Synergies Europe n° 13 - 2018 p. 115-126

GERFLINT
ISSN 1951-6088
ISSN en ligne 2260-653X

Faire converger Français sur objectif(s) Universitaire(s) et Français Langue Étrangère pour une meilleure formation des enseignants de langue

Marie Françoise Bourvon
Université Rennes 2, France
marie-francoise.bourvon@univ-rennes2.fr

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

Résumé

Cet article rend compte de l'expérience de dix ans d'un cours de langue française dispensé à l'université Rennes 2 (France) et destiné à des étudiants internationaux de Master futurs enseignants de français ou d'anglais. Pour tous ces étudiants le français, dont le niveau est susceptible d'être encore amélioré, est la langue de la communication universitaire, et pour les futurs enseignants de français, elle constitue aussi l'objet de leur réflexion linguistique. Il s'agit donc, pour faire coïncider les objectifs de ce cours de Français Langue Étrangère et de Français sur Objectif(s) Universitaires(s), de toujours considérer ces étudiants comme de futurs enseignants ; de faire de ce cours un laboratoire où les étudiants sont engagés, quelles que soient leur langue première et celle qu'ils enseigneront, à la réflexivité linguistique ; un lieu d'explicitation et de formalisation qui leur permette de réussir leur cursus, et qui préfigure les classes où ils enseigneront et le rôle qu'ils y tiendront.

Mots-clés : Master, formation des enseignants, français sur objectif(s) universitaires, français langue étrangère

Converge French for Academic Purposes and French as a Foreign Language to train teachers better

Abstract

This article reports on the experience of 10 years teaching French at Rennes 2 University (France) to international students attending a Master's degree for future teachers of French or English. All the students are still improving their competence in French and use the language for academic communication. Those who are preparing to teach French also conduct linguistic research on the language. The teacher, as a consequence, has to match the goals of both courses: French as Foreign Language and French for Academic Purposes. Students must always be seen as future teachers. Students must be brought to set out linguistic facts precisely by themselves as they will do when teaching, which also helps them to be successful in their studies.

Keywords: Master's degree, teachers'training, French for Academic Purposes, French as a Foreign Language

Le Français sur Objectif(s) Universitaire(s) (dorénavant FOU) constitue « un champ problématique du fait de sa fragmentation » (Mourlhon-Dallies, 2010 : 138). Et de fait, le champ du FOU peut concerner à la fois le Français académique, le Français Langue Seconde, le Français pour l'Intégration et le Français de Spécialité, à quoi il faut ajouter, pour le cours dont il va être question ici, le Français Langue Etrangère. En effet, cette UEL (Unité d'Enseignement de Langue) est destinée aux étudiants internationaux du Master 1 « Didactique des Langues » de l'université Rennes 2, c'est-à-dire à de futurs enseignants de langue. Une partie de ces étudiants se destinant à enseigner le français sont inscrits dans la filière FLE, l'autre partie, futurs enseignants d'anglais, sont inscrits en ALE (Anglais Langue Etrangère). Ce cours résout le problème de la tension entre transversalité et spécialité puisque les étudiants sont tous inscrits dans la même formation, mais pas celui de l'oscillation entre les différents pôles qui viennent d'être signalés.

En 10 ans d'existence, les objectifs de ce cours ont évolué : est apparue en particulier la nécessité de faire converger les objectifs d'un cours destiné à permettre aux étudiants de réussir leur cursus en France, qu'ils soient en FLE ou en ALE, avec ceux d'un enseignement destiné à parfaire le niveau de langue des étudiants FLE, pour qui le français est langue des études et objet d'étude, de futurs enseignants de FLE pour qui le français sera dans leur pratique professionnelle, médium et objet d'enseignement.

Une fois évoquées les raisons de l'évolution de ce cours, sera présentée l'orientation nouvelle donnée au programme sur deux points en particulier. Seront évoquées tout d'abord les raisons pour lesquelles les activités portant sur la prise de notes ont été remplacées par des activités de réception de l'oral, puis les raisons pour lesquelles, abandonnant l'écrit argumentatif général, nous utilisons dorénavant uniquement, pour travailler les compétences de l'écrit, des articles scientifiques concernant la didactique des langues, et ce en ciblant en particulier la phraséologie de ce type d'écrit.

1. Création et évolution d'une « Unité d'Enseignement de Langue » à destination des étudiants internationaux de Master

1.1. « Unité d'Enseignement de Langue » en Master 1

À l'Université Rennes 2, depuis 2005, pour les étudiants internationaux du Master 1 « Didactique des langues », l'UEL (unité d'enseignement de langue) est un enseignement de français. Les étudiants, qu'ils soient inscrits en FLE ou en ALE, et quel que soit leur niveau de français (allant de B2 à C2) sont réunis en un seul groupe, alors que les étudiants inscrits dans les autres filières, (médecine, droit,

etc.) sont répartis en fonction de leur niveau de français et non de leur discipline ; l'avantage, qui compense largement l'absence de répartition par niveau, est que les étudiants de ce groupe, inscrits dans la même formation, sont donc préparés ensemble aux épreuves académiques sur lesquelles ils seront évalués.

1.2 Un cours de Français sur Objectif(s) Universitaire(s)

Comme le précise Hilgert (2008), les étudiants étrangers sont confrontés à des épreuves conçues pour les natifs et différentes par exemple du TCF ou du DELF-DALF. Comparant FOS et FOU, elle considère que :

Le FOS implique	Le FOU implique
- une spécialité unique - l'enseignement du lexique de la spécialité - l'homogénéité de la L1 - un public restreint et encadré	- l'hétérogénéité des spécialités - l'enseignement de formes et de procédures - l'hétérogénéité des L1 - un public nombreux et généralement libre (cours facultatifs)

Le cours d'UEL dont il est question ici emprunte à la fois au FOS et au FOU. Comme le FOS, il concerne une spécialité ainsi qu'un public restreint (le seuil de dédoublement est à 26) et encadré. Comme le FOU, il se caractérise par l'hétérogénéité des L1. Concernant les contenus, il additionne les objectifs du FOS et du FOU puisqu'il s'intéresse, entre autres, au lexique de la spécialité comme le FOS, aux formes et aux procédures comme le FOU. Ce cours est aussi un cours de remédiation et de renforcement linguistique de FLE.

1.3 Un cours dont les objectifs ont évolué

En 10 ans la situation a évolué : d'une part, l'augmentation constante du nombre d'étudiants internationaux fait que de plus en plus, ils ont connaissance en amont de leur arrivée en France de certaines des particularités de l'enseignement à la française. D'autre part les étudiants internationaux bénéficient des modifications effectuées par les enseignants dans la façon de dispenser des CM par exemple, modifications entraînées par la massification du public étudiant natif. Des difficultés persistent bien entendu parfois, mais l'on constate alors qu'elles viennent plus d'un déficit de perception de l'oral que d'une difficulté à sélectionner les informations pour la prise de notes.

Par ailleurs, est apparue la nécessité, dans l'objectif de la préparation à l'écriture des textes académiques (compte rendu d'articles scientifiques, rédaction de rapports de stage, analyse de corpus, sur lesquels sont évalués les étudiants) la nécessité de s'appuyer dès le début de la formation, sur des articles scientifiques concernant la didactique des langues. Cela permet de familiariser les étudiants avec un type d'écrit dont ils ne sont pas familiers, et qui par ailleurs se prête très bien à la mise à niveau et à la remédiation linguistique. Les articles scientifiques permettent par exemple de mettre en œuvre une réflexion sur la phraséologie, le terme de « phraséologie », pris ici au sens de Gross (1996) ou de Mel'cuk (1984, 1993) désignant « les associations lexicales contraintes par différents critères linguistiques : morphosyntaxe, lexique et sémantique. » (Cavalla, 2008a : 2).

2. De la prise de notes en CM à la compréhension orale de discours longs

2.1. Prise de notes et non natifs

Les caractéristiques discursives des CM (cours magistraux) ont été mises en évidence en particulier par Mangiante et Parpette (2011 par exemple), et Carras (2008 : 123) rappelle que :

> *[…] le CM est un discours monologal dialogique, ce qui rend sa structure discursive extrêmement complexe : plusieurs niveaux de discours se superposent, car «le contenu du cours, qui constitue l'énoncé principal, se combine à une série d'énoncés secondaires à fonctions diverses» (Parpette et Bouchard 2003 : 71). Cette structure discursive pose le problème de la hiérarchisation de ces différents énoncés, et l'activité de prise de notes implique un tri pertinent de ces différents énoncés.*

Et de fait, pour Faraco et al. (2003) citant Piolat (2001), la prise de notes demande de savoir quasi simultanément comprendre, sélectionner et noter. La difficulté de réception de ce type de discours par des étudiants non natifs, est analysée en particulier dans un numéro de la revue *Arob@se* (2003) : il y est mis en évidence, par exemple par Faraco et Kida, que bien entendu, plus fragile est le niveau linguistique du non natif, moins efficiente est sa prise de notes. Y est aussi constaté le fait que la prise de notes est très personnelle (Carras, 2008), qu'elle dépend bien sûr du parcours scolaire et universitaire de l'étudiant, mais aussi de sa L1 (Barbier et al., 2003) qui est d'ailleurs présente dans la prise de notes en L2 sous forme de traduction de mots.

C'est pour toutes ces raisons que nous avons renoncé pour ce cours à proposer des activités concernant par exemple les procédés d'abrègement et le choix des

symboles pour la prise de notes : les étudiants de Master ont l'habitude de prendre des notes dans leur L1, en revanche un certain nombre d'entre eux éprouvent de réelles difficultés de compréhension. Il est « très difficile de décoder un mot inconnu désignant une réalité inconnue » écrit Carras (2008 : 127), mais il est difficile aussi pour certains étudiants de décoder des mots qu'ils ne connaissent qu'à l'écrit.

2.2. Réception des discours longs

Bien que CM et conférence ne relèvent pas exactement du même genre discursif, ils ont en commun d'être des formes orales longues dont les étudiants ont peu l'habitude (Richard et al. : 2014). Parpette et Bouchard (2003 : 70) distinguent à juste titre les stratégies discursives du CM et de la conférence :

> *[…] l'enseignant-orateur […] par son débit, son intonation, ses reprises diverses, ses parenthèses suspensives etc., guide le comportement scriptural des étudiants-auditeurs. Ces stratégies discursives, qui paraîtraient tout à fait déplacées dans un autre cadre -celui de la conférence par exemple- sont pour le cours magistral, la norme nécessaire […].*

Certaines conférences cependant, particulièrement marquées par la présence de différents niveaux discursifs, constituent des documents suffisamment proches des CM mais aussi suffisamment différents, pour que l'ensemble des étudiants quel que soit leur niveau, y trouvent matière à apprentissage. Les vidéos de conférences enregistrées lors de séminaires, de journées d'étude ou de colloques consacrés à la didactique des langues, constituent des documents authentiques dont l'analyse s'avère très formatrice. Il s'agit d'une part, d'améliorer la compréhension orale des moins avancés des étudiants en mettant en évidence les phénomènes segmentaux et suprasegmentaux susceptibles d'entraver la réception ; il s'agit d'autre part, d'engager l'ensemble des étudiants à une explicitation des phénomènes observés et donc à une réflexion sur les objectifs d'un enseignement de la compréhension orale.

2.3. Réception de l'oral et prosodie

La vidéo de la conférence donnée par Christian Puren le 2 avril 2011 à Lausanne[1], et intitulée « Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle », fournit de nombreux passages exploitables : c'est le cas de l'extrait (transcription en annexe) dont il est question ici, qui dure 1,10 mn.

Ce court passage donne à entendre le discours principal du conférencier, et des discours secondaires dans lesquels les interactions relèvent -pour reprendre la

distinction de Mangiante et Parpette (2011 : 61) - tantôt du dialogisme interlocutif (en relation directe avec l'auditoire et ses réactions), tantôt du dialogisme inter-discursif (où sont conviées les voix et discours d'autres chercheurs). Des énoncés comme *je vous renvoie pour la suite à […]* ou *faut pas seulement faire ça […]* (accompagné d'un mouvement de la tête qui fait référence à un incident technique ayant eu lieu quelques minutes auparavant), s'adressent directement à l'auditoire. En revanche, quand il évoque Holec, le conférencier fait référence, à l'intérieur de son discours, aux travaux de l'ancien directeur du CRAPEL (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues de l'Université de Nancy II).

La compréhension de ces différents niveaux discursifs nécessite entre autres la perception des phénomènes suprasegmentaux du français. Pour comprendre que l'énoncé *on amène chaque individu à organiser sa propre expérience on amène chaque individu à savoir organiser sa propre expérience* est lu, mais que *la différence conceptuelle est très fine elle est pertinente,* est un commentaire, il faut être sensible à la différence de débit du conférencier et à la segmentation rythmique. Cette unique minute de conférence donne aussi clairement à entendre l'allongement de la dernière syllabe du groupe accentuel (dans par exemple : ça fait trava*iller* ; attentive*ment* ; quand on vous au*ra* ; dans le ta*bleau*), groupe accentuel dont on sait les liens qu'il entretient avec le sens. Elle comporte aussi des exemples de resyllabation dus aux phénomènes de continuité, à des liaisons (dans par exemple : « vous avez » [vu/za/ve]; « deux orientations » [dø/zo/ʁjɑ̃/ta/sjɔ̃]) et à des enchaînements consonantiques (comme dans « mise en œuvre » [mi/zɑ̃/nœvʁ], « petite analyse » [pə/ti/ta/na/liz]), ainsi qu'à la suppression du « e » dit caduc (comme dans « ce qui » prononcé [ski]).

La connaissance et la perception de ces phénomènes constituent une aide à la compréhension lorsqu'ils sont explicités. L'objectif est donc, dans un groupe hétérogène, de donner à entendre les caractéristiques suprasegmentales du français, puis d'engager les étudiants à mettre au jour et à formaliser le lien entre prosodie et sens, et d'ainsi les amener à se projeter en tant que futurs enseignants de compréhension orale.

On voit que seul le premier objectif (donner à entendre) est susceptible de concerner uniquement les étudiants les moins aguerris en compréhension orale, mais on voit aussi qu'il s'agit bien là d'un prérequis. Il s'agit aussi d'un préalable pour les étudiants inscrits en « anglais langue étrangère », mais qui suivent aussi des cours en français : à partir du moment où ils perçoivent les caractéristiques suprasegmentales du français, ils peuvent faire profiter l'ensemble du groupe de leur expertise en anglais pour une analyse contrastive anglais/français.

C'est à l'apprentissage, mais aussi à la réflexivité que sont engagés les étudiants : pour les uns il s'agit d'un « premier » apprentissage, mais pour tous de la prise de conscience de phénomènes à enseigner.

3. De l'écrit argumentatif général à l'article scientifique et sa phraséologie

3.1. Recentrage sur le discours de spécialité

L'un des travaux sur lesquels sont évalués les étudiants dès la fin du premier semestre de Master 1, est un rapport de stage comportant le compte rendu d'un article scientifique portant sur la didactique des langues : c'est pour cette raison que les documents supports du cours d'UEL sont des articles concernant la didactique des langues.

L'analyse de ces articles permet d'aider les étudiants à articuler observations précises de cours, références théoriques et opinion personnelle argumentée. On remarque en effet que les étudiants parviennent assez aisément à appuyer leur réflexion sur des lectures et à s'y référer explicitement, mais qu'ils éprouvent des difficultés à tirer des exemples précis des observations de cours effectuées pendant leur stage, et à faire émerger une problématique de ces observations.

La lecture et l'analyse d'articles -qui posent une problématique, explicitent des références théoriques, exposent des résultats d'enquêtes ou d'analyses de corpus, et proposent des conclusions- permettent de sensibiliser les étudiants aux travaux qui leur sont demandés. Les activités de langue trouvent quant à elles systématiquement leur origine dans les articles sélectionnés et sont toujours établies en relation avec l'écriture des textes académiques : il s'agit comme l'écrit Cavalla (2008a : 3), de « […] lier travail sur la langue et travail sur le texte en sortant d'une conception trop «utilitariste» des activités de langue, et en concevant celles-ci comme des éléments à part entière concourant à la dynamique de l'écriture. »

3.2. La phraséologie de l'article scientifique : entre lexique général et lexique de spécialité

On pourrait penser que remplacer les textes de culture générale par des articles scientifiques conduit à remplacer l'enseignement/apprentissage du lexique général par celui d'un lexique très spécifique et a priori peu susceptible d'être réinvesti en dehors du cadre des écrits académiques : ce n'est pourtant pas ce que montre l'analyse des collocations. Pourquoi s'intéresser aux collocations ? Parce que, pour paraphraser Mel'cuk (2003 : 4) si « un natif parle en collocations », il écrit aussi en collocations. Or ces « syntagmes non libres » dont l'un des constituants (la base)

« est choisi librement pour son sens », et l'autre (le collocatif) « sélectionné en fonction du premier » (Mel'čuk, 2003 : 6), sont insuffisamment utilisés par les non natifs.

Se pose donc la question du choix des outils. Dans une perspective didactique, Tutin (2005) analyse la pertinence des dictionnaires de collocations et des dictionnaires de langue pour l'enseignement apprentissage de ces phénomènes et conclut à leur complémentarité. En ce qui concerne le décodage, les phraséologues s'accordent sur le caractère généralement transparent des collocations, et sur l'intérêt d'étudier ces phénomènes en contexte (Pecman, 2005 ; Tutin, 2007 ; Cavalla, 2008b ; Gonzales Rey, 2008), Siepmann suggérant quant à lui de partir « d'une liste de collocations propres à un centre d'intérêt donné » (2006 : 112). Concernant l'encodage, Tutin (2005) confirme que l'accès à l'information collocationnelle se fait plus efficacement à partir de la base, et qu'il est important aussi que soient données des informations en particulier sur le type de complément ou de déterminant demandé par le mot.

Apparaît donc l'intérêt de débuter par un décodage en contexte : pour ce faire les textes scientifiques analysés en cours constituent des supports précieux. Dans le cadre de cet article seul un exemple d'activité est évoqué : il concerne l'article « Compréhension et production en anglais L2 à l'école primaire » (Hilton et al., 2016)[2]. Pour amener les étudiants à y repérer des « collocations restreintes », « c'est-à-dire des associations binaires et récurrentes d'éléments linguistiques entretenant une relation syntaxique […] » (Tutin, 2007 : 9), on leur demande de repérer à quels collocatifs sont associées les bases sélectionnées, ce qui les amène à établir le relevé suivant :

-> nom (sujet) + verbe :
Une étude / la recherche / quelques études / quelques tâches / portant sur ;
-> nom (objet) + verbe :
Se pencher sur une question ;
Mener des entretiens ;
Recueillir quelques informations ;
Administrer un test / une tâche ;
Indiquer ses réponses ;
Suivre un programme / une formation ;
Participer à un projet ;
Obtenir de l'aide / un consensus ;
Constituer une variable.

Ce relevé amène deux remarques qui rejoignent les constats de Pecman (2005) et Cavalla (2008b). D'une part ces collocations ne sont pas spécifiques de la didactique des langues (pas même « administrer un test / une tâche »). D'autre part, certaines d'entre elles peuvent apparaître comme spécifiques du discours scientifique, par exemple « constituer une variable » (même si « constituer une variable d'ajustement » fait partie entre autres du discours journalistique), mais la plupart d'entre elles appartiennent à la langue courante (« participer à un projet », « obtenir de l'aide » par exemple). Il s'agit donc de syntagmes qui transcendent les disciplines (du moins celles des sciences humaines et sociales), qui sont utilisables au-delà d'un contexte académique et qui concernent autant le FLE que le FOU.

L'analyse morphosyntaxique quant à elle, met d'abord en évidence, dans la série « nom (objet) + verbe » le caractère transitif direct ou indirect des verbes (et dans ce dernier cas la préposition utilisée), puis porte sur le choix des déterminants. Les étudiants sont engagés ensuite, dans une perspective d'encodage, à réfléchir à la possibilité d'utiliser des déterminants autres que ceux qui sont donnés à lire dans l'article. Il apparaît que dans le relevé ci-dessus il n'y a pas, pour reprendre la terminologie de Giry-Schneider (1987 : 90), de structure « à déterminant figé » et que dans un autre énoncé il serait donc possible d'utiliser d'autres déterminants avec « question », « entretien », etc., ce qui n'est pas le cas de toutes les collocations comme on le verra ci-dessous.

3.3. De **l'écrit scientifique à l'enseignement apprentissage des collocations**

Au-delà de l'entraînement à l'écrit universitaire, c'est à une réflexion sur le phénomène et sur l'enseignement des collocations que mène ce travail.

Concernant les « éléments lexicaux », le *CECRL* donne la première place non aux mots isolés mais aux « expressions toutes faites [et] locutions figées » ou « idiomatiques », dont la bonne maîtrise est requise au niveau C1 et dont le « répertoire » doit être « vaste » au niveau C2. Mais si le repérage et l'emploi en contexte des collocations font parfois partie des objectifs d'enseignement-apprentissage aux niveaux avancés, en langue de spécialité et en particulier en FOU (par exemple Cavalla, 2008b), ils sont quasiment absents des programmes aux niveaux A et B.

Et pourtant natifs et non natifs font une utilisation différente des collocations : pour indiquer, par exemple, le domaine de leurs études universitaires, les natifs choisissent la structure « faire des études » et non le verbe « étudier », car, comme le constate Giry Schneider (1978 : 47) « il y a une restriction de construction et de sens quand on passe du verbe à la construction «verbe support + nom». »

Or, l'analyse (Bourvon, 2016) d'un corpus oral d'interlangue de non natifs de niveau B2 et C (39 interviews de 20 à 30 mn chacune), montre que pour indiquer la discipline qu'ils étudient, seuls 33% des locuteurs utilisent « faire + études + de + nom de la discipline ». L'analyse montre aussi qu'un locuteur seulement utilise la collocation de façon correcte (« j'ai fait des études de musique »), les erreurs concernant le choix du déterminant devant « études » (du type « *je fais les études ») et le non effacement du déterminant devant le nom de la discipline (du type « *je fais des études du cinéma »).

Travailler sur la phraséologie de l'article scientifique permet donc aux étudiants de Master d'améliorer leurs écrits académiques. Cela permet aussi aux futurs enseignants de FLE d'être alertés sur le fait que les phénomènes collocationnels demandent, dès le niveau A, à être systématiquement explicités, et ce en rapprochant syntaxe, morphologie et lexique, pour comme l'écrit Meleuc (2000 : 75) « réarticuler grammaire et lexique ». En un mot par exemple et très concrètement, il s'agit de mettre en évidence la différence de sens entre « étudier + nom » et « faire des études de + nom », et d'avoir recours à cette collocation lors d'une séance de cours portant sur le choix des déterminants et sur leur absence. En réfléchissant à un phénomène peu exploité les étudiants apprennent pour eux-mêmes et engrangent des modèles d'explicitation de la langue ou plutôt des langues : la réflexion et la formalisation sur et pour le français nourrissent la réflexion et la formalisation sur et pour toutes les langues.

Conclusion

L'oscillation entre FOU et FLE et entre les spécialités des étudiants (français vs anglais) a demandé et permis l'élaboration d'un cours où « convergence » est le maître-mot.

Cet article s'est arrêté sur deux des points traités dans ce cours et qui concernent à la fois le FOU et le FLE. Le constat tout d'abord de la subordination de la prise de notes à la compréhension orale, mène à une réflexion sur le lien entre prosodie et réception de l'oral. L'observation ensuite de la nécessité d'étudier la phraséologie des articles scientifiques pour l'écriture des textes académiques, mène à une prise de conscience des phénomènes collocationnels.

Les étudiants qui se destinent à enseigner le français sont encore en situation d'apprentissage - ou plutôt de perfectionnement - d'une langue qui est leur spécialité, ils sont de façon concomitante, amenés à une réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement de cette spécialité. Il y a là une préfiguration de leur pratique professionnelle où le français sera leur spécialité et la langue de leur

enseignement, c'est-à-dire à la fois objet et médium. Ce cours d'UEL est donc un laboratoire où exercer la réflexivité des étudiants en français, par et pour le français, un laboratoire agité par les questionnements de tout cours de langue. L'hétérogénéité des L1 et des spécialités (français et anglais) ainsi que la relative hétérogénéité des niveaux, font de ce cours de langue et de méthodologie un lieu où s'interroger, interroger, et formuler des explications linguistiques, c'est-à-dire s'entraîner à son futur métier d'enseignant.

Bibliographie

Barbier, M. L. et al. 2004. « Prise de notes et procédés de condensation en français L2 par des étudiants anglais, espagnols et japonais ». In : Écriture abrégées (notes, notules, messages, codes…). L'abréviation entre pratiques spontanées, codifications, modernité et histoire. Paris : Ophrys.

Bourvon, M. Fr. 2016. « Les collocations à l'oral et en français général : ce qu'en dit un corpus d'interlangue de locuteurs non natifs ». Communication non publiée présentée au colloque international *Les* séquences figées : des propriétés linguistiques à l'enseignement en FLE. Université de Bretagne Occidentale, 15 octobre 2016.

Carras, C. 2008. « L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels. Quelle préparation pour les étudiants étrangers suivant des cours en filière spécialisée ? ». In : *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Les éditions de l'école polytechnique.

Cavalla, C. 2008a. « Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers ». In : *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Les éditions de l'école polytechnique.

Cavalla, C. 2008b. « Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE ». In : *Enseigner les structures langagières en FLE,* Gramm-FLE, http://tmaes.no-ip.org/ME/, 2008. <hal-00397807> [Consulté le 20 février 2018].

Faraco, M. et al. 2003. « Interaction entre prosodie didactique et prise de notes en L2 ». *Arob@se* [Arob@se, www.arobase.to, volume 1-2, p. 167-179, consulté le 20 février 2018].

Giry-Schneider, J. 1986. « Les noms construits avec *faire* : compléments ou prédicats ? ». *Langue française,* n° 69, p. 49-63.

Giry-Schneider, J. 1987. *Les prédicats nominaux en français*, Droz, Genève-Paris.

Gonzales Rey, I. 2008. *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont : E.M.E. Editions.

Gross, G. 1996. *Les expressions figées en français*. Paris : Ophrys.

Hilgert, E. 2008. « Le français sur objectifs universitaires », colloque ACEDLE, Université Marc Bloch Strasbourg 2, 17 octobre 2008. [En ligne] :

https://www.researchgate.net/publication/267790082_Le_francais_sur_objectifs_universitaires [Consulté le 20 février 2018]

Hilton, H. et al. 2016. « Compréhension et production en anglais L2 à l'école primaire ». *Revue française de linguistique appliquée*, 2016/2 Vol. XXI.

Mangiante, J. M., Parpette, C. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.

Parpette, C. et al. 2003. « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux ». *Arob@se* [Arob@se, www.arobase.to, volume 1-2, p. 69-78, consulté le 20 février 2018].

Mel'cuk, I. 2003. « Collocations dans le dictionnaire ». In : Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues, p.19-64. http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/Collocations-Szende.pdf [Consulté le 20 février 2018].

Meuleuc, S. 2000. « Pour un traitement lexical du verbe ». *Lidil* n° 21, p. 63-75.

Mourlhon-Dallies, F. 2010. « Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel ». Synergies Monde, n° 8, T1. p. 135-143. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf [Consulté le 08 mai 2017].

Parpette, C. et al. 2003. « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux ». *Arob@se* [Arob@se, www.arobase.to, volume 1-2, p. 69-78].

Pecman, M. 2005. « Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères », *Alsic* [En ligne], Vol. 8, n° 2 | 2005, document alsic_v08_15-rec9, mis en ligne le 15 décembre 2005, Consulté le 08 mai 2017. URL : http://alsic.revues.org/334 ; DOI : 10.4000/alsic.334

Richard, É. et al. 2014. « L'oral du débat radiophonique : un défi pour la compréhension orale niveau C2 ». In : *Innovations didactiques en français langue étrangère*. Paris : CRL éditions.

Siepmann, D. 2006. « Collocations et dictionnaires d'apprentissage onomasiologiques bilingues : questions aux théoriciens et pistes pour l'avenir ». *Langue française* n°150, p. 99-117.

Tutin, A. 2007. « Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques ». *Revue française de linguistique appliquée*. 2007/2 Vol. XII.

Tutin, A. 2005. « Le dictionnaire de collocations est-il indispensable ? ». *Revue française de linguistique appliquée* 2005/2 Vol. X, p. 31-48.

Annexe : transcription orthographique (de la minute 15, 54 à la minute17, 04) qui pour plus de lisibilité comporte « points » et « majuscules ».

Alors je vous renvoie pour la suite à votre dossier de photocopies. Donc faut pas seulement faire ça faut faire ça aussi ça fait travailler les cervicales c'est très bon. Vous avez en page 3 les trois grandes conceptions de l'autonomie de Holec. Vous lirez ça attentivement soit directement ici soit une fois qu'on vous aura envoyé le pdf à votre demande. Dans le tableau là bon euh Holec dit que autonomie égale indépendance c'est pas du tout son concept effectivement mais euh il présente deux orientations possibles de l'autonomie 2 et 3 en disant qu'elles sont souvent d'ailleurs à la fois euh mélangées euh mélangées conceptuellement et mélangées dans la réalité de la mise en œuvre. Mais vous vous pourrez faire une petite analyse de ce qui est écrit dans le tableau encore une fois sur l'orientation individualiste l'orientation individualiste de l'autonomie. Vous avez sur l'avant-dernière ligne on amène chaque individu à organiser sa propre expérience on amène chaque individu à savoir organiser sa propre expérience. La différence conceptuelle est très fine elle est pertinente.

Notes

1. La conférence de Christian Puren : «Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle». Journée pédagogique CDL & EPFL *Lausanne*, « Approche actionnelle et autonomie », samedi 2 avril 2011, est disponible à l'adresse : www.youtube.com/watch?v=d7f9Ssbz_rk.

2. Hilton, H. et al. 2016. « Compréhension et production en anglais L2 à l'école primaire ». *Revue française de linguistique appliquée*, 2016/2 Vol. XXI.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr