

**Le Français sur Objectif Universitaire :
de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires**

Jean-Marc Mangiante
Université d'Artois – laboratoire Grammatica
Chantal Parpette
Université de Lyon – laboratoire ICAR

Introduction

Les étudiants allophones constituent actuellement environ 15% des effectifs des universités françaises. Arrivant de systèmes d'enseignement différents, voire très éloignés, avec une maîtrise de la langue souvent peu stabilisée, beaucoup d'entre eux auraient besoin d'un accompagnement d'intégration, qui, sous des formes diverses, existe, mais reste encore largement à construire. Un des aspects majeurs de cette intégration réside dans une formation linguistique solide, adaptée aux besoins générés par des situations langagières exigeantes. Cette sollicitation forte est en train de faire émerger au sein du fle le *Français sur objectif universitaire*. Cette approche, déclinaison du Français sur objectif spécifique, intègre fortement la dimension institutionnelle des situations langagières visées, et la dimension cognitive des comportements attendus de la part d'étudiants insérés dans l'université française. Dans un contexte où tout passe par le langage, qu'il s'agisse de l'intégration administrative, de la transmission des connaissances, ou de la validation des apprentissages, la compétence universitaire s'inscrit largement dans la compétence linguistique. Nous nous proposons ici de montrer comment le Français sur objectif universitaire travaille au développement de savoir-faire universitaires.

1. La démarche du Français sur objectif universitaire

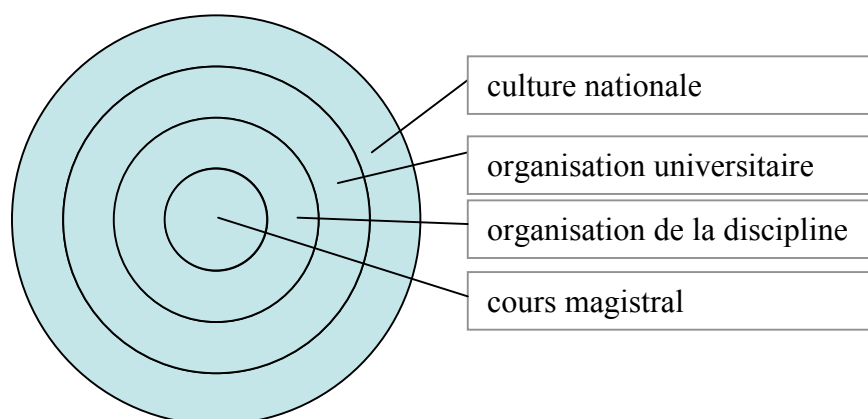
La méthodologie du Français sur objectif spécifique (FOS), qu'il n'est plus nécessaire de décrire longuement (Mangiante et Parpette 2004), consiste à construire les programmes de formation linguistique au plus près des situations ciblées. Elle suppose une connaissance précise de ces situations, des discours qui y circulent et des savoir-faire langagiers qu'il faut y maîtriser. Pour le public en formation, les enjeux sont souvent lourds et les délais courts. La formation linguistique des étudiants allophones en vue d'une intégration dans l'université française ne peut s'appuyer sur les seules formations en français général dont les apprentissages de communication « pour tous », aussi diversifiés soient-ils, ne répondent pas aux savoir-faire langagiers déterminants à l'université, à savoir la réception orale des cours, et l'écriture des travaux de validation. L'élaboration d'un programme de FOU passe donc par l'étape centrale du FOS qui est la collecte des données dont l'analyse permet i) de déterminer les compétences langagières à développer chez les candidats à l'intégration universitaire, et ii) d'en tirer les documents qui serviront de supports de formation. Nous allons exposer ici les résultats tirés de l'analyse de discours oraux et écrits collectés dans le milieu universitaire et

les orientations pédagogiques que nous préconisons dans le cadre de programmes de FOU pour traiter la maîtrise des cours magistraux et celle des travaux écrits¹.

2. Cours magistral et compétences de réception

2.1 Le cours magistral et ses contextes

Le cours magistral (désormais CM) est, comme tous les discours, configuré par le contexte qui le génère. Spontanément, on a souvent du CM une représentation qui tend à en faire un discours, dense, de transmission disciplinaire. Ce qui est effectivement sa fonction fondamentale. Mais cette transmission s'effectue dans une perspective pédagogique, avec un enjeu non seulement de formation individuelle, mais de validation officielle par le biais de l'obtention d'un diplôme, dans une institution particulière – l'université - gérée par des règles d'organisation à la fois locales et nationales. Et au sein d'une culture partagée, tant universitaire que nationale. Cette combinaison de contextes peut être représentée ainsi :



Le cours magistral au centre de contextes superposés

Du point de vue des discours de l'enseignant, qui nous intéressent ici, cet emboîtement de contextes génère des discours multiples au sens où toutes ces dimensions existent et souvent interfèrent dans la parole de l'enseignant, et sont autant de données à maîtriser en réception par l'étudiant allophone.

Trois brefs passages de cours permettent de prendre concrètement la mesure de ce phénomène.

Extrait 1

alors / on va heu / commencer ce cours de thermodynamique / par / l'étude du modèle du gaz parfait / et dans le polycop // le polycop / de cours qui vous a été distribué ce matin / il correspond aux pages 17 à 24 / donc y a peu de choses / je vais développer davantage / sur les clichés / que j'ai distribués / vous retrouverez certaines choses communes // et puis / vous avez un deuxième polycop / d'exercices / et les exercices qu'on fera tout à l'heure en TD / que ce soit avec heu / moi ou / J... D... ce sera les exercices qui sont page / 6 du polycop d'exercices (...)
(chimie)

Cette introduction brève de l'enseignant à une nouvelle partie du programme réfère à plusieurs éléments de l'organisation de la discipline : l'existence de deux photocopiés supports de cours, ainsi que l'organisation de cet enseignement de chimie en deux parties complémentaires, le CM d'une part, les travaux dirigés (TD) de l'autre. Apparaît également le fait que le CM est assuré par un seul enseignant, contrairement aux TD qui répartissent les

¹ Les documents et activités synthétisés ici sont tirés de l'ouvrage *Le français sur objectif universitaire* (Mangiante et Parpette 2011).

étudiants en petits groupes et sont donc assurés par plusieurs enseignants, dont l'enseignant du CM lui-même.

Extrait 2

(...) on fait un contrôle continu aux deux tiers du cours c'est à dire qu'au deux tiers du cours il y a un contrôle de / d'une heure et demie d'accord / voilà / et après à la fin donc il y a un examen l'examen terminal d'accord donc (...) donc j'attire votre attention sur le fait que ce contrôle continu est obligatoire donc faites très attention donc si vous n'êtes pas dispensés de contrôle continu vous aurez zéro c'est-à-dire que si vous ne venez pas vous aurez zéro (...)

Ce passage tiré d'une première séance de cours apporte des données sur une règle de l'organisation universitaire qui stipule que dans le système des « étudiants assidus », l'évaluation comporte obligatoirement deux notes d'où la nécessité d'une épreuve en cours de semestre et d'une épreuve à la fin, et qui précise également le mécanisme de notation à ces épreuves, en l'occurrence un zéro en cas d'absence.

Extrait 3

Fidel Castro a engagé un vaste programme de nationalisations // attention à ce que vous pouvez penser /un programme de nationalisations ne signifie pas nécessairement que l'auteur de ce programme soit communiste // je vous rappelle quand même qu'en France en 1945 le gouvernement de la libération a procédé aux plus grandes nationalisations qui ont jamais été faites dans ce pays avant 1981 // et on pouvait dire ce qu'on voulait sauf que le général De Gaulle était communiste (...)
(histoire contemporaine)

Ce passage renvoie à un contexte plus large, diffus, qui est l'arrière-plan culturel sur lequel s'appuie la transmission des connaissances, en particulier en sciences humaines. La donnée centrale de ce passage concerne le programme de nationalisations mis en œuvre par le gouvernement cubain, avec une précision importante : « nationalisation » ne signifie pas automatiquement « gouvernement communiste ». Pour illustrer cette précision, l'enseignant réfère en quelques mots à des données lourdes de l'histoire politique française : la seconde guerre mondiale, la participation de Ch. De Gaulle au gouvernement d'après-guerre, ses options politiques, l'élection de F. Mitterrand, et son programme de nationalisations.

Toutes ces données font partie des informations que les étudiants étrangers doivent comprendre – à des degrés certes divers - pour maîtriser ce qui se passe en cours.

Au cœur de ces contextes imbriqués, l'enseignant endosse différents rôles, celui d'expert de sa discipline, de pédagogue, mais aussi de chercheur critique, de représentant de l'université dont il applique les règles d'organisation, et peut-être d'autres selon les disciplines, les moments ou simplement les personnalités.

2.2 Cours magistral et savoir-faire langagiers

La vision d'une compétence linguistique perçue comme la maîtrise, au-delà des discours, des *situations* langagières est, on l'a dit, au cœur du FOS. Un outil pédagogique tels que *Le français des médecins* (Fassier et Talavera-Goy 2008) montre bien comment l'apprentissage de la langue signifie pour les médecins allophones l'apprentissage de manières de gérer des situations à travers les discours qui les structurent : apprendre à interroger un patient en français (id. p.39) ou rédiger une observation clinique (id. p.104) conduit à se familiariser avec le protocole d'interrogation ou de rédaction en vigueur dans le système hospitalier français, et peut-être différents des pratiques du pays d'origine. C'est aussi comprendre et gérer les discours en fonction des arrière-plans culturels des situations : on s'adresse à un médecin ou à un patient selon les modes relationnels en vigueur dans telle ou telle institution. On peut rappeler ici les travaux de F. Mourlhon-Dallies (2008) sur le lien entre apprentissage de la langue et apprentissage professionnel.

Le FOU s'inscrit totalement dans cette perspective d'une acquisition de compétences linguistiques combinée à une acquisition de savoir-faire en situation, en l'occurrence de savoir-faire universitaires. Comment nommer concrètement ces compétences universitaires et

comment les traiter à travers des dispositifs de formation linguistique, c'est ce que nous allons essayer d'établir ici, en mettant en relation certains savoir-faire ciblés avec les supports et activités de formation envisageables dans un programme de FOU.

2.2.1 Comprendre l'organisation institutionnelle

Nombre d'années des diplômes, conditions d'accès, semestrialisation, combinaison entre majeure et mineures, différentes sessions d'examens, etc., toutes ces données structurent le déroulement des études et doivent être connues précisément des étudiants. Ces informations peuvent être traitées à travers les données figurant sur les sites universitaires, combinées à des interviews de responsables de diplômes. A un niveau plus local, cela concerne le fonctionnement des enseignements : répartition entre cours magistral et travaux dirigés, modalités d'examens, travaux à réaliser. Ces données peuvent être recueillies dans certains passages de cours, ou sollicitées lors d'interviews d'enseignants ou témoignages d'étudiants. Voici quelques passages d'une interview réalisée auprès d'un enseignant de droit² :

Extrait 4

la licence donc en droit / comme toute licence à l'université donc / se déroule sur 3 ans / une licence en droit (...) se présente de manière classique avec donc des enseignements juridiques mais / la particularité de la première année c'est que l'étudiant qui s'inscrit en licence en droit / doit combiner / la filière droit avec une autre filière / de son choix qui sont proposées par l'université / la licence en droit par exemple peut se combiner avec la filière science politique la filière histoire ou la filière compétence en langue anglaise ou compétence en langue allemande (...) //
en première année les enseignements de droit fondamentaux sont le droit constitutionnel et le droit civil (...) /
la part des cours magistraux et des travaux dirigés est à peu près équitable / y a donc / des cours magistraux / à hauteur de euh // d'une soixantaine d'heures par semestre et puis (...)
au cours de la licence il existe en plus des enseignements en droit il existe des enseignements qui sont des ceux des unités transversales / langues (...) //
à l'issue de la licence / la licence c'est le / en 3 ans donc c'est le premier diplôme qu'obtient effectivement l'étudiant mais / il est rare qu'un étudiant en droit / termine son cursus avec une seule licence / le domaine donc professionnel les domaines professionnels sur le plan juridique euh / nécessitent / en principe / de poursuivre au-delà de la licence et sans doute au niveau du / master (...)
(droit)

L'activité propose aux étudiants de schématiser la structure de la licence (droit + autres disciplines), de relever les intitulés des cours, de découvrir l'organisation en CM/TD, etc. Une visite sur le site du diplôme leur permet ensuite de simuler un contrat pédagogique en fonction de leurs centres d'intérêt.

2.2.2 Se familiariser avec les méthodes de travail

Nombre d'enseignants expliquent lors de leur premier cours les formes de travail attendues des étudiants, en insistant sur l'importance de la prise de notes, de la consultation régulière de sites internet, en distribuant des supports de cours, en informant les étudiants de l'existence de documents sur des environnements numériques, etc. Ces discours confirment à la fois l'importance accordée aux méthodes de travail des étudiants, et la spécificité d'une partie de ces méthodes en fonction des enseignements. Ils constituent des supports de formation dont peut se saisir l'enseignant de FOU.

² La taille d'un article ne permettant pas d'insérer des supports longs, ne sont présentés comme exemples que des passages très brefs des discours traités en formation. Les documents complets et leur utilisation pédagogique sont présents dans l'ouvrage de Mangiante et Parpette (2011).

Extrait 5

en ce qui concerne vos moyens de travail (...) il y a trois moyens / qui sont bien habituels et que je vais énumérer rapidement / le premier moyen ça sera vos notes hein les notes que vous aurez recueillies par écrit tout au long de ces douze séances de presque deux heures / une heure trois quarts / donc il faut qu'elles soient complètes c'est pour ça que l'exigence de présence est d'autant plus importante la présence aux cours est d'autant plus importante // donc c'est sur vos notes que vous aurez pour l'essentiel à travailler / vous aurez à comprendre bien entendu à mémoriser / et être capables de réutiliser au moment du questionnaire de décembre prochain // l'autre le deuxième moyen que l'on doit évoquer c'est celui de l'information générale // alors je vais être très très clair là-dessus parce que le droit est connecté comme je vous le disais tout à l'heure à la réalité sociale qui nous entoure / vous êtes tenus / obligés hein / (...) de consulter tous les jours des instruments d'information (...) dernière chose que je voulais évoquer à propos des moyens de travail / après les notes de cours après la connexion constante à l'actualité et à la presse / les sites internet que vous pouvez utiliser pour compléter votre information (...) (droit)

L'activité proposée consiste à remplir un tableau récapitulatif des méthodes de travail préconisées avec les précisions et justifications avancées par l'enseignant. L'accent est également mis sur le degré d'exigence exprimé par l'enseignant.

Cette information englobe également la manière de traiter les travaux de validation, exposés ou examens écrits.

Parallèlement à ces informations et procédures qui relèvent de la gestion des études à divers niveaux, les étudiants doivent maîtriser les contenus disciplinaires et être en mesure de comprendre les phénomènes discursifs à l'oeuvre dans le discours enseignant, et dont voici quelques exemples :

2.2.3 Repérer les rituels discursifs

Les enseignants commencent généralement leurs cours par des rappels du cours précédent, par des annonces de ce qui sera traité dans la séance ;

Extrait 6

bon alors / pour aujourd'hui on va donc terminer / le chapitre 4 // bien alors petit rappel sur ce qu'on a fait la semaine dernière / (...) / je vous rappelle la perspective du chapitre // donc / encore une fois / ce qu'on cherche à comprendre / c'est // bon c'est un phénomène dont on a parlé à plusieurs reprises / c'est le phénomène du chômage persistant // hein cette idée que quoi qu'on fasse quoi qu'il arrive / depuis les années 70 / on a toujours un taux de chômage qui est en général en France en tous cas / supérieur à 8% // l'approche qu'on a utilisée je vous la rappelle en deux mots puis on va reprendre naturellement dans la continuité / c'est de se dire que en gros / y a / deux façons d'analyser ce problème / la première on l'a commencée la semaine dernière / la première façon c'est de se dire (...) c'est à cause du fonctionnement du marché du travail // (...) on était arrivé là ensemble hein / je crois // la deuxième / et c'est ce qu'on va voir aujourd'hui // c'est de se dire / en réalité donc / l'élément / l'élément déterminant / c'est l'évolution des agrégats macro économiques / c'est-à-dire / et on va en parler aujourd'hui / et et je vous donnerai une analyse particulière du chômage / là c'est le PIB / c'est la productivité du travail etc. etc. on y reviendra aujourd'hui // (économie)

Le repérage de ce rituel de début de cours permet aux étudiants de faire des prévisions sur ce qu'ils vont entendre et d'adapter leurs méthodes de travail en décidant par exemple de prendre ou non ces passages en notes. L'activité consiste ici à distinguer le contenu respectif des rappels et annonces, et à repérer les outils lexicaux et grammaticaux qui les signalent.

2.2.4 Repérer les modalités d'accompagnement pédagogique

L'enseignant est un pédagogue qui veille à la compréhension des connaissances par les étudiants, et organise son discours de manière à leur permettre de prendre des notes. Il utilise pour cela divers procédés de signalement de ce qui est important (ralentissement, dictée, reprise, énoncés d'alerte, etc.), d'explicitation (précisions, exemples), etc.

Extrait 7

plus on va utiliser une monnaie / plus on va utiliser une monnaie / plus le marché de cette monnaie va s'approfondir // plus on va utiliser une monnaie plus le marché de cette monnaie va s'approfondir / ça signifie qu'il y aura sur ce marché de plus en plus d'opérateurs / y aura de plus en plus d'opérateurs // et le fait qu'il y ait de plus en plus d'opérateurs va réduire très considérablement les coûts de transaction // ça va réduire les coûts de transaction / par exemple par le phénomène de la concurrence entre les opérateurs / grand nombre d'acteurs forte concurrence / les coûts de transaction ont tendance à se réduire // je vais dire la même chose légèrement différemment / l'idée c'est de dire plus on est amené à utiliser une monnaie plus le marché de cette monnaie devient liquide / plus le marché de cette monnaie devient liquide // (économie)

L'activité consiste à faire relever le contenu disciplinaire : *plus on utilise une monnaie → plus le nombre d'opérateurs augmente → ça réduit les coûts de transaction* puis à faire repérer les moyens utilisés par l'enseignant pour se faire mieux comprendre : répétition, explicitation (*ça signifie...*), reformulation (*je vais dire la même chose légèrement différemment*).

2.2.5 Repérer le positionnement de l'enseignant par rapport aux notions traitées

Extrait 8

je répète la définition / qu'est-ce que les délocalisations ? / Jean Artuis dans son rapport du 7 février 1993 répond / je cite / c'est le fait de produire là où les coûts sont bas là où les coûts de production sont bas / pour vendre / là où il y a du pouvoir d'achat // cette définition fait problème doublement de mon point de vue / premièrement / elle décrit de façon imparfaite le phénomène // (...) // mais surtout cette définition comporte un défaut grave elle est accusatrice elle désigne les pays du sud comme étant les principaux responsables du chômage des inégalités et de la paupérisation des classes populaires aujourd'hui en France / c'est le fait de produire là où les coûts sont bas c'est l'idée que les pays du sud usent du dumping social / ce qui est appelé dumping social c'est-à-dire la déflation salariale pour attirer vers elle les activités en mal de rentabilité dans les pays riches // (économie)

La question traitée lors de ce cours, l'industrialisation, amène à parler des délocalisations, sujet *impliquant* compte tenu de son actualité. Dans ce passage, l'enseignant, qui semble commencer sur une posture distanciée par la présentation d'une définition, prend ensuite position contre cette définition, posture du chercheur critique qui compare des théories, et s'implique fortement dans son discours disciplinaire. Il s'agit là de faire repérer les deux énonciateurs en confrontation, la position respective de chacun, et les énoncés situant les énonciateurs (par exemple *je cite* introduisant la parole de J.A, et *de mon point de vue* pour celle de l'enseignant). Ce phénomène de positionnement apparaît souvent sous forme d'une polyphonie complexe, dans laquelle discours d'origine et discours de l'enseignant sont étroitement imbriqués.

2.2.6 Comprendre les notions disciplinaires

La maîtrise des notions enseignées est bien évidemment l'objectif central de l'activité de réception du cours, mais celui-ci ne peut être atteint que parallèlement au repérage des autres aspects discursifs du discours de l'enseignant. C'est en sachant distinguer les rappels,

les reformulations, les digressions, les postures, etc., que l'étudiant pourra repérer les contenus à retenir. Ceux-ci sont à traiter à la fois à travers des extraits où ils sont clairement isolables (cf extrait 7), et au contraire à travers des passages où leur repérage demande de les extraire de phénomènes discursifs qui peuvent en rendre la perception un peu difficile.

2.2.7 Conserver les données enseignées

Le développement de cette compétence passe par un entraînement à la prise de notes, préoccupation récurrente chez les étudiants allophones. Celle-ci passe par certains préalables et la mise en place de dispositifs facilitateurs. La condition à une prise de notes efficace est une bonne compréhension des cours. Il est inutile de vouloir prendre des notes à partir d'un discours mal maîtrisé. A partir de là, les compétences de réception décrites plus haut ont un impact direct sur la capacité à noter. Elles devraient permettre à l'étudiant de trouver ses repères dans la complexité de la parole enseignante et de sélectionner les données à retenir. Il reste ensuite à développer une technique de sélection des énoncés, et de notation rapide (abréviations et symboles).

Au-delà de la prise de notes, il est important que l'étudiant élabore une stratégie globale de rétention des données en sachant combiner les différents éléments des dispositifs d'enseignement, entre autres les environnements numériques. Le fait qu'un photocopié existe, ou qu'un enseignant mette à la disposition des étudiants, avant le cours, les documents projetés pendant la séance, permet de réfléchir aux manières efficaces de s'en servir pour la compréhension et la rétention des cours. Les activités de FOU peuvent comporter des séquences au cours desquelles les étudiants

- comparent un extrait de cours et la partie correspondante du photocopié pour en analyser similitudes et différences,
- comparent leur compréhension selon des procédures différentes : lecture puis écoute, ou écoute seule,
- s'entraînent à prendre des notes selon deux procédures : sur page blanche, ou à partir de la copie des diapositives de powerpoint projetés en cours.

Ces activités peuvent amener les étudiants à choisir la stratégie la plus efficace pour eux.

Les différentes entrées dans le cours magistral présentées ici ne sont ni exhaustives ni définitives. Elles illustrent la complexité du discours enseignant et offrent des exemples de traitement pédagogique dans le cadre de formations FOU.

3. De la réception aux compétences de production écrite

La réception orale des cours doit aboutir à la production d'écrits répondant à des règles d'écriture précises, souvent implicites car les étudiants français sont censés avoir été préparés dès le secondaire à leur rédaction. Ces règles déterminent en quelque sorte des genres textuels universitaires qui constituent la majeure part de l'évaluation.

Concernant la production écrite, la démarche FOS-FOU se décline de la manière suivante :

- Identification de la demande/ commande
→ la réussite des travaux écrits d'un semestre ou d'une année
- Analyse des besoins
→ la compréhension des cours, le respect des exigences disciplinaires,
→ la méthodologie de la production d'écrits
- Collecte des données
→ documents issus des cours dispensés en français et enregistrements de cours, énoncés d'examens, corrigés, annales, modèles, documents supports...
- Analyse des données
- Elaboration didactique

3.1 Les besoins et les sources des étudiants en production écrite

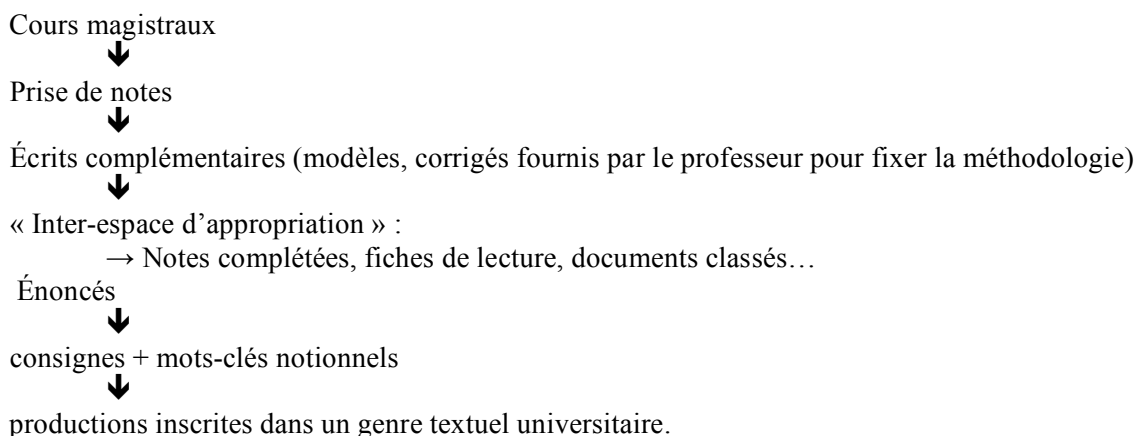
La source principale de la production écrite est la prise de notes, qui accompagne l'écoute des cours magistraux ou travaux dirigés. Mais les étudiants ont besoin pour préparer leurs examens écrits de relire et retravailler leurs notes, de les compléter pour s'en approprier les contenus scientifiques nécessaires aux écrits exigés. Les notes ne suffisent pas et la compréhension écrite des documents de travail et d'aide à la production écrite sera aussi nécessaire. Il s'agit d'articles ou de références apportés par l'enseignant en cours ou fournis le jour de l'examen. Par ailleurs, des connaissances méthodologiques sont aussi indispensables pour répondre aux règles d'écriture inhérentes aux différents genres universitaires évalués dans les examens.

Les productions écrites répondent à différentes sollicitations de la part de l'enseignant et de l'institution universitaire. Il y a d'abord les consignes des énoncés d'examens qui constituent des écrits injonctifs antérieurs à la production, destinés à la déclencher et qui orientent les étudiants vers un genre textuel précis : la question de cours, le commentaire (*commentez l'article de X...*), la dissertation etc. Ces consignes d'examens sont explicites mais pas toujours explicitées : elles indiquent généralement ce qu'il faut faire mais rarement comment il convient de procéder car les étudiants sont censés avoir été sensibilisés à l'exercice dans une vie scolaire antérieure. Par conséquent des discours implicites ou censés être assimilés décrivent des exigences méthodologiques que l'on retrouvera dans les corrigés des professeurs, quand il y en a, ou dans leurs commentaires écrits ou oraux. Ces corrigés constituent une source pédagogique précieuse pour l'enseignant de langue désireux de préparer ses étudiants étrangers à la production écrite.

Outre les consignes, les énoncés d'examens comportent des éléments notionnels (lexique de spécialité principalement) qui fixent les parties du cours à reprendre, les domaines concernés par la production écrite demandée. Ils agissent comme des « mots-clés » notionnels déclenchant chez l'étudiant sa mémoire et sa capacité de mobilisation des connaissances classées et retravaillées dans sa prise de notes.

Enfin les énoncés sont souvent complétés par des documents authentiques écrits qu'il faut synthétiser. La compréhension écrite des énoncés et documents annexes s'avère essentielle au déclenchement de la production écrite.

On peut représenter ainsi le schéma de la communication écrite universitaire qui aboutit à la production des étudiants :



La production écrite nécessite la constitution d'un « inter-espace d'appropriation » dans lequel les étudiants se ré-approprient le cours en complétant leurs notes par des traductions, des données lues dans d'autres références, des écrits complémentaires fournis par l'enseignant, des corrigés, etc.

3.2 Les pistes de réflexion

La démarche de collecte et d'analyse des données en FOU conduit ici à rechercher des exigences communes à plusieurs disciplines en matière d'expression écrite. Peut-on dégager

des compétences générales transversales ou transposables d'une discipline à l'autre ? Ces macro-compétences dégagées de l'étude des productions écrites exigées, sont-elles identifiables sur le Cadre européen commun de Référence pour les langues (CECR) et peuvent-elles servir de base à un référentiel commun ?

Pour répondre à ces questions, il convient de mobiliser des outils d'analyse des productions et une méthodologie de classement. Parmi ces outils, on peut citer la théorie des genres textuels héritée de Bakhtine et permettant de classer les différents textes selon leur règles de composition ou celle des types discursifs qui empruntent à la pragmatique les critères d'un classement par les intentions de communication des destinataires.

Les dissertations, définitions de cours, synthèses ou résumés répondent à des règles précises de composition portant sur la forme et le fond (plan thématique par exemple). Ces règles sont propres aux traditions disciplinaires mais sont souvent transférables au sein d'un même domaine (sciences humaines, sciences exactes, etc.).

Les types discursifs renvoient à des actes langagiers présents souvent dans le même genre textuel : la synthèse de documents comporte aussi bien des énoncés descriptifs, explicatifs qu'argumentatifs. L'étude de cas suppose de maîtriser la narration, par exemple.

L'étude des récurrences lexicales et syntaxiques associées au classement par genres textuels fait apparaître globalement trois grandes catégories de productions écrites qui révèlent des caractéristiques linguistiques et des actes langagiers proches :

- les restitutions du cours, qui sont les plus fréquentes en début de cursus, surtout en 1^{ère} et 2^{ème} année de licence ;
- les commentaires et synthèses de documents, récurrents dès la 2^{ème} année et surtout en 3^{ème} année et master 1 ;
- les études de cas ou simulations, analyses d'expérimentations, qui correspondent à des démarches d'analyse et de production écrite proches de la situation professionnelle et que l'on rencontre surtout, ce qui est normal, en fin de cursus universitaire (L3, M1, M2).

Cette catégorisation des écrits universitaires qui s'appuient sur la compréhension orale des cours magistraux constitue ce que l'on pourrait qualifier de « culture universitaire à la française ». Chaque catégorie répond à un ensemble de consignes d'écriture, à une mobilisation des compétences cognitives particulières de la part des étudiants quand ils préparent leurs examens à partir de leurs notes de cours et quand ils utilisent les documents annexés aux énoncés.

3.3 Consignes et tâches demandées

On peut ainsi dégager pour chaque catégorie un ensemble de tâches langagières que l'enseignant de langue peut travailler en cours avec les étudiants :

- **Restitutions du cours**
 - rédiger la définition de termes ou de notions ;
 - répondre à des questions de cours ;
 - rédiger une démonstration dont les paramètres ont changé.
- **Commentaires et synthèses**
 - répondre à des questions qui découlent du cours (prolongent, contestent, etc.) ;
 - réagir à des situations décrites, exprimer un avis, une réflexion, argumenter et comparer.
- **Etudes de cas et simulations**
 - analyser une situation à partir de paramètres ponctuels (prévisibles et déviants), interpréter des données et les adapter à un schéma ou un processus étudiés en cours ;
 - réemployer

3.3.1. Les restitutions de cours

L'exemple suivant (biochimie, L1) porte sur la question de cours s'apparentant à une démonstration qui a été décrite au tableau en biologie et que les étudiants doivent reproduire à partir de paramètres différents.

Extrait 9

Exo 1. Dans des conditions optimales de croissance une cellule d'Escherichia coli se divise en 20 min. Si aucune cellule ne meurt, combien de temps faudra-il pour qu'une culture de 10 L menée dans des conditions optimales atteigne la densité cellulaire maximale de 10¹⁰ cellules.mL⁻¹ (une culture "saturée")? Combien faut-il de temps pour que le volume total des cellules atteigne 1 km³? (On considère qu'une cellule d'E. coli est un cylindre de 2+ μ m de long et de 1 + μ m de diamètre). Écrire la structure du β -D-glucofuranose selon la configuration de Haworth. Donner la structure d'un disaccharide non réducteur constitué uniquement de glucose.

L'analyse de cet énoncé d'examen fait apparaître de nombreuses nominalisations (*Dans des conditions optimales de croissance ; qu'une culture de 10 L menée dans des conditions optimales...*) caractéristiques des discours scientifiques et des tournures passives en particulier avec un verbe pronominal (*se divise*) et des participes passés (*menée, constitué*) qui illustre les séquences descriptives de l'énoncé. Ces marques linguistiques récurrentes se retrouveront dans la réponse à la question où le phénomène scientifique, affecté de nouvelles mesures indiquées dans l'énoncé, sera décrit par les étudiants reprenant leurs notes de cours en intégrant ces données factuelles.

Les « mots-clés thématiques » comme *cellule d'Escherichia coli, densité cellulaire maximale* ou *structure du β -D-glucofuranose selon la configuration de Haworth*, indique la partie de cours à restituer. Les consignes renvoient au genre textuel de la question de cours : *combien de temps faudra-il..., Écrire ou donner la structure*. On peut relever d'ailleurs la synonymie ambiguë du verbe *donner* pour *écrire*.

En sciences humaines, la question de cours ne relève pas d'une démonstration mais d'une restitution du cours dont la forme peut être dictée par le corrigé de l'enseignant, quand il est fourni, ce qui constitue un outil exploitable pour l'enseignant de FOU qui pourra ainsi faire travailler les étudiants sur les structures linguistiques à privilégier dans les productions écrites exigées.

Dans ces exemples de corrigés de questions du cours de Finances publiques de 2^{ème} année de licence (Mangiante et Parpette, 2011), on peut dégager les caractéristiques discursives à étudier en cours de langue :

Extrait 10

Régie d'avances et de recettes : il s'agit d'une situation dans laquelle la phase comptable de paiement des dépenses et de recouvrement des recettes se trouve amputée. En effet, dans cette hypothèse, les opérations ne sont pas effectuées par un comptable public dûment habilité, mais par un agent subalterne placé sous la subordination de l'ordonnateur de la collectivité publique. Ainsi, par exemple, dans les musées ou les piscines publiques, un fonctionnaire sera chargé de recueillir le produit des droits d'entrée. Le comptable n'est pas totalement absent de cette procédure, dans la mesure où il peut engager sa responsabilité, en cas de défaut de surveillance du régisseur. Il en va de même pour le régisseur qui a décidé de sa nomination.

Transfert de crédit : on oppose les transferts de crédit aux virements. Les premiers consistent à déplacer un montant de dépense d'un service vers un autre, à l'intérieur du budget de l'Etat, sans en modifier la nature ni le montant. La loi organique de 2001 confirme cette possibilité (entre les différents programmes), mais en renforce la

procédure en imposant le recours à un décret et non plus un simple arrêté du ministre de finances, après information du parlement.

Les corrigés font apparaître des énoncés de types descriptif avec des modalisations de lieu et de manière (*au regard de, sous l'empire de, vers, à l'intérieur de, dûment, juridiquement*) et explicatif avec des connecteurs de cause – conséquence (*en effet, ainsi*). Les notions disciplinaires sont définies par des tournures d'équivalence (*il s'agit d'une situation*) ou d'opposition (*on oppose*).

L'exploitation pédagogique portera sur les connecteurs logiques et les adverbes (textes lacunaires, appariements, énoncés dans le désordre à rétablir, etc.). Les étudiants peuvent également reconstituer la définition à partir d'un texte déconstruit :

régie d'avances et de recettes : amputation de la phase comptable de paiement des dépenses et de recouvrement des recettes ; les opérations ne sont pas effectuées par un comptable public dûment habilité ; un agent subalterne placé sous la subordination de l'ordonnateur de la collectivité publique, dans les musées ou les piscines publiques, un fonctionnaire sera chargé de recueillir le produit des droits d'entrée.

3.3.2. Les synthèses et commentaires

La synthèse de documents nécessite une reformulation du cours en intégrant des modifications nées du recours à d'autres références fournies par l'enseignant dans son énoncé de l'examen : tableaux, graphiques, articles, etc., qui complètent, illustrent, relativisent le cours voire s'y opposent. Dans les sciences expérimentales, la synthèse d'expériences, même si elle ne porte pas officiellement cette dénomination, relève d'un processus discursif comparable : l'étudiant doit convoquer son cours dans un contexte expérimental décrit dans l'énoncé avec de nouvelles données et des informations complémentaires. Il doit mettre en perspective ces différentes sources et répondre à des questions dont les réponses ne constituent pas la restitution simple de son cours.

L'exemple suivant est issu d'un cours de licence de biochimie.

Extrait 11

Une huile de table est un mélange de triesters formés de propanetriol 1,2,3 ou glycérol et d'acides gras, c'est-à-dire d'acides à longues chaînes carburées, saturées ou non. Ils sont presque toujours accompagnés d'une très faible quantité d'acides gras libres, que nous noterons R-COOH. Le pourcentage d'acides gras libres augmente lentement avec le temps. Pour être comestible, une huile de table ne doit pas contenir plus de 1% d'acides gras libres.

On dispose d'une solution S d'hydroxyde de potassium dans l'éthanol dont la concentration est approximativement égale à 0,05 mol.L⁻¹. Le dosage de 20 mL de solution d'hydroxyde de potassium, en présence de phénolphtaléine comme indicateur de fin de dosage, nécessite 21 mL de solution d'acide chlorhydrique à 0,05 mol.L⁻¹.

Dans un erlenmeyer de 100 mL, 5 g d'huile, 20 mL d'éthanol, 20 mL d'éther et quelques gouttes de phénolphtaléine sont ajoutés. Un volume V₂ de potasse alcoolique (solution S) est alors versé jusqu'au virage.

L'exploitation pédagogique pourra porter sur une reconstitution du texte à partir des verbes, connecteurs logiques et modalisateurs afin que les étudiants perçoivent toutes les relations qui unissent les différentes informations nécessaires au travail de synthèse. Ils peuvent ensuite rédiger les consignes de l'examen par rapport à la situation décrite et au contexte :

*Soit C la concentration de la solution S, déterminer numériquement C.
Quel virage (changement de teinte) observe-t-on à l'équivalence lors du dosage du solvant et de la solution d'huile ?*

Montrer que la quantité (en mol) d'hydroxyde de potassium nécessaire au dosage des acides libres présents dans 5g d'huile est donnée par la relation : $C(V2-V1)$ avec C en mol.L⁻¹ et $V2$ en L.

En déduire l'indice d'acide IA de l'huile de table étudiée, sachant que $V1 = 0,8$ mL et $V2 = 3,9$ mL.

Ces activités de compréhension écrite préparent le travail de production de la synthèse qui pourra s'appuyer sur un corrigé de l'enseignant.

3.3.3. Les études de cas et simulations

L'étude de cas ou la simulation nécessitent de relier le cours à une situation particulière racontée dans un texte qui peut être assez long. Les étudiants doivent aussi relier ces sources à d'autres données extérieures au cours : événements d'actualité, références théoriques, expériences personnelles (stages, par exemple). Certaines de ces références sont fournies en annexes de l'énoncé.

L'exemple suivant (Goes et Mangiante 2010) est extrait d'un examen de master de sciences économiques et sociales.

Extrait 12

Vous êtes chargé de l'animation d'un pays dont voici les principales caractéristiques.

En périphérie de XX, une communauté de commune vient de se constituer. Elle doit faire face à la fermeture prochaine du camp militaire qui a conduit à l'installation de 150 familles dispersées sur son territoire. A l'exception de 13 d'entre elles, la fermeture du camp entraînera leur déménagement. L'armée s'est engagée à concourir financièrement au plan de développement de la communauté de commune.

La moitié du territoire est occupé par des forêts de résineux, ailleurs c'est l'élevage qui subsiste avec difficulté. Dans l'un des bourgs, se développe une fabrication artisanale de salaison et charcuterie qui lance une nouvelle gamme de produits à base de gibier. Le comité régional du tourisme a lancé avec succès une promotion des activités de chasse et pêche qui attire les amateurs de la capitale les week-end.... L'agence de l'eau et le ministère de l'environnement proposent de transformer le terrain militaire en retenue d'eau pour réguler le débit du fleuve voisin et éviter les inondations.

Dans la ville centre, outre les services de proximité d'un tel territoire, existe un lycée technique renommé, spécialisé dans la mécanique auto, l'automatisme et les radio-transmissions. Dans sa zone d'activité se sont installées récemment deux entreprises de moulage de pièces en plastique, l'une pour l'automobile, l'autre fabrique des jouets.

Plusieurs séances de travail, les unes avec les élus de la communauté de communes, les autres avec les socio-professionnels et associatifs, ont été consacrées à l'analyse des caractéristiques du territoire, de ses forces et faiblesses.

***2-1** Au cours de la séance commune de formulation du diagnostic, plusieurs propositions sont présentées :*

F1 par le permanent de l'office de tourisme : « La vocation de notre territoire, c'est maintenant d'accueillir les parisiens pour des activités de chasse et de pêche de haut-standing comme au Canada ».

F2 par le représentant des milieux économiques : « Je préférerais qu'on s'attache à développer des activités existantes plus porteuses d'emploi, notamment dans les domaines de l'agroalimentaire et de la qualité à l'exemple de la salaison de tradition ».

F3 par un professeur du lycée technique : « Pourquoi n'affirmerait-on pas des ambitions de pôle d'excellence à partir de liens à créer entre les industries du plastique et les compétences du lycée » ?

Que pensez-vous de ces trois vocations possibles (avantages / inconvénients) ?

Ici les étudiants n'ont pas à rédiger un écrit de type professionnel comme c'est parfois le cas à ce stade de leurs études mais la démarche relève d'une situation inspirée de la réalité professionnelle qui les attend à la sortie de l'université.

On constate que le texte déclencheur de l'étude de cas est de types narratif et descriptif avec des modalisateurs de temps et de manière (*demain, récemment, au cours de, amplement, financièrement, notamment*) et qu'il comporte de nombreuses données à dégager, classer, comparer et confronter à d'autres issues du cours et d'un contexte extérieur, ici la période de fermetures de casernes en France en 2008-2009.

Une autre particularité linguistique de l'étude de cas est la démarche argumentative qu'elle suppose. Les étudiants doivent exprimer une opinion argumentée dans leur production écrite.

Les activités pédagogiques peuvent prendre la forme d'un résumé après un repérage des faits essentiels où les étudiants auront à relier l'argumentation à la narration :

Accueil des touristes / promotion des activités de chasse ;

Développement de l'agroalimentaire / fabrication artisanale de salaison ;

Pôle d'excellence / lycée technique renommé.

Ils pourront rechercher recherche des oppositions, des arguments contraires :

Subsistance difficile de l'élevage et fabrication artisanale ;

3.4 Tâches et compétences transversales

Les exemples précédents révèlent trois macro-tâches transversales aux différentes disciplines, requises pour la production écrite et qui correspondent aux trois grandes catégories d'écrits universitaires exigés des étudiants et que nous avons évoqués plus haut. Ces macro-tâches comportent un ensemble de tâches langagières que nous pouvons énumérer ainsi, tout en reconnaissant que la démarche ne saurait être ni exhaustive ni définitive, elle devra être complétée en poursuivant le recueil et l'analyse des productions écrites étendu encore à d'autres disciplines :

- **Re-produire (restituer le cours)**
 - identifier et nommer, (objets, notions, phénomènes),
 - définir
 - recopier
 - classer
 - imiter
 - appliquer, déduire (math), induire.
- **Re-formuler**
 - altérer, modifier
 - convaincre
 - argumenter
 - commenter (à partir du cours)
 - démontrer (rendre valide, vérifier en math et sciences expérimentales)
- **Re-lier (associer, appairer) des connaissances, des objets, des concepts**
 - repérer
 - comparer
 - interpréter
 - estimer, mesurer
 - analyser
 - innover, créer
 - contester

Ces différentes tâches associées à l'acte d'écrire relèvent d'un processus cognitif de « mise en relation contextualisée » et sont associées dans le CECR à des compétences articulées sur des niveaux de langue susceptibles de guider l'institution universitaire dans ces procédures d'accueil des étudiants allophones :

*peut écrire des textes **articulés** simplement sur une gamme de sujets variés **dans son domaine en liant** une série d'éléments discrets en une séquence linéaire (B1) ;*

*... en faisant **la synthèse** et l'évaluation d'informations et d'arguments **empruntés** à des sources diverses...(B2) ; ...*

*en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant **un point de vue** de manière élaborée, par **l'intégration** d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée (C1)...*

L'acte d'écrire à l'université consiste donc à « gérer des connaissances, les faire circuler et chercher à convaincre » (Gauthier, 2001).

Cette gestion des connaissances et la mise en évidence des compétences langagières qu'elle implique, indexées sur le CECR, conduit à faire émerger les bases d'un référentiel langagier transversal mobilisable pour la formation linguistique en FOU :

Compétences requises	Productions attendues
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les éléments clés d'une partie de cours, repérer les structures définitoires, définir les objets et les acteurs spécialisés (objectif : re – produire) ▪ Répondre aux sollicitations écrites (injonctions) ▪ Appliquer une démonstration présentée en cours à des données différentes ▪ Expliquer des notions vues en cours ▪ Argumenter, comparer, exposer, donner son point de vue, son opinion (objectif : reformuler), reconstituer des ensembles d'informations, mettre en perspective ▪ Analyser une situation, situer dans le temps, dans le champ disciplinaire, s'adapter à d'autres structures, contester (objectif : relier), inventer et nier 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réponses à des questions de définitions, descriptions de dispositifs et de phénomènes ▪ Commentaires de textes (arrêtés, décrets, etc.), synthèses de documents, compte-rendus d'expériences et de travaux pratiques ▪ Documents professionnels simulés, études de cas, analyses d'expérimentations ou de protocoles, de processus, de dispositifs

Chaque macro-compétence devra être subdivisée en micro-compétences elles-mêmes décomposées en savoir-faire et savoir linguistiques afin d'établir une carte de compétences nécessaires à l'intégration universitaire.

La typologie des productions écrites, qui s'est dégagée du recueil des données, ne saurait être définitive mais elle permet d'orienter l'enseignant de FOU dans son travail d'analyse et de construction d'un matériel pédagogique adapté aux besoins des étudiants.

3.4 Du cours de langue au cours d'intégration

Comme on vient de le voir, la démarche FOU est très étroitement liée aux situations universitaires et aux compétences exigées à tous les niveaux : maîtrise des règles universitaires, connaissance du fonctionnement du diplôme préparé, compréhension des contenus disciplinaires des cours et de leurs dimensions pédagogiques, capacité à rédiger selon les règles de genre en vigueur, adoption de stratégies de travail optimales. Les

formations FOU ont donc intérêt à inscrire *explicitement* l'apprentissage linguistique dans cette perspective. C'est ce que nous proposons à travers le choix des aspects langagiers traités et que nous avons exposés plus haut. C'est également ce souci qui explique la forme donnée aux fiches pédagogiques qui structurent la formation (Mangiante et Parpette 2011). Celles-ci comportent trois parties :

- *l'introduction* qui explique en quoi l'aspect traité est important dans les cours à suivre ou les écrits à rédiger ;
- *les activités* de compréhension ou production proprement dites ;
- *la réflexion* en fin de séquence qui conduit l'étudiant à comparer l'aspect étudié avec son contexte d'origine, avec ses propres habitudes, à s'interroger sur les stratégies qu'il peut mettre en oeuvre pour acquérir la compétence visée.

Cette approche est concrètement illustrée à travers la fiche pédagogique présente en annexe.

4. Pour ne pas conclure : l'émergence d'un champ d'études

La démarche FOU recourt, comme nous l'avons vu, à des outils et une méthodologie d'analyse de discours pour étudier, classer et comparer les différents discours universitaires oraux et écrits afin d'en dégager les régularités, les structures récurrentes, l'organisation interne et permettre de dégager des pistes d'exploitation didactique destinées à amener les étudiants allophones à maîtriser les savoir-faire langagiers et leur intégration universitaire.

Il s'agit bien dans ses principes, son déroulement, et sa cohérence, d'une démarche englobante déclinant celle du FOS et qui suppose la mise en place d'un véritable dispositif impliquant l'université et ses partenaires institutionnels. Les différentes composantes de l'université, les UFR, le service des relations internationales sont concernées. Les enseignants des disciplines sont au cœur de la démarche parce qu'ils sont confrontés aux difficultés des étudiants et que leur concours est indispensable pour le recueil des cours magistraux, documents de la spécialité, témoignages sur la prise en compte des étudiants allophones, l'organisation de leur cours et leurs consignes de travail.

Comme en FOS, le travail de constitution et d'analyse des données est important et ne saurait être accompli par les seuls enseignants de langue. C'est pourquoi le dispositif FOU doit inclure les laboratoires de recherche adossés aux différents masters de FLE dont certains étudiants sont susceptibles d'effectuer leur stage de recherche au sein de leur université en collectant les discours universitaires sous la coordination et le contrôle de leurs professeurs.

Ainsi une base de données mutualisées pourra être, à terme, constituée pour faciliter la mise en place des formations linguistiques.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1992), *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.
- Bakhtine, M. (1938, version française 1978), *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- Eisenbeis, M. (2007), « Créer des ressources adaptées pour accueillir les étudiants étrangers à l'université : l'exemple de "L'Auberge" », in Goes, J. et Mangiante J.-M. (dir.), *L'Accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Arras, Artois Presses Université, pp. 81-90.
- Fassier, T. et Talavera-Goy, S. (2008), *Le français des médecins*, Grenoble, PUG.
- Gauthier, L. (2001), « L'aventure universitaire », in Roy, M. (dir.), *L'université : une fois entré, comment bien s'en sortir!*, Université de Sherbrooke, Services à la vie étudiante.
- Goes, J. et Mangiante, J.-M. (2010), « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones », in Parpette C. et Mangiante J.-M. (dir.), « Faire des études supérieures en langue française », *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 47, Paris, CLE International, pp. 142-152.

- Mangiante, J.-M. (2009), « Vers un référentiel de formation linguistique pour les étudiants étrangers à partir de la construction de corpus professionnels », in Bérard, E. et Borg, S. (éds.), *L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, Terres de fle 2, Besançon, Centre de Linguistique Appliquée, Université de Franche-Comté.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004), *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE, coll. F.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011), *Le Français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG.
- Parpette, C. (2010), « Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire », in Parpette, C. et Mangiante, J.-M. (dir.), « Faire des études supérieures en langue française », *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 47, Paris, CLE International, pp. 106 -115.

Fiche pédagogique 10 (R2) / Vidéo 17

Discours imbriqués *Économie des territoires (5'08)*

Fiche étudiant

Introduction

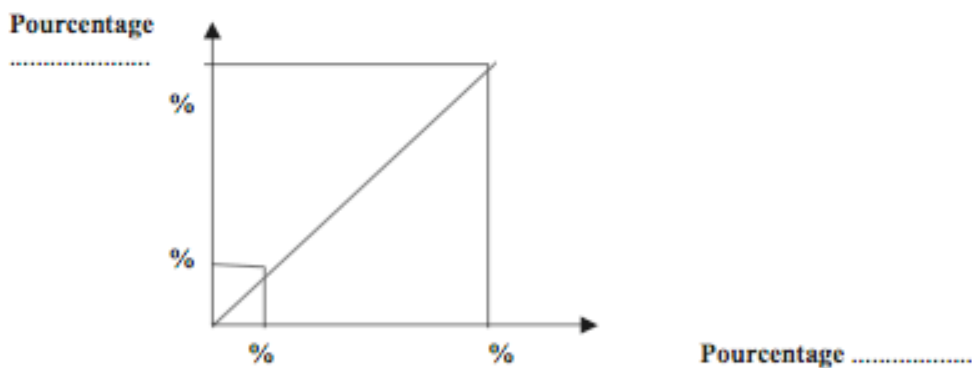
Le cours magistral demande de votre part beaucoup d'attention pour repérer les notions importantes à prendre en notes. Vous devez sélectionner les informations importantes parmi les explications et les commentaires de l'enseignant. Les activités proposées ici doivent vous servir à dégager les commentaires de l'enseignant sur l'organisation matérielle de la classe, les consignes de travail et les explications sur le cours. L'enseignant utilise aussi des mots et des expressions pour vous inciter à prendre des notes ou au contraire à seulement écouter, il parle lentement ou au contraire très vite, par exemple. Enfin il utilise ici un tableau interactif, ce qui vous demande de prendre en compte des informations sur différents supports (parole de l'enseignant, schéma, graphiques...).

Activité 1

1. Écoutez l'extrait suivant d'un cours d'économie des territoires (M2) et relevez les commentaires méthodologiques (conseil, consignes de travail) et indiquez leur fonction (que doivent faire les étudiants?), à l'aide du tableau suivant:

Commentaires méthodologiques	Fonction des commentaires

2. Complétez le schéma que le professeur dessine sur le tableau interactif.



3. À quoi correspond la droite au centre du schéma?

Activité 2

1. Écoutez l'extrait suivant et soulignez, dans la transcription, le passage au cours duquel le professeur accélère son discours et un autre où il baisse le son de sa voix pour faire un commentaire extérieur au cours.
2. Pourquoi l'enseignant accélère son débit? Les étudiants doivent-ils prendre en note ce qu'il dit dans ce cas? Pourquoi parle-t-il plus bas à certains moments?
3. Relevez les commentaires personnels de l'enseignant et reliez-les aux informations principales qu'ils concernent, en vous aidant du tableau suivant:

Informations principales	Commentaires de l'enseignant

4. À quoi servent ces commentaires? Faut-il les prendre en note?

Réflexion sur votre méthode de travail

Est-ce utile pour vous, pour comprendre le cours et mieux prendre des notes, de savoir repérer les reformulations, commentaires et exemples?

Pourquoi?

Dans quels cas, pour vous, faut-il noter ces passages du discours de l'enseignant? Comment les notez-vous? Est-ce que vous les distinguez des informations importantes?