

La compréhension orale des conférences universitaires: approche linguistique et didactique

Loanne JANIN

Université de Neuchâtel

This study focuses on a specific type of discourse: academic talk. Based on a corpus of nineteen university lectures from a wide range of disciplines, the article describes two main characteristics of the investigated genre: structuration and dialogism. It offers an overview of a series of forms and expressions present in lecturers' discourses. Based on this analysis, the study reflects on how to help second language students better understand this type of discourse and formulates practical suggestions for oral comprehension activities in the language classroom. The aim of these activities is to introduce the students to specific verbs and discourse markers derived from a data-driven perspective and offer them an opportunity to improve their oral comprehension skills.

1. Introduction

Depuis le début des années 2000 et la signature des accords de Bologne, visant une harmonisation de l'enseignement supérieur, les universités connaissent une internationalisation croissante. La mobilité estudiantine s'est accrue, entraînant avec elle une augmentation des effectifs allophones. Lorsque ce public se retrouve dans une université francophone, la question se pose alors de savoir comment l'accueillir au mieux et le préparer à suivre une formation universitaire en français. Pour faire face à cette situation, les universités ont mis en place des programmes et des dispositifs de formation permettant de répondre aux besoins spécifiques de ces étudiant-e-s. Cela a mené au développement d'une sous-division du français langue étrangère: *le français sur objectif universitaire* (Mangiante & Parpette 2011a), dont le but est d'offrir une formation linguistique solide, pour acquérir les savoir-faire langagiers indispensables à la réussite à l'université. Le public concerné a généralement des connaissances de base ou intermédiaires en français, c'est-à-dire un niveau entre A2 et B2 selon le CECRL (Conseil de l'Europe 2018), qui ne sont toutefois pas forcément suffisantes dans un contexte académique.

Cet article s'inscrit dans cette démarche du français sur objectif universitaire et s'intéresse à un genre de discours spécifique que l'on retrouve dans le monde académique: la conférence universitaire. Celle-ci peut être définie comme une présentation orale sur un sujet spécifique, donnée par un-e spécialiste, venu-e pour transmettre ses connaissances dans un domaine (Janin 2017). Contrairement au cours magistral, sujet abondamment documenté par la littérature, la conférence est un événement ponctuel prenant la forme d'un discours complexe et non-didactisé. Ces deux genres ont toutefois comme point commun de nécessiter des compétences en compréhension orale de la part des

étudiant-e-s. Les compétences développées par l'étude des conférences universitaires seront donc susceptibles d'être transférées pour la compréhension des cours magistraux.

La complexité du genre de la conférence universitaire exige de l'appréhender dans une perspective à la fois spécifique et transversale. En effet, chaque conférence s'inscrit dans une situation de communication unique, déterminant ses caractéristiques. Toutefois, au-delà de ces spécificités, généralement liées à l'ancrage disciplinaire, des points communs concernant la structure ou l'utilisation de certains moyens langagiers peuvent être relevés. C'est sur deux de ces caractéristiques transversales, qui permettent de définir la conférence universitaire comme genre, que porte notre analyse¹: *la structuration du discours*, à travers les rappels, les annonces et la présentation du plan, et *le dialogisme*.

A partir d'une description détaillée de ces deux caractéristiques, en proposant un inventaire non exhaustif d'une série de formes et d'expressions utilisées dans les conférences, nous formulons quelques réflexions didactiques sur les manières de sensibiliser les étudiant-e-s à la compréhension orale des conférences universitaires et de leur permettre de se familiariser avec les spécificités de ce genre de discours. Les principes qui ont guidé l'étape de transposition didactique sont notamment l'utilisation de matériel authentique – des extraits de conférence – pour permettre aux étudiant-e-s de travailler à partir de documents d'une complexité réelle, ainsi que la promotion d'une approche inductive, favorisant une posture réflexive et un accès au sens de la manière la plus autonome possible.

Dans cette contribution, nous abordons donc deux défis actuels en didactique des langues. D'une part, l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale. En effet, les recherches menées ces dernières années en didactique de l'oral portent principalement sur le volet production, mais force est de constater que la compétence de compréhension, difficile à enseigner et à acquérir, souffre d'une mise à l'écart, à la fois dans le monde de l'enseignement et celui de la recherche (Siegel 2015). D'autre part, la mise en œuvre du *data-driven learning* (Johns 1991). Il s'agit de « l'apprentissage à partir des données, c'est-à-dire l'exploitation directe des corpus par l'apprenant » (Boulton 2008: 37). Le contact avec les données est ainsi considéré comme point de départ de l'apprentissage, et permet aux apprenant-e-s de découvrir la langue et ses usages.

¹ Pour une présentation des autres caractéristiques de la conférence universitaire, voir Janin (2017).

2. Éclairage théorique

Ce chapitre a pour but d'introduire les approches théoriques et méthodologiques qui forment le cadre de cet article. Certains concepts-clés, tels que les notions de genre de discours et de compréhension orale, ainsi que la démarche du français sur objectif universitaire, qui a servi de trame à ce travail, sont définis et présentés.

2.1 *Le genre de la conférence universitaire*

Les notions de discours et d'analyse du discours dépendent d'une large diversité de traditions disciplinaires, entre lesquelles existent des divergences, notamment concernant la définition de ces concepts. De manière globale, l'analyse du discours se définit comme "l'étude du discours", discipline étudiant "le langage comme activité ancrée dans un contexte produisant des unités transphrastiques" (Charaudeau & Maingueneau 2002: 42). Selon Maingueneau, l'analyse du discours n'a pour objet "ni l'organisation textuelle en elle-même, ni la situation de communication" mais "le dispositif d'énonciation qui lie une organisation textuelle et un lieu social déterminé" (cité par Charaudeau & Maingueneau 2002: 43). Défini comme l'usage de la langue, le discours s'oppose à la fois à la *langue*, car il décrit une utilisation en contexte, et à l'*énoncé*, au-delà duquel il va, car il est composé d'un enchaînement d'énoncés et est régi par un ensemble de normes, les genres du discours.

"Dispositif[s] de communication socio-historiquement déterminé[s]" (Maingueneau 2014: 114), les genres de discours sont d'une part des contraintes imposées à la communication, mais également d'autre part des ressources qui permettent de répondre aux attentes normatives de leur situation d'énonciation (Kerbrat-Orecchioni & Traverso 2004). Ils oscillent entre répétition et variation, deux pôles contradictoires, et "l'existence, l'évolution et la contestation des normes" (Adam & Heidmann 2007: 29) sont au cœur de leur définition et de leur reconnaissance. Cela a pour conséquence le fait que les genres ne peuvent pas être identifiés selon des conditions de possession de propriétés linguistiques strictement définies, mais que leur catégorisation dépend davantage de faisceaux de régularités, de regroupements par "airs de famille", selon de nombreux critères de classement (Adam & Heidmann 2007; Adam 2004).

La conférence universitaire, en tant que *genre institué*, est régulée par des normes, déterminant notamment les rôles des partenaires, les finalités de la communication ou encore les circonstances d'intervention (Maingueneau 2007, 2014). La comparaison de différents exemples de conférences permet de relever des caractéristiques et des régularités propres à ce genre. Proche des cours magistraux, des soutenances de thèses et des exposés d'étudiant-e-s, la conférence universitaire fait partie de la grande famille des discours

universitaires oraux. Cette appartenance impose des contraintes, telles que celle de suivre les lois du raisonnement ou de respecter une certaine forme de clarté. Ces discours ont d'autres points communs: ils sont produits et circulent dans un même lieu: l'université. Ils ont également un objet comparable, "un savoir disciplinaire enseigné ou construit à l'université" (Pollet 2001: 29), de même qu'un support de transmission identique, le code oral. De manière plus précise, il s'agit généralement d'écrit oralisé, c'est-à-dire d'un discours écrit qui est ensuite adapté à l'oral, en étant lu ou transmis de façon plus spontanée à partir de notes. Par ailleurs, l'utilisation d'un support de transmission écrit – un diaporama habituellement – est devenue largement répandue pour soutenir ce type de discours oraux.

S'intéresser aux finalités et aux rôles tenus lors d'une conférence par les acteurs et les actrices impliqué-e-s permet de distinguer plus finement la conférence universitaire des autres "membres de sa famille" en circulation à l'université. Le rôle des conférencier-ère-s est de transmettre des connaissances sur un sujet qui est leur spécialité, de répondre aux questions et de participer à la discussion avec le public. A l'inverse, le public est là pour acquérir des connaissances sur un thème spécifique, mais ne peut intervenir que de façon limitée, en général à la suite d'un long monologue ininterrompu, lorsqu'un espace pour les questions et les réactions est ouvert. Il existe donc une double asymétrie entre les conférencier-ère-s et l'auditoire, d'une part concernant le niveau de connaissances du sujet traité et d'autre part dans la production du discours (Goffman 1987). Le rôle des personnes impliquées est aussi influencé par le cadre spatio-temporel des conférences: il s'agit généralement d'évènements ponctuels, mais ils peuvent également être inscrits dans le cadre de colloques, de cycles de conférences ou de séminaires, auquel cas la conférence universitaire se rapproche du genre du cours magistral (Mangiante & Parpette 2011a). Elle peut ainsi adopter certains traits du discours universitaire didactique, comme l'explicitation ou la prise de note par les étudiant-e-s (Pollet 2001; Bouchard & Parpette 2012). Cela illustre la plasticité des genres et l'existence de zones intermédiaires, certaines conférences étant plus ou moins prototypiques du genre (Adam 2012).

2.2 *Le français sur objectif universitaire*

Le développement des programmes d'échanges entre universités et les réformes du système d'enseignement supérieur favorisent la mobilité et les étudiant-e-s sont de plus en plus nombreux-ses à se déplacer, au niveau national ou international, pour effectuer leurs études universitaires. Celles-ci se déroulent parfois dans une langue étrangère, par exemple le français. La question se pose alors de savoir comment adapter l'enseignement aux besoins spécifiques d'étudiant-e-s allophones amené-e-s à suivre un cursus universitaire en français. Leur taux de réussite largement inférieur à celui des

francophones (Mangiante & Parpette 2011a) a amené les universités à développer des cours de français sur objectif universitaire (FOU), une déclinaison du français sur objectif spécifique (FOS), adapté au contexte universitaire.

Le français sur objectif spécifique comprend une variété de programmes d'enseignement, regroupés selon deux points communs (Mangiante & Parpette 2004). Le premier aspect concerne le public, qui a des objectifs d'apprentissage précis. En effet, les apprenant-e-s du FOS sont des adultes, généralement engagé-e-s dans la vie active et cherchant à développer des savoir-faire langagiers en lien avec leurs savoir-faire professionnels, ce qui leur permet d'avoir une perception claire de leurs besoins. Cela engendre une forte motivation, mais également de grandes exigences, liées au fait que la formation doit leur apporter un retour sur investissement rapide (Richer 2007). Le deuxième point commun des programmes de FOS est donc une contrainte temporelle forte, les distinguant des programmes traditionnels, que l'on retrouve dans le cadre scolaire notamment, basés sur une temporalité longue.

Ces caractéristiques créent des problématiques d'enseignement/ apprentissage particulières, concernant notamment le rôle de l'enseignant-e et l'élaboration des programmes. En effet, il n'est généralement pas possible d'utiliser les manuels et les ressources déjà existants, qui ne sont pas assez spécifiques, et il est souvent nécessaire de développer du matériel pédagogique nouveau. Mangiante & Parpette (2004) décrivent la démarche d'élaboration des programmes de FOS en cinq étapes: la demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte de données, l'analyse des données et l'élaboration des activités.

Un certain nombre de ces éléments, notamment les besoins urgents du public-cible, le rôle de l'enseignant-e et le processus d'élaboration des programmes de FOS, sont les mêmes pour le FOU, qui est une déclinaison du FOS pour des étudiant-e-s universitaires. La différence principale réside dans l'hétérogénéité du public du FOU. En effet, celui-ci est composé d'apprenant-e-s de disciplines et de niveaux d'étude divers, en provenance de systèmes éducatifs multiples, mais qui ont toutefois l'objectif commun de suivre une formation universitaire en français (Mangiante & Parpette 2011a). Afin de répondre à leurs besoins variés, il est nécessaire d'adopter une approche plus transversale que spécifique. Cette contrainte n'empêche toutefois pas le développement de programmes de FOS/FOU dans un contexte universitaire, malgré le cadre institutionnel strict, qui rend parfois la mise en place de cours personnalisés difficile.

Une formation en français général peut être insuffisante à la réussite d'un cursus universitaire car plusieurs paramètres rendent l'intégration à l'université particulièrement complexe (Mangiante & Parpette 2011b). Les étudiant-e-s se retrouvent confronté-e-s à de nouveaux genres de discours et rapports aux savoirs dont les spécificités ne sont pas forcément maîtrisées, ce qui peut les

placer en état de "rupture discursive" (Pollet 2001: 26). De plus, tout comme les étudiant-e-s francophones, les allophones doivent s'approprier de nouveaux savoirs disciplinaires, auxquels s'ajoutent l'apprentissage ou le perfectionnement du français langue étrangère. Pour les aider, certaines universités mettent donc en place des cours dont le contenu se divise en quatre composantes principales: (1) une formation langagière solide, dont les éléments sont définis par les savoir-faire langagiers nécessaires au contexte universitaire, comme par exemple les procédés d'objectivation, de gestion de la modalité, les articulations logiques et les éléments lexicaux transversaux et disciplinaires. La connaissance des différents genres académiques typiques dans lesquels s'insèrent ces éléments est également essentielle; (2) un savoir-faire procédural académique, c'est-à-dire des compétences méthodologiques, telles que la maîtrise de la prise de notes, de la rédaction, de la citation de sources, ainsi que l'apprentissage de façon autonome (Hilgert 2009); (3) la familiarisation avec le système institutionnel, pour que les étudiant-e-s puissent connaître et accomplir les formalités administratives nécessaires à la réussite universitaire; (4) une composante culturelle, pour permettre aux étudiant-e-s de décoder

les évidences invisibles, que constituent pour chaque culture les rapports au temps, à l'espace, aux relations sociales [...] et qui sont souvent causes de chocs culturels et de dysfonctionnements (Richer 2007: 25).

La démarche FOS/FOU est donc un outil de référence, proposant des stratégies utiles pour le développement d'un programme d'enseignement/apprentissage, même s'il convient de l'adapter en fonction de chaque contexte d'application. Borg (2011: 46) rappelle également qu'elle ne représente pas "une finalité en soi", son but principal étant de permettre la poursuite d'une formation universitaire.

2.3 *La compréhension orale*

La compréhension orale est une compétence qui ne se résume pas à une simple activité de réception passive. Il s'agit au contraire de pouvoir identifier la signification d'un discours et de reconnaître ses fonctions communicatives (Cuq & Gruca 2005). Cette compétence dépend de diverses composantes intervenant de manière simultanée, telles que "la connaissance du système phonologique", "la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées", "les règles socioculturelles de la communauté" ainsi que "les facteurs extra-linguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques" (Cuq & Gruca 2005: 157). De plus, les spécificités de chaque situation de communication, comme par exemple les caractéristiques de la personne cherchant à comprendre, son projet d'écoute ou le genre de discours véhiculant le message, sont également à prendre en compte (Cuq 2003; Gremmo & Holec 1990).

Cela rend l'apprentissage et l'enseignement de l'accès au sens délicat. C'est peut-être pourquoi la compréhension orale souffre parfois d'une mise à l'écart en classe, les activités de production intervenant souvent directement, sans une première phase de compréhension (Cornaire 1998). Par ailleurs, la difficulté de compréhension des documents sonores authentiques est généralement surestimée par les enseignant-e-s (Kamber & Skupien 2009). Toutefois, bien que le vocabulaire utilisé et le rythme puissent constituer une entrave à la compréhension, les bruits de fonds, les digressions ou les ruptures syntaxiques ne sont pas des sources de difficultés effectives (Dubois *et al.* 2010). Un élément-clé pour accéder au sens d'un discours est la somme et la qualité des connaissances préalables de l'apprenant-e. Elles peuvent être de nature socio-linguistique ou discursive, mais aussi socio-culturelles ou thématiques (Carette 2001, 2010; Cuq & Gruca 2005) et influencent largement la perception de la difficulté de compréhension.

Pour les étudiant-e-s, apprendre à connaître les genres de discours universitaires auxquels ils et elles seront confronté-e-s peut donc permettre une meilleure compréhension. L'un d'entre eux est la conférence universitaire, dont l'étude de deux caractéristiques spécifiques a fait l'objet de ce travail.

3. Données et méthodes

La présente étude se base sur un corpus de dix-neuf conférences universitaires, représentant un total d'environ quinze heures d'enregistrement vidéo. Les conférences ont été filmées dans une université de Suisse romande et sont issues d'une large diversité de disciplines, telles que la littérature française, l'ethnologie, le droit et les mathématiques. Le public visé par ces conférences était relativement hétérogène: certaines d'entre elles étaient organisées dans le cadre d'un séminaire pour des étudiant-e-s, d'autres prenaient place lors d'un colloque destiné à des spécialistes et d'autres encore étaient ouvertes au grand public. Les enregistrements ont fait l'objet d'une transcription, selon une adaptation des principes suivis par le centre de recherche VALIBEL (Dister & Simon 2007; Bachy *et al.* 2009) et ceux de Mercer (2004). Des précisions concernant certains éléments mimo-gestuels ont parfois été ajoutées, lorsqu'elles semblaient importantes à la compréhension et utiles pour affiner l'analyse. Ces éléments n'ont toutefois pas été transcrits de manière systématique.

Les données ont ensuite été analysées de façon "manuelle", c'est-à-dire sans recours à un logiciel d'analyse informatisé. En effet, cette procédure nous a semblé être la plus adaptée pour des données orales et pour une analyse qualitative fine de notre corpus. Nous avons donc procédé de manière inductive, sans grille de lecture ou système de codage préalable. A partir d'une observation détaillée du corpus, des régularités dans l'organisation discursive et un certain nombre de phénomènes langagiers transversaux ont pu être

regroupés en neuf catégories, qui sont les suivantes: discours disciplinaire spécifique, contextualisation, structuration du discours, marqueurs discursifs, parenthèses, lien avec le public, supports de présentation, modalisation et dialogisme. Dans cet article, deux d'entre elles sont présentées en détail: la structuration du discours et le dialogisme. Ces deux caractéristiques sont centrales à la définition de la conférence universitaire, en tant que discours dont la structure a une importance essentielle pour la clarté du raisonnement scientifique et dans lequel les références à d'autres discours, pour soutenir les arguments avancés et transmettre des connaissances, sont omniprésentes.

4. La structuration d'une conférence universitaire

A un niveau global, les conférencier-ère-s structurent généralement leur discours en plusieurs parties, organisées entre elles de manière explicite. Pour cela, un certain nombre de stratégies sont utilisées pour signaler la cohérence et la logique interne du discours. D'une part, les conférences commencent généralement par la présentation du plan, c'est-à-dire par l'explicitation du fil rouge qui sera suivi, ce qui permet de créer un horizon d'attente chez l'auditoire. D'autre part, les conférencier-ère-s utilisent de manière récurrente des procédés de rappels et d'annonces. Ces aller-retours dans le temps ponctuent les conférences et permettent de revenir sur ce qui a déjà été dit et d'anticiper la suite du discours. Ces deux éléments sont signalés par plusieurs éléments lexicaux et grammaticaux qui vont à présent être développés.

Il ne s'agit cependant pas ici de présenter des listes exhaustives de marqueurs ou d'expressions, mais plutôt un panorama, une variété de formes fréquentes qui peuvent être rencontrées dans une conférence universitaire.

4.1 *La présentation du plan*

En début de conférence, la présentation du plan permet d'explicitier l'itinéraire qui sera suivi et facilite la compréhension du public. Les conférencier-ère-s dévoilent leur fil rouge et pourront ainsi y faire référence tout au long de leur présentation, pour signaler l'avancée de leur raisonnement.

1. le titre de ma conférence euh c'est le rôle du genre et des imaginaires géographiques dans la migration des femmes / **je vous présente le plan** [...] **la première partie** amour sans frontière [...] **dans la deuxième partie** je vais aborder le thème de comment comprendre cette migration par amour [...] et ça me conduit **dans le troisième quatrième cinquième et sixième partie** à parler de l'étude des cas [...] et **finalement pour finir** je vais vous parler des expériences de ces migrantes par amour en Suisse / **en conclusion voilà le plan de ma conférence** (4_géomigr)

Dans ce premier extrait, la conférencière délimite de façon explicite la présentation de la structure de son discours, *je vous présente le plan, voilà le*

plan de ma conférence. Elle introduit les différentes étapes en utilisant deux constructions de phrase similaires incluant des adjectifs numériques ordinaux: *la première partie* et *dans la deuxième / troisième / quatrième / cinquième / sixième partie*. Cette présentation de plan est terminée par trois marqueurs de structure, *finalement, pour finir* et *en conclusion*.

Les conférencier-ère-s ne font toutefois pas toujours une présentation de leur plan aussi claire et explicite. La formulation de l'information est parfois différente ou entrecoupée d'éléments secondaires, ce qui peut rendre le repérage de la structure plus compliqué à effectuer. L'extrait 2 est un exemple d'un autre type de présentation de plan.

2. ma conicu communication euh s'intitule le métro, le sans-abri et l'empereur / euh voilà et / je vais essayer euh de de d'aborder / des petits riens mais tout en / essayant de l'articuler avec quelque chose de plus vaste et bon vo vous voyez que l'empereur c'est pas tellement un petit rien euh et euh / et euh en même temps euh poser donc euh euh en en en suivant **deux fils** connus **conducteurs le premier** étant euh la la la question dont je viens je viens de vous de de vous évoquer c'est-à-dire est-ce que il y a oui ou non société au Japon / et puis **de l'autre** euh / euh j'aimerais en même temps essayer de mener alors c'est pour ça que c'est un petit peu compliqué euh à essayer de comprendre comment fonctionnent euh la compassion et la pitié (9_ethno)

Dans ce deuxième extrait, le conférencier introduit les différents thèmes qui seront abordés dans sa présentation, tout en apportant des commentaires parenthétiques qui s'entrecroisent avec l'annonce des thématiques. Malgré la présence de plusieurs marqueurs et expressions de structure, *deux fils conducteurs, le premier, de l'autre*, repérer que le plan est en train d'être énoncé et quelles seront les étapes du raisonnement peut constituer une difficulté, en particulier pour des étudiant-e-s allophones.

Cependant, d'autres éléments peuvent apporter des indices sur la présentation du plan et soutenir la compréhension, comme par exemple l'utilisation de verbes spécifiques, tels que *montrer, proposer, aborder, présenter*. Ceux-ci sont généralement employés au futur. Les marqueurs de structure *d'abord, ensuite, finalement, en conclusion*, souvent présents dans la présentation des plans de conférences, constituent une autre marque de l'énonciation de la structure qui sera suivie.

L'appréhension des différentes parties du plan est particulièrement importante pour la compréhension de la suite de la conférence car il s'agit généralement d'informations-clés. Elles permettent aux étudiant-e-s de développer leur horizon d'attente sur le discours qui va être entendu et de se préparer à la compréhension.

4.2 Les rappels et les annonces

Deux autres éléments de structuration utilisés par les conférencier-ère-s tout au long de leur discours sont les procédés de rappels et d'annonces. Ces aller-retours dans le temps permettent de revenir sur ce qui a déjà été dit et d'anticiper la suite du discours.

3. une photo du grand vase que **vous avez vu tout à l'heure** sur l'aquarelle qui est maintenant au Louvre euh avant son enlèvement en 1865 (6_archéo)
4. alors l'occupation la plus ancienne du site **on en parlait tout à l'heure** les euh les fouilles de tombes (6_archéo)

Dans l'extrait 3, le conférencier utilise le verbe *voir* au passé composé, pour signaler qu'il fait référence à un élément mentionné plus tôt dans la présentation. Il s'agit, avec *dire* et *parler*, des verbes les plus fréquemment utilisés dans notre corpus pour effectuer un rappel. Ceux-ci sont utilisés à l'imparfait et au passé composé. Le verbe *rappeler* est également employé pour signaler un rappel, de manière un peu différente:

5. les raisons principales c'était **juste je vous le rappelle parce que c'est ça c'était un c'est quelque chose** de nouveau dans la jurisprudence de la Cour que c'est que l'interdiction contestée pouvait donc pour la Cour passer pour proportionnée (16_droit)

Le verbe *rappeler* est ici utilisé au présent et est combiné avec *juste*, qui exprime une idée d'atténuation. A cela s'ajoute une justification du rappel, introduite par *parce que* et par une auto-réparation du locuteur *c'est ça c'était un c'est quelque chose*. Ces éléments signalent que le fait d'effectuer un rappel de manière explicite, en utilisant le verbe *rappeler*, constitue une potentielle 'critique' de l'auditoire et de sa faculté de compréhension et qu'il est donc nécessaire d'exprimer ce rappel avec précaution.

Un autre élément caractéristique des rappels est l'utilisation de la locution adverbiale *tout à l'heure*. Celle-ci apparaît fréquemment dans les procédures de rappel, comme illustré par les extraits 3 et 4. Les adverbes *avant* et *précédemment* sont également employés par les conférencier-ère-s.

6. c'est comme si il nous invitait à nous à nous aussi spectateurs de nous asseoir sur ce banc et de contempler le spectacle urbain **dans un moment on verra** un exemple différent d'une réalisation urbaine qui est tout à fait dans cette lignée (8_ethno)

La formulation des annonces est généralement effectuée à l'aide des verbes *voir*, *parler*, *reparler* et *revenir*, au futur simple ou périphrastique. Dans l'extrait 6, le conférencier annonce qu'il introduira un second exemple plus tard dans sa présentation. Le verbe *voir* au futur simple est accompagné de la locution *dans un moment*, que l'on retrouve plusieurs fois dans les procédures d'annonce.

Tout comme pour les rappels, la locution *tout à l'heure* est aussi largement employée dans les annonces, ce qui n'est pas sans créer quelques difficultés pour les apprenant-e-s, comme cela va être mentionné dans le chapitre ci-dessous.

4.3 *Réflexions didactiques*

La présentation du plan et les procédures de rappel et d'annonce font partie de la structuration globale des conférences universitaires. Le faisceau d'indices constitué par les verbes, les temps verbaux, les marqueurs de structure et les locutions permettent de les distinguer du discours disciplinaire. Ces éléments peuvent être repérés par les étudiant-e-s et facilitent leur compréhension de l'organisation globale du discours des conférencier-ère-s et de l'articulation des différentes parties.

Concernant l'annonce du plan, il semble important de familiariser les étudiant-e-s aux différentes manières de faire et aux éléments qui peuvent leur permettre de repérer que les conférencier-ère-s énoncent la structure qui va être suivie durant la présentation. Et si l'on se place du point de vue de la production, il est également essentiel de sensibiliser les apprenant-e-s à l'importance de bien structurer une présentation orale et de le faire de manière explicite en utilisant des marqueurs et des expressions de structuration.

Quant à la compréhension des rappels et des annonces, deux difficultés principales pouvant être rencontrées par les apprenant-e-s du français sont à relever. Elles seront illustrées par l'extrait 7, dans lequel le conférencier effectue plusieurs rappels et annonces:

7. le rempart nord dont **on parlait tout à l'heure** fouillé principalement par Pierre Aupert [...] et maintenant un nouveau chantier a été mis en place aussi sur ce site **j'en parlerai un petit peu tout à l'heure** // et alors tout autour on va avoir bien sûr les nécropoles comme dans toute euh / cité euh / antique // alors pour l'acropole dont **je vous parlais** donc le sanctuaire d'Aphrodite qui est tout à fait au sommet de l'acropole (6_archéo)

D'une part, les verbes *parler* et *voir* sont utilisés à la fois dans les rappels et les annonces. Pour distinguer les deux procédés, il est nécessaire de se référer au temps du verbe employé. Toutefois, les différentes formes peuvent être confondues par les étudiant-e-s, notamment à l'oral. Deux énoncés de type "j'en parlerai tout à l'heure" et "j'en parlais tout à l'heure" sont phonétiquement proches et potentiellement difficiles à distinguer dans le flux de la parole. D'autre part, de manière semblable, la locution adverbiale *tout à l'heure* est également présente à la fois dans les rappels et les annonces. Celle-ci ne permet donc pas non plus à elle seule de les différencier. Etant donné qu'il s'agit de la locution la plus fréquemment utilisée dans les procédures de rappel et d'annonce, il semble particulièrement important de sensibiliser les étudiant-e-s à son double emploi.

En exposant les étudiant-e-s à différents modèles authentiques de rappels et d'annonces, il est possible de les familiariser avec ces procédés largement présents dans les conférences universitaires. Pour cela, nous avons élaboré plusieurs activités sur cette thématique et deux d'entre elles sont disponibles en Annexe 1². Les expressions de rappel et d'annonce sont d'abord à repérer en écoutant un extrait assez long (activité A, il s'agit de l'extrait 7 présenté ci-dessus), puis sont ensuite travaillées en détail grâce à la transcription de courts extraits (activité B). Le travail à partir de ce corpus permet aux étudiant-e-s d'être exposé-e-s à des données authentiques et d'en repérer les traits spécifiques et les régularités (Boulton & Tyne 2014). Ces activités détaillées de compréhension orale servent également à les familiariser à l'écoute de discours universitaires, dans toute leur complexité.

Cette sensibilisation, passant tout d'abord par un repérage en compréhension orale, peut ensuite permettre aux étudiant-e-s d'enrichir leur propre répertoire langagier et de réemployer les formes entendues.

5. Le dialogisme

Les conférences universitaires, derrière leur apparence monologique, sont des discours fondamentalement dialogiques. Défini comme un concept qui "réfère aux relations que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires" (Charaureau & Maingueneau 2002: 175), le dialogisme est une caractéristique principale des genres de discours universitaires, qui sont toujours orientés vers d'autres discours, de façon double: d'une part, ils se réfèrent et entrent en interaction avec des discours produits antérieurement par d'autres – c'est le *dialogisme interdiscursif*. D'autre part, ils s'orientent vers les discours des destinataires et les anticipent – il s'agit alors du *dialogisme interlocutif* (Charaudeau & Maingueneau 2002; Bres & Mellet 2009). Dans les conférences universitaires, les recours à ces deux formes de dialogisme sont généralement explicités par les conférencier-ère-s.

Un procédé largement utilisé par les conférencier-ère-s pour s'orienter vers le discours d'autrui, pour situer leur propre discours dans leur champ disciplinaire et pour transmettre des connaissances est le discours rapporté. Selon Rosier,

le *discours rapporté* recouvre les formes linguistiques permettant de rapporter ou de représenter sous une forme directe ou indirecte, le discours d'autrui [...] ou son propre discours [...]. *Rapporter* signifie donc à la fois citer [...] mais aussi résumer, reformuler, voire évoquer ou interpréter un discours (2008: 3).

Un certain nombre de formes verbales et de marqueurs servent à introduire le discours rapporté dans les conférences universitaires. Celui-ci peut être interprété avec différents degrés de précision et donner des informations sur la

² Voir également Janin (2017) pour d'autres activités didactiques.

situation d'énonciation initiale de manière plus ou moins détaillée. Plusieurs exemples vont à présent être développés.

5.1 Verbes introducteurs

Dans l'extrait 8, le conférencier rapporte le discours d'un anthropologue en spécifiant qu'il s'agit d'une citation. En effet, il précise *je cite* puis commence à lire la citation, qui est affichée sur la diapositive projetée, de même que les indications bibliographiques précises du livre dont il est question. Malgré le fait que la fin de la citation n'est pas spécifiée à l'oral – le conférencier marque juste une brève pause avant d'enchaîner avec son commentaire – la partie citée est donc tout de même facilement identifiable et la distinction entre le discours du conférencier et celui qu'il rapporte ne devrait pas être un frein à la compréhension.

8. en me m'appuyant là sur un livre euh récemment publié par Maurizio Bettini / éloge des du polythéisme / [...] euh et **je cite** 2000 ans de monothéiste nous ont habitué à croire que Dieu ne pouvait être qu'unique exclusif vrai / en revanche [...] le monde antique [...] est resté étranger à la violence de nature religieuse / qui a ensanglanté les cultures monothéistes et continue de le faire / c'est un argument / discutabile (13_hist)

Il existe toutefois des cas où la délimitation entre une citation et le discours dans lequel elle s'insère est plus subtile et donc moins aisée à percevoir. Le discours cité, ainsi que sa provenance exacte, ne sont pas toujours affichés sur un support visuel. Les indices permettant de distinguer la citation sont alors uniquement de nature prosodique, tel qu'un léger ralentissement par exemple. Cette absence d'explicitation de la présence d'une citation est susceptible de poser des problèmes de compréhension pour les étudiant-e-s allophones.

Dire, un introducteur classique du discours rapporté, est le verbe le plus fréquemment utilisé par les conférencier-ère-s. D'autres verbes, tels que *parler*, *montrer*, *penser*, *proposer* ou *expliquer* sont également employés, mais à une plus faible fréquence. Le verbe *dire* sert à la fois à introduire du discours direct et indirect, comme illustré par les deux extraits suivants:

9. DD: les gens **disent** ah super avoir un butte un un bout de nature à en plein Paris (8_ethno)
10. DI: Ceslona **dit** que euh il a trouvé le sarcophage en 792 fragments (6_archéo)

La construction *verbe + que* pour exprimer le discours indirect est celle qui est la plus employée par les conférencier-ère-s. Une autre construction, *verbe + de*, apparaît également dans le corpus, notamment avec les verbes *parler* et *proposer*, comme présenté dans les extraits 11 et 12. Elle remplit la même fonction, celle de rapporter le discours d'autrui de manière indirecte.

11. Jean-Paul Sermain **parle d'**un miracle (1_litt)
12. Jean Baubérot et Micheline Milot qui **proposent de** / de concevoir la laïcité comme se composant de quatre éléments (14_scs)

5.2 Indications sur la source

Il existe plusieurs manières de signaler la référence au discours d'autrui de façon explicite et une diversité de formes a pu être relevée dans les conférences universitaires. D'une part, les marqueurs de modalisation *selon X*, *pour X* et *d'après X* et, d'autre part, des verbes tels que *proposer*, *reprendre* ou *s'appuyer*.

13. **selon cette approche** le mariage binational suivrait un schéma clairement structuré / un homme européen se rend dans un pays du sud pour rencontrer une femme (4_géomigr)
14. **pour Dumarsais** comme **pour Diderot** le sens est dans l'homme (5_ling)
15. ce type de laïcité / euh **d'après Baubérot et Milot** se trouve plus fréquemment mais pas uniquement dans les pays de tradition catholique (14_scs)

Les trois locutions présentées dans les extraits ci-dessus sont des marqueurs de modalisation et servent à véhiculer des "idées de jugement et d'hypothèse", en s'inscrivant dans "des démarches logico-argumentatives" (Rosier 2008: 103). Elles sont donc utilisées par les conférencier-ère-s pour présenter et défendre leurs arguments en s'appuyant sur les discours d'autrui de façon explicite, c'est-à-dire en informant sur la source du discours rapporté. Ces locutions sont d'ailleurs généralement immédiatement suivies d'un nom propre, comme dans les extraits 14 et 15, même si parfois la source référencée est plus vague – *perspective*, *approche* – comme illustré par l'extrait 13.

L'utilisation du verbe *proposer* à la forme passive est une autre façon d'informer sur la source d'un discours relevée dans les conférences universitaires.

16. l'idée de religion civile euh **a été proposée** par Rousseau (14_scs)
17. cette illustration par un arbre qui **est proposée** par le musée de la Réforme à Genève (14_scs)

Les conférencier-ère-s utilisent également les verbes *s'appuyer* ou *reprendre*.

18. **en m'appuyant** sur Baudrit euh 2007 on peut euh définir la première optique comme relevant de l'apprentissage coopératif ou collectif (11_did)
19. **je reprends** une opposition qui a été utilisée par un auteur un sociologue (9_ethno)

Les exemples présentés ci-dessus illustrent la diversité des marqueurs de dialogisme employés par les conférencier-ère-s pour rapporter le discours d'autrui et signaler la référence à une source spécifique. Certains verbes et marqueurs, tels que *dire* ou *selon X*, se distinguent toutefois par une fréquence d'utilisation plus élevée.

5.3 Ressources multimodales

Les ressources utilisées par les conférencier-ère-s pour indiquer la présence de discours rapporté ne se situent pas uniquement au niveau verbal. Les indices peuvent également passer par le regard ou être de nature prosodique ainsi que gestuelle.

20. *et continue de le faire / c'est un argument / discutable (13_hist)*

Dans l'extrait 8, reproduit partiellement ci-dessus en 20, le conférencier lit une citation affichée à l'écran puis enchaine presque directement avec son commentaire de l'extrait cité. Cependant, durant la courte pause après la lecture de l'extrait, entre *faire* et *c'est*, le conférencier simultanément inspire de manière audible et lève son regard, auparavant baissé vers l'écran pour lire, en direction du public. Ces deux éléments permettent de signaler la délimitation entre le discours rapporté et celui du conférencier. La présence de la citation sur la diapositive permet également de distinguer plus aisément le discours rapporté du commentaire (Parpette 2014). Cependant, il existe d'autres cas où cette ressource n'est pas disponible. L'extrait 21 permet d'illustrer une autre combinaison d'indices signalant un changement de locuteur-trice, cette fois sans support visuel.

21. *il y a beaucoup de grincheux qui disent ah ça c'est plutôt dangereux il faut faire attention / et puis ben il se trouve que la grande majorité est en train de dire / ah mais Trump euh il va tout changer tout ira bien tout se passera bien / c'était un peu comme ça aussi euh en 2008 ou en 2001 si vous vous souvenez voilà (12_math)*

Dans cet exemple, les deux parties de discours direct sont introduites par le verbe *dire*, annonçant que le discours d'autrui va être rapporté. De plus, l'interjection *ah* est présente au début de chacun des deux segments de discours rapporté. Selon Caillat (2013), les ponctuants du discours de ce type ne sont pas spécifiquement des marqueurs du discours rapporté direct, mais ils sont néanmoins fréquents en bordure de ces énoncés. Au niveau prosodique, des variations permettent également d'indiquer la reprise du discours d'autrui. Pour rapporter les propos 'des grincheux' *ah ça c'est plutôt dangereux il faut faire attention*, le conférencier baisse légèrement la hauteur de sa voix. Pour 'la majorité', *ah mais Trump euh il va tout changer tout ira bien tout se passera bien*, il accélère son débit, en modifiant également faiblement sa voix. La fin du

discours rapporté direct est signalée par le retour à la fréquence de voix ordinaire du conférencier. A cela s'ajoute, pour la première partie de discours rapporté direct, un hochement de tête de gauche à droite qui accompagne le changement de voix.

Ces deux extraits permettent de montrer que les ressources verbales, prosodiques et mimo-gestuelles sont utilisées conjointement et de manière complémentaire par les conférencier-ère-s pour exprimer le dialogisme dans leurs discours.

5.4 *Réflexions didactiques*

Le dialogisme est une caractéristique principale du genre de la conférence universitaire, dans lequel les extraits de discours reproduits de manière explicite permettent de soutenir les propos avancés et transmettre des connaissances étayées par différentes sources (Rosier 2008).

Il paraît donc essentiel de sensibiliser les étudiant-e-s au dialogisme et à son utilisation dans le monde académique (Parpette & Bouchet 2017). Une première étape passe par le repérage et la compréhension de la diversité de ses formes – comment distinguer une citation exacte d'un discours rapporté indirect par exemple. A cela s'ajoute la difficulté réelle de pouvoir distinguer les parties de discours rapporté dans le flux du discours des conférencier-ère-s et de comprendre comment ceux-ci entrent en interaction. Aborder cette thématique en travaillant à la fois sur le contenu et sur la forme des extraits proposés peut favoriser la compréhension des étudiant-e-s, tout en leur permettant d'acquérir des structures langagières spécifiques et d'enrichir leur répertoire personnel. C'est avec ces objectifs en tête que nous avons élaboré plusieurs propositions d'activités didactiques sur le dialogisme (voir Annexe 2). Les deux premières activités (A et B) proposées sont basées sur un montage vidéo qui réunit de courts extraits comprenant du discours direct, du discours indirect et des citations exactes. Lors de la première écoute, il s'agit de compléter un tableau en repérant les différentes sources citées et les idées, connaissances ou opinions véhiculées par celles-ci. Les écoutes suivantes servent à repérer les verbes introducteurs ainsi que les types de discours rapporté utilisés. Ces activités peuvent être complétées par une comparaison entre le discours oral et la source écrite citée, pour permettre aux étudiant-e-s de mieux comprendre la différence entre les citations exactes et les discours direct et indirect.

Dans l'activité C, les étudiant-e-s doivent souligner précisément les parties de discours direct dans la transcription et cet exercice peut être suivi d'une discussion sur la façon dont on différencie le discours rapporté du reste du discours. L'activité A sert donc à entrer dans les extraits proposés par leur contenu et les activités B et C demandent de repérer, dans un deuxième temps, les moyens langagiers utilisés. L'activité D confronte les étudiant-e-s à une

variété d'exemples sur la façon de se référer à une source, en leur faisant écouter un montage de différents extraits de conférence.

Une deuxième étape consiste ensuite à travailler sur le réemploi de ces formes et à l'apprentissage de l'utilisation du dialogisme tel qu'il est employé dans le milieu académique. A partir des exemples proposés dans les activités, ainsi que des transcriptions des extraits écoutés, les étudiant-e-s peuvent se constituer un répertoire d'expressions, réutilisables lors de leurs propres présentations orales.

6. Conclusion

La conférence universitaire, en tant que genre de l'oral académique (Mangueneau 2014, Pollet 2001), est un type de discours largement présent à l'université et, par conséquent, essentiel à comprendre pour les étudiant-e-s allophones. La mise en place d'activités didactiques, élaborées sur la base d'analyses linguistiques détaillées des caractéristiques de la conférence, permet de familiariser les apprenant-e-s à la compréhension de ce genre de discours complexe. A partir d'un inventaire d'éléments langagiers utilisés par les conférencier-ère-s et d'un corpus d'extraits de conférences, il est possible d'entraîner la compétence en compréhension orale selon les principes du *data-driven learning*, en laissant les étudiant-e-s observer et manipuler directement les données (Johns 1991, Boulton 2008). En élaborant de manière autonome un raisonnement et un questionnement sur la langue, grâce à un travail avec des documents authentiques complexes servant de modèles, les apprenant-e-s peuvent développer leurs stratégies en compréhension orale, ainsi qu'enrichir leur propre répertoire de formules langagières, réutilisables en situation de production orale.

A travers l'exemple de deux caractéristiques de la conférence universitaire, la structuration du discours et le dialogisme, nous avons pu présenter une mise en pratique de cette approche. L'analyse des extraits a montré qu'il est possible d'établir un inventaire des moyens langagiers – verbes, temps verbaux, marqueurs – fréquents dans les conférences, tout en s'intéressant à leur contexte d'utilisation. Ces éléments forment ensuite un faisceau d'indices repérables par les étudiant-e-s et facilitant leur compréhension.

La démarche du français sur objectif universitaire (Mangiante & Parpette 2011a), et notamment ses étapes pour l'étude des besoins des apprenant-e-s et l'analyse du corpus de données, permet une transposition didactique adaptée à la réalité d'une classe de langue à partir de descriptions linguistiques fines. En s'inspirant de cette démarche, cette contribution a donc également tenté d'aller au-delà de la seule analyse des phénomènes langagiers, en apportant une modeste pierre à l'ouvrage destiné à combler le fossé existant entre linguistique et didactique des langues.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (2004): Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Paris (Nathan).
- Adam, J.-M. (2012): Discursivité, généricité et textualité. *Recherches*, 56(1), 9-27.
- Adam, J.-M. & Heidmann, U. (2007): Six propositions pour l'étude de la généricité. In R. Baroni & M. Macé, *Le savoir des genres*. Rennes (Presses Universitaires de Rennes), 21-34.
- Bachy, S., Dister, A., Francard, M., Geron, G., Giroul, V., Hambye, P., Simon, A.C. & Wilmet, R. (2009): Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL. Disponible: <https://www.docdroid.net/roXkyNR/conventionsvalibel.pdf.html> (15.05.17)
- Borg, S. (2011): Identité curriculaire du français sur objectifs universitaires. *Approches linguistiques, didactiques et éducatives. Synergies Monde*, 8(1), 43-57.
- Bouchard, R. & Parpette, C. (2012): Littéracie universitaire et orolographisme: le cours magistral, entre écrit et oral. *Pratiques*, 153-154, 195-210.
- Boulton, A. (2008): Esprit de corpus: promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Textes et corpus*, 3, 37-46.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014): Des documents authentiques aux corpus. *Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris (Didier).
- Bres, J. & Mellet, S. (2009): Une approche dialogique des faits grammaticaux. *Langue française*, 163(3), 3-20.
- Caillat, D. (2013): Le discours rapporté direct dans les conversations orales: un système de balisage multimodal. In C. Desoutter & C. Mellet (éds.), *Le discours rapporté: approches linguistiques et perspectives didactiques*. Berne (Peter Lang), 63-80.
- Carette, E. (2001): Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *Le français dans le monde*, 126-142.
- Carette, E. (2010): Aider des étudiants allophones à comprendre des cours universitaires: du parcours imposé vers le balisage pour randonnée en liberté. *Le français dans le monde*, 47, 94-105.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002): *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris (Seuil).
- Conseil de l'Europe (2018): Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Disponible: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (03.11.19).
- Cornaire, C. (1998): *La compréhension orale*. Paris (CLE International).
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris (CLE International).
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble (Presses universitaires de Grenoble).
- Dister, A. & Simon, A.C. (2007): La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé. *Arena Romanistica*, 1(1), 54-79.
- Dubois, M., Kamber, A., Péter, P. & Skupien Dekens, C. (2010): Conceptualisation et utilisation d'exercices de compréhension orale sur la base de documents radio authentiques. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 92, 31-55.
- Goffmann, E. (1987): *Façons de parler*. Paris (Editions de Minuit).
- Gremmo, M.-J. & Holec, H. (1990): La compréhension orale: un processus et un comportement. *Le français dans le monde*, 1-8.
- Hilgert, E. (2009): Un corpus au service du français sur objectifs universitaires: interviews d'enseignants-chercheurs. *Mélanges CRAPEL*, 31, 131-145.
- Janin, L. (2017). *La compréhension des conférences universitaires*. (Mémoire de master, Université de Neuchâtel).
- Johns, T. (1991): Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. In T. Johns & P. King (éds.), *Classroom concordancing*. *English language research journal*, 4, 1-16.

- Kamber, A. & Skupien, C. (2009): Les documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale. *Mélanges CRAPEL*, 31, 173-189.
- Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. (2004): Types d'interaction et genres de l'oral. *Langages*, 153, 41-51.
- Maingueneau, D. (2007): Genres de discours et modes de généralité. *Le français aujourd'hui*, 159(4), 29-35.
- Maingueneau, D. (2014): *Discours et analyse du discours*. Paris (Armand Colin).
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004): *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris (Hachette).
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2011a): *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble (Presses universitaires de Grenoble).
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2011b): *Le français sur objectif universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. *Synergies Algérie*, 15, 147-166.
- Mercer, N. (2004): Sociocultural discourse analysis. Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Parpette, C. (2014): Environnements numériques et démarches d'enseignement-apprentissage en Français sur Objectif Universitaire. Laboratoire ICAR, journée d'étude 17 octobre, Cours magistraux et environnements numériques: stratégies des enseignants, stratégies de étudiants.
- Parpette, C. & Bouchet, K. (2017): Dialogisme et réception des cours magistraux en Français langue étrangère. *Recherches en didactiques des langues et des cultures*, 14(2).
- Pollet, M.-C. (2001): *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles (De Boeck).
- Richer, J.-J. (2007): Le FOS est-il soluble dans le FLE ? Pour une didactique spécialisée du français sur objectifs spécifiques (F.O.S.). *Synergies Pérou*, 2, 20-27.
- Rosier, L. (2008): *Le discours rapporté en français*. Paris (Ophrys).
- Siegel, J. (2015): *Exploring Listening Strategy Instruction Through Action Research*. Basingstoke, UK (Palgrave Macmillan).

Annexe 1: les rappels et les annonces

Activité A

Ecoutez l'extrait 1.

1. Que rappelle le conférencier ?
2. Qu'annonce-t-il ?
3. Repérez les formules de rappel et d'annonce

Activité B

Classez les formules de rappel et d'annonce dans le tableau.

Quels sont les temps verbaux et les expressions temporelles utilisés pour les rappels et les annonces ?

1. comme vous le verrez parce que je vais en parler tout à l'heure le traitement jurisprudentiel de ce problème euh du crucifix dans les écoles n'est pas très cohérent
2. je vous rappelle juste que le canton de Bâle-Ville a deux possibilités la reconnaissance en droit public et la petite reconnaissance
3. si on revient à la citation la première citation du livre de Jean-Paul Sermain qu'on a lue ensemble tout à l'heure
4. on va revenir sur ce vase
5. cette vectorialité que j'évoquais tout à l'heure
6. la solitude qu'on a vue déjà précédemment / avec le tableau anglais que je vous montrais euh il y a quelque peu

Rappels	Annonces

Annexe 2: le dialogisme

Activité A

Regardez la vidéo 1 et complétez le tableau

Sources citées	Idées, connaissances, opinions apportées par ces sources

Activité B

Regardez à nouveau la vidéo 1

1. Pour chaque extrait, déterminez de quel type de discours rapporté il s'agit: citation exacte, discours direct ou discours indirect.
2. Repérez les verbes introducteurs utilisés.

Activité C

Lisez la transcription de cet extrait et soulignez les parties de discours direct.

la bourse euh hier euh non lundi a atteint son plus haut euh historique / alors euh en général / euh il y a beaucoup de grincheux qui disent ah ça c'est plutôt dangereux il faut faire attention / et puis ben il se trouve que la grande majorité est en train de dire ah mais Trump euh il va tout changer tout ira bien tout se passera bien c'était un peu comme ça aussi euh en 2008 ou en 2001 si vous vous souvenez voilà

Activité D

Ecoutez l'extrait 2 et repérez les différentes manières de donner une information sur la source. Comment la personne exprime-t-elle que ce qu'elle dit ne vient pas d'elle ?

Début de la transcription de l'extrait 2:

1. la définition de la séparation utilisée par Fox // euh pour lui la séparation cette séparation euh forte qui signifie je répète pas de soutien de l'Etat pour la religion et pas de restriction concernant les pratiques religieuses
2. je veux commencer par Rome / en m'appuyant là sur un livre euh récemment publié par Maurizio Bettini / éloge du polythéisme
3. ce type de laïcité / euh d'après Baubérot et Milot se trouve plus fréquemment mais pas uniquement dans les pays de tradition catholique
4. on a cette tendance à voir la séparation comme euh tout ou rien / alors qu'il s'agit bien sûr plutôt de degrés / et euh je montrerai ça en m'appuyant sur une euh / sur une recherche faite par un professeur de sciences politiques