspond à la définition générale du corpus comme recueil de documents qui ont trait à une même matière : les interviewés, tous des enseignants de notre université, répondent à peu près aux mêmes questions, les enregistrements ont à peu près la même durée et s'inscrivent dans la même perspective, ce qui transforme l'ensemble en un matériau relativement homogène d'observation pour le spécialiste du FOU.

L'objet de ce corpus est le discours des enseignants lorsqu'ils présentent leur spécialité en dehors des cours. Le genre *interview de spécialiste* a quelques spécificités : on laisse à l'interviewé le loisir de répondre sans l'interrompre ; l'interviewé donne des informations et expose des opinions ; il n'y a pas d'interaction du type conversation usuelle, ni de discours narratif ; l'interview suppose qu'il y a des questions que l'interviewé découvre en temps réel, qu'il y a une interférence de la surprise, de l'émotion ou de l'hésitation, qui augmente la part de spontanéité de la production orale ; toutefois, lorsque le spécialiste est amené à parler de sa spécialité, le discours, riche en informations sur une discipline universitaire, est imprégné des caractéristiques du style écrit, les unités communicatives orales correspondant davantage au discours structuré. L'on a donc dans les interviews aussi bien des parties du type *français oral typique*, que des parties du type *discours de spécialiste*, qui peuvent être chacune exploitée en cours de FOU selon leur potentialité⁸.

2.2. Le choix de la didactisation

En tant que recueil d'*interviews de spécialistes* sur un site ouvert, présentant les disciplines de notre université, le corpus est soumis à deux finalités pragmatiques, qui sont censées aider les étudiants souhaitant travailler en autonomie.

Il se propose, d'abord, de mettre à disposition des étudiants, où qu'ils soient, avant ou après leur arrivée dans notre université, des informations sur leur discipline, sur les exigences de l'université, sur les difficultés des étudiants étrangers, sur des sujets d'examen ou des conseils méthodologiques donnés par des spécialistes. Il assure ainsi la fonction de passerelle vers l'université.

Dans un deuxième temps, il se prête particulièrement à l'entraînement pour la compréhension orale. Les interviews sont découpées lors du montage en sections correspondant à un couple *question-réponse*, permettant l'écoute d'une seule section ou d'une interview intégrale.

La transcription, qui suit volontairement ce qui se pratique dans les méthodes de FLE, s'accompagne d'un dictionnaire intégré simplifié⁹, pour aider le travail en

8. Cf. pour l'analyse du discours universitaire, Parpette (2002, 2008), Mangiante et Parpette (2004), Bouchard (2008).

9. Cf. à cet égard l'article de Jean-Marc Hilgert, *Interviewer des enseignants chercheurs : choix didactiques et défis techniques*, dans ce même recueil.

autoformation. L'apprenant a le choix entre l'écoute du document audio sans regarder le texte et l'écoute en visualisant la transcription. La correspondance *unité fonctionnelle orale – phrase*, si artificielle ou aléatoire soit-elle, est faite dans notre corpus par le choix de transcrire les interviews avec une ponctuation et par la segmentation du discours, en marquant par une virgule l'intonème non conclusif et par un point l'intonème conclusif. La transcription garde toutefois les marques du code oral, c'est-à-dire la macro-syntaxe typique à l'œuvre dans les périodes des productions orales.

Le recueil d'interviews de spécialistes se prête ainsi à l'entraînement pour la compréhension orale (par *la voix des professeurs*) et pour la prise de notes détaillée ou notionnelle. Il est censé préparer les étudiants à la compréhension des cours, au moins du point de vue de la prosodie et du découpage des mots. Il restera à démontrer que le genre *interview* prépare efficacement à la compréhension du genre *cours magistral* ou *cours universitaire*.

3. Les documents authentiques oraux et le passage du code oral au code écrit

Nous montrerons comment nous avons mis à profit les modèles ou exploité les contre-modèles, pour favoriser une prise de conscience sur les différences entre le code oral et le code écrit, en faisant le lien avec les autres cours du dispositif d'accompagnement en français et la méthodologie universitaires, dont le but principal est l'initiation et l'entraînement aux exercices académiques.

3.1. La spécificité du français oral

Nous sommes partie du constat de Blanche-Benveniste et Temple (1989) qui font remarquer que les locuteurs avec un niveau élevé d'études et ayant des situations professionnelles intellectuelles (comme c'est le cas des enseignants-chercheurs interviewés) font, dans les conversations privées, des infractions à la norme grammaticale prescriptive typique de l'écrit. Selon les auteurs, le locuteur « naïf » n'en est pas conscient lorsqu'il écoute parce qu'il attribue aux locuteurs intellectuels des attitudes puristes permanentes.

Comme il est communément admis depuis l'observation de grands corpus oraux, les productions orales sont différentes de l'écrit à cause de phénomènes qui leur sont spécifiques et naturels : la plupart en sont parsemées d'hésitations, d'amorces, d'anticipations, de répétitions et de « ratés », de modifications dans la façon de dire, de phénomènes de redondance entre nom et pronom, de dislocation thématique à gauche, etc., que l'on perçoit peu lorsqu'on écoute, le processus inférenciel assurant la cohérence de la communication. Cela donne des différences entre des productions orales et leur équivalent en bon français grammatical.

En discutant le statut de la phrase écrite qui ne correspond pas aux éléments du discours oral et les difficultés d'apprentissage qui en résultent, Berrendonner (1993) rappelle que la seule définition adéquate de la phrase écrite correspond aux critères de la majuscule et du point, issus de l'activité de transcription orthographique, imposée par la grammaire : la phrase est une unité graphique, des propriétés telles que la complétude sémantique, l'autonomie intonative et la connexité syntaxique ne se vérifiant pas toujours. En effet, Blanche-Benveniste (1997) montre qu'il n'est pas possible de découper dans la chaîne parlée des unités qui correspondent à la notion de la phrase. Dans les termes de Berrendonner, le discours s'analyse en *énonciations* successives, c'est-à-dire dans des unités minimales se définissant par leur fonction communicative. Les énonciations se combinent et forment des unités de rang supérieur, les *périodes*, formant un programme discursif complet, marqué par la présence d'un intonème conclusif. Les *périodes* sont caractérisées par deux ordres combinatoires, appelés par Blanche-Benveniste *et al.* (1990 : 39) la *macro-syntaxe*, structurant une période, et s'appuyant sur un « noyau » informationnel, et la *syntaxe*, structurant une construction grammaticale. La combinatoire des énonciations dans une période « repose sur des rapports de présupposition ou de production d'information » (Berrendonner, 1993 : 22), selon des actes de langage et de contenus mentaux :

Il s'en suit que le développement de la compétence linguistique suppose l'acquisition de deux syntaxes superposées, fonctionnant selon des principes différents, irréductibles l'une à l'autre... Un sujet parlant se trouve confronté à la coexistence de deux grammaires qui ne sont pas congruentes, une grammaire explicite, normative, orthographique, et une grammaire implicite. La phrase graphique transcrit tantôt une énonciation tantôt une période : elle n'est isomorphe ni à l'énonciation ni à la période. La tâche essentielle pour l'apprenant sera donc de découvrir les « bonnes » lois de correspondance entre ses unités fonctionnelles et la phrase. (Berrendonner, 1993 : 22)

Toujours au sujet de la structuration du français oral, Debaisieux (2000, 2001) distingue les représentations *micro* et *macro*, c'est-à-dire les micro-représentations de l'oral relatives aux unités morphosyntaxiques (énoncés inachevés, ruptures de constructions, incomplétude syntaxique, en somme les traits d'oralité) et les macro-représentations qui s'attachent à l'oral comme un mode particulier d'expression linguistique. Les représentations *micro* sont des éléments incontournables de la mise en place d'un discours ressenti par ailleurs, au niveau du *macro*, comme une réussite. La contradiction entre discours cohérent et syntaxe déviante est la nature même du discours oral et la considérer comme une contradiction vient de l'application d'un modèle d'analyse inadapté, le modèle phrastique de l'écrit (Debaisieux, 2001 : 51). On parle par « constructions et unités communicatives » qui ne recoupent pas la notion de la phrase. Le sens se construit dans l'interaction par des inférences.

3.2. Application dans les cours de FOU

3.2.1. Hypothèses

Nous avons fait le choix de traiter les différences entre le français oral et le code écrit par le prisme didactique, ayant comme but de servir l'écrit et non l'oral, sans que cela signifie la non-reconnaissance des principes exposés plus haut, bien au contraire. Le choix est justifié par le fait que les étudiants doivent, lors des examens, soit rédiger soit présenter un exposé qui est un écrit oralisé. En faisant peu appel à l'analyse contrastive explicite du discours oral et du discours écrit (cf. Parpette, 2002), nous abordons le problème de l'oral par le prisme des « deux syntaxes superposées » (Berrendonner, 1993). Nous nous appuyons sur le fait que les étudiants qui écoutent les interviews pour la prise de notes ne remarquent pas, comme l'ont signalé à juste titre Blanche-Benveniste *et al.* (1990), de déviations ou d'anomalies par rapport à la norme écrite.

Notre hypothèse est que l'apprenant se concentre, dans l'activité de compréhension d'une interview de spécialiste, sur l'information véhiculée par les énoncés et moins sur la structure phrastique des unités qu'il perçoit. Il y a au moins trois raisons à cela : le phénomène naturel de réception de l'oral ; le crédit que l'on accorde *a priori* aux enseignants en tant que producteurs d'un discours modèle ; enfin, la focalisation sur le contenu, sur l'information, qui se fait spontanément (cf. la question, lorsqu'on ne comprend pas, *Qu'est-ce qu'il dit ?* et non *Comment le dit-il ?*). Il n'est pas étonnant que, lors d'une activité de repérage audio des éléments qui leur semblent essentiels pour la construction d'une annonce du plan d'un exposé, par exemple, les étudiants n'aient pas relevé les connecteurs, mais uniquement les idées qui étaient exposées. La concentration, lors de l'écoute, semble se faire sur l'information et non sur la construction.

La méthode se fonde sur le passage de l'oral à l'écrit, qui n'est pas une activité nouvelle ou originale. Ce qui est nouveau, c'est le profil de l'interviewé et le contenu de l'interview : ce n'est pas du français tout venant, mais un français à orientation FOU, véhiculant des informations spécifiques. Nous avons fait aussi l'hypothèse que le corpus *Interviews de spécialistes*, de difficulté informationnelle moindre que les cours universitaires, pouvait servir de banc d'essai pour la découverte des lois de correspondance entre les unités « déstructurées » de l'oral et la phrase structurée à l'écrit (Berrendonner, 1993). Nous en arrivons à la spécificité des activités proposées, en montrant plusieurs exemples d'exploitation de l'oral servant en réalité l'écrit.

3.2.2. Passage du code oral au code écrit en activité guidée

L'exploitation des documents audio se fait dans une salle informatique,

équipée de postes de travail individuels. L'écoute se fait avec des casques, chaque étudiant gérant le nombre d'écoutes dont il a besoin. Pour le passage de la compréhension orale à l'expression écrite, l'exploitation guidée du corpus de documents oraux se fait en quatre temps : l'écoute, l'autodictée ou la prise de notes, la rédaction et la mise en commun. La transcription par l'autodictée implique la connaissance des mots et l'activation de connaissances morphosyntaxiques et orthographiques. La prise de notes est guidée par une consigne, par exemple *Relevez dans un tableau les x années / raisons / titres, etc. prononcés par l'interviewé et l'information correspondant à chaque élément* ; elle implique, consciemment ou inconsciemment, la concentration sur le concret, le tri de l'information et l'élimination des traces de l'oral. Le passage à l'écrit se fait par la reformulation d'une réponse de l'interviewé, par le discours rapporté, par le résumé d'un passage, d'une interview prédécoupée ou d'une interview intégrale ; la rédaction suppose de la structuration : on construit le discours autrement, dans une activité individuelle. Enfin, la mise en commun se solde par le choix justifié de l'enseignant. La distinction entre code oral et code écrit peut venir comme une observation et une réflexion ultérieure pour les apprenants, par la confrontation de la reformulation obtenue avec la transcription. Une telle unité de travail est conçue pour une durée de deux heures.

Les deux dimensions de l'expression en français qui sont visées correspondent à la spécificité du travail de l'étudiant, supposé aller de la langue des cours vers la langue des examens.

Exemple 1. Une vidéo ajoutée à l'interview *Arts plastiques* (section *Exposition*, vidéo *Livres d'artistes commentés par Aurélie*¹⁰, annexe vidéo 1) :

CONSIGNE. Ecoutez la vidéo autant de fois que vous le souhaitez. Transcrivez le document audio ou prenez des notes sur toutes les informations que vous jugez utiles (dates, illustrations, contenu). Reformulez le discours d'Aurélie en éliminant les marques de l'oral.

TRANSCRIPTION. Ce livre est un livre d'Olivier O. Olivier, il date de 1993, et comporte une lithographie originale et signée de l'artiste. Dans le texte, Olivier O. Olivier semble nous faire part d'un voyage en train de Paris à Rome, et... enfin... pendant lequel il s'interroge sur l'art. Mais...on... il y a une confusion entre la réalité et l'imaginaire et on n'sait pas s'il a réellement effectué ce voyage.

Par la mise en commun des sélections justifiées, on oriente le choix vers la version suivante :

Ce livre d'Olivier O. Olivier, datant de 1993, comporte une lithographie originale, signée par l'artiste. Dans son ouvrage, l'auteur semble nous faire part d'un voyage en train de Paris à Rome, pendant lequel il s'interroge sur l'art. Cependant, il y a une confusion entre la réalité et l'imaginaire si bien que l'on ne sait pas s'il a réellement effectué ce voyage.

Si des choix justifiés sont nécessaires, on observe et on discute les éléments considérés comme superflus ou inadaptés à l'écrit par rapport à l'oral. Le discours

10. <http://fle.u-strasbg.fr/web1/wfletr/flecnia Koska/index.htm>.

filmé comporte des phrases simples, juxtaposées, des reprises correctives, des mots qui gardent le contact phonique pendant que l'on cherche une bifurcation, etc. visibles dans :

Ce livre ~~est un livre~~ d'Olivier O. Olivier, il date de 1993 et comporte une lithographie originale et signée de l'artiste. Dans le texte, Olivier O. Olivier semble nous faire part d'un voyage en train de Paris à Rome, ~~et... enfin...~~ pendant lequel il s'interroge sur l'art. Mais...~~en...~~ il y a une confusion entre la réalité et l'imaginaire et on n'sait pas s'il a réellement effectué ce voyage.

Exemple 2. Une activité de reformulation à partir d'un extrait à la 1^e personne permet elle aussi d'observer les marques d'énonciation qu'il faut effacer dans le discours écrit (interview *Français langue étrangère*¹¹, chapitre 1 : *Qu'est-ce que le FLE ?*, annexe audio 2) :

CONSIGNE. Ecoutez et prenez des notes en vue d'une reformulation rendant compte des dates et des informations essentielles du document audio. Vous obtiendrez la définition du FLE.

TRANSCRIPTION. L'expression FLE vient de l'expression français langue étrangère entre guillemets dans les années 60. Je dis bien entre guillemets dans les années 60. L'expression a perdu ses guillemets dans les années 70. Et dans les années 80, il y a eu la siglaison F.L.E. Après quoi, dans les années 90, on a prononcé fle. Ce qui me paraît important c'est que cette discipline a eu sa reconnaissance académique en 1983. En effet, à la rentrée septembre 1983, l'université a mis en place la mention FLE, la maîtrise FLE ou F.L.E. et puis le DEA. Et en 85, on a eu les examens, DELF et DALF connus mondialement. Examens... je parle du DALF particulièrement qui a permis l'inscription des étudiants étrangers dans les universités françaises. Alors oui, la définition du français langue étrangère, je pense que ça peut être intéressant de l'exposer en comparaison, en regard avec le FLS et le FLM.

On vise l'obtention de la reformulation suivante, dans un discours neutre, à la 3^e personne :

Le FLE signifie français langue étrangère, expression apparue dans les années 1960, dont la siglaison s'est généralisée dans les années 1980. Cette discipline a eu une reconnaissance académique en 1983, lorsque l'université a mis en place la mention FLE et puis le DEA, et une reconnaissance mondiale avec la mise en place, en 1985, des examens DELF et DALF, qui ont permis l'inscription des étudiants étrangers dans les universités françaises. Cela peut être intéressant d'exposer la définition du français langue étrangère en comparaison avec le FLS et le FLM.

La mise en commun des différentes propositions des apprenants et la justification des choix passe par l'éventuel repérage et l'éventuelle discussion des répétitions au niveau textuel (*entre guillemets dans les années 60. Je dis bien entre guillemets dans les années 60*) ou au niveau phrastique (*en comparaison avec / en regard de*) et des marques énonciatives (*alors oui / je pense que*) qu'il convient d'éliminer, par l'observation des constructions détachées qu'il convient de neutraliser (*la définition du français langue étrangère, ça peut être intéressant de l'exposer...*), etc., opérations qui peuvent être visualisées par :

~~Alors oui, la définition du français langue étrangère, je pense que ça peut être intéressant de l'exposer en comparaison, en regard avec le FLS et le FLM.~~

11. <http://fle.u-strasbg.fr/web/wfletr/lefranc/Cadre1.htm>.

Dire que l'intérêt de ce type d'activité est d'entraîner les étudiants au repérage des marques de l'oral qu'il faut éviter est trop simpliste : cela ne passe pas, concrètement, par une analyse systématique de toutes les marques spécifiques de l'oral, puisque certaines propositions des apprenants sont justes, aidées par la prise de notes qui opère une sélection des informations concrètes (années, dénominations, etc.).

Exemple 3. Les enregistrements offrent aussi des supports pour le travail sur les registres de langue, pour l'identification du français familier (interview *Civilisation américaine*, chapitre 6, *Les examens*¹², annexe audio 3) :

TRANSCRIPTION. *Je ne crois pas dans le cartésianisme français. Par exemple, quand on m'a demandé de faire des cours au niveau des agrégations - CAPES avec cette fichue dissertation en trois parties débiles, qui sont dues à René Descartes, thèse/antithèse/synthèse... pour moi ça a toujours été de la connerie ça parce que c'est complètement artificiel... C'est infaisable, et c'est imposé pour que tout le monde fonctionne d'une manière identique et le... les barèmes font... sont fondés là-dessus aussi. Mais il y a des sujets qu'on ne peut pas traiter ainsi. Alors moi je donne à fond dans l'interdit absolu de la culture universitaire française, c'est-à-dire le catalogue et l'inventaire thématique. Je structure la présentation thématique en un discours. Alors moi je sais bien que ce que je fais ce n'est pas du simple inventaire ou du catalogue mais le problème c'est les notes... ce sont les notes prises par les étudiants qui ne peuvent pas bien sûr coucher sur le papier tout mon baratin. Ils se retrouvent ensuite à la maison avec un inventaire. S'ils ne font pas le nécessaire de remplissement, d'étoffement ou d'analyse des différents points, ils vont ensuite en relisant leurs notes pour l'examen mémoriser un inventaire, et le risque c'est qu'ils le recrachent. Le point faible de tout le monde c'est... c'est... c'est l'anglais. Je suis obligé d'être parfois un peu dur dans l'évaluation du travail.*

Une consigne ultérieure, après la reformulation de l'information comme dans les exemples précédents, concerne l'observation des registres de langue et une discussion sur l'utilisation du français familier :

CONSIGNE. *Identifier les termes familiers (travail par groupes de deux). Cherchez les définitions dans le dictionnaire en ligne TLFi.*

3.2.3. Observer le discours oral structuré

Blanche-Benveniste et Temple (1989) remarquaient aussi qu'une même personne peut parler de manière différente selon qu'elle est enregistrée à des moments différents sur des sujets différents¹³. C'est le cas des interviewés qui peuvent passer d'une réponse à une autre d'un oral familier au discours du spécialiste. L'observation d'échantillons de ce type de discours qui concerne la structuration du propos n'est pas moins riche en enseignements pour les étudiants. C'est l'occasion d'observer des propos plus normés qui permettent une

12. <http://fle.u-strasbg.fr/web/wfletr/cieutat/interview/cadre6.htm>.

13. Ce comportement est mis en évidence par Labov, cf. son paradoxe de l'observateur : « To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed » (Labov, 1973 : 113, cité dans Gadet, 2000).

sensibilisation à un discours construit.

Exemple 4. Regrouper des informations (interview *Présentation de l'Université Marc Bloch*, chapitre 2, annexe audio 4) :

CONSIGNES. 1) Prise de notes : *Le président de l'Université donne sept raisons qui amènent les étudiants étrangers à choisir la France pour faire des études. Relevez-les.*

2) Reformulation : *Regroupez-les en trois catégories englobantes que vous nommerez.*

3) Discussion : *Observez la phrase du début de sa réponse. Quel type de plan suit-il dans sa réponse ? Analytique ? Dialectique ?*

TRANSCRIPTION. *Cela appellerait une réponse nuancée. Le prestige de la France existe réellement à l'étranger ; j'ai beaucoup voyagé à l'étranger, j'ai vécu une vingtaine d'années dans les pays d'Afrique et, un petit peu, d'Extrême Orient et donc je constate que ce que je n'appellerais pas – mais presque – le mirage français continue d'être extrêmement puissant dans ces pays. Depuis deux ou trois ans, il y a une volonté très forte du gouvernement français de faire venir en France un très grand nombre d'étudiants étrangers, dont il espère qu'ils seront les futurs cadres supérieurs de leur pays et qu'ils se tourneront ensuite vers la France. Dans certains cas, la possibilité de faire des études à moindre coût peut jouer également ; des étudiants qui n'ont pas été admis, par exemple, dans des systèmes sélectifs d'inscription à l'Université, se retournent vers la France. Il peut y avoir des conventions entre pays, entre nations, qui font que, d'une façon quasi autoritaire, les étudiants sont envoyés vers la France. Mais la plupart des étudiants étrangers viennent sur la base d'un véritable volontariat, parfois fondé sur des raisons très objectives de qualité de l'enseignement universitaire français ou de possibilités d'études qui n'existeraient pas dans leur pays.*

Regrouper les arguments en trois catégories englobantes (*raisons de prestige, raisons économiques et raisons politiques*), discuter la phrase initiale et identifier un type de plan, ce sont des activités qui se situent à l'articulation entre les cours de méthodologie des écrits universitaires et les cours sur les documents oraux authentiques. La conclusion que l'on peut en tirer est que nuancer et structurer son propos ne s'applique pas uniquement dans un devoir, mais aussi en toute circonstance qui impose une prise de parole à l'université : poser une question à un conférencier, organiser une réponse de manière spontanée, etc.

Exemple 5. Reformuler des idées ; réaliser une progression (interview *Littérature française*, chapitre 7, annexe audio 5) :

CONSIGNES. 1) *Relevez la thèse soutenue par l'interviewé.*

2) *Relevez ses arguments.*

3) *Observez sa progression. Quel type de plan pensez-vous qu'il a suivi ?*

TRANSCRIPTION. Q. : *Pensez-vous que de bons étudiants en littérature doivent posséder des connaissances mais également savoir les utiliser et donc développer une compétence critique au cours de leur formation universitaire ?*

R. : *Je suppose que, s'ils acquièrent des connaissances, ce n'est pas seulement dans le but d'empiler ces connaissances dans leur mémoire, mais bien de les utiliser. Les étudiants ne sont pas toujours conscients de toutes les compétences qu'ils ont acquises. Avoir travaillé sur un texte littéraire, mettons un texte littéraire négro-africain, pour prendre cet exemple, ça ne signifie pas seulement qu'on sait faire une explication de texte, cela signifie que l'on est capable d'entrer dans la pensée d'un autre et de la restituer, cela signifie que l'on est capable de se décentrer culturellement et donc, qu'il y a une capacité qu'on pourrait utiliser dans des*

*circonstances tout à fait autres que l'exercice littéraire, de compréhension d'une autre culture, d'une situation différente, ou de rapports différents au monde.*¹⁴

Ce type d'activité vise un discours structuré d'une autre manière et demande d'identifier la progression des arguments allant du *savoir* au *savoir faire* et du *savoir faire* au *savoir être*, suivant un plan dialectique. Les activités présentées découlent de l'objectif premier des cours de FOU, l'entraînement à la prise de notes, à la rédaction structurée et à l'écriture démonstrative.

En bref, des activités de ce type ont plusieurs conséquences. D'abord, les étudiants sont confrontés à une prosodie spécifique, à un vocabulaire proche de celui des cours, sans la difficulté que pose la discipline. Ils sont amenés à faire la distinction entre les caractéristiques du code oral et du code écrit par le biais de la prise de notes guidée qui trie l'information concrète et par le biais des reformulations. L'objectif consiste à entraîner les étudiants à faire des suppositions sur les informations pertinentes dans un discours et à les vérifier lors de la mise en commun. L'observation fine du discours oral peut passer par l'observation ultérieure des transcriptions et par l'activité classique qui précède le résumé : barrer les informations « inutiles ».

Conclusion

Dans le cadre des objectifs du FOU en sciences humaines, qui supposent des procédures spécifiques, nous avons observé le genre de l'*interview de spécialiste* du point de vue didactique. L'*interview* est à mi-chemin entre le discours oral spontané et le discours construit et elle est de moindre difficulté que le cours universitaire. Nous avons montré qu'un corpus de documents oraux de ce type peut devenir un support pour entraîner les étudiants allophones dans les deux compétences qui leur posent le plus de problèmes : la compréhension des cours et l'expression écrite à visée universitaire. Dans un but d'enseignement/apprentissage, cette base de données permet d'observer ce qui sépare l'oral du code écrit et de faire la différence entre le propos spontané et le discours construit. Ces objectifs sont atteints de manière en quelque sorte détournée, par des activités qui visent à faire de l'écrit avec de l'oral et à s'entraîner à la sélection des informations « résumables » d'une interview, par le travail guidé, la mise en commun des propositions individuelles et le choix raisonné des solutions.

14. Nous remercions Messieurs François-Xavier Cuhe, Michel Cieutat et Yannick Lefranc de nous avoir permis de publier des extraits de leurs interviews.

BIBLIOGRAPHIE

- BEACCO, Jean-Claude, Simon BOUQUET & Rémy PORQUIER, 2004. *Référentiel pour le français. Niveau B2*. Paris : Didier FLE.
- BERRENDONNER, Alain, 1993. « La phrase et les articulations du discours. » *Le français dans le monde : recherches et applications. Des pratiques de l'écrit*. Paris : CLE international FIPF, p. 20-26.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, Mireille BILGER, Christine ROUGET & Karel VAN DEN EYNDE, 1990. *Le français parlé : études grammaticales*. Paris : CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire & Liz TEMPLE, 1989. « Décrire le français parlé. » *Le français dans le monde : recherches et applications. Une didactique des langues pour demain*. Paris : CLE international FIPF, p. 26-33.
- BOUCHARD, Robert, 2008. « Du Français fondamental à la compétence scolaire... en passant par le français de scolarisation. » *Le français dans le monde : recherches et applications. Quel oral enseigner cinquante ans après le Français fondamental ?* Paris : CLE international FIPF, p. 127-142.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Division des langues vivantes, 2005. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier FLE.
- DEBAISIEUX, Jeanne-Marie, 2000. « Réalités du discours oral et didactique du FLE. » *Le français dans le monde : recherches et applications. Une didactique des langues pour demain*. Paris : CLE international FIPF, p. 143-157.
- DEBAISIEUX, Jeanne-Marie, 2001. « Vous avez dit 'inachevé'. De quelques modes de construction du sens à l'oral. » *Le français dans le monde : recherches et applications. Oral : variabilité et apprentissages*. Paris : CLE international FIPF, p. 53-62.
- GADET, Françoise, 2000. « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. » *Les Cahiers de l'Université de Perpignan*, 31.
http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html, page consultée le 27/06/08.
- HILGERT, Emilia, sous presse. « Quand le FOS vire au FOU (français sur objectifs universitaires). » *Terres de FLE*, publication du Centre de Linguistique Appliquée, Besançon, communication présentée le 16 juin 2007 au Colloque international de l'ADCUEFE, Université de Franche-Comté.
- HILGERT, Jean-Marc (concepteur), 2000-2007. *Site FLE de Strasbourg*.
<http://u2.u-strasbg.fr/fle/> (Interviews), page consultée le 21/11/07.

LABOV, William, 1973. « Some principles of linguistic methodology. » *Language in Society*, 1, p. 97-120.

LENZ, Peter & Günther SCHNEIDER, 2004. *A Bank of Descriptors for Self-Assessment in European Language Portfolios*.
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/descripteurs.doc>, page consultée le 17/10/07.

MANGIANTE, Jean-Marc, 2007. « La démarche de référentialisation en français des professions. » *Le français dans le monde : recherches et applications. Langue et travail*. Paris : CLE international FIPF, p. 129-144.

MANGIANTE, Jean-Marc & Chantal PARPETTE, 2004. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

PAIRON, Jacqueline & Emmanuelle RASSART, 2007. « Le 'FOA' : apprendre le français pour la vie académique. » *Le langage et l'homme : dossier le français sur objectifs spécifiques*, 42/1, Louvain.

PARPETTE, Chantal, 2002. « Enseigner l'oral, enseigner l'écrit : pour une approche contrastive. » *Bulletin de l'ALES, Problématique du FLE*, numéro spécial, actes de la journée d'études du 21 juin 2002. <http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-198.pdf>, page consultée le 23/11/2007.

PARPETTE, Chantal, 2008. « Les discours académiques oraux : évolution des représentations et des stratégies d'enseignement en FLE. » *Le français dans le monde : recherches et applications. Quel oral enseigner cinquante ans après le Français fondamental ?* Paris : CLE international FIPF, p. 114-126.

