


Rémy Fournier

Master 2 FLE-FLS-FOS



Etude de la compréhension des discours universitaires en contexte tchèque

Sous la direction de Jean-Marc Mangiante

Université d'Artois
Année universitaire 2015-2016



DECLARATION sur l'honneur

Je soussigné,

Prénom : Rémy

Nom : Fournier

Année et niveau d'études : Master 2 FLE-FLS-FOS

Numéro d'étudiant : 20102724

déclare que ce mémoire est le résultat d'un travail personnel et constitue un document original. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par d'autres auteurs constitue une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations) et j'ai indiqué les sources de tous les propos réécrits. Tous les textes auxquels je fais référence dans ce mémoire sont indiqués dans la bibliographie ou la sitographie.

Date : Le 17 août 2016

Signature : Fournier Rémy

Table des matières

Chapitre premier : rapport de stage	6
1. Situation d'enseignement	7
1.1. Contexte linguistique, social et coopératif.....	7
1.2. Contexte institutionnel	9
2. Système didactique	11
2.1. Le groupe d'apprenants.....	11
2.2. L'équipe pédagogique.....	12
2.3. Méthodes et matériels	14
2.4. Objets et objectifs d'enseignement	16
3. Le système didactique en contexte	19
3.1. L'enseignement en acte.....	19
3.2. L'enseignement en observation	23
3.3. L'évaluation	26
Chapitre deux : étude de la compréhension des discours universitaires en contexte tchèque..	31
1. La compréhension des discours universitaires : une problématique contextualisée	32
1.1. Les discours universitaires en théorie et en pratique	32
1.2. Une activité évaluatrice de la compréhension des discours : la prise de notes en contexte.....	38
1.3. Compréhension et traduction : limites et perspectives	44
2. L'influence des niveaux sur la compréhension des discours et sur la modification des pratiques.....	49
2.1. Interroger les étudiants sur leurs pratiques : enquête multi-niveau et influence des mobilités étudiantes	49
2.2. Interroger les enseignants : l'adaptation aux différents degrés de compréhension....	55
2.3. Propos conclusifs : quelles pratiques pour quels niveaux et quels discours ?	62
3. Entre ajustements et remédiation : pistes possibles et applications futures	67
3.1. L'exploitation des supports dans le cadre de la compréhension des discours universitaires	67
3.2. Recentrer la pratique sur l'apprenant : interagir pour mieux comprendre.....	72
3.3. Quelle place pour la didactique dans l'enseignement en contexte universitaire tchèque ?	77
Bibliographie.....	84
Sitographie	84

Annexe A	85
Annexe B	87
Annexe C	89
Annexe D	92
Annexe E.....	94
Annexe F.....	95
Annexe G	97
Annexe H.....	99

Suivre un cours à l'université, c'est s'engager sur un chemin aux multiples embranchements. En effet, être étudiant ne se résume pas à écouter un enseignant parler, assis sur l'un des nombreux sièges d'un amphithéâtre. Être étudiant suppose l'appartenance à un milieu d'enseignement où circule un certain langage, qui n'est pas celui du quotidien, qui n'est plus celui du lycée. L'étudiant reçoit, interprète, comprend puis manipule un langage complexe qui est le fruit d'un travail orchestré par un nouveau type d'acteur : l'enseignant chercheur.

D'aucuns disent qu'être étudiant et un métier, et comme le soulignent les travaux de Dezutter et Thyron sur l'appropriation des discours universitaires chez les étudiants entrants, « à partir du moment où l'on reconnaît qu'être étudiant, c'est un métier, on doit admettre que cela suppose une préparation, une formation et plus particulièrement une formation aux compétences langagières spécifiques » (Dezutter et Thyron, 2002 : 118). La réussite à l'université semble donc ainsi conditionnée par le degré d'appropriation des discours propres au domaine universitaire, qu'il s'agisse de les comprendre ou de les produire, et force est de constater que cette appropriation fait l'objet de nombreux questionnements chez les enseignants comme chez les spécialistes.

Ces questions se posent d'autant plus lorsqu'il s'agit d'employer ces discours universitaires nombreux et complexes auprès d'étudiants qui n'ont pas le français pour langue maternelle. Effectivement, le nombre d'étudiants non natifs suivant un cursus en langue française, que ce soit dans le cadre d'une formation à l'étranger ou dans le cadre d'une mobilité étudiante au sein d'une université française, ne cesse d'augmenter. Face à cet accroissement des échanges universitaires, à l'accueil des étudiants en augmentation ou encore à la création de formations en langue française dans les universités étrangères, la question de l'appropriation des discours universitaires est vivace et très actuelle.

Plus encore, ces questions prennent une considération très particulière lorsqu'il s'agit d'assurer un enseignement du français dans une université étrangère. Comment les étudiants s'approprient-ils les discours universitaires français au sein d'une formation se déroulant dans leur pays d'origine ? Comment les comprennent-ils ? Et à cet effet quelles stratégies est-il possible de mettre en place pour faciliter la compréhension de tels discours ? Autant de questions qui côtoient d'autres considérations pertinentes ayant une influence sur ce type de cursus, à savoir comment est pris en compte l'enseignement en langue française dans un

contexte où la langue maternelle est fortement présente ? Existe-t-il une influence significative des niveaux dans la compréhension des discours professoraux ? Enfin, une dernière question se manifeste particulièrement dans ce type de formation : qu'en est-il des étudiants qui, au cours de leur cursus, partent le temps d'un semestre ou d'une année dans une université française ? Reviennent-ils différents, et avec quelle influence sur la compréhension des discours universitaires en langue française ?

C'est ainsi, au cours d'un stage effectué dans le cadre de mon double diplôme franco-tchèque, au sein de l'université de Bohême occidentale située dans la ville de Plzeň, que j'ai pu me pencher sur ces multiples questions. Grâce à mes pratiques et à mes observations, résumées dans le premier chapitre de ce mémoire sous la forme d'un rapport de stage, je vais tenter d'éclairer les diverses interrogations préalablement énoncées avec une focalisation sur l'enseignement-apprentissage du français à l'université tchèque.

Dans un second chapitre, j'aborderai ces multiples questions sous un angle plus ouvert et théorique tout en restant auprès du contexte en présence. Je contextualiserai ainsi la problématique de la compréhension des discours universitaires avant de considérer l'influence des niveaux universitaires sur la compréhension de ces mêmes discours et sur les pratiques des enseignants. Enfin, j'offrirai quelques pistes de réflexion ayant pour thème les ajustements éventuels et la remédiation possible dans le cadre de la compréhension des discours de l'enseignant à l'université.

Enfin, et afin de répondre à cette problématique, j'appuierai mon expérience et mes réflexions sur plusieurs ouvrages et articles d'enseignants et spécialistes s'étant penchés sur la question. Ainsi, j'aurai l'occasion d'évoquer les travaux de Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette qui s'intéressent aux discours universitaires dans le cadre du français sur objectif universitaire, tout comme ceux de Robert Bouchard portant sur les différents supports qui entrent en jeu durant les cours à l'université. Mon étude sera aussi marquée par les travaux de Catherine Carras ou encore par ceux de Marie-Christine Pollet pour les considérations didactiques.

Chapitre premier : rapport de stage

1. Situation d'enseignement

Avant d'aborder mon expérience au sein de l'institution dans laquelle j'ai réalisé mon stage, il est bon de prendre conscience du contexte dans lequel il s'est déroulé. Je dresserai donc un panorama linguistique et social du pays d'accueil dans le cadre de la coopération avec la France avant de dessiner les grandes lignes institutionnelles de mon cadre de stage.

1.1. Contexte linguistique, social et coopératif

Depuis le XIV^e siècle, la France et la République tchèque entretiennent des liens forts uniquement rompus sous l'ère soviétique. Terre d'accueil des intellectuels, la France, premier pays ayant reconnu la dissidence tchèque, occupe une place de choix dans l'esprit d'une population pas nécessairement francophone mais indubitablement francophile. Ce pays d'environ 10 500 000 habitants¹ comptait en 2010 une population de 246 500 locuteurs français selon un relevé consultable sur le site de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Le français y est une langue étrangère dans un pays où le tchèque est seule et unique langue officielle.

Dans le contexte social européen, et comme l'indique le site France diplomatie², la République tchèque est le deuxième partenaire économique de la France pour ce qui est des nouveaux pays de l'Union. Inversement, la France est le cinquième partenaire commercial de la République tchèque. Ce fait se traduit par une collaboration entre plusieurs entreprises implantées dans les deux pays pouvant parfois mener à des formations linguistiques. C'est notamment le cas d'une demande formulée par la société IBM implantée dans la ville de Brno programmant une formation de type français sur objectif spécifique à la rentrée 2016.

Outre la coopération commerciale, et selon la même source, une coopération linguistique existe avec la présence d'un fort réseau comprenant : l'Institut français de Prague, le Lycée français de Prague, six Alliances françaises régionales, quatre sections bilingues, six sections européennes. Cette coopération est aussi fortement marquée dans le cadre des mobilités

¹ Relevé du Bureau statistique tchèque en 2016, consultable à l'adresse suivante :

<https://www.czso.cz/csu/czso/population>

² <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/republique-tcheque/la-france-et-la-republique-tcheque/>

étudiantes puisque la France est la deuxième destination des étudiants du programme Erasmus alors que les étudiants français sont la deuxième plus grande population étudiante étrangère en République tchèque. Elle s'appuie aussi sur le réseau scientifique et de recherches puisque la République tchèque est un pays observateur de l'OIF depuis 1999 et est rattachée au Bureau Europe centrale et orientale de l'Association Universitaire de la Francophonie (AUF). On peut aussi citer l'existence d'un programme bilatéral d'échange scientifique ayant pour nom Barrande et finançant de multiples projets de recherche, notamment dans le milieu de la médecine et de la chimie.

Du point de vue de l'enseignement du français au sein des établissements tchèques, il est assez difficile de trouver des chiffres très actualisés. Cependant, les données que révèle une étude de l'AUF datant de 2001 et réunies par R. Chaudenson (voir Annexe A) peuvent nous donner un ordre d'idée quant à la place de cette langue au sein du système scolaire et universitaire du pays.

Tout d'abord, on remarque que le français y est troisième langue d'enseignement. À vrai dire, et après quelques échanges avec des enseignants locaux, il faut préciser que ce statut de troisième langue est concurrencé par le russe, longtemps enseigné pour raisons historiques et politiques évidentes. Ensuite, on peut remarquer que l'enseignement du français, même si loin derrière l'anglais et l'allemand, connaît une croissance au fil de l'évolution dans l'échelle scolaire. Comptant 8287 élèves en école primaire en 2001, cet enseignement en dénombrait 29 635 dans l'enseignement secondaire.

Enfin, c'est à l'université que l'apprentissage du français est proportionnellement le plus important. On dénombrait, toujours en 2001, 5348 étudiants en langue française au sein des universités tchèques. J'ai déjà mentionné la grande part des échanges étudiants dans le cadre du programme Erasmus mais il faut aussi savoir que le pays compte six filières francophones réparties sur l'ensemble du territoire, dans les villes de Prague, Brno, Plzeň et Olomouc. C'est ces filières proposent même cinq masters franco-tchèques basés sur un partenariat entre plusieurs universités tchèques et françaises : Université technique de Brno (VUT) - Arts et Métiers ParisTech Centre de Cluny, Université de Bohême du Sud - Université de Paris Descartes-Sorbonne, Université de Plzeň - Ecole Supérieure d'ingénieurs en électronique et électrotechnique (EISEE), Université de Plzeň - Ecole centrale Marseille, Université de Plzeň - Université d'Artois (Arras). C'est d'ailleurs au sein d'un de ces masters franco-tchèque, liant

l'université de Bohême occidentale de Plzeň et l'université d'Artois que j'ai réalisé mon stage de fin d'année. Je vais donc, dès à présent, me pencher sur le contexte institutionnel dans lequel s'est déroulée cette expérience, au sein du département des langues romanes de la faculté de philosophie de Plzeň.

1.2. Contexte institutionnel

Mon stage s'est déroulé au sein de l'université de Bohême occidentale de Plzeň, plus précisément dans le département des langues romanes de la faculté de philosophie. Le français y est enseigné tant en licence qu'en master avec une offre de formation que je détaillerai par la suite. Les informations m'ayant été fournies l'ont été suite à un entretien avec une de mes tutrices, enseignante au sein du département, le docteur Marie Fenclova.

Historiquement, l'enseignement du français au sein de l'université de Bohême occidentale a débuté à la suite de la Révolution de velours en 1989 et donc dans le prolongement du changement de régime de la Tchécoslovaquie. Le programme d'enseignement FLE/FOG était destiné à la formation des enseignants de langue française à l'école primaire, c'est-à-dire de la première à la huitième classe selon le système scolaire tchèque, pour les enfants de six à quinze ans. Cette formation ne prenait alors pas place au sein de la faculté de philosophie mais à la faculté de pédagogie et ce jusqu'en 2012.

Cependant, cette formation a pris fin suite à la baisse des effectifs d'apprenants en école primaire qui conduira le français à passer de première langue étrangère d'enseignement à troisième langue derrière l'anglais et l'allemand. Il n'était donc plus nécessaire de former des enseignants qui alors n'étaient pas autorisés à enseigner au niveau des écoles secondaires. C'est pourquoi, à partir de 2011 et jusqu'à présent, c'est au sein de la faculté de philosophie qu'est assurée une formation des enseignants de langue française non plus uniquement à destination des écoles primaires mais aussi et surtout à destination des écoles secondaires du pays.

C'est aussi au sein de cette faculté que se sont développées les formations actuelles, dans lesquelles j'ai effectué mon stage. L'offre de formation comporte deux composantes majeures au sein du département des langues romanes : la licence de langue étrangère pour la pratique commerciale et le master d'enseignement de la langue française pour les écoles secondaires.

L'offre de formation propose une multitude de cours s'articulant sur un modèle de séminaires et de lectures. On y assure donc des cours de français du commerce pour la formation de licence et des cours de didactique et de pratique pédagogique pour la formation de master.

Mais l'offre ne s'arrête pas là puisqu'il est aussi possible de suivre à côté de ces enseignements principaux des cours de littérature française, de civilisation française, de lexicologie, de grammaire comparative, de français des sciences politiques, etc. Le département des langues romanes a aussi la particularité d'offrir des cours de français pour les doctorants dans des domaines visant à acquérir la maîtrise des discours scientifiques, notamment par le résumé d'un article scientifique et la rédaction en français d'un résumé de ses propres recherches. La faculté de philosophie propose ainsi une offre exhaustive et variée, pour un public qui l'est tout autant et qui peut parfois provenir des autres facultés de l'université.

Il faut par ailleurs noter la présence du français au sein des autres facultés, notamment à l'institut d'études des langues étrangères appliquées. Celui-ci propose des cours de français ayant pour objectif de mener les étudiants à une maîtrise linguistique partant, selon les niveaux du CECR, d'un niveau A1 vers un niveau B1. Il propose aussi des cours de français commercial de niveaux intermédiaire et avancé, des cours de conversation, de français du tourisme, de correspondance commerciale en français ainsi qu'un cours de projet pédagogique mettant en scène un jeu de rôle sur la base d'une entreprise virtuelle.

Concernant les partenariats, que j'ai déjà évoqués dans la partie précédente, le département des langues romanes offre plusieurs possibilités à ses étudiants. Il leur permet en effet de suivre un semestre en France, dans le cadre du programme Erasmus, dans les villes d'Arras, Limoges, Perpignan et Paris (Paris XII Val de Marne). Pour ma part, j'ai une forte connaissance du partenariat liant les universités de Bohême occidentale et d'Artois, puisque mon expérience a été le fruit de ma participation au programme de double master franco-tchèque. Ce programme, liant le master d'enseignement de la langue française pour les écoles secondaires de Plzeň, et le master FLE-FLS-FOS d'Arras, permet aux étudiants de deuxième année de suivre un semestre dans les universités d'accueil et, comme ce fut mon cas, d'entreprendre le stage de fin d'année au sein de celles-ci avec pour objectif final de délivrer un double diplôme.

Si j'évoque ma participation à cette double formation, c'est qu'elle entre en ligne de compte dans mon expérience incarnée par le stage. En effet, je voulais souligner que celui ne s'est pas effectué d'une manière classique puisque j'étais tout à la fois stagiaire et étudiant. Le fait d'enseigner et de suivre des cours aura entraîné deux conséquences, l'une négative et l'autre positive. Lier pratique et étude n'était en effet parfois pas chose facile, surtout à l'approche des examens, mais en contrepartie cela m'aura permis d'avoir une vision pratique de la licence et une vision théorique du master. C'est ce que je vais dès lors analyser en me focalisant sur le système didactique dans lequel j'ai évolué au cours de mon stage.

2. Système didactique

2.1. Le groupe d'apprenants

La classe dont j'ai eu la charge lors de mon stage au sein de la faculté de philosophie était une classe de première année de licence. Le groupe-classe était composé de 38 étudiants d'une moyenne d'âge comprise entre 18 et 21 ans. Le nombre d'étudiants tient une importance capitale car j'ai pu apprécier à travers cette expérience les différences inhérentes à l'enseignement dans un groupe massif au contraire de mon expérience précédente avec des classes de 10 à 12 élèves maximum. Je restais certes bien loin de la massification des grandes universités où parfois s'entassent des centaines d'élèves au cœur d'un amphithéâtre, mais passer de 10 à plus de 30 élèves supposait déjà une approche différente. Il s'agissait, pour la majeure partie de ces étudiants, d'une première expérience en milieu universitaire.

J'étais donc confronté à un cas très intéressant dans le cadre de l'enseignement du français destiné à un public étranger et à l'université : les étudiants entrants. Il y avait en effet un double apprentissage à prendre en compte chez eux puisqu'ils passaient de cours de français au lycée à des cours en français à l'université. Cette différence fondamentale constituera d'ailleurs un des grands axes de mon expérience ainsi que de mon étude.

Si ces étudiants présentaient une homogénéité concernant leur niveau universitaire et s'ils partageaient, hormis pour une étudiante, la même langue maternelle, il n'en allait pas de même du point de vue de leur niveau de langue. En effet, ces étudiants étaient censés attester d'un niveau B1 mais force est de constater que certains d'entre eux étaient plus proche d'un niveau

A2. Nous comptons par ailleurs au sein du groupe-classe une étudiante de nationalité russe étant néo-apprenante et dont la formation en français remontait à août 2015.

Cette hétérogénéité était à prendre en compte dans la pratique, mais il n'était pas aisé dans un type d'enseignement dit « de masse » de la distinguer pleinement et individuellement en quelques heures par semaine. L'hétérogénéité provenait aussi du fait qu'avant d'arriver à l'université la plupart de ces étudiants avaient suivi des cours de français à partir du collège ou du lycée. J'avais donc au sein de ma classe des étudiants ayant plus de facilités que d'autres et il m'incombait d'adapter mes cours et interventions en fonction de ces différences même s'il ne m'était pas simple de les appréhender.

Ces apprenants, de par leur nature d'étudiants en enseignement supérieur, constituaient un public non captif. Les cours n'étant pas obligatoires et la présence des étudiants au sein de la formation, résultant d'un choix personnel, laisse supposer ou à tout le moins espérer qu'ils suivent les cours de leur plein gré. Il y avait donc chez eux des demandes et attentes à satisfaire. Certes, ces besoins et attentes sont hautement conditionnés par le programme qu'ils suivent au sein de leur formation. Mais il me paraît juste de tenir compte tant de ceux supposés par le programme que ceux manifestés par les étudiants, si tant est qu'il soit possible de les repérer.

Conformément à la spécialisation de leur formation les étudiants naviguaient entre des cours donnés en langue française et anglaise. Il est intéressant de relever ce fait qui peut laisser supposer une facilité chez eux à adapter leurs pratiques et stratégies en termes d'apprentissage d'une langue étrangère. Je les retrouvais pour ma part deux fois par semaine à l'occasion des cours de civilisation française et de lexicologie que j'animais ou observais. Ceci m'amène à me pencher dès lors sur une autre composante de mon expérience : l'équipe pédagogique et ma place au sein de celle-ci.

2.2. L'équipe pédagogique

L'équipe pédagogique dans laquelle j'ai pu évoluer au cours de mon stage était composée d'enseignants titulaires et de lecteurs, chacun travaillant avec les étudiants dans leurs domaines de spécialité en fonction de l'offre de formation. Ceci m'a permis d'apprécier au cours de mes nombreuses observations les spécialités de chaque enseignant, enrichissant mon expérience et

trouvant un écho dans ma propre pratique. En effet, j'ai pu au cours de mon expérience être en contact avec plusieurs des enseignants de l'équipe pédagogique, qu'il s'agisse d'animer les cours sous leur tutelle ou d'observer leurs cours respectifs.

Ma place était donc double au sein de cette équipe puisque j'étais tout autant un acteur qu'un observateur dans la classe. Je dois même souligner le fait qu'elle était triple puisque j'étais, du fait du double diplôme, tout autant un enseignant qu'un étudiant. J'avais donc une relation triple avec certains membres de l'équipe pédagogique puisque j'étais tout à la fois leur stagiaire et leur étudiant. Toutefois, cette relation particulière n'aura jamais eu d'impact négatif sur la tenue des cours ou sur la dynamique relationnelle avec les enseignants.

D'une façon plus précise, j'ai surtout travaillé au contact de deux enseignantes titulaires : Mmes Marie Fenclova et Helena Horova avec qui j'ai respectivement animé et observé les cours de civilisation française et de lexicologie. J'avais, dans les limites du programme des disciplines, toute liberté dans la conception de mes cours, le choix de mes ressources et le déroulement de mes interventions. Cependant, je n'ai jamais été livré à moi-même et pouvais toujours bénéficier de l'appui et du regard éclairé de mes tutrices. Je bénéficiais d'une confiance bienvenue et stimulante dans le cadre de mon expérience à la fois dans les cours et en dehors des cours, c'est-à-dire lorsque je préparais mes interventions en amont de mes multiples pratiques. Ces pratiques étaient par ailleurs assurées en la présence des enseignantes des disciplines concernées, renforçant leur rôle de tutrice dans et en dehors de la classe.

Il m'est ainsi très vite apparu que j'évoluerais dans un département où le travail d'équipe est une notion importante. Partage des ressources, avis sur la conception des cours, conseils divers et variés, tout était mis en œuvre pour qu'une interaction entre stagiaire et enseignant soit profitable à tous. J'ai eu le sentiment d'être un élément à part entière du système dans lequel je me trouvais. Il m'était possible, à tout moment, de bénéficier d'une écoute et d'une marche à suivre concernant les cours ou les difficultés de tel ou tel étudiant. Qui plus est, et même si ce détail peut paraître anodin, j'ai apprécié l'aide précieuse de mes tutrices dans la traduction nécessaire à l'usage des outils informatiques mis à ma disposition au sein de la faculté. C'est ce même sujet, ayant trait aux méthodes et matériels, que je me propose d'analyser maintenant.

2.3. Méthodes et matériels

Comme je l'ai annoncé précédemment, je jouissais d'une certaine liberté dans le cadre de la préparation de mes cours. J'étais libre d'en choisir les supports, d'en établir le déroulement. Cependant, et notamment pour les premières semaines, j'ai eu recours aux manuels proposés par l'équipe pédagogique pour mener à bien mes interventions. Ce fut particulièrement le cas pour le cours de civilisation française où nous avons débuté les conférences avec un ouvrage de Pierre Gaxotte intitulé *Histoire de France*³. Cet ouvrage, quoi qu'un peu ancien constituait une bonne base de travail et de lecture pour les étudiants à qui l'on distribuait des photocopies pour une exploitation en classe.

Toutefois, nous nous sommes aperçus en cours de semestre que le langage un peu trop soutenu et la position parfois subjective de l'auteur posaient quelques soucis de compréhension aux étudiants lors de la lecture. Ainsi, nous avons opté pour un second ouvrage, cette fois-ci plus didactique. Il s'agit d'un ouvrage d'Aurélien et Michelle Fayet intitulé *Histoire de France des origines à nos jours*⁴. Cet ouvrage plus récent présente l'histoire de France d'une manière plus objective et factuelle que celui de Gaxotte et nous semblait plus à même d'être exploité en classe. De plus, il offrait la possibilité de travailler sur des composantes autres que textuelles grâce à des cartes ou des frises chronologiques. L'exploitation didactique en était davantage facilitée et se reflétait dans l'exploitation des ressources en classe.

J'ai aussi eu l'occasion, lors d'un cours de morphosyntaxe donné sous le modèle des travaux dirigés, d'utiliser une grammaire locale. Celle-ci, conçue par une des enseignantes du département des langues romanes, Dagmar Kolářiková, a pour nom *L'exercisier de grammaire française*⁵. Il s'agit d'une grammaire proche des grammaires traditionnelles comme peut l'être le *Bescherelle* en France. Cette grammaire s'appuie sur des exercices structuraux reprenant les thèmes évoqués durant le cours magistral, faisant donc le lien entre la théorie du cours magistral et l'application pratique du cours de travaux dirigés.

³ Pierre Gaxotte, *Histoire de France*, Paris, Hachette, 1960

⁴ Aurélien et Michelle Fayet, *L'histoire de France des origines à nos jours*, Paris, Groupe Eyrolles, deuxième édition, 2009

⁵ Dagmar Kolářiková, *L'exercisier de grammaire française*, Plzeň, Aleš Čeněk, 2005

Qui plus est, cette grammaire locale a la particularité de présenter des exercices de thème et de version pour les étudiants de langue maternelle tchèque. Cette singularité est toujours appréciable dans l'optique d'adapter les cours d'une façon maximale au public présent. Seule réserve, ne maîtrisant pas encore suffisamment la langue tchèque, il m'a fallu faire l'impasse sur ces exercices et me concentrer sur les exercices purement en français.

La présence de ce manuel indique qu'il serait faux de penser qu'on peut se passer entièrement de la grammaire à travers des exercices structuraux. Mais, il ne faudrait pas que la grammaire soit étudiée pour elle seule et soit déconnectée des objectifs de communications propres à la formation suivie. Un usage conjoint de cette grammaire locale dans le cadre des cours proposés à la faculté me paraît ainsi plus approprié qu'un usage de la grammaire seule, et est clairement envisageable.

En outre, et comme je l'ai précisé, j'avais toute liberté pour concevoir et proposer mes propres ressources pédagogiques. Ce fut notamment le cas de mes interventions dans le cadre du cours de lexicologie où je n'ai pas utilisé de manuel, faute de trouver un contenu exploitable de façon pertinente sur place. Ici, ce sont surtout les ressources numériques qui m'ont permis de concevoir quelques interventions. Je me suis surtout servi des ressources disponibles sur les bases de données en ligne présentes dans l'offre du service de documentation de l'université d'Artois comme Caïrn. J'y ai notamment puisé quelques informations pour créer un cours portant sur les couches diachroniques du français.

Aussi, j'ai choisi de m'appuyer sur des supports visuels afin d'illustrer le propos de certains de mes cours. C'est ainsi qu'il me fut donné l'occasion d'utiliser des reportages ou extraits pour illustrer les notions de langues régionales (journal régional de France 3, *Bienvenue chez les ch'tis*) ou pour donner à voir des événements historiques lors du cours de civilisation (*Jeanne d'Arc*, La Reine Margot).

Enfin, j'avais pour habitude d'accompagner mes cours d'une présentation par diaporama pour appuyer certains points du cours, afficher des illustrations ou tout simplement incruster les vidéos au sein d'un cours. Cette partie de mon travail fut très importante dans mon expérience car elle fait partie intégrante de la problématique de ce mémoire en questionnant la manière d'améliorer la compréhension des discours universitaires à travers des interventions aux canaux

et supports multiples. J'aurai, évidemment, l'occasion d'approfondir cette réflexion dans le second chapitre de mon étude. Quoi qu'il en soit, toutes ces méthodes et ce matériel était utilisé dans le but de répondre qualitativement aux objets et objectifs d'enseignement, c'est ce qu'illustre la prochaine partie.

2.4. Objets et objectifs d'enseignement

J'ai pu l'annoncer précédemment, mon expérience au sein du département des langues romanes s'est surtout exprimée à travers deux disciplines : la civilisation française et la lexicologie. Ces deux cours sont très différents dans leur contenu comme dans leur approche. Si le premier est plus classique, proche d'une discipline non linguistique enseignée en français et fortement axé sur l'aspect culturel, le second est plus axé sur la langue française en elle-même. Il s'agit ici de deux cours donnés en première année de licence et assurés respectivement par Mmes Marie Fenclova et Helena Horova. Chaque cours, du fait de ses particularités disciplinaires propres, supposait une adaptation des stratégies d'enseignement et des discours au cours des interventions.

Le cours de civilisation présentait un déroulement relativement similaire lors de chaque séance. Nous abordions un thème historique à travers un support nécessitant très souvent une activité de lecture de la part des étudiants. Pour ainsi dire, nous distribuions des photocopiés regroupant des passages des ouvrages précités ou de sources provenant de sites internet et nous alternions entre des phases de cours classique et des phases de lecture. Aussi, à chaque début de cours, nous avions l'habitude de questionner les étudiants sur les éléments du cours précédent. Les questions étaient soit improvisées, soit énoncées à la fin du cours qui précédait.

Le fonctionnement de ce cours était quelque peu particulier car il s'effectuait en équipe. En effet, j'assistais quelquefois l'enseignante référente lors de mes observations et, à l'inverse, celle-ci intervenait durant mes interventions pour les phases de lecture et traduction. Cette configuration, bien que nécessaire, restait toutefois problématique du fait d'une trop grande place accordée à la traduction. Pour être plus précis, les activités de lecture et traduction occupaient très certainement un tiers voire la moitié du temps de cours, ce qui laissait peu de temps à un déroulement classique. Cependant, il faut comprendre que ces activités étaient

indispensables à la bonne compréhension des étudiants qui peinaient trop souvent à appréhender aisément les thématiques et présentations historiques. Ceci ralentissait ainsi considérablement le rythme et la dynamique de classe, mais nous avons jugé préférable de privilégier un enseignement qualitatif plutôt qu'un enseignement quantitativement fourni mais difficilement compréhensible de la part du groupe.

La difficulté majeure aura alors été de sélectionner les informations les plus pertinentes afin de condenser le cours et avancer dans le programme sans toutefois perdre ce qui restait essentiel à la discipline. Ainsi, nous nous tournions tantôt vers les lectures d'ouvrages contenant les informations importantes, tantôt vers des présentations plus didactisées faisant intervenir des repères temporels, des cartes et autres informations. C'est ici aussi que j'ai le plus diversifié ma pratique par l'usage du support vidéo. A titre d'exemple j'ai conçu un cours sur la vie de Jeanne d'Arc entrecoupé de scènes du film éponyme de Luc Besson. Même fonctionnement lors d'une présentation du massacre de la Saint-Barthélemy avec le visionnage d'un extrait du film de Patrice Chéreau, *La Reine Margot*. Cette technique d'enseignement avait deux avantages : donner à voir à travers un support visuel les éléments de connaissances présents dans le cours et créer un espace plus ludique et reposant pour les étudiants. Je dois même dire que cette façon d'enseigner aura trouvé un écho positif chez l'enseignante référente qui, elle aussi, adoptera ce format pour illustrer la vie à la cour de Louis XIV à travers quelques extraits du documentaire intitulé *Quelle aventure : A la cour de Louis XIV*.

Le cours de lexicologie avait un déroulement nettement moins interactif dans le cadre de mes interventions. Il se passait plus comme un cours magistral ou ce que nous appelions un cours-conférence. Mon but était d'initier les étudiants à certaines notions de lexicologie pendant des interventions où j'étais, la plupart du temps, le seul détenteur de la parole. Ces interventions ont porté sur deux sujets principaux au programme de la discipline : les couches diachroniques du français, les aires linguistiques françaises. Le plus souvent, j'opérais de la même façon que pour la civilisation en utilisant un appui visuel par le diaporama ou l'utilisation de vidéos.

Ici, il était fondamental de centrer mes interventions sur le lexique spécialisé et sur les notions importantes en lien avec les thématiques de mes cours. Je devais adopter une stratégie différente

en m'appuyant beaucoup plus sur les définitions, les explications et illustrations. C'est donc à partir de ces interventions qu'aura vu le jour la fiche étudiant dont j'aurai l'occasion de reparler plus à propos dans la suite de ce mémoire. Son but était d'être un support d'appoint pour les étudiants au cours de la classe qui parfois pouvait être trop complexe à suivre aisément. Aussi, c'est au sein de cette discipline que j'ai pu me lancer dans une activité pensée pour ma réflexion avec un cours d'initiation au discours universitaire et à la prise de notes. Je me suis, lors de mes interventions, beaucoup intéressé aux réactions de mes étudiants vis-à-vis du savoir transmis et surtout du mode de transmission de ce savoir.

Certes, il n'était pas simple pour moi d'être à la fois acteur et observateur, de faire attention à ma pratique et en même temps d'adopter un point de vue d'observateur sur celle des étudiants présents. Toutefois, j'ai pu contourner cette difficulté grâce aux nombreuses observations effectuées au sein des deux classes. Il était pour moi essentiel d'être présent à chaque cours, autant pour rester au fait de l'avancée du programme que pour me concentrer sur mon travail d'analyse du discours des enseignants et de compréhension des étudiants.

Enfin, donner des cours ou les observer n'était pas l'unique but de ma présence au sein des classes. En effet, les enseignantes des disciplines m'ont aussi invité à prendre part aux évaluations. Il s'agissait tout autant d'y assister que d'y prendre part ou, autre fait important, d'en comprendre la conception et le déroulement dans le contexte tchèque. Ainsi, il fallait garder à l'esprit que toutes les connaissances transmises devraient éventuellement être réinvesties au cours d'un examen. C'est pourquoi il me fallait être le plus compréhensible possible, tout autant pour le déroulement de la classe que pour le but final de celle-ci. Cette particularité entrainait pleinement en ligne de compte lors de la préparation de mes cours qui à elles seules constituaient plus de la moitié de mon activité. J'ai en effet pu au cours de ce stage prendre conscience de l'ampleur d'une préparation de cours basée sur la conception de ressources. J'étais bien loin de l'application d'un manuel de langue ou de la succession d'exercices structuraux. Chaque partie du cours devait être pensée de manière cohérente et homogène au sein de la dynamique de classe et du programme de formation. Il s'agissait ici d'un défi très stimulant m'ayant permis d'investir les connaissances acquises lors de ma propre formation. C'était aussi un excellent moyen de travailler en équipe par un partage des connaissances et expériences bénéfique à tous.

Le système didactique présenté, nous pouvons dorénavant pleinement l'explorer dans sa contextualisation à travers l'illustration des trois éléments majeurs de mon expérience : la pratique, l'observation et l'évaluation.

3. Le système didactique en contexte

3.1. L'enseignement en acte

Le cours animé et présenté ici s'inscrit dans le programme de lexicologie des étudiants en première année de licence. Il porte sur les aires linguistiques en France selon un format souvent adopté lors de mon stage : le cours-conférence. Mon objectif était simple : donner des informations claires et précises, des définitions compréhensibles, donner à voir et à entendre, faire manipuler les informations. Je devais à la fois apporter des connaissances langagières et lexicales propres à la matière enseignée mais aussi illustrer la portée culturelle des aires linguistiques. De ce fait, je devais agencer mon cours d'une manière à présenter de façon compréhensible et homogène toutes les composantes énoncées ci-dessus. C'est pourquoi j'ai choisi le déroulement suivant : une présentation théorique et chiffrée par le biais d'un diaporama, une présentation de vidéos illustrant le thème du cours, des activités récapitulatives pour faire participer les étudiants et vérifier la bonne compréhension des éléments.

La première partie de mon cours consistait en la présentation d'informations essentielles grâce au diaporama. Ce dernier comportait plusieurs parties destinées à livrer un aperçu global du thème évoqué lors du cours. J'y évoquais les différentes définitions des notions à retenir comme les concepts de langues nationales, officielles, régionales, vernaculaires, véhiculaires. Il comprenait de plus des cartes signalant les aires linguistiques ainsi qu'un historique du développement de la langue française au contact des langues régionales. Enfin, la présentation se terminait sur plusieurs exemples de langues illustrant les différents concepts évoqués et soulignant les différences culturelles existantes : le breton et le basque, le catalan, le ch'ti. Afin d'accompagner ma présentation j'ai constitué une fiche étudiant (voir Annexe B) comprenant à la fois les informations nécessaires à la compréhension du cours et les activités finales. Ainsi, lorsque j'expliquais la différence entre ce qu'est une langue nationale, une langue régionale et un patois, les étudiants pouvaient retrouver un schéma et une définition sur leur fiche afin d'avoir une assistance écrite supplémentaire.

Suite à cette présentation des thématiques du cours et à quelques explicitations, j'ai utilisé plusieurs vidéos afin de mettre l'accent sur certains points de la conférence. Ces vidéos sont soit tirées d'un film comme l'extrait de *Bienvenue chez les ch'tis*, soit tirées d'émissions ou de journaux télévisés pour le picard et le breton. Le but de ces vidéos était d'illustrer les exemples vus lors de la présentation par diaporama, en mettant un accent sur l'oralité. Elles permettaient aussi d'accentuer certaines notions culturelles comme la sensibilisation au picard dans les écoles primaires ou l'histoire de la langue bretonne.

Enfin, la dernière partie du cours consistait en deux activités récapitulatives ayant pour but de tester la compréhension des étudiants. La première activité était un court questionnaire à choix multiples dans lequel les étudiants devaient déterminer à quelle langue appartenaient les mots donnés. La deuxième activité était un exercice de type appariement visant à relier les mots des différentes langues à leur équivalent en français. Mon objectif était de terminer mon intervention en laissant l'occasion aux étudiants de manipuler les données présentées durant le cours afin qu'ils puissent mieux se les approprier. C'était aussi pour moi une manière directe de déceler le degré de compréhension du cours par ces derniers.

D'un point de vue global le déroulement de la séance fut satisfaisant. Les objectifs de transmission du savoir me semblent avoir été atteints et je pense avoir construit un cours compréhensible pour la majeure partie du groupe-classe. Cependant, quelques ajustements restent à prévoir tant en matière de contenu que de pratique.

L'usage d'un diaporama lors d'une intervention de type cours-conférence me paraît être judicieux dans l'optique d'une compréhension accrue des informations. Cependant, cet usage ne va pas sans créer quelques difficultés pour l'étudiant qui peut adopter une dépendance et ne pas faire attention aux ajouts oraux de l'enseignant. J'ai remarqué qu'il y avait en effet une partie de la classe qui notait les informations présentes sur la présentation mais qui ne prenait pas en note les indications supplémentaires que je leur fournissais. Je pense donc qu'il est important de gérer les informations présentées au tableau et les informations données en supplément. Aussi, l'étudiant peut se perdre dans la double présentation et ne pas savoir quoi

noter entre la parole du professeur et ce qui est noté au tableau. Ce fait ajoute une difficulté supplémentaire à des étudiants de langue étrangère. J'aurai l'occasion d'approfondir cette problématique dans la deuxième partie de mon étude, mais je peux déjà me référer à Robert Bouchard qui résume cette ambiguïté : « Si l'utilisation conjointe d'un texte écrit projeté et d'un texte oral prononcé peut être source de fatigue et de confusion que de renforcement du message, la matérialisation du texte oral sous une forme inscrite qui le cristallise peut sembler plus pertinente d'un point de vue pédagogique. » (Bouchard, 2007).

Par ailleurs, cette séance montre l'utilité de la création d'une fiche étudiant. Je voulais transmettre un support écrit à ma classe sur le modèle du fameux photocopié tout en l'adaptant au mieux aux besoins de ceux-ci. Il me fallait condenser les éléments pertinents pour faciliter la compréhension avec notamment les définitions et schémas. La fiche permettait aussi d'inclure les activités afin de regrouper toutes les composantes de travail sur un seul et même support. Cette fiche deviendra par la suite, et dans les différentes matières enseignées, une composante déterminante de mon activité au sein de la faculté. Un tel outil permet de recentrer les thèmes des cours, de créer un lien entre oral et écrit et même parfois d'introduire du lexique et quelques traductions.

Le principal souci de la séance aura été de lier mon intervention à l'interaction avec les étudiants. En effet, il n'est pas aisé dans une présentation de type cours-conférence de passer d'une partie CM à une interaction plus proche d'une partie TD. Lors des activités, les étudiants étaient trop passifs. Sans doute noyés par le flot d'informations, et malgré l'aide de la fiche étudiant, ceux-ci se sont quelque peu perdus lors des activités finales. Peut-être aurait-il fallu intercaler les deux activités avant la projection des vidéos afin de garder l'attention des étudiants. Finalement, c'est la dimension temporelle qui sera aussi à réévaluer pour les prochaines interventions. Si, lors de mon stage en première année de master, il m'est arrivé de finir le cours trop tôt, l'inverse s'est ici produit. Le trop-plein d'informations propre à la partie CM aura laissé une place plus restreinte aux activités et à la projection des vidéos. Un réglage concernant l'homogénéité et la répartition des composantes du cours est donc à prévoir. Je dois m'assurer qu'à chaque partie de l'intervention soit accordé le temps nécessaire. Ceci, je l'espère, permettra à l'avenir une compréhension accrue des enjeux du cours et une meilleure interaction avec le groupe-classe.

Afin d'offrir une vue finale et globale de la séance, je vous propose ce tableau récapitulatif des différentes composantes du cours et comportant les liens des supports vidéo utilisés :

Conférence de lexicologie : les aires linguistiques en France
<p>Groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> - 40 étudiants de niveau hétérogène (A2 à B1), licence 1 <p>Groupe homogène de langue tchèque</p>
<p>Objectifs généraux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduire la notion d'aires linguistiques au public. - Illustrer une évolution linguistique historique, géographique et sociale. - Montrer les liens existant entre langue(s) et culture(s) au sein d'un pays. <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dissocier les notions de langues officielles, langues nationales, langues régionales. - Dissocier les notions de langues véhiculaires et vernaculaires. - Revenir sur l'évolution historique de la langue. - Faire travailler les étudiants sur de la compréhension orale. - Faire intervenir les étudiants par le biais d'activités finales.
<p>Durée</p> <p>1 h 30 (conférence et activités)</p>
<p>Matériel</p> <p><u>Présentation Powerpoint :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Définitions de notions - Données chiffrées - Cartes - Exemples <p><u>Vidéos illustratives :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « Episode 4 – Langue bretonne » https://www.youtube.com/watch?v=bVZTMNT1Fxs - « Le picard la langue des ch'tis » https://www.youtube.com/watch?v=AAWPgvz5iS0 - « Bienvenue chez les Ch'tis – extrait n°3 » https://www.youtube.com/watch?v=hiyA2z5u5kY <p><u>Fiche étudiant :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Définitions de notions - Exemples - Activités
<p>Activités</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activité n° 1 : questionnaire à choix multiples - Activité n° 2 : appariement
<p>Place de l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fait une présentation de type conférence grâce au document Powerpoint. - Apporte les définitions des notions essentielles. - Illustre les propos par des exemples et cartes. - Guide les étudiants lors des activités. - Evalue le degré de compréhension des étudiants.

3.2. L'enseignement en observation

Le cours observé que je me propose de présenter et d'analyser est un cours de deuxième année de licence. Il s'agit d'un cours de français des affaires ayant pour thème l'analyse des données du travail. Le but de ce cours est de manipuler le discours spécialisé propre au monde de l'entreprise, rapprochant fortement la discipline du français sur objectif spécifique. Les étudiants sont amenés à manipuler le lexique et le discours du monde des affaires en français au cours d'activités et de points théoriques précis. J'ai eu l'occasion d'observer ce cours avec deux groupes différents sur la même journée, groupes ayant un niveau de maîtrise de la langue française sensiblement équivalent.

Afin de mener à bien la séance, l'enseignante observée s'était munie de plusieurs photocopiés qui composaient le déroulement logique du cours. Sur ces derniers (voir Annexe C) sont regroupés les différentes activités qui rythment la séance, activités entrecoupées de précisions théoriques, d'ajouts ou de rappels de la part de l'enseignante. D'un point de vue du contenu, le cours se définissait comme suit : la répartition de la population du pays en fonction du travail, le lexique caractéristique sur le travail des salariés, la notion de chômage. Chaque thématique comportait une part d'activité de compréhension écrite illustrée par des exercices variés comme le vrai-faux, le texte à trous, la recomposition d'une définition ou l'appariement.

Chaque étudiant, après un temps de travail individuel, était amené à participer oralement lors d'une mise en commun faisant office de correction des exercices proposés. De ce fait, et contrairement aux cours que j'ai pu animer, nous pouvons classer cette séance du côté des travaux dirigés plus que de celui du cours magistral. Nous avons ici un cours centré sur la pratique, la manipulation linguistique plutôt que sur la théorie pure et l'introduction aux notions théoriques. Toutefois, il faut souligner que le cours n'était pas qu'une simple succession d'exercices visant à faire réviser les étudiants en vue d'un examen final imminent. En effet, l'enseignante ponctuait les activités d'informations et suppléments divers et variés visant à renforcer le degré de compréhension de ses étudiants.

Cette dualité est intéressante à observer en termes de discours puisqu'elle fait intervenir plusieurs spécificités du discours universitaire. L'enseignante anime son cours sur la base

d'opérations discursives pertinentes. J'ai pu relever au long du cours, et pour les deux groupes observés, plusieurs caractéristiques du discours universitaire présentes dans les interventions de l'enseignante. Lors de mon observation, j'ai décidé de me concentrer sur deux grands types d'interventions orales : la précision d'une information, le rappel ou l'annonce d'une notion ou d'un fait. Ces observations sont répertoriées dans le tableau suivant :

Le discours de l'enseignant pour...	Préciser une information	Rappeler/annoncer une notion/un fait
	<ul style="list-style-type: none"> - « Je répète encore une fois. » - « On utilise surtout ces expressions dans le cadre du travail. » - « C'est-à-dire qu'il s'agit de... » - « Vous pouvez voir que... » 	<ul style="list-style-type: none"> - « Nous avons déjà dit que... » - « Si vous vous rappelez... » - « Nous avons vu que... » - « On en parlera au semestre prochain. » - « C'était au début de notre travail. » - « J'aimerais rappeler une chose. » - « Il s'agit d'une chose dont nous avons déjà parlé. »

Plusieurs choses peuvent être déduites des informations contenues dans le discours de l'enseignante et qui peuvent guider l'étudiant. Par les rappels, on peut voir que l'enseignante fait usage de nombreuses reprises aux connaissances acquises par les étudiants au cours de l'année, signalant le fait qu'il s'agit bel et bien d'un cours de révision. Les annonces comme « on en parlera au semestre prochain » montrent quant à elles la volonté de mettre l'accent sur une continuité au sein de la formation. Les répétitions, nombreuses, permettent de recentrer le thème du cours et d'apporter quelques précisions. Pour préciser, l'enseignante décrit, définit, explique les notions et les termes propres au discours spécialisé de la discipline. Autant de marqueurs qui favorisent la compréhension du cours pour les étudiants et les recentrent sans cesse vers l'objectif principal du cours.

En outre, et comme il serait réducteur de limiter le discours de l'enseignante à des répétitions et des annonces ou rappels, j'ai remarqué plusieurs autres actes langagiers pertinents dans le cadre d'une analyse du discours universitaire. Par exemple, celle-ci implique ses étudiants par

des adresses directes lorsqu'elle dit « c'est une information importante pour vous », « je vous demande de retenir cette information », ou encore « il ne faut pas retenir [...] sauf... ». Ces marques du discours, qui sortent de l'explicatif, aident les élèves à se repérer tout au long de la séance et de relever les informations importantes, à recentrer le propos etc.

Un autre élément ayant attiré mon attention lors de cette observation était la part de traduction au sein du cours. En effet, j'avais ici l'occasion d'observer un cours donné par un enseignant non natif et donc de langue maternelle identique aux apprenants. Il était alors pour moi intéressant d'observer si la traduction tenait une place importante au sein de la dynamique du cours et si elle avait un effet, négatif ou positif, sur celui-ci.

Globalement, j'ai été agréablement surpris d'observer que la traduction n'était pas ici une solution de facilité ou un systématisme. Au contraire de certains cours dont je parlerai dans la partie réflexive de mon mémoire, la traduction ne tenait pas ici une place prépondérante. En effet, l'enseignante a tenu un discours comportant une part minimale de tchèque, utilisé seulement pour le lexique le plus complexe à appréhender. Celle-ci, avant de traduire, tentait de faire comprendre une notion ou un terme en utilisant des périphrases ou des synonymes. Cette dernière information est notamment intéressante en ce sens où elle permet même d'enrichir le vocabulaire des étudiants comme l'atteste le passage suivant : « payer devient verser par exemple, et percevoir devient toucher ». Même effet pour « renvoyer peut se remplacer par virer ou limoger ». Il y a donc ici une façon habile de ne pas faire de la traduction directe lors d'un cours en langue étrangère.

Aussi, j'ai souhaité porter mon attention sur le comportement des étudiants vis-à-vis de la discipline. J'ai très vite remarqué que ces derniers étaient très à l'aise dans le domaine présenté, plus que les élèves de première année durant les cours de civilisation ou de lexicologie. Les étudiants présents manipulaient facilement le discours, notamment en termes de compréhension des textes fournis et de sélection des informations qui y sont présentes. Il y a à cela plusieurs explications. Premièrement, le niveau universitaire de ces étudiants était supérieur d'une année, ce qui laisse entrevoir une progression naturelle lors du passage d'une année à l'autre. Deuxièmement, il s'agissait d'un cours récapitulatif des informations pour la plupart déjà

connues des étudiants, ce qui les rend plus aptes à comprendre et restituer les connaissances ou manipuler le discours. Les facilités des étudiants apparaissent donc clairement sur des notions claires déjà connues, avec un discours spécialisé maîtrisé ou du moins en cours de maîtrise. Ceci diffère d'une introduction de faits plus abstraits à des élèves de première année ne maîtrisant pas encore les codes du discours présenté (comme par exemple, lors des cours de civilisation). Cette observation m'aura donc permis d'observer que chaque niveau nécessite une adaptation spécifique en matière de discours et de dynamique, ce que je n'oublierai pas d'approfondir dans le second chapitre de cette étude.

3.3. L'évaluation

J'ai eu l'opportunité, lors de mon stage, de participer à l'évaluation des deux disciplines majeures qu'il m'avait été donné d'animer et d'observer. Il s'agit de la civilisation et de la lexicologie. L'intérêt majeur de cette expérience est que, ayant participé à la création des ressources des disciplines, je pouvais constater leur appropriation et leur réinvestissement au cours des différents examens. Les deux évaluations partagent une caractéristique similaire : elles sont sommatives et permettent la validation de la discipline à la fin du second semestre de la première année universitaire. Cependant elles présentent toutes deux un déroulement propre, supposant alors des stratégies d'évaluation différentes que je vais détailler et commenter dans la suite de ce développement.

L'évaluation du cours de civilisation est une évaluation sommative somme toute classique qui, à notre avis, nous permettait d'évaluer tout autant la production orale que l'apprentissage et la compréhension des cours. Celle-ci se déroulait selon le mode d'une présentation à l'oral qui consistait à répondre à deux questions, une question fondamentale et une question complémentaire (voir Annexe D). Ces questions avaient été préalablement distribuées aux étudiants lors des derniers cours de la discipline et étaient choisies par ma collègue et moi-même lors de l'examen. L'intérêt était de faire en sorte que les étudiants mobilisent l'ensemble des connaissances acquises lors de leurs révisions, leur laisser le choix de la question semblait alors peu pertinent.

Chaque question fondamentale portait sur une des grandes thématiques présentées en cours, chaque question complémentaire portait sur un point d'une de ces thématiques. L'examen se déroulait sur une dizaine de minutes où, dans un premier temps, l'étudiant s'exprime seul. Puis,

s'engage un entretien sur quelques points du cours en lien avec les questions. Nous nous gardions aussi le droit d'intervenir lors des présentations afin de guider l'étudiant si celui-ci s'égarait ou ne parvenait pas à centrer proprement sa présentation.

D'un point de vue purement factuel, l'évaluation se déroulait dans une salle où étaient réunis le jury, composé de ma collègue et moi-même, ainsi que de deux étudiants. Un temps de préparation à l'écrit était accordé à chaque étudiant de telle façon à ce qu'un premier étudiant effectue sa préparation tandis que le second la prépare. Aussi, et de façon plutôt naturelle, nous nous étions convenus de choisir les questions les plus éloignées possibles pour les deux étudiants présents dans la pièce afin que le rédacteur ne puisse trop s'inspirer de l'orateur.

En ce qui concerne les modalités d'évaluation, nous voulions mettre en avant la restitution des connaissances et l'expression orale en français. En effet, pour des étudiants de première année, le fait de parler pour être évalué n'est pas une des choses les plus aisées. C'est pourquoi il nous paraissait essentiel de mettre l'accent sur l'oral et jugions les productions à l'aune des efforts fournis par des élèves bien trop discrets en cours. Cela explique en partie pourquoi nous n'avons pas établi de grille d'évaluation stricte ou exhaustive. Le but était de favoriser une expression en langue française afin de guider les étudiants vers leurs éventuelles difficultés. Ainsi, plutôt que de véritablement sanctionner les erreurs des étudiants, nous avons préféré les souligner et, au besoin, les expliquer.

Lors de cette évaluation les étudiants se sont montrés aptes à restituer les connaissances acquises pendant les cours et, globalement satisfaits, nous avons estimé que le résultat était pour le moins encourageant. Cependant, et même si les efforts étaient notables et se devaient d'être soulignés, nous avons remarqué un bon nombre de difficultés concernant l'expression en français. Ainsi, si l'objectif de l'évaluation était atteint, l'objectif de communication ne l'était quant à lui pas totalement. Mais, conscient de la difficulté d'une matière telle que la civilisation française pour la première année de licence, nous sommes restés conciliant et avons prodigué ce qui nous semblait être de précieux conseils pour favoriser la réussite des étudiants en deuxième année. D'un point de vue plus personnel, cette évaluation m'aidera à cibler les difficultés de mes étudiants à l'avenir et de recentrer la communication au sein des cours.

L'évaluation de lexicologie quant à elle comportait plusieurs étapes. Tout d'abord, elle reposait sur un examen écrit effectué en classe et portant sur des exercices similaires à ceux vus en classe. En plus de ce premier examen écrit, un second travail de rédaction était demandé aux étudiants sous la forme d'un dossier portant sur une thématique en lien avec la discipline : synonymie et homonymie, hyperonymie, les différentes formes de dérivation, etc. Il s'agit d'un des premiers travaux de recherche pour les étudiants qui ont comme consigne d'appuyer leur dossier par des citations tirées d'ouvrages spécialisés ou d'articles trouvés sur internet. Enfin, l'évaluation était sanctionnée par un passage à l'oral où les étudiants devaient à la fois communiquer sur leur dossier et sur un thème du cours choisi au hasard.

N'ayant pas eu l'occasion de participer aux évaluations écrites, je me contenterai de livrer mon observation de quelques passages d'étudiants à l'oral. Il n'y avait pas lors de cette évaluation de préparation écrite avant l'intervention orale mais, comme pour la civilisation, les étudiants se devaient de mobiliser toutes les connaissances possibles, ne sachant pas sur quel sujet ils seraient interrogés. La décision du jury était aussi assez similaire à l'évaluation de civilisation puisqu'il n'y a pas de grille d'évaluation stricte et exhaustive, mais il fallait tout de même tenir compte des travaux écrits des étudiants.

J'ai pu constater lors de ma présence durant l'évaluation orale que les étudiants avaient relativement assez de connaissances à réinvestir malgré quelques hésitations, tendant à montrer que les cours, s'ils n'étaient pas régurgités, étaient compris dans l'ensemble. Ceci m'a fait prendre conscience que l'évaluation peut aussi servir à l'enseignant afin d'évaluer ses propres cours. Je ne m'avancerai pas à conclure que la réussite d'un étudiant se mesure à l'aune de la réussite de l'enseignant à transmettre son savoir, mais il me semble qu'un étudiant ayant produit un discours cohérent sur une question de cours en montre d'une certaine manière sa compréhension.

Participer à l'évaluation des étudiants aura finalement été très pertinent et formateur. Les deux évaluations m'ont aidé à prendre conscience du rôle de l'enseignant dans un type d'évaluation orale, notamment pour ce qui est de l'interaction. L'enseignant se doit de guider l'étudiant lors de son évaluation tout en le gardant dans les limites de celle-ci. Qui plus est, tout ceci m'aura

permis de me familiariser avec le système de notation tchèque qui diffère du système français. Il n'est pas ici question d'une note sur 10, 20 ou parfois 40, mais d'une notation sur 4. Celle-ci a pour but de rendre compte de la maîtrise de la discipline par les étudiants et conditionne la réussite à l'examen. Si l'étudiant obtient une note située entre 1 et 3, l'examen est considéré comme validé. En revanche, s'il obtient la note de 4, il ne l'est pas et l'étudiant doit alors repasser devant le jury lors d'une nouvelle session.

Enfin, je relèverai une dernière subtilité très différente de notre système français : lors d'un examen oral l'étudiant est directement informé de son résultat. Cette particularité est intéressante à relever car elle montre qu'il n'y a pas de retour sur une note après le passage de tous les étudiants ce qui peut, dans le système français, passer pour une étrangeté.

En guise de conclusion à ce rapport, j'estime que le contexte de mon expérience prouve un certain nombre de faits. Il tend tout d'abord à démontrer que le contexte tchèque n'échappe pas aux problématiques actuelles quant à la compréhension des discours étudiants. C'est un exemple de formation universitaire en français à l'étranger qui se questionne sur la façon la plus habile de transmettre le savoir, en vue ou non d'une mobilité à l'étranger.

D'autre part, il montre que l'application des méthodes traditionnelles ne suffit pas quand il s'agit d'enseigner à un groupe de masse, surtout lorsqu'il s'agit d'un groupe peu expérimenté ayant tout à apprendre du contexte universitaire. La situation exposée illustre aussi toute l'ambiguïté d'un enseignement en français dans un contexte allophone. Les étudiants baignent dans un milieu double où la mise en place de stratégies d'enseignement-apprentissage peut être complexe.

Quant à moi, je garde un souvenir positif d'une expérience parfois difficile mais toujours formatrice. Comme mes étudiants j'étais un débutant à l'université, et ce ne fut parfois pas une mince affaire d'obtenir une alchimie entre les deux novices que mon public et moi-même formions des deux côtés du bureau. Cependant, j'ai eu le temps de me focaliser sur un public qui mérite une attention particulière et ai pu apprécier la naissance, certes encore timide, de progrès ou encore d'intérêts pour l'apprentissage du français à l'université. Tout comme étudier dans un lycée et dans une université ne s'envisage pas de la même manière, enseigner dans un

lycée et dans une université ne se prépare pas de la même façon. Cette expérience restera donc aussi pour moi la découverte d'un milieu à la fois pertinent et dynamique à travers lequel je pense être capable de m'épanouir.

Finalement, ce milieu cristallise les interrogations portant sur la compréhension et l'appropriation des discours universitaires. Peut-on aisément suivre un cours en français si l'on ne s'est pas préalablement approprié les discours véhiculant les connaissances qui y font surface ? Comment intégrer une étude du discours au cœur d'une étude disciplinaire ? De quelle manière peut-on allier les stratégies des enseignants à celles des étudiants ? Sous quelles formes et avec quels supports ?

C'est ce que je vais tenter d'approfondir dans la seconde partie de cette étude. Mon but est d'offrir un regard alerte sur les notions de compréhension, de discours d'accompagnement, de coopération, de supports, tout cela à l'aune du contexte universitaire tchèque m'ayant offert l'opportunité de cette expérience.

A cet effet, je commencerais par la contextualisation de ma problématique en rapportant la théorie des discours universitaires à leur pratique. J'illustrerai cette problématique par une activité de prise de notes menée en classe avec mes étudiants, puis d'aborder la question des limites et perspectives de la traduction dans le cadre de la compréhension des discours.

Ensuite, j'ouvrirai ma réflexion aux regards croisés des étudiants et des enseignants eux-mêmes à travers deux enquêtes menées lors de mon stage, avant d'en tirer quelques conclusions sur les pratiques selon les discours et les niveaux en présence. Enfin, j'achèverai mon étude sur des réflexions d'ordre didactique, en questionnant la place et l'utilisation des supports en classe, puis je me pencherai sur la notion de centration sur l'apprenant et d'interactivité. Pour finir, j'essayerai d'offrir un point de vue que j'espère pertinent et déterminant sur la place de la didactique dans l'enseignement en contexte universitaire tchèque.

Chapitre deux : étude de la compréhension des discours universitaires en contexte tchèque

1. La compréhension des discours universitaires : une problématique contextualisée

1.1. Les discours universitaires en théorie et en pratique

Le moins que l'on puisse dire c'est que les discours universitaires revêtent des identités variées. Ils sont le fruit d'un processus complexe de conception, de transmission, d'appréhension, de compréhension et finalement de restitution. Cette préoccupation quant à la nature des discours universitaires est parfaitement résumée par Defays qui constate que « les discours universitaires ne se distinguent pas uniquement par leur degré d'exigence (vocabulaire plus riche, syntaxe plus articulée, textes plus complexes...), mais aussi et surtout par des normes propres dont les caractéristiques sont trop rarement explicitées » (Defays, 2009 : 17). Ce sont ces normes, ces particularités qu'il est intéressant de mettre en lumière dans le contexte qui a donné lieu à mon expérience au sein de l'université tchèque.

Avant toute chose, je précise que mon étude porte majoritairement et volontairement sur les discours oraux. En effet, j'ai choisis de me focaliser sur une des composantes de ce qui constitue les discours universitaires, la parole de l'enseignant à travers sa production en classe. Aussi, les détails des analyses sont inspirés des analyses effectuées sur des cours magistraux. Cependant, et pour contextualiser ma problématique, je n'ai pas observé ou animé de cours magistraux conventionnels, mais plutôt une forme d'enseignant-apprentissage à mi-chemin entre le cours magistral et les travaux dirigés. Mais, j'aimerais tout de même relier mon étude aux caractéristiques longuement définies du cours magistral dans les perspectives actuelles de recherche en français langue étrangère, voire en français sur objectif universitaire.

Le cours magistral, tel qu'il est conçu et perçu, est une production complexe. C'est un espace d'enseignement où la parole de l'enseignant revêt plusieurs casquettes parfois difficiles à repérer et à intégrer. Ce cours, considéré par beaucoup, à l'image de Mangiante et Parpette ou encore Marlot et Baques, comme un discours monologal en interaction, n'est pas sans poser problème aux étudiants. C'est cette nature même de discours monologal en interaction qui interroge fortement sa compréhension et suppose que « Comprendre le CM "à la française" demande aux étudiants d'acquérir des compétences langagières qui ne relèvent pas seulement du contenu disciplinaire ou du lexique spécialisé mais aussi des complexités de sa structure

discursive » (Mangiante et Parpette, 2011 : 60). Les discours s’y imbriquent donc et créent une forme d’hétérogénéité identifiée par Marlo et Baques, hétérogénéité « qui va lui permettre, dans le cadre de son discours monologal, de proposer aux étudiants une mise en intrigue du savoir en jeu ». Il faut donc tenir compte de cette nature dans le cadre de la compréhension des étudiants à l’encontre des discours produits par les enseignants.

Les discours professoraux sont donc au cœur des problématiques de plusieurs spécialistes et offrent actuellement un champ de recherche en pleine expansion. Dans la partie présente, j’aimerais mettre en lumière plusieurs éléments dégagés par ces spécialistes afin de les contextualiser à l’aune de mon expérience avec le public spécifique tchèque. Ainsi, j’adopterai le classement présent dans les travaux de Mangiante et Parpette afin de l’illustrer à l’aide d’exemples tirés de mes observations.

Au cours de son discours, l’enseignant va utiliser plusieurs types d’énoncés qui lui sont propres pour avoir un effet soit sur la transmission de son savoir, soit sur le récepteur de son savoir. Tout d’abord, l’enseignant fait des rappels et des annonces afin de situer son cours, constituant des « routines qui structurent le déroulement du CM » (Mangiante et Parpette, 2011 : 63). Ces traits discursifs sont très présents dans les cours tchèques, notamment en civilisation où la continuité est très forte entre les leçons. C’est pourquoi je notais souvent des structures telles « dont nous avons parlé la dernière fois », « maintenant on va commencer à parler de », « nous avons déjà dit que ». Ceci permet de structurer le cours de façon globale et homogène, amenant les étudiants à constituer des liens entre les leçons, ou à se préparer pour une information qui va arriver. Ce sont donc des énoncés diachroniques ou synchroniques (Mangiante et Parpette, 2011 : 64) qui vont soit référer aux cours précédents ou suivants, soit référer au discours en temps réel.

Outre les effets de rappels et d’annonces, l’enseignant va moduler son discours afin de répéter, reformuler des termes ou notions. Ces autres façons de dire une information peuvent prendre des formes variées. Ces faits discursifs, essentiels dans des cours dictés comme le cours magistral, « constituent sans doute le procédé facilitateur essentiel pour la compréhension » (Mangiante et Parpette, 2011 : 71). Ceci est valable non seulement pour les cours donnés à des

français natifs mais à plus forte raison encore pour des étudiants non natifs. En effet, n'ayant pas forcément accès à un vocabulaire exhaustif, les répétitions et reformulations aident à la compréhension tout en donnant accès à un nouvel espace lexical. Ces reformulations sont nombreuses dans le contexte tchèque où s'accumulent les énoncés comme « c'est-à-dire », « en d'autres termes », « pour vous le dire d'une autre manière ». Les synonymes et périphrases sont aussi nombreuses et permettent, comme illustré précédemment, de ne pas avoir recours à la traduction, fait très décisif dans la conduite d'un cours où l'enseignant partage la langue maternelle des étudiants.

Quant aux autres moyens de reformuler comme la métaphore, force est de constater qu'elle n'est pas présente au sein des discours observés. Cette absence s'explique fort simplement par le manque de maîtrise linguistique des étudiants. Surtout en première année, la métaphore n'aiderait pas à faciliter la compréhension des discours.

Le discours de l'enseignant est aussi une occasion pour transmettre le savoir à travers les notions disciplinaires. Il existe ainsi des passages où la discipline prend le pas sur les autres faits discursifs. C'est particulièrement le cas en lexicologie, lorsqu'il s'agit d'expliquer les notions de la discipline (dérivation, troncation, suffixation, préfixation, etc.). Ces contenus disciplinaires sont souvent le fruit d'un discours imbriqué, c'est pourquoi « il n'est pas toujours aisé d'isoler les données disciplinaires » (Mangiante et Parpette, 2011 : 67). C'est d'ailleurs une des difficultés des étudiants en contexte tchèque qui parfois ne font pas de différence entre le contenu disciplinaire et les autres énoncés de l'enseignant. Cela entraîne donc des difficultés pour certains à prendre en notes ce qui relève de la discipline et ce qui n'en relève pas. Le travail incombe alors à l'enseignant de délimiter le contenu disciplinaire de manière suffisamment claire afin que l'étudiant puisse prendre des notes.

En outre, c'est par les discours que les enseignants organisent le cours et donnent des consignes. En effet, l'enseignant, à travers sa parole, va distiller tout au long de son intervention, de manière plus ou moins explicite, les indications qui permettent d'agencer sa prestation. L'enseignant informe notamment les étudiants sur les modalités du cours, comme ce fut le cas en français des affaires avec des énoncés comme « aujourd'hui c'est beaucoup de révisions », « vous connaissez cela, nous l'avons-vu et vous allez le refaire ». Les mêmes éléments sont décelables dans les autres disciplines comme en civilisation : « vous pouvez suivre avec moi le

texte », « c'est ça qu'il faut noter, c'est la définition », « faites attention ce n'est pas marqué, c'est une définition que je vous donne à l'oral ». Ces faits discursifs permettent tout autant de guider l'étudiant que de l'impliquer dans le déroulement du cours. Chez les étudiants du contexte tchèque, j'ai ainsi remarqué qu'ils prenaient plus aisément en notes les éléments amenés par une adresse directe de l'enseignant. Ceci profite donc grandement au repérage et à la sélection de l'information pertinente dans le flot du discours du professeur.

Le discours de l'enseignant, particulièrement durant les cours magistraux, est hautement polyphonique. Il fait intervenir d'autres voix que celle de l'enseignant, qui se réfère en sa qualité d'enseignant-chercheur à ses confrères, à des auteurs. Cette particularité des discours universitaires est une difficulté de plus pour les étudiants qui peinent parfois à identifier la parole de l'enseignant et la parole relayée par l'enseignant, « la compréhension passant ici par la capacité à repérer non seulement la théorie énoncée mais également les instances d'énonciation qui l'exposent et l'évaluent » (Mangiante et Parpette, 2011 : 70). Je prendrai ici l'exemple d'une activité de prise de notes dont une analyse exhaustive sera présentée par la suite. Dans celle-ci, basée sur une introduction à l'argot, j'ai tenté de définir le thème du cours historiquement en donnant successivement les définitions de Pierre et Alfred Delvau comme le montre cet extrait :

selon le lexicographe Pierre Richelet / l'argot est le langage des gueux et des coupeurs de bourse, qui s'expliquent d'une manière qui n'est intelligible qu'à ceux de leur cabale Dictionnaire français / 1680 // Même si je dois dire que cette définition est un peu dépassée aujourd'hui / elle sera valable jusqu'au milieu du XXe siècle // Dans son Dictionnaire de la langue verte (1866) / Alfred Delvau écrit / en France / on parle peut-être français // mais à Paris on parle argot, et un argot qui varie d'un quartier à l'autre, d'une rue à l'autre, d'un étage à l'autre //

Lors de l'analyse des prises de notes ramassées, j'ai ainsi pu constater que plus de la moitié des étudiants n'avaient pas perçu ma volonté de référer à d'autres voix. Les mentions des auteurs initiaux, pourtant présente dans mon discours ne l'étaient pas dans les prises de notes. Plus encore, les définitions se confondaient en un seul et même bloc pour environ un tiers des étudiants ayant pris part à l'activité. Les références sont donc difficiles à repérer pour les étudiants tchèques, surtout en première année où il faut insister sur le fait que l'on cite un auteur.

Cette notion de polyphonie est directement liée à un dernier caractère que j'observerai dans le discours de l'enseignant, à savoir sa particularité d'être tantôt objectif ou « objectivé », tantôt impliqué. Ce fait a été particulièrement observé pendant les cours de civilisation française où les faits historiques notionnels et objectifs se mêlaient parfois à des discours subjectifs. Je peux notamment évoquer un passage où j'expliquais l'origine des relations actuelles entre l'Angleterre et la France vues comme un conflit stéréotypé, ou encore la tentative de l'enseignante référente pour juger la vie sulfureuse de certains rois de France. Globalement, notre implication subjective n'a pas pleinement abouti et a été mal comprise ou enregistrée par les étudiants, ce que nous avons pu constater lors des évaluations.

Il est à présent temps de considérer toutes ces difficultés, présentes dans les caractéristiques du discours universitaires, à la lumière de deux éléments de contexte : le fait d'assurer un cours face à des étudiants non natifs, et le fait d'assurer un cours face à des étudiants de première année.

Les difficultés caractéristiques à l'enseignement à l'université pour un public non natif sont relativement simples à déceler, puisqu'elles constituent un doublement des difficultés jusqu'ici énoncées et qui s'adressaient autant à des natifs qu'à des non natifs. Ainsi, toute difficulté de compréhension d'un discours d'enseignant à l'université pour un français sera doublée pour un étudiant qui ne l'est pas. En effet, si l'étudiant natif a disposé d'un enseignement en français avant son entrée à l'université, l'étudiant non natif, pour paraphraser Mangiante et Parpette, n'a quant à lui disposé que d'un enseignement du français. C'est donc avec ce désavantage que l'étudiant non natif s'engage dans un cursus universitaire en langue française, comme c'est le cas dans le contexte de mon expérience. Cet obstacle est en particulier très net dans le cadre d'un suivi de cours magistraux puisque comme le souligne Carras, « à l'intérieur des discours didactiques universitaires, le Cours Magistral est généralement l'un de ceux qui posent le plus de problèmes aux étudiants étrangers » (Carras, 2010 : 1).

Outre les complications langagières et discursives, l'étudiant non natif va faire face, surtout s'il suit un enseignement en France, à une part culturelle qu'il ne maîtrise pas : « notre public se retrouve également face à des explications qui s'appuient sur des pré-requis culturels qu'il ne possède pas, d'où une double difficulté d'accès à l'information » (Carras, 2010 : 7). Le suivi de cours à l'université, et donc de compréhension de discours universitaires, suppose ainsi une

double adaptation chez l'étudiant non natif, une adaptation qui doit être prise en compte dans l'accompagnement de ce dernier en France comme à l'étranger.

En ce qui concerne les étudiants de première année, ce que Dezutter et Thyron qualifient d'étudiants entrants, les difficultés sont aussi multiples. En effet, un étudiant entrant n'aura pas les mêmes automatismes qu'un étudiant expérimenté ni le même rapport au savoir transmis par l'enseignant. Les deux auteurs constatent ainsi que « le D.D.U oral⁶ adressé à un étudiant novice se présente comme le discours de quelqu'un qui sait à quelqu'un qui ne sait pas » (Dezutter et Thyron, 2002 : 112-113). Plus encore, c'est une autre de leurs constatations qui marque le problème récurrent des nouveaux étudiants : « une part significative des étudiants ne possède pas (encore) ou ne convoque pas les outils cognitifs qui leur permettraient d'appréhender les D.D universitaires, leurs diverses modalités de transmissions et les différentes strates de signification qui les constituent » (Dezutter et Thyron, 2002 : 117).

Il faut alors s'imaginer toute la difficulté que doit constituer la compréhension de discours universitaires français pour un étudiant non natif et qui plus est entrant. Ce fut le cas, comme je l'ai présenté dans mon rapport, des étudiants qui ont constitué mon public. Il y avait ici une forte raison de se questionner sur les modes de transmissions du savoir à travers les discours universitaires. Je faisais face à des étudiants qui devaient appréhender toutes les difficultés possibles en termes de compréhension du discours : difficultés linguistiques, discursives, stratégiques et didactiques. Qui plus est, comme je l'ai signalé plus haut, ces difficultés s'inscrivaient dans une configuration ambiguë du cours-conférence. Plus qu'un CM, mais pas tout à fait un TD, le cours à l'université tchèque diffère des conventions françaises et suppose une attention contextualisée et particulière.

C'est donc avec cette idée en tête que je me suis lancé dans une enquête, qui m'aura conduit à en mener d'autres, afin d'apporter des éléments de réponses et de nouvelles réflexions quant à la compréhension des discours universitaires dans le contexte de l'université tchèque, pistes et interrogations qui feront l'objet de la suite de ce mémoire.

⁶ Discours Didactique Universitaire

1.2. Une activité évaluatrice de la compréhension des discours : la prise de notes en contexte

Afin d'observer la compréhension des discours universitaires, et plus particulièrement d'un cours magistral en français, j'ai mis en place une série d'activités avec mes étudiants. Ces activités, réparties sur deux séances du cours de lexicologie, avaient pour but d'introduire divers concepts auprès du public tout en faisant un cours introductif sur une notion du programme : l'argot. Mon but était à la fois de faire prendre conscience aux étudiants de la particularité du cours magistral en français et d'évaluer leur capacité à le comprendre à travers l'exemple d'un point de cours.

Pour ce faire, mon intervention s'est déroulée en trois temps. Tout d'abord, j'ai effectué un cours-conférence habituellement donné aux étudiants au même titre que mes autres interventions. Dans celui-ci j'ai évoqué les particularités du cours magistral en France et je me suis concentré sur les différents aspects du discours de l'enseignant, aspects répertoriés sur une fiche étudiant. Puis, j'ai enclenché l'activité de prise de notes répartie sur trois grands axes : la prise de notes en elle-même, un questionnaire, une activité de classement. Tout l'enjeu était pour moi de contextualiser une problématique que j'avais jusqu'alors uniquement appréhendée de manière théorique.

J'ai donc, pour la prise de note, pris soin de constituer un cours comportant les divers éléments propres au discours universitaire, que je « jouais » ou « simulais » auprès des étudiants. Ce dernier avait donc pour thème l'argot et introduisait diverses notions et connaissances tournant notamment autour de la formation des mots, de l'aspect social et culturel de l'argot.

Suite à cette activité, et alors que je récupérais les prises de notes des étudiants, ceux-ci avaient pour tâche de répondre à un questionnaire (voir Annexe E) sur leur ressenti vis-à-vis de l'activité entreprise. Avec sept questions et un tableau de généralisation, mon objectif était d'avoir l'avis des étudiants sur leur propre réception de mon discours en fonction de critères variés : lexicque, vitesse, organisation, langue, etc.

Enfin, et ce fut l'objet d'une intervention en deuxième séance, j'ai distribué aux étudiants la retranscription écrite de mon discours oral avec pour tâche de faire correspondre les éléments du discours mis en évidence dans un tableau répertoriant les divers aspects du discours universitaire. En somme, je voulais leur faire classer les différentes parties de mon discours

selon une classification vue lors du cours-conférence, afin qu'ils soient à même de repérer à quel moment l'enseignant utilise telle ou telle pratique discursive.

J'avais ainsi plusieurs matériaux susceptibles de répondre à mes interrogations sur la compréhension des discours universitaires des étudiants en contexte tchèque. Mon objectif était alors d'observer, analyser puis comprendre leurs stratégies afin de déduire le degré de compréhension des étudiants afin d'adapter, à l'avenir, ma pratique d'enseignement.

Pour mettre en lumière les résultats de ces activités j'ai rassemblé les réponses des étudiants, réponses. Les réponses⁷ au questionnaire nous éclairent déjà sur un pan de la compréhension des étudiants pendant l'activité de prise de notes, en voici un résumé :

Question n°1 : La prise de notes a-t-elle été difficile ? Pourquoi ?

Pour la majorité des étudiants, la réponse est allée dans le sens d'une prise de notes difficile. Si tous n'ont pas justifié leur réponse, on constate que deux raisons majeures se dégagent des commentaires. D'une part mon débit était trop rapide pour la bonne compréhension de l'ensemble du cours, comme peuvent l'indiquer « l'interprétation était un peu vite », « le discours était très vite », « ça été trop vite pour moi », « parler moins vite ». D'autre part, c'est la difficulté à comprendre le lexique qui aura posé le plus de problèmes comme le montrent ces commentaires : « je ne comprends pas tous les mots », « c'est difficile parce que je n'ai pas compris tous les mots ». Ces deux difficultés posent finalement problème dans la sélection de l'information, c'est ce que résume parfaitement deux étudiants ayant respectivement noté « je n'ai pas compris tout alors je ne savais pas ce que noter » et « quand je n'ai pas entendu quelque part j'était perdue ».

Question n°2 : Avez-vous compris le sujet du cours ?

Pour cette question les résultats sont plus nuancés. En effet il n'y a pas de nette tendance à la compréhension ou à l'incompréhension mais plutôt l'idée d'une compréhension moyenne comme l'attestent « de temps à temps », « +/- », « 50/50 », « un peu ». J'ai tout de même relevé

⁷ Les réponses données dans cette étude sont les réponses des étudiants, aussi je les livre sans correction ni modification.

un certain nombre de réponses positives mais nuancées elles aussi : « Je pense oui. Mais temps en temps j'ai eu un problème avec la vocabulaire », « oui, j'espère », « J'ai des problèmes un peu mais je vais utiliser livres ».

Question n°3 : Les termes employés par le professeur étaient-ils compréhensibles ou trop complexes ?

Les réponses à cette question sont ici à mettre en corrélation avec la question n°1 puisque les étudiants avaient déjà manifesté la difficulté du lexique comme étant un obstacle à la prise de notes. Une fois encore les réponses tendent vers la difficulté avec « plutôt complexes pour moi », « trop complexe », « pour moi trop complexe ». Cependant quelques commentaires plus nuancés apparaissent aussi : « ça dépend des mots », « quelques termes étaient compréhensibles mais quelques étaient très difficiles », « il les a expliqués bien mais il y avait quelques difficultés », « comci comca », « 80 % ». Enfin, un nombre restreint d'étudiants ont indiqué ne pas avoir ressenti de difficulté particulière au niveau du lexique en répondant « oui, ils étaient compréhensibles » ou « c'était bon ».

Question n°4 : Le professeur a-t-il parlé trop vite ? Avez-vous repéré ce qu'il fallait noter ?

Une fois de plus cette question est à mettre en corrélation avec la première où les élèves ont associé la difficulté de compréhension au débit du discours. La majorité des étudiants répondent ainsi par l'affirmative en indiquant « oui il a parlé trop vite », « à mon avis trop vite », « c'est difficile », reliant une fois de plus la difficulté d'écouter et écrire avec « oui, le problème a été écouter et écrire ensemble ». La nuance est une nouvelle fois de mise avec des étudiants indiquant que j'avais parfois parlé trop vite et d'autres fois suffisamment lentement pour les définitions. Enfin, certains étudiants ont indiqué que mon débit était très correct pour la compréhension.

Question n°5 : Pouvez-vous résumer les différentes parties du cours par des titres ?

Par cette question mon objectif était de faire intervenir l'esprit de synthèse des étudiants afin d'évaluer leur capacité à comprendre le cours. Les réponses sont variées et témoignent de la différence de niveau au sein du groupe-classe. En effet, si certains sont parvenus à indiquer le

déroulement du cours par des titres reprenant les grands axes de mon intervention en notant « argot, définition, utilisation, le but de l'argot, les exemples », « argot : les définitions, application de l'argot, verlan, troncation, suffixation », d'autres ne sont pas parvenus à indiquer les grands axes du cours ou n'ont tout simplement pas répondu.

Question n°6 : Est-ce plus difficile de suivre un cours donné par un français natif que par un enseignant tchèque ? Pourquoi ?

Avec cette question j'avais pour but d'analyser si les étudiants portaient un jugement sur la compréhension des discours universitaires en fonction de celui qui les prononce. Ici, tous s'accordent à dire sans exception qu'il est plus simple de suivre un cours assuré par un professeur pour deux raisons : l'enseignant tchèque parle moins vite et traduit les termes qui sont trop compliqués. J'ai donc eu des réponses allant dans ce sens avec « il explique les termes en français mais d'une façon pour comprendre comme les petits enfants », « il peut nous traduire les mots », « le français natif parle très vite », « le tchèque dit les informations plusieurs fois ». Il y a tout de même une vision positive du professeur natif, notamment pour la prononciation avec des élèves notant que le cours du français natif est « plus effectif », « meilleur pour savoir prononcer », « bon pour la prononciation ». Enfin, une réponse assez inattendue aura retenu mon attention, une étudiant indiquant que « ça dépend sur le prof, s'il est amusant ça peut être aussi natif ou tchèque, s'il est ennuyeux ça peut être aussi natif ou tchèque c'est égal, il me donne des infos ».

Question n°7 : Avez-vous des remarques supplémentaires concernant la compréhension du cours ou la prise de notes ?

Ici, la question n'a soit pas mené à une réponse, soit elle n'a pas été comprise. En effet, plusieurs étudiants ont répondu « Oui » mais n'ont pas donné suite. Deux étudiants ont tout de même donné des réponses intéressantes à prendre en compte : « Je pense que c'est bien quand nous avons les cours différents, que ce n'est pas seulement le monologue du prof », « il faut partager avec les étudiants plus et corriger notre erreurs !!! ». Ces réponses sont le signe que les élèves attendent plus d'interactions avec l'enseignant, ce qui semble en désaccord avec le cours magistral traditionnel français. Cela laisse présager d'une adaptation complexe si ces derniers

se destinent à une mobilité étudiante mais indique de manière claire une adaptation nécessaire de ma part au contexte d'enseignement dans lequel se situe ma pratique.

Pour finir, voici une reproduction du tableau que les étudiants devaient remplir incluant (en caractère gras) la somme des choix effectués par ceux-ci :

Le cours était compliqué à comprendre.	1 0	2 4	3 14	4 4	5 2
L'enseignant a parlé trop vite.	1 1	2 3	3 12	4 4	5 4
Les mots étaient trop compliqués.	1 0	2 6	3 11	4 4	5 3
Prendre des notes est difficile.	1 1	2 5	3 10	4 4	5 4
J'ai compris l'essentiel du cours.	1 2	2 5	3 12	4 3	5 2

Il permet de prendre conscience des éléments représentant des obstacles à la compréhension des discours universitaires. Si une tendance médiane se dégage des réponses des étudiants, on remarque que celles-ci penchent plus vers la difficulté que vers la facilité. Ainsi, on remarque que deux soucis majeurs se sont manifestés lors de la prise de note : ma vitesse d'élocution, déjà souvent signalée dans mon questionnaire comme trop rapide, et le lexique trop complexe. Il y a donc une cohérence entre les difficultés relevées dans le questionnaire et celle que le tableau permet d'exprimer.

J'aimerais à présent m'attarder sur les autres sources permettant d'analyser la compréhension du cours par mes étudiantes, je veux parler des prises de notes. Celles-ci témoignent bien d'une difficulté à comprendre le discours universitaire français et à le restituer à travers une prise de notes. En effet, les divers manuscrits ramassés montrent que les étudiants peinent tout autant à comprendre le cours qu'à le mettre en mot. Si pour certains d'entre eux il y a une forme de prise de notes significative, organisée et suivant une logique témoignant d'une certaine compréhension du discours, la plupart des manuscrits sont parcellaires. Groupes de mots

détachés les uns des autres, informations prises à la volée, il est manifeste qu'un grand nombre d'étudiants n'a pas pu ou su restituer le cours de façon optimale. Il est difficile de quantifier la part de restitution du cours, d'autant plus que chacun dispose de ses propres stratégies de mémorisation, mais j'estime que globalement 40 à 60 % du discours transparaissait dans les manuscrits des étudiants.

J'ai pu constater que les étudiants présentaient deux types de stratégies majeures. Si une partie a plutôt eu tendance à écrire le maximum d'informations sans aucun lien logique ou forme de cohérence qu'aurait pu signaler la mise en page, l'autre partie de la classe a fonctionné sur une forme d'économie cohérente. Cela tend à me faire penser que certains étudiants étaient plus aptes à organiser leur écrit sur le calque de l'organisation de mon discours alors que d'autres tentaient d'enregistrer un maximum de connaissance, quitte à se perdre dans le fil de ma présentation.

Autre fait important, tous ont sans exception recopié les informations notées au tableau. J'avais en effet noté quelques exemples, notamment pour expliquer le processus du verlan, et ai retrouvé ces mêmes informations dans tous les manuscrits reçus. Force est de constater que l'information écrite tient toujours un grand rôle dans le discours de l'enseignant, et suppose de celui-ci une préparation concernant ce qui doit apparaître ou non au tableau, voire sur un diaporama. Cet élément avait déjà été signalé par Mangiante et Parpette signalant que bon nombre d'étudiants « limitent pour l'essentiel leur prise de notes à ce que l'enseignant écrit au tableau ou projette sur écran » (Mangiante et Parpette, 2011 : 91).

Il reste cependant difficile de tirer des conclusions sur ces manuscrits pour la simple et bonne raison que l'activité de prise de notes est plus une technique qu'une science. Ainsi, même si elle témoigne d'un degré de compréhension du discours de l'enseignant, il n'existe pas de prise de notes générique, de modèle parfait sur lequel nous pourrions effectuer une analogie. Qui plus est, tout le monde ne prend pas en note de la même manière, et il est difficile de globaliser un fait sur la base d'un ensemble de pratiques propres à chacun. Je pense donc qu'observer la prise de notes des étudiants est une condition nécessaire à l'analyse de leur compréhension mais que cela n'en fait pas une condition suffisante.

Si ces activités menées se relèvent pertinentes dans mon questionnement, je ne peux que remarquer qu'elles présentent certaines limites. En effet, et même avec le complément des prises de notes ramassées, elles se basent sur un ressenti des étudiants qui n'est pas en soi proprement quantifiable sur une ou deux séances. D'autres activités, à l'image de ce que propose Christine Pollet dans son ouvrage, gagneraient à être appliquée mais demande un temps considérable dont je ne disposais pas alors.

Aussi, mon étude atteint ses limites par la configuration dans laquelle elle s'est déroulée. Pour ainsi dire, les résultats obtenus et les affirmations qui en découlent ne valent que pour un ensemble restreint d'étudiants. S'il est marqueur d'une difficulté dans la compréhension des discours universitaires d'une façon significative il ne l'est pas d'une façon représentative. C'est pourquoi ce genre d'activité gagnerait à l'avenir, dans un projet plus ambitieux, à être proposé à des classes différentes et pour des niveaux différents, ce qui permettrait d'analyser tant la compréhension des discours que son évolution dans l'échelle universitaire tchèque.

En somme, il s'agit d'une ébauche intéressante mais perfectible d'une étude de la compréhension des discours universitaires par un public universitaire tchèque. Toutefois, j'aimerais retenir un dernier élément important dégagé de celle-ci, à savoir que plusieurs de mes étudiants ont, dans le questionnaire, mentionné le fait que la différence entre des cours assurés par un natif et un non natif résidait dans la capacité d'un enseignement de langue maternelle identique à traduire le lexique complexe. C'est cette notion même de traduction que je vais donc analyser à présent dans la poursuite de mon questionnement.

1.3. Compréhension et traduction : limites et perspectives

J'ai déjà évoqué à de nombreuses reprises l'importance dont semble bénéficier la traduction, tant chez l'enseignant que l'étudiant. En effet, j'ai remarqué au cours de mon expérience au sein de la faculté que la traduction occupait une place significative dans le déroulement des cours. Cette place m'amène à m'interroger sur l'influence que peut avoir l'activité de traduction dans le cadre de la compréhension des discours de l'enseignant à l'université.

J'entends par traduction ce que définit Jean-Pierre Cuq dans son *Dictionnaire de didactique du français* par « Quand la traduction est utilisée dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, on parle de traduction pédagogique, par opposition à la

traduction interprétative ou professionnelle. » (Cuq, 2004 : 239). Aussi, je me concentrerai sur la traduction au sein des cours qui n'en font pas une discipline à part entière, c'est-à-dire que j'exclus les cours de traduction de mon champ d'analyse.

Du point de vue théorique, la traduction en classe de langue n'a pas bonne presse depuis l'émergence de l'approche communicative. Souvent perçue comme un obstacle, elle « ne permet que peu d'interaction et ne présente guère d'intérêt communicatif » (Cuq, 2004 : 240). Souvent dissociée en deux catégories qui sont le thème et la version, la traduction garde une place de choix dans les cours de langue, même dans un contexte universitaire. Deux convictions s'affrontent quand on parle de la traduction. Une énoncée par Cuq parlant de « la conviction que l'apprenant a une tendance naturelle à faire référence à sa langue maternelle pour s'approprier une langue étrangère » (Cuq, 2004 : 239). Une autre que l'on peut retrouver dans les propos de Magdalena Szeflińska énonçant « la conviction que la traduction constitue un obstacle à l'expression orale et écrite de l'apprenant et qu'elle est un lieu d'interférences privilégié » (Szeflińska, 2001 : 157). Ces deux points de vue qui résument la considération des chercheurs et pratiquants vis-à-vis de la traduction et intéressante dans l'optique d'une analyse des discours universitaires. En effet, il est pertinent de se demander si la traduction est un atout ou un obstacle au discours de l'enseignant, surtout au niveau universitaire où le discours est très codifié.

De prime abord, la traduction paraît être plus un inconvénient qu'un avantage dans le champ du discours universitaire et du cours de langue en général. En effet, difficile à mettre en place pour un public linguistiquement hétérogène (Cuq, 2004 : 239), la traduction a tendance à être de moins en moins au cœur des méthodologies et de la didactique des langues. Mais celle-ci ne présente pas que des inconvénients, Cuq rappelant que « la pratique d'une traduction explicative est occasionnellement admise au niveau lexical soit pour introduire un nouveau mot jugé difficile, soit pour lever rapidement une ambiguïté » (Cuq, 2004 : 240). Ce dernier fait aussi remarquer sa pertinence dans le cas de cours de grammaire pour combler le manque métalinguistique des étudiants et ce surtout pour les débutants.

Dans le contexte en présence, le recours à la traduction peut se justifier grâce à l'homogénéité linguistique du groupe-classe. En effet, et à condition que l'enseignant partage une connaissance de la langue des étudiants ou, mieux encore, soit de langue maternelle tchèque, il

n'y a linguistiquement aucune restriction. C'est d'ailleurs pourquoi la traduction est relativement présente dans la grammaire locale déjà évoquée sous la forme d'exercices de version et de thème.

En ce qui me concerne la problématique de la traduction porte à la fois sur les deux aspects de mon expérience, à savoir l'enseignement et l'observation d'un enseignement. Dans le premier cas, force est de constater qu'il n'y avait pas de traduction pour la simple et bonne raison que ma maîtrise de la langue maternelle de mes étudiants est insuffisante. Ainsi, la part de langue tchèque dans mes interventions était limitée. Ne pas pouvoir traduire n'était pas en soi un obstacle m'empêchant d'enseigner, mais il était source de crainte pour les étudiants et m'amenait à adapter mon discours. Comme l'indique Janine Courtillon dans *Elaborer un cours de FLE*, cette adaptation réside en « la sélection de ce qui sera le plus aisément perçu par l'apprenant étant donné les conditionnements que lui impose sa langue, à tous les niveaux : phonétique, lexical et morphosyntaxique » (Courtillon, 2003 : 28). Cela m'a mené à adapter mes cours en conséquence, notamment en raison du faible niveau de mes étudiants. Sur la base de phrases simples, de définitions courtes et concises, de schémas et dates, je me suis concentré sur des éléments assimilables par la classe sans avoir recours à la traduction. L'usage des synonymes et des périphrases faisait office de discours facilitateur et d'alternative à une traduction dont je n'étais pas capable.

Cependant, il est resté un cours dans lequel la traduction faisait partie de la dynamique même du cours, la civilisation française. J'y ai déjà fait allusion, ce cours se composait d'un discours classique entrecoupé de lecture-traduction. Malheureusement, la proportion de traduction étant trop grande, et nécessitant l'appui de l'enseignante référente, haché considérablement la progression des cours. Aussi, il ne m'a pas été évident, en dehors des résultats d'examen, d'évaluer le degré de compréhension du discours. Pour ainsi dire, il ne m'était pas aisé de savoir si l'élève avait compris les informations en français ou s'il avait acquis le savoir par effet de traduction sans véritablement comprendre le passage lu ou énoncé. Bien que nécessaire, la traduction au sein de ce cours n'aura pas été à mon sens le plus grand des bénéfices et mériterait une adaptation à l'avenir.

Par ailleurs cette configuration n'était pas sans poser problème puisque, lors du cours de grammaire que j'ai assuré, ma pratique s'est vue amputée d'une partie des exercices prévus : les thèmes et versions. En effet, ne maîtrisant pas la langue tchèque d'une manière suffisante, il m'était impossible de procéder à la mise en application, et encore moins à la correction, de ces activités. Le bénéfice de la traduction est donc uniquement perceptible pour des enseignants partageant la maîtrise de la langue maternelle des étudiants. Ce fait entraîne par conséquent une contrainte dans le maniement des grammaires locales et pousse l'enseignant à adapter une fois de plus ses pratiques pour ne pas pénaliser l'apprentissage des étudiants.

Enfin, cette différence manifeste entre ce que j'appellerai un enseignant traducteur et un enseignant non traducteur est particulièrement ressentie par les étudiants. Je veux ici faire référence aux réponses données par les étudiants dans le cadre du questionnaire précédemment évoqué. La différence majeure entre un enseignant tchèque et un enseignant natif tient tout particulièrement à la capacité du premier à traduire les parties de son discours. La traduction, surtout en première année, est perçue comme un besoin chez l'étudiant, besoin parfois comblé par l'enseignant qui partage la langue. Ce fait, que j'ai pu observer en contexte tchèque, avait déjà été observé par Mangiante et Parpette dans un contexte arabophone, soulevant la même problématique : « les enseignants peuvent recourir à la langue maternelle des étudiants, ce qui tend à infléchir la stratégie à l'égard du français » (Mangiante et Parpette, 2011 : 34).

Si la traduction peut faire sens dans une certaine mesure, et qu'elle se manifeste comme un impondérable pour les étudiants entrant à l'université, faut-il pour autant s'y résoudre ? Le risque pour les étudiants évoluant dans un système où la traduction est un besoin pouvant être pallier est de ne pas pouvoir combler ce besoin en situation de réelle, tant dans la vie quotidienne que professionnelle, et surtout dans la vie universitaire. En effet, quel enseignant d'université peut accepter, en France, d'interrompre son cours pour traduire un terme à un élève étranger ? En dispose-t-il seulement de la capacité linguistique face à un public international varié ? Evidemment, l'anglais reste une valeur sûre de sécurité langagière quand un réel blocage survient, mais il semble plus approprié de se concentrer sur d'autres solutions plus en accord avec les principes de communication dans lesquels baignent les cours de langue. C'est ici le cœur du problème : comment s'assurer qu'un étudiant étranger, qui bénéficie d'une facilité de

traduction au sein de son université d'origine, soit capable de s'en passer dans la vie réelle et dans une éventuelle université d'accueil francophone ?

Tout comme elle a des défenseurs et des détracteurs, la traduction dans l'enseignement et l'apprentissage des langues a ses avantages ses inconvénients. Présente au sein de l'université, elle ne disparaîtra pas et n'a d'ailleurs pas à disparaître mais peut-être gagnerait-elle à évoluer à l'aune de l'évolution des méthodes et des aspects communicationnels du langage en cours d'apprentissage. Comme le souligne Szeplińska les « aspects de la traduction peuvent être valorisés dans le cadre de l'approche communicative, de la compétence de communication » (Szeplińska, 2001 : 159). Il peut en être de même dans le cadre des discours universitaires à partir du moment où l'enseignant partage la même langue maternelle des étudiants ou s'il la maîtrise. C'est souvent le cas en contexte universitaire allophone où la traduction semble même faire partie intégrante du discours de l'enseignant. Ceci suppose alors deux adaptations dans le cas où la langue maternelle n'est pas une donnée commune.

Tout d'abord, cela mène à l'adaptation du professeur de langue natif qui enseigne au sein d'un pays étranger. Ce dernier doit prendre en compte les particularités du contexte linguistique dans lequel il baigne pour adapter ses cours et discours. C'est ce que fait remarquer Courtyllon, soulignant que « si l'on veut décider en connaissance de cause du type de progression et du mode d'insertion des données dans son propre cours, il faut s'interroger sur les rapports qui existent aux différents niveaux linguistiques entre la L.M. et la L.C » (Courtyllon, 2003 : 30). Cela veut donc dire par exemple qu'un cours magistral, tant « à la française » qu'il soit, ne peut être donné tel quel à un public d'une langue maternelle différente. Il suppose une adaptation langagière opérée à la lumière des différences linguistiques repérées entre les deux ou différentes langues en présence dans la classe.

Ensuite, une adaptation des étudiants entreprenant des études universitaires en français voire visant une mobilité étudiante en France est nécessaire. Il faut, progressivement, détacher l'étudiant des automatismes de traduction. Cette évolution est possible sur deux axes. Le premier est l'évolution naturelle du niveau de l'étudiant qui laisse supposer un besoin décroissant en termes de traduction. Le second est plus tourné vers la pratique de l'enseignant

traducteur qui doit lui aussi, en corrélation avec les niveaux des étudiants, baisser la proportion de traduction. Les pistes et alternatives à la traduction stricto sensu peuvent être effleurées dès l'entrée à l'université, et doivent s'intensifier au fil du parcours universitaire des étudiants.

Finalement, si traduction il doit y avoir, je pense qu'il serait bon de la considérer à la manière de Szeplińska qui soutient que « l'on ne se contente pas de traduire de mots ou d'expressions ou d'utiliser la traduction métalinguistique pour éclaircir des problèmes grammaticaux ou lexicaux particulièrement difficiles, mais que l'on se serve de la traduction et des sciences qui se sont développées à partir d'elle pour transmettre un certain savoir » (Szeplińska, 2001 : 160).

2. L'influence des niveaux sur la compréhension des discours et sur la modification des pratiques

2.1. Interroger les étudiants sur leurs pratiques : enquête multi-niveau et influence des mobilités étudiantes

Afin d'observer la compréhension des discours en contexte tchèque il me semblait intéressant d'étendre ma réflexion à différents niveaux universitaires. Ainsi à défaut d'avoir enseigné dans des classes de niveaux et différents, et dans le but d'évaluer une éventuelle évolution du degré de compréhension chez les étudiants, une enquête était nécessaire.

J'ai donc contacté un certain nombre d'étudiants, de plusieurs niveaux différents, qu'il s'agisse des étudiants que j'ai pu avoir en cours ou tout simplement de mes camarades de classe au sein de la faculté. Sur la dizaine de questionnaires envoyés, sept me sont parvenus avec une configuration intéressante : trois étudiants du cycle de licence (première et troisième année), quatre étudiants du cycle de master (première et deuxième année). Tous les étudiants ayant pris part à l'enquête ont pour langue maternelle le tchèque. Ces derniers ont tous débuté l'apprentissage du français dans le secondaire, depuis cinq à sept ans pour les étudiants de licence, onze à treize ans pour les étudiants de master.

L'enquête réalisée (voir Annexe F), sur la base de celle menée lors de l'activité de prise de notes, portait sur plusieurs éléments concernant l'attitude en classe par rapport à la compréhension des discours de l'enseignant. J'y évoque les éventuelles difficultés pour suivre

un cours en classe de français, la parole de l'enseignant, la prise de notes, la différence entre un enseignant tchèque et un français natif, la traduction. Surtout j'y introduis la notion de mobilité étudiante afin de questionner, le cas échéant, l'éventuelle évolution dans la compréhension des cours chez les étudiants ayant participé à un type de mobilité universitaire.

Le but de mon enquête était donc de conforter certaines observations vis-à-vis de la compréhension des discours tout en la mettant en rapport avec la progression universitaire des étudiants. Ainsi, je m'attendais à obtenir des résultats et réponses variant dans le sens d'une progression des étudiants. Enfin, j'ai réalisé un tableau qui, suite à une relecture globale me permettrait de tirer quelques conclusions quantifiables sur les éléments présents dans le questionnaire. Celui-ci devrait permettre de situer les étudiants dans leurs pratiques et attitudes mais aussi de situer les points problématiques, les difficultés en vue d'une adaptation voire d'une forme de remédiation. Je vais donc, comme lors de la partie précédente, prendre chaque question de manière successive afin de rendre compte des observations résultant de l'enquête.

Question n°2 : Pour vous, est-il difficile de suivre un cours de français à l'université ? Si oui, pourquoi ?

Globalement le fait de suivre un cours de français à l'université ne semble pas présenter de difficultés insurmontables si l'on se base sur les réponses des étudiants. Les étudiants de master parlent d'une façon d'aborder les cours devenue progressivement naturelle alors que les étudiants de licence, malgré quelques soucis disent pouvoir suivre un cours. Ces soucis portent une nouvelle fois sur le lexique, parfois difficile à appréhender, et le débit du professeur qui demandent un effort de concentration supplémentaire. En somme la difficulté tend à dépendre de la parole du professeur et du thème abordé en classe. Il est intéressant de prendre en compte la réponse d'un des étudiants de master qui indique ne pas ressentir de difficulté actuellement mais ayant eu du mal à s'adapter en début de licence. Cette difficile adaptation est alors justifiée par les manques connus dans le secondaire où « l'enseignant du français n'a pas parlé beaucoup en français et il a parlé plutôt en tchèque ». La première année semble ainsi être une période charnière de fixation des connaissances en termes de compréhension des discours de l'enseignant. Cela nous éclaire aussi sur une problématique directement liée à notre étude : la formation dans l'enseignement secondaire et le passage d'un enseignement du français à un enseignement en français qui semble poser quelques difficultés aux étudiants entrants.

Question n°3 : Est-ce que les professeurs savent parler d'une manière appropriée (débit, répétitions...) pour vous aider à mieux comprendre le cours ?

Il semble ici que les étudiants s'accordent, indépendamment de leur niveau, à voir la parole du professeur comme étant appropriée. Même si elle semble toujours un peu rapide pour les étudiants de licence, elle est décrite comme « intelligible » et aide les étudiants à la compréhension. Une attention particulière est dédiée aux effets facilitant la compréhension comme le souligne le commentaire d'un étudiant : « ils utilisent les répétitions, parlent plus lentement ou expliquent les mots inconnus au moyen des synonymes ».

Question n°4 : Est-ce plus difficile de suivre un cours donné par un français natif ou par un enseignant tchèque ? Pourquoi ?

Ici, les réponses tendent à se calquer sur les réponses du questionnaire distribué en première année de licence. En effet, les commentaires indiquent qu'un cours donné par un français natif peut être un peu plus difficile à appréhender mais qu'il est plus efficace dans certains domaines. La prononciation est aussi un thème cher aux étudiants, ceux-ci désignant la prononciation tchèque comme plus abordable mais moins authentique. Aussi, ils soulignent que les pauses chez l'enseignant tchèque sont plus fréquentes et permettent une meilleure prise d'information. Enfin, on retrouve l'argument de la traduction qui reste un élément essentiel du cours surtout dans les réponses des étudiants de licence.

Question n°5 : Avez-vous étudié en France pendant votre cursus (Erasmus par exemple) ?

Les réponses reçues pour cette question ne s'adressent qu'aux étudiants de master, les étudiants de licence n'ayant pas encore effectué ou prévu de mobilité en France. En ce qui concerne donc les étudiants de master, la mobilité s'est effectuée sur une durée d'un semestre et dans le cadre du programme Erasmus.

Question n°6 : Si oui, ces études en France vous ont-elles aidé à mieux comprendre des cours en français à l'université ? Lors de votre retour en République tchèque les cours étaient-ils plus compréhensibles ?

Parmi les trois étudiants ayant effectué une mobilité étudiante, deux reconnaissent une évolution positive de leur compréhension à leur retour dans l'université d'origine, un ne constate pas de changement particulier. Cette amélioration porte notamment sur le discours universitaire si l'on en croit le témoignage d'un de ces étudiants : « les études en France m'ont aidé à comprendre le vocabulaire spécifique de l'Université, successivement à mieux suivre les cours en République tchèque ».

Question n°7 : Pensez-vous être capable de suivre un cours de français sans devoir traduire quelques notions en tchèque ?

Pour cette question il est intéressant de noter que tous pensent pouvoir suivre un cours de français sans avoir recours à la traduction, un étudiant annonçant d'ailleurs qu'« après un semestre en France je me sens capable de suivre un cours sans avoir besoin de traduire les mots inconnus s'ils ne compliquent pas la compréhension du cours entier ». La réponse reste toutefois plus nuancée en licence.

Question n°8 : Utilisez-vous des méthodes de prise de notes pendant les cours (abréviations, mise en page...) ? Cela vous aide-t-il à mieux travailler en classe ?

Tous les étudiants sondés admettent adopter une stratégie de prise de notes pour leurs cours. Abréviations, notes en marge, étoiles, mise page particulière, autant d'éléments pertinents à prendre en compte et sur lesquels il faudrait capitaliser pour améliorer la compréhension des discours à l'université. Les étudiants semblent en tout cas apprécier l'aide apportée par ces techniques même si l'un d'eux admet parfois prendre en note des choses qu'il ne comprend pas forcément. Aussi, un autre dit avoir développé une technique pour combler le manque de compréhension, notamment lorsqu'il lui manque un mot ou un bout de phrase : il note en marge le mot entendu et le cherche par la suite dans un dictionnaire afin de restituer la partie manquante. Autre élément intéressant se dégageant de cette interrogation, un étudiant évoque le fait qu'une prise de note est plus agréable si l'enseignant distribue un support en début de classe.

Question n°9 : Selon vous, les enseignants doivent-ils changer quelque chose dans leur façon d'enseigner pour que les cours soient plus faciles à comprendre ?

Cette question plus générale a été source d'informations précieuses. En effet, quelques étudiants se sont livrés sur la manière d'améliorer la compréhension du discours de l'enseignant par des moyens variés et méritant tous une attention particulière. Premièrement, certains évoquent le fait que les enseignants doivent en amont être très attentifs au vocabulaire employé, au lexique de spécialité. On attend de lui qu'il parle à haute voix et de façon intelligible, qu'il s'arrête souvent et s'assure de la bonne compréhension du discours. Dans le même ordre d'idée un étudiant conseille de ne pas chercher à faire retenir tous les mots du discours mais de les articuler du plus important au moins important. Ensuite, un étudiant évoque le fait que l'enseignant doit, lors des « deux trois premiers cours », s'assurer que toute la classe a bien compris la thématique du cours et sa problématique.

Dans un autre registre nous retrouvons l'intérêt d'un étudiant pour le partage des notes et préparations du professeur avant le cours. Distribuer des notes ou la structure du cours par le biais du plan « pourrait élever la concentration à l'interprétation de l'enseignant » selon cette même personne. Enfin, il reste la remarque d'un étudiant de licence souhaitant que l'enseignant diversifie sa production à travers un enseignement plus ludique basé sur une multiplicité d'activités et de jeux.

J'ai, à travers ce tableau, recensé les réponses de étudiants sondés et répartis les résultats en fonction des niveaux universitaires :

	Très facile	Facile	Normal	Difficile	Très difficile
Suivre des cours en français est	X	Licence : 1 Master : 3	Licence : 2 Master : 1	X	X
Prendre des notes pendant un cours en français est	Licence : 1	Master : 1	Licence : 1 Master : 2	Licence : 1 Master : 1	X
Retenir ce que le professeur dit est	X	Master : 1	Licence : 3 Master : 1	X	X
Avoir un cours avec	X	Licence : 1	Licence : 1	Licence : 1	X

un français natif est		Master : 2	Master 2		
Avoir un cours avec un tchèque est	Master : 1	Licence : 2 Master : 3	X	Licence :1	X
Travailler en français sans traduire est	X	Master : 1	Master : 3	Licence : 3	X

Ceci nous permet de tirer plusieurs enseignements. Suivre un cours semble représenter une tâche abordable pour les étudiants prenant part à l'enquête, avec une plus grande facilité pour les étudiants de master. La prise de note est plus contrastée. Si elle est vue comme une grande facilité ou une facilité pour deux des étudiants, elle est au contraire une difficulté pour deux autres. Fait étonnant, c'est un étudiant de licence qui perçoit la prise de notes comme une grande facilité et un étudiant de master la perçoit comme une difficulté. Ceci tend à démontrer que la prise de notes peut être une difficulté ou non et ceci indépendamment du niveau des étudiants.

Concernant les cours en fonction de la nationalité de l'enseignant, on constate que la facilité est plus prononcée avec un enseignant de langue tchèque. Il est toutefois à noter qu'un enseignement assuré par un français natif est vu comme plus simple par les étudiants de master, sans doute du fait d'une mobilité en université française. Enfin, on retrouve une difficulté déjà analysée, à savoir celle de la traduction qui, si elle n'est pas présente en classe, rend le travail plus difficile pour les trois étudiants de licence interrogés. Cette difficulté tend à se réduire chez les étudiants de master, attestant alors l'influence du niveau des étudiants sur le degré de facilité à travailler et comprendre en classe sans avoir recours à la traduction. Cette enquête, bien qu'elle ne permette pas de faire des affirmations fortes sur l'évolution de la compréhension des discours en classe de langue, donne à voir une tendance positive.

Quelques paramètres pourraient être modifiés pour augmenter la portée de ce type de questionnaire sur la problématique étudiée. Un plus grand nombre de participants pourrait étoffer les résultats et préciser les enjeux de l'enquête. Aussi, je pense que pour avoir une plus grande idée de cette évolution, il pourrait être intéressant de reprendre l'activité de prise de

notes et de la distribuer à plusieurs classes. En effet, un questionnaire, malgré son utilité, nous offre des informations basées sur le ressenti des apprenants, non sur leurs actes en classe. Enfin, une dernière possibilité peut être envisagée : faire remplir l'enquête aux étudiants de première année et la redistribuer chaque année. Cela permettrait d'observer l'évolution de l'étudiant sur le long terme et d'obtenir des résultats précieux aux différentes étapes de la vie d'un étudiant au sein d'une formation universitaire prodiguée en français, surtout si entre temps celui-ci effectue une mobilité dans une université française.

2.2. Interroger les enseignants : l'adaptation aux différents degrés de compréhension

Dans l'optique d'interroger la compréhension des discours universitaires en contexte tchèque il me semblait judicieux de questionner les premiers acteurs de leur transmission : les enseignants. En effet, si une personne est au fait des considérations portant sur le discours universitaire, c'est bien le professeur d'université. Ce dernier est aux premières loges lorsqu'il s'agit d'analyser, concevoir puis mettre en application les discours. Avoir l'avis des enseignants est d'autant plus pertinent dans un contexte étranger, là où les enseignants français natifs n'ont pas forcément le bagage culturel nécessaire à la compréhension exacte du contexte et des sensibilités des étudiants.

Pour ce faire, et à l'instar de ce que j'ai pu mener avec quelques étudiants dans la partie précédentes, j'ai pris la décision de contacter les enseignants de l'équipe pédagogique. Ceux-ci ont été soumis à un nouveau questionnaire (voir Annexe G) ayant pour but de m'éclairer sur leur perception du degré de compréhension de leurs étudiants durant les cours, selon toutes les matières, les thématiques et niveaux possibles. Mon travail était donc de constituer des questions pertinentes et suffisamment claires pour orienter les enseignants vers le propos de mon mémoire et vers les questionnements qu'il suscite.

Le questionnaire ainsi envoyé est constitué de plusieurs questions regroupées sous trois axes majeurs : la réception des discours par les étudiants, la pratique des enseignants, les pistes et la contextualisation. Ainsi, mon objectif était d'obtenir des points de vue variés sur la problématique de la compréhension des discours universitaires en contexte tchèque non seulement sur le ressenti des enseignants mais aussi sur la base de leurs actions. Mon but était

de déceler, à travers les réponses formulées par les enseignants, les éventuelles problématiques qui se posent en termes de réception des cours en contexte tchèque ainsi que les stratégies éventuellement mises en place pour y palier. En voici ainsi une restitution globalisée, fruit des différentes réponses, commentaires et remarques des enseignants ayant accepté de prendre part à l'enquête.

Réception :

- D'un point de vue global, êtes-vous satisfait du degré de compréhension de vos étudiants pendant les cours ?

Les réponses données à cette question montrent qu'il est difficile d'avoir un avis arrêté sur le degré de compréhension des étudiants. En effet, les enseignants sondés estiment que la compréhension est variable selon les étudiants. Tout d'abord, ils soulignent que la compréhension est très inégale en fonction des niveaux des apprenants car comme l'indique un enseignant « la compréhension des étudiants reflète très souvent le niveau de français des étudiants ». Il y a donc une tendance à la nuance quant au degré de compréhension qui semble ne pas être si facile à appréhender.

Ensuite, un enseignant fait remarquer qu'il faut, pour rendre compte de la compréhension des étudiants, adopter un point de vue évolutif en fonction des différents niveaux universitaires. En d'autres termes il est nécessaire de prendre en compte les différentes étapes de la vie d'un étudiant pour se faire un avis sur la question. Ainsi, l'enseignant détaille une évolution de la compréhension des discours de l'enseignant à l'université, partant de la première année de licence vers la fin du master. Le constat est clair : le niveau des étudiants ayant tendance à baisser à l'entrée à l'université la compréhension des discours en pâtit.

Mais, à l'aide de supports écrits, de cours basés sur les lectures, le niveau de compréhension tend à augmenter pour devenir pleinement fonctionnel en fin de deuxième année de licence. Quant au master, l'enseignant constate une compréhension optimale nécessitant peu de recours à la langue maternelle, même en cas d'utilisation du métalangage notamment dans le domaine de la linguistique textuelle.

- Avez-vous le sentiment d'une évolution significative lors du passage dans une classe de niveau supérieur ?

Trois des quatre enseignants ayant pris part à l'enquête ont ici répondu par l'affirmative. Ils constatent une évolution significative du niveau des étudiants, évolution à mettre en lien avec l'évolution de leur compréhension des cours. Toutefois, ces réponses sont nuancées en ce sens où selon les enseignants l'évolution des étudiants est fortement dépendante de leur implication et de leur sérieux en classe, ce qui ne semble pas toujours être le cas. Mais, globalement, une évolution significative tend à être observée.

- Avez-vous remarqué une évolution significative des étudiants ayant suivi un semestre ou une année universitaire en France dans le cadre de la compréhension des cours ?

Une fois encore, je remarque dans les réponses une tendance à nuancer le propos. Si un enseignant constate une évolution significative chez les étudiants ayant pris part à une mobilité étudiante, un autre constate le contraire avec quelques exceptions. De manière générale la mobilité est considérée comme un acte appréciable dans l'évolution des étudiants à condition que ceux-ci s'investissent pleinement dans le projet, fait que souligne un enseignant : « dans le cas des étudiants faibles qui sont en plus flemmards un séjour en France est insuffisamment efficace ». Ce dernier cas semble toutefois rare même s'il est à prendre en compte et peut nous éclairer sur la problématique pertinente que constitue l'accueil des étudiants étrangers en France.

- En ce qui concerne la compréhension des cours, à quoi faites-vous le plus attention ?

Les réponses formulées par les enseignants nous éclairent ici sur des points cruciaux quant à la question de la compréhension des discours. En effet, l'attention est fortement portée en classe sur la bonne compréhension des étudiants et impacte les stratégies mises en place par les enseignants. En fonction des matières l'attention sera fixée sur des éléments différents. Soit sur la globalité de la leçon, soit sur le vocabulaire en particulier lorsqu'il s'agit d'enseigner le discours de spécialité. Un des enseignants souligne aussi l'importance de tenir éveillé les étudiants en classe par des stratégies différentes afin de les diriger vers une « écoute concentrée » faisant notamment intervenir une interactivité à base de questions pour s'assurer de la bonne compréhension.

- Faites-vous attention à ce que les étudiants notent durant vos cours ?

Tous les enseignants ont ici répondu par l'affirmative, signalant l'importance pour eux d'avoir un regard attentif sur ce que les étudiants prennent en notes durant les cours. La vérification porte tant sur la globalité du cours que sur des points précis et fait intervenir des stratégies variées. Parfois un support est distribué avec une place suffisante pour noter, parfois les étudiants sont amenés à lire leurs notes ou à écrire sous la dictée (surtout pour les définitions). Il semble enfin essentiel pour la plupart de ces enseignants d'effectuer un point sur la prise de notes après chaque grande partie ou chaque grande notion vue en cours.

Pratique :

- Adaptez-vous vos discours en fonction des classes, des matières et sujets abordés ?

L'adaptation des discours semble être de mise chez les enseignants concernés puisque tous admettent opérer des variations en fonction des niveaux des étudiants, des thèmes abordés durant les classes. Cette adaptation s'incarne soit dans le discours lui-même : « L1 – je parle lentement, je répète ce que je dis, je fais attention à ma prononciation, etc », soit dans les supports qui vont accompagner le discours : « si le sujet l'exige, je prépare la liste des vocables à apprendre ». Aussi, un des enseignants souligne que cette adaptation témoigne de l'évolution des étudiants puisqu'il annonce parler de façon plus naturelle en master qu'en licence. Enfin, il semble que l'adaptation s'effectue à l'aune des difficultés linguistiques inhérentes à la langue maternelle des étudiants, difficultés qui sont plus aptes à être repérées par un enseignant natif comme le note un des enseignants sondés.

- Utilisez-vous des supports pour faciliter la compréhension de vos étudiants ? Si oui, de quel type ?

La question des supports montre une variété à prendre en compte dans le cadre des stratégies mises en place pour aider les étudiants à mieux comprendre le discours des enseignants. Pour certains des enseignants ayant répondu à l'enquête, les supports prennent l'aspect d'illustrations sous forme d'images, pour d'autres ils revêtent une forme plus textuelle. Sous forme de fiche comprenant notions et définitions importantes, le supporte fait écho au cours discours de l'enseignant à l'image d'un appui facilitant la compréhension. Aussi, je noterai l'importance accordée au tableau qui sert aux enseignants pour noter les nouveaux termes, pour les exemples et autres illustrations. Enfin, les réponses indiquent que les supports tendent à varier en fonction

des cours et des thèmes abordés, certains d'entre eux laissant peu de place à l'utilisation d'un support, d'autres leur accordant une place nécessaire si ce n'est indispensable.

- Comment vérifiez-vous que les étudiants ont compris les notions et termes du cours lors de votre pratique ?

Afin de vérifier la compréhension des étudiants les enseignants semblent adopter une démarche identique avec le questionnement. En effet, tous indiquent poser des questions aux étudiants, plutôt oralement que sous forme écrite. Aussi, ils invitent les étudiants à interrompre le déroulement du cours si un terme ou une notion présente dans le discours pose problème. Finalement il est utile de retenir une réponse formulée par un des enseignants faisant référence au non verbal, c'est-à-dire à l'attention portée sur l'attitude et les « mimiques » des étudiants, signe d'une compréhension ou d'une incompréhension.

- Quelle place occupe la traduction dans vos cours (sans évoquer le cours de traduction à proprement parler) ? Pensez-vous pouvoir faire cours sans y avoir recours ?

Cette question faisant directement écho à mes observations sur la place de la langue maternelle au sein du contexte universitaire tchèque comporte des réponses très intéressantes. Tous s'accordent à dire que la traduction occupe une place plus ou moins grande dans le discours de l'enseignant et ce pour des raisons variées. La première raison a déjà été identifiée, il s'agit du niveau des étudiants. En effet je remarque que les enseignants sont plus enclins à traduire en licence, particulièrement en première année. La seconde, plus inattendue réside dans le fait que parfois, surtout en français de spécialité, les étudiants ne connaissent pas les notions dans leur propre langue maternelle ce qui mène à une traduction. Enfin la traduction est évoquée comme un gain de temps pour les notions trop abstraites ou difficiles à appréhender.

Ces traductions portent donc souvent sur le lexique, elles sont d'ailleurs considérées par un enseignant comme un « instrument de comparaison terminologique ». Je note pour finir que certains enseignants indiquent qu'il leur arrive de donner cours sans aucune traduction, fait intéressant à relever et à mettre une fois de plus en lien avec la progression des étudiants.

- Quand les étudiants ne comprennent pas une notion ou un terme, préférez-vous le reformuler de manière plus simple ou passez-vous directement par la traduction ?

Globalement, les enseignants soulignent le fait qu'ils tentent par des stratégies diverses de ne pas avoir recours à la langue tchèque pour expliquer un terme non compris. La reformulation tient une place importante dans ces stratégies comme le souligne un enseignant : « je cherche des équivalents en français, ou je demande aux autres de le faire ». La synonymie et la périphrase sont les deux outils linguistiques les plus répandus parmi les enseignants ayant répondu ainsi que la répétition. La traduction quant à elle semble reléguée au niveau d'outil de vérification finale, afin de s'assurer que l'ensemble de la classe a compris le terme ou la notion.

Pistes et contextualisation :

- Selon vous, le public spécifique tchèque présente-t-il des particularités inhérentes à la compréhension d'un cours en français à l'université ?

Connaître le point de vue d'enseignants tchèques vis-à-vis des difficultés inhérentes au tchèque pour l'apprentissage du français me paraissait essentiel. Dans l'ensemble les réponses indiquent que le public tchèque ne présente pas de particularités supposant un problème dans la compréhension du français à ceci près que le tchèque, par sa nature slave, n'est pas si proche du français. Cette distance implique parfois des difficultés orales que souligne un enseignant, indiquant qu'un travail particulier doit prendre place dans le cadre de la compréhension des cours oraux.

- Avez-vous des techniques permettant d'améliorer la compréhension de vos étudiants ?

Les enseignants interrogés, outre les supports, ont une tendance à appliquer des techniques classiques pour améliorer la compréhension de leurs étudiants. On y trouve notamment une grande place accordée à l'interactivité et au recoupement entre compréhension et production. Aussi, un enseignant indique que la technique la plus appropriée reste encore un séjour en France ou dans un pays francophone. Reste qu'un enseignant évoque le fait que par moment elle ne dispose pas du temps nécessaire à l'application des techniques connues au sein des cours assurés.

- La compréhension du cours est-elle une notion importante pour vous au moment de concevoir vos séances/séquences ?

Cette question révèle une évidence : la compréhension du cours est une des notions clés dans le cadre de la préparation des cours chez les étudiants. La raison est relativement logique pour un des enseignants qui souligne que dans ses cours de grammaire, si l'étudiant n'est pas à même de comprendre les règles introduites, il ne sera jamais à même de les réinvestir dans une situation de réel. Ceci suppose encore, à la lumière des réponses données, une adaptation en fonction des niveaux linguistiques et des thématiques de cours, reprenant ainsi les méthodes, techniques et considérations évoquées dans les réponses précédentes.

- Etes-vous familier avec le concept de français sur objectif universitaire ? Si oui, pensez-vous qu'un cours de ce type serait favorable à vos étudiants ?

La notion de français sur objectif universitaire est connue de la majorité des enseignants sondés. Elle est même pour eux un élément qui gagnerait à être introduit au sein de la formation. Favorable aux étudiants, le français sur objectif universitaire est jugé « absolument utile et pas seulement à ceux qui vont partir en France ».

- Faudrait-il, à votre avis, réajuster la place de la compréhension des discours universitaires au sein de la faculté afin d'améliorer la pratique des étudiants ?

Les enseignants ont tendance à soutenir l'idée qu'une plus grande place doit être accordée à la compréhension. J'observe ici un focus sur la première année qui supposerait une concentration particulière des efforts comme le souligne ce commentaire : « oui, il serait souhaitable de réajuster tout le système universitaire...et au début travailler plus sur la compréhension des discours universitaires pour que les étudiants puissent améliorer leur pratique suivante ». Seulement, ils soulignent que le réajustement doit s'effectuer de manière cohérente et intelligente, c'est-à-dire en corrélation avec la compétence de production. En outre, un enseignant souligne le fait qu'il serait profitable aux étudiants de travailler tant sur la compréhension du discours universitaire en lui-même que sur la compréhension de la discipline théorique de spécialité. Enfin, un enseignant souligne que la place de la compréhension n'est pas tant à revoir car c'est la production qui pose un problème plus grand. Je me permets ici d'émettre une certaine réserve car, à mon sens, il est plus juste de considérer que si la production des étudiants pose problème c'est qu'il y a à la base un problème de compréhension. En somme,

s'il devait y avoir un réajustement, la meilleure solution serait de le coupler à un réajustement de la production dans une complémentarité des compétences.

L'enquête ainsi menée et ses résultats nous permettent de retenir quelques enseignements. Tout d'abord, la place de la compréhension des discours de l'enseignant est une composante qui pose question à l'université. Les enseignants ayant participé à l'enquête témoignent tous de leur intérêt pour la problématique de la réception des cours à l'université. Tous y répondent d'ailleurs avec des stratégies parfois communes et parfois propres, offrant un éventail pertinent de pistes à suivre. Les réponses données quant à la place de la traduction sont elles aussi intéressantes dans la mesure où j'ai pu les confronter à ma pratique ou à mes observations en classe.

Enfin, cette enquête illustre l'importance d'une collaboration, d'un échange étroit entre les enseignants. En effet, il m'aurait été difficile, sans l'expérience nécessaire, de prendre conscience de certaines réalités propres au contexte tchèque. Avoir l'opportunité de comprendre le fonctionnement d'un système par une description provenant de ses membres internes est intéressant pour l'avenir. Je fus en outre agréablement surpris de l'intérêt des enseignants pour la notion de français sur objectif universitaire, qui n'est pas encore en vigueur à l'université d'accueil, mais qui semble attiser la curiosité du corps enseignant. C'est ainsi, selon moi, la preuve qu'il faut encourager la création de liens, de réseaux entre les différents enseignants afin de faire avancer les théories comme les pratiques.

2.3. Propos conclusifs : quelles pratiques pour quels niveaux et quels discours ?

Les enquêtes menées auprès des étudiants, des enseignants et par extension les informations tirées de l'activité de prise de notes montrent le besoin d'ajuster les pratiques en fonction des discours et des niveaux. En effet, on ne va pas enseigner de la même manière si l'on fait face une classe de première année de licence ou à une classe de deuxième année de master. De la même façon, on ne va pas transmettre le savoir historique comme on transmet le savoir économique ou linguistique. Ainsi, les discours de l'enseignant vont varier selon ces différents critères ce qui entraînera une variété dans les pratiques d'enseignement-apprentissage du

français à l'université. Il y a donc des stratégies différentes, préférentielles, à adopter en fonction des contextes d'enseignement-apprentissage.

Tout d'abord, les discours vont différer d'une discipline à l'autre. L'enseignement-apprentissage de la civilisation française, de la littérature française, du français des affaires ou encore de la linguistique textuelle ne va pas faire intervenir les mêmes faits de discours ou ne les fera pas intervenir au même moment. Ainsi, certains cours se focaliseront sur des éléments précis entraînant un discours différent. La civilisation française par exemple, alterne souvent les phases explicatives et narratives alors que le français des affaires va se baser sur l'informatif ou l'argumentatif. Le traitement des données sera lui aussi différent ce qui suppose qu'elles seront amenées de diverses façons à l'étudiant. De cette manière la lexicologie fera intervenir un grand nombre de définitions notionnelles, le français des affaires agira sur les notions statistiques et culturelles et d'autres cours comme la morphosyntaxe ou la linguistique se référeront plus souvent à un métalangage à acquérir de la part de l'étudiant.

C'est à travers cette diversité disciplinaire, faisant intervenir des discours multiples, que l'étudiant aura en face de lui un éventail large d'exemples discursifs à comprendre, maîtriser puis restituer. Il y a donc un travail de fond à opérer afin que ces derniers puissent appréhender le discours en surface, supposant l'étude de toutes les facettes du discours professoral comme le suggère Pollet dans ses travaux : « les indices paratextuels, le contexte de production/réception, le rôle et le statut des locuteurs, l'intention communicationnelle, la stratégie illocutoire, la progression thématique, l'organisation séquentielle, les organisateurs, le(s) mode(s) d'énonciation, les embrayeurs, les modalités, la thématisation, le discours rapporté » (Pollet, 2001 : 31). Une sensibilisation exhaustive est donc nécessaire mais elle ne peut s'effectuer sans tenir compte des spécificités disciplinaires comme des spécificités du public présent dans le contexte universitaire.

En effet, outre la notion disciplinaire, les discours universitaires seront aussi, en fonction des ajustements stratégiques, plus tournés vers certaines de ses propriétés que d'autres selon les niveaux des étudiants. Ces niveaux conditionnent notamment l'emploi de formules plus ou moins complexes. Ainsi, la première année va supposer une attention plutôt portée sur le lexique

que sur la syntaxe, laissant peu de place à un développement accru des faits discursifs universitaires. Progressivement, ces faits discursifs vont prendre plus d'ampleur pour être pleinement intégrés en première année de master où l'on ira jusqu'à questionner le discours. Pour autant, c'est bel et bien à cette période qu'il serait propice d'initier les étudiants aux discours universitaires. L'enjeu de la première année est donc, dans le cadre de la problématique de compréhension des discours universitaires, de maîtriser en début d'année le lexique propre au discours professoral pour progressivement se concentrer sur la syntaxe.

La place de la traduction intervient ici aussi dans les pratiques. Problématique, elle doit s'insérer dans la pratique des discours de manière évolutive, uniquement dans le cas où l'enseignant est à-même de la pratiquer (c'est-à-dire surtout pour les enseignants tchèques). Comme énoncé précédemment, la traduction doit s'effacer peu à peu ou passer du syntaxique au lexical afin de laisser plus de place au discours universitaire dans la langue cible.

Enfin, le cas des supports est à prendre en compte puisqu'il va (et doit) varier en fonction du niveau des étudiants. Ces différents types de supports, que j'analyserai dans la dernière partie de l'étude, vont conditionner le rapport aux discours universitaires et doivent ainsi faire l'objet d'une attention toute particulière. C'est notamment le cas des supports projetés accompagnant la parole de l'enseignant et qui ne se conçoit pas de la même manière selon le niveau des étudiants ni même selon la discipline dans laquelle il s'inscrit.

Les pratiques tiennent aussi compte de la configuration des classes et, indépendamment du niveau ou de la discipline, obéiront à certaines contraintes supposées par celle-ci. En effet, le discours du professeur sera différent si l'on se place dans une formation de type cours magistral ou de type travaux dirigés. Si le cours magistral est l'application direct et contextualisée des discours universitaires, les travaux dirigés peuvent être un terrain d'expérimentations fertile pour les étudiants. C'est dans cette configuration, en petit groupe, que peuvent être abordé de la manière la plus optimale possible les caractéristiques des discours universitaires. Il peut aider à revenir sur toutes les problématiques liées à cette nature d'enseignement-apprentissage du français à l'université : les types de discours, la part culturelle des discours, les supports et leur utilisation, les activités spécifiques.

Toutes les considérations précédentes s'inscrivent dans une problématique large qui est celle de la formation à la compréhension des discours. Celle-ci n'est pas encore, dans le contexte observé, explicite. Il n'y a pas à proprement parlé de cours portant sur l'appropriation et la maîtrise des discours universitaires. Le travail sur la compréhension des discours universitaires est ici plus implicite, presque sur la base d'un travail inconscient lors des cours suivis par les étudiants. Pourtant, l'importance de l'acquisition d'une bonne compréhension et donc maîtrise de ces discours est capitale car « l'étudiant est en devoir, parmi d'autres obligations, de s'approprier et de partager les codes et le langage communs du groupe dont il souhaite devenir membre à part entière » (Dezutter et Thyryon, 2002 : 110). Maîtriser la compréhension des discours universitaires et donc à mon sens plus qu'un savoir, c'est un savoir-faire. L'acquisition de ce savoir-faire nécessite alors la conception d'activités exclusives, progressives et à développer dans le cursus des étudiants.

Ces activités visant à travailler la compréhension des discours universitaires peuvent ainsi être variés et porter sur des supports multiples. Là encore, une adaptation devra être faite en fonction des niveaux et disciplines, ouvrant sur des types d'activités différents. Travailler sur des transcriptions peut être une activité pertinente à divers niveaux, en fonction des éléments à repérer et à analyser. La compréhension des discours se penserait alors ici dans une complémentarité entre écrit et oral, dans le sens de l'écrit vers l'oral comme le font remarquer Mangiante et Parpette, « L'étude de transcriptions, par exemple, permet de faire découvrir un phénomène (reformulation, arrière-plan historique, etc.) en l'isolant dans un premier temps des contraintes de la perception auditive. » (Mangiante et Parpette, 2011 : 82).

Si l'on veut s'attacher à préserver la place de l'oral pour être au plus près des cours de type cours magistraux les activités de prise de notes peuvent être intéressantes, surtout en première année. Elles permettent de prendre conscience des techniques concrètes existantes ainsi que des habitudes des étudiants en présence. A la manière de l'activité présentée dans la partie précédente, une activité de prise de notes peut aider à cristalliser les difficultés des étudiants. On peut ainsi la coupler à l'étude de transcriptions pour travailler en trois temps : la prise de notes du discours oral, l'analyse de la transcription, l'identification des difficultés par une étude contrastive entre prise de notes et transcription.

Enfin, l'activité de résumé, un peu plus complexe, peut aussi être envisagée. Elle permet aux étudiants d'observer, manipuler puis réintroduire les discours dans une activité rédactionnelle. Comme le souligne Pollet « quelle autre activité pourrait mieux réunir tout ce que l'on attend d'un étudiant de première année : saisir une (des) information(s) discursive(s), sélectionner, hiérarchiser, structurer et reformuler, clairement, brièvement, sans interpréter ni transformer, l'essentiel d'un discours, écrit ou oral ? » (Pollet, 2001 : 42). Toutefois, et dans le cadre d'un enseignement-apprentissage pour un public non-natif, je doute de l'efficacité totale du procédé en première année, surtout en contexte tchèque. S'il peut être abordé d'une manière très assistée en première année, il peut surtout prendre place en deuxième année, avec des étudiants plus à l'aise dans la compréhension des discours.

Toutes les activités citées permettraient ainsi aux étudiants, à travers la pratique, de développer « un habitus discursif adapté à leur nouveau statut, qui leur permette d'intégrer différentes manières dont s'élabore et se transmet le savoir à l'université, et de déceler les spécificités des discours qu'ils fréquentent » (Pollet, 2001 : 32). Cet habitus, ce savoir-faire, gagnera par la suite à s'intégrer dans la compréhension des discours universitaires en situation de réel, c'est-à-dire dans les cours disciplinaires, créant ainsi une jonction appréciable entre les différents formats d'enseignement présents. J'ajouterai que ces activités ne prendront toute leur valeur et toute leur importance à condition d'être accompagnée d'un retour, notamment par des questionnaires et des grilles d'évaluation.

Finalement, la seule complication résultant de ces activités est la configuration dans laquelle elles peuvent prendre place. En effet, il faut s'interroger sur la manière d'amener les étudiants à travailler sur ce type d'activités. Difficiles à mettre en place dans des cours disciplinaires, ces activités supposeraient la création d'un nouveau module ou l'inclusion dans une discipline (lexicologie, linguistique, etc.). L'adaptation des pratiques est alors tributaire d'une adaptation didactique, à questionner dans le contexte tchèque, comme j'en aurai l'occasion à la fin de cette étude.

3. Entre ajustements et remédiation : pistes possibles et applications futures

3.1. L'exploitation des supports dans le cadre de la compréhension des discours universitaires

La question de l'usage des supports à l'université est une question pertinente dans le cadre de la problématique de la compréhension des discours universitaires à plusieurs niveaux. Elle l'est par le simple fait qu'un support peut être à la fois appui du discours ou discours en lui-même. Elle l'est aussi dans la perspective d'une innovation didactique des cours universitaires où les supports sont de plus en plus présents et variés. Surtout, elle présente un intérêt indéniable dans la question de l'enseignement-apprentissage du français à l'université pour un public allophone car le support, en plus d'être parfois une nouvelle composante à maîtriser, s'avère être un outil indispensable du cours, pour le meilleur ou pour le pire.

Pour rendre compte de l'importance des supports dans un enseignement-apprentissage du français à l'université, je vais me focaliser sur trois supports en particulier. En effet, parmi la multitude de supports existant pour appuyer un cours, ce sont ces trois médias qui avaient et gardent encore la faveur des enseignants de la faculté. Ces trois supports ont donc jalonné mon expérience et constituent la majeure partie des supports utilisés en contexte. Il s'agit respectivement de la fiche étudiant, des vidéos et du diaporama.

Ces trois supports présentent tous la même condition d'être des appuis aux discours prononcés par l'enseignant. Ils secondent, illustrent, exemplifient, complètent le propos du professeur. La fiche étudiant, tout d'abord, offre l'opportunité aux étudiants de disposer d'un document physique tout au long du cours. Les informations qui y sont présentées peuvent être nombreuses comme j'ai pu l'illustrer auparavant. Cette dernière peut contenir, en fonction des disciplines, des données chiffrées, des définitions, des noms propres, le plan du cours, des dates, des schémas ou illustrations. Elle peut même contenir un lexique franco-tchèque comme dans le cadre de la civilisation (voir Annexe H). La fiche étudiant est ainsi le pendant de la préparation de l'enseignant que l'on pourrait résumer à une fiche enseignant. Elle permet surtout de compléter la parole de l'enseignant, à condition d'être rédigée en suivant le discours de celui-ci au risque de perdre les étudiants. Comme tout autre support, la fiche ne doit pas être non plus surchargée et au possible tenir dans la mesure du possible sur une seule feuille pour une

meilleure ergonomie. Attention, il ne s'agit pas ici des photocopies de cours comme ceux présentés dans la séance observée, c'est bel et bien un document annexe à part entière, portant sur le discours de l'enseignant.

L'usage de la vidéo est lui aussi pertinent dans le discours universitaire, cette fois-ci plus en termes de contenu. En effet, il est un outil appréciable dans le besoin d'illustration de situations, notamment linguistiques (cf. enseignement en acte). Il permet dans le cadre de l'apprentissage des langues de donner à entendre et à voir une situation de réel ou une simulation de réel où la langue enseignée-apprise est déployée. Elle peut aussi être une alliée précieuse pour l'enseignant dans le déroulement de cours disciplinaires, surtout avec un public non natif. L'oral y est évidemment mis en avant, mais si la vidéo peut suppléer l'audio dans le cadre d'un cours pour des apprenants allophones, c'est dans la perspective culturelle. En effet, il leur permet de visualiser de manière concrète des situations qu'ils peuvent avoir du mal à appréhender ou à s'imaginer. C'est notamment le cas dans le cours de civilisation où, grâce à des extraits de films, j'ai pu davantage capter l'attention de mes étudiants afin de la lier à mon propos. Ainsi, entrecouper les séances par des extraits peut être bénéfique.

Toutefois ceci suppose deux ajustements. D'une part l'usage de la vidéo suppose une installation technique suffisamment optimale pour rendre l'expérience agréable et efficace. D'autre part cet usage suppose un retour, soit par une mise en relation avec le cours, soit par une activité interactive avec les étudiants. Il ne me paraît pas utile de montrer pour montrer, mais plus à propos de montrer pour faire réagir et développer une nouvelle stratégie de compréhension.

Le cas du diaporama, souvent résumé sous l'appellation powerpoint (PPT), est quant à lui beaucoup plus complexe et exhaustivement pris en compte dans les problématiques actuelles d'enseignement-apprentissage des langues. De nombreux spécialistes et didacticiens interrogent en effet ce média, tant sa démocratisation suscite une mutation des cours à l'université. C'est ce que suggèrent Bouchard et Parpette qui soulignent que « les technologies éducatives “nouvelles” comme le PowerPoint, du fait de leur efficacité, tendent à remettre en cause la hiérarchie existant entre information verbale et information inscrite “complémentaire” » (Bouchard et Parpette, 2012 : 198). Je vais ainsi m'appuyer sur les recherches de Mangiante, Parpette, Bouchard ou encore Dufour pour mettre en lumière ce

média à travers ma problématique. Il appartient aux éléments de ce que Bouchard et Parpette qualifient d'orolographisme, c'est-à-dire ce qui fait partie de l'inscrit au même titre que les informations notées au tableau.

Il y a autant d'avantages que d'inconvénients à l'emploi d'un powerpoint en classe. Ce dernier doit en effet se justifier et s'insérer de manière claire et cohérente dans une présentation orale. D'un point de vue des aspects négatifs, si le diaporama est mal conçu ou employé, il va desservir la compréhension du discours. Il y a plusieurs explications à cela, qui résulte souvent du fait que « l'utilisation de ces "appuis iconiques" est pour l'instant largement improvisée » (Bouchard, 2007). Ainsi, ces présentations par le biais de diaporamas sont souvent mal utilisées ou simplement mal conçues, faute d'être une composante de formation démocratisée. Il faut à tout prix éviter une dérive amenant le powerpoint à devenir « le corps même d'un discours mixte, grapho-iconique, que la parole de l'enseignant ne fait plus que commenter » (Bouchard, 2007). Pour les étudiants, il est donc parfois difficile de s'y retrouver, à cause notamment des « difficultés concernant l'écoute simultanée du discours de l'enseignant et la saisie des informations écrites relayées par le PPT » (Dufour, 2012 : 278). Lire un powerpoint tout en écoutant l'enseignant parler est une activité difficile sur la longue durée, c'est pourquoi il faut aussi éviter une surcharge cognitive liée à une surcharge même du document projeté, parfois « source de démotivation » (Dufour, 2012 : 279).

Concernant les aspects positifs, la présence d'une présentation powerpoint pendant un cours comporte des éléments à mettre en avant et à privilégier dans les pratiques. S'il est bien conçu, amené et utilisé, le powerpoint peut faire office de grand facilitateur dans la compréhension des discours de l'enseignant. Comme le souligne Dufour « le recours à l'écrit proposé par l'enseignant grâce au PPT peut permettre d'opérer une discrimination secourable pour l'étudiant perdu dans un flux discursif plus ou moins ininterrompu » (Dufour, 2012 : 279). Le diaporama est un allié de l'enseignant, c'est le pendant moderne du tableau noir devenu tableau blanc. Le diaporama est parfois un double positif de la parole de l'enseignant, c'est que Bouchard appelle la coformulation, qui peut aider à se repérer dans le discours s'il existe des « combinaisons entre type de diapo et segment discursif » (Bouchard, 2007).

De plus, il ne faut pas négliger le fait que le powerpoint apporte une certaine modernité appréciée par les étudiants dès lors qu'elle se montre utile. Il peut en effet servir à un discours pluriel par l'incrustation de fichiers sonores, visuels ou audiovisuels. Pour preuve, j'ai pu m'apercevoir que cette facette multimédia était très appréciée des élèves qui semblaient redoubler d'attention et de dynamisme après l'utilisation du diaporama.

En outre, j'aimerais attirer l'attention sur le fait que la présentation par diaporama ne suppose pas le même usage en fonction des disciplines, ce qui doit être pris en compte. Je pense notamment à l'illustration de données chiffrées souvent présentes dans des disciplines comme le français des affaires. Ici un ajustement est demandé puisque lire des données chiffrées est un exercice parfois difficile, Bouchard une fois de plus le souligne : « Le tableau de chiffre présente un degré faible de visibilité et de lisibilité. Il exige une lecture qui à la fois sélectionne en son sein les données les plus pertinentes et donne une interprétation à cette mise en rapport. » (Bouchard, 2007). Pour ainsi dire, ce type de présentation peut ne pas convenir à toutes les situations, certaines peuvent être plus à même d'être comprises par d'autres supports et avec en particulier un ajustement de la part de l'enseignant.

Au final, le support de type diaporama est à manier avec équilibre en contexte universitaire, et pas uniquement pour des étudiants allophones. Conçus pour alléger la charge de travail des étudiants ces supports « peuvent aussi générer de nouvelles difficultés selon la manière dont ils sont effectivement combinés aux explications orales des enseignants » (Bouchard et Parpette, 2012 : 209). Ainsi, un usage mesuré, pensé pour le cours avant son déroulement, est à développer dans les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, comme le font remarquer Bouchard et Parpette, ces difficultés à appréhender le powerpoint se manifestent « d'une part par les étudiants des premières années mais surtout par les étudiants non natifs » (Bouchard et Parpette, 2012 : 196). Il faut donc imaginer les difficultés possibles lors de la mise en avant de l'orolographisme à travers un powerpoint chez des étudiants non seulement non natifs mais en plus en première année de licence. C'est pourquoi, pour la première année, il me semble important d'aborder la question des supports avec prudence, notamment au moment de la préparation des cours.

Si l'usage d'un powerpoint peut se révéler pertinent et aider à la compréhension en classe comme j'ai pu le constater dans ma pratique, il reste un élément à manier avec précaution. Celui-ci doit être parfaitement agencé, coller au déroulement du cours et servir d'appui écrit à la prestation orale. Le but est d'aider l'étudiant à accéder à la compréhension du savoir à travers sa transmission et non de le noyer dans une masse de diapositives. Aussi, et à l'avenir, je m'emploierai à rendre mes cours basés sur des présentations powerpoint plus facile à suivre, notamment grâce à la distribution d'un support supplémentaire. Je compte en effet m'inspirer des conclusions de Bouchard qui préconise de distribuer un polycopié contenant deux colonnes : un espace avec les diapos de la présentation et un espace vierge pour la prise de notes. Cet agencement en un polycopié aéré me paraît judicieux et facilitateur de la compréhension, surtout pour un public tchèque très demandeur d'un support papier.

En effet, il faut garder à l'esprit le fait que le support écrit est un élément traditionnel de la pédagogie tchèque. Qu'il s'agisse d'un manuel, d'une fiche étudiant, d'une sélection d'articles, la présence d'un support sera de norme et surtout sera attendu des étudiants. L'enseignement tchèque étant fortement inscrit dans un enseignement-apprentissage de l'écrit, la question des supports n'est donc pas à négliger. Il faut donc réfléchir à la nature du support qui sera utilisé en classe, sa valeur informative, sa portée interactive. C'est pourquoi j'estime qu'en termes de hiérarchisation des supports la fiche étudiant reste à la première place, sans mentionner les traditionnels photocopiés. Viennent seulement ensuite les supports audiovisuels et le diaporama qui doit être introduit de manière progressive et jamais seul, toujours accompagné d'un support écrit pour le suivi des cours.

Reste la question de la diffusion des supports, qui n'échappe pas elle aussi au contexte tchèque. En effet, quand faut-il distribuer le support et avec quelles informations ? Grâce à mon expérience et à travers mes observations, j'en suis arrivé à la conclusion que le support écrit sera toujours mieux accueilli en début de séance ou de séquence. Dans cette optique, la distribution en première séance du plan de cours détaillé me semble être judicieux. Concernant la vidéo, une explication préalable au visionnage est toujours souhaitée et souhaitable, étant plus une affaire de bon sens que de réelle stratégie. En effet, comment améliorer la compréhension du média si l'on oublie d'annoncer à l'avance les éléments sur lesquels doivent se focaliser les étudiants ? Pour le PPT, une diffusion en dehors de la classe peut être

envisageable, si le mode de diffusion est suffisamment facile d'accès (mail, plateforme... ?). Deux possibilités s'offrent alors : soit le PPT est donné en amont du cours pour une première lecture autonome, soit il l'est après le cours pour une meilleure révision. La première option me semble plus appropriée à condition que les étudiants jouent le jeu et ne se contentent pas de récupérer le document sans se présenter en classe. Cette forme de diffusion antérieure au cours serait ainsi parfaitement complémentaire de la distribution d'un polycopié contenant les diapositives comme le suggère Bouchard. Elle faciliterait grandement le contact avec le support et soulagerait la prise de note pour permettre une plus grande concentration sur le discours de l'enseignant. Même observation chez Mangiante et Parpette : « Il peut également être efficace de réfléchir avec les étudiants à certains supports de travail, aux outils complémentaires mis à la disposition de tous par les universités et les enseignants : diaporamas du cours mis en ligne, polycopiés de cours, etc. » (Mangiante et Parpette, 2011 : 81).

La question des supports suppose donc un usage réfléchi. Ils peuvent tout à la fois servir et desservir la compréhension des discours en présence. Tout est une question d'équilibre, entre l'apport d'information et l'appui d'un discours oral qui doit rester la base de la transmission du savoir. Les supports doivent se rendre utiles dans leur application mais aussi dans leur variété, ils doivent en effet se compléter les uns les autres pour une compréhension homogène d'un discours universitaire parfois complexe à appréhender. Avant ou après la classe, ils doivent aussi être des outils d'un travail autonome des étudiants. Les supports sont donc l'une des clés d'une bonne compréhension des discours universitaires, surtout si l'on se place dans un contexte d'étudiants non natifs, et encore plus si ces derniers débutent leur carrière d'étudiant. C'est finalement encore Bouchard qui résume le mieux cette condition d'usage bénéfique des supports en disant que « l'agencement fonctionnel des trois moyens, le visible (l'inscrit), le lisible (l'écrit) et l'audible (l'oral) doit donc se faire en tenant compte de cette triple saillance composite, relative » (Bouchard, 2007).

3.2. Recentrer la pratique sur l'apprenant : interagir pour mieux comprendre

Un des éléments primordiaux à prendre en compte dans la compréhension des discours universitaires, surtout dans le cas des étudiants non natifs, est la place de l'étudiant dans les productions discursives de l'enseignant. En effet, l'étudiant étant le premier récepteur du message transmis par le discours du professeur, il faut prendre en compte sa présence au sein

de ce même discours. Cette prise en compte doit être présente au sein de toutes les étapes de la vie du discours professoral. Ce dernier doit pour ainsi dire se questionner tant au moment de la préparation, de la transmission qu'à celui de la réception du discours. Ainsi, recentrer la pratique en classe autour de l'apprenant comme le préconise la méthode de la perspective actionnelle pour laquelle l'engouement est indubitable, semble être une des clés dans l'amélioration de la compréhension des discours.

Dans un premier temps, cette centration doit s'appuyer sur la part d'interactivité des séances à l'université. Cette interactivité peut tout autant être implicite, et donc ne pas se manifester comme dans le cas du cours magistral, ou explicite ce qui supposerait une adaptation du discours professoral.

Pour parler d'interactivité implicite, j'aimerais rappeler la notion de discours monologal en interaction qui caractérise le cours magistral comme le soulignent Mangiante et Parpette : « L'enseignant suit une ligne directrice fixée dans la préparation écrite de son cours et l'adapte à son public, réinvestit ses réactions et les perturbations possibles qui interviennent » (Mangiante et Parpette, 2011 : 61). Si dans ce type de cours c'est bel et bien l'enseignant qui monopolise la parole, il ne peut le faire sans tenir compte des signes interactifs implicites durant son face à face avec les élèves. Cette considération vaut tout autant pour les cas extrêmes de cours magistral en amphithéâtre assuré devant des centaines d'élèves que pour une configuration plus modeste comme peut l'offrir le contexte tchèque. Savoir relever les signes d'égarement, d'incompréhension, de prises de notes difficiles est essentiel à l'application *in situ* de remédiations.

La notion d'interactivité implicite est dépendante des deux acteurs de la classe : les enseignants et les étudiants. En effet, il est plus plausible qu'un enseignant expérimenté sera plus à même de repérer et prendre en compte les signes de cette interaction qu'un enseignant fraîchement arrivé à l'université. Mais celui-ci, tout comme son collègue plus expérimenté, peut gagner en facilité si les étudiants en face de lui sont conscients de leur propre influence implicite. Il pourrait alors être pertinent, pour leur en faire prendre conscience, d'informer les étudiants à propos de ces signes. Toutefois, il est probable que ces signes ne soient pas les mêmes, ou ne se manifestent pas de la même manière, en fonction des cultures d'origine des étudiants. Une adaptation est donc une fois de plus nécessaire, chez l'enseignant comme chez l'étudiant, et

supposerait alors une introduction à la part culturelle des cours universitaires français, qu'ils soient donnés en France ou à l'étranger.

Pour ce qui est d'une interactivité explicite, je me situe plus dans le cadre des travaux dirigés qui laissent une place plus grande à l'interaction, qui sont même conçus pour la favoriser. Là encore la question est pertinente quant à la place de l'étudiant dans la compréhension des discours à l'université car c'est lors des TD que celui-ci sera le plus amené à rendre compte du discours universitaire, voire à le réinvestir. Ainsi, un lien étroit peut par exemple s'instaurer en la parole du cours magistral et son usage dans un cours de travaux dirigés. Certes, cette considération suppose une configuration particulière où chaque CM serait rattaché à un TD, ce qui n'est pas le cas pour toutes les matières ou dans toutes les universités. Mais elle fait cependant sens et mérite d'être développée.

A titre d'exemple, je reviendrai dans le contexte tchèque aux cours de grammaire (morphosyntaxe), qui présente cette configuration. Ici, l'interaction pourrait être mise à profit afin de rendre compte de la compréhension des cours magistraux en travaux dirigés. Pour cela il faudrait simplement éviter de penser que la compréhension s'évalue à l'aune d'une bonne ou d'une mauvaise réponse dans un exercice structural, mais plutôt qu'elle se révèle bonne ou mauvaise si l'on demande à l'étudiant d'expliquer une règle ou un point de grammaire. En d'autres termes, l'interaction deviendrait intéressante dans le cadre de la problématique à condition qu'elle reflète non pas le résultat du discours de l'enseignant mais le discours de l'enseignant en lui-même. Cette forme d'interactivité pourrait même trouver sa place au sein des cours à la frontière des cours magistraux et des travaux dirigés à condition qu'elle soit amenée en classe d'une façon pertinente et non contreproductive. Par exemple, un résumé entre chaque grande partie du cours pourrait être fait par un étudiant sur la base des notes prises ou à l'aide des supports distribués. Si les paroles de l'enseignant et de l'étudiant peuvent se faire écho, elles seront il me semble le signe d'un degré de compréhension du discours universitaire, permettant une analyse *a posteriori* et des remédiations éventuelles.

Au-delà de l'aspect interactif, la centration sur l'apprenant doit aussi se focaliser sur la prise en compte des besoins de ce dernier. En effet, j'ai pu l'illustrer par les enquêtes menées auprès des

étudiants, prendre en compte leurs besoins serait un plus dans l'amélioration globale des cours et en particulier dans le cadre de la compréhension des discours.

Premièrement, et comme je l'ai démontré sur la base des travaux de Bouchard, la question du support est un besoin manifeste des étudiants. Surtout en première année, il semble indispensable de distribuer les supports (avec ce que cela suppose de logistique et de préparation) pour un suivi plus aisé des interventions des professeurs. La prise en compte de ce besoin, déjà présente au sein de la faculté, demande à être affiné par les questions énoncées dans la partie précédente : quand dois-je distribuer le support ? sous quelle forme ? pour quelle utilisation ? avec quelles informations ? etc.

Ensuite, il serait bon de prendre en compte les besoins des étudiants en les soumettant à des enquêtes plus régulières, fait qu'avait souligné une des enseignantes dans le questionnaire que je leur avais soumis. Effectivement, il serait mal aisé de combler des besoins n'ayant pas été identifiés par les enseignants. L'enseignement se dirigerait alors vers le français sur objectif universitaire qui, sur le modèle du français sur objectif spécifique, fait de l'analyse des besoins de l'étudiant une composante déterminante de sa démarche.

Malheureusement, cette analyse ne vaut pas pour tous les contextes. Analyser le besoin d'étudiants Erasmus noyés dans une masse d'une centaine d'étudiant au sein d'un amphithéâtre bondé me semble être une tâche plus ardue que dans une classe réduite. L'analyse serait donc pertinente dans une configuration plus restreinte, ce qui est le cas du contexte tchèque dans lequel j'ai évolué. Elle s'y prêterait d'autant plus qu'une communication importante entre les différents acteurs de l'équipe pédagogique est nécessaire, communication possible et déjà observée en contexte du fait d'une équipe restreinte où souvent les enseignants de CM sont les mêmes à assurer les cours de TD.

Recentrer l'apprenant dans son appropriation des discours universitaires ne suppose pas uniquement de le faire interagir plus. Cela nécessite aussi de s'interroger sur les modes d'évaluation et ceci sur deux axes : l'évaluation de l'étudiant et l'évaluation des cours. En effet, l'évaluation, si elle est déjà signe d'un certain degré de compréhension des discours de l'enseignant, peut gagner à renforcer cet aspect. Plusieurs stratégies peuvent être mises en place,

et suppose une adaptation en fonction des disciplines et des niveaux. Lecture et analyse de transcription, synthèses, résumés, autant d'activité qui peuvent être utilisées en évaluation (ou en activités si cela est possible) et s'inscrire dans une démarche d'analyse de compréhension des discours.

Cette adaptation peut finalement s'inscrire dans la production de petits discours universitaires, ou au moins sur son modèle. Ainsi, j'ai imaginé pour le cours de civilisation une évaluation évolutive entre la première année et la deuxième année. Si en première année la restitution du cours selon deux questions est appropriée, je pense qu'il est possible de mettre en place un travail plus poussé en deuxième année et en lien avec le discours universitaire. C'est pourquoi il serait à mon avis envisageable d'instaurer un mode d'évaluation sur le modèle de la présentation ou de l'exposé sur des thèmes données à l'avance, éventuellement en binôme. Ces présentations seraient un bon moyen de faire réfléchir les étudiants sur la construction d'un discours à l'université, sur la maîtrise des codes. Pour aller plus loin, il serait même très intéressant d'effectuer cette activité en classe afin que les autres étudiants puissent prendre part à l'évaluation sous la forme d'une grille dans laquelle ils seraient chargés de repérer et classer les éléments du discours universitaires présents dans le discours de leurs camarades. Ceci ne représente qu'un exemple des manières possibles pour lier évaluation et maîtrise du discours professoral.

Comme annoncé, l'évaluation des étudiants devraient dans l'idéal se faire au côté d'une évaluation des cours et par extension des discours. Cette possibilité, proche de l'analyse des besoins, suppose une communication entre les enseignants et les étudiants, voire entre les enseignants eux-mêmes dans le cas des cours alliant cours magistraux et travaux dirigés. Une évaluation des cours portant sur la compréhension des discours n'est pas inenvisageable et ne semble pas difficile à mettre en place. Pourtant, je remarque qu'elle est peu utilisée par les enseignants, qu'il s'agisse du contexte tchèque ou du contexte français. Sans doute par manque de temps, ou par manque d'habitude, les enseignants ont tendance à ne pas questionner les étudiants sur leurs discours et à s'en tenir aux signes implicites ou aux réponses à l'indétrônable « Avez-vous compris le cours ? ». Avec une grille codifiée, basée sur des critères simples portant sur la compréhension des cours (débit, syntaxe, morphosyntaxe, prise de notes, supports...), il serait aisé de prendre connaissance des forces et des faiblesses du cours.

Cette activité rapprocherait une fois de plus la pratique du français sur objectif universitaire qui, s'il ne peut être appliqué à part entière dans une formation dédiée, peut être adapté au sein des cours prodigués dans le contexte ici proposé.

Recentrer les pratiques autour de l'étudiant semble donc une composante pertinente dans le cadre de la compréhension des discours universitaires. En étant plus attentif aux réactions, en laissant plus de place à l'expression, en changeant les modes d'évaluation, l'enseignant peut renforcer son rôle de transmetteur du savoir tout en adoptant un autre rôle, celui de guide. C'est là, il me semble, une des clés de la problématique présente dans ce travail : l'enseignant doit s'accorder à être tout autant l'informateur que le formateur en ce qui concerne son propre discours face à des élèves en contexte universitaire, en particulier avec un public d'étudiants non natifs. Cette piste de réflexion soulève alors une autre question s'inscrivant dans le cœur même du sujet à l'étude, à savoir la place accordée à la didactique au sein de l'enseignement universitaire tchèque.

3.3. Quelle place pour la didactique dans l'enseignement en contexte universitaire tchèque ?

J'aimerais, dans cette dernière partie, ouvrir mon propos sur une question en corrélation directe avec la problématique que j'ai pu soumettre dans ce mémoire. Cette question porte sur la place de la didactique au sein du cursus universitaire tchèque. En effet, j'ai pu remarquer au cours de mon expérience que contrairement au contexte universitaire français la didactique tenait une place relativement restreinte à l'université tchèque. Je ne veux pas dire qu'elle est totalement absente des cours, mais qu'elle est très souvent mise en retrait par rapport à la linguistique qui prévaut dans le cursus. Cet état de fait peut en partie s'expliquer par la tradition de l'enseignement en République tchèque qui s'attache particulièrement à la linguistique, ce qui se retrouve souvent dans la place attribuée à l'écrit.

Cette place problématique de la didactique a clairement été identifiée lors d'une journée d'étude à laquelle j'ai assisté, au sein de l'Institut français de Prague. Cette journée d'étude, organisée par l'Institut français de Prague et l'Association Gallica en mars dernier avait pour thème l'enseignement, la didactique, la recherche en FLE et les possibilités de développement grâce aux programmes et projets internationaux. C'est à travers un atelier dirigé par M. Jean-Marc

Mangiante et Mme Marie Fenclova que nous avons pu questionner la place de la didactique du FLE dans le contexte universitaire tchèque. Les conclusions tirées de cet atelier étaient alors très nettes : la didactique est insuffisamment considérée et prise en compte dans l'enseignement universitaire tchèque et gagnerait à être redynamisée pour devenir un bénéfice auprès des étudiants.

Ce manque de dynamisme interroge plusieurs axes dans la didactique de l'enseignement-apprentissage du français à l'université tchèque. Tout d'abord elle questionne la place de la didactique dans les disciplines. En effet, mon expérience au sein de la faculté de philosophie et les constatations de la journée d'étude permettent de démontrer que les disciplines enseignées manquent d'implications didactiques. Par ailleurs, la question de la place de la didactique concerne les documents employés en classe. C'est le cas par exemple du cours de civilisation où nous avons avec l'enseignante référente tenté d'apporter une touche plus didactique à la classe en changeant de support, passant d'un ouvrage trop narratif à un ouvrage plus didactisé pour finir par employer des supports audiovisuels et des diaporamas. Enfin la didactique entre évidemment en ligne de compte quand il s'agit de didactiser les discours universitaires, comme je tente activement de le montrer à travers cette étude.

Pour autant, j'aimerais nuancer mon propos car il ne faut pas être si catégorique dans la place de la didactique au sein de l'université tchèque. Certes, le manque est évident et est à questionner, mais j'ai pu aussi remarquer au cours de mon stage, dans ma pratique comme dans mes observations, que les enseignants en présence tentaient d'inverser cette tendance. Si l'enseignement reste très traditionnel, je n'en ai pas moins décelé des traces d'implications didactiques. En outre, n'ayant pas pris part à tous les cours offerts dans la formation, je ne peux pas me prononcer sur la place de la didactique au sein des matières non observées comme notamment les cours de conversation ou de littérature.

Cette problématique mise en avant, il faut à présent se pencher sur les clés d'une remédiation, en particulier dans le cadre des discours à l'université. Celle-ci peut se penser à travers trois types de renforcements : le renforcement de la formation aux discours universitaires français

chez les étudiants tchèques, le renforcement de la formation des enseignants tchèques et le renforcement des contacts et coopérations entre les universités tchèques et françaises.

Concernant la formation aux discours universitaires français dans un contexte d'enseignement-apprentissage en université tchèque, force est de constater qu'il faut redoubler d'efforts. C'est d'ailleurs le propos de ce mémoire, qui vise non seulement à analyser la compréhension du discours de l'enseignant à l'université par les étudiants tchèques que les moyens employés pour la faciliter. Cette compréhension, en demi-teinte, est un signe d'un manque à combler et, pour y palier, plusieurs pistes s'offrent à nous. Afin de renforcer la formation, et donc la compréhension, puis incidemment la maîtrise à la restitution des discours de l'enseignant, la création d'un module spécifique est souhaitable. En effet, on peut à terme envisager la création d'une telle composante sous la forme de travaux dirigés, multiniveaux, accompagnant les étudiants tout au long de leur cursus.

Cette piste éventuelle est à relier à une autre piste, celle du renforcement des liens entre les cours magistraux et les travaux dirigés. Ainsi, en plus d'être le prolongement didactique d'un enseignement plus conventionnel, le travail du TD gagnerait à être le prolongement d'une étude des particularités discursives du cours principal.

Finalement, la formation aux discours universitaires des étudiants ne peut pas se faire sans un travail en étroite relation avec ces derniers, qui passe par des enquêtes à la prise en compte des besoins en fonction des niveaux et des difficultés de chacun.

La formation des enseignants, quant à elle, doit aussi tenir compte des aspects particuliers des discours universitaires français. Les enseignants tchèques et les étudiants en cours de formation doivent ainsi être sensibilisés à cette problématique. Il ne s'agit pas ici d'essayer de faire perdre l'identité culturelle de l'enseignement universitaire tchèque, mais de la penser en lien avec l'identité culturelle de l'enseignement universitaire français. En effet, et même si tous les étudiants ne se destinent pas à suivre un cursus en France, le public concerné est tôt ou tard amené à se confronter aux discours universitaires français. Les enseignants doivent donc être dans la capacité de rendre compte des spécificités françaises pour les transmettre à leurs étudiants, notamment à travers de multiples activités déjà évoquées et dont je reparlerai par la suite.

Cette formation des enseignants ne peut se faire sans un renforcement des contacts et des coopérations entre les universités françaises et tchèques. C'est déjà notamment le cas d'une coopération entre les universités de Plzeň et d'Arras, illustrée par le double diplôme de master et le projet de création d'un double diplôme de licence. Ce dernier serait d'ailleurs l'opportunité parfaite pour la mise en place d'un partenariat didactique conséquent. En effet, il serait judicieux d'offrir toutes les chances de réussite aux étudiants tchèques souhaitant participer à ce projet. Cela supposerait par exemple la réception et l'étude de transcriptions de cours assurés à Arras, la présentation du contexte universitaire auquel les étudiants tchèques auront à faire face. A cet effet, il me semblerait utile d'envisager l'usage de l'ouvrage intitulé *Réussir ses études littéraires en français* de Jean-Marc Mangiante et François Raviez⁸, permettant non seulement une didactisation des discours universitaires mais aussi de s'inscrire dans une préparation au suivi d'études supérieures en France au sein de l'université ayant servi de base à la conception de cet ouvrage.

La mention de cet ouvrage entraîne une nouvelle considération, à savoir la possibilité de s'inspirer du français sur objectif universitaire afin d'offrir une plus grande place à la didactique en contexte universitaire tchèque. Sans parler de la création de modules de FOU, jugée appréciable par les enseignants comme le suggère l'enquête que j'ai pu mener lors de mon stage, il serait bon de prendre en compte les avancées du français sur objectif universitaire dont témoignent les travaux de Mangiante et Parpette. Cette introduction au français sur objectif universitaire offrirait la pleine entrée d'un traitement didactique des discours universitaires. Cette introduction peut prendre plusieurs visages. Dans un premier temps, elle pourrait se cristalliser à travers la formation des enseignants, et j'ouvre ici encore plus mon propos en soulignant que cette formation concerne autant les futurs enseignants non natifs que les futurs enseignants natifs.

L'insertion du FOU au sein de cursus universitaire tchèque peut aussi se faire dans le cadre d'une démarche de recueil et d'analyse des données. En effet, il serait bénéfique, et totalement envisageable, de faire des récoltes d'informations diverses permettant d'analyser la place des discours universitaires dans le contexte universitaire tchèque. C'est ce que je me suis attaché à initier par les activités de prise de notes ou les enquêtes. Mais je pense qu'un recueil des

⁸ J.-M. Mangiante et F. Raviez, 2015, *Réussir ses études littéraires en français*, Grenoble, PUG

discours sous forme écrite (transcriptions) ou audiovisuelle (enregistrements) serait encore plus approprié pour un traitement didactique.

Aussi, la présence d'une teinte de FOU dans le contexte suppose une analyse des besoins encore plus poussée chez les étudiants. J'ai déjà pu mettre en lumière à travers ce mémoire quelques besoins d'étudiants, notamment la distribution préalable des supports de cours ou la volonté de travailler davantage sur des activités ludiques. D'autres enquêtes pourraient amener d'autres éclairages dans le but d'adapter tant les pratiques de classes que les introductions ou sensibilisations aux discours universitaires.

Enfin, une application didactique directe est à envisager dans le contexte universitaire tchèque. Pour ce faire, et à titre d'exemple, il pourrait être bon de s'inspirer des travaux de Mangiante et Parpette quant à la didactisation du cours magistral. Ce traitement didactique devrait prendre en compte l'observation des trois aspects fondamentaux étant « 1) les entrées institutionnelles et culturelles, 2) le traitement des contenus notionnels, 3) l'approche des aspects discursifs et linguistiques » (Mangiante et Parpette, 2011 : 80). L'accent devrait aussi être mis sur un travail de groupe, où les étudiants pourraient manipuler les caractéristiques des discours universitaires dans les disciplines suivies. Autre exemple, issu des travaux de Pollet, il peut être judicieux de poursuivre les activités de prises de notes. En récoltant les prises de notes des étudiants, on pourrait en effet instaurer un « cadre didactique pour initier des étudiants débutants à la prise de notes, pour les éveiller aux différents problèmes qu'ils pourront rencontrer, dans des cours préparatoires par exemple » (Pollet, 2001 : 135).

La place de la didactique au sein du contexte universitaire est donc un sujet prolifique sur lequel il faut s'attarder. Il suppose une remise en question, mais pas une déconstruction. C'est en effet à travers une évolution sur des bases certes timides mais certaines que se construira un traitement didactique avantageux des discours universitaires dans un contexte universitaire tchèque pertinent et actuellement ouvert à une expansion.

La présente étude m'aura permis de mettre en lumière plusieurs éléments s'insérant dans un questionnement sur la compréhension des discours universitaires. Tout comme cette problématique recèle des composantes multiples et complexes, les réponses qu'offre mon mémoire sont nombreuses et variées. Elles s'appuient sur la vérification des difficultés déjà énoncées par les spécialistes et dans d'autres contextes qui viennent pleinement s'inscrire dans la contextualisation de la problématique à la lumière de l'exemple universitaire tchèque.

Ainsi, j'ai pu confirmer certaines des difficultés que je soupçonnais à travers mon expérience et à l'aide des recherches publiées dans le domaine. Les discours universitaires semblent bel et bien constituer des énoncés discursifs qu'il est difficile d'appréhender pour les étudiants non natifs. Plus encore, ils constituent un obstacle significatif à la compréhension chez les étudiants de première année qui doivent s'appropriier tant les disciplines que les discours, tant ce qui est dit que la manière de le dire.

J'ai aussi démontré que la situation n'était pas sans solution, et qu'une prise en charge didactique des discours universitaires pourrait permettre de gommer certains désavantages dont souffrent parfois trop les étudiants allophones, ici de langue tchèque. Sous l'impulsion des avancées du français sur objectif universitaire, le contexte tchèque constitue un terrain propice à l'expérimentation de remédiation menant à l'évolution de la didactique au sein du système universitaire.

Enfin, j'insisterai une dernière fois sur la nécessité de favoriser les échanges entre les universités et universitaires tchèques et français. Echange des savoirs, des réflexions mais aussi des personnes. Une coopération entre les deux contextes, à l'image du partenariat entre les universités d'Artois et de Bohême occidentale me semble être un bon pas vers une avancée positive dans le cadre de l'appropriation des discours universitaires.

La situation de l'enseignement-apprentissage du français à travers un cursus universitaire en République tchèque, par l'exemple de la formation de la faculté de philosophie de Plzeň, est donc un exemple pertinent à mettre en valeur. Il s'agit d'une illustration à la fois d'une problématique existante mais aussi d'une dynamique qui s'active à la résoudre avec un dynamisme bienvenu. Ce dynamisme, j'espère en faire l'observation et en être l'acteur dans le cadre de mes fonctions futures au sein de cette même faculté.

Pour aller plus loin dans ce questionnement, un certain nombre de pistes de réflexion et d'applications pourraient être envisagées. En effet, un recueil plus exhaustif de données est à effectuer tant dans la production des enseignants que dans la réception des étudiants. Une récolte plus large de transcriptions de cours magistraux et de prises de notes pourrait en effet approfondir le sujet et confirmer ou infirmer certaines des pistes évoquées dans l'étude. Aussi, un plus grand nombre d'enquêtes, dans la continuité du cursus, pourrait permettre un travail à plus grande échelle. Tous ces éléments permettraient ainsi d'obtenir une vue d'ensemble de la problématique à l'intérieur du contexte tchèque.

A l'image de cette étude, entreprendre un travail sur la compréhension des discours universitaires dans un contexte tchèque ne constitue qu'une étape sur une route bien plus longue. En effet, pour prendre conscience de la place des discours universitaires dans son ensemble, il faudrait s'attacher à en observer la production par les étudiants. J'entends par-là ce qui compose les travaux des étudiants, notamment lors des évaluations.

Si beaucoup reste à faire, et si les différents changements énoncés ne sont pour l'instant qu'à l'état de projets, l'intérêt est, lui, bien réel. Il est à reconnaître et à mettre en avant, dans cette question de l'université tchèque vivace et bien vivante au cœur d'une Europe où le français peine parfois à maintenir son rang.

Bibliographie

- Bouchard R., 2007, « Les appuis iconiques (type powerpoint) pendant les Cours Magistraux : quelle aide à la compréhension pour les étudiants étrangers ? ». L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles, Besançon.
- Bouchard R., Parpette C., 2012, « Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral », *Pratiques* [en ligne], 153-154, mis en ligne le 16 juin 2014 (consulté le 24/07/2016), <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00376999/document> .
- Carras C., 2010, « La co-construction du savoir lexical dans les discours didactiques : dialogisme et identité disciplinaire, le cas des cours magistraux ». Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », université de Lyon -ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010.
- Courtillon J., 2003, *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.
- Cuq J.-P., 2004, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE International.
- Defays J.-M., Englebert A., 2009 *Principes et typologie des discours universitaires : Tome I*, Paris, L'Harmattan.
- Dezutter O., Thyron F., 2002, « Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires ? », dans *Spirale - Revue de Recherches en Education*, n° 29.
- Dufour S., 2012, « Réception des cours magistraux avec support projeté en contexte universitaire ». Colloque Mondial de Linguistique Française.
- Mangiante J.-M., Parpette C., 2011, *Le Français sur objectif universitaire*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Marlot C., Baques M.-C., 2013 « Le dialogisme à l'œuvre dans le cours magistral à l'université : un point de vue didactique », dans *Apprendre et former : la dimension langagière*, Clermont Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.
- Pollet M.-C., 2001, *Pour une didactique des discours universitaires : Etudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Szeplińska M., 2001, « Les aspects de la traduction qui sous-tendent l'acquisition de la compétence de communication chez les apprenants de français langue étrangère », dans *Studia Romanica Posnanensia*, vol. 27, Poznań.

Sitographie

- Pour les données relatives à la population tchèque : <https://www.czso.cz/csu/czso/population>
- Pour les informations de coopération entre la France et la République tchèque : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/republique-tcheque/la-france-et-la-republique-tcheque/>
- Pour l'étude de Chaudenson sur l'enseignement du français dans les établissements scolaires et universitaires tchèques : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/417/8/Republique_Tcheque.pdf
- Pour la République tchèque au sein de l'OIF : <http://www.francophonie.org/Republique-Tcheque.html>

Annexe A

Tableau I: écoles primaires (Septembre 2001)

Langue	Nombre d'élèves	%
Anglais (1)	456 423	61,7
Allemand (2)	274 759	37,1
Français (3)	8287	1,1

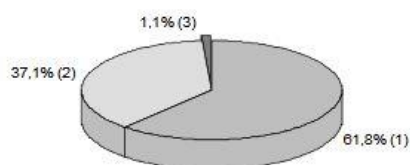


Tableau II: écoles secondaires (Septembre 2001)

Langues	Nombre d'élèves	%
Anglais (1)	345 830	50,1
Allemand (2)	313 904	45,5
Français (3)	29 635	4,2

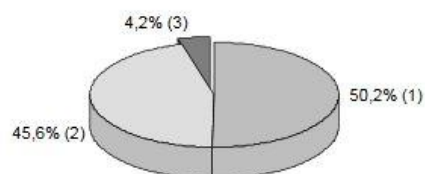
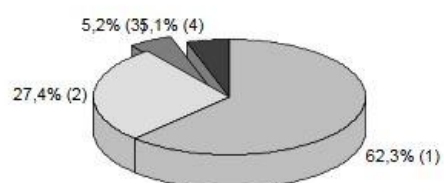


Tableau III : Universités et écoles supérieures (Septembre 2001)

Langues	Nombre d'étudiants	%
Anglais (1)	64 014	62,2
Allemand (2)	28 216	27,4
Français (3)	5 348	5,2

Russe (4)	5 254	5,1
-----------	-------	-----



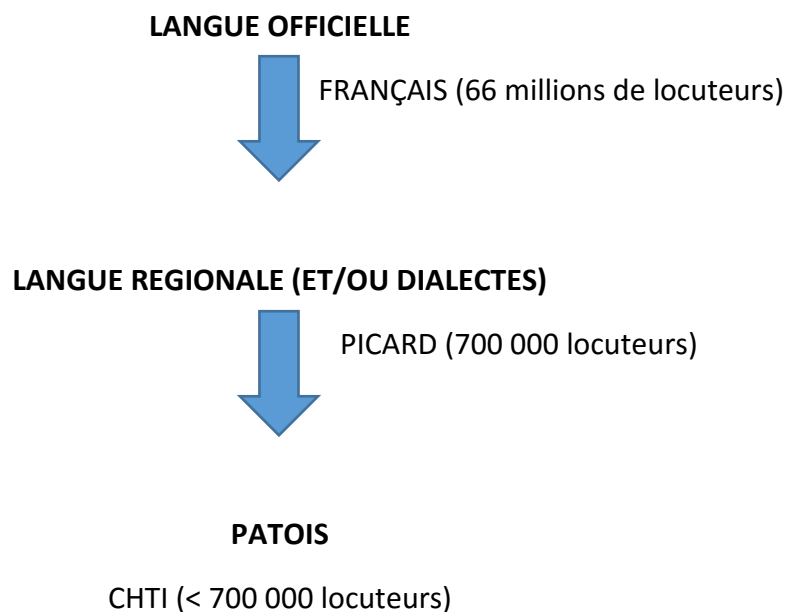
Annexe B

Lexicologie : les aires linguistiques du français

21 mars 2016

Définitions :

- Langue officielle : « C'est la langue utilisée dans le cadre des activités officielles : pouvoir législatif, exécutif, judiciaire. » (Unesco, 1951) + langue majoritaire dans l'éducation
- Langue nationale : « C'est la langue d'une entité politique, sociale et culturelle ; toutes les langues d'un pays, parlées comme langues maternelles par les natifs, ont ce statut. » (Unesco, 1951)
- Langue vernaculaire : C'est la langue locale parlée au sein d'une communauté.
- Langue véhiculaire : C'est la langue servant de moyen de communication entre populations de langues différentes.
- Langue régionale (dialecte) : C'est une variété régionale ou sociale d'une langue, parlée et écrite dans une étendue géographique variable, elle permet l'intercompréhension des communautés.
- Patois : C'est un système linguistique plus restreint, sans statut culturel et social stable, parlé par une communauté rurale précise (d'où le préjugé dépréciatif). On le distingue du dialecte par ses traits phonétiques, lexicaux et morphosyntaxiques propres.



Langues régionales (dialectes) et patois, quelques exemples :

- Breton :
 - Breizhad (breton)
 - Demat (bonjour)
 - Mor (mer)
 - Mat an traoù ? (Ca va bien ?)
 - Diwall ! (attention !)

- Basque :
 - Ongi etorri (bienvenue)
 - Milesker (merci)
 - Deusetaz (de rien)
 - Tipi (petit)
 - Gose naiz (J'ai faim)

- Catalan :
 - Bon dia (bonjour) / bona tarda (bonsoir) / bona nit (bonne nuit)
 - Com està ? (Comment allez-vous ?)
 - Graciès (merci)

- Chti :
 - Ej t'arconnôs ti z'aute, t'es d'min couin ! (Je te reconnais toi, tu es de mon coin !)
 - Ducasse (fête foraine)
 - A nous guife ! (A la nôtre !)
 - Caboche (tête)

Activités :

- **Activité 1 : A quelle langue ou patois appartiennent ces mots ?**
 1. *Kenavo* : breton / catalan / français / chtï
 2. *Guambes* : catalan / occitan / chtï / alsacien
 3. *Hola !* : basque / français / catalan / breton
 4. *Breizh* : français / breton / basque / chtï
 5. *Egun on* : breton / alsacien / occitan / basque

- **Activité 2 : Reliez chaque mot à son équivalent français.**

1. Caïelle (chtï)	a. banque
2. ona (basque)	b. bise
3. aman (breton)	c. bon
4. banc (catalan)	d. beurre
5. baiss (chtï)	e. chaise

SECTION 5 : ANALYSER LES DONNÉES DU TRAVAIL

1. REPARTIR LA POPULATION DU PAYS

a. Lisez le texte suivant :

La **population active** comprend d'une part les personnes qui déclarent exercer une activité professionnelle rémunérée = population active occupée ou effective, et d'autre part celles qui sont à la recherche d'un emploi = les chômeurs. En font également partie les personnes en congé de maladie, les membres du clergé, les aides familiaux, les apprentis, les bénéficiaires de stages en entreprises et des contrats emplois formation.

On parle aussi de la **population active potentielle** = ensemble des personnes susceptibles d'occuper un emploi rémunéré, d'après leur âge et les conditions légales du lieu et du moment (par ex. personnes de plus de 15 et moins de 60 ans).

La **population inactive** comprend les enfants d'âge préscolaire, les élèves, les étudiants, les personnes au foyer (généralement mères de famille n'exerçant pas de profession rémunérée, sauf si elles aident un membre de leur famille dans son activité), les militaires, les rentiers, les retraités.

Les flux de population sont nombreux, mais on peut les analyser en termes d'offre et de demande entre la population active, d'une part, et les entreprises d'autre part. L'offre de travail émane des travailleurs (ils formulent une demande d'emploi), la demande de travail provient des entreprises et des administrations publiques (elles proposent offres d'emploi). Les deux parties sont composantes de ce que l'on appelle couramment **le marché du travail**.

En fait, il n'existe pas une offre de travail, pas plus qu'une demande qui seraient homogènes : les qualifications, postes, âges, expérience, etc. varient beaucoup et on parle souvent de segmentation du marché du travail pour souligner l'existence d'emplois de type très différents. Ainsi, le marché « primaire » correspondrait aux travailleurs qualifiés, bien payés, sûrs d'une progression et d'une certaine sécurité d'emploi, alors que le marché dit « secondaire » présenterait les caractéristiques inverses – les travailleurs (le plus souvent des femmes ou des étrangers) sont à qualification faible, peu ou pas protégés par les syndicats et les conventions collectives et leur salaire est aussi faible et leur emploi est précaire.

Par ailleurs, l'entreprise peut choisir plutôt de favoriser la promotion et le recrutement parmi son personnel (elle utilise alors le marché interne) ou plutôt de faire appel à des travailleurs extérieurs (elle utilise le marché externe).

b. Avez-vous bien compris ? Répondez par vrai ou faux :

1. Les élèves sont exclus de la population active.
2. La population active comprend la population de plus de 15 ans et moins de 60 ans.
3. Les apprentis font partie de la population inactive.
4. Les chômeurs appartiennent à la population active occupée.
5. Les stagiaires et les intérimaires font également partie de la population active.
6. On appelle chômeur toute personne qui n'exerce pas d'activité professionnelle.

c. Répondez aux questions suivantes :

1. Expliquez le système de la demande et de l'offre de travail.
2. Qu'est-ce que le marché du travail ?
3. Pourquoi parle-t-on de la segmentation du marché du travail ?
4. Quelle est la différence entre le marché primaire et le marché secondaire ?
5. Qu'est-ce que les syndicats ?
6. Qu'est-ce que le marché interne ?

2. VERIFIER LES CONNAISSANCES SUR LE TRAVAIL DES SALARIES

a. Complétez les phrases suivantes par les mots qui conviennent :

1. Les salariés peuvent travailler de jour ou
2. La plupart des salariés travaillent à plein temps, mais il y a aussi ceux qui ont un travail à mi-temps ou à
3. Les salariés peuvent être rémunérés à l'heure, à la semaine ou
4. Ils reçoivent un salaire journalier, ou mensuel.
5. Si les salariés travaillent bien, ils touchent de rendement ou d'assiduité. S'ils travaillent longtemps dans une entreprise, ils peuvent aussi percevoir des primes
6. Le personnel de l'entreprise est l'ensemble des salariés. Il comprend des apprentis, des ouvriers qualifiés et, des cadres moyens et, des employés, des intérimaires et des stagiaires.
7. C'est le service du personnel qui s'occupe du personnel. Il a pour mission de recruter ou de, d'accorder ou s'occuper de
8. Les salariés et les employeurs doivent des cotisations sociales. Quelques salariés peuvent des prestations sociales.

b. Trouvez les synonymes :

Embaucher un collaborateur –

Verser un salaire –

Recevoir un salaire –

Être rétribué –

Les bénéficiaires de stages –

Licencier un salarié –

3. QU'EST-CE QUE LE CHOMAGE ?

L'obtention de la sécurité de l'emploi constitue actuellement une revendication très importante des salariés.

Depuis longtemps, les fonctionnaires publics bénéficient, sauf en cas de faute très grave, de la garantie de l'emploi qui leur apporte la sécurité des ressources provenant de leur travail.

Les salariés des entreprises et services privés s'efforcent depuis plusieurs années d'obtenir une garantie qui leur éviterait en cas de perte de leur emploi de se trouver démunis de ressources. Ils cherchent également à obtenir une plus grande stabilité de l'emploi par l'application de mesures rendant plus difficiles les licenciements et par l'aide éventuelle de l'État aux entreprises en difficulté.

a. Le chômage peut revêtir des formes très variées. À vous de vous y reconnaître. Retrouvez la définition correspondant aux termes suivants :

Le chômage conjoncturel, le chômage déguisé, le chômage frictionnel, le chômage saisonnier, le chômage structurel, le chômage technique, le chômage technologique

- certains travailleurs ne trouvent à placer leurs services que pendant une partie de l'année (agriculture, hôtellerie...).
- inactivité forcée due à une discontinuité dans le processus de production : défaut à approvisionnement, grèves, panne de machine, etc.
- perte d'emploi liée à une plus grande utilisation du capital technique (nouvelles machines, procédés automatiques de production...) dans le processus productif.
- actifs concernés sont les licenciés des secteurs en déclin. Leurs qualifications ne sont pas adaptées aux besoins des entreprises. Leur réinsertion dans la vie professionnelle suppose une reconversion par une formation appropriée, susceptible de permettre l'embauche dans les secteurs prospères.
- absence d'emploi momentané correspond à la période intermédiaire entre deux emplois. Son ampleur peut être réduite par une plus grande mobilité des travailleurs et une information plus transparente sur les emplois disponibles.

- situation où une personne sans emploi cache son inactivité derrière une façade qui peut prendre diverses formes : emploi effectif dans une entreprise sans qu'aucun travail soit fourni, sous-emploi notoire des capacités de travail ou, le plus souvent, activités précaires.
- aggravation brutale du chômage en courte période consécutive à une contraction de l'activité (stagnation ou récession économique).

b. Trouvez la définition du « chômeur » :

d'un travail rémunéré / disponible pour travailler / On peut définir « chômeur » / qui est sans emploi / comme une personne / mais à la recherche

c. Trouvez le contraire. Quel mot correspond à la définition suivante ?

C'est la situation du marché du travail qui est caractérisée par l'utilisation de toutes les offres de travail (ou demandes d'emploi).

C'est

TESTEZ VOS CONNAISSANCES

1. À L'entrecôte. Lisez l'entretien de la responsable de la communication de la chaîne de restauration L'entrecôte et cochez la bonne réponse :

À L'entrecôte, l'hôtesse d'accueil est l'ambassadrice de l'entreprise, elle est chargée du premier contact. Elle n'a pas le droit à l'erreur. Il faut préparer l'accueil avant l'ouverture du restaurant, vérifier la disposition des cartes, saluer les clients, leur indiquer le temps d'attente, leur offrir un apéritif et les placer dans le bon ordre avant de les confier aux soins de la serveuse. C'est aussi l'hôtesse d'accueil qui raccompagnera les clients jusqu'à la porte. Il est nécessaire de personnaliser l'accueil, de faire patienter les enfants avec des crayons et des dessins à colorier, de s'adapter à chaque client, de changer les vêtements décontractés du midi par une tenue plus habillée le soir et de garder toujours le sourire. L'accueil tient dans ce conseil « accueillez le client comme un parent ou un ami ».

Vrai Faux Non mentionné

1. À L'entrecôte, c'est la serveuse qui reçoit les clients.
2. Pour faire patienter les clients, on leur offre une boisson.
3. L'hôtesse d'accueil peut se tromper.
4. Les hôtesse portent le même uniforme toute la journée.
5. Tous les clients repartent avec un cadeau publicitaire.
6. L'hôtesse s'occupe du client à son arrivée et à son départ du restaurant.
7. L'hôtesse d'accueil doit être toujours souriante.
8. L'hôtesse d'accueil doit avoir de la personnalité.

2. Faites correspondre les éléments des deux colonnes :

- | | |
|--------------------|------------------------|
| 1. Un plein- | a. de service |
| 2. Un jour | b. continue |
| 3. Un temps | c. de travail |
| 4. Les horaires | d. qualifié |
| 5. Les congés | e. supplémentaires |
| 6. Un emploi | f. variables |
| 7. Les heures | g. du temps de travail |
| 8. Un ouvrier | h. partiel |
| 9. Une note | i. férié |
| 10. Les conditions | j. emploi |
| 11. La formation | k. payés |
| 12. L'aménagement | l. précaire |

Annexe D

La civilisation française I. – L’histoire et l’art

Questions fondamentales :

- La préhistoire du territoire de la France, les Gaules
- L’époque gallo-romaine, le christianisme, les invasions barbares
- La dynastie des Carolingiens, l’empire de Charlemagne
- Les Capétiens bâtissent la France
- La guerre de cent ans
- Jeanne d’Arc
- Le puissant royaume de François Ier
- Guerres de religion, Catherine de Médicis et ses fils.
- Henri IV et le massacre de la Saint-Barthélemy
- La régence de Marie de Médicis et Louis XIII
- Le roi Louis XIV, son gouvernement, sa cour, sa politique religieuse
- Louis XV et Le siècle des Lumières
- Louis XVI et le début de la Révolution française 1789-1799

Questions complémentaires :

- Les dolmens et menhirs
- Vercingétorix
- Expliquez la phrase : « Les invasions germaniques au VI^e siècle, si elles n’ont pas germanisé la Gaule, l’ont rebarbarisée ».
- Les Mérovingiens
- Charles Martel
- La renaissance carolingienne
- Aliénor d’Aquitaine
- La bataille de Crécy

- Quand le français est-il devenu la langue officielle du royaume au lieu du latin ?
- Pourquoi le roi François Ier est-il appelé le Prince de la Renaissance ?
- L'édit de Nantes
- René Descartes
- Qu'est-ce qui unit les noms suivants : Le Vau, Jules Mansard, Charles Lebrun, André Le Nôtre
- Les trois ordres

Annexe E

Activité n°1 : Vous allez suivre une introduction à l'argot formulée par votre professeur. Sur une feuille à part, prenez des notes sur ce qu'il dit. Après avoir rendu votre prise de notes à votre enseignant, répondez aux questions suivantes.

Question n°1 : La prise de notes a-t-elle été difficile ? Pourquoi ?

Question n°2 : Avez-vous compris le sujet du cours ?

Question n°3 : Les termes employés par le professeur étaient-ils compréhensibles ou trop complexes ?

Question n°4 : Le professeur a-t-il parlé trop vite ? Avez-vous repéré ce qu'il fallait noter ou ne pas noter ?

Question n°5 : Pouvez-vous résumer les différentes parties du cours par des titres ?

Question n°6 : Est-ce plus difficile de suivre un cours donné par un français natif que par un enseignant tchèque ? Pourquoi ?

Question n°7 : Avez-vous des remarques supplémentaires concernant la compréhension du cours ou la prise de notes ?

Remplissez le tableau suivant en entourant la réponse qui vous convient personnellement (de 1 à 5, du moins vers le plus) :

Le cours était compliqué à comprendre.	1	2	3	4	5
L'enseignant a parlé trop vite.	1	2	3	4	5
Les mots étaient trop compliqués.	1	2	3	4	5
Prendre des notes est difficile.	1	2	3	4	5
J'ai compris l'essentiel du cours.	1	2	3	4	5

Annexe F

Enquête : la compréhension d'un cours en français à l'université

Nationalité :

Niveau universitaire (classe) :

1. Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?
2. Pour vous, est-il difficile de suivre un cours en français à l'université ? Si oui, pourquoi ?
3. Est-ce que les professeurs savent parler d'une manière appropriée (débit, répétitions...) pour vous aider à mieux comprendre le cours ?
4. Est-il plus difficile de suivre un cours donné par un français natif ou par un enseignant tchèque ? Pourquoi ?
5. Avez-vous étudié en France pendant votre cursus universitaire (Erasmus par exemple) ?
6. Si oui, ces études en France vous ont-elles aidé à mieux comprendre des cours en français à l'université ? Lors de votre retour en République tchèque les cours étaient-ils plus compréhensibles ?
7. Pensez-vous être capable de suivre un cours de français sans avoir à traduire quelques notions en tchèque ?
8. Utilisez-vous des méthodes de prise de notes pendant les cours (abréviations, mise en page...) ? Cela vous aide-t-il à mieux travailler en classe ?
9. Selon vous, les enseignants doivent-ils changer quelque chose dans leur façon d'enseigner pour que les cours soient plus faciles à comprendre ?

Complétez le tableau suivant en cochant la case qui vous convient le mieux :

	Très facile	Facile	Normal	Difficile	Très difficile
Suivre des cours en français est					
Prendre des notes pendant un cours en français est					
Retenir ce que le professeur dit est					
Avoir un cours avec un français natif est					
Avoir un cours avec un tchèque est					
Travailler en français sans traduire est					

Annexe G

Enquête : compréhension d'un cours en français à l'université et adaptation des pratiques (exemplaire enseignant)

Chers enseignants,

Cette enquête menée dans le cadre de mon mémoire a pour but d'évaluer la compréhension des discours universitaires par vos étudiants ainsi que vos éventuels ajustements en fonction des niveaux, sujets, matières, etc. Le questionnaire à remplir a été créé afin de profiter d'un point de vue global et objectif sur les pratiques enseignantes durant les cours en français au sein de la faculté. Conformément aux règles de rédaction du mémoire, les résultats seront publiés de façon anonyme. Je vous remercie.

- Réception :
 - D'un point de vue global, êtes-vous satisfait du degré de compréhension de vos étudiants pendant les cours ?
 - Avez-vous le sentiment d'une évolution significative lors du passage dans une classe de niveau supérieur ?
 - Avez-vous remarqué une évolution significative des étudiants ayant suivi un semestre ou une année universitaire en France dans le cadre de la compréhension des cours ?
 - En ce qui concerne la compréhension des cours, à quoi faites-vous le plus attention ?
 - Faites-vous attention à ce que les étudiants notent durant vos cours ?
- Pratique :
 - Adaptez-vous vos discours en fonction des classes, des matières et sujets abordés ?
 - Utilisez-vous des supports pour faciliter la compréhension de vos étudiants ? Si oui, de quel type ?

- Comment vérifiez-vous que les étudiants ont compris les notions et termes du cours lors de votre pratique ?

- Quelle place occupe la traduction dans vos cours (sans évoquer le cours de traduction à proprement parler) ? Pensez-vous pouvoir faire cours sans y avoir recours ?

- Quand les étudiants ne comprennent pas une notion ou un terme, préférez-vous le reformuler de manière plus simple ou passez-vous directement par la traduction ?

- Pistes et contextualisation :
 - Selon vous, le public spécifique tchèque présente-t-il des particularités inhérentes à la compréhension d'un cours en français à l'université ?
 - Avez-vous des techniques permettant d'améliorer la compréhension de vos étudiants ?

 - La compréhension du cours est-elle une notion importante pour vous au moment de concevoir vos séances/séquences ?

 - Etes-vous familier avec le concept de français sur objectif universitaire ? Si oui, pensez-vous qu'un cours de ce type serait favorable à vos étudiants ?

 - Faudrait-il, à votre avis, réajuster la place de la compréhension des discours universitaires au sein de la faculté afin d'améliorer la pratique des étudiants ?

Remarques éventuelles :

Annexe H

Lexique et traduction

Français	Tchèque
Le miracle	zázrak
Délivrer Orléans assiégé	vydat osvobodit obléhaný Orleans
Changer les Français	změnit Francouze
Redonner la confiance au peuple	vrátit/znovu dát důvěru lidu
La certitude que leur fidélité ne s'égaré pas	jistota, že jejich věrnost nebude zrazena/neskončí ve slepé uličce
Le conciliabule	tajná schůzka
Echouer	nemít úspěch, selhat
Sauver une ville menacée	zachránit ohrožené město
Jeanne enseigne à espérer même quand on ne voit plus d'espérance.	Jana učí doufat i když už člověk nevidí naději.

FOURNIER Rémy

19 rue Montmirail

62970 Courcelles-les-Lens

06/37/70/49/01

remy.four@gmail.com

Titulaire du permis B

24 ans



DIPLÔMES

- Licence Arts, Lettres, Langues, mention Lettres Modernes (mention bien) à l'université d'Artois pôle d'Arras
- Baccalauréat général série littéraire, section européenne anglais (mention assez bien) au lycée Fernand Darchicourt d'Hénin-Beaumont

EXPÉRIENCES ET STAGES

- 2016 : stage à l'université de Bohême occidentale (Plzeň, République tchèque)
(Enseignement, observation, conception de ressources, évaluation)
- 2016 : professeur particulier, Alliance française de Plzeň
(Cours particuliers, préparation aux examens d'Etat)
- 2015 : stage à l'université d'été de Boulogne-sur-Mer
(Enseignement, observation, pédagogie de projet, évaluation)
- 2013 : stage à l'Artois Presses Université
(Observation, manipulation des logiciels Adobe InDesign et Adobe Photoshop)
- 2010 : manutentionnaire IGA Hénin-Beaumont
(Travail sur chaîne, travail d'équipe)

COMPÉTENCES

- Langues : anglais B2, tchèque A1
- Informatique : titulaire du C2i niveau 1 (2013)

INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

- Participation au programme associatif « Erasmus in schools » (Plzeň, 2016)
(Présentation culturelle du pays d'origine en anglais, jeux de rôles, scénettes)
- Pratique de la natation en équipe