

A TRANSMISSÃO DO SABER TERMINOLÓGICO NOS DISCURSOS DIDÁTICOS: ESTUDO COMPARATIVO DE TRÊS DISCIPLINAS

Catherine Carras

Université de Grenoble – LIDILEM

catcarras@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho integra-se numa pesquisa mais ampla sobre as características linguísticas e discursivas dos discursos didáticos universitários. O artigo a seguir analisa o discurso de professores universitários de três disciplinas (história literária, física e ciências econômicas) no que diz respeito à transmissão da terminologia. Estudam-se particularmente as operações metalinguísticas de explicitação, reformulação, exemplificação. O estudo contrastivo tem por objetivo salientar pontos de convergência entre as três disciplinas, que seriam marcas do discurso didático enquanto gênero discursivo, e pontos de divergência, que seriam marcas de identidade disciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso didático – terminologia – operações metalexicaís.

RÉSUMÉ: Ce travail s'intègre dans un projet de recherche sur les caractéristiques linguistiques et discursives des discours didactique universitaires. Cet article analyse le discours d'enseignants universitaires de trois disciplines (histoire littéraire, physique et sciences économiques), en ce qui concerne la transmission de la terminologie. On étudiera particulièrement les opérations métalinguistiques d'explicitation, de reformulation, d'exemplification. L'étude contrastive vise à relever des points de convergence entre les trois disciplines, qui seraient des marques du discours didactique comme genre discursif, et des points de divergence, qui seraient des marques d'identité disciplinaire.

MOTS-CLÉS: *Discours didactique – terminologie – opérations métalexicales.*

1. Introduction

Les contextes de transmission de savoirs se diversifient et se complexifient. Cette diversification se traduit en partie, dans les universités francophones, par une internationalisation croissante et une présence importante d'étudiants non francophones.

Ces étudiants sont confrontés à des difficultés multiples, non seulement linguistiques, mais également méthodologiques et culturelles, parmi lesquelles l'acculturation aux discours universitaires occupe une place prépondérante, car ils constituent des modes de communication et une expression des rapports au savoir particuliers (Pollet 2001: 12); par ailleurs, ces discours s'inscrivent dans une dimension culturelle évidente, les modes de transmission des connaissances étant souvent différents d'un pays ou d'une culture à l'autre.

Parmi les discours didactiques universitaires, le Cours Magistral sera l'objet de notre étude. Dans la continuité de recherches précédentes (Carras 2008 et 2009), nous nous attachons à décrire les particularités discursives du cours magistral et les difficultés qu'elles engendrent chez ce public. La présente recherche porte sur la place et le traitement de la terminologie dans le discours de l'enseignant en Cours Magistral.

2. Motivation et cadre de l'observation

2.1 Le Cours Magistral

A l'intérieur des discours didactiques universitaires, le Cours Magistral (CM) est généralement l'un de ceux qui posent le plus de problèmes aux étudiants étrangers. Discours long, qui suppose donc une attention sur une période étendue, monologique et dialogique (construit par un seul locuteur mais dans une structure d'échange avec l'auditoire, qui est pris en compte dans le discours), il s'inscrit dans une dimension d'expertise (rapport d'autorité scientifique) et de didacticité.

Le CM se caractérise par une structure discursive extrêmement complexe: le contenu du cours est véhiculé par un énoncé principal, dans la trame duquel s'intercalent des énoncés secondaires aux fonctions diverses (exemples, reformulations, précisions lexicales, rappels de cours précédents, interactions, etc.) tout en maintenant la cohérence énonciative de l'énoncé principal.

Le CM est l'un des discours de transmission des connaissances qui est propre à l'université et propre à un certain système universitaire, or, compte tenu des caractéristiques énoncées, on peut considérer que ce type de discours didactique cumule les handicaps pour les étudiants non francophones:

- problèmes de décodage linguistique
- pré-requis universitaires / scolaires non partagés
- contraintes liées à la situation d'énonciation : attention sur une période longue face à un discours monologique; obligation de prise de notes.

L'analyse de ce type de discours, dans une perspective didactique (comment mieux préparer ces étudiants non francophones au suivi des cours) occupe donc une place importante dans nos recherches récentes, consacrées à l'intégration universitaire de ces étudiants.

2.2 Les opérations métalexicales dans le cours magistral

Le lexique, et en particulier la terminologie de la discipline, joue un rôle central dans les discours de transmission des connaissances. Ce fait est encore plus marqué dans les discours didactiques. En effet, comme l'a souligné Mortureux (1986: 68) «l'enseignement vise à créer chez l'étudiant la maîtrise simultanée de l'appareil conceptuel (...) et de l'appareil terminologique». Le lexique est donc à la fois vecteur de connaissance et objet d'enseignement. Ce double statut du lexique apparaît clairement dans le CM. Les observations montrent en effet que l'enseignant accorde une importance particulière au lexique de la discipline (en particulier

dans les domaines où la précision terminologique est fondamentale), qui occupe une place centrale dans son discours, mais aussi que le lexique est un outil de transmission de l'information. Les études de Bouchard et Parpette (2003 et 2007) à propos de CM de Droit et de Sciences Economiques éclairent cet aspect. Les CM que nous avons observés pour cette étude sont des cours de première année de Licence, on peut donc supposer que la mise en place des concepts de la discipline enseignée ne peut se faire sans mise en place de la terminologie, ces deux plans étant indissociables pour les étudiants néophytes.

La place centrale occupée par le lexique dans le CM transparait dans l'intense activité métalexicale auquel se livre l'enseignant. Cette activité métalexicale est intéressante à plus d'un titre: tout d'abord, parce qu'elle est une marque de didacticité, dans le sens où l'enseignant adapte son discours à un public, dans un souci de transmission des connaissances. Ensuite, parce qu'en tant qu'opération discursive, elle s'inscrit dans un dialogisme propre à la situation d'énonciation: le discours monologal de l'enseignant s'adresse à un public présent physiquement, dont il a une certaine représentation des connaissances (savoir supposé acquis), auquel il transmet un contenu dont il veut s'assurer la compréhension. Ce discours monologal se révèle donc très interactif, et en ce qui concerne l'activité métalexicale, nous verrons que les marques de dialogisme sont particulièrement explicites.

2.3 Cadre et objectifs de l'observation

Notre corpus est constitué d'enregistrements audio (un cours) et vidéo (six cours) de première année de Licence, de trois disciplines:

- un cours (enregistrement audio) d'«Histoire Littéraire», première année de Licence de lettres Modernes¹;
- deux cours de «Grands problèmes économiques et sociaux contemporains», et deux cours de «Management des

¹ Enregistré à l'Université Stendhal Grenoble 3.

- entreprises», première année de Licence d'Administration Economique et Sociale (AES)²;
- deux cours de «Physique générale», première année de Licence de Physique³.

Chaque cours, d'une durée d'une heure trente (sauf le cours d'Histoire Littéraire, d'une durée de deux heures), a été entièrement retranscrit.

L'objectif de notre analyse est de:

- repérer les opérations métalexicales
- observer les marqueurs utilisés pour introduire ces opérations
- classer les différents types d'opérations repérées
- repérer, dans ces discours de disciplines diverses, des points de convergence, qui seraient la marque d'un genre discursif (le Cours Magistral) et des points de divergence, qui seraient la marque d'une identité disciplinaire.

Il convient de préciser ici pourquoi nous utilisons le terme générique de «opérations métalexicales». Ce qui nous intéresse dans le discours de l'enseignant, c'est, pour citer D. Candel (1993:34), le «contexte définitoire et informatif au sens large», c'est-à-dire cette «constellation faite de divers types de discours informatifs sur les mots utilisés, mélange de discours scientifique et quotidien».⁴ Nous avons donc observé, dans ce discours oral que l'on peut qualifier d'hybride («proche de l'écrit [mais] gardant toutes les marques de l'oral», Ali Bouacha, 1984: 71), ce discours informatif sur les mots utilisés, constitué d'apports d'informations diverses, que nous allons analyser ci-dessous.

² Filmés à l'Université Lumière Lyon 2.

³ Filmés à L'Université Joseph Fourier Grenoble 1.

⁴ Les travaux de Danielle Candel portent sur des textes écrits, ce qui est une situation de communication certes différente de celle qui nous intéresse ici, mais sa recherche porte sur les discours de transmission des connaissances et sur l'adaptation d'un discours scientifique-source à un public-cible non ou moins spécialiste, ce qui s'applique au discours de transposition didactique qu'est le CM.

3 Résultats

3.1 Caractéristiques de l'activité métalexicalement observée

Les premiers résultats de cette observation montrent que les discours des enseignants en CM révèlent une activité métalexicalement intense, explicite, autonymique, dialogique (exceptionnellement dialogale). D'un point de vue quantitatif, nos premières observations laissent penser que l'intensité de cette activité est directement liée à la discipline. Ainsi, les cours les plus riches en activité métalexicalement sont ceux d'AES, suivis par le cours de Physique, puis enfin le cours d'Histoire Littéraire. Comme l'avaient très justement remarqué Bouchard et Parpette (2003 et 2007) à propos de CM de droit, l'enjeu terminologique n'est effectivement pas le même suivant les disciplines. Cet enjeu est ainsi fondamental en droit, où la précision terminologique est l'un des fondements de la discipline.

Au-delà de l'enjeu terminologique, il semble évident que certaines disciplines font, plus que d'autres, appel à une terminologie plus spécifique, plus éloignée du lexique commun, et nécessitant donc plus d'explicitation. Ainsi, le cours d'Histoire Littéraire s'appuie sur un lexique en grande partie emprunté au fonds commun, et maîtrisé, on peut le supposer, même par les non-spécialistes.

A l'intérieur d'une même discipline (dans notre corpus, les cours de Licence d'AES), l'activité métalexicalement semble liée au contenu du cours, perçu comme plus ou moins spécialisé par l'enseignant lui-même. Ainsi, le cours de «Management des entreprises», dans lequel sont abordés des concepts assez pointus ayant trait au marketing, à l'activité commerciale des entreprises, etc. est beaucoup plus riche en opérations métalexicales que le cours de «Grands problèmes économiques et sociaux contemporains», qui aborde des thèmes plus proches de la vie quotidienne et donc d'un niveau de spécialisation perçu comme moindre (les systèmes de santé et de retraite, les inégalités de développement, etc.).

Les exemples ci-dessous démontrent, de la part des enseignants, une activité métalexicale explicite et autonome⁵:

AES:	<p>Ex 1: «<i>alors nous avons déjà prononcé ici des mots qui nécessitent d'être précisés</i> »</p> <p>Ex 2: «<i>les termes de concurrents, les termes de produits, et les termes de clients qui sont à priori des termes assez répandus, assez connus, sont eux-mêmes des termes assez complexes, nous allons par conséquent revenir sur chacun de ces termes</i> »</p>
Physique:	<p>Ex 3: «<i>un certain déphasage c'est un décalage temporel ou déphasage / <u>tout ça pour que vous compreniez bien ce que signifie un déphasage</u></i>»</p> <p>Ex 4: «<i>le module de l'impédance complexe est appelé l'impédance réelle d'accord il y a ici un problème de <u>vocabulaire</u> l'impédance réelle n'est pas la partie réelle de l'impédance l'impédance réelle c'est le module de l'impédance complexe</i>»</p> <p>Ex 5: «<i>ce régime est appelé régime apériodique le préfixe «a» ici veut dire absence c'est le régime sans période</i>»</p>
Histoire littéraire:	<p>Ex 6: «<i>donc il nous montre ainsi les classes sociales qui vivent dans les hôtels particuliers <u>vous savez ce que c'est qu'un hôtel particulier</u> hein c'est quand on possède tout l'immeuble on vit dans de très grand appartements</i>»</p>

Les exemples d'AES montrent un attachement de l'enseignant aux unités lexicales (voir l'utilisation de «mot» et «terme») désignant des concepts considérés comme fondateurs de la discipline en question. Il en va de même pour les enseignants d'Histoire Littéraire et de Physique, qui veulent s'assurer de la compréhension des étudiants; l'enseignant de Physique, en insistant sur la notion de

⁵ Dans les exemples, **en gras**, le terme objet de l'opération métalexicale ; souligné, les marqueurs signalant cette opération.

«vocabulaire», et en donnant des informations liées à la formation des mots (préfixe –a), donne explicitement des informations d’ordre métalexical.

Quels types de termes font l’objet d’une explicitation de la part des enseignants? Après analyse de notre corpus, nous pensons pouvoir regrouper ces termes en trois catégories:

- des termes spécifiques à la discipline:

AES:	Servuction Ex 7: « <i>le fameux terme de servuction c’est un terme donc inventé par des Français et qui désigne donc la production d’un service</i> »
Physique:	Impédance voir ex 4 ci-dessus
Histoire littéraire:	Le portrait collectif et en mouvement Ex 8: « <i>ce qui donne lieu à une description intéressante que j’appelle le portrait collectif et en mouvement et c’est une nouvelle technique narrative</i> » (+ très longue explication avec exemples / citations du texte)

- des termes de la langue courante mais ayant un sens particulier dans cette discipline:

-

AES:	Consommateurs – non consommateurs relatifs / absolus Ex 9: « <i>la catégorie de personnes qui pourrait consommer le produit mais qui ne le font pas pour des raisons absolues et donc on les appelle des non consommateurs absolus ce sont des gens qui par exemple pour des raisons de santé pour des raisons religieuses ne peuvent pas consommer un produit donné</i> »
Physique:	une solution triviale Ex 10: « <i>c’est la solution où y a rien qui se passe donc elle n’est pas intéressante c’est pour ça qu’on appelle ça la solution triviale donc solution triviale c’est Q égal à zéro sans intérêt donc</i> »

Histoire littéraire:	les digressions Ex 11: « <i>et donc le roman se présente avec une alternance hein de récit et de théorisation alors <u>ce qu'on appelle les fameuses digressions quand on dit une digression c'est quelque chose qu'on considère comme un peu secondaire hein</u></i> »
----------------------	--

- des termes non spécialisés, appartenant au lexique courant, mais sur le sens desquels l'enseignant éprouve le besoin de s'accorder pour que la communication passe:

AES:	alphabétisé / illettré Ex 12: « <i>alphabétisé <u>ce sont</u> des gens donc qui ont appris à lire à écrire et à compter</i> » Ex 13: « <i>en France vous avez à peu près 10% maintenant de la population qui est illettrée <u>c'est-à-dire qu'en fait ils savent plus lire ils savent pas écrire alors en fait c'est un cas un peu particulier ce sont des gens qui ont appris hein parce que la scolarité est obligatoire en France donc ce sont des gens qui ont appris à lire ils ont appris à écrire ils ont appris à compter mais ils ont après tout perdu quoi</u></i> »
Physique :	Pas d'exemple dans notre corpus
Histoire littéraire:	Hôtel particulier Voir ex 6 ci-dessus

Ici aussi, le type de termes faisant l'objet d'une explicitation de l'enseignant nous semble directement lié à la discipline. Ainsi, le cours d'Histoire Littéraire contient des exemples essentiellement dans les deux dernières catégories (termes peu ou pas spécialisés), alors que le cours de Physique, du moins dans notre corpus, ne fournit pas d'exemple de la dernière catégorie. Ces deux cours peuvent représenter des extrêmes en ce qui concerne le degré de spécialisation du lexique employé. Même un non spécialiste pourra suivre le

premier sans trop buter sur les termes employés (ce qui ne signifie évidemment pas qu'il aura accès à la totalité de l'information transmise, en particulier s'il ne partage pas les référents sur lesquels l'enseignant s'appuie), il n'en va pas de même du second.

3.2 Types de marqueurs utilisés

Les marqueurs les plus utilisés pour introduire les opérations métalexicales, dans notre corpus, sont les suivants:

C'est-à-dire

C'est / ce sont

Donc

Ce qu'on appelle

S'agissant de discours oral, ces marqueurs n'ont pas la même fonction qu'ils pourraient avoir dans un discours écrit: un marqueur comme «c'est-à-dire» peut, dans un discours oral en partie spontané (c'est le cas du CM), introduire une opération d'explicitation, mais peut aussi servir à rythmer le discours, à ménager des pauses pendant lesquelles l'enseignant réfléchit, etc. Dans un discours écrit, et en particulier dans les discours de transmission de connaissances scientifiques, les marqueurs de reformulation sont la trace de la présence de termes, et peuvent d'ailleurs être utilisés pour le repérage de ces termes (Chukwu et Thoiron, 1989).

Les marqueurs qui introduisent, dans notre corpus, des opérations métalexicales, sont essentiellement des marqueurs dialogiques, et sont des traces d'une co-construction du savoir lexical. Le CM est effectivement un discours monologal, mais où l'enseignant interagit avec son public, lui signale un terme important, s'appuie sur un savoir collectif supposé partagé par l'ensemble de l'auditoire, rappelle au besoin des informations déjà transmises, etc. Il en est ainsi dans les exemples suivants:

AES:	<p>Ex 14: <i>«ce qu'on appelle le marketing tribal je pense que c'est un terme que vous avez déjà entendu»</i></p> <p>Ex 15: <i>«l'indice de fécondité donc l'indice de fécondité c'est comme vous le savez le nombre moyen d'enfant par femme»</i></p> <p>Ex 16: <i>«les indemnités journalières alors je vous rappelle de quoi il s'agit»</i></p>
Physique :	<p>Ex 17: <i>«y a un concept extrêmement important crucial indépendamment de la force qui s'exerce c'est <u>ce qu'on appelle la masse inertielle</u> c'est où précisément enfin plus rapidement l'inertie ça introduit une certaine résistance en mouvement du coup la quantité de mouvement ou l'impulsion <u>si vous voulez</u> c'est heu dépend de cette inertie»</i></p>
Histoire littéraire:	<p>Ex 18: <i>«et donc le roman se présente avec une alternance hein de récit et de théorisation alors <u>ce qu'on appelle les fameuses digressions</u> de Proust »</i></p> <p>Ex 19: <i>«Proust il vous montre au contraire une société vraiment à 2 vitesses entre des aristocrates et une haute bourgeoisie qui vivent très luxueusement les classes de loisirs <u>comme on a pu les appeler</u>»</i></p>

Les marques de dialogisme nous semblent ici évidentes. Elles démontrent, comme nous l'avons dit ci-dessus, la présence d'un savoir co-construit en interaction. L'enseignant a une image du savoir supposé acquis de son auditoire, sur lequel il s'appuie et qu'il rappelle au besoin (les «fameuses» digressions de Proust ne le sont certainement pas pour les non-lecteurs de cet auteur, idem pour le «marketing tribal»). Mais il nous semble important de noter que ces marques de dialogisme sont aussi, au-delà du rappel d'un savoir collectif, des caractéristiques du discours de CM, et qu'elles ont une fonction rhétorique. En effet, ces marqueurs ne signalent pas un refus

d'apport d'information (l'enseignant ne dit pas «vous le savez déjà alors je ne le répéterai pas») mais servent à introduire une explication («vous le savez probablement mais je le rappelle tout de même»), leur fonction rhétorique, dans ce type de discours, est donc claire.

Ces marques de dialogisme nous semblent particulièrement intéressantes à observer à double titre: tout d'abord parce qu'elles constituent une caractéristique du discours de l'enseignant en CM, mais aussi parce qu'elles sont très peu accessibles au public qui nous intéresse, les étudiants non francophones. Elles sont en effet des marques de connivence entre l'enseignant et son auditoire, qui partagent une expérience en partie commune, très éloignée de l'expérience de la plupart des étudiants étrangers avec lesquels nous travaillons. Nous avons d'ailleurs montré, dans un travail précédent (Carras, 2008), que notre public est assez hermétique à ce type de marques, qu'il ne saisit généralement pas. Or, pour un public francophone, des marqueurs comme «je vous rappelle de quoi il s'agit» ou «ce qu'on appelle» créent une attente, car ils annoncent une explication. Le plus souvent insensible à ces marqueurs, 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.

3.3 Types d'opérations métalexicales observées

C'est ici que la divergence entre les discours didactiques des trois disciplines analysées va apparaître le plus clairement. Toutefois, les différences observées dans les types d'opérations métalexicales privilégiées tiennent à la fois, selon nous, à la discipline et au statut du lexique dans le discours de l'enseignant, mais aussi à la personnalité de l'enseignant et sa façon de transmettre l'information. De même, notre corpus n'est pas assez étendu pour nous permettre d'affirmer que tel type d'opération est absent des discours didactiques de telle discipline, même si nous pensons pouvoir dessiner quelques grandes tendances.

Ainsi, d'un point de vue quantitatif, ce sont les cours d'AES qui sont le plus riches en opérations métalexicales. Si ce fait peut en partie s'expliquer par le style didactique de l'enseignant (qui donne beaucoup d'explications et s'assure de la compréhension de son public), il est surtout lié, à notre avis, à la discipline enseignée. En effet, les étudiants de première année de Licence de Physique ou de Lettres Modernes ont déjà suivi, dans le secondaire, des cours de ces disciplines, on peut donc supposer qu'ils possèdent un appareil conceptuel et terminologique qui ne nécessite pas, ou peu, d'être reprécisé. Il en va différemment des cours de Licence d'AES, qui sont pour la plupart des contenus nouveaux pour les étudiants. De plus, le profil et la provenance des étudiants dans cette filière sont extrêmement divers (il y a par exemple de très nombreux étudiants étrangers, de toutes nationalités), l'enseignant peut donc plus difficilement s'appuyer sur un socle commun de connaissances, et est par conséquent amené plus fréquemment à donner des explications sur les concepts exposés et les termes employés.

3.3.1 Définition / reformulation définitoire.

Il y a très peu d'exemples, dans notre corpus, de définitions au sens strict du terme. Plus que de « définition », il conviendrait de qualifier de « reformulation définitoire » les exemples relevés :

AES:	Ex 20: <i>« si on prend une définition purement économique du marché et bien comme vous le savez donc pour les économistes un marché c'est la rencontre de l'offre et de la demande d'un bien ou d'un service »</i>
Physique	Ex 21 <i>« une fonction carré donc une fonction qui se répète égale à elle-même »</i>
Histoire littéraire:	<i>Pas d'exemple dans notre corpus</i>

Il faut remarquer que nous n'avons pas observé, dans notre corpus, de définition au sens lexicographique du terme et dont le contenu serait dicté par l'enseignant (alors que les études de Parpette et Bouchard, 2003, sur les cours de Droit, en font apparaître). Ceci est très probablement lié aux disciplines observées.

3.3.2 Exemples

L'utilisation d'exemples pour expliciter son propos est une autre caractéristique du discours didactique, qui se retrouve bien sûr dans les opérations métalexicales. Notre corpus fait apparaître différents types d'exemples. L'enseignant peut se livrer à une énumération, une illustration, etc. Nous citerons uniquement les exemples ci-dessous :

AES:	<p>Ex 22: <i>«les média tactiques pour l'affichage <u>c'est par exemple</u> je sais pas les gobelets de café <u>par exemple</u> les comment dirais-je les boîtes de pizza etc. et tous les endroits où on peut afficher en fait le nom d'un produit ou d'une entreprise »</i></p> <p>Ex 23: <i>«les biens intermédiaires ce sont des biens qui servent à la fabrication d'autres biens des matières premières <u>par exemple</u> je sais pas des clous ce sont des biens intermédiaires et les biens d'équipement donc ce sont des biens qui servent à fabriquer d'autres biens mais au sens où ils contribuent à la production d'autres biens une machine à outils <u>par exemple</u> un robot dans une entreprise automobile ce sont des biens d'équipement»</i></p>
Physique:	Pas d'exemple dans notre corpus
Histoire littéraire:	Ex 24: <i>«l'inconscient freudien l'inconscient de Freud <u>hein</u> les fantasmes heu les phobies etc.»</i>

Les exemples extraits du cours d'AES sont explicitement présentés comme tels (voir les marqueurs soulignés), contrairement à

l'exemple d'Histoire Littéraire. On peut supposer que l'utilisation explicite d'un marqueur tel que « par exemple » crée une attente chez les auditeurs; l'exemple extrait du cours d'Histoire Littéraire est néanmoins introduit par le marqueur « hein » et clos par « etc. » ce qui permet de l'identifier comme tel.

3.3.3 *Mise en synonymie discursive.*

Nous avons pu observer divers exemples de mise en synonymie discursive. Dans la plupart des cas relevés, on assiste également à une descente dans le degré de spécialisation du terme. La synonymie s'opère donc entre un terme spécialisé et un possible équivalent en français standard.

AES:	Ex 25 : « les bilans bucco-dentaires <u>donc</u> pour dépister les caries ou les problèmes dentaires »
Physique :	Ex 26: « un certain déphasage <u>c'est un décalage temporel ou déphasage / tout ça pour que vous compreniez bien ce que signifie un déphasage</u> d'une part il est là le déphasage <u>ce sont rien d'autre que des histoires d'être en avance ou être en retard par rapport à notre référence</u> »
Histoire littéraire:	Ex 27: «je suis peut être bouché à l'émeri <u>c'est-à-dire tout à fait stupide</u> »

Cette synonymie discursive est très clairement une marque de didacticité, le discours de l'enseignant s'apparente ici à une vulgarisation du terme explicite.

3.3.4 *Comparaison*

Nous n'avons trouvé d'exemple de comparaison explicite (introduite par un marqueur comparatif, ici «comme»), que dans le cours de physique. Ceci tient à notre avis aux aléas de la constitution du corpus, mais l'exemple ci-dessous nous paraît intéressant par ce

qu'il révèle des interactions didactiques. On se trouve en effet face à une mise en comparaison de deux situations totalement différentes:

Physique:	Ex 28: « <i>va y avoir évidemment un régime transitoire où au début lorsqu'on va allumer le circuit il va justement essayer de se mettre en place <u>un peu comme lorsque</u> deux personnes se mettent ensemble et essaient de danser heu y a un régime transitoire on espère qu'il ne dure pas très longtemps d'accord et puis bah au bout d'un moment ils sont plus ou moins en phase et puis ça danse c'est un peu ça l'idée</i> »
-----------	---

Cette comparaison s'apparente d'ailleurs presque à une métaphore, dans le discours d'un enseignant qui pourtant, du moins dans les cours observés, ne se livre pas très fréquemment à ce type d'opération. Ceci constitue, une fois de plus, une marque de didacticité.

3.3.5 Reformulation fonctionnelle.

L'information apportée peut être de type « fonctionnaliste » ; ce type de reformulation, fréquent dans les situations de vulgarisation, consiste à présenter le mode de fonctionnement d'un concept, d'un objet. Ce que l'on remarque dans ce type d'opération, c'est la mise en place d'une situation, repérable grâce à des marqueurs du type «c'est quand»:

Histoire littéraire:	Ex 29: <i>«donc il nous montre ainsi les classes sociales qui vivent dans les hôtels particuliers vous savez ce que c'est qu'un hôtel particulier hein c'est quand on possède tout l'immeuble quand on possède tout l'immeuble on vit dans de très grand appartements 1^{er} étage et 2^{ème} étage et puis les domestiques habitent en haut et on loue les étages 3^{ème} 4^{ème} à des gens un peu plus pauvres hein mais les hôtels particuliers on possède tout l'immeuble»</i>
----------------------	--

Ce type d'opération métalexicale est à rapprocher de celle que nous appelons la scénarisation et que nous détaillons en 3.3.7., même s'il se situe à un degré moindre.

3.3.6 Mise en parallèle d'un terme anglais et de son équivalent en français

Nous avons relevé plusieurs exemples de «traduction» d'un terme anglais, ce qui à notre avis tient également à une spécificité disciplinaire, car seuls les cours d'AES contiennent ce type d'opération dans notre corpus, et parmi ces cours, spécifiquement le cours de «Management des entreprises», en particulier dans le chapitre consacré au marketing. Cette correspondance entre un terme anglais et son équivalent en français est toujours très explicite; de même, dans l'exemple 31 l'enseignant fournit une information de normalisation terminologique («on devrait dire») tout en continuant à utiliser le terme anglais:

AES:	<p>Ex 30: «le terme français pour mailing c'est le terme de publipostage <u>donc</u> publipostage ben <u>vous savez ce que c'est</u> que les mailings donc ce sont des courriers qui vous sont envoyés personnellement»</p> <p>Ex 31: «on trouve également dans les relations publiques les dépenses de sponsoring <u>alors</u> en français donc on devrait dire le parrainage en réalité alors <u>comme vous le savez donc</u> le sponsoring consiste pour l'essentiel pour des entreprises donc à apporter leur concours à des sports»</p>
------	---

3.3.7 Scénarisation

Ce que nous appelons ici la «scénarisation», c'est la construction d'un scénario autour du terme explicité. L'enseignant met en scène ce terme, «raconte une histoire» afin d'explicité sa signification. Seuls les cours d'AES fournissent des exemples de ce type d'opération, ce qui est a priori plus lié à la personnalité de l'enseignant et à sa manière de transmettre l'information qu'à la discipline, car l'enseignant que nous avons observé se livre fréquemment à ce type d'explicitation, même si on peut difficilement imaginer ce genre d'opération autour d'un terme de physique.

ES	<p>Ex 32: «il y a d'abord ceux qu'on appelle les non consommateurs relatifs les non consommateurs relatifs <u>ce sont</u> des gens qui ne consomment pas le produit pour plusieurs raisons [...] ils savent que le produit existe mais le produit ne leur est pas accessible exemple typique vous êtes au fin fond de la France vous habitez un petit village complètement paumé dans le Cantal la Creuse la Lozère vous aimeriez bien manger un hamburger mais à 50 kilomètres à la ronde y a pas de Quick pas un Mac Do donc vous êtes un non consommateur relatif mais naturellement si y avait un Mac Do à proximité vous vous y précipiteriez hein»</p>
----	--

Cette scénarisation nous intéresse à plus d'un titre. Tout d'abord parce qu'elle constitue un excellent exemple de didacticité. Mais c'est surtout la spécificité du public auquel nous nous intéressons, celui des étudiants non francophones, qui motive notre intérêt. En effet, la scénarisation est un excellent exemple d'activité discursive facilitatrice pour un public francophone mais qui constitue un obstacle pour un public non francophone. La «petite histoire» racontée autour du terme marquera sans doute l'esprit d'un auditeur francophone, mais a de fortes chances de rester opaque pour un auditeur non francophone. Nous avons déjà remarqué, lors de recherches précédentes (Carras 2008), que ces scénarisations sont soit non perçues par le public avec lequel nous travaillons (pour mémoire, des étudiants asiatiques en majorité), soit perçues de façon lacunaire (ils ne comprennent qu'une partie ou qu'un détail du scénario, au détriment de la cohérence) et donc erronée.

Ce type d'activité métadiscursive constitue un obstacle pour un public non francophone pour deux raisons. Tout d'abord, la quantité d'information linguistique transmise augmente l'input et par conséquent la difficulté de compréhension pour un non francophone. De plus, ces scénarios sont toujours très connotés culturellement. Le scénario construit autour de l'expression «non consommateur relatif» s'inscrit dans un contexte culturel français très marqué, et fait appel à des référents culturels (un petit village du Cantal, de la Creuse ou de la Lozère) que des étudiants étrangers ne partagent absolument pas.

4 Conclusions et perspectives

Nous avons donc observé, dans les CM constituant notre corpus, que la transmission des connaissances, en particulier la transmission de la terminologie de la discipline enseignée, s'opérait par un dialogisme caractéristique du discours de l'enseignant en Cours Magistral. L'enseignant explicite, reformule, à travers une activité métalexicale intense, les termes qu'il emploie. Cette activité métalexicale dialogique est une marque de didacticité, qui se retrouve

dans les discours des trois disciplines observées. Ceci constitue donc une marque du genre discursif qu'est le CM.

Nous avons également observé que les marqueurs introduisant les opérations métalexicales sont le plus souvent des marqueurs dialogiques, dans les discours des trois disciplines analysés.

Les caractéristiques propres à chaque discipline se retrouvent plus au niveau de l'intensité de l'activité métalexicale, et des types d'opérations métalexicales privilégiées.

Comme nous l'avons vu, ce sont les cours d'AES qui, dans notre corpus, sont les plus riches dans ce domaine. Ceci tient en grande partie, selon nous, au fait que les disciplines enseignées sont nouvelles, et par conséquent leur terminologie, pour les étudiants de première année de Licence, ce qui n'est pas forcément le cas des cours de Physique et d'Histoire Littéraire. Mais il peut également y avoir un paramètre individuel, un autre enseignant de la même discipline expliciterait peut-être moins que celui que nous avons observé.

Pour ce qui est des différents types d'opérations d'explicitation du lexique, certains se retrouvent dans les trois disciplines de notre corpus: exemples, reformulations définitoires, mise en synonymie discursive. Nous pensons pouvoir affirmer que si notre corpus était plus étendu, nous aurions relevé des exemples de comparaison et de reformulations fonctionnelles dans les trois disciplines également. La mise en équivalence de termes anglais et français nous semble relever, au contraire, d'une particularité disciplinaire. Quant à la scénarisation, ce type d'apport d'information tient plus à une variable individuelle liée au type de discours de l'enseignant observé plutôt qu'à la discipline, même si cette affirmation mériterait d'être vérifiée.

A partir de ces observations, nous aimerions poursuivre notre recherche dans les directions suivantes :

- augmenter le corpus afin de vérifier si les hypothèses émises se vérifient dans un plus grand nombre de discours, en particulier dans le but de contrebalancer les inévitables variantes individuelles;

- analyser la perception qu'ont les enseignants de leur propre discours, en particulier en ce qui concerne la transmission du lexique (ce qu'ils pensent dire sur / de la terminologie de leur discipline correspond-il à ce qu'ils en disent vraiment?)

La poursuite de nos observations devrait nous permettre de mieux cibler les difficultés des étudiants non francophones suivant la filière qu'ils souhaitent intégrer, ceci afin de mettre en place des préparations adaptées.

RÉFÉRENCES

- Alibouacha, A. (1984) *Le discours universitaire: la rhétorique et ses pouvoirs*. Berne-Francfort : Peter Lang.
- Bouchard, R. & Parpette, C. (2007) « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux : le cas des CM de droit », *LIDIL* n°35, Grenoble : Ellug, pp 199-209.
- Candel, D. (1993) « Le discours définitoire: variations discursives chez les scientifiques », In Moirand S. *et al Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne-Berlin-Paris : Peter Lang.
- Carras, C. (2008) « L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels ». In *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Éditions de l'École Polytechnique, coll. « Langues et Cultures », pp 121-134.
- Carras C. (2009): «L'activité métalexicalement en cours magistral : dialogisme et transmission des connaissances». In Defays JM & Englebert A *Principes et typologie des discours universitaires*. Paris: L'Harmattan, pp. 251-259.
- Chukwu, O. et Thoiron, P.(1989), «Reformulation et repérage des termes », *La Banque des mots*, numéro spécial, Paris, CILF, pp 23-50.
- Mortureux, MF (1986) «Enseignement des langues et vulgarisation », *ELA* n°61, Paris : Didier Erudition, pp 67-77.
- Parpette, C. & Bouchard, R. (2003) «Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux ». *Arob@se* vol 1-2, pp 69-78
- Pollet, M.C. (2001) *Pour une didactique des discours universitaires*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.