

AXE 2. Nouvelles ressources et nouvelles approches pour les nouveaux défis. Les nouvelles approches dans le domaine du FOS et du FOU.

LE ROLE DU LEXIQUE DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL SCIENTIFIQUE-ACADÉMIQUE A L'UNIVERSITÉ

Teresa A. Acuña

Susana A. Lestani

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue

zuchena@yahoo.com.ar

lestani.susana@gmail.com

Axe thématique: AXE 2. Nouvelles ressources et nouvelles approches pour les nouveaux défis. Les nouvelles approches dans le domaine du FOS et du FOU.

Mots-clés : oral scientifique-académique – lexique transdisciplinaire - sciences humaines et sociales – sciences de la nature

Résumé

Ce travail présentera les fondements didactiques d'une méthodologie d'enseignement-apprentissage de l'oral scientifique-académique destinée à des étudiants universitaires suivant diverses filières. Elle s'adapte au contexte d'internationalisation des universités argentines et aux réglementations de notre université, qui exigent la connaissance d'une LE de spécialité. L'objectif de cette méthodologie est celui de développer chez des apprenants débutants en FLE certaines compétences d'écoute et de production orale qui les rendront aptes à participer à diverses situations d'utilisation du FLE, par exemple, la compréhension d'une vidéo didactique, ou éventuellement des études à l'étranger. Dans cette méthodologie le lexique propre des genres scientifiques-académiques tient une place centrale. Ainsi, nous discuterons du rôle du lexique, que nous aborderons à partir de plusieurs points de vue : psycholinguistique d'abord, en tant que lexique mental, linguistique ensuite, en tant que lexique transdisciplinaire, et didactique enfin, en tant que déclencheur d'apprentissages grammaticaux. Cette méthodologie¹ ayant été développée et mise à l'épreuve pendant plusieurs années dans des classes nombreuses et hétérogènes, une recherche portant sur l'acquisition langagière confirme son efficacité. Par ailleurs, l'atelier *Apprentissage de l'oral scientifique-académique à l'université, ressources langagières et pratiques de classe* proposera des activités pédagogiques.

Travail complet

Le processus d'internationalisation des universités argentines s'est intensifié ces 15 dernières années. Ainsi, les stratégies de coopération internationale/interculturelle qui seront adoptées par notre université vont définir des politiques linguistiques qui devraient être orientées vers la diversité linguistique. En fait, les représentations des acteurs institutionnels concernant les langues à enseigner se trouvent tiraillées non seulement par la tension entre cette ouverture vers le plurilinguisme et un linguocentrisme anglophone, mais aussi vers le monolinguisme national centré sur l'espagnol. De plus, ces positions évoluent dans le contexte de la

¹ Méthodologie élaborée dans le cadre d'un projet recherche crédité par notre université.

globalisation planétaire. En même temps l'enseignement d'une LE axé presque exclusivement sur la lecture est mis en question.

L'adaptation de l'enseignement des LE aux contextes actuels représente donc un enjeu majeur pour la diffusion du français à l'université. Ainsi, nous avons proposé une méthodologie d'enseignement/apprentissage de l'oral scientifique/académique en FLE qui s'adapte non seulement à ces contextes et mutations, mais aussi aux caractéristiques des étudiants apprenant le français en milieu non francophone. Elle se démarque des propositions pédagogiques visant les usages quotidiens d'une LE (et non les discours circulant à l'université), ou du Français sur objectif universitaire (FOU) en milieu francophone, tel qu'il est proposé par Mangiante et Parpette (2011) ou par Carras, Gewirtz et Tolas (2014).

Ainsi, dans la première partie de cette communication, nous présenterons les fondements didactiques de notre méthodologie d'enseignement-apprentissage de l'oral scientifique, destinée à des étudiants hispanophones provenant de diverses filières, issus de milieux populaires pour la plupart, et très souvent débutants en FLE. Ensuite, nous rapporterons les résultats d'une étude de cas sur l'apprentissage-acquisition de l'oral scientifique effectuée dans le cadre d'une recherche agréé par notre université. Par ailleurs, l'atelier *Apprentissage de l'oral scientifique-académique à l'université, ressources langagières et pratiques de classe* montrera les activités proposées aux étudiants.

Première Partie

1. Quel « oral scientifique-académique » enseigner ?

L'oral scientifique-académique tel que nous l'entendons ne saurait être séparé du champ scientifique qui le soutient. Celui-ci est étroitement lié au discours académique, notamment aux langages de spécialité et à la production scientifique écrite concernant surtout les résultats du processus de recherche et leur communication-circulation (Hamel, 2013). Celle-ci renvoie à son tour à des activités langagières réceptives et productives : la lecture des publications, la communication des résultats sous forme orale (lors de journées scientifiques, par exemple) et leur compréhension auditive. Sur le terrain de la formation académique -le cycle « de grado » -, ces habiletés langagières se déploient dans des activités comme la participation aux cours et aux travaux pratiques, l'exposé oral des connaissances, etc. Dans leur réalisation effective, ces habiletés langagières se combinent ; en LE elles se développent à des degrés différents de compétence.

Parmi cet ensemble d'habiletés langagières, quelles sont les compétences susceptibles d'être vraiment acquises par nos étudiants? De nombreux essais « d'adaptation » de nos enseignements aux caractéristiques de notre public et aux contraintes institutionnelles –des crédits horaires très réduits (environ 100 heures de cours, des classes nombreuses et hétérogènesⁱ (Acuña 2012, Acuña y Lestani 2015, 2016, Acuña y Herczeg, 2016)-, nous ont conduites à cerner certains genres discursifs en rapport avec certaines compétences langagières à enseigner, ce qui dans leur ensemble définit notre conception de « l'oral scientifique-académique » :

- les genres écrits (catalogues, articles scientifiques, etc.), se rapportant à la compréhension écrite,
- les vidéos didactiques, à but explicatif, sur des thématiques concernant les spécialités disciplinaires des étudiants, reliées à la compréhension auditive,
- l'exposé oral, relié à l'expression orale.

2. Contraintes et choix de départ

2.1. Genres discursifs et lexique

Parmi les caractéristiques pertinentes des genres scientifiques oraux et écrits pour notre travail (Acuña et Lestani 2016) nous ne rendrons compte ici que du lexique.

Trois types de lexique se trouvent dans les discours scientifiques : général, de spécialité et transdisciplinaire. Ce dernier « ... transcende les domaines de spécialité et présente un noyau lexical commun significatif entre les disciplines » (Drouin, 2007 : 45). Ainsi, une expression comme « jeter les fondements » (d'une théorie, par exemple), peut être utilisée tant en philosophie qu'en médecine.

C'est ce **lexique transdisciplinaire** qui se situe au cœur notre méthodologie :

- Du point de vue psycholinguistique, il fait partie du lexique mental où sont représentées la forme et la signification des mots et leurs propriétés syntaxiques : catégorie, structure grammaticale, etc. Les éléments phrastiques (collocations, séquences formulaïques, Wood, 2010) y seraient emmagasinés comme un tout ; utilisés de manière aisée par les locuteurs natifs, leur maîtrise aiderait à développer l'aisance dans l'usage d'une LE.
- Du point de vue linguistique, le lexique transdisciplinaire est constitué de lexèmes indépendants (relever de), de collocations (soulever un débat), de constructions à verbe support (faire le point), de phrases (L'auteur critique les fondements ...). Étroitement lié à l'activité intellectuelle d'un auteur, il joue un rôle important dans la construction des savoirs et non seulement dans leur transmission (Rinck, 2006).
- Du point de vue didactique, en tant que déclencheur des apprentissages grammaticaux : Nous avons élaboré et proposé aux étudiants des canevas « Lexico-Discursif-Conceptuels », contenant le lexique transdisciplinaire qui rend compte des opérations intellectuelles d'un auteur. Cette approche pédagogique reste entièrement innovante (Acuña 2012, Acuña et Lestani 2015, 2016). Ces canevas ont une double fonction : au moment de la lecture d'un texte, ils constituent une aide essentielle à la structuration du contenu discursif ; ils apportent surtout les moyens morpho-syntaxiques et lexicaux nécessaires à l'élaboration d'un « écrit » qui sera oralisé plus tard dans le cadre d'un exposé oral. Ainsi, pour les apprenants, il ne s'agit pas de l'élaboration d'un résumé en tant qu'activité de condensation des informations du texte, mais du « remplissage », avec certaines données textuelles, de ces canevas. Ce processus cognitif ne va donc pas des concepts du texte lu vers leur structuration/hierarchisation dans un « écrit », mais plutôt du canevas linguistico-conceptuel vers les concepts (Acuña et Herczeg 2016). Bref, le lexique transdisciplinaire aide l'apprenant à organiser sa pensée et à la mettre en mots. À titre d'exemple, voici le canevas suivant :

GRILLE LINGUISTICO-CONCEPTUELLE : L'ARTICLE SCIENTIFIQUE

1. La problématique de l'article

Lexique général	Lexique transdisciplinaire	Lexique de spécialité fourni par le texte (auto-apprentissages)
Cet article Ce texte	montre / soulève le problème de/des/du/de l'	la Révolution française/ développement de, etc.
Dans cet article Dans ce texte	il s'agit de/des/du/de l' il est question de/des/du/de l'	difficultés scolaires chez les enfants appartenant à des milieux défavorisés

CHARPENTE SYNTAXIQUE ET MORPHOLOGIQUE

Apprentissages morphologiques

2. L'activité intellectuelle de l'auteur

2.1. L'activité explicative

L'auteur (Nom de l'auteur)	explique/formule/illustre le concept de	(la) dimension sociale ...
	expose/explique	la répercussion de l'œuvre de
Cet auteur Cet écrivain Cet historien, etc.	pose / analyse / étudie / examine / évalue le problème de/du/de l'/des	(la) disparition des espèces naturelles (l') explosion de la population ...
	dégage les grandes lignes de	
	développe / a développé	(la) méthode de la déconstruction
Cet auteur Cet écrivain Cet historien, etc.	raconte	(le) retour de (les) mésaventures de ... les événements qui ont eu lieu
Cette étude	s'attache à analyser/examiner	le comportement de ...

2.2. Compétence en production ou en réception-compréhension de l'oral ?

Il existe un large consensus parmi les enseignants de LE pour affirmer que la réception de l'oral est une des compétences les plus difficiles à acquérir : « elle est la plus anxiogène [...] ; (on y est) 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 : in Acuña et Herczeg 2016). Ainsi, la *production orale* serait-elle la compétence la moins difficile à acquérir par des débutants en LE. Elle devrait concerner des situations de communication dans lesquelles les contraintes de l'interaction langagière sont atténuées comme c'est le cas de l'exposé oral, qui fait l'économie, substantielle, des éléments du langage conversationnel.

Il n'en reste pas moins que l'écoute de la parole est une compétence indispensable à l'usage du discours scientifique. Nous proposons donc des vidéos à but didactique : centrés sur le contenu, les composantes conversationnelles y sont presque absentes. Cependant pour traiter efficacement la parole en cours d'audition, les apprenants doivent (re)connaître des éléments lexicaux et morpho-syntaxiques. Ces constituants, évidemment, ne pourront être reconnus que

dans la mesure où ils ont été acquis préalablement. Même si l'on se sert d'une stratégie d'écoute globale, celle-ci doit prendre appui sur la connaissance de certains mots pour pouvoir inférer le sens d'autres éléments discursifs. En somme, nous travaillons les compétences liées à l'écoute tout en les articulant aux compétences de production.

2.3. Les situations d'oral

Deux types de situations communicatives ont été proposées :

- la prise de la parole en continu : c'est l'exposé oral proprement dit, produit par chaque étudiant « intervenant ». Il s'agit d'un discours planifié à l'avance : présentation d'un auteur, des grandes lignes d'un ouvrage, du résumé d'un article scientifique, etc.
- la prise de parole au moment opportun par les camarades écoutant l'exposé : ils posent à l'apprenant-intervenant des questions pertinentes. Les réponses de ce dernier sont « spontanées » dans la mesure où il doit faire appel aux ressources langagières qu'il a emmagasinées dans sa mémoire (Acuña et Lestani, 2015).

Deuxième Partie : l'acquisition de l'oral scientifique

Dans le but d'étudier l'acquisition langagière de nos étudiants, nous avons réalisé une étude de cas comportant une analyse longitudinale et transversale des productions orales (4 exposés, produits entre juin-novembre 2015) de 4 apprenants débutants en FLE : pour trois d'entre eux, le français était leur L3.

Les résultats de cette analyse concernent :

1. L'apprentissage-acquisition du discours scientifique. L'utilisation des Canevas linguistico-conceptuels pour élaborer à l'écrit un exposé qui a été oralisé plus tard s'est révélé être un outil adéquat pour obtenir des discours bien construits et cohérents. Ainsi, le lexique transdisciplinaire a largement contribué aux apprentissages discursifs/grammaticaux.
2. L'acquisition linguistique. La proportion des productions correctes (phonologiques, lexicales et grammaticales) a toujours été bien plus importante que celle des erreurs. Les difficultés concernent surtout le niveau phonologique. Ceci montre que la progression des contenus lexicaux-grammaticaux enseignés a été appropriée aux objectifs recherchés.
3. L'aisance de la parole. Calculée à partir de la quantité des mots et des pauses par minute, l'aisance se développe le long de l'année, mais elle atteint un plafond d'environ 100 mots par exposé; au-delà de cette quantité, le rythme du discours ralentit, ce qui pourrait s'expliquer par un effort plus important pour retenir dans la mémoire un texte plus long.
4. La conscience métalinguistique : les auto-corrrections aux niveaux phonologique, lexical et grammatical témoignent d'une part d'un contrôle conscient des propres productions et de l'autre, de savoirs instables à l'intérieur d'une interlangue en cours d'évolution. De plus, les apprenants ont incorporé dans leur exposé du lexique transdisciplinaire qu'ils ont trouvé dans le texte lu mais non dans ces canevas, ce qui témoigne d'une conscience de la fonction discursive de ce type de lexique.

Conclusion

Ces résultats montrent substantiellement que notre méthodologie est sur la voie adéquate pour un enseignement de l'oral scientifique-académique adapté au contexte d'apprentissage de nos étudiants.

Par la suite, nous avons introduit certaines modifications, par exemple, l'exposé oral a été proposé plus tôt dans l'année (fin avril), le travail sur la conversion orthographe => phonème a été intensifié, les textes proposés ont été moins complexes.

Les pratiques de classe nous ont permis d'ajuster les relations entre activités de lecture, d'écoute et de production, entre oral scientifique et oral quotidien.

Adaptée au contexte universitaire de notre établissement, cette méthodologie pourrait être transposée à d'autres universités d'Argentine ou de pays non-francophones.

Bibliographie

- Acuña T., 2012. Vers une compétence en expression orale « académique », *Synergies Argentine* n°1 Revue du GERFLINT, 93-98.
- Acuña T. et Lestani, S., 2015. FOU: une unité didactique pour l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écoute expression orales et. *Actas del XIII° CNPF. Buenos Aires.*
- Acuña T y Herczeg C., 2016. L'enseignement-apprentissage de l'anglais et du français langues étrangères à l'université : des inégalités langagières dans un contexte culturel massivement monolingue. *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*. D.
- Drouin P., 2007. « Identification automatique du lexique scientifique transdisciplinaire », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2007/2 (Vol. XII), 45-64.
- Hamel R., 2013. El campo de las ciencias y de la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trab. Ling Aplic., Campinas*, 52-2, 321-384.
- Legros, A. Paré-Kaboré, F. Sawadogo. L'Harmattan, Paris.
- Acuña T. et Lestani C., 2016. De nouveaux contextes d'apprentissage en milieu universitaire non francophone : production du discours scientifique oral chez des étudiants débutants, *Francophonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement*, S. Bevilacqua, S. Bibauw, E. Lousada, L Masello et V. Torres, CLEFS-AMSUD, Universidad de los Andes (sous presse).
- Carras J., Gewirtz O. et Tolas C., 2014. *Réussir ses études d'ingénieur en français*, PUG.
- Mangiante J., Parpette Ch., 2011. *Le français sur objectif universitaire*. PUG.
- 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 de Grenoble III-Stendhal.
- Wood D., 2010. *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency: Background, Evidence and Classroom Applications*. London/New York: Bloomsbury.

ⁱ Des étudiants issus de disciplines diverses : sciences humaines et sociales (lettres, philosophie, géographie, droit, professorat et traductariat en anglais) et sciences « dures » (génie chimique, électronique, civil, en pétrole, sciences de l'environnement, etc.)