

## Chapitre 9

# **L'enseignement-apprentissage de l'anglais et du français langues étrangères à l'université : des inégalités langagières dans un contexte culturel massivement monolingue**

Teresa Acuña, Claudia Herczeg

Vivre l'expérience de l'étrangété des pensées exprimées dans une autre langue que la sienne constitue une expérience herméneutique basique, puisque une telle rencontre aurait la fonction de mettre en cause les propres certitudes et de lever ainsi une barrière contre l'ethnocentrisme de la pensée scientifique. La rencontre avec d'autres langues institue ainsi une expérience basique dans l'histoire universelle de l'apprentissage et de la réflexion des chercheurs.

Rainer Hamel, 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*

Quelles langues faut-il enseigner à l'université en Amérique Latine et en particulier en Argentine ? Quel rôle dans la production, la transmission et la circulation des connaissances ont-elles à jouer dans l'ère de la globalisation/mondialisation ? Dans quel contexte académique/scientifique seront utilisées ces langues ? Puisque l'université ne peut pas être isolée du milieu social dans lequel elle évolue, quels éléments dans ce contexte influent sur l'apprentissage des langues étrangères (LE)? Quels sont les besoins et les modalités d'apprentissage des nouvelles générations d'étudiants ? Quelles compétences langagières faudrait-il développer chez ces apprenants ? Quels genres discursifs écrits et oraux peut-on leur proposer?

Les lignes qui suivent essaient de fournir des éléments de réponse à ces questions. Cette réflexion, qui met en question le rôle des langues à l'intérieur du champ scientifique et communicationnel de la science et des études supérieures, se nourrit des résultats d'une recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'oral scientifique en quatre langues: allemand, anglais, français, et portugais que nous avons effectuée à l'Université Nationale du Comahue, en Patagonie Nord.

Dans une première partie, nous décrivons brièvement le contexte universitaire, scientifique et langagier, massivement monolingue, dans lequel s'insère

l'enseignement des LE en Argentine, en particulier au niveau supérieur. Ensuite nous présentons une proposition méthodologique d'enseignement-apprentissage de l'oral scientifique que nous avons élaborée dans le cadre d'une méthodologie de recherche-développement couplée à une étude de cas. L'analyse des résultats obtenus, en particulier ceux concernant l'influence du contexte sur l'apprentissage, donnera suite à une réflexion qui restera cependant ouverte à de nouveaux apports.

### **8.1. Argentine : un contexte d'apprentissage des langues massivement monolingue**

Contrairement à ce qui se passe en Afrique et dans certains de pays d'Amérique Latine<sup>22</sup>, l'Argentine est un pays massivement monolingue, l'espagnol étant la "langue nationale". Deux conditions historiques auraient pu conduire le pays vers une grande diversité linguistique et culturelle: d'une part, l'existence, avant la conquête espagnole au XVI siècle, de 35 langues autochtones sur le territoire argentin actuel, et d'autre part, l'arrivée d'une forte immigration européenne à partir des années 1880<sup>23</sup>. Des facteurs historiques et politiques, -l'extermination et/ou l'assimilation progressive de la plupart des populations indigènes- expliquent la presque totale

---

<sup>22</sup> La Bolivie, la Colombie, le Paraguay et le Pérou.

<sup>23</sup> Ainsi, vers 1914 les immigrants représentaient-ils le 30 % de la population totale sur le territoire argentin, dont 45 % d'Italiens (Bein, p.9).

disparition des langues autochtones, qui à l'heure actuelle ne sont parlées que par moins de 10 % des habitants (Bein, p.1) appartenant surtout à des milieux sociaux défavorisés économiquement. Quant à l'immigration européenne, sa contribution linguistique a été contrecarrée par la volonté politique d'assimiler linguistiquement les populations immigrées à l'espagnol, d'après le modèle républicain adopté au XIX<sup>e</sup> s. Ainsi, au début du XX<sup>e</sup> siècle, les politiques linguistiques scolaires imposaient-elles à l'école primaire un enseignement exclusivement en espagnol. L'enseignement des langues étrangères (le français et l'anglais) était réservé aux élites qui fréquentaient l'école secondaire. De nos jours, cette idéologie du monolinguisme qui favorise et légitime l'usage d'une seule langue dans le domaine public continue à nourrir l'imaginaire collectif (de los Heros, 2014).

En 2006, une enquête a révélé que 50 % des habitants affirmaient connaître d'autres langues, dont 85,5 % correspondait à l'anglais et 7,7 au français (Quevedo & Bacman, 2006, cités par Bein). Selon cette même enquête, l'apprentissage des LE est plus important chez les plus jeunes et ne concerne en général que les secteurs les plus favorisés de la population. Dans le système éducatif public et privé, l'anglais est la langue la plus enseignée en Argentine ; quant à l'enseignement du français, il a subi une forte régression dans les années 90. L'anglais s'impose aussi dans les études supérieures non seulement comme conséquence de la globalisation de la culture et des connaissances, mais aussi en raison d'une continuité

des pratiques éducatives héritées de l'école secondaire où l'anglais est la langue dominante.

Pour comprendre le poids du contexte dans lequel s'inscrit l'enseignement des LE à l'université, il faut tenir compte de certains événements qui au XX<sup>e</sup> siècle ont marqué le système universitaire argentin. En effet, en 1918 la réforme universitaire a démocratisé les universités en instituant l'autonomie universitaire dans le domaine académique et scientifique, les concours pour le recrutement des enseignants, le gouvernement conjoint des enseignants et des étudiants, et l'ouverture vers le milieu social<sup>24</sup>. Le deuxième, en 1949, c'est l'élimination des droits de scolarité qui a permis l'accès des secteurs populaires aux études supérieures. Ainsi, l'éducation nationale dans son ensemble est devenue gratuite<sup>25</sup>, laïque et ouverte aux couches populaires. Cependant, la vie démocratique des universités s'est vue interrompue par des dictatures militaires (1966-1973 et 1976-1984) ce qui a provoqué non seulement une perte du dynamisme intellectuel et de la qualité de l'enseignement, mais surtout l'isolement international des universités argentines. Les pratiques participatives et démocratiques, lentement récupérées après le retour de la démocratie en 1984<sup>26</sup>,

---

<sup>24</sup> Ainsi, chaque université argentine se doit d'accomplir la triple tâche d'enseignement, de recherche, et de collaboration pour le traitement des problématiques liées au milieu social.

<sup>25</sup> À partir de 1955 se sont créées des universités privées sous l'impulsion de l'église catholique. 1956: Universidad Católica de Córdoba, 1958: Universidad Católica Argentina, en Buenos Aires.

<sup>26</sup> D'autres faits marquent la réorganisation du système universitaire depuis 1884 : la création d'organismes de contrôle et de régulation de

tissent à l'heure actuelle la toile de fond sur laquelle évoluent les acteurs institutionnels et adoptent des positionnements vis-à-vis de la globalisation mondiale linguistiquement dominés par la langue anglaise. Cependant, une sorte de passivité légitime l'adhésion, consciente ou non, aux paradigmes scientifiques véhiculés par ce linguocentrisme anglophone, ce qui met en relief les assymétries de pouvoir dans la diffusion des connaissances. Dans ce contexte, des programmes universitaires de coopération internationale ont été mis en place dans un processus d'internationalisation des études supérieures qui s'est intensifié ces 15 dernières années<sup>27</sup>.

## **8.2. Le champ scientifique et l'enseignement des langues étrangères**

Hamel (2013) considère que le champ scientifique et académique s'organise en trois sphères basiques d'activités qui sont en interrelation les unes avec les autres : la *formation du capital humain*, la *production scientifique* et la *circulation des résultats*.

Notre recherche concerne la sphère de *formation scientifique* du capital humain à l'intérieur du champ

---

la vie institutionnelle des universités : la Secretaría de Políticas universitarias et la CONEAU.

<sup>27</sup> Comme le montre la création en 1999 (Abba & Leñaño, 2004) du Réseau de Coopération Internationale des Universités de l'État (RedCIUN : Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales) au sein du Ministère de l'Éducation Nationale.

scientifique. Il y a lieu d'ajouter qu'à l'intérieur de cette sphère, les activités de formation académique scientifique de base, les activités de 2ème cycle, et celles de 3ème cycle revêtent des caractéristiques différentes. En effet, les activités de formation basique mettent l'accent sur les sub-activités d'enseignement-apprentissage, le travail en équipe, la participation aux cours, travaux pratiques, etc. La seconde, sur les sub-activités de lecture, d'évaluation et d'initiation à la recherche. Et la troisième sur celles de recherche, conjointe ou en collaboration.

L'expression *production scientifique* renvoie ici au processus complexe, souvent collectif et interactif, du travail de recherche. La construction du sens et les actions propres aux tâches scientifiques se servent des mêmes procédés utilisés dans d'autres événements sociaux, centrés sur l'interaction (Garfinkel, 1967, cité par Hamel, 1913, p.350). Pour Gumperz (1982, cité par Hamel, 1913), l'interaction verbale dans des micro-événements communicatifs constitue le noyau du processus qui mène à des découvertes et à la construction du savoir scientifique : interaction dans des laboratoires, lors des travaux de recherche, dans l'enseignement, etc.

La *circulation des résultats* comprend la *communication* et la *diffusion* de la science, qui à son tour renvoie à des sub-activités concernant les habiletés langagières réceptives et productives : la lecture de textes scientifiques, la compréhension auditive des communications scientifiques et d'autres types d'exposés, la communication des résultats sous forme orale (lors de

journées scientifiques, par exemple) et écrite dans des publications. Ces habiletés langagières réceptives et productives dans leur réalisation effective se combinent ; en LE elles se développent à des degrés différents de performance.

D'un point de vue discursif, ces diverses situations de communication/diffusion scientifique se reflètent dans des genres discursifs particuliers, si bien qu'en milieu universitaire, les discours qui circulent, écrits et oraux, sont nombreux et présentent des caractéristiques génériques bien distinctes : l'article scientifique, le rapport de recherche, les notes de synthèse, la conférence, le cours magistral, l'exposé oral, parmi d'autres.

Le champ scientifique est donc étroitement lié au discours académique, notamment aux langages de spécialité et à l'écrit –qu'on appelle normalement « production scientifique »-, ce dernier étant le moyen de transmission de connaissances le plus prestigieux dans nos sociétés. L'expression « production scientifique » exprime normalement le résultat final, objectivé par l'écrit et diffusé par des moyens légitimés à l'intérieur du champ disciplinaire concerné (Hamel, 2013).

### **8.3. L'enseignement-apprentissage des LE à l'université**

L'internationalisation des études supérieures dans les contextes de globalisation/mondialisation actuels



problématise l'enseignement des LE dans les universités en Argentine. Les stratégies particulières d'intégration et de coopération internationale/interculturelle adoptées par chaque établissement, dans le cadre de l'autonomie universitaire, vont finalement définir des politiques linguistiques qui seront -nous l'espérons- plus tournées vers les langues des pays partenaires, autrement dit, des politiques orientées vers la diversité linguistique. Ainsi, la tension entre monolinguisme national, ouverture vers la diversité linguistique et linguocentrisme anglophone est en train de définir l'enseignement des LE à l'université.

#### **8.4. Objectif pédagogique et proposition didactique**

Notre proposition pédagogique pour enseignement des LE à l'université s'inscrit donc dans un contexte dans lequel les représentations et les positions concernant les langues à enseigner dans notre université sont en train d'évoluer.

Se situant donc dans la sphère de *formation scientifique* à l'intérieur du champ scientifique et depuis une optique plurilingue, cette proposition concerne *l'enseignement initial* de quatre langues étrangères (LE) : l'allemand, le français, l'anglais et le portugais. Nous nous centrerons sur l'enseignement du français et de l'anglais LE.

La politique de développement d'une compétence de réception de l'écrit scientifique, à savoir l'enseignement de la lecture des textes écrits comme unique accès à une LE,

ne se justifie plus dans cette étape d'internationalisation des études supérieures. Nous proposons donc d'initier l'apprentissage de ces quatre LE par l'oral scientifique tout en l'intégrant à la *formation académique scientifique du 2ème cycle* ; cette proposition pédagogique concerne donc des étudiants qui possèdent déjà une formation scientifique/académique de base.

Ce projet représente un véritable défi dans un pays où les LE sont peu enseignées à l'école, ce qui par conséquent ne contribue pas à un développement suffisant des aptitudes langagières en LE. Il représente aussi un enjeu majeur pour l'adoption d'une politique plurilingue à l'université, car il revient aux spécialistes des LE, acteurs institutionnels, de faire des propositions cohérentes et adaptées aux situations d'apprentissage des étudiants et aux mutations actuelles de l'université. En effet, d'autres propositions, comme celle du Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des Langues (CECRL), n'envisagent pas le développement de compétences langagières axées sur les discours circulant à l'université, elles concernent au contraire le langage courant et surtout les interactions conversationnelles. De plus, les manuels pour l'apprentissage des LE, s'inspirant du CECRL, visent surtout les usages quotidiens des LE. Dans le domaine du Français sur objectif universitaire (FOU) l'ouvrage de Mangiante et Parpette (2011) propose une méthodologie de l'enseignement de l'écoute des cours magistraux universitaires à l'intention d'un public d'étudiants ayant acquis le niveau B1 du CECRL vivant en milieu

francophone. Un autre ouvrage, celui de Carras, Gewirtz et Tolas (2014) a pour objectif de proposer une méthodologie du FOU aux étudiants scientifiques intégrant des écoles d'ingénieurs en France, qui possèdent un niveau B1 du CECRL.

Par ailleurs, du point de vue psycholinguistique, une méthodologie adaptée à un contexte universitaire non francophone et à un public universitaire débutant en LE, pour qu'elle soit efficace, devrait faire l'économie, substantielle, des éléments du langage quotidien, souvent conversationnels, objet principal de l'apprentissage des compétences langagières intégrant les niveaux A1 à B2 du CECRL. Ceci pour des raisons qui constituent en fait nos présupposés de départ : premièrement, la pauvreté des moyens langagiers en LE chez la plupart des étudiants universitaires, surtout chez ceux issus des secteurs populaires, demande de privilégier plutôt la production que la réception dans l'enseignement de l'oral scientifique. En effet, 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 [...]; dans la compréhension orale, on est, par définition, soumis au rythme de l'autre, de l'interlocuteur, paramètre qu'on ne maîtrise pas. [...] Dans la production, en effet, le locuteur est maître de son propre rythme, peut stocker dans sa mémoire des énoncés tout faits ... » (Porcher, 1996, pages 16 et 17). La production orale serait donc la compétence la moins difficile à acquérir par des étudiants débutants en LE.

Deuxièmement, cette production devrait concerner des situations de communication en LE dans lesquelles les contraintes de l'interaction langagière sont atténuées ou amoindries, comme c'est le cas par exemple, de la tâche d'exposé oral.

Or, l'écoute de la parole en continu, dans le cas du discours scientifique (des cours magistraux, des conférences, par exemple), est une compétence indispensable à l'usage d'une LE. Cependant pour que le flux en cours d'audition soit traité efficacement, la (re)connaissance des constituants lexicaux et morpho-syntaxiques, activité cognitive indispensable doit être mise en œuvre. Ces constituants, évidemment, ne pourront être reconnus que dans la mesure où ils ont été acquis au préalable. Même si l'on se sert d'une stratégie d'écoute globale, celle-ci doit prendre appui sur la connaissance des mots-clés pour pouvoir inférer le sens des autres éléments discursifs. Voilà encore une troisième raison pour initier l'apprentissage d'une LE à l'université par la production orale ; ainsi, les compétences liées à l'écoute seraient-elles à développer dans une étape ultérieure à l'acquisition minimale d'une compétence de production en LE.

Ces compétences de réception et de production de l'oral scientifique prépareront les étudiants à :

- l'écoute de conférences ou d'autres genres oraux (par exemple les web-conférences) sur internet en particulier,

- des échanges avec des interlocuteurs étrangers, en exposant des thématiques diverses,
- le moment venu, la réalisation d'études à l'étranger.

Pour résumer, un enseignement initial des LE au niveau supérieur, pour qu'il soit efficace, se doit de tenir compte et de concilier de nombreuses contraintes, surtout celles liées au contexte socio-culturel des étudiants, au contexte d'internationalisation des universités dans le cadre de la globalisation actuelle et aux contraintes des processus psycholinguistiques d'appropriation d'une LE.

Dans les lignes qui suivent nous exposons une proposition d'enseignement s'inscrit dans le cadre d'une « recherche-développement » qui a été combinée à une analyse des productions orales des apprenants.

### **8.5. La production orale scientifique en LE : quelques repères conceptuels pour un enseignement initial**

La production orale demande de convertir des idées en données acoustiques, c'est-à-dire en mots, phrases, discours. Les différents modèles de production orale du discours partagent quatre niveaux de représentation : conceptuel/sémantique, syntaxique, phonologique et phonétique (Levelt, 1999) que le locuteur activera dans sa mémoire pour mettre ses pensées en mots. En particulier,

dans le cas d'un individu lisant un texte, le niveau conceptuel va être constitué du modèle mental (par exemple, Kintsch, 1988) que le lecteur élabore à partir des données de son texte. S'il veut expliquer à l'oral ce qu'il a compris, sa représentation mentale devra passer par diverses étapes (Levelt, 1999) : tout d'abord, la planification conceptuelle, phase dans laquelle il devra décider ce qu'il va dire et dans quel ordre. Le lecteur construira ainsi « un message préverbal », une représentation sémantique constituée des concepts pour lesquels il y a des mots dans la langue de production. Cependant, en LE en cours d'apprentissage, hélas, peu de mots se trouvent dans son lexique mental. Il éprouvera donc de grandes difficultés à passer à l'étape suivante, celle de la micro-planification où son message préverbal devra trouver sa forme « propositionnelle » ; cette dernière sera déterminée principalement par les référents, leur rôle thématique, et le mode déclaratif ou interrogatif, ou autre, du message. Le locuteur en langue maternelle (LM), lui, pourra encoder grammaticalement et phonologiquement cette structure propositionnelle dans une structure syntaxique linéaire, tâche pour laquelle le locuteur en LE ne dispose pas suffisamment de moyens langagiers.

C'est donc la résolution de cette difficulté concernant la pauvreté, voire l'absence de moyens linguistiques qui constitue l'objectif majeur de notre proposition d'enseignement de l'oral scientifique à des apprenants débutants.

Dans le domaine de la production orale, l'un des genres formels les plus répandus parmi les étudiants est celui de *l'exposé oral*, genre discursif qu'ils sont normalement amenés à utiliser dans diverses situations de classe, selon une enquête que nous avons effectuée auprès des étudiants inscrits dans nos cours de LE. C'est ainsi que notre proposition vise le développement de stratégies de production d'un exposé oral : les habiletés en LE à développer chez les apprenants vont prendre appui sur des compétences déjà bien installées en LM.

Par ailleurs, l'exposé oral et les genres scientifiques en général présentent certaines particularités qui découlent de leur spécificité générique et qui ont été prises en considération dans l'élaboration de notre méthodologie :

- Au niveau lexical, trois types de lexique peuvent être situés sur un continuum qui va du lexique de spécialité au lexique général ; entre eux, se situe le *lexique transdisciplinaire* qui « ... transcende les domaines de spécialité et présente un noyau lexical commun significatif entre les disciplines » (Drouin, 2007, p. 45). Ainsi, des expressions comme « jeter les fondements » (d'une théorie, par exemple), « fournir un exemple », « relever de » peuvent être utilisées tant en philosophie qu'en médecine. Par ailleurs, l'apprentissage des collocations ou « séquences formulaires » (Wood, 2010) aideraient à développer de l'aisance dans l'usage d'une LE.

- Quant à la structure informative et au niveau syntaxique, selon Carter-Thomas et Rowley-Jolivet

(2001), à l'oral scientifique, le locuteur aura tendance à mettre en valeur certains éléments informatifs en vue d'attirer l'attention de son public sur ces éléments, bouleversant ainsi la structure de la phrase canonique, plus caractéristique de/plus présente dans l'écrit scientifique.

- Quant à la macro-structure des discours appartenant à un genre discursif déterminé, elle joue un rôle central dans le processus de compréhension et de production du fait qu'elle permet de mieux comprendre l'organisation textuelle et de repérer les informations importantes (Swales, 1990, cité par Dudley-Evans-2000, Robles Garrote, 2013) .

## **8.6. La mise en place de la méthodologie**

Cette méthodologie a été mise à l'essai à deux reprises, en 2014 et en 2015, dans le cadre d'une recherche-développement, comme il a été signalé plus haut. Pour le français, ces expériences pédagogiques ont été réalisées dans des cours annuels de LE dont les étudiants, âgés de 21 à 25 ans, suivaient différentes formations (anglais, droit, sociologie). La plupart d'entre eux n'avaient aucune connaissance de la langue française. Pour l'anglais, un cours *ad hoc* a été créé, et sa durée a été semestrielle.

Les composantes principales de cette méthodologie, que nous exposerons en suivant leur ordre de réalisation effectif dans la classe, sont trois : la *lecture* de textes



scientifiques, des *canevas* « *lexico-discursifs-conceptuels* » et *l'exposé oral* du texte lu.

### **8.6.1. La lecture de textes scientifiques**

Les activités de lecture de textes de la spécialité de chaque apprenant concernent des articles scientifiques essentiellement. Elles permettent aux étudiants de construire la représentation mentale d'une thématique qui servira de base à la planification d'un exposé oral.

### **8.6.2. Les canevas « lexico-discursif-conceptuels »**

Axés sur le lexique transdisciplinaire, ces canevas « lexico-discursifs-conceptuels » ont une double fonction. Ils constituent d'une part une aide essentielle à la structuration et à la hiérarchisation du contenu du texte lu (par exemple, le résumé ou l'introduction d'un article scientifique), et d'autre part, ils apportent des moyens langagiers (morpho-syntaxiques et lexicaux) susceptibles d'aider les apprenants à élaborer 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 de texte en tant qu'activité de condensation, d'élimination et de généralisation à partir des informations du texte, mais du « remplissage », avec certaines données textuelles, de ces canevas. Ainsi, ce processus cognitif ne va pas des concepts aux mots (processus onomasiologique), mais plutôt des expressions phrastiques proposées dans les canevas linguistico-conceptuels vers les concepts (processus sémasiologique) du texte lu. Le lexique transdisciplinaire y revêt une importance

primordiale du fait qu'il joue un rôle important dans la construction et dans la transmission des savoirs (Rinck, 2006). À titre d'exemple, voici des canevas abrégés, en français et en anglais ; en français, ils correspondent à la présentation d'un ouvrage ou d'un article scientifique et à l'activité intellectuelle de l'auteur ; en anglais, ils concernent la présentation d'un auteur et d'un ouvrage scientifique. Les mots en caractères gras se rapportent au lexique scientifique transdisciplinaire et ceux en italiques à des exemples de données textuelles tirées d'articles scientifiques que les étudiants devront remplacer par les informations fournies par le texte lu.

*Canevas « lexico-discursif-conceptuel » en français :*

*Présentation d'un ouvrage ou d'un article*

<b>Le titre de ce livre est / Cet ouvrage s'intitule / Cet article porte pour titre ...</b>		
<b>Cet article a été publié en</b> <b>La date de parution est</b>	<i>juillet 2012</i>	<i>par la revue (nom de la revue)</i>
<b>Cet article est paru</b>		<i>dans la revue (nom de la revue)</i>
<b>Son auteur/e /Ses auteurs</b>	<b>est/sont</b>	<i>(nom de l'auteur ou des auteurs)</i>

*Le sujet de l'ouvrage*

Dans cet article Dans ce texte	<b>il s'agit de/des/du/de l'</b> <b>il est question de/des/du/de l'</b>	<i>histoire des femmes et du genre</i> <i>besoin de justice</i>
-----------------------------------	--	--

Cet ouvrage/ce livre <b>est consacré à l'/au/aux</b> Cet article <b>traite de l'/du/des</b> Cet article <b>aborde la /le /l'/ les</b> Cet ouvrage/ce livre <b>porte sur la /le /l'/ les</b>	<i>diverses sociétés</i>
--	--------------------------

*La problématique de l'article*

Cet article Ce texte	<b>soulève le problème de/des/du/de l'</b> <b>montre le problème de/des/du/de l'</b>	<i>difficultés scolaires                  chez les enfants . . .</i>
-------------------------	---	--

*L'objectif de l'ouvrage*

L'auteur/auteure	<b>cherche à tenter de</b>	<i>faire connaître ... soulèver un débat sur...</i>
<b>L'objectif de cet ouvrage</b>	<b>est de montrer réfléchir sur</b>	<i>le travail des chercheurs les questions contemporaines</i>

*Canevas « lexico-discursif-conceptuel » : L'activité intellectuelle de l'auteur*

*A : L'activité explicative de l'auteur :*

L'auteur	<b>explique/formule/illustre le concept de</b>	<i>(la) dimension sociale ...</i>
(Nom de l'auteur)	<b>expose/explique</b>	<i>la répercussion de l'œuvre de ...</i>
Cet auteur	<b>pose / analyse / étudie /examine / évalue le problème de/du/de l'/des /</b>	<i>(la) disparition des espèces naturelles (l') explosion de la population ....</i>
Cet écrivain	<b>dégage les grandes lignes de</b>	<i>(la) méthode de la déconstruction</i>
Cet historien, etc.	<b>développe / a développé</b>	<i>(le) retour de .../ (les) mésaventures de ... les événements qui</i>
	<b>raconte</b>	

		<i>ont eu lieu ...</i>
	<b>s'interroge sur</b>	<i>les attributs féminins de ...</i>

*B : L'activité argumentative de l'auteur : ARGUMENTER, DÉMONTRER*

L'auteur	<b>pose l'hypothèse que</b>	<i>+ phrase : tout homme possède l'idée que ...</i>
	<b>avance l'argument/l'idée que</b>	
	<b>soutient que</b>	<i>+ phrase : l'œuvre X constitue un événement capital ...</i>
	<b>s'appuie sur</b>	<i>deux événements l'histoire des documents ...</i>
	<b>fournit des exemples sur</b>	<i>+ nom</i>
	<b>cherche à convaincre</b>	<i>les sceptiques</i>
	<b>prône la nécessité de</b>	<i>+ nom ; verbe à l'infinitif</i>

*C : La conclusion de l'auteur*

<b>Enfin,</b>	l'auteur	<b>conclut en disant que conclut que arrive à la conclusion que tire la conclusion que</b>	<i>cette approche géopolitique ne peut faire l'économie de ...</i>
---------------	----------	--	--

*Canevas « lexico-discursif-conceptuel » en anglais :*

*Présentation d'un ouvrage*

<b>The title of this book is</b>	<b>The book's title is</b>
<b>The publishing house is</b> <i>(name of publishing house)</i>	
<b>The book was published by</b>	
<b>The year of publication is</b> <i>(year of publication)</i>	

<b>It was published in</b>		
<b>Its author(s)</b>	<b>is/are</b>	<i>(name of the author or authors)</i>
<b>(The author's name</b>	<b>is</b>	
<b>The authors' names</b>	<b>are</b>	

*La thématique de l'ouvrage*

In this book, the author(s) <b>cover(s)/ explain(s)/ present(s)</b> He/She/they <b>take(s) a</b> (direct/ simple/ technical/ theoretical ...) <b>approach to.</b> The author(s) <b>address(es)</b> He/She/ They <b>also analyse(s)/ consider(s)</b> <b>/ discuss(es)</b>	<i>the <b>issue</b> of nonrenewable energy sources</i>  <i>alternative energy</i> <i>the problem of fossil fuels</i> <i>climate change</i>
---	--

*Les lecteurs destinataires de l'ouvrage*

<b>According to</b> (name of the author/s) <b>the text is particularly relevant for</b>	<i>undergraduate students of engineering who <b>are involved</b> in green energy</i>
<b>At the same time</b> it will be <b>a valuable resource</b> for	<i>engineering professionals</i>
It is specially designed for those who <b>are concerned with</b>	<i>the environment</i>

*Des renseignements sur l'auteur*

(Name of author) has a PhD in <b>He / She is professor of</b> <b>He / She research interest focuses on He / She is the author of</b>	<i>Renewable and nonrenewable energy</i> <i>Environmental sciences at UCLA</i> <i>human influence on climate change</i> <i>several books on this topic</i>
--	---

### **8.6.3. L'exposé oral**

Pour transposer cet écrit à une situation d'exposé oral, il faut d'abord l'oraliser, c'est-à-dire, convertir des graphèmes en phonèmes et former des groupes rythmiques tout en les associant à un sens ; il faudra ensuite mémoriser cette oralisation. Ainsi, la préparation d'un exposé oral pour être dit devant le groupe classe constitue-elle une activité d'entraînement langagier. L'exposé oral en soi relève plutôt d'une activité consciente de recouvrement d'un discours déjà mémorisé que d'un traitement langagier automatisé. Cet ensemble d'activités langagières s'écarte donc du modèle classique de production orale dont il a été question plus haut.

L'apprentissage de l'oral a été progressif, en effet, les activités de production ont été regroupées dans diverses micro-situations d'exposé oral que nous avons proposées aux étudiants tout au long de la durée du cours : présentation d'un auteur, présentation d'un ouvrage scientifique, définitions, etc. Ces micro-tâches ont préparé les apprenants à la réalisation, à la fin du cursus, d'une macro-tâche finale, à savoir, l'exposé oral des points importants d'un article scientifique. Cet exposé final devait comporter les sections suivantes : Ouverture, Introduction à la thématique, Développement du sujet et Conclusion (Villar, 2011).

Comme le premier essai avait montré que certains apprentissages langagiers de base, ceux relatifs aux particularités articulatoires et phonologiques de la LE surtout et au lexique général (chiffres, dates, par exemple) étaient nécessaires pour optimiser l'apprentissage de l'oral

académique, nous avons introduit, parallèlement à ces enseignements, un nombre réduit de situations d'oral quotidien.

Deux types de situations communicatives ont été prévus

• la prise de parole en continu : c'est l'exposé oral proprement dit, produit par chaque étudiant « intervenant ». Comme nous l'avons signalé plus haut, il doit être élaboré préalablement à l'écrit et mémorisé. Il s'agit donc d'une parole « planifiée ». Par ailleurs, comme il a été dit précédemment, la parole en continu s'avère en principe être moins contraignante pour l'apprenant débutant du fait qu'elle n'est pas soumise aux aléas de l'interaction : l'écoute du partenaire, l'adaptation conceptuelle et linguistique de son propre discours aux sollicitations de l'autre, 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 à long terme.

## **8.7. L'acquisition de l'oral scientifique**

Dans le cadre de notre recherche, l'analyse des productions orales des apprenants avait un double but : d'une part, mieux comprendre le processus d'acquisition du discours scientifique oral (DSO) et, d'autre part,

introduire des ajustements aux dispositifs d'enseignement-apprentissage mis à l'essai.

Si l'apprentissage d'une LE est conçu comme une démarche consciente qui a pour but l'acquisition (Cuq, 2003), cette dernière est envisagée comme un traitement automatisé et spontané. En quelques mots, pour Noyau (2001), l'acquisition d'une LE est le résultat de restructurations successives des composantes pragmatique, syntaxique et morphologique d'une LE. Il s'agit d'un processus de construction d'un discours par un locuteur, destiné à un interlocuteur, en fonction d'un objectif communicatif (Watorek, 1998).

Nous avons effectué ainsi une étude de cas en utilisant une méthode transversale et longitudinale, le but étant de rendre compte de l'évolution de l'interlangue des apprenants. Ainsi, pour ce qui est du FLE, nous avons analysé les productions orales de six apprenants que nous avons enregistrées pendant la réalisation de quatre tâches discursives : la présentation d'un auteur, celle d'un ouvrage scientifique, celle d'un article scientifique à partir du résumé et le bref compte-rendu d'un article scientifique. Nous considérons comme des acquisitions langagières celles qui sont produites de manière spontanée, c'est-à-dire, non planifiée.

La coupe transversale met en évidence chez un même sujet, pour chacune de ces tâches discursives, les productions conformes ou non conformes à la norme de la LE, ces dernières pouvant être sporadiques (produites une



ou deux fois dans un même discours), instables (un même item est réalisé de différentes manières) ou permanentes. La coupe longitudinale nous permet de suivre l'évolution de l'interlangue de chaque apprenant.

Les catégories d'analyse concernent les aspects discursif, grammatical, lexical (général, transdisciplinaire et de spécialité) et phonologique. Quant aux pauses dans les productions des apprenants, elles indiquent des activités cognitives différentes et des degrés différents d'appropriation de la langue. A l'intérieur d'une phrase, elles signalent une activité de recherche mémorielle ; dans les limites des phrases, elles signaleraient plutôt une activité de planification de la parole.

#### Les exposés en FLE

Pour ce qui est du français, à titre d'exemple, nous transcrivons des passages du dernier exposé oral effectué en 2015 (deuxième essai du dispositif pédagogique) par des étudiants du cours de FLE. Il s'agit des productions (de brefs comptes rendus) de deux étudiants débutants en Français LE : le premier, Lautaro, possédait de faibles connaissances de l'anglais LE, qu'il a appris à l'école secondaire, et la deuxième, Sofia, connaissait d'autres langues étrangères (niveau B2 d'anglais, qu'elle avait appris dans une institution privée ; le portugais et l'italien, qu'elle avait appris à l'université). En ce qui concerne le niveau de connaissance d'autres langues, ces deux étudiants sont représentatifs du reste des apprenants du groupe classe.

La durée des exposés (y inclus les pauses) témoigne de niveaux d'apprentissage différents : celui de Lautaro dure 3 minutes avec 209 mots, et celui de Sofia 7 : 18 minutes avec 475 mots, les pauses étant proportionnellement moins nombreuses chez Lautaro que chez Sofia. Elles se situent à l'intérieur d'une phrase (avant ou après le verbe, un SP), et non entre des phrases, ce qui montre l'absence d'aisance des locuteurs (Lennon, 1984 et Deschamps, 1980, cités par Wood, 2010). De plus, elles témoigneraient d'une activité de recherche dans la mémoire des termes et des concepts de l'écrit élaboré au préalable (et qu'ils n'ont pas sous les yeux).

Lautaro : passages du 4ème Exposé<sup>28</sup>

Je m'appelle Lautaro ehh **Le titre de cet article** est + /pratiqué/ (pratiques) numériques des adolescents et territoires<sup>29</sup> eeh

---

<sup>28</sup> Conventions de transcription:

**Caractères gras**: lexique transdisciplinaire fourni par le canevas « lexico-discursif-conceptuel ».

**Caractères gras en italiques** : auto-apprentissage concernant le lexique transdisciplinaire.

/ / : séquence en alphabet phonétique

( ) : transcription en français ou en anglais d'un mot en LE mal prononcé (pour faciliter la lecture)

\* \* : mot ou séquence en espagnol LM

# # : mot en anglais chez des apprenants de FLE

+: pause brève

++: pause moyenne

+++ : pause longue

~ ~ : auto-corrections

[...] : séquence supprimée

Sa date de ehhh **sa date de parution** + **est** en octobre  
ehh ehhhh deux mille deux mille quatorze ehh eh

**Son /otor/**(auteur) + **est** eh Maik Maik eh Maik  
Mendec (Mickaël le Mendec ) \*y\* Pascal Pascal Plantard.  
\*Bueno\*

[ ... ]

**Cet article soulève le #problème#** + ehhh + des  
inégalités éducatives eh +

**L'objectif de cet article est** montre montre  
~montrer~ que certaines écoles /seforce/ que **s'efforcent**  
**de** /kompāser/ (compenser) les inégalités /li/ + /li/ (liées)  
à territoires et à situation sociale. **Enfin l'otor/**  
(l'auteur) **conclue que** + que sa que /sapa/ (il apparaît)  
que les inégalités éducatives /li/ (**liées aux**) usages des  
numériques important de l'adolescent, **dépend entre**  
**autres**, entre autres \*del territorio donde viven\*  
~territoire~. C'est fini

On constate tout d'abord que pour construire son  
discours, Lautaro a suivi le canevas *lexico-discursif-*  
*conceptuel* proposé. Il en résulte un discours est assez bien  
construit et cohérent, malgré certaines omissions (dans  
« *liées aux usages des numériques important de*  
*l'adolescent* » dans la phrase : « ... *liées aux usages du*

---

<sup>29</sup> Mickaël Le Mentec et Pascal Plantard, « INEDUC : pratiques numériques des adolescents et territoires », Netcom [En ligne], 28-3/4 | 2014, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 08 mars 2016. URL : <http://netcom.revues.org/1799>

*numériques sont importantes chez les adolescents* ») et le recours à l'espagnol LM ou à l'anglais LE. Il maîtrise assez bien la conversion phonétique des graphèmes « en » => /ã/, « oi » => /wa/, « u » => /y/, « au » => /o/, « s » et « e » en fin de mot => 0, ce qui témoigne d'une véritable acquisition de ces règles de conversion et d'une énorme adaptation de son appareil articulatoire au système phonétique/phonologique du français. Quant aux nombreuses répétitions, elles témoignent plutôt d'une activité de recherche et de recouvrement dans la mémoire que d'une activité de planification de la suite du discours.

Sofia : passages du 4ème Exposé

Je m'appelle Sofia S. **Le titre le titre de cet article est** ehk Compte ehk compte-/rãdiy/ (rendu) du Colloque inter/international /brʌts/ (bruits)<sup>30</sup>

[ ... ]

**Son auteur est** Marie /willme/ (Willaime). **Elle** /parsiu/ ~ **elle** /porsiu/ ~ **des** /etude/ (elle poursuit des études) [ ... ]. **Son** /intere/ **se porte** en \*particular\* (en particulier) **sur** l'angle de l'analyse /de/ ~d'un~ participation [ ... ].

Ehk **L'auteur ehk raconte** ~compte~ (rend compte) des chercheurs et d'artistes ehkh qui ..qui répondant + ~qui répondent~ à deux questions ehkh \*\* le /bryiT/ a-t-il intégré les /nomenklatyr/ ehk /sensibl/ (sensibles) de l'art

---

<sup>30</sup> Marie Willaime, « Compte-rendu du colloque international Bruits », Volume ! [En ligne], 11 : 2 | 2015, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 09 mars 2016. URL : <http://volume.revues.org/4531>

contemporain? Et Peut-il perturber le système politique et artistique? Ehh **Elle développe** des ... ~elle développe~ des différentes perspectives eh dans cet article. **Par exemple**, ehh Catherine et /paulin/ (Pauline) ehh + ~**Pour** Catherine et /paulin/ ~ sont les ~sont leurs ~ recherches ehh ehh a paru a paru ehh + a ehh + ~a /permis/~ (a permis) de rechercher un #/report/# (rapport) à la /doler/ (douleur)

[ ... ]

Aussi Sara, un autre auteur, ehh + / **ãtreprãd/** (*entreprend*) ehh **son** + ~**sa**~ **travail**~ ehh sociologique ~/sociology/~ ~sociologie~ ehh sur l'écoute l'écoute ehh de ~d'amateur~, + d'amateur ehh dans une musique spécifique. Il y a /bokup/ (beaucoup) de #/reserf/# (recherches) et #and# cet art ~cet auteur~ ehh ehh **développe** /bokup/ (beaucoup) de #/reserf/# (recherches). Une autre thématique ehh que **l'auteur abordé** est le le terrain ehh la musique ehh Jean-Luc /rejon/ **rejoint cette idée en appréhendant** non pas le /bryit/ (bruit) comme /obzjet/ (objet) comme mais comme #function# (function)

[ ... ]

Ehh \*Bueno\* ehh, enfin, Marie Velard ehhWillaim, enfin **MarieWillaime arrivé à la conclusion** ehm que ces divers proposant

Enseignant: propositions

S: Sí, propositions, ehh ont permis + *d'ouvrir ehh un /regard/* (regard) de/sur /bryit/ (bruit), un /regard/ sur le /bryit/ ehh dans les valeurs esthétiques et politiques.

Je crois que la /pens/

Prof: la pensée

S: la pensée de ces auteurs ehh /constitii/ (constitue) /in/ (une) innovation dans les manières de ehh de ehh dans les manières ehh dans les manières de aborder les bruits et les musiques bruitales (bruitistes).

[ ... ]

Discours spontané:

Il y a /bokup/ (beaucoup) de /regard/ (regards), ehh mais + les thématiques c'est le /bryit/ (bruit)

[ ... ]

Enseignant: Est-ce que tu penses qu'il y a un rapport à l'art?

Oui, parce que /sans/ (sans) le /bryit/ ehh il ne existe la musique, pour moi.

[ ... ]

\*O\* la musique est ~mais~ + ~mais + est~ + très ehh belle + en \*comparación con el\* /bryit/

[ ... ]

Enseignant : Qu'est-ce que tu penses d'un colloque sur la musique?

Ehh Pour moi, c'est /ãnteresã/ (intéressant) parce que il y a /bokup/ (beaucoup) de regards et ehh #and# ehh auteurs pensent que qehhh auteurs /pãnse/ (pensent) que ehh + il y a + ehh +

Enseignant : dis-le en espagnol

[ ... ]

Sofia a aussi utilisé le canevas *lexico-discursif-conceptuel* pour rendre compte d'un article scientifique, mais elle l'a adapté à la construction d'un exposé réalisé à partir du genre textuel « Compte-rendu d'un colloque », qui est assez complexe à comprendre du fait de la présence de plusieurs voix. Elle s'en est bien sortie cependant, puisque son discours est bien construit et cohérent. Ses difficultés se situent à un autre niveau, celui de la phonétique, surtout en ce qui concerne les graphies « u » => /y/, et « s » et « e » en fin de mot => 0, contrairement à Lautaro, qui semble bien maîtriser cette composante. Au niveau lexical, son exposé témoigne d'une grande richesse, bien que, tout comme Lautaro, elle utilise des mots en anglais.

Les deux apprenants effectuent des auto-corrections, mais elles sont de nature différente selon le locuteur : Lautaro focalise son attention sur le lexique (~territoire~) plutôt que sur la grammaire (~montrer~), tandis que Sofia porte son attention sur le niveau grammatical préféremment (~qui répondent~).

Il est important de remarquer des *auto-apprentissages* concernant le *lexique scientifique transdisciplinaire* (lié à, dépend entre autres, son intérêt se porte sur, rejoint l'idée, en appréhendant, etc.), ce qui témoigne du développement, chez les deux apprenants, d'une sensibilité au rôle discursif et conceptuel de ce type de constructions.

Quant aux différences de quantité et de temps de parole entre les deux apprenants, elles pourraient s'expliquer par des capacités de stockage langagier en LE plus importantes chez l'apprenante s'initiant à l'apprentissage d'une quatrième LE que chez l'autre étudiant, qui ne possède que de faibles connaissances dans une autre LE.

Mais l'écart le plus important entre ces deux exposés concerne le discours spontané de Sofía. En effet, elle arrive à exprimer des avis personnels et à justifier son opinion. Lautaro n'a pas pu le faire. Cet écart tient certainement à la connaissance d'autres LE de la part de Sofía qui, rappelons-nous, possède un niveau B2 d'anglais et connaît d'autres LE. Cette inégalité initiale conditionne clairement l'apprentissage d'une LE. Par ailleurs, il est légitime de se demander dans quelle mesure Lautaro est conscient de cette disparité, du fait qu'il a choisi justement un texte qui traite des inégalités liées au milieu social.

#### Les exposés en anglais LE

Nous illustrons les productions des apprenants d'anglais au travers du dernier exposé oral effectué dans le semestre par Fabiana (possédant le niveau B1 d'anglais et A1 de français du CECRL) et par Waldo (possédant de faibles connaissances



d'anglais LE, qu'il a appris à l'école secondaire). Ces deux étudiants sont représentatifs du niveau de connaissances en anglais du groupe classe.

Bien que longueur de leurs exposés soit comparable (3:50 minutes pour Fabiana et 4 minutes pour Waldo), ceux-ci diffèrent quant à la qualité du discours : Fabiana fait peu de pauses, tandis que Waldo en fait beaucoup, en plus des répétitions et des hésitations.

Waldo : passages du 3ème Exposé

**Can everybody hear me at the back? Good afternoon and thank you for being here. My name is Waldo X, I'm geology student, I study at Comahue National University. Today I will be talking about geology of unconventional reservoirs, I tell you something about shale oil.**

[...]

(next) ehh. In this.... Ehh. Is ehh. The well, the relevant book ehh in this to... in **on this topic** ehh the **the book's title** is unconventional oil and gas resources ehh **the author's name** is +++. **Is was published in** October twenty fifiteen.

Ehh ehh. **In this books** ehh the author ehh **in this books the author** ehh **present the issue of** evaluation and development ehh of this resources. Emm. Ehh. Ahh. Emm.

**He takes** ehh -- **multidisciplinary approaches to evaluating** these resources that are critical to successful --. Ehh **the author** ah addresses ehh the author **addresses** the problem within the subsurface and and ehh production. Ehh.

**He also considers an effective methodology** eh eh eh to better **to better define** resource and reservoirs. Eh **at the same time he discusses** a reservoir knowledge and innovative innovative technologies eh that are fff making eh eh making eh reservoirs eh economically possible. Eh **according to Y-Ma** eh **the text** is very interesting for engineers and geolo geoscientis **that are involve** in the oil industry.

Emm. Eh. Ah **for example** (next next) for example petroleum engineers, geologis, geologis, reservoir engineers, well manager and driller engineers.

Eh **the author** eh is a scientific advisor in geomechanics and mathematical modeling in the Slumberger company.

Eh well thank you for eh fff.. eh **thank you very much for your attention**

Waldo utilise les moyens langagiers proposés par le canevas *lexico-discursif-conceptuel* pour construire son exposé, qui reste cohérent malgré des changements dans l'ordre de certaines phrases de son texte préalable.

Fabiana: passages du 3ème Exposé

Eh.. **good afternoon and thank you all for coming.** **My name is** Fabiana X and I'm a Chemical Engineering student at Comahue's university. My presentation's name is How corrosion affects industry and life. I would like to begin with three general questions: what is corrosion, why are we

interested in it and what about the consequences. Before that I will make a reference to a important book. **The book book's title is** "Principles of corrosion engineering and corrosion control". **Its author is** Zaki Ahmad. **It was published in** September 2006. **In this book the author presents** the importance of corrosion for engineers and **he takes a practical approach to** the principles of corrosion engineering. **He also covers** more advanced information for postgraduate students and professionals.

Now I can go on with the answers to the questions that I mentioned before. What's corrosion and how does it work: we can define corrosion as the breaking down of the material through a chemical reaction. [...]

As engineers what can we do? After this talk I would like you to remember that as engineering students we have to open our minds a world of possibilities to help industry to succeed. In the picture we can see a reactor with corrosion inhibitor so (mm) industry needs more engineers and **thank you for attending this talk and have a great evening.**

L'exposé de Fabiana est bien plus riche du point de vue syntaxique et discursif que celui de Waldo. En effet, d'une part elle utilise des phrases complexes, qu'elle n'avait pas introduites dans son texte préalable, et de l'autre elle interpelle son public au moyen de questions (As engineers what can we do?), ou en utilisant des formules discursives appropriées (I would like you to remember that ..., etc.), et même des recommandations (we have to open our minds ...). Ceci témoigne d'une parole spontanée et des

compétences langagières qu'elle possédait déjà au début du cours.

Dans les exposés dans les deux LE français et anglais, nous relevons des productions relatives au lexique de spécialité qui constituent des *auto-apprentissages* effectués à partir de la lecture des articles scientifiques (inégalités éducatives, usages du numériques, valeurs esthétiques et politiques, etc.; unconventional oil and gas resources, principles of corrosion engineering, chemical reaction, etc.).

## **Pour conclure**

La méthode proposée, du fait qu'elle concerne quatre LE, s'adapte au milieu scientifique universitaire actuel de l'internationalisation des études supérieures. En effet, elle fournit aux étudiants les outils langagiers en LE nécessaires à une participation active à ce processus d'internationalisation.

Du point de vue de l'apprenant, ces enseignements s'appuient sur des savoirs et des savoirs-faire bien installés en LM chez des apprenants du 2<sup>ème</sup> cycle d'études, à savoir, des savoirs concernant des habiletés générales de lecture, l'exposé oral et les connaissances de leur discipline scientifique. En partant d'enseignements basiques en LE, les cours proposés sont ouverts à des étudiants ne possédant aucune connaissance dans la LE à enseigner, qui sont pour la plupart issus de milieux populaires. Ainsi, cette méthode prend en compte un contexte éducatif et social peu sensible à

la connaissance d'autres langues, pour les aider à surmonter les handicaps créés par le monolinguisme.

L'élaboration d'un exposé oral à partir des canevas « lexico-discursifs-conceptuels » proposés par l'enseignant et la mémorisation de cet exposé, se sont avérés des moyens adéquats pour développer une compétence dans le discours scientifique oral, certes limitée, mais constitutive d'un socle solide pour de futurs apprentissages, qui pourraient se centrer sur d'autres genres propres de la communication scientifique. Quant à la lecture d'un texte scientifique dans le but d'en présenter aux camarades de classe les points principaux, elle constitue une tâche fortement motivante pour les apprenants.

Cette expérience pédagogique a mis en évidence les désavantages langagiers des étudiants débutants en LE. Ces inégalités pourraient être surmontées par un enseignement plus intensif des LE à l'université, ce qui pourrait être pris en charge par une politique linguistique perméable à ces inégalités et soucieuse de l'égalité des chances.

Au-delà des aspects didactiques, notre proposition d'enseignement-apprentissage, a une valeur sûre : faire vivre aux étudiants l'expérience de découvrir et de se confronter à des pensées exprimées dans une autre langue, d'approfondir leurs propres connaissances disciplinaires et de se servir des moyens langagiers de cette langue pour exprimer ses propres concepts.

L'enseignement-apprentissage de l'oral académique en LE hors des pays où ces langues sont LM constitue un domaine de recherche très peu exploré à l'heure actuelle, -en

raison peut-être de la rareté de recherches en linguistique consacrées à l'étude des genres scientifiques oraux- mais qui est pourtant urgent de développer.

## Références bibliographiques

- Abba J. & Leaño C., (2004), Organización y funcionamiento de las redes de cooperación interuniversitaria: una mirada comparada entre Argentina y Canadá, *RAES Revista Argentina de Educación Superior* n°8,  
<file:///C:/Users/Teresa/Downloads/Dialnet-OrganizacionYFuncionamientoDeLasRedesDeCooperacion-4753856.pdf>
- Bein R., La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina,  
<http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20lenguas%20extranjer.pdf> )
- Carter-Thomas S.,&Rowley-Jolivet E. (2001). Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure. *Asp*, 31 (3), 19-37.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Asdifle, CLE International.
- de los Heros, S. (2014). El español en el Perú desde el lente de José Jiménez Borja: Panhispanismo y

monolingüismo extremo, *Boletín Hispano Helvético* 23, 295-318.

Drouin P. (2007). « Identification automatique du lexique scientifique transdisciplinaire », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2007/2 (Vol. XII), 45-64.

Dudley-Evans, T. (2000). Genre analysis: a key to a theory of ESP? *IBÉRICA*, 2, 3-11.

Kintsch W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model, *Psychological Review*, 95, 163-182.

Harvey S., Loiselle J. (2009). Proposition de recherche d'un modèle de recherche-développement, *Recherches qualitatives, approches inductives II*, Vol 28 (2), 95-117.

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.

Levelt, W. (1999). Models of word production. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(6), 223-232.

Mangiante J., Parpette Ch. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble, France : PUG.

Noyau C. (2001). Typologie et dynamiques des langues : les études acquisitionnelles sur les processus de morphologisation temporelle, *LINX*, 45, 177-186.

- Porcher L. (1996). Politiques linguistiques : orientations. Politique linguistique et objectifs Les politiques linguistiques, *Les Cahiers de l'ASDIFLE n° 7* « Les politiques linguistiques. Site ASDIFLE: [http://fle.asso.free.fr/asdifle/archives\\_cahiers.htm](http://fle.asso.free.fr/asdifle/archives_cahiers.htm)
- Rinck F. (2006). L'article de recherche en Sciences du Langage et en Lettres. Figure d'auteur et identité disciplinaire du genre (thèse de doctorat, Université Grenoble III, France). Récupéré de <http://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/theseFannyrinck.pdf>.
- Villar C. (2011). Las presentaciones académicas orales de estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico. *R Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10/5, 130-172.
- Watorek, M. (1998). Postface : La structure des lectures des apprenants, *Acquisition et interaction en langue étrangère* Récupéré de <http://aile.revues.org/1472>.
- Wood, David (2010). *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency: Background, Evidence and Classroom Applications*. London/New York: Bloomsbury