



Utilisation de la plate-forme Moodle en Français sur Objectif Spécifique : vers une meilleure compréhension de l'oral en cours à l'INSA de Toulouse

Anna Moore

► To cite this version:

Anna Moore. Utilisation de la plate-forme Moodle en Français sur Objectif Spécifique : vers une meilleure compréhension de l'oral en cours à l'INSA de Toulouse. Linguistique. 2010. dumas-00677705

HAL Id: dumas-00677705

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00677705>

Submitted on 9 Mar 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Utilisation de la plate-forme Moodle en Français sur Objectif Spécifique : vers une meilleure compréhension de l'oral en cours à l'INSA de Toulouse

Sous la direction de Mme Catherine CARRAS et Mme Virginie ZAMPA

MOORE Anna
N° Etudiant : 20831879

2009-2010, session 2

Sommaire

Introduction	p.3
Partie I : Mise en contexte	p.5
1- <i>Le contexte du stage</i>	p.5
Les étudiants étrangers à l'INSAT	p.5
Le Français Langue Etrangère à l'INSAT	p.7
La naissance du projet	p.9
2- <i>Le recueil d'information : démarche et outils</i>	p.11
3- <i>L'analyse des résultats</i>	p .12
Les entretiens	p.12
Les questionnaires	p .14
Partie II : Compréhension de l'oral en cours	p.26
1- <i>Spécificités des discours oraux dans les cours scientifiques et techniques à l'INSAT</i>	p.27
Définition du terrain de recherche	p.27
Mots ponctuant et répétitions	p.30
Marques générales de l'oralité	p.32
Parenthèses dans le discours	p.35
Utilisation de supports visuels et textuels	p.36
Débit de parole	p.39
2- <i>Choix didactiques pour notre plate-forme</i>	p.40
Remarques sur les éléments pris en compte lors de l'élaboration	p.41
Ce qui a déjà été fait dans ce domaine	p.41
Présentation des activités proposées	p.43
Critique et proposition concernant les choix didactiques et la structure générale	p.52
Partie III : Le choix de la modularité	p.56
1- <i>L'influence du contexte institutionnel et logistique sur le projet</i>	p.59
Pourquoi Moodle ?	p.59

Pourquoi l'e-learning ?	p.60
Un e-learning fortement déterminé par le contexte	p.61
Moodle et son modèle pédagogique	p.62
Notre exploitation de Moodle	p.64
 <i>2- Critique et propositions d'exploitation et d'évolution</i>	 p.69
Eléments participant, ou susceptibles de participer, à une exploitation insatisfaisante de Moodle	p.70
Propositions pour une exploitation didactique efficace de l'espace Moodle créé	p.77
 Conclusion	 p.83
 Bibliographie	 p.86
 Annexes	 p.90

Introduction

Mon stage s'est déroulé au Centre de Sciences Humaines à l'Institut National des Sciences Appliquées de Toulouse, de février à mai 2010.

Après avoir surmonté mon premier réflexe qui était de « défendre » ce qui avait été fait lors du stage, j'ai tenté de mener une analyse pertinente éclairée par des recherches faites dans les domaines de l'enseignement-apprentissage concernés. Ces derniers sont ceux du Français sur Objectif Spécifique et des TICE puisque, lors de mon stage, ma tâche principale était de créer un espace d'e-learning sur la plate-forme Moodle avec un objectif bien précis : aider les étudiants non francophones de l'INSA de Toulouse à comprendre l'oral dans leurs cours scientifiques et techniques.

Le stage n'a duré que quatre mois et le projet a été pensé uniquement à mon arrivée. Il a de plus été conçu comme devant être achevé au terme des quatre mois, personne ne pouvant poursuivre son élaboration après mon départ. Bien que ces contraintes aient été une source d'insatisfaction, il a tout de même été décidé que mon rôle serait, à travers la création et la mise en ligne d'activités sur plate-forme Moodle, d'aider les étudiants non francophones maîtrisant le moins le français à mieux comprendre leurs cours. Cette demande de la part de l'institution m'a amenée à me poser des questions auxquelles j'ai tenté de répondre lors du stage. Je poursuivrai ma réflexion à leur sujet dans le cadre de cette étude. Elles peuvent être synthétisées dans les deux questions globales suivantes :

- Comment permettre aux étudiants étrangers de l'INSA de Toulouse de mieux suivre des cours scientifiques et techniques destinés à des étudiants français en utilisant une plate-forme multimédia (ici Moodle) ?
- Comment savoir quelles sont leurs plus grandes difficultés et quelles activités mettre à leur disposition pour les aider efficacement ?

Ce questionnaire est loin d'être original. De nombreux travaux et études ont été effectués autour de problématiques fort similaires. Il se différencie seulement dans la mesure

où il ne sera considéré qu'en lien étroit avec le terrain du stage. L'intérêt de tenter d'y répondre dans le cadre de mon mémoire professionnel réside, d'après moi, dans le fait qu'il pourra me permettre de poser un regard objectif et distancié sur l'espace créé sur Moodle lors du stage. Je pourrai ainsi proposer une exploitation et des modifications dont l'espace pourrait bénéficier dans un futur hypothétique. Il me semble que le projet sur lequel j'ai travaillé aurait grandement gagné à être mené dans le cadre d'une recherche-action. Cela n'est pas possible en seulement quatre mois. L'identification des problèmes menant à une analyse précise des besoins et à l'élaboration d'un espace d'e-learning ont pu être faits. Je n'ai pu cependant ni tester ni évaluer, et donc ni adapter ou modifier, cet espace lors du stage. Si le contexte institutionnel et logistique ne change pas, cela ne sera jamais fait. Ainsi, répondre à cette problématique à travers ce mémoire me permettra d'évaluer le projet, la façon dont il a été mis en place et la création à laquelle il a abouti. Certes, l'évaluation ne sera que théorique, et les adaptations et modifications ne resteront qu'à l'état de propositions, mais l'institution pourra néanmoins en bénéficier si elle décide un jour de redonner vie au projet.

Dans le but de répondre à ma problématique, je commencerai par décrire et analyser le contexte dans lequel le projet s'est déroulé. Je procèderai en abordant en premier lieu la naissance du projet à travers le contexte du stage. J'explicitai ensuite la démarche suivie et les outils utilisés dans le recueil d'information pour analyser les besoins lors du premier stade du projet. Suivra ensuite l'analyse des résultats obtenus. Après cette mise en contexte, j'aborderai la phase d'élaboration en lien avec l'objectif principal du projet : aider les étudiants à comprendre l'oral en cours. Veillant à garder une distance réflexive je m'appuierai sur mes lectures théoriques et mes observations sur le terrain pour mener une analyse des besoins spécifiques à la compréhension de l'oral en cours. Cela me permettra, suite à l'évocation des choix didactiques généraux faits lors du stage, d'analyser et de critiquer ces derniers notamment afin de suggérer des modifications. Enfin, l'utilisation de la plate-forme Moodle sera l'objet de mes propos dans une dernière partie. J'expliquerai tout d'abord, à travers la description du contenu de l'espace créé, dans quelles mesures le contexte institutionnel et logistique a influé sur cette dimension du projet. Je finirai ensuite par évoquer ce qui me paraît insatisfaisant pour proposer une exploitation pertinente de l'espace créé sur Moodle ainsi que des modifications dont il pourrait bénéficier.

I - Mise en contexte

1- Le contexte du stage

Les étudiants étrangers à l'INSA de Toulouse

J'ai effectué mon stage de 4 mois (de février à mai 2010) au Centre des Sciences Humaines de l'Institut National des Sciences Appliquées de Toulouse. Il s'agit d'une école d'ingénieurs en cinq ans qui fait partie du réseau des INSA. Ce dernier regroupe cinq, un à Lyon, un à Rennes, un à Rouen, un à Strasbourg et un à Toulouse. Il forme le premier réseau d'écoles publiques d'ingénieurs en France. Dans leur présentation, le réseau INSA ainsi que chaque école individuellement, mettent fortement en avant leur ouverture internationale tant dans le domaine de la recherche que de l'enseignement et leurs échanges avec le reste du monde à travers la mobilité des étudiants français et l'accueil d'étudiants étrangers. Ces échanges se font en premier lieu à travers les filières internationales de chaque école : EURINSA (pour l'Europe), ASINSA (pour l'Asie), AMERINSA (pour l'Amérique Latine et les Caraïbes), NORGINSA (pour la Norvège), DEUSHINSA (pour le monde germanophone), et SCAN et SIB (pour le monde anglophone). À ces filières internationales s'ajoutent des échanges qui s'effectuent après la deuxième année du cursus dans les cadres suivants :

- *programmes européens : Socrates/ Erasmus, Leonardo...*
- *réseaux internationaux d'établissements universitaires partenaires : Crépuq (Québec), Brafitec (Brésil), ISEP (Amérique du Nord)...*
- *accords bilatéraux passés par chaque INSA avec des universités d'excellence dans le monde entier*
- *double-diplômes (certains accords bilatéraux délivrent 2 diplômes)*
- *échanges prévus dans le cadre du réseau n+i d'Edufrance ¹*

¹ <http://www.insa-france.fr/fr/les-filiere/?highlight=etudiants|etrangers>

A l'INSAT², l'accueil des étudiants étrangers se fait tout d'abord dans le cadre des deux filières internationales : NORGINSA avec la Norvège et ASINSA avec la Chine, la Corée du Sud, l'Inde et le Vietnam. Les étudiants étrangers prenant part à ces programmes intègrent l'INSAT dès la première année et poursuivent généralement le cursus jusqu'à la fin de la cinquième et dernière année. Des étudiants étrangers sont également accueillis dans le cadre des autres programmes d'échanges cités précédemment. Contrairement aux étudiants étrangers inscrits dans le cadre de NORGINSA ou ASINSA, ceux-ci étudient à l'INSAT seulement pour une partie du cursus. Pour certains, il s'agit d'un semestre et pour d'autres d'un an ou deux ans. Ceci est notamment le cas des étudiants accueillis dans le cadre du réseau n+i ou des double-diplômes.

Il est difficile d'avoir une idée précise et les chiffres exacts du nombre d'étudiants étrangers étudiant chaque année à l'INSAT puisque cela diffère d'un semestre à l'autre ainsi qu'au sein d'un même semestre, certains arrivant ou abandonnant en cours de route. De plus, les informations communiquées sur le site de l'INSAT prêtent à confusion. En effet, un document officiel consulté en février 2010 présente les chiffres suivants pour l'année 2009 (ce qui ne correspond donc pas à une année universitaire) : *288 étudiants étrangers accueillis dans le cadre de programmes internationaux à l'INSA*³. Si nous regardons les chiffres concernant les relations internationales communiqués en juin 2010 sur le site, voici ce dont ils font état :

Les relations internationales en chiffres :

Système européen LMD (3/5/8) - Semestrialisation Crédits E.C.T.S.

590 étudiants étrangers (24 % des effectifs), originaires de 60 pays

100 % des élèves ingénieurs effectuent un séjour d'au moins 3 mois à l'étranger

Plus de 100 destinations possibles via des accords directs ou via des réseaux

Plus de 50 % des étudiants inscrits en doctorats sont étrangers

*Programmes d'études en anglais : Summer school avec l'Université d'Austin (USA), Spring semester Aeromechanical, Bio-chemical and Electrical engineering, Risk engineering, Systems engineering.*⁴

² Par souci de simplicité, nous désignerons désormais l'INSA de Toulouse par son sigle officiel : INSAT.

³ <http://www.insa-toulouse.fr/modules/resources/download/default/international/accueil-etudiants-etrange-09.pdf>

⁴ <http://www.insa-toulouse.fr/fr/institution/services/dri.html>

Ajoutons que sur cette même page, il est indiqué que le nombre total d'étudiants s'élève à 2500. Il paraît quelque peu surprenant que le nombre d'étudiants étrangers ait augmenté de façon si importante, passant de 288 à 590 en si peu de temps. Puisque les chiffres consultés en dernier ne sont pas accompagnés d'une date, nous pouvons peut-être penser que le dernier chiffre concerne trois semestres, alors que le premier n'en concerne qu'un. Toujours est-il, l'INSAT accueille un grand nombre d'étudiants étrangers pour une partie ou la totalité de son cursus et c'est un élément que l'institution semble vouloir mettre en valeur.

Le Français Langue Etrangère à l'INSA de Toulouse

Dans un tel contexte, avec des étudiants étrangers venant d'un très grand nombre de pays et étant accueillis dans le cadre de multiple échanges et à des stades différents du cursus proposé par l'institution, il n'est pas surprenant que la maîtrise du français de chaque étudiant étranger ne soit pas égale. Certains programmes imposent un niveau de français lors de la sélection des étudiants. Ceci est le cas par exemple de la filière ASINSA pour laquelle l'institution explicite qu' « *un bon niveau de français écrit et parlé est important pour la réussite de la formation. Il faut avoir suivi un minimum de 300 heures de français avant votre arrivée en France* ». ⁵Ces critères semblent à priori clairs, mais restent néanmoins fort flous. L'expression « un bon niveau de français » peut être interprétée de façons très diverses et 300 heures de français n'attestent en rien d'un niveau de maîtrise de la langue. C'est alors que se pose le problème de la définition d'un niveau : comment imposer un niveau de maîtrise et évaluer les compétences des étudiants venant de pays hors de l'Union Européenne qui ont suivi un enseignement non fondé sur les compétences langagières du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ?

Pour ce qui est du programme NORGINSA, un niveau de maîtrise du français n'est pas requis pour y entrer. L'examen d'entrée, qui a lieu en Norvège, comporte « *un test de langue français, non sélectif, mais utile à l'organisation du stage intensif de français, organisé au début de l'année universitaire, avant le début des enseignements scientifiques* » ⁶. Il arrive parfois que des étudiants n'ayant jamais étudié le français soient acceptés dans le programme si leur niveau dans les matières scientifiques correspond à ce qui est requis et si

⁵ <http://www.insa-toulouse.fr/modules/resources/download/default/international/asinsa/Asinsa.pdf>

⁶ http://www.insa-toulouse.fr/modules/resources/download/default/international/fiche_pratique_norginsa_fr.pdf

l'enseignant de FLE qui fait passer les tests ne décèle pas d'indisposition quelconque à apprendre une langue étrangère à travers leur maîtrise de l'anglais. Les autres programmes d'échange n'imposent aucun niveau de français aux étudiants accueillis, bien que certains - tel que celui qui concerne les double-diplômes - conseillent d'avoir au minimum un niveau B1 tel que décrit par le CECRL.

Chaque programme d'échange comporte des cours de FLE spécifiques, bien que certains soient communs à des étudiants d'échanges différents. C'est le cas en particulier des étudiants ERASMUS et double-diplômes. Puisque les étudiants étrangers accueillis dans le cadre d'accords ERASMUS sont les plus nombreux, ils sont placés dans des cours de différents niveaux - alors que pour les étudiants NORGINSA et ASINSA, il s'agit de groupes correspondant à l'année du cursus dans laquelle ils sont inscrits. Les groupes étant petits, les professeurs adaptent leur enseignement aux différents niveaux présents au sein d'un même groupe.

Les étudiants étrangers accueillis pour une partie seulement des cinq années de formation sont insérés, dès leur arrivée et pour toute la durée de leur séjour, dans les cours « normaux » dispensés aux étudiants français. Ils bénéficient en outre de deux heures hebdomadaires de cours de FLE adaptés à leur niveau. La prise en charge de ceux qui font partie du programme ASINSA et NORGINSA est bien différente. En effet, lors de la première année, ces derniers bénéficient d'un plus grand nombre d'heures de cours de FLE : 120h de cours intensifs d'été et 150h sur l'année, réparties en 4 créneaux par semaine pour les ASINSA, 80h de cours intensifs d'été et 112,5h sur l'année, réparties en 3 créneaux pour les NORGINSA. De plus, ils suivent les cours scientifiques et techniques dans des groupes à part (excepté pour certaines activités, comme par exemple les Travaux Pratiques de physique où ils sont avec des étudiants français et bénéficient généralement d'un travail en binôme avec un étudiant français). Ils ont le même programme que ces derniers et doivent faire les mêmes projets qu'eux. Ceci inclut notamment la rédaction d'un projet documentaire d'environ 10 pages, à faire en groupe, qu'ils doivent soutenir devant un jury à la fin de la première année. Ils doivent également, tout comme les étudiants français, effectuer un stage ouvrier pendant l'été suivant la première année, rédiger un rapport de stage et le présenter à l'oral devant le même jury que les étudiants français. À partir de la deuxième année, ils ont moins de cours de FLE : 112,5h sur 3 créneaux par semaine pour les ASINSA et 75h sur 2 créneaux pour les NORGINSA. Les étudiants NORGINSA sont intégrés aux cours scientifiques et techniques « normaux » dispensés aux étudiants français. Enfin, la troisième année est la dernière

pendant laquelle ils suivent des cours de FLE : 75h sur 2 créneaux par semaine pour les ASINSA et 37,5h de TD pour les NORGINSA. Alors que les étudiants NORGINSA sont tous intégrés aux cursus « normal » dès la deuxième année, le programme ASINSA concerne des étudiants français et étrangers qui suivent des cours en groupes spécifiques durant les trois premières années du cursus. L'INSA précise néanmoins que « *l'objectif prioritaire de ce programme est d'intégrer dès que possible les étudiants ASINSA au cursus commun* »⁷, même si l'enseignement se fait en groupes spécifiques pendant les trois premières années.

Notons que pour l'encadrement et l'enseignement du FLE de la totalité de ces étudiants étrangers, un professeur de FLE titulaire est responsable de l'organisation et du contenu de tous les cours qui sont dispensés également par des professeurs vacataires dont le nombre (environ une dizaine) peut varier selon les années.

La naissance du projet

Ayant animé à trois reprises des stages intensifs l'été pour des étudiants avec un niveau très faible en français intégrant l'INSAT en Septembre, et ayant fait quelques heures de vacations en FLE pour ce même établissement, j'ai été contactée par le responsable FLE qui m'a proposé d'y effectuer mon stage professionnel. Il n'avait encore aucune idée concrète de projet et pensait seulement me donner des charges de cours.

Avant le début du stage, au moment où nous discutons de la possibilité de son déroulement à l'INSAT, le responsable FLE m'a fait part des difficultés à suivre les cours scientifiques et techniques en français mentionnées par des étudiants non francophones. Il m'a également fait part des inquiétudes de professeurs de ces matières qui pensaient que certains étudiants ne comprenaient pas leurs cours. Il a alors été décidé que, lors de mon stage, je me consacrerai à l'élaboration d'un projet visant à résoudre ces problèmes. Je ne connaissais que très peu le contexte - le nombre d'heures de FLE suivies par les étudiants, le nombre d'étudiants étrangers, leur nationalité et leur niveau de maîtrise du français, le type de cours dispensés au CSH ainsi que dans les autres départements. J'ai néanmoins suggéré l'utilisation d'une plate-forme multimédia, supposant que les emplois du temps des enseignants de FLE et des étudiants étrangers étaient sûrement déjà très chargés et ne pourraient donc que

⁷ <http://www.insa-toulouse.fr/modules/resources/download/default/international/asinsa/Asinsa.pdf>

difficilement supporter l'ajout d'heures obligatoires en présentiel. Cette supposition a rapidement été confirmée par le responsable FLE qui semblait intéressé par ma proposition.

La plate-forme Moodle était la seule avec laquelle j'avais déjà travaillé. Elle était en effet utilisée dans les deux établissements au Québec et en Grande Bretagne où j'ai été respectivement monitrice de Français Langue Seconde et assistante de Français. Ainsi ai-je mentionné cette plate-forme lors de ma proposition de projet. Il s'est avéré que l'INSAT l'utilisait déjà et que je pourrais donc créer un espace dessus sans avoir à l'installer ni à en imposer l'utilisation à l'institution. D'après ce que j'avais pu observer, et suite à des discussions avec le responsable TICE, il s'est avéré que Moodle sert essentiellement à des fins administratives, mais également par certains professeurs de langues et de matières scientifiques et techniques qui l'utilisent surtout pour y déposer des documents pour leurs étudiants. Une fois le stage débuté, je me suis rendue compte qu'un enseignant donnant un cours hebdomadaire de FLE aux étudiants accueillis dans le cadre du programme n+i avait créé un espace sur Moodle pour les étudiants de sa classe. D'après ce que j'ai pu observer, il utilisait essentiellement deux des outils proposés : le dépôt de documents (de sa part et de la part des ses étudiants) et le forum (comme autre manière de travailler l'écrit avec les étudiants). La plate-forme Moodle, telle qu'elle était utilisée par l'INSAT au début de mon stage, ne comportait donc pas d'espace FLE global. L'enseignement du FLE était dispensé uniquement en présentiel (mise à part l'utilisation du forum faite par un enseignant et sa classe). La dimension novatrice du projet (à l'échelle de l'INSAT) résidait donc avant tout dans le fait que l'ambition était de créer un espace FLE pour un grand nombre d'étudiants, indépendamment d'un cours de FLE en particulier et avec une visée précise : aider ceux qui ont des difficultés à suivre les cours scientifiques et techniques.

Ainsi, le projet principal sur lequel j'ai travaillé lors de mon stage a été la création et la mise en ligne, sur la plate-forme Moodle, de matériel didactique visant à aider les étudiants étrangers à mieux comprendre les cours scientifiques et techniques.

2 - Le recueil d'informations : démarche et outils

Le constat qui a conduit à l'élaboration du projet était donc le suivant : d'après les étudiants non francophones et leurs professeurs dans les matières scientifiques et techniques, de nombreux étudiants non francophones ont des difficultés à comprendre et suivre les cours. Il s'agissait alors, avant de se lancer dans la création de matériel didactique, de mettre en place des stratégies de façon à objectiver l'analyse des besoins. J'ai privilégié deux outils lors de mon recueil d'informations : l'entretien de groupe, proche de l'entretien focalisé, et le questionnaire. Ces deux outils me semblent pertinents, notamment grâce à leur complémentarité, dans un tel contexte.

J'ai mené des entretiens de groupe avec les étudiants étrangers des programmes NORGINSA et ASINSA inscrits en première année. Bien que le projet ne concerne pas exclusivement ces étudiants, il m'a paru pertinent d'appréhender ce public d'une façon quelque peu différente des autres étudiants étrangers. En effet, les enjeux et le contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE diffèrent selon le programme dans lequel se trouvent les étudiants. Dans certains cas, les étudiants étrangers sont présents dans le cadre d'une filière internationale et projettent de rester pour la totalité des cinq ans et de passer leur diplôme d'ingénieur à l'INSAT. Dans d'autres cas, ils viennent dans le cadre de programmes différents qui n'impliquent qu'un séjour de un à trois semestres (même si certains, comme les « doubles-diplôme » impliquent qu'ils obtiennent aussi un diplôme d'ingénieur délivré par l'INSAT). Les entretiens de groupe, proche des entretiens focalisés, ont été menés auprès du public dont l'apprentissage du FLE représente un plus grand enjeu, et seulement avec les premières années, c'est-à-dire ceux qui ont le niveau de maîtrise le plus faible. Un entretien avec chaque groupe, sous la forme d'une discussion informelle s'apparentant à un entretien de type semi-directif, a eu lieu. J'ai privilégié ce type d'entretien peu conventionnel dans le recueil d'informations en didactique du français langue étrangère et seconde pour les raisons suivantes :

- *Par défaut* : le peu de temps libre dont disposent les étudiants ainsi que la charge de travail qui leur est demandée m'ont immédiatement poussée à écarter la possibilité de faire des entretiens semi-directifs en tête à tête (à moins de les écourter considérablement, mais cela n'aurait pas fourni des résultats très différents de ceux obtenus grâce à un questionnaire complet). Ces mêmes arguments m'ont également amenée à abandonner l'idée de mener des entretiens focalisés. De plus, pour ce type d'entretiens, se posait la question de comment

choisir les petits groupes (de 3 à 6 étudiants) au sein d'un groupe classe d'une dizaine d'étudiants seulement.

- *La relation entre le professeur de FLE et ces étudiants* : lors de plusieurs séances d'observation dans ces deux classes, j'ai pu remarquer la proximité entre le professeur et les étudiants. Ceci est dû, à mon avis, à la personnalité du professeur qui entretient une relation amicale et informelle avec les étudiants, les mettant à l'aise et créant ainsi une ambiance de groupe détendue et propice à l'apprentissage - le nombre de séances hebdomadaires avec le même professeur (3 séances d'1h15) ainsi que le petit nombre d'étudiants dans chaque groupe venant favoriser ces rapports de proximité et de confiance. Notons qu'il s'agit bien d'une relation bilatérale (ou plutôt plurilatérale) qui dépend également de la personnalité de chaque apprenant ainsi que de la dynamique du groupe entier.

Ces entretiens m'ont permis de recueillir des informations de type qualitatif, de l'ordre des sentiments et des représentations des étudiants. Ils m'ont par ailleurs aidée dans l'élaboration d'un questionnaire que je voulais distribuer à ces mêmes étudiants ainsi qu'à un public beaucoup plus large : tous les groupes allant d'un niveau A1 à B1. Les objectifs du questionnaire étaient multiples : compléter le recueil avec des informations plus quantitatives, l'étendre aux autres étudiants étrangers visés par le projet, confronter les influences éventuelles de la dynamique de groupe (leadership, prise de parole déterminée par le niveau de maîtrise du français etc.) aux réponses individuelles.

3 - L'analyse des résultats

Les entretiens

Concentrons-nous dans un premier temps sur les entretiens de groupe. J'en ai mené deux différents, un avec les premières années NORGINSA et un avec les premières années ASINSA, qui ont chacun duré environ une séance, soit 1h15. Ces entretiens se sont déroulés sur le créneau d'un cours de FLE en présence du professeur qui y a pris part activement. Les étudiants n'étaient pas prévenus à l'avance. J'ai commencé par leur présenter notre projet et j'ai ensuite expliqué que leurs témoignages étaient précieux et nous aideraient dans l'élaboration du projet. Nous (le professeur de FLE et moi-même) avons ensuite commencé

par des questions très générales comme la suivante : « *Avez-vous des problèmes à suivre ou à comprendre les cours ?* ». Nous n'avons pas interrompu les étudiants et les avons laissés s'exprimer à leur aise. Nos interventions étaient rares et avaient pour seuls buts de les relancer quand les réponses s'écourtaient, parfois de demander des précisions, des détails, des exemples etc., gardant en tête l'objectif principal de savoir en quoi consistait, d'après-eux, le (ou les) plus grand(s) obstacle(s) à leur bonne compréhension et à leur aptitude à suivre des cours scientifiques et techniques. La présence du professeur de FLE était nécessaire pour le maintien de la qualité des relations et donc de la communication. De façon à ne pas perturber cette dernière en rendant la situation trop formelle ou différente de l'ordinaire, j'ai préféré ne pas enregistrer ou filmer ces entretiens et j'ai opté pour une prise de notes lors de leur déroulement. J'ai relevé toutes les remarques concernant le suivi ou la compréhension des cours scientifiques et techniques. Si une intervention concernait uniquement une personne ou était réfutée par une partie du groupe, je l'ai noté et j'ai ensuite demandé aux autres d'exprimer leur opinion⁸.

La première conclusion à la laquelle nous pouvons venir suite à ces entretiens est que les étudiants étrangers rencontrent effectivement des problèmes de compréhension dans les cours scientifiques et techniques. Voici les éléments qui ont été évoqués plus précisément :

a) *Éléments formant un obstacle à la bonne compréhension*

- le vocabulaire spécialisé
- les structures des phrases
- la rapidité du débit de parole du professeur
- le manque de confiance les poussant à ne pas interrompre le cours pour poser une question (cela concerne uniquement les ASINSA)
- le besoin d'exemplification : les cours trop théoriques sont plus difficiles à suivre
- les difficultés pour théoriser quand cela leur est demandé en contrôle
- l'écriture du professeur (et l'utilisation d'abréviations) pose parfois problème
- la rapidité et l'absence d'explication de la part des étudiants français lors des manipulations dans le cadre de travaux en binômes

b) *Éléments les aidant à comprendre :*

⁸ Voir annexes I et II pour les notes prises lors de ces entretiens.

- le fait que certains des professeurs soient patients, répètent et expliquent d'une façon différente
- le polycopié
- les illustrations (power-point, au tableau etc.)
- le travail effectué chez eux (lecture du polycopié, traduction, recherche sur le sujet dans leur langue maternelle) pour palier aux problèmes de compréhension en cours
- ils demandent aux autres après le cours

Notons que les étudiants ASINSA ont parlé plus longuement et ont mentionné plus de difficultés de compréhension (même ceux qui refaisaient leur première année). Lors de l'entretien, j'ai pu noter un ton parfois ironique ou désespéré. Cela était beaucoup moins le cas avec les étudiants NORGINSA qui ont dit que les problèmes majeurs de compréhension se sont estompés après les premiers mois de cours.

Les questionnaires

L'élaboration

Ces entretiens m'ayant permis de confirmer le constat initial menant à la décision de mettre en place le projet - c'est-à-dire que les étudiants étrangers ont parfois des difficultés à suivre et comprendre les cours scientifiques et techniques - et ayant précisé de quels types de problèmes il s'agissait, j'ai rédigé un questionnaire⁹ pour un recueil d'informations sur une plus grande échelle. Bien que l'outil questionnaire nous dirige plutôt vers une étude quantitative, le questionnaire que j'ai élaboré contient un mélange de questions fermées (binaires et à choix multiples), d'échelles d'attitude et de questions ouvertes de façon à conserver la dimension qualitative, avec des réponses de l'ordre des sentiments et des motivations, des échanges qui ont eu lieu lors des entretiens. Les questions ouvertes sont posées graduellement, tout d'abord sous forme de précision à la case « autre » proposée à quatre reprises à la suite de choix multiples. Les deux principales se trouvent à la fin du questionnaire et leur suggèrent de proposer des remédiations à leurs problèmes. Enfin, la dernière question, qui à proprement parlé n'en est pas une, est elle aussi ouverte : « *Autres remarques, commentaires, avis etc. que vous voulez rajouter* ». Il m'a paru plus adapté de

⁹ Voir annexe 3 - Questionnaire concernant les cours scientifiques

mettre les questions ouvertes à la fin de façon à laisser le temps aux étudiants de rentrer dans le sujet en cochant simplement des cases avant de devoir rédiger leur propre opinion. De plus, même si elles ont demandé une analyse, et non simplement des calculs, lors du dépouillement des questionnaires, elles m'ont permis de rester dans le type de recueil d'information mis en place avec les entretiens, c'est-à-dire plutôt de l'ordre du qualitatif que du quantitatif. Cet objectif m'a aussi poussée à présenter aux étudiants, en fin de questionnaire, la possibilité de rajouter ce qu'ils voulaient, leur permettant ainsi de noter toute information ou remarque qui n'aurait pas été donnée lors des entretiens ou abordée par le questionnaire.

La distribution

J'ai distribué des questionnaires à sept groupes différents : les étudiants NORGINSA en première et deuxième année (les deuxièmes années m'ayant dit, au moment où je leur ai présenté le projet, qu'ils n'avaient plus de problème de compréhension ou d'expression dans les cours scientifiques et techniques, je n'en ai pas distribué aux années supérieures), les étudiants ASINSA en première, deuxième et troisième année, les étudiants dans le programme n+i et les étudiants ERASMUS dans le groupe des débutants. Notons cependant que très peu de questionnaires nous ont été retournés par ces deux derniers groupes, notamment à cause de l'absence prolongée d'un des professeurs.

41 questionnaires remplis m'ont été retournés. Pour une meilleure lisibilité, les résultats que je vais donner et analyser ci-dessous sont sous la forme de pourcentages arrondis, mis à part pour la majorité des réponses aux questions ouvertes où il était difficile de faire des pourcentages.

Ajoutons que c'est également par souci de mener une enquête qualitative que j'ai laissé la possibilité aux étudiants de remplir le questionnaire en dehors du cours de FLE et de le ramener plus tard. Ceci a certes diminué le nombre de questionnaires que j'ai récupérés (à cause des oublis répétés des étudiants ou des professeurs qui avaient proposé de les relever et de nous les remettre), mais je pense que cela a favorisé la qualité des réponses. Le fait de le remplir en dehors du cours de FLE, quand bon leur semblait, me permet de penser qu'ils ont pu répondre sans subir l'influence du groupe et de la situation formelle créée par le cours. Ils ont pu, en outre chercher le sens de certains mots si certaines questions leur paraissaient difficiles à comprendre, ou lors de la rédaction des réponses aux questions ouvertes (ce qui a pu les désinhiber et leur permettre de focaliser leur attention sur le contenu - et non la forme linguistique - de leurs réponses).

Les réponses aux questions fermées

Les réponses à la première question, très générale, « *Avez-vous des difficultés à comprendre les cours scientifiques ?* », confirment le postulat de départ (c'est-à-dire que les étudiants étrangers ont des difficultés à comprendre les cours). Voici le nombre de réponses pour chaque choix en pourcentage :

<i>Jamais</i>	<i>0%</i>
<i>Parfois</i>	<i>70,5%</i>
<i>Souvent</i>	<i>27%</i>
<i>Tout le temps</i>	<i>2,5%</i>

Je suis consciente du fait que l'échelle des réponses à cocher aurait pu être plus détaillée et graduelle, et que l'interprétation des termes à cocher peut varier d'une personne à l'autre, mais cela ne peut infirmer le postulat de départ. Aucun étudiant n'a répondu n'avoir jamais de problème de compréhension. Cela peut être expliqué par le fait que je n'ai pas précisé s'il s'agissait de compréhension lié à la langue ou au contenu. Je suppose qu'aucun étudiant, français ou pas, ne pourrait soutenir qu'il ne rencontre jamais de difficulté de compréhension de contenu. Il est quelque peu rassurant, pour les étudiants, de savoir que seulement 2,5% (c'est-à-dire une seule personne) ont répondu avoir tout le temps des problèmes pour comprendre leurs cours. Je suppose que « *tout le temps* » a été interprété comme signifiant « *à tous les cours* » et comme étant un réel handicap rendant impossible le suivi du cursus. Je regrette cependant, pour ce point précis, que les questionnaires soient anonymes. Dans le cas contraire, j'aurais pu m'entretenir avec la personne concernée pour tenter de mettre en place une aide individualisée qui s'avère nécessaire et urgente. Le grand nombre de réponses « *parfois* », semble logique pour les mêmes raisons que l'absence de réponses « *jamais* ». Enfin, le nombre qui m'intéresse le plus, dans le cadre de ce projet, est le fait que pratiquement 30% des étudiants ont répondu avoir souvent des difficultés pour comprendre leurs cours. Plus de la moitié des étudiants questionnés étant en deuxième ou troisième année (39% en première année, 29% en deuxième année et 29% en troisième année), j'estime que le fait que près de 30% ont encore souvent des problèmes de compréhension traduit un réel besoin et justifie entièrement la mise en place de notre projet visant à les aider (en complément des cours de FLE) à mieux suivre et comprendre les cours scientifiques et techniques.

La deuxième question leur demande de préciser ce qui constitue, pour eux, un obstacle à la compréhension des cours. J'ai proposé seulement deux réponses (le débit de parole du professeur et le vocabulaire inconnu) avant la case « autre », l'objectif étant d'influencer les moins possible leurs réponses. Voici la répartition des réponses :

Débit de parole	53,5%		
Vocabulaire	82,5%	- général	44%
		- scientifique	76,5%
Autres raisons	24%		

La majorité des étudiants pensent donc avoir des difficultés à comprendre les cours parce qu'ils ne connaissent pas assez de vocabulaire scientifique. Environ la moitié pensent que c'est parce que les professeurs parlent trop vite et parce qu'ils ne connaissent pas assez de vocabulaire général. Enfin, un quart des étudiants ont donné d'autres raisons. Certaines ont été évoquées deux fois :

- *l'écriture incompréhensible des professeurs*
- *le contenu des cours*
- *l'accent des professeurs*

Les autres raisons ont été mentionnées une fois :

- *la difficulté de prendre des notes et d'écouter en même temps*
- *les bavardages des étudiants français*
- *les professeurs qui n'écrivent pas au tableau*
- *la mauvaise qualité des photocopiés*
- *les professeurs qui vont trop vite*

Il est important de retenir le fait que 39 des 41 étudiants ont dit avoir du mal à comprendre les cours scientifiques et techniques, pour des raisons linguistiques, et non à cause du contenu. Il était donc de mon ressort, en tant que membre de l'équipe FLE, de les aider.

Je suis partie du postulat que les problèmes de compréhension concernaient plus directement l'oral que l'écrit, et les résultats donnés plus haut ont confirmé mon a priori. En

effet, excepté les deux étudiants ayant répondu que c'était à cause de l'écriture incompréhensible des professeurs et celui pour qui il s'agit de la mauvaise qualité des photocopiés, toutes les autres raisons concernent plus ou moins directement la compréhension de l'oral. Notons cependant qu'il me paraît artificiel et trop éloigné de la réalité de terrain, tout du moins dans ce contexte, de séparer les quatre compétences souvent traitées séparément dans la didactique des langues - à savoir la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale. Je reviendrai plus en profondeur sur ce point dans la suite de ce travail.

Partant de ce postulat et supposant donc que la compréhension de l'écrit serait très peu, voire pas du tout, mentionnée par les étudiants, j'ai posé deux questions sur cette dimension des cours. Contrairement à la compréhension de l'oral, il n'y a pas d'écart significatif entre les raisons données par les étudiants, et seulement deux étudiants ont donné des réponses personnelles. Voici les résultats concernant les contextes dans lesquels l'écrit est difficile à comprendre :

<i>Dans les photocopiés</i>	53,5%
<i>Dans les consignes des contrôles</i>	36,5%
<i>Au tableau</i>	39%
<i>Autres endroits</i>	5%

Les deux étudiants ayant coché la case « autres » ont noté : « *de temps en temps le texte trop long avant la question* » et « *écriture incompréhensible du prof* », la dernière réponse ayant été donnée précédemment.

Voici les raisons données :

<i>Vocabulaire inconnu</i>	46,5%
<i>Vocabulaire scientifique</i>	31,5%
<i>Structure des phrases</i>	48,5%
<i>Abréviations</i>	24,5%
<i>Autres raisons</i>	17%

Sur sept réponses « autres », cinq concernent l'écriture incompréhensible du professeur, et les deux autres concernent « *les symboles/notations mathématiques* » et le fait que « *les thèmes de sujet sont pas familiers, exp : système d'une voiture* ». L'écriture incompréhensible des

professeurs est un problème qui ne concerne pas la majorité des étudiants, mais il est récurrent. Bien que nous ne pourrions revenir sur ce point que brièvement, cette dimension socioculturelle me semble suffisamment intéressante pour constituer l'objet d'une étude menant à la proposition de remédiations à ce problème. Les structures des phrases posent légèrement plus de problème que le vocabulaire général, qui lui-même en pose légèrement plus que le vocabulaire scientifique. Il est intéressant de noter que pour la compréhension des cours, le vocabulaire scientifique est un problème beaucoup plus important que pour la compréhension spécifique de l'écrit. Un vocabulaire de spécialité poserait donc plus de difficultés de compréhension à l'oral qu'à l'écrit.

Les réponses à la question suivante, « *Avez-vous plus de difficultés à comprendre l'oral ou l'écrit* » confirment clairement le postulat de départ :

<i>L'oral</i>	65%
<i>L'écrit</i>	35%

La répartition entre oral et écrit, concernant cette fois les difficultés dans l'expression, est fort similaire. Certains déclarent en rencontrer dans les deux (ce qui explique que l'addition des 2 donne plus que 100%), mais plus en rencontrent à l'oral :

<i>L'oral</i>	68%
<i>L'écrit</i>	41%

Quant aux moments où l'expression leur pose problème, voici ce qu'ils ont répondu :

<i>Pour la participation en classe</i>	51%
<i>Pour les exposés</i>	46,5%
<i>Pour la rédaction des comptes-rendus</i>	58,5%
<i>Pour les évaluations écrites</i>	24,5%
<i>Autres moments</i>	12%

Le seul chiffre qui se démarque de façon significative est celui concernant les évaluations écrites : lors des évaluations écrites, les étudiants sont moins gênés par des problèmes

d'expression que pour la participation, les exposés et les comptes-rendus. Parmi les étudiants qui ont coché la réponse « autres », trois ont noté que cela leur posait des problèmes pour poser des questions, un pour le travail en groupe et un pour les discussions avec les étudiants français.

Dans le but de me guider dans l'élaboration de matériel didactique visant à les aider à comprendre les cours, je leur ai demandé ce qu'ils faisaient quand ils rencontraient des difficultés et s'ils avaient une idée de ce que nous pourrions faire pour les aider. Voici les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour remédier aux problèmes de compréhension :

<i>Demander au professeur de répéter</i>	2,5%	
<i>Demander au professeur de répéter d'une autre manière</i>	34%	
<i>Demander à un camarade</i>	75,5%	
<i>Chercher dans le dictionnaire</i>	78%	- pendant le cours 53%
		- chez eux 65,5%
<i>Autres</i>	9,5%	

Deux stratégies se détachent clairement des autres par leur popularité : demander à un camarade et chercher dans le dictionnaire. Cela sous-entend un manque de communication entre les étudiants et le professeur qui est notamment dû aux spécificités des cours magistraux ou des cours et TD donnés à un nombre relativement grand d'étudiants. Il est cependant surprenant que cela apparaisse dans ce contexte-ci puisque la majorité des étudiants qui ont répondu sont dans des groupes relativement réduits (environ 20 étudiants) dans tous leurs cours. Parmi les trois réponses « autres », deux ont dit qu'ils demandaient aux professeurs après le cours ou à la pause, et un qu'il lisait et essayait de comprendre chez lui.

Les réponses aux questions ouvertes

Les questions sur les aides possibles étant ouvertes, je ne peux donner de résultats aussi clairs sous forme de pourcentages. Je vais cependant les analyser de façon à pouvoir tirer des conclusions pertinentes. Les solutions sont de trois ordres : elles concernent soit les professeurs des matières scientifiques et techniques, soit les professeurs et cours de FLE, soit les étudiants eux-mêmes. J'ai dressé une liste, qui vous est donnée ci-dessous, de toutes les solutions suggérées. Certaines ont un chiffre à leur droite : il s'agit du nombre de fois où elles ont été évoquées. Celles qui n'ont été données qu'une seule fois n'ont aucun chiffre.

Dans les cours scientifiques et techniques :

- donner plus d'explications - 2
- utiliser moins d'abréviations - 2
- parler moins vite - 6
- forum entre eux et les étudiants pour des questions de vocabulaire
- mettre des cours en ligne
- donner plus d'illustrations - utiliser plus le tableau - 5
- écrire plus lisiblement au tableau
- simplifier les textes dans les photocopiés
- détailler les photocopiés - 5
- donner les photocopiés avant le cours
- un photocopié pour chaque cours
- proposer du soutien
- faire des groupes avec un seul étudiant étranger
- phrases plus simples dans comptes-rendus
- rendre les documents montrés en cours disponibles en ligne

Dans les cours de FLE :

- avoir plus de cours de FLE
- étudier plus de vocabulaire - 2
- faire des listes de vocabulaire scientifique - 2
- dictionnaire de vocabulaire scientifique en ligne
- travailler sur les photocopiés
- expliquer des expressions orales
- donner une liste de vocabulaire scientifique et des abréviations

Les étudiants :

- réviser
- plus participer dans le cours
- plus travailler

Il paraît normal qu'il y ait très peu d'éléments dans la dernière catégorie : la question était « Que pourrions-nous faire », et non « Que pourriez-vous faire ». Certains étudiants ont donc fait preuve d'une certaine réflexivité sur leur façon de travailler le français sans que je le leur suggère. D'après la majorité d'entre eux, l'aide doit cependant venir principalement des

professeurs des matières scientifiques et techniques. Ils insistent particulièrement sur les photocopiés (élément qu'il serait intéressant d'analyser à la lumière des recherches effectuées autour de l'usage du photocopié par les étudiants étrangers, notamment ceux de Robert Bouchard, Chantal Parpette et Jean-Charles Pochard (2005)), le débit de parole et les illustrations et exemplifications.

J'ai procédé de la même manière pour les suggestions concernant l'aide à l'expression :

Dans les cours scientifiques et techniques :

- parler moins vite - 2
- écrire mieux
- illustrations
- mettre support du cours en ligne
- donner des exemples de travaux faits par les étudiants les années précédentes
- faire plus de travaux en groupes - 2
- photocopiés plus détaillés

Dans les cours de FLE :

- travailler l'exposé - 3
- travailler le vocabulaire et les structures des textes qu'ils doivent écrire
- mettre un forum à disposition pour poser des questions
- plus d'exercices à l'oral - 4
- apprendre plus d'expressions familières

Les étudiants français :

- être plus gentils et accueillants
- avoir plus d'occasions de parler avec eux
- organiser des rencontres pour parler (pas uniquement avec des étudiants)

Pour ce qui est de l'aide à l'expression, contrairement à la compréhension, les étudiants pensent que les solutions sont autant du ressort des professeurs des cours de FLE, que ceux des cours scientifiques et techniques. Ralentir le débit de parole est encore une fois une suggestion répétée. Il est intéressant de voir que deux étudiants ont suggéré de plus travailler en groupes pour les aider à mieux s'exprimer en français. Voici leur réponse exacte : « *plus de travail en group* » - « *j'exprime mieux quand il y a moins de tension. Discussion en groupe de 3 ou 4 étudiants est préférable* ». Précisons ici que certains cours, dès la première

année, se déroulent sous la forme d'apprentissage collaboratif par projet et problèmes, et que les étudiants ont donc effectivement l'expérience du travail en groupe et peuvent ainsi comparer avec d'autres modalités de travail. Ils ne précisent pas s'ils font référence aux cours scientifiques et techniques ou aux cours de FLE. La nécessité d'interpréter s'impose donc, comme cela est souvent le cas avec les réponses aux questions ouvertes dans un questionnaire. Je suppose qu'il s'agit des cours scientifiques et techniques, mais dans les deux cas (même si c'est dans une moindre mesure pour le second) cela renvoie aux spécificités des cours magistraux ou des cours ne sortant pas du schéma traditionnel dans ce contexte socioculturel. Je fais ici référence au schéma du professeur qui parle et des élèves qui écoutent et qui, même si les professeurs d'adressent à eux directement ou s'ils participent au cours, sont considérés comme une entité composée d'individus qui ne peuvent travailler qu'individuellement.

Les deux suggestions les plus récurrentes concernent les cours de FLE. Cela me paraît logique puisque la question étant « *A votre avis, que pourrions-nous faire pour vous aider à mieux vous exprimer dans ces [cours scientifiques] cours* » et ayant été distribué dans un cours de FLE, elle sous-entendait comme pour la précédente que « *nous* » était l'équipe FLE. Les suggestions sont les suivantes : travailler d'avantage sur les exposés et l'expression orale.

Enfin, la dernière entrée dans le questionnaire « *Autres remarques, commentaires, avis etc. que vous voulez rajouter* », visait à mettre en lumière une dimension que j'aurai pu éventuellement oublier lors de l'élaboration du questionnaire. Pratiquement un quart (22%) des étudiants ont complété cette section. Seulement trois réponses (dont deux similaires) évoquent une dimension absente des résultats précédents : « *plus de tier-temps ; ajouter les rattrapages* », « *ajouter les rattrapages du contrôle* » et « *plus de devoir à la maison pour les sujets importants* ». Les autres réponses répètent des éléments déjà évoqués :

Pour les professeurs des cours scientifiques et techniques :

- vidéos de TP sur Moodle
- utiliser le tableau et illustrer leurs propos
- mettre les étudiants étrangers en binôme avec un français (pour faciliter les manipulations et la rédaction des comptes-rendus)
- faire preuve de patience et ralentir le débit de parole
- ne pas mettre tous les étrangers dans un même groupe
- ne pas donner des contrôles plus difficiles que les TD

Toutes les remarques concernent donc les professeurs des cours scientifiques et techniques. Cela confirme la tendance remarquée précédemment : les étudiants pensent que l'aide au suivi et à la compréhension des cours est avant tout du ressort des professeurs des matières scientifiques et techniques.

Le questionnaire pour les professeurs

J'ai également élaboré un questionnaire pour les professeurs de ces matières ayant, ou ayant eu, des étudiants étrangers dans leurs cours. J'ai malheureusement eu peu de retour : seulement trois professeurs ont rempli et retourné le questionnaire. Je n'analyserai pas les résultats, mais je joins cependant ces derniers aux documents annexes¹⁰. Ce questionnaire¹¹ avait pour but de cibler ce qui, d'après les professeurs, représente pour les étudiants étrangers un obstacle au suivi et à la compréhension de leurs cours et, le cas échéant, ce qu'ils font pour les aider. Etant convaincus de la pertinence et de la nécessité d'une approche systémique pour une recherche action de ce type, je pense qu'il aurait été fort intéressant de confronter les résultats à ceux obtenus avec les questionnaires pour les étudiants. Les résultats des questionnaires distribués aux étudiants ont confirmé la pertinence du choix d'une telle approche, telle que définie par François Mangenot pour qui « *la perspective systémique s'intéresse moins à l'étude isolée de telle ou telle variable (les logiciels, les enseignants, les apprenants, l'institution) qu'aux relations entre ces variables* » (Mangenot, 2000, p.1). Pour ce qui est des remédiations possibles à leurs problèmes de compréhension et d'expression, les étudiants étrangers ont évoqué certes le contenu des cours de FLE, mais aussi les autres étudiants (étrangers et français) et surtout les professeurs des matières scientifiques et techniques. Ainsi me semble-t-il que la mise au point de stratégies et de matériels didactiques visant à aider les étudiants à mieux suivre et comprendre leurs cours doit se faire après une observation et analyse des relations entre toutes les variables en jeux dans notre contexte.

L'objectif des questionnaires pour les professeurs était également de les informer du projet que je mettais en œuvre et de leur proposer d'y prendre part. Le postulat qui m'a poussée à l'élaboration de ce questionnaire a lui aussi été confirmé par les réponses aux questionnaires des étudiants pour qui la solution à leurs problèmes de compréhension et d'expression serait avant tout entre les mains des professeurs scientifiques et techniques. Je

¹⁰ Voir annexe VI.

¹¹ Voir annexe IV.

pense qu'une réelle communication et un travail d'équipe entre les différents acteurs jouant un rôle dans le cursus des étudiants étrangers permettraient un encadrement et une aide efficaces.

L'absence presque totale de réponses aux questionnaires des professeurs m'amène à remettre en cause ma manière de les distribuer. J'ai envoyé un courriel, avec le questionnaire en pièce jointe, aux professeurs de tous les départements des matières scientifiques et techniques en présentant notre projet. Le courriel contenait un message dans lequel j'expliquais ma démarche et précisais que cela concernait les personnes ayant (ou ayant eu) des étudiants non francophones dans leurs cours. Suite au faible taux de réponses, j'ai envoyé une nouvelle fois le même courriel une semaine plus tard. Si j'avais eu plus de temps et si j'avais mieux connu l'institution et son fonctionnement dès le début du stage, j'aurais pu mener une enquête plus efficace. Cette connaissance s'est construite peu à peu au cours du stage, m'amenant à avoir la vision d'ensemble nécessaire à l'élaboration d'un tel projet. Peut-être aurait-il fallu convaincre les chefs de ces différents départements de la pertinence de notre projet et du fait qu'il nécessitait une enquête préalable impliquant la distribution de questionnaires aux professeurs. Ils auraient ensuite pu faire passer eux-mêmes les questionnaires au sein de chaque département, leur donnant ainsi plus de crédibilité et leur évitant d'être oubliés ou ignorés dans l'emploi du temps chargé de chaque professeur.

Bien que le faible taux de réponses au questionnaire pour les professeurs puisse être perçu comme un échec, cela soulève des questions intéressantes qui ont enrichi ma réflexion. Elles seront abordées plus en profondeur lorsque j'aborderai de nouveau les liens entre le CSH et les différents départements.

II - Compréhension de l'oral en cours

Pour Chantal Parpette et Catherine Carras (2007) « *le terme Français sur Objectif Spécifique (FOS) recouvre les formations répondant à une demande, un besoin clairement identifié* » (p.62). Le projet sur lequel j'ai travaillé lors mon stage s'inscrit dans le cadre du Français sur Objectif Spécifique. Il répond à une demande formulée par le responsable du FLE à l'INSAT, et à un besoin clairement identifié : aider les étudiants non francophones à mieux comprendre les cours scientifiques et techniques à l'INSAT. Les réponses aux questionnaires ont mis en évidence le fait que pendant les cours, les discours oraux posent plus de problèmes de compréhension que les discours écrits. L'objectif du projet a donc été ciblé d'avantage, passant d'aider les étudiants non francophones à mieux comprendre leurs cours, à les aider plus spécifiquement à mieux comprendre l'oral en cours. Je vais maintenant expliquer et critiquer la démarche suivie, ainsi que les choix didactiques qui ont été faits, relatifs à cette dimension du projet.

Lors de l'élaboration d'activités, j'ai pris en compte les besoins ciblés par les étudiants, par le professeur responsable du FLE, ainsi que par une collecte des données langagières et culturelles propres aux situations de communication à traiter. Dans notre cas il s'agit des cours scientifiques et techniques à l'INSAT. Pour les étudiants, le vocabulaire est ce qui pose le plus de problème de compréhension. Rappelons que 82,5% des étudiants ont dit que le vocabulaire constitue un obstacle à la compréhension des cours, et que parmi ces étudiants, 76,5% ont précisé que c'était le vocabulaire scientifique. Le professeur de FLE a quant à lui souligné, au début du projet, la pertinence de l'élaboration d'activités sur les structures du raisonnement scientifique. Dans le but de compléter l'enquête menée auprès des étudiants, et les besoins ciblés par le responsable FLE, il m'a paru important d'étudier les spécificités des discours oraux en cours. La confrontation de ces informations et la prise en compte des points de vue des différents acteurs lors de l'analyse des besoins s'inscrit dans une démarche d'objectivation.

L'analyse des besoins à travers la récolte d'informations auprès des étudiants ayant fait l'objet de mes propos dans la première partie de cette étude, je vais maintenant analyser

les spécificités de la situation de communication, puis décrire les choix didactiques faits lors du stage. Précisons que cette analyse n'a pas pu être faite de manière aussi rigoureuse lors du stage. Il me paraît néanmoins important de la mener dans le cadre de cette étude, et ce pour plusieurs raisons. Cela permet de compléter une étude lacunaire lors du stage dont le projet pourrait bénéficier dans le futur. Cette analyse est par ailleurs enrichissante et formatrice sur un plan plus personnel. Elle me permettra, le cas échéant, de pouvoir mieux appréhender l'élaboration de supports de formation dans des situations d'enseignement-apprentissage similaires.

1 - Spécificités des discours oraux dans les cours scientifiques et techniques à l'INSAT

Définition du terrain de recherche

Une fois l'élaboration de matériel didactique entamée, nous (le responsable pour le FLE et moi-même) avons contacté des professeurs qui enseignent dans les autres départements que le Centre des Sciences Humaine. Nous voulions savoir si certains accepteraient de participer au projet en me permettant de venir filmer ou enregistrer des passages de leurs cours. Les enregistrements audio et vidéo obtenus sont les suivants :

- un enregistrement vidéo d'un cours magistral de biochimie structurale de deuxième année, cursus général, d'une durée d'une heure trente.
- un enregistrement vidéo d'un cours magistral de thermodynamique de première année, cursus général, d'une durée d'une heure trente.
- un enregistrement vidéo d'un TD (travaux dirigés) de mathématiques de première année, cursus général, d'une durée d'une heure trente.
- un enregistrement audio d'un TD de mathématiques de première année, filière FAS¹², d'une durée d'une heure trente.

Nous les avons faits avec pour but premier d'en utiliser des extraits comme supports aux activités (je reviendrai plus loin sur l'exploitation didactique de ces vidéos, cette

¹² Formation Active en Sciences - filière permettant aux étudiants ayant un BAC STI options Génie Mécanique et Génie Civil, de suivre une formation d'ingénieur à l'INSA.

dimension n'étant pas ici mon propos). Ils ont cependant permis une analyse des spécificités des cours scientifiques et techniques. Celle-ci était fort réduite lors du stage mais sera maintenant étayée à la lumière de nombreuses recherches dans ce domaine.

Idéalement, j'aurais voulu mener une enquête de terrain exhaustive, mais la durée de mon stage en a rendu la mise en place impossible. Il aurait été intéressant de savoir, avec précision et à l'échelle de l'INSAT, quels outils et quelles méthodes sont utilisés dans les cours par les professeurs. La dimension socio-affective dans ce type d'enquête doit cependant être prise en compte et nécessite une minutieuse préparation de la mise en œuvre qui peut être fort délicate à mener. Lors de la prise de contact avec des professeurs d'autres départements évoquée précédemment, force a été de constater qu'ils acceptent difficilement la présence d'une tierce personne dans leur cours. Mon but, que j'ai pris soin de préciser, était de filmer des passages de cours afin de pouvoir fonder des activités de FLE sur de brefs extraits. J'ai bien précisé que je ne venais en aucun cas pour les observer ou pour critiquer négativement ou positivement leur méthode et façon de donner un cours. J'ai cependant eu fort peu de réponses positives, un professeur m'ayant même demandé si j'étais consciente du fait qu'en observant on transforme ce que l'on observe, certes en souriant mais tout de même sans accepter de me laisser venir dans son cours. La réticence de certains vient peut-être de la peur d'être jugé, bien que cela ne fût en aucun cas mon intention, et du fait qu'ils ne sont pas habitués à ce type « d'intrusion ». Ce n'est qu'après le premier mois de stage fini (au moment où je commençais à contacter les professeurs pour aller filmer leurs cours) qu'un membre du personnel du CSH m'a expliqué que le comité de direction, composé des directeurs de chaque département, du directeur des études et de l'INSAT, se réunissait chaque semaine et discutait notamment de propositions faites par des professeurs ou d'autres membres du personnel. Si mon stage avait été plus long ou si j'avais pris conscience beaucoup plus rapidement de cet aspect du fonctionnement de l'institution, j'aurais pris le soin de présenter ma proposition de projet au comité de direction et aurais demandé à ses membres d'informer les professeurs préalablement à mon intervention (pour les questionnaires, pour l'observation des cours et pour filmer et enregistrer des cours). Une des conclusions que j'ai pu tirer de mon stage est que plus l'institution est grande, plus il est nécessaire d'en connaître les rouages avant même d'avoir un projet pédagogique. Le projet et les nouvelles idées en elles-mêmes ne sont qu'un modeste début : il faut ensuite beaucoup de temps, de patience et surtout bien connaître l'institution pour pouvoir le lancer.

J'ai précédemment utilisé le substantif « cours » comme un terme générique englobant plusieurs réalités de terrain que je n'ai pas encore pris soin de préciser. Les cours se composent de CM (cours magistraux) accompagnés de TD (travaux dirigés - séances avec des activités visant à mettre en pratique ce qui a été vu dans le cours) ou de TP (travaux pratiques - séances visant l'acquisition de connaissances à travers des activités en liens avec le cours). Ces trois types de cours se déroulent de façons différentes et peuvent énormément différer d'un professeur à un autre. Une différence majeure réside dans la forme que prend le discours dans chaque cas. Alors que dans le cadre d'un CM « *un ensemble massif d'informations est transmis à des récepteurs mis en demeure de l'enregistrer sans négociation possible, du fait d'une situation de communication très dissymétrique* » (Bouchard, 2009, p.2), les TD et TP renferment une forme plus dialoguée de discours. Ces différences structurales impliquent, dans le cadre d'une étude des spécificités des discours oraux en situation d'enseignement apprentissage, la nécessité de les considérer séparément. Je ne peux cependant prendre le temps de mener une analyse aussi ciblée dans le cadre de cette étude. De plus, j'ai pu observer que la présence de communication dans les CM et les TD peut beaucoup varier d'un professeur à un autre. Ainsi, un des CM filmé correspondait tout à fait à la description faite par Robert Bouchard alors que l'autre laissait plus de place à un discours dialogué. Les étudiants levaient souvent la main pour poser une question, et le professeur n'hésitait pas à interrompre son cours pour y répondre. Ceci est dû au « style » du professeur, à sa personnalité et manière de donner un cours, mais est également rendu possible par le nombre d'étudiants présents dans les CM. Dans les deux CM que j'ai filmés, il n'y avait en effet qu'une soixantaine d'étudiants. Dans d'autres universités et d'autres cursus, les CM des premières années sont délivrés dans des amphithéâtres contenant plus du double d'étudiants (je fonde ici mes propos sur des discussions avec des personnes ayant étudié en France ainsi que sur ma propre expérience des études universitaires en France). La possibilité de dialoguer y est d'avantage réduite. Je me contenterai donc ici de mettre en avant, à la lumière des recherches faites dans ce domaine, certaines spécificités communes aux CM et TD que j'ai pu remarquer à travers l'analyse des enregistrements fait à l'INSAT.

Mots ponctuant et répétitions

Dans un article sur le dialogue pédagogique où il analyse un cours de géographie donné dans le secondaire en France, Robert Bouchard (1999) fait état de plusieurs procédés énonciatifs spécifiques au discours oral pédagogique. Figurent dans sa liste « *la répétition de mots brefs, “saillants”, toniques* » (p.19) qui jouent le rôle de ponctuation sonore, les jeux de pronoms qui assurent le relais de la prise en charge énonciative entre les différents protagonistes (le professeur et les élèves) et, enfin, les « *répétitions de mots, de rythmes mais aussi de formes grammaticales, morphologiques ou syntaxiques* » (p.21) organisant le discours oral en périodes rythmiques.

Il est possible de penser que pour un public suivant un cours dans une langue étrangère, les répétitions ne peuvent être considérées comme un obstacle à la compréhension. Leur rôle peut être neutre, c'est-à-dire ni empêcher ni aider à la compréhension, si les termes répétés sont inconnus des étudiants. Il peut également être positif s'ils permettent aux étudiants de percevoir la structuration du discours, d'avoir le temps de noter ou de comprendre ce qui est dit ou tout simplement d'entendre des termes incompris à la première énonciation à cause d'une mauvaise écoute ou d'une prononciation inhabituelle. Le problème ne peut donc pas venir de la répétition même, mais des termes répétés. Si nous nous référons à la liste des procédés énonciatifs de Robert Bouchard (1999), ce qui pose le plus de problèmes de compréhension, tout du moins à mes yeux, est ce qu'il nomme les « *mots brefs, “saillants”, toniques* » qui ponctuent le discours. En effet, ces mots sont souvent inconnus par les étudiants non francophones qui n'ont jamais ou très peu été confrontés à des situations réelles de communication en français, ce notamment à cause de l'absence de dimension communicative dans certaines méthodes d'enseignement-apprentissage. De plus, même si les étudiants en connaissent, la panoplie de tels termes étant fort vaste et variant tellement en fonction des régions et des individus, l'utilisation de certains d'entre eux peut poser des problèmes de compréhension. Il s'agit de mots qui ont un rôle de ponctuation et qui n'ont pas de valeur sémantique forte. Or, des apprenants débutants non habitués à un discours oral authentique pourraient avoir tendance à leur accorder trop d'importance quand ils tentent de comprendre ce qui est dit en cours. Dans ce cas, au lieu de remplir leur fonction en ponctuant le discours et en le rendant plus clair, ils pourraient avoir tendance à le rendre plus confus.

Regardons quelques exemples tirés des cours que j'ai filmés et en partie retranscrits :

*Et donc euh ::: nous avons examiné les différents niveaux de structure de ces protéines // donc je vous rappelle / je vous rappelle ces différents niveaux d'organisation // ça aussi c'est tout simple / tout bête / mais encore faut-il ne pas se prendre les pieds dans le tapis // donc euh ::: le premier niveau c'est ce qu'on appelle la structure primaire //*¹³

Dans cet extrait, nous trouvons deux types de répétition. La première est sous la forme d'une répétition exacte d'un groupe de mots : « *je vous rappelle* ». La deuxième est une reformulation : « *tout simple* » devient « *tout bête* ». Ces répétitions et reformulations, que Bouchard a identifiées comme des procédés énonciatifs du discours oral pédagogique (Bouchard, 1999), permettent à l'orateur de ralentir le débit d'information données. Il offre en quelques sortes une seconde chance à ceux qui n'auraient pas entendu la première fois et permet ainsi à tous les membres de la classe de suivre ce qu'il dit. Notons que cet extrait est tiré du début d'une séance et qu'il s'agit de l'introduction à une répétition globale de ce qui a été vu dans le cours précédent. Il paraît évident que ces procédés bénéficient autant, sinon plus, aux étudiants non francophones qu'aux francophones. Il en va de même pour les questions rhétoriques souvent utilisées par les professeurs qui présentent une certaine forme de répétition. En voici un bref exemple :

*Pour le volume de contrôle / c'est-à-dire pour le système lui-même / qu'est-ce que j'ai écrit ? / j'ai écrit le mot important // ::: c'est le mot stationnaire // et qu'est-ce que ça va impliquer sur l'énergie totale ? // ::: eh bien / cette énergie totale / elle va être constante //*¹⁴

Par l'utilisation de questions rhétoriques, le professeur attire l'attention des étudiants, introduit le propos qui va suivre et répète une partie de la question dans sa réponse : « *j'ai écrit* », « *énergie totale* ». Il tente ainsi de maintenir les étudiants dans une écoute active si tant est qu'ils cherchent la réponse aux questions et, ce qui me paraît plus particulièrement favorable aux étudiants non francophones, il maintient un débit d'information propice à la prise de note et au suivi des étudiants.

Revenons à l'extrait précédent. Il renferme des exemples de mots brefs qui ponctuent le discours et qui, à mes yeux, peuvent constituer un obstacle à la compréhension. Ici il s'agit

¹³ Cours de biochimie structurale, 2^{ième} année, filmé en mars 2010 à l'INSAT.

¹⁴ Cours de thermodynamique, 1^{ière} année, filmé en mars 2010 à l'INSAT.

des termes comme « *donc* » et « *euh* ». Nous en trouvons d'autres exemples dans l'extrait suivant :

*Alors oui / l'avantage de la notation / ah non / c'est vrai / j'ai pas tout à fait la même notation / j'suis encore plus flemmard / j'écris pas le point ici euh ::: dans la notation que j'utilise elle est implicite la notation puisque je l'écris toujours sous cette forme-là // redondance ne nuit pas / hein / c'est juste que moi j'ai eu la flemme de tout écrire // voilà / c'est tout //*¹⁵

Il s'agit ici des termes « *alors oui* », « *ah non* », « *euh* », « *hein* », « *voilà c'est tout* ». Comme Robert Bouchard (1999) l'explique, ces mots jouent le rôle de ponctuation sonore. Si cela permet aux étudiants francophones et aux étudiants non francophones maîtrisant suffisamment bien la langue française de mieux suivre la trame du discours, ces mots peuvent cependant « perdre » les autres étudiants. S'il s'agit de mots qu'ils ne connaissent pas, ils risquent de fixer leur attention dessus en pensant qu'il s'agit peut-être d'un mot sémantiquement important et indispensable à la compréhension globale, et ils risquent ainsi de perdre le fil général du discours. Cette remarque vaut surtout pour les étudiants non francophones qui maîtrisent le moins le français. J'ai pu observer en cours de FLE qu'ils ont l'habitude d'un discours oral « épuré », avec peu de mots saillants ou ponctuant dont la signification peut grandement varier en fonction de l'intonation, de la place dans la phrase, de l'énonciateur etc. Ces termes peuvent alors avoir tendance à parasiter le discours, à détourner l'attention des étudiants et à les empêchant de comprendre la signification générale d'un énoncé. Il paraît pertinent d'habituer les étudiants non francophones à des discours oraux authentiques, et à l'utilisation de termes saillant et ponctuant, avant (ou au moins en même temps) qu'ils soient confrontés aux discours oraux dans leurs cours scientifiques et techniques. Notons que cette remarque est fondée sur une observation et qu'une étude plus formelle mériterait d'être menée. Celle-ci pourrait par exemple passer par l'écoute d'un discours oral d'un cours de l'INSAT suivi tout d'abord par des questions de compréhension. Cela permettrait de voir si le sens global a été compris. Les étudiants pourraient ensuite être amenés à s'exprimer (à travers un questionnaire ou un entretien de groupe) sur ce qui, d'après eux, a été un frein à la compréhension. Cela permettrait de préciser le rôle joué par les mots ponctuant dans la compréhension globale, s'ils ont plutôt tendance à aider ou à troubler les étudiants.

¹⁵ TD de mathématiques, 1^{ière} année, filmé en mars 2010 à l'INSAT.

Marques générales de l'oralité

D'autres éléments qui constituent des marques de l'oralité en général, qui ne sont pas spécifiques au discours oral pédagogique mais s'y retrouvent souvent, peuvent également être un frein à la compréhension. Il s'agit des interjections, des registres de langue informels, des régionalismes et des accents régionaux.

Dans les cours filmés, j'ai pu noter que les interjections sont plus rares dans un discours pédagogique que dans une situation de communication dans la vie quotidienne. Traduisant une attitude affective du sujet parlant, elles apparaissent généralement lorsque qu'il y a communication directe entre un ou plusieurs apprenants et le professeur. Elles sont plus fréquemment utilisées lors des TD et TP que des CM quand, par exemple, le professeur réagit à une intervention d'un apprenant et que le discours oral est plus spontané. Dans les CM auxquels j'ai assisté à l'INSAT (et dans une autre université française lors de mes études antérieures), les interventions des apprenants sont fort rares. L'utilisation d'un discours oral spontané et des interjections l'est aussi. Ces dernières ne sont prononcées par le professeur que pour un rappel à l'ordre. Cette constatation rejoint la réflexion de Robert Bouchard (1999) qui conclue son article sur le dialogue pédagogique dans un cours de géographie dans le secondaire en France de la façon suivante :

Le dialogue pédagogique [...] apparaît lui-même, moins comme un phénomène interactionnel au plein sens du terme que comme un procédé énonciatif parmi d'autres, un procédé monologique particulièrement efficace plus particulièrement en situation de « diffusion » d'informations, difficile et in praesentia. (p.27)

Les interjections étant utilisées en situation de communication directe, il ne me semble pas qu'elles puissent poser un problème de compréhension majeur aux étudiants non francophones dans le sens où ce type de communication permet de plus amples explications et échanges en cas d'incompréhension que lors d'un discours oral pédagogique délivré à un groupe entier. Si le professeur s'adresse directement à un ou quelques étudiants précis en utilisant une interjection, il se rendra compte rapidement s'ils n'ont pas compris son intervention et pourra tenter d'y remédier immédiatement. Cela n'est bien évidemment pas le cas lors d'un monologue pédagogique.

Pour ce qui est des autres marques de l'oralité citées précédemment, c'est-à-dire les registres de langue informels, les régionalismes et les accents régionaux, j'ai pu observer que, selon les professeurs, elles peuvent se retrouver tant dans un discours de CM de type monologique que dans un discours de TP plus spontané. Les deux exemples ci-dessous sont tirés respectivement d'un CM et d'un TD :

*Bon / si je prends les micros organismes // vous avez les micros organismes qui poussent / euh / sur la banquise / ou qui poussent dans votre réfrigérateur // y'a pas pire comme nid à cochonneries que votre réfrigérateur ::: si vous le nettoyez pas // hein / si tous les quinze jours vous mettez pas un coup de javel dans votre frigo / c'est un vrai nid euh ::: c'est un vrai nid à cochonneries // surtout si vous bouffez comme des cochons avec des trucs qui tombent et cetera euh ::: je rigole pas / c'est comme ça qu'on chope les meilleures diarrhées hein //*¹⁶

*Vous avez ::: votre fonction est comme ça / le f de x ::: qui tend vers le f de a // c'est ça qu'on fait en fait // si x tend vers a / f de x tend vers f de a // y'a pas de soucis // MAIS à condition que la fonction soit continue / qu'on puisse suivre la courbe // si vous mettez un trou au milieu euh ::: ça va pas marcher // donc c'est juste parce qu'exponentielle est continue / mais bon euh ::: si vous le mettez pas je vous en voudrai pas trop mais bon ::: le jour où elle est discontinue / pouf / vous allez tomber dans le trou //*¹⁷

La première remarque que nous pouvons faire est que dans l'extrait du CM la langue est plus informelle que dans l'extrait du TD. Il serait inadéquat de vouloir tirer des conclusions générales suite au peu de cours auxquels j'ai assisté, mais ces exemples n'en demeurent pas moins intéressants. Le caractère informel du second extrait se traduit par :

- des contractions (exemples : *cela* devient « *ça* » ; *il y a* devient « *y'a* »)
- des omissions (exemples : la première particule des négations - *ne* - disparaît)
- une onomatopée (exemple : « *pouf* »)
- une expression idiomatique (exemple : « *vous allez tomber dans le trou* »)

Le premier exemple renferme les mêmes caractéristiques, mis à part l'onomatopée. En plus de cela, il du vocabulaire familier. Il s'agit ici du substantif et des verbes « *cochonneries* », « *bouffer* » et « *chopper* ».

¹⁶ Cours de biochimie structurale, 2^{ième} année, filmé en mars 2010 à l'INSAT.

¹⁷ TP de mathématiques, 1^{ière} année, enregistré en mars 2010 à l'INSAT.

Il semble que dans cette liste, le vocabulaire familier, les expressions idiomatiques, et dans une moindre mesure les onomatopées, seraient susceptibles de présenter des problèmes de compréhension à un public d'étudiants non francophones ayant un niveau débutant ou intermédiaire en français. Dans les questionnaires distribués aux étudiants, une des réponses à la question « *A votre avis, que pourrions-nous faire pour vous aider à mieux comprendre les cours scientifiques ?* » était la suivante : « *Au début de l'année, travailler avec les polys (physique). Aussi, expliquer des expressions de l'oral* ». ¹⁸ Il ne s'agit pas d'une réponse récurrente, mais il est possible de penser que la deuxième solution évoquée pourrait aider la majorité des étudiants non francophones. Les contractions et les omissions inhérentes au discours oral me semblent plus faciles à comprendre parce qu'elles ne sont pas aussi éloignées du français standard courant souvent enseigné aux débutants et parce que ces spécificités du discours oral sont souvent abordées en début d'apprentissage de la langue. Ceci n'est pas, ou moins, le cas du vocabulaire familier et des expressions idiomatiques parce qu'elles sont fort nombreuses et relèvent souvent de régionalismes. Les cours filmés montrent qu'il est difficile de tirer des conclusions générales concernant l'informalité du discours oral pédagogique puisqu'elle varie énormément selon les professeurs.

Enfin, concernant les accents régionaux, sur les quatre professeurs dont le cours a été enregistré et filmé, deux avaient un accent correspondant à la région toulousaine et les deux autres avaient un accent plus proche du français standard. Je ne connais pas les chiffres concernant les accents des professeurs à l'INSAT, mais il est certain que les étudiants étrangers entendent de nombreux accents différents dont des accents étrangers et sont souvent face à des professeurs qui parlent avec l'accent du Sud-ouest de la France. Les accents différents peuvent être un obstacle à la compréhension s'ils sont inconnus des étudiants. Il leur faudra alors un certain temps pour s'y adapter et reconnaître des termes qu'ils connaissent mais ne reconnaissent pas car ils sont prononcés avec un accent qu'ils n'avaient jamais entendu auparavant.

Parenthèses dans le discours

Pour Chantal Parpette et Fabrice Peutot, « *l'imbrication d'énoncés à fonctions différentes, la combinaison entre un discours principal et des discours latéraux qui*

¹⁸ Voir annexe V.

suspendent momentanément le premier » est « un des phénomènes majeurs du discours enseignant » (Parpette et Peutot, 2005, p.167). Voici un exemple tiré d'un cours filmé à l'INSAT :

*Donc ça c'est un exemple de structure euh quaternaire // ::: vous en avez un autre d'exemple de structure quaternaire / bon / c'est pas ::: c'est pas en couleur / donc c'est pas ::: c'est moins évident à voir // ici c'est la structure ::: de l'hémoglobine // l'hémoglobine c'est la protéine qui transporte l'oxygène de vos poumons à vos muscles // [...] donc euh / l'hémoglobine a une structure quaternaire / alors que la myoglobine a une structure tertiaire // ::: bon / vous verrez un peu plus loin / j'espère / dans votre formation / que c'est vachement important parce que c'est ce qui permet de transporter l'oxygène du sang vers les muscles / et pas l'inverse // donc en particulier cette hémoglobine est soumise à un phénomène d'allostérie //*¹⁹

Chantal Parpette et Fabrice Peutot attribuent cette imbrication d'énoncés différents à la diversité des rôles que joue l'enseignant et estiment qu'il s'agit « *probablement [d'] un facteur de difficulté à prendre en compte* » (Parpette et Peutot, 2005, p.168). Comme l'exemple que je viens de donner en atteste, ce phénomène se retrouve également dans le discours oral pédagogique à l'INSAT. Des énoncés secondaires, concernant la qualité du support visuel (« *c'est pas ::: c'est pas en couleur / donc c'est pas ::: c'est moins évident à voir* ») et la suite du cursus universitaire des étudiants (« *bon / vous verrez un peu plus loin / j'espère / dans votre formation / que c'est vachement important* »), viennent s'imbriquer dans le discours pédagogique principal. Ce phénomène est probablement beaucoup moins présent que dans le secondaire (le milieu étudié dans l'article cité). En effet, le rôle qui consiste à maintenir le calme et l'attention des apprenants étant quasi inexistant, ou du moins beaucoup moins important, l'intrusion d'énoncés secondaires dans l'énoncé principal est plus rare.

Rajoutons une autre caractéristique essentielle du discours pédagogique qui va de pair avec la présence de parenthèses : le fait qu'il s'agit de discours longs. Chantal Parpette et Patrick Royis expliquent que « *pour des raisons que l'on comprend aisément, les documents longs sont rares dans ceux que traitent les enseignants et quasiment inexistant dans les matériels mis sur le marché par les éditeurs* » (Parpette et Royis, 2000, p.168). Il aurait donc été pertinent d'analyser ce qui existe en ligne et est accessible à tout le monde en matière d'activités pédagogiques visant à aider les étudiants à comprendre les discours oraux longs.

¹⁹ Cours de biochimie structurale, 2^{ième} année, filmé en mars 2010 à l'INSAT.

Cette dimension ne figurant cependant pas dans le projet tel qu'il m'a été présenté au début du stage, ni tel qu'il a évolué au cours du stage, je n'ai pas eu le temps de l'approfondir et ne reviendrai donc pas sur son analyse dans cette étude.

Utilisation de supports visuels ou textuels

Un autre paramètre qui contribue grandement, me semble-t-il, à aider ou non les étudiants non francophones à mieux comprendre les cours est l'utilisation de supports visuels ou textuels synthétisant ou illustrant le propos du professeur. Aider à la compréhension de l'écrit dans les cours ne faisait pas partie du projet. Il semble cependant pertinent d'évoquer l'écrit en cours dans la mesure où il peut être un support au discours oral.

Les moments, au sein d'un cours, où les étudiants sont confrontés à la compréhension écrite sont plus brefs et moins fréquents que ceux où ils doivent comprendre un discours oral. Les discours écrits accompagnent souvent ce qui est dit en le complétant, le synthétisant ou l'illustrant. Comme beaucoup de paramètres liés au discours pédagogique, ces moments varient en fonction des professeurs. Par contre, contrairement au discours pédagogique oral, l'écrit varie surtout en fonction des outils qu'ils ont à leur disposition, dont ils ont l'habitude ou qu'ils préfèrent utiliser. J'ai dressé une liste des moments faisant appel à la compréhension écrite dans les cours où je me suis rendue à l'INSAT:

- les phrases ou expressions synthétisant les points importants ou la structure du discours oral : écriture synchrone - pendant le cours (au tableau) ou asynchrone - avant le cours (documents projetés à l'aide du rétro projecteur ou sur une page d'un document PowerPoint).
- les légendes ou explications écrites sur des documents distribués (comme le polycopié par exemple) ou projetés (asynchrone - avant le cours).
- les consignes des exercices à faire en TD.

A chacune de ces situations correspond un vocabulaire et des structures grammaticales (qui sont parfois les mêmes d'une situation à une autre). Ceci mériterait une étude exhaustive que je n'ai pas le temps de mener ici, mais je peux tout de même donner quelques exemples tirés de mes observations empiriques. Pour ce qui est de la structure du cours écrite au tableau ou sur un document PowerPoint, j'ai observé qu'il peut y avoir les nombres cardinaux, et généralement des groupes nominaux et non des phrases. Pour ce qui est des consignes dans

des problèmes de maths, j'ai pu remarquer que les structures grammaticales sont liées au raisonnement. (A titre anecdotique, ajoutons qu'un professeur de maths m'a dit que parfois, des situations de la vie quotidienne sont insérées dans les consignes pour une mise en situation « réelle » du problème de maths et que c'est le vocabulaire lié à cette situation - et non les maths - qui pose des problèmes). Ces situations renferment, en plus du vocabulaire et des structures grammaticales, des critères différents pouvant avoir un impact sur la compréhension.

Pour l'écrit synchrone, tout d'abord, un paramètre important est l'écriture à la main du professeur. Il s'agit d'une dimension fortement personnelle, parce que certains professeurs ont une écriture difficilement compréhensible par tous les étudiants y compris les Français, mais également socioculturelle. Dans certains pays l'écriture manuelle se fait avec des lettres en attaché, dans d'autres en détaché. Ceux dont la langue première a un alphabet différent auront probablement surtout l'habitude des lettres détachées du traitement de texte. Il s'agit d'un élément mis en avant par les étudiants dans les questionnaires comme présentant un obstacle important à la compréhension. Voici les réponses données dans la rubrique « autres » à la question concernant les difficultés relatives à la compréhension écrite :

- *mal écriture peut être*
- *on ne connaît pas les symboles/notations mathématiques*
- *parfois, les professeurs écrivent trop mal sur le tableau donc on n'arrive pas à recopier et donc si il passe à expliquer d'autre chose, j'ai vraiment du mal à suivre*
- *les thèmes de sujet sont pas familiers, exp : système d'une voiture*
- *je ne reconnais pas l'écriture du prof parfois*
- *mauvais écriture*
- *très mal écrit*

La majorité des réponses concernent l'écriture manuelle des professeurs, seulement deux réponses sur sept concernent d'autres aspects.

Pour ce qui est de l'écrit asynchrone, cela dépend si les documents écrits sont distribués aux étudiants (et si c'est le cas, avant, pendant ou après le cours) ou s'ils sont projetés et si le professeur les lit ou les commente et laisse du temps aux étudiants pour poser des questions. Il paraît évident que de distribuer les documents écrits avant qu'ils soient utilisés ou abordés en cours aide les étudiants à mieux comprendre le discours oral en cours puisqu'ils ont la possibilité de les consulter avant, et le cas échéant de chercher de l'aide (par exemple auprès d'un étudiant français ou en consultant un dictionnaire). Ceci est également un élément mis en avant par les étudiants dans les questionnaires à travers l'importance

accordée aux photocopiés des cours. Pour Robert Bouchard, Chantal Parpette et Jean-Charles Pochard le photocopié est pour l'étudiant *« un discours didactique neutre, étroitement fonctionnel. Il gagne surtout en facilité d'accès et en disponibilité par rapport au discours CM proféré une fois et une seule »* (Bouchard, Parpette et Pochard, 2003). C'est pour cela que certains étudiants ont écrit dans les questionnaires qu'ils aimeraient avoir des photocopiés pour tous les cours, qu'ils soient distribués avant le cours et qu'ils soient plus détaillés.

Dans un des CM filmés, le professeur écrivait au tableau les titres et sous-titres de sa leçon. Il synthétisait également le contenu de chaque partie en écrivant les termes importants et en schématisant, notamment par des flèches, les liens qu'ils entretiennent. En outre, il a utilisé un rétro projecteur pour montrer des images de ce qu'il décrivait dans sa leçon. Le deuxième CM que j'ai filmé se déroulait dans une salle dotée d'un équipement plus moderne : un meuble multimédia avec un vidéo-projecteur permettant au professeur de projeter des documents PowerPoint. Ayant déjà synthétisé ses propos sur un document PP et projetant chaque nouvelle page au moment approprié, il a utilisé le tableau pour écrire le plan de la leçon et ponctuellement dessiner des schémas et expliquer des formules. L'utilisation ou non de supports visuels ou textuels accompagnant les propos du professeur ont une influence importante sur la compréhension d'un cours pour tous les étudiants. Cette influence est encore plus déterminante pour la compréhension des étudiants étrangers apprenant le français. Rappelons qu'il s'agit d'un élément mis en avant par les étudiants dans les questionnaires. Voici des réponses données à la question *« A votre avis, que pourrions-nous faire pour vous aider à mieux comprendre les cours ? »* :

- *j'espère plus décrits sur le tableau au contraire de parler très vite.*
- *lister les points essentiels sur le tableau.*
- *les profs écrivent ce qui est important au tableau, pour les TDs particulièrement.*
- *écrivez clairement et plus parce que c'est plus difficile de suivre un prof ne rien écrivant sur le tableau.*

Il est intéressant de noter que ces suggestions concernent les professeurs dans les cours scientifiques et techniques, alors que la question supposait implicitement (à travers l'utilisation du pronom personnel « nous ») de faire des suggestions aux professeurs de FLE.

Ces propos s'éloignent du projet sur lequel était centré mon stage, mais n'en

demeurent pas moins pertinents dans ce contexte. En effet, puisque les discours et énoncés écrits accompagnent ce qui est dit à l'oral, il importe qu'ils soient compris et n'interfèrent pas avec la compréhension du discours oral. Dans la conclusion à un article sur les appuis iconiques pendant les Cours Magistraux, Robert Bouchard explique que dans un CM d'économie « *les diapos iconiques analogiques seraient des appuis plus efficaces que les diapos linguistiques qui elles-mêmes poseraient moins de problème que les diapos iconiques non-analogique* » (Bouchard, 2009, p.10). Cet exemple montre dans quelle mesure les supports visuels et textuels jouent un rôle important dans la compréhension de l'oral en cours et que « *l'agencement fonctionnel des trois moyens, le visible (l'inscrit), le lisible (l'écrit) et l'audible (l'oral) doit donc se faire en tenant compte de cette triple saillante composite, relative* » (Bouchard, 2009, p.10). Cette dimension n'a pas été abordée dans le cadre de notre projet, mais mériterait l'attention de l'institution. Une collaboration étroite entre l'équipe de FLE et les autres départements permettrait de proposer (aux professeurs ayant des étudiants non francophones) une utilisation des supports visuels et textuels propices à une meilleure compréhension des cours. Ceci devrait cependant être fait, suite à une étude plus longue et exhaustive des pratiques actuelles et de leur impact sur la compréhension des cours.

Débit de parole

Enfin, à toutes les difficultés potentielles citées précédemment, s'ajoutent celles qui peuvent être posées par le débit de parole. Celui-ci varie également d'un professeur à l'autre et peut grandement influencer la compréhension des étudiants étrangers. Un des professeurs filmé parlait lentement, prononçait distinctement chaque syllabe et marquait souvent des pauses silencieuses dans son discours. A la fin du cours il m'a dit en souriant qu'il avait la réputation, parmi ses collègues, de parler très lentement et que les étudiants étrangers qu'il a eus et avait dans ses cours n'avaient pas de problèmes à le comprendre. D'autres au contraire parlaient vite, omettant de nombreuses syllabes et ne marquant pas de pose distinctive entre deux phrases ou énoncés différents. Pour des étudiants apprenant le français, ce type de discours est plus difficile à comprendre. Rappelons que pour ce qui est des solutions suggérées par les étudiants, dans les questionnaires, pour les aider à mieux comprendre les cours, la plus citée était de demander aux professeurs des matières scientifiques et techniques de parler plus lentement.

2 - Choix didactiques pour notre plate-forme

Remarques sur les éléments pris en compte lors de l'élaboration

Les premières prises de décision concernant les activités à mettre en ligne et l'utilisation qui serait faite de la plate-forme relèvent de choix didactiques indépendants des limites logistiques. Ces dernières ont par la suite modelé d'avantage les activités. J'aborderai plus en profondeur ces paramètres décisifs dans la dernière partie de cette étude, voulant me restreindre ici à expliquer les choix didactiques généraux.

Ces choix sont le fruit de l'analyse des besoins menée auprès des étudiants, de l'étude des spécificités des cours et de la volonté du responsable FLE. Rappelons que l'étude des spécificités des cours n'a pu être aussi exhaustive lors du stage que celle exposée précédemment dans cette étude. Il m'a cependant paru nécessaire de la mener dans le cadre de cette étude de façon à pouvoir mener une critique constructive des choix faits lors du stage.

Voici, parmi les problèmes ciblés lors de l'analyse des besoins, ceux qui ont été pris en compte lors de l'élaboration du projet :

- Le vocabulaire spécifique aux matières enseignées puisque d'après les étudiants, il s'agit de l'élément présentant le principal obstacle à la bonne compréhension des cours.
- Les structures du raisonnement scientifique car il s'agissait d'une demande de la part du responsable FLE.
- Des spécificités du discours oral et du discours oral pédagogique, pouvant poser des problèmes de compréhension aux étudiants non francophones, que j'ai pu cibler lors de l'analyse des enregistrements audio et vidéo.

Cette sélection montre que le projet s'inscrit dans une perspective globale. Il concerne des éléments très différents qui ont tous pour point commun de jouer un rôle dans la compréhension de l'oral en cours. Il est cependant possible de penser qu'il aurait été plus pertinent de choisir un seul de ces éléments pour proposer une exploitation didactique plus approfondie et efficace. Les remarques faites au sujet des spécificités du discours oral dans les cours à l'INSAT montrent à quel point leur impact sur la compréhension des cours est important. Il aurait été intéressant d'y faire suite en proposant uniquement des activités visant à aider les étudiants non francophones à surmonter les problèmes de compréhension liés à ces

spécificités. En outre, une granularité plus fine dans l'analyse des discours permettrait de proposer des activités sur des problèmes encore plus ciblés (par exemple ceux inhérents aux CM, aux TD, aux travaux de groupe dans les TP etc.). Cela n'a pas été fait pour plusieurs raisons, la principale étant le choix de répondre aux besoins d'un public large : tous les étudiants non francophones qui ont des problèmes de compréhension dans les cours. Ce choix m'a poussée à une analyse des besoins peu ciblée, à travers une analyse des entretiens et questionnaires sans prise en compte des différents profils des étudiants (langue première, langues maîtrisées, programme par le biais duquel ils se trouvent à l'INSAT). Cela m'a de plus amenée à privilégier l'élaboration d'activités visant à remédier à des problèmes différents à travers des éléments aussi divers que les spécificités du discours oral pédagogique et les structures du raisonnement scientifique. Cela ayant été fait dans un temps réduit (quatre mois) et suite à une analyse des besoins peu ciblée, il en résulte qu'aucun problème n'est traité en profondeur mais nombres d'entre eux sont abordés. Le projet peut ainsi être vu comme un projet pilote qui a permis de mener une première analyse globale des besoins nécessaire à une analyse plus ciblée qui pourrait être menée dans le futur. L'avantage du dispositif créé est qu'il est susceptible de répondre aux besoins d'un grand nombre d'étudiants non francophones. Il pourrait maintenant servir de base à la création d'autres dispositifs autour de besoins plus spécifiques.

Ce qui a déjà été fait dans ce domaine

Suite à l'analyse des besoins effectuée lors du stage, il a été décidé que le projet tel qu'exposé initialement, c'est-à-dire la création d'activités d'aide à la compréhension des cours fondées sur des vidéos et enregistrements de cours, serait maintenu. Une fois cette proposition validée, il importait de mener une recherche afin de savoir ce qui a déjà été fait dans ce domaine, c'est-à-dire ce qui existe actuellement en termes d'activités en lignes visant à aider les étudiants étrangers apprenant le français et étudiant dans une école d'ingénieurs en France à mieux comprendre l'oral dans leurs cours scientifiques et techniques. Cette recherche avait pour but premier de savoir ce qui existe afin de ne pas refaire « inutilement » des activités qui pourraient venir compléter les miennes, et ainsi de cibler un éventuel manque pour ensuite le combler. Mon but était également de créer une liste sélective de liens vers des sites pédagogiques ou des ressources en lignes qui pourrait être mise à la disposition des étudiants sur notre futur espace Moodle. Il existe un nombre considérable de sites

pédagogiques ou non, en FLE ou non, sur le thème des sciences ou des matières scientifiques telles qu'elles sont enseignées dans le secondaire et le supérieur en France. Parmi les sites ayant retenu mon attention, figurent plus particulièrement deux sites proposant des activités de FLE spécifiques aux matières scientifiques enseignées dans le supérieur dans le cadre d'études d'ingénieurs en France, le plus complet à mes yeux étant le site interactif Filipé (Filière Linguistique préparatoire aux Etudes en France)²⁰. Il s'agit du site pédagogique se rapprochant le plus de ce que nous voulions faire (bien que notre projet soit bien moins ambitieux mais serait susceptible d'évoluer). Il est le seul à renfermer tous les critères cités précédemment : activités didactiques fondées sur des vidéos de cours scientifiques dans des universités françaises avec pour objectif notamment l'aide à la compréhension de l'oral en cours. Les objectifs de ce programme de e-learning sont de permettre au public ciblé :

- *d'améliorer leur compréhension orale du français scientifique*
- *de découvrir des particularités de l'enseignement "à la française"*
- *de se sensibiliser à la dimension interculturelle*²¹

Il est composé de deux modules qui ont pour but la sensibilisation à l'interculturel et de douze modules de Français sur Objectifs Spécifiques. Ces derniers proposent des vidéos de cours entiers et une série exhaustive d'activités fondées sur ces cours et répertoriées selon un enchaînement logique et leurs objectifs linguistiques.

Le deuxième site ayant attiré mon attention est « Passeport pour les sciences en français »²², un module d'apprentissage de FLE créé par l'INSA de Lyon. Les objectifs de cet espace d'e-learning sont plus généraux dans le sens où ils concernent les matières scientifiques en général et non spécifiquement la compréhension de cours donnés dans ces matières. Ils sont présentés comme conçus pour :

- *Amener l'étudiant à maîtriser l'expression en français des principaux symboles mathématiques*
- *Connaître le vocabulaire de base des mathématiques, de la physique et de la chimie*
- *Comprendre les énoncés scientifiques*

Il propose douze leçons de FLE, sur des points linguistiques correspondant aux matières scientifiques, accompagnées d'exercices de mise en pratique des règles vues dans les leçons.

²⁰ <http://www.e-filipe.org/index.php>

²¹ http://www.e-filipe.org/filipe_article.php

²² <http://passeport.insa-lyon.fr/launch.php>

Présentation des activités proposées

Utilisation de supports vidéo et audio

Bien que certaines des activités proposées par Filipé correspondent à ce que nous avons précédemment décidé de faire, il a été convenu que cela ne réduisait pas la pertinence de notre projet. Ceci est premièrement dû au fait que nous voulions fonder les activités sur des cours filmés à l'INSAT. Notre projet étant avant tout pour les étudiants de l'INSAT, il m'a paru pertinent de le poursuivre en accordant toute son importance à l'encrage socioculturel et à la dimension affective présente dans les vidéos.

Dans un ouvrage synthétisant les recherches sur la compréhension orale et la didactique des langues étrangère dans ce domaine, Claudette Cornaire (1998) explique que « *les caractéristiques des interlocuteurs [...] influencent profondément la façon dont le texte ou l'échange langagier se déroulera ou sera compris* » (p.73). Selon elle, parmi ces caractéristiques se trouvent des éléments aussi divers que « *l'habileté langagière, le prestige, la personnalité, les styles, l'âge, le sexe, les connaissances antérieures et la dimension socioculturelle* » (p.73). Je pense que le fait que les activités soient fondées sur des vidéos et enregistrements de cours de l'INSAT, et non dans un autre contexte, est fort important. Cela prépare les étudiants n'étant pas encore sur place aux conditions dans lesquels auront lieu leurs cours. Ils peuvent voir comment sont les salles de classes, le matériel utilisé par les professeurs, la façon dont ils s'adressent aux étudiants et donnent leurs cours. Ces éléments peuvent être dépaynants pour des étudiants ayant grandi dans des cultures scolaires différentes de la culture française. Il s'agit d'autant d'éléments pouvant rassurer les étudiants avant leur arrivée sur le campus et ainsi leur permettre de venir dans des conditions mentales plus sereines et donc plus propices à l'apprentissage. Si, une fois sur place, ils reconnaissent les lieux et le contexte lors de leurs premiers cours, ils pourront être plus attentifs à ce qui est dit par le professeur. Pour ce qui est des étudiants qui vont utiliser l'espace Moodle alors qu'ils sont déjà à l'INSAT depuis plusieurs semaines ou mois, cela pourra les rassurer puisqu'il s'agit du contexte dans lequel ils évoluent quotidiennement. Ils verront peut-être plus de sens aux activités proposées car, au-delà de l'aide linguistique qu'elles visent, elles sont plus pertinentes que celles proposées par d'autres sites parce qu'elles sont plus proche de leur vécu.

L'ancrage socioculturel des vidéos et enregistrements est également perceptible à travers les accents régionaux des professeurs. Bien que des activités spécifiquement fondées sur les accents des professeurs ne soient pas proposées dans notre travail, les vidéos et enregistrements habituent inconsciemment (ou consciemment) l'oreille des étudiants. Comme expliqué précédemment, certains des professeurs que j'ai filmés et enregistrés ont des accents régionaux prononcés alors que d'autres ont des accents proches du français standard. Certains étudiants étrangers seront peut-être habitués à entendre différents accents français s'ils ont voyagé, eu des professeurs de français avec des accents différents ou entendu des documents oraux authentiques de pays et régions francophones différents. Pour ceux pour qui ce n'est pas le cas, fonder des activités de compréhension orale sur les documents oraux renfermant des accents très différents (dont l'accent qu'ils entendront le plus fréquemment lors de leurs études à l'INSAT) est une introduction certes modeste mais néanmoins importante à une réalité linguistique à laquelle ils seront ou sont confrontés.

Enfin, l'utilisation de vidéos et d'enregistrements de cours données à l'INSAT correspond à une démarche de création d'activités didactiques en FOS. Les étudiants seront ainsi amenés à travailler sur des supports linguistiques et visuels se rapprochant le plus possible des situations réelles de compréhension orale auxquelles ils seront confrontés lors de leurs études d'ingénieur à Toulouse.

Les éléments généraux présents sur la plate-forme²³

L'organisation et le type d'activité mis en ligne a fortement été déterminé par le contexte logistique, le type de plate-forme d'e-learning utilisée, ainsi que par les vidéos et enregistrements obtenus. Cette dimension importante de notre projet sera l'objet de mon propos dans la troisième partie de cette étude. Je me limiterai ici à présenter mes choix concernant les points autour desquels j'ai décidé de créer des activités et ce qu'il me paraissait important de faire figurer sur la plate-forme.

Suite aux analyses et à la réflexion menées lors du stage, il a été décidé que des activités seraient créées autour des axes linguistiques suivants:

²³ Adresse de la page d'accueil de l'espace créé :
<https://moodle.insa-toulouse.fr/course/view.php?id=307>

- Poser une question
- Les marques spécifiques au discours oral pédagogique
- Les structures du raisonnement

A ces axes est venue s'ajouter une rubrique moins spécifique, appelée « autres structures de la langue », dans laquelle j'ai placé des activités sur des points linguistiques que le professeur de FLE jugeait importants (soit à cause de leur complexité, soit à cause de leur importance dans la langue française) ou des points linguistiques récurrents dans les vidéos et enregistrements des cours auxquels j'ai assisté.

Poser une question

La première rubrique a un double but : proposer des activités pour des étudiants ayant un faible niveau en français et pouvant leur venir en aide quand ils rencontrent des problèmes de compréhension dans un cours. Savoir poser une question est en effet un point linguistique souvent enseigné en début d'apprentissage. Il s'agit ainsi d'une façon peu complexe de permettre aux étudiants de commencer à utiliser la plateforme et de ne pas être bloqués dès le début par des activités trop élaborées. De plus, il me paraît pertinent dans le contexte de ce projet d'aider les étudiants à maîtriser le questionnement. Il ne s'agit certes pas d'activités aidant à la compréhension orale, c'est pourquoi ce point n'a pas été abordé lors de l'analyse des besoins. Elles me semblent cependant être une introduction nécessaire. Si les étudiants ne comprennent pas certains points dans un cours ou même le propos général d'un cours, ils doivent pouvoir poser des questions au professeur ou aux autres étudiants pendant le cours, à la pause ou après le cours. Citons la réponse d'un étudiant à une des questions ouvertes posées dans le questionnaire que j'ai distribué : « *Mon problème est que j'ai peur de parler devant des gens. Je ne suis pas confiante pour mon français. J'ai peur que les étudiants français vont se moquer de moi* ». L'affectivité constituant « *un facteur important dans l'apprentissage d'une langue étrangère* » (Cornaire, 1998, p.84), il est important de rassurer les étudiants réticents à prendre la parole en cours et à se manifester s'ils n'ont pas compris. Une des questions posées dans le questionnaire pour les professeurs leur demandait s'ils pensaient pouvoir détecter si les étudiants étrangers comprenaient ou pas leurs cours. Il est regrettable que les réponses aient été quasi-nulles puisque cela m'aurait certainement guidée d'avantage dans la création d'activités. Ayant donné des cours de FLE lors de mon stage, j'ai pu observer

qu'il faut souvent solliciter directement les étudiants pour être sûr qu'ils ont bien compris un énoncé. Ceci m'a amenée à penser que de nombreux étudiants étrangers restent très discrets dans les cours scientifiques et techniques, n'osant pas se manifester s'ils ne comprennent pas et ne permettant donc pas au professeur de s'en rendre compte et d'essayer d'y remédier (si tant est qu'il en ait le temps). C'est pourquoi travailler ou réviser les façons de poser une question me paraît essentiel. Ces activités ont pour but de donner confiance aux étudiants et les inciter à poser des questions s'ils sont confrontés à un problème de compréhension.

Les marques spécifiques au discours oral pédagogique

Il a ensuite paru incontournable de proposer des activités sur les spécificités du discours oral, notamment pédagogique. Lors de l'analyse de ces spécificités j'ai pu dégager celles qui paraissaient poser le plus de problèmes lors de la compréhension des cours. Le manque de temps et le contexte dans lequel s'est déroulé le projet ne m'ont pas permis de toutes les aborder. J'ai cependant proposé des activités sur les omissions et les mots brefs ponctuant ou sémantiquement vides dans les discours oraux, ainsi que sur les différents registres de langue. Les activités étant fondées sur des extraits de vidéos et d'enregistrements, ces derniers ont déterminé les points sur lesquels des activités pouvaient être centrées. Ainsi, si pour les omissions il a été possible d'aborder la majorité de celles qui sont récurrentes dans les discours oraux (comme le *ne* dans les négations ou le *il* dans l'expression *il y a*), pour les autres spécificités je n'ai pu proposer des activités que sur les exemples présents dans les documents vidéos et audio exploités. Cela a tout de même permis de traiter les différents registres de langue de façon assez complète puisque les styles des professeurs en question sont fort différents, certains ayant un discours oral se rapprochant d'un discours formel écrit, d'autres étant beaucoup plus spontanés et utilisant un registre courant voire parfois familier. Concernant le registre en général les activités proposées sont donc relativement complètes, alors que pour ce qui est du vocabulaire ou des expressions idiomatiques spécifiques à chaque registre, elles ne renferment qu'un nombre peu exhaustif d'exemples présents dans les documents support. Il en va de même pour les mots brefs ponctuant ou sémantiquement vides. L'utilisation de tels termes variant fortement d'un professeur à un autre, cela demanderait un travail énorme et quelque peu inutile dans le contexte de notre projet, d'analyser les discours de l'ensemble des professeurs à l'INSAT afin de dégager une liste des termes les plus utilisés.

Précisons en effet que le manque d'exhaustivité ne rend pas les activités inutiles. Cela peut même être perçu comme un point fort de notre projet dans le sens où cela contribue à la dimension autonomisante de la plate-forme, dimension sur laquelle je reviendrai plus longuement dans la troisième partie. Les activités proposées dans cette rubrique les introduisent à des éléments importants à prendre en considération lors de la compréhension orale en cours. Après s'être exercés sur les exemples proposés sur la plate-forme, ils seront plus attentifs à ce type d'éléments spécifiques aux discours oraux, seront plus à même de les repérer et donc de les comprendre.

Les structures du raisonnement

Suite au visionnage et à l'écoute des enregistrements vidéo et audio, ainsi qu'à la consultation d'ouvrages dans le domaine de la didactique du FLE dédiés au « *français scientifique* » (notamment Tolas, 2004 et Dalcq, Englebert, Uyttebrouk, Van Raemdonck et Wilmet, 1999) j'ai décidé d'élaborer des activités visant à aider les étudiants à maîtriser (et donc à comprendre) les structures syntaxiques récurrentes dans les énoncés et les raisonnements dans le domaine scientifique. Il me semble en effet qu'il s'agit d'un élément important présent dans les discours oraux pédagogiques délivrés dans les cours scientifiques à l'INSAT, bien qu'il ne soit en aucun cas spécifique à ce type de textes. De plus, rappelons qu'il s'agissait d'un élément mis en avant par le responsable du FLE, dès le début du projet. Pour ce qui est des structures du raisonnement, par manque de temps, j'ai opté pour les structures récurrentes dans les enregistrements vidéo et audio des cours et TD. Il s'agit des structures exprimant la cause et la conséquence, celles relatives aux différentes étapes d'un raisonnement (dans cette catégorie sont inclus les verbes de la transformation), l'énumération dans la temporalité et la logique, et enfin celles relevant de la condition et de l'hypothèse. Comme pour les marques de l'oralité, s'agissant uniquement d'éléments figurant dans les vidéos et enregistrements, les exercices ne visent pas l'exhaustivité et n'ont pour objectif de couvrir l'ensemble des structures syntaxiques pouvant être utilisées dans les cours scientifiques délivrés à l'INSAT. Il s'agit d'exercices sur des points syntaxiques importants avec pour but de permettre aux étudiants de les maîtriser et donc de les reconnaître et de les comprendre notamment dans les discours oraux pédagogiques. Ils ont également pour but de sensibiliser les étudiants à l'importance des structures syntaxiques dans les énoncés et raisonnements scientifiques. Même si elles sont loin d'être toutes abordées, après avoir fait les

activités proposées, les étudiants seront à même de repérer des structures récurrentes dans les cours et pourront, le cas échéant, faire des recherches personnelles pour trouver la signification de celles qu'ils ne comprennent pas. Cela est certes implicite dans la façon dont se présentent les activités sur la plate-forme, et peut donc consister en une autonomisation trop brutale en l'absence d'un tuteur. Nous reviendrons sur cette dimension dans la troisième partie de cette étude.

Considérant que je n'ai pas pu mener une analyse exhaustive des différents discours oraux pédagogiques délivrés à l'INSAT, j'ai préféré classer les activités selon les structures travaillées et toutes les considérer comme des structures inhérentes au discours des sciences exactes en général. Je n'en ai pas moins respecté le traitement didactique liant grammaire et discours spécialisé proposé par Chantal Parpette (2001). Un tel traitement me paraissant fort pertinent, j'ai opté pour celui-ci, avant même d'avoir pris connaissance de son article. Voici les principes sur lesquels repose le traitement qu'elle propose (Parpette, 2001, pp. 9-10) :

- *adopter une progression complète allant de la maîtrise des règles d'usage aux règles d'emploi en discours*
- *familiariser les étudiants avec une démarche qui fasse apparaître clairement le lien entre l'emploi de la structure et certains types de discours*
- *conserver le contenu du document comme support de l'activité pour montrer qu'un même contenu peut générer différents types de discours*

Pour ce qui est du premier point, j'ai généralement proposé une progression inverse partant d'un repérage d'emploi en discours pour finir avec les règles d'usage. Ceci me paraissait plus propice à une bonne maîtrise des structures de proposer un premier visionnage d'une vidéo (parfois des montages), un repérage des structures en contexte et ensuite un point sur les règles d'usage. Voici un exemple d'activité proposée sur les structures utilisées dans le discours des sciences exactes pour exprimer la condition et l'hypothèse :

Transcription de la vidéo (montage avec des extraits de 4 cours différents) :

- Ben / **ça suffit pour** induire un changement de conformation tridimensionnelle //
- **Il suffit de** changer / dans une chaîne d'hémoglobine / un acide aminé et un seul **pour que** l'hémoglobine fixe l'oxygène beaucoup plus difficilement et très mal //
- **Il suffit que** je regarde et que je remplace / et je remplace x par y+1 là-dedans / et je regarde ce que ça me donne en y //
- **Pour** avoir l'unicité / **il faut qu'**on définisse ça de manière assez rigoureuse //

Consignes :

- Chaque phrase contient une condition, un élément nécessaire (pour une transformation, une explication etc.). Quels verbes sont utilisés pour exprimer la condition ? Relevez-les avec leur sujet et la préposition dont ils sont suivis.

- « Il suffit » signifie :

Il faut seulement - Il faut surtout - Il faut absolument- Il faut juste - Il faut peut-être

- Subjonctif ou infinitif?

il suffit de ...

il suffit que ...

il faut que ...

il faut ...

pour ...

pour que ...

INFINITIF

SUBJONCTIF

Je ne ferai ici aucun commentaire sur le type d'exercice, les réponses attendues, ni le niveau du public visé. Cette dimension dépend très fortement du contexte et du type de plate-forme utilisée et fera l'objet de mes propos dans la troisième partie. Je l'ai simplement cité pour donner un exemple de la démarche que j'ai privilégiée : partir d'un repérage de structures dans un discours oral pédagogique d'un professeur de l'INSAT pour amener les étudiants eux-mêmes à déduire les règles d'usage. Cette démarche permet aux étudiants de prendre conscience du lien entre type de discours et emploi de certaines structures puisqu'ils les repèrent dans un énoncé authentique. Il serait ensuite pertinent de faire réemployer ces structures par les étudiants, mais l'objectif principal étant l'aide à la compréhension des cours et non à l'expression, j'ai limité la présence d'exercices de réemploi.

Le vocabulaire

Enfin, je terminerai l'analyse des éléments généraux présents sur la plate-forme et des choix didactiques qui les ont guidés avec la façon dont j'ai traité le vocabulaire. Celui-ci devait obligatoirement figurer d'une manière ou d'une autre sur la plate-forme puisque selon les étudiants il s'agit de la raison principale pour laquelle ils ont des difficultés à comprendre les cours.

Un premier élément relatif au vocabulaire est présent dans la quatrième rubrique de la plate-forme, « autres structures de la langue », évoquée précédemment. Il s'agit d'exercices sur la morphologie centrés sur les racines grecques et latines. Voici la présentation que les étudiants peuvent lire avant de commencer les exercices :

De nombreux termes de la langue française (particulièrement en sciences) ont des racines grecques ou latines. Connaître les éléments les plus fréquemment

utilisés vous permettra de mieux comprendre le vocabulaire spécialisé. Les activités suivantes vous en donnent quelques exemples.

La démarche suivie est la même que pour les autres activités : visionnage d'un enregistrement vidéo d'un cours, repérage et déduction d'éléments et de règles. Voici un exemple :

Transcription de la vidéo :

Euh ::: dans la stabilité thermique on distingue 3 / enfin 3 ou 4 autres familles // on distingue d'abord / c'est comme pour les micro-organismes en particulier / les psychrophiles ::: les mésophiles / et ::: les thermophiles / voire les hyperthermophiles //

Consignes :

- Voici des éléments grecs et latins et leur signification :

thermo,e : chaleur - **micro** : petit- **psychro** : froid - **philo,e** : qui aime - **méso** : milieu - **hyper** : au-dessus

- Donnez la définition des mots utilisés dans la vidéo :

Thermique :

Micro-organisme :

Psychrophiles :

Mésophile :

Thermophile :

Hyperthermophile :

Ces activités ont pour but de mettre en évidence le rôle des racines grecques et latines dans la formation du vocabulaire notamment spécialisé. Il s'agit avant tout de leur suggérer une stratégie possible lorsqu'ils ne comprennent pas le vocabulaire spécialisé dans un cours : regarder s'ils reconnaissent un élément qui le constitue et pourrait leur permettre de déduire la signification du terme dans sa globalité.

Pour les aider avec le vocabulaire de spécialité, la plate-forme renferme en outre un encadré intitulé « *Liens : le vocabulaire spécialisé* ». Celui-ci renferme des liens vers trois sites que j'ai jugés pertinents pour ce qui est du domaine du vocabulaire spécialisé :

- ALFES (Apprentissage du lexique de français élémentaire pour les sciences)
- LE FOS.COM (Les dictionnaires du français scientifique et technique)
- Grand Dictionnaire Terminologique

Le premier site, créé par l'INSA de Lyon comporte deux parties : l'une intitulée « chimie » et l'autre « physique ». Chacune de ces parties contient une partie « lexique » constituée d'un dictionnaire dans lequel les recherches peuvent être menées à partir de la première lettre d'un terme, à partir d'un thème ou d'un terme précis, et une partie « exercices » qui contient des exercices sur le lexique présent dans la première partie. Chaque définition est donnée en français, est suivie par une phrase d'exemple et est précédée d'un support sonore d'un enregistrement d'une voix prononçant le terme défini.

Le deuxième site est un portail consacré au Français sur Objectif Spécifique, conçu par l'Université de Montpellier III. La page que j'ai mise en lien s'intitule « Les dictionnaires du français scientifiques et techniques ». Les étudiants y trouveront les références de quatre ouvrages ainsi qu'une liste de dictionnaires et glossaires en ligne avec, à chaque fois, un lien vers ces derniers. Ils sont classés par thèmes : biologie, chimie, géologie, informatique et internet, mathématiques, physique, psychologie.

Le troisième et dernier site est un dictionnaire en ligne créé par l'Office Québécois de la langue française. Il ne contient pas de termes relevant de la vie quotidienne, mais des termes spécifiques à des domaines scientifiques et techniques précis. Les termes sont proposés en français, anglais et latin, et les définitions sont données en français (si celles-ci sont demandées). Pour chaque définition, le domaine de spécialité concerné est précisé. Pour le terme « lait » par exemple, cinq définitions différentes sont proposées. Celle relative à l'alimentation, la cosmétologie, l'industrie papetière, la laiterie, le pétrole et gaz naturel, et la zoologie.

Ces trois sites sont complémentaires puisqu'ils contiennent des dictionnaires avec des termes relevant de domaines différents et plus ou moins précis. Si les étudiants ont besoin de recourir à un dictionnaire pour du vocabulaire spécialisé, ils trouveront certainement celui qui leur convient dans un de ces trois sites (selon le cours et la thématique travaillée). De plus, ils pourront, s'ils le désirent, faire les exercices autour du vocabulaire de la chimie et de la physique proposés par le site ALFES. Il s'agit, en incluant ces liens à la plate-forme, d'accompagner les étudiants vers un apprentissage autonome. La consultation de ces sites pourra notamment les aider à mieux comprendre les discours oraux dans leurs cours. Ils pourront les consulter en amont (à la lecture du polycopié si celui-ci est donné avant) ou en aval (en relisant leurs notes ou le polycopié après le cours).

Critique et proposition concernant les choix didactiques et la structure générale

Les choix didactiques ont été fait avec l'objectif de répondre aux besoins des étudiants non francophones maîtrisant le moins la langue française. Cet objectif a été déterminé au début du stage et n'a ensuite pas été remis en question. L'analyse des spécificités des discours oraux dans les cours scientifiques et techniques à l'INSAT m'a cependant amenée à voir les limites d'un tel choix. Elle a en effet permis de mettre en évidence des éléments, communs

aux discours oraux des CM et TD, qui peuvent être un obstacle à la bonne compréhension des cours. Une partie des activités sur la plate-forme ont pour objectif d'aider les étudiants non francophones à surmonter ces difficultés. Une analyse plus ciblée, permettant de dégager également les spécificités inhérentes à ces différentes modalités de travail auraient permis de répondre plus efficacement aux besoins. De plus, de nombreux problèmes ciblés lors de l'analyse (alors qu'elle demeure assez générale) ne sont cependant pas abordés par les activités. Ceci est la conséquence du choix fait au départ qui était de vouloir répondre aux besoins de tous les étudiants non francophones.

Il me semble que le projet aurait gagné en pertinence et en efficacité si l'objectif avait été plus restreint et si nous avions ciblé les besoins spécifiques aux étudiants présents dans le cadre d'échanges différents. Plutôt que de proposer une structure fondée sur des éléments linguistiques, nous aurions alors pu élaborer des activités différentes pour des publics variés. Ceci aurait nécessité un travail d'analyse des besoins beaucoup plus exhaustif, mais aurait mené à l'élaboration d'activités plus proches des besoins des étudiants. L'étude des spécificités du discours oral en cours aurait été menée différemment sous la forme de micro études des discours dans les cours suivis par les étudiants de la filière NORGINSIA, ceux de la filière ASINSA et ceux présents dans le cadre d'autres échanges, pour un ou deux semestres. Rappelons que les premiers ne suivent les cours « normaux » avec les étudiants français qu'à partir de la deuxième année, et qu'ils n'ont plus à ce moment-là de problème de compréhension dans les cours. Pour les aider efficacement, il faudrait étudier les spécificités des discours dans les cours qu'ils suivent en première année en petits groupes restreints sans étudiants français. Pour ce qui est des étudiants ASINSA, ils suivent les cours des trois premières années avec des étudiants français inscrits dans la même filière. Il ne s'agit donc ni du cursus général, ni d'une situation similaire à celle des étudiants norvégiens. Enfin, la majorité des étudiants présents pour seulement un ou deux semestres sont intégrés, le temps de leur séjour, dans les cursus suivis par les étudiants français. Même s'il est possible de trouver des points communs (et c'est ce qui a été fait pendant le stage) les problèmes de compréhension des cours diffèrent selon les différentes modalités d'enseignement-apprentissage proposés (sur un plan général: CM, TD, TP et plus spécifique : étudiants non francophones seuls, avec des francophones en groupes restreints, avec des francophones dans les cursus « normaux »).

A des activités spécifiques aux différents profils viendraient s'ajouter des activités, dont pourraient bénéficier à mesure égale tous les étudiants non francophones, autour de la

compréhension des énoncés scientifiques présents dans les discours oraux dans les cours. Cette dimension du projet nécessite l'intervention d'un expert interactionnel ou d'une étude de terrain ciblée. Les choix relatifs aux structures du raisonnement faits lors du stage me paraissent imparfaits et quelque peu arbitraires. Rappelons que le fait que je me sois rendue dans les CM de thermodynamique et de biochimie structurale et dans les TD de maths n'est pas le fruit d'une étude préalable ni d'un choix délibéré de ma part : il s'agit des cours et TD donnés par des professeurs qui ont répondu positivement à ma demande d'aide. Ainsi, même si j'ai pu isoler les structures syntaxiques propres aux énoncés et au raisonnement scientifique récurrentes dans ces CM et TD, cela ne veut pas forcément dire que cela correspond à celles dont les étudiants ont le plus besoin et rencontrent le plus souvent dans leur cursus à l'INSAT. Dans le cadre de la conception de programmes FOS tels qu'elle est perçue par Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante (2004) « *les données collectées révèlent des discours plus ou moins familiers à l'enseignant et supposent de sa part une analyse discursive dont les résultats vont conditionner les activités didactiques proposées aux étudiants* » (p.278). Les analyses des spécificités des discours oraux pédagogiques, présentées précédemment ainsi que les activités qui en ont découlé relèvent de cette démarche. Si mon stage avait été plus long ou si le projet avait été plus précis et déjà lancé au moment où mon stage a débuté, j'aurais procédé à une analyse plus rigoureuse des structures spécifiques au raisonnement scientifique et à l'élaboration de plus amples activités dans ce domaine. La nécessité de mener une analyse des besoins sur le terrain, pour de tels éléments, relève d'une caractéristique personnelle dans le sens où la dimension scientifique du discours oral pédagogique universitaire m'est peu familière. En effet, ayant suivi des études secondaires (baccalauréat) et universitaires littéraires, je n'ai pas pu me fonder sur ma connaissance des discours scientifiques. Je pense qu'il aurait été intéressant d'analyser des énoncés dans de nombreux cours donnés à l'INSAT, préférentiellement plusieurs professeurs dans chaque matière. Cela permettrait de dégager les structures récurrentes et, le cas échéant, celles qui sont spécifiques ou plus utilisées dans les discours pédagogiques oraux dans certains domaines scientifiques ainsi que celles communes à la majorité de ces domaines. Dans un article intitulé *Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison*, Chantal Parpette (2001) explique qu'il importe de dépasser l'enseignement des structures linguistiques sur le plan morphosyntaxique comme autant de règles sans prendre en compte le niveau discursif. Ma démarche s'inscrit bien dans cette conception de la didactique mettant en évidence les liens intrinsèques entre structures syntaxiques et discours, mais elle gagnerait à être approfondie.

Chantal Parpette cite, à titre d'exemple, « les structures hypothéticodéductives » *« supposons ... alors », « si ... alors »* relevant quasiment exclusivement des sciences exactes » (p.14), mais d'après mes observations des cours et TD auxquels j'ai assisté, elles ont été beaucoup plus employées dans les TD de maths et le cours de thermodynamique que dans le cours de biochimie structurale qui était plus descriptif. Une analyse des besoins tels que je l'ai suggérée, permettrait de créer des activités sur les structures des énoncés et raisonnements relatifs à tous les types de discours oraux pédagogiques auxquels sont ou seront confrontés les étudiants étrangers lors de leurs études à l'INSAT. Ainsi, du moins pour cette partie spécifique aux structures du raisonnement, pourraient figurer dans l'espace FLE que j'ai créé sur la plate-forme Moodle, des entrées correspondant à des types de discours différents tels que la résolution d'un problème dans un TD de maths ou la description de la structure d'une protéine dans un cours de biochimie structurale. Dans le premier cas, les activités pourront être centrées sur les structures hypothéticodéductives dont voici des exemples tirés d'un TD de math que j'ai filmé :

*Il faut qu'on définisse ça de manière assez rigoureuse/donc on dit que :: euh si f est C^k en x_0 // **donc** ça veut dire qu'en un point x_0 la fonction est dérivable quatre fois / que la dérivée est :: continue // **ALORS** f admet un développement limité / d'ordre k / en x_0 //*²⁴

Dans le deuxième cas on pourrait proposer des activités sur les structures syntaxiques relatives à l'énumération comme celles qui apparaissent dans l'extrait suivant :

*Donc deux types de structuration vont en découler / **d'une part** les formations qu'on appelle alpha ou hélice / et **d'autre part** les structurations bêta ou feuillet // [...] donc je vous ai dit que cette structure secondaire on savait très bien la prédire // on a des logiciels / hein des logiciels // blast en particulier // qui permettent / à partir des séquences d'acides aminés / sachant que chaque acide aminé est **plutôt** formateur d'hélices **ou plutôt** formateur de feuillets **ou plutôt** rien du tout / hein / neutre // ben suivant les enchaînements d'acide aminés / on sait si une séquence d'acides aminés aura **plutôt** tendance à se structurer en hélice / **ou plutôt** tendance à se structurer en feuillets / **ou bien** ben ça va rester amorphe // y'aura rien du tout //*²⁵

²⁴ TD de mathématiques, 1^{ière} année, filmé en mars 2010 à l'INSAT.

²⁵ Cours de biochimie structurale, 2^{ième} année, filmé en mars 2010 à l'INSAT.

III - Le choix de la modularité

Suite à l'exposition des choix pédagogiques généraux concernant la compréhension des cours, il convient maintenant de décrire et analyser plus en détail l'espace et les activités créés. Cela permettra de mettre en évidence la façon dont ils ont fortement été définis par le contexte et le type de plate-forme utilisée. Si les deux premières phases inhérentes à tout processus d'ingénierie de formation, c'est-à-dire l'état des lieux et la phase politique (formulation des objectifs de l'action), ont grandement contribué à cibler le contenu didactique créé, celui-ci a d'avantage été déterminé par le contexte institutionnel et logistique. Les choix didactiques ont pu être faits avec une certaine marge de liberté même s'ils répondent à des besoins précis. Le contexte institutionnel et surtout logistique a ensuite modelé ces choix et la façon dont il était possible de répondre aux besoins. C'est à cause du contexte que la modularité s'est imposée comme le concept le plus pertinent sur lequel pouvait reposer l'espace créé sur la plate-forme. Précisons que le terme « modularité » est utilisé ici pour désigner le fait que l'espace est composé de sous-espaces qui forment ensemble un tout cohérent mais qui sont, en même temps, indépendants. Chaque activité peut être faite, et chaque contenu consulté, indépendamment des autres sans que cela n'entraîne d'incohérence. De plus, ceci peut se faire à n'importe quel moment, par n'importe qui, et sans limite de temps. Ainsi, la mise en ligne d'activités et de contenus a été faite en prenant en compte les emplois du temps chargés des étudiants. L'objectif était de leur permettre de pouvoir consulter l'espace créé quand ils peuvent et en ont envie, sans imposer de temps minimum ou maximum nécessaire à une exploitation pertinente.

Par souci de clarté, il importe ici de dresser une liste de ce qui figure dans l'espace²⁶. Celui-ci contient une partie centrale avec des activités. Elle renferme :

- 62 exercices
- 6 liens vers des fiches de grammaires ou leçons en ligne
- 3 liens vers des documents authentiques en ligne

Il comporte en outre trois blocs avec des liens pertinents :

²⁶ Voir annexe VI - copies d'écran de la page d'accueil.

- 2 liens vers des sites d'apprentissage avec des objectifs se rapprochant des nôtres
- 3 liens vers des dictionnaires en ligne ou portails envoyant vers des dictionnaires en ligne
- 3 liens vers des sites autour de l'apprentissage des matières scientifiques dans le secondaire en France

Dans la dernière partie de cette étude, je vais tout d'abord aborder l'influence du contexte sur le projet mis en place lors du stage. Cela m'amènera à décrire plus en détail les activités créées. Ensuite j'analyserai le projet en soulignant ses limites ainsi que sa pertinence et en quoi il répond efficacement aux besoins. Je proposerai enfin une exploitation et une évolution possibles de l'espace créé.

1 - L'influence du contexte institutionnel et logistique sur le projet

Pourquoi Moodle ?

Rappelons que le projet a dès le début du stage été la création de ressources multimédia visant à aider les étudiants non francophones à mieux comprendre les cours scientifiques et techniques. Les besoins concernant la compréhension des cours ont pu être ciblés grâce à une recherche de terrain. Pour ce qui est du type de ressource multimédia, le responsable FLE voulait fonder des activités sur des vidéos et des enregistrements de cours. L'environnement informatique dans lequel il a été décidé de les exploiter, en d'autres termes la plate-forme Moodle, a été déterminé par un choix institutionnel et non pédagogique (contrairement aux autres paramètres relatifs au projet). L'INSAT et ses enseignants utilisent cette plate-forme depuis plusieurs années déjà, mais essentiellement pour communiquer des informations ou déposer des documents pour les étudiants. Il a été décidé dès le début du projet que celui-ci impliquerait la création d'un nouvel espace sur la plate-forme de façon à pouvoir mettre en ligne les activités élaborées pour aider les étudiants étrangers dans la compréhension des cours. Son utilisation s'est logiquement imposée puisque tous les étudiants de l'INSAT ont, dès leur inscription, un identifiant et un mot de passe leur donnant accès à la plate-forme. Ils sont de plus tous amenés à l'utiliser soit pour un cours précis, soit pour des informations générales concernant le cursus ou la vie sur le campus. Il s'agit donc

d'un espace en ligne qui leur est familier ou le deviendra forcément. Pourquoi alors ajouter un nouvel espace en ligne spécifique au FLE avec lequel les étudiants devraient se familiariser et pour lequel ils devraient rentrer de nouveaux identifiants et mots de passe ? Le choix de se servir de la plate-forme utilisée par l'institution paraissait encore plus logique après une discussion auprès d'étudiants étrangers qui expliquaient qu'ils étaient quelque peu perdus, du moins au début de leur cursus, entre les différents sites auxquels ils devaient régulièrement se connecter : le Webmail de l'INSAT pour la communication par courriel, le site créé grâce au logiciel ADE pour consulter les horaires, noms des professeurs et lieux de tous les cours de l'INSAT (site auquel on accède en passant par la page d'accueil du Service Central d'Authentification de l'Université de Toulouse) et Moodle pour certains cours ou informations générales (comme par exemple pour les langues : des listes d'étudiants inscrits dans certaines options, toutes les informations officielles concernant la LV2 ou encore les modalités de certifications telles que le TOIC). En rajouter un autre juste pour le FLE, même s'il s'agissait d'un site ouvert à tous et n'impliquant donc pas de codes, aurait été, me semble-t-il, un facteur de démotivation certain.

Pourquoi l'e-Learning ?

Avant d'en venir plus spécifiquement à Moodle, il importe de se demander pourquoi il a été décidé dès le début du projet de recourir à l'e-Learning. Précisons que ce terme est ici employé dans le sens où l'utilise Marcel Lebrun. Pour ce dernier, il s'agit d'« *un outil ou plutôt un moyen dynamisé par l'électronique (le « e » d'eLearning) pour faciliter ou prolonger l'enseignement et l'apprentissage* » (Lebrun, 2005, p.19). Les cours de français pour les étudiants étrangers sont des cours de FLE et non des cours de FOS. Avec un nombre limité d'heure de français (pour des raisons financières mais aussi parce que les étudiants ont de nombreux cours et une grande charge de travail), des choix en termes d'enseignement-apprentissage doivent obligatoirement être faits. A l'INSAT, il a été décidé de mettre en place un enseignement-apprentissage général et non avec un but spécifique très restreint comme la compréhension et l'expression dans les CM, TD et TP. Il serait handicapant pour les étudiants de pouvoir comprendre un raisonnement mathématique ou rédiger un compte-rendu d'une expérience en physique tout en étant tout à fait incapables d'écrire à leur agence immobilière pour régler un problème relatif à leur logement ou de discuter en français du dernier film qu'ils ont vu. L'inverse serait bien évidemment vrai aussi. C'est pourquoi, bien que les cours

soient des cours de FLE, « *le français de spécialité à visée scientifique* »²⁷ est abordé notamment à travers des supports relevant de domaines scientifiques. Un des objectifs des cours de FLE est l'initiation aux activités écrites et orales professionnelles spécifiques telles que l'entretien d'embauche ou la rédaction d'un CV. L'enseignement-apprentissage devant donc rester général, le projet d'aider plus spécifiquement les étudiants à mieux comprendre leurs cours impliquait dès le départ l'élaboration d'activités en dehors des heures de FLE déjà en place et, pour des raisons financières, ne nécessitant pas l'intervention d'un enseignant. Le choix de la création d'activités en ligne s'est donc rapidement imposé. Il permettrait, sans changer le contenu des cours de FLE, sans imposer aux étudiants d'heures supplémentaires de présence dans un cours de FOS ou payer un enseignant pour des heures de travail en plus, de proposer des activités ciblées sur des besoins précis auxquels les cours de FLE ne peuvent répondre alors qu'ils concernent un grand nombre d'étudiants étrangers.

Un e-Learning fortement déterminé par le contexte

Le choix d'utiliser la plate-forme Moodle est donc en réponse à la fois à des contraintes institutionnelles et logistiques, ainsi qu'à un besoin. Ces contraintes ont déterminé d'avantage la création didactique essentiellement en imposant les points suivants :

- la création d'un espace qui pourrait aider le plus grand nombre possible d'étudiants (avec des activités qui pourront être faites à n'importe quel moment de l'année)
- l'absence de tuteur en ligne (parce qu'il faudrait le former et le payer)
- un auto-apprentissage libre
- aucun lien spécifique avec les cours de FLE

Ces trois paramètres en ont immédiatement entraîné d'autres :

- la proposition, sur la plate-forme, de travaux de groupe ou d'activités impliquant une communication entre étudiants sera fort restreinte, voire inexistante, puisqu'on ne saura ni qui fera les activités ni quand

²⁷ Voir annexe VII.

- l'obligation de proposer une majorité d'exercices autocorrectifs puisque les étudiants n'auront d'explication ou de retour ni d'un tuteur en ligne ni de leur enseignant de FLE

Cette liste de paramètres peut certes paraître brève, mais il s'agit cependant de ce qui a déterminé la création d'activités de la façon la plus drastique. Marcel Lebrun voit l'apport de l'outil technologique à un dispositif pédagogique dans l'ajout des paramètres « *quelque part* » et à « *n'importe quel moment : anybody, anything, anywhere, anytime ...* » au but de tout dispositif pédagogique qui est de « *permettre à « quelqu'un » d'apprendre « quelque chose* » » (Lebrun, 2005, p.12). Ce gain étant ici poussé à l'extrême, c'est-à-dire au fait de devoir créer des activités accessibles à n'importe quel moment et par quiconque veut les faire, sa pertinence vis-à-vis de la dimension pédagogique semble perdre de la force. Bien que l'espace créé sur Moodle et les activités qu'il renferme puissent être exploités de manières diverses (je reviendrai sur ce point dans la suite de cette étude), les activités telles qu'elles sont présentées sur la plate-forme ne proposent qu'une seule modalité de travail : elles doivent être exécutées par un étudiant assis tout seul face à un ordinateur, sans travail de groupe ni communication avec un enseignant, un tuteur ou d'autres étudiants.

Moodle et son modèle pédagogique

Pour Marie Despret-Lonnet, chaque plate-forme porte la marque « *d'un modèle pédagogique ou d'un mode d'organisation du travail sous-jacent qui propose aux utilisateurs une place particulière au sein du dispositif* » (Despret-Lonnet, 2006, p.187). Pour la plate-forme Moodle, il s'agit d'une pédagogie du constructivisme social qui est centrée sur le principe que la construction des savoirs est favorisée par les interactions sociales. Le concepteur de Moodle, Martin Dougiamas, explique que dans la création de l'outil Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) il a essentiellement été influencé par les théories suivantes : le constructivisme, le constructionnisme et le constructivisme social (Dougiamas, 2000). Il décrit la première comme étant fondée sur l'idée que le savoir est construit par l'apprenant et n'est pas reçu passivement, et la deuxième sur l'idée que le savoir est construit d'une façon optimale quand il est reformulé ou construit pour d'autres personnes. Pour lui, le constructivisme social reprend les concepts de base des théories précédentes en se centrant sur l'idée que le rôle des interactions sociales est primordial dans la construction des savoirs : « *Social constructionism is a closely related set*

of ideas that focus on the individual development of meaning through communicative action and the construction and sharing of social artifacts, including texts » (Dougiamas, 2000). Poursuivant ses recherches pour la mise au point de la plate-forme, il en est venu à cibler le constructivisme social comme référence principale qu'il définit plus précisément dans la présentation qu'il fait de la plate-forme sur cette dernière²⁸. C'est ainsi qu'il a été amené à définir cinq concepts clés auquel il se réfère lors d'une prise de décision dans un contexte d'enseignement-apprentissage :

- *All of us are potential teachers as well as learners - in a true collaborative environment we are both*
- *We learn particularly well from the act of creating or expressing something for others to see*
- *We learn a lot by just observing the activity of our peers*
- *By understanding the contexts of others, we can teach in a more transformational way (constructivism)*
- *A learning environment needs to be flexible and adaptable, so that it can quickly respond to the needs of the participants within it*

Dans son guide du e-Learning avec Moodle, William Rice explique que « *Moodle n'impose pas l'emploi de la méthode de constructivisme social dans les cours ; il se contente de la prendre en charge au mieux* » (Rice, 2008, p.10). La plate-forme peut en effet être exploitée de multiples façons différentes, par exemple comme simple support pour le dépôt de documents à l'intention des étudiants (comme cela est souvent le cas à l'INSAT, d'après le responsable TICE). Elle propose cependant de nombreux outils favorisant un enseignement-apprentissage en accord avec les théories inhérentes à la pédagogie socio-constructiviste. Ceci passe tout d'abord par « *les activités permettant aux étudiants d'agir entre eux et constituant les fondements des cours sociaux* » (Rice, 2008, p.11). Celles-ci incluent une messagerie instantanée, un forum, un glossaire (qui peut être co-construit par les enseignants et les étudiants), un wiki et un atelier. La plate-forme propose en outre six types de contenus accessibles par les étudiants en lecture seule : document au format texte brut, page web, lien hypertexte, catalogue des répertoires du cours et étiquette présentant un texte ou une image. Enfin, six contenus interactifs peuvent être incorporés aux cours : devoir à rendre, choix (une seule question), carnet (journal en ligne), leçon (activité de branchement conditionnel), questionnaire (test en ligne) et sondage.

²⁸ <http://docs.moodle.org/en/Pedagogy>

Notre exploitation de Moodle

Exercices, tâches fermées et liens vers d'autres sites internet

Dans notre contexte (décrit précédemment), il est bien évident que je ne n'ai pu utiliser qu'un nombre limité d'outils accessibles sur la plate-forme limitant ainsi l'étendue des possibilités offertes.

Mon exploitation de Moodle confirme bien la constatation de Marie Despret-Lonnet selon qui « *les utilisateurs construisent des dispositifs originaux et les usages réels sont même parfois très éloignés des usages pensés à la conception* » (Despret-Lonnet, 2006, p.189). L'impossibilité de concevoir des activités pour des groupes précis d'étudiants ou des moments précis dans le temps m'ont amenée à abandonner tous les outils créés au service d'une pédagogie socio-constructiviste comme ceux permettant de communiquer de façon synchrone et asynchrone ou d'effectuer des activités en groupes. Je n'ai donc pu mettre en place qu'une utilisation limitée à travers l'outil « questionnaire ». Celui-ci permet de créer des exercices autocorrectifs tels que des QCM, des textes à trous ou des questions à réponse courte. Le principal attrait de cet outil étant, dans notre cas, le fait qu'il permet d'incorporer aux exercices des fichiers audio ou vidéo ainsi que des liens hypertextes. J'ai donc pu, comme il était convenu au départ du stage, fonder les activités sur des extraits d'enregistrement audio et vidéo de cours donnés à l'INSAT.

Il est possible de noter dans l'aperçu d'un exercice sur la plate-forme donné ci-dessous, que les exercices fondés sur un enregistrement audio ou vidéo sont contenus dans la même page. En d'autres termes, les supports audio ou vidéo sont visibles et présents sur la même page que les consignes et les exercices. Ils ne sont pas proposés en lien ouvrant une nouvelle fenêtre ou remplaçant la fenêtre principale. Cela contribue à réduire au maximum le nombre de « clics » devant être effectués pour pouvoir faire l'exercice proposé.

Voici un exemple d'exercice proposé :

FLE: <font color="green"...

https://moodle.insa-toulouse.fr/mod/quiz/attempt.php?id=5153

(Recommencer)

1 Points: 66



Regardez cette vidéo.

Voici ce que le professeur dit :

"Et donc euh nous avons examiné les différents niveaux de structure de ces protéines, donc je vous rappelle, je vous rappelle ces différents niveaux d'organisation, ça aussi c'est tout simple, tout bête mais encore faut-il ne pas se prendre les pieds dans le tapis, donc euh le premier niveau c'est ce qu'on appelle la structure primaire."

- Relevez, dans l'ordre, tous les mots que l'on peut enlever sans modifier le sens de la phrase.

- Est-ce que "se prendre les pieds dans le tapis" signifie :

"se tromper" ou "trébucher"?

- On peut aussi dire "s'emmêler les pinceaux". Vrai ou faux ?

(Enregistrer sans envoyer) (Tout envoyer et terminer)

FR 15:18

Il importe ici de s'accorder sur les définitions des catégories de ressources en ligne et plus particulièrement de la différence entre les exercices, les tâches fermées et les tâches ouvertes. Pour nous, le seul élément qui différencie les exercices des tâches fermées est le fait que les premiers sont auto-suffisants, alors que les derniers s'appuient sur des documents authentiques présents sur la toile. Ils ont pour point commun de susciter des réponses courtes et souvent uniques, et d'être autocorrectifs. Quant aux tâches ouvertes, elles amènent les apprenants à produire un texte (écrit ou oral) original et personnel. Si nous considérons que les supports de notre plate-forme sont des documents authentiques (même s'il est possible de les qualifier de documents filtrés puisque bien qu'ils ne soient pas simplifiés, il s'agit d'extraits sélectionnés) il est possible de définir ce type d'activité comme des tâches fermées et non simplement des exercices. Elles renferment cependant un des paramètres inhérents à l'exercice : elles sont auto-suffisantes et n'impliquent pas d'intervention ultérieure à sa mise en ligne. C'est précisément cela qui m'a poussée à proposer une majorité d'activités de ce type puisqu'une fois le stage fini, l'espace créé devait pouvoir exister sans l'intervention d'un enseignant ou d'un animateur.

Un nombre réduit d'activités est fondé sur des liens vers des supports contenus dans d'autres pages web. Elles correspondent donc plus exactement à la définition de ce qu'est une tâche fermée. Ceci est le cas notamment de l'exercice proposé à la fin de la première partie qui est intitulée « *Vous avez un problème ? Vous voulez poser une question en cours ?* ». Le dernier exercice est une question à réponse courte dans lequel les étudiants doivent écouter une chanson et repérer les mots interrogatifs utilisés. Il s'agit de la chanson « *Marchand de cailloux* » de Renaud, qu'ils peuvent également écouter en version rap s'ils préfèrent ce genre musical. Par souci de pérennité et suite aux conseils du responsable TICE, pour les documents authentiques trouvés sur le site « youtube.com » il a été décidé de les télécharger pour les placer directement dans une page Moodle en citant la source. Cette façon de procéder présente l'avantage de ne pas proposer un lien vers une page qui pourrait disparaître et ainsi rendre les tâches fermées obsolètes. C'est aussi le cas pour le clip vidéo d'une chanson de Nino Ferrer placée à la fin de la deuxième partie qui est intitulée « *Les différences entre l'oral et l'écrit : marques de l'oralité et registres de langue* ». Voici comment cela se présente sur la page Moodle :

Moodle » FLE » Ressources » Nino Ferrer - Oh ! Eh ! Hein ! Bon !



Source de la vidéo : http://www.youtube.com/watch?v=4lo0G-_Yjgo

Date de l'enregistrement : 17 mai 2010

Ecoutez cette chanson de Nino Ferrer qui date de 1965. Le refrain donne des exemples de mots utilisés uniquement à l'oral pour exprimer la colère ou le désaccord.

Pour vous aider à comprendre, voici les paroles. Vous pouvez les lire en écoutant la chanson.

1 - Oh! Hé! Hein! Bon!
Qu'est-ce que j'ai fait de mes clés,
Mes lunettes et mes papiers,
Mon veston, mon lorgnon,
Mon étui d'accordéon,
Oui je sais je perds tout mais c'que j'veux pas
C'est qu'on se moque de moi
Oh! Hé! Hein! Bon!

Remarquons que cet exemple ne renferme pas d'exercice. Il s'agit simplement de la présentation d'une chanson, avec ses paroles. Bien que je n'aie pas eu le temps d'en faire de même pour chaque partie, j'ai essayé de mettre des liens en fin de partie ou de sous-partie vers des documents authentiques présentant des éléments du discours présents dans les enregistrements vidéo et audio dans un contexte très différent. Par exemple, pour les questions il s'agit de la chanson de Renaud ; pour les marques de l'oralité, il s'agit de la chanson de Nino Ferrer et d'une bande dessinée en ligne : *La Bière Volante*²⁹; pour les verbes de la transformation il s'agit d'extraits d'une version pour enfants des *Métamorphoses* d'Ovide :

Voici 4 extraits d'une adaptation pour les enfants des *Métamorphoses* d'Ovide (*Les Métamorphoses* est un long poème en latin écrit par Ovide (43 avant J-C - 17 après J-C). Il comprend 15 livres et décrit la naissance et l'histoire du monde gréco-romain jusqu'à l'époque de l'empereur Auguste).

Pour chaque extrait, dites quelle(s) transformation(s) se produit(s), relevez les verbes qui la(les) décrivent et mettez-les à l'infinitif. Vous trouverez les réponses dans la page "*Les métamorphoses d'Ovide - réponses*".

Voici un exemple :

Au commencement du monde : Deucalion et Pyrrha

Ils essaient et voici que les pierres qu'ils lancent dans leur dos, en tombant, s'amollissent, se gonflent, prennent une vague forme humaine, telles des ébauches de statues. Les parties humides deviennent chair ; les parties dures, squelette ; les veines de la roche restent veines. Derrière Deucalion naissent des hommes, derrière Pyrrha, des femmes. (p.24)

Transformation : les pierres deviennent des êtres humains.

Verbes qui marquent cette transformation : s'amollir, se gonfler, prendre une vague forme, devenir, naître.

1- Les métamorphoses d'Io

Heureusement le maître des dieux, devant l'arrivée de sa femme, avait déjà métamorphosé Io en vache. [...] Io peut reprendre sa forme première. Ses poils tombent, ses cornes diminuent, ses gros yeux ronds s'allongent. Son mufle redevient visage, elle recouvre ses mains, ses pieds, au lieu de sabots. De la génisse il ne lui reste que la beauté.(p.32-33)

2- Les aventures de Persée

Tout en parlant, Persée approche la tête de la méduse du visage de Phineus. Celui-ci, terrifié, essaie en vain de détourner les yeux. Déjà sa nuque se raidit, ses larmes durcissent. A jamais sont fixés dans la marbre son regard d'épouvante, ses mains suppliantes et toute son attitude de soumission. (p.88-89)

L'objectif de ce type de lien ou d'activité est de permettre aux étudiants de se rendre compte que de nombreux éléments inhérents aux cours scientifiques et techniques se retrouvent également dans des discours pris dans des contextes très différents. Il s'agit donc, tout en leur permettant d'enrichir leurs connaissances socioculturelles, de permettre aux étudiants de prendre conscience que les structures de la langue sont inhérentes aux types de discours et non

²⁹http://www.bdselection.com/php/visu_jt.php?id_dossier=271&format_image=divers/diablessucres/diablessucres_&num_img=2

à une situation d'énonciation. Ils trouveront les mêmes structures dans un discours oral informel dans un TD de maths et dans une bande dessinée présentant des dialogues informels (alors que ces structures ne se retrouveront pas dans un TD de maths si l'enseignant utilise un niveau de langue soutenu). Cette démarche s'inscrit dans le raisonnement développé par Chantal Parpette dans son article sur l'intérêt et les limites de la combinaison de l'enseignement de la grammaire et du discours spécialisé (Parpette, 2001).

Alors que la page contenant l'activité avec les extraits des *Métamorphoses* d'Ovide est une page créée sur Moodle et qu'elle ne présente pas, tout comme l'exemple précédent, le risque de devenir obsolète, ce n'est pas le cas de la bande dessinée (*La Bière Volante*). Bien que leur nombre soit réduit, la plate-forme contient des liens vers d'autres sites internet. Il est possible de les classer en deux catégories selon le risque qu'ils présentent de disparaître. Dans la catégorie des moins sûrs figurent les liens vers des fiches de grammaire ou des leçons dans des sites de FLE. Ces liens qui, dans le contexte d'un scénario pédagogique, seraient qualifiés de ressources d'arrière plan, mériteraient en effet une vérification ponctuelle fréquente puisqu'il est fort possible que les sites, ou certaines de leurs pages, disparaissent ou changent d'adresse. La bande dessinée citée précédemment fait également partie de cette catégorie. Dans la catégorie des plus sûrs figurent les liens vers des portails ou la page d'accueil d'un site, comme par exemple les sites Filipé ou FOS.COM. Un site entier est en effet moins susceptible de disparaître. Les sites cités ont été choisis parce que pendant la période du stage ils étaient entretenus et complétés régulièrement et semblaient être aussi pérennes que possible.

Une progression non linéaire

Concernant l'ordre dans lequel les activités doivent être effectuées et les contenus consultés, aucune progression particulière n'est imposée aux étudiants, ceci dans le but de respecter le choix de la modularité fait au début du projet. Cette dimension respecte bien « l'esprit Moodle » tel que décrit par William Rice : « *L'approche exploratoire et interactive de Moodle induira souvent un parcours non linéaire chez les étudiants. D'autre part, Moodle compte peu de fonctionnalités imposant un ordre précis sur un cours* » (Rice 2008, p.11). Une progression est cependant implicitement suggérée dans le message de présentation de l'espace qui s'ouvre en cliquant sur l'élément suivant :



[CLIQUEZ ICI](#) avant de commencer

[CLICK HERE](#) before starting

Le message présente l'objectif didactique, le contenu et la structure de l'espace ainsi que le fonctionnement des exercices :

As it is important that you understand this message, you will find an English version after the French one.

Bienvenue dans l'espace "Comprendre l'oral en cours" !

Cet espace a été créé dans le but de vous aider à mieux suivre et comprendre vos cours à l'INSA.

- * Il contient de nombreux exercices basés sur des vidéos et des enregistrements de cours donnés à l'INSA de Toulouse.
- * Le contenu et le niveau de chaque exercice sont indiqués sur la page d'accueil.
- * Des explications linguistiques et les retranscriptions de certaines vidéos et enregistrements vous sont données après les exercices.
- * Les exercices sont regroupés en 4 parties :
 - 1 - Poser une question**
 - 2 - Les différences entre l'oral et l'écrit**
 - 3 - Les structures du raisonnement**
 - 4 - D'autres structures de la langue**
- * La dernière partie (**5 - Testez-vous !**) vous permettra de faire un bilan, de repérer les points linguistiques que vous avez compris et ceux sur lesquels vous devez travailler de nouveau.
- * Enfin, sur le côté gauche, vous trouverez des liens vers des sites Internet que nous avons sélectionnés pour vous.

Pour tous les exercices :

- Quand vous avez fini, cliquez sur "**Tout envoyer et terminer**".
- Vous pouvez ensuite refaire l'exercice en cliquant sur "**Terminer la relecture**", puis "**Effectuer de nouveau le test**".

Bon courage ! Et n'hésitez pas à dire ce que vous pensez de cet espace d'apprentissage à votre professeur de français.

Cette présentation suggère implicitement aux étudiants de suivre les activités dans l'ordre dans lequel elles ont été placées sur la page d'accueil. La dernière partie vient comme conclusion logique aux autres puisqu'il s'agit de questions de compréhension générales (la compréhension d'un extrait de cours et ne concernant donc pas des éléments inhérents à un type de discours spécifique) fondées sur deux enregistrements vidéo plus longs que ceux des autres activités. Les étudiants peuvent choisir de commencer par ces deux activités « bilan » pour en effectuer d'autres en lien direct avec les difficultés qu'ils auront rencontrées. C'est pour cette raison que dans les retours (ou *feedback*) qui s'affichent après l'exécution de ces deux activités, figurent, en fonction des réponses, des liens vers d'autres exercices sur la

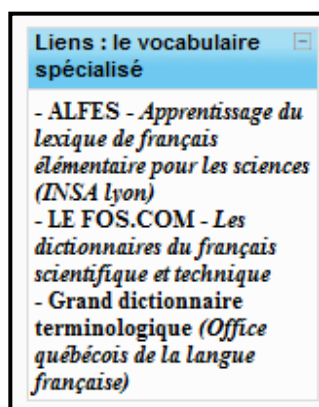
plate-forme qui permettent aux étudiants de s'exercer d'avantage sur des éléments pour lesquels leurs réponses sont inexactes. Leurs choix peuvent également être faits en fonction du niveau en français auquel leurs aptitudes correspondent ou de l'élément sur lequel porte l'activité. Ceci n'est cependant possible que si les étudiants connaissent les différents niveaux définis par le CECRL ainsi que les termes employés pour décrire le contenu des exercices. Le contenu de chaque activité est décrit en français et en termes simples, mais il est possible que cela n'éclaire en rien les étudiants sur le contenu des exercices. Dans ce cas il leur sera impossible de sélectionner ce qu'ils veulent faire en fonction de la brève description sur le page d'accueil. De plus, l'enseignement apprentissage du FLE à l'INSAT se plaçant dans ce cadre du CECRL, le niveau indiqué pour chaque exercice correspond à une unité de mesure mise au point par le CECRL. Il est fort possible que les étudiants étrangers qui vont utiliser la plate-forme n'aient jamais entendu parler de ces niveaux et n'en prennent jamais connaissance s'ils ne passent aucune certification telle que le DELF ou le DALF.

En plus des activités et des liens présents dans chaque partie que les étudiants peuvent choisir de faire et de consulter dans l'ordre qu'ils veulent, trois blocs « liens » consultables à tout moment se trouvent dans le coin supérieur gauche de la page d'accueil de la plate-forme³⁰ :

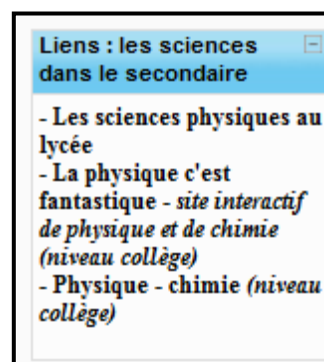
Bloc 1



Bloc 2



Bloc 3



Selon leurs besoins et leurs envies, les étudiants peuvent consulter les sites sélectionnés. La façon dont ils sont ordonnés sert à les guider. S'ils veulent faire d'autres activités qui pourront les aider à comprendre leurs cours, ils consulteront le bloc 1 intitulé « sites

³⁰ Voir annexe VI - copie d'écran de la page d'accueil.

d'apprentissages » ; celui-ci contient deux liens vers des sites contenant des modules d'apprentissage de FLE pour les étudiants étrangers qui font des études d'ingénieur en France. S'ils veulent rechercher la signification de termes relevant d'un vocabulaire de spécialité, ils pourront consulter les sites suggérés dans le bloc 2; ce dernier renvoie vers le Grand Dictionnaire terminologique du Québec, vers un portail de dictionnaires et glossaires scientifiques, et un module d'apprentissage de FLE sur le vocabulaire utilisé spécifiquement en Chimie et en Physique. Enfin, s'ils veulent avoir une idée des programmes pédagogiques concernant les matières scientifiques et la façon dont elles sont enseignées dans le secondaire en France, ils consulteront les sites proposés dans le bloc 3. Il vient en réponse aux plaintes d'étudiants étrangers qui disent se sentir parfois perdus parce que les points abordés dans l'enseignement des matières scientifiques dans le secondaire en France ne sont pas tous enseignés dans le secondaire dans leur pays d'origine.

2 - Critique et propositions d'exploitation et d'évolution

Considérant que « *l'intégration, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages* » (Mangenot, 2000), il est possible de penser que l'espace créé sur Moodle lors du stage pourrait offrir une meilleure intégration de l'outil informatique. La modularité s'est imposée comme notion clé lors de l'élaboration de l'espace d'enseignement-apprentissage, un des objectifs étant de créer un espace d'auto-apprentissage en accès libre pouvant être utile au plus grand nombre possible d'étudiants et être utilisé par n'importe qui à n'importe quel moment. La modularité peut à certains égards permettre une utilisation efficace de cet espace d'e-Learning (je reviendrai ultérieurement sur ce point). Il semblerait cependant que le fait que chaque élément présent soit indépendant et que l'espace propose une utilisation individuelle et différente selon les apprenants ait grandement contribué à son inefficacité en termes d'enseignement-apprentissage.

Pour François Mangenot, dans le cas d'un auto-apprentissage libre, « *le problème de l'intégration ne se pose pas* » (Mangenot, 2000). Je pense cependant que le problème réside précisément dans le fait qu'il n'est pas considéré alors que cela devrait être le cas, tout du moins dans notre contexte. Certes, si une personne décide un jour d'apprendre une langue et veut le faire notamment en utilisant des sites ou des logiciels proposant un auto-apprentissage

libre, elle peut très bien faire comme bon lui semble et le problème de l'intégration ne se pose alors pas. Par contre, dans une situation comme la nôtre (quand il s'agit d'un enseignement-apprentissage au sein d'une institution) il devrait se poser. Notre but en tant que membre de l'équipe de FLE créant un espace d'e-Learning devrait forcément être de mettre efficacement l'outil informatique au service des apprentissages.

Dans le but de proposer des éléments allant vers une meilleure intégration, il importe avant tout de cibler ce qui pourrait participer à l'inefficacité de l'espace Moodle créé et donc à son exploitation insatisfaisante. Notons que les éléments ciblés ci-dessous sont tous en lien avec le choix de la modularité fait en début de projet ainsi que du fait qu'il s'agit d'un espace d'auto-apprentissage libre.

Éléments participant, ou susceptibles de participer, à une exploitation insatisfaisante de Moodle

Absence de liens entre l'outil informatique et les enseignants

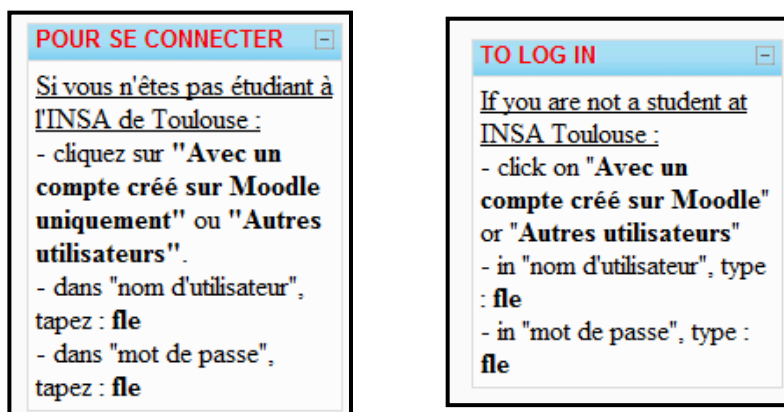
Parmi les exemples d'intégration insatisfaisante des TIC cités par François Mangenot (Mangenot, 2000), un exemple correspond à une des évolutions possible de notre espace Moodle : « *L'outil informatique et les enseignants coexistent sans relation* ». Il s'agit d'un risque majeur dans notre cas puisque les objectifs pédagogiques des cours de FLE et de cet espace sont différents, ceux du premier étant beaucoup plus généraux que ceux du second. Les enseignants de FLE auront donc peut-être tendance à simplement donner aux étudiants le lien vers l'espace Moodle « Comprendre l'oral en cours » sans pouvoir répondre à d'éventuelles questions des étudiants sur les activités, ni les guider ou les diriger vers des activités précises qui pourraient être mises en lien avec ce qu'ils font à un moment précis dans leur cours. Il est évident que pour pouvoir utiliser l'espace Moodle en lien avec leurs cours, ou pour pouvoir guider ou répondre à certaines questions, les enseignants doivent avoir une bonne connaissance de l'espace Moodle créé. La coexistence sans relation de l'espace Moodle et des cours de FLE entrainerait de nombreux autres éléments menant à une intégration inefficace de l'outil informatique comme notamment la solitude des étudiants dans l'exécution des activités face à d'éventuels problèmes.

Cette solitude, qui est à mon avis contre productive dans une situation d'enseignement-apprentissage, est aussi la conséquence de l'absence de tuteur en ligne. Il s'agit donc également d'un élément fort insatisfaisant sous plusieurs aspects.

De nombreux chercheurs et concepteurs dans le domaine informatique, dont Martin Dougiamas (le concepteur de Moodle) ont mis en évidence les différents rôles importants joués par le dialogue dans une situation d'enseignement-apprentissage pour concevoir des outils permettant au dialogue de tenir une place toute aussi importante dans une situation d'e-Learning. John Cook voit trois couches de dialogue différentes dans une situation d'enseignement apprentissage : «(i) *rote-learning, question and answer*, (ii) *adaptive dialogue, which mediates between learner and resource* and (iii) *responsive dialogue, i.e. dialogue about the aim and structure of the educational experience* » (Cook, 2001). L'espace Moodle « Comprendre l'oral en cours » ne couvre guère que la première couche de dialogue décrite par John Cook. Il s'agit d'ailleurs de transmission d'information plutôt que de dialogue. Les exercices interactifs n'offrent en effet pas la possibilité d'établir une communication, mais permettent simplement de transmettre des messages préenregistrés. Pour John Cook, le rôle adaptatif de l'enseignant est primordial parce que chaque apprenant, ou groupe d'apprenants a un profil et un parcours d'apprentissage différent qu'il importe de prendre en compte. L'outil informatique est, certes incapable d'endosser ce rôle adaptatif à travers la proposition de parcours en fonction des réponses et des connaissances antérieures des apprenants. Cependant, sans la présence d'un médium humain, le rôle adaptatif diminue grandement, notamment parce que la dimension socio affective ne peut être prise en compte. Enfin, la dernière couche concerne la réactivité (« *responsiveness* ») d'un plan éducationnel. En d'autres termes, le dialogue ne peut se limiter à la couche adaptative et par la même au contenu ou à l'utilisation pertinente d'un espace d'enseignement-apprentissage. Il doit aussi couvrir les choix en matière d'apprentissage, ce qui doit être appris et comment cela doit être appris. Si la deuxième couche de dialogue, telle que décrite par John Cook, ne peut être couverte par notre espace Moodle, il est bien évident que la troisième couche ne peut pas l'être non plus.

Dans notre cas, cette présence fort réduite de dialogue peut tout d'abord poser des problèmes au niveau fonctionnel, si les étudiants ont des difficultés à comprendre comment se

connecter pour pouvoir faire les exercices, comment se présente l'espace et ce qu'il contient, comment valider les réponses aux exercices etc. Deux messages contenant des informations techniques et pratiques sur le contenu et le fonctionnement de l'espace sont donnés aux étudiants. Le premier, cité et analysé précédemment dans cette étude, s'affiche en cliquant sur le premier élément visible sur la page d'accueil (« Cliquez ici avant de commencer »). Le deuxième est entièrement visible en haut à droite sur la page d'accueil :



Comme cela est indiqué, ces messages concernent uniquement les étudiants qui ne sont pas inscrits à l'INSAT. Les étudiants débutants leur cursus à l'INSAT ne reçoivent leur identifiant et mot de passe pour accéder à la plate-forme Moodle qu'une fois sur place, au moment où les cours débutent. Le fait d'avoir créé un identifiant et un mot de passe spécifiques à cet espace, et surtout de le communiquer sur la page d'accueil, permet donc à ces étudiants d'accéder à l'espace créé et de pouvoir l'utiliser pendant l'été précédant le début de leurs cours. Cela permet en outre aux personnes qui ne sont pas étudiants à l'INSAT d'y accéder également, ceci dans le but d'être accessible à tous les étudiants étrangers suivant des études d'ingénieur en France (ainsi que toute autre personne à qui cela pourrait être bénéfique). Ce message ainsi que celui de présentation figurent en français et en anglais et contiennent, dans les deux langues, des termes et des phrases pouvant être comprises par un public d'apprenants. Ils comportent des éléments essentiels à l'utilisation de cet espace, or comment savoir si les étudiants qui vont l'utiliser seront à même de bien les comprendre ? Et que vont-ils faire s'ils ne les comprennent pas alors qu'ils ne peuvent s'adresser à ce sujet ni à un tuteur en ligne ni à leur enseignant de FLE ? Réussiront-ils à l'utiliser malgré tout et à faire les activités proposées ? Les messages précités ont pour but de transmettre toutes les informations importantes et nécessaires à la bonne utilisation de l'espace d'enseignement-apprentissage,

mais il est possible que les étudiants rencontrent des problèmes techniques auxquels ces messages n'offrent aucune réponse ni solution.

Le second aspect concerne l'absence d'un tuteur en ligne dont le rôle serait de répondre aux questions d'ordre pédagogique, concernant le contenu de la plate-forme. Cela est également insatisfaisant surtout si l'utilisation de l'espace se fait sans lien aucun avec les cours de FLE. Si les enseignants de FLE ne sont pas conscients du contenu de l'espace Moodle, ils ne pourront pas non plus répondre aux questions des étudiants. Comme pour les messages contenant des informations techniques, j'ai tenté d'anticiper les questions des étudiants en donnant des informations complètes. Concernant le contenu des activités, ces informations sont données dans les retours aux exercices. J'ai en effet tenté de fournir des retours exhaustifs de façon à pallier l'absence de tuteur pouvant répondre à des questions éventuelles, ainsi que pour pallier au problème majeur inhérent aux exercices autocorrectifs : aucune souplesse n'est permise dans les réponses, elles doivent correspondre à la lettre et la virgule près à ce qui a été préenregistré comme réponses attendues et acceptées. Donnons un exemple. Voici la question d'un exercice sur les marques de l'oralité :



Dans cette vidéo, le professeur utilise l'interjection "hein" deux fois.

Ce mot est aussi utilisé à l'écrit. Vrai ou faux ?

Solution: ☒ Vrai ☐ Faux

Si l'étudiant répond « vrai », voici ce qui s'affiche :

Solution: ☐ Vrai **X**

☐ Faux **✓**

Désolé, ce n'est pas la bonne réponse. L'interjection "hein" est uniquement utilisée à l'oral, et si on l'enlève, cela ne change pas le sens de la phrase.

"Hein" est une interjection utilisée uniquement à l'oral. Selon l'intonation et le contexte, elle peut marquer l'attente d'une réponse, une surprise, un questionnement, une incompréhension.

S'il répond « faux », un message en partie différent apparaîtra :

Solution: ☐ Vrai **x**

☒ Faux **✓**

Bonne réponse ! L'interjection "hein" est uniquement utilisée à l'oral, et si on l'enlève, cela ne change pas le sens de la phrase.

"Hein" est une interjection utilisée uniquement à l'oral. Selon l'intonation et le contexte, elle peut marquer l'attente d'une réponse, une surprise, un questionnement, une incompréhension.

Bien que la question ne concerne que le contexte général dans lequel est utilisée l'interjection « hein », à savoir l'oral et l'écrit, le retour qui s'affiche une fois la réponse validée fournit des informations plus complètes sur cette interjection. Il indique si la réponse est correcte ou non et donne la réponse attendue. Il indique en outre que la valeur sémantique de cette interjection est faible et qu'elle est essentiellement déterminée par l'intonation et le contexte dans lequel elle est prononcée. Ce retour peut certes être considéré comme étant exhaustif mais il amène d'autres questions qui demeurent sans réponse, comme par exemple à quelles intonations correspondent les différents sens possibles de l'interjection ou quelle utilisation en fait le professeur dans l'enregistrement vidéo. Ceci n'est qu'un exemple, mais il montre à quel point un retour plus exhaustif est toujours possible et combien il est impossible d'anticiper toutes les questions que pourrait se poser un étudiant suite à l'exécution d'un exercice autocorrectif. De plus, ce type de retour préenregistré nie la fonction adaptative du dialogue telle que décrite par John Cook (Cook, 2001). Différents étudiants se poseront différentes questions suites à l'exécution des activités et auraient besoin de conseils, de retours et d'explications différents. Ce point faible lié à la dimension autocorrective pourrait aisément être pallié par une utilisation de la plate-forme en lien avec les cours de FLE ou la présence d'un tuteur en ligne qui serait à la disposition des étudiants.

Un autre élément limitatif lié au précédent dans le sens où cela concerne un manque de communication est le fait que les activités excluent toute interaction entre étudiants. Cette remarque, comme la précédente, place notre réflexion dans un perspectif socio-constructiviste. Bien que certaines connaissances puissent être construites solitairement, par « bachotage », les interactions sociales sont primordiales à la construction du savoir. Il paraît alors peu pertinent de proposer des activités didactiques sans interaction entre apprenants ni entre enseignants et apprenants. En accord avec Sylviane Bachy, Jean-Louis Dufays et Marcel Lebrun, je pense que « *le regard sur les interactions est d'autant plus important qu'elles restent à la fois « l'origine, le moteur et la finalité de l'apprentissage des langues* » » (Bachy, Dufays, Lebrun, 2009) leur absence ne peut être perçue que comme lacunaire. Certes, l'objectif de cet espace est la compréhension des cours et non l'expression dans ces cours (donc il est possible de réduire le rôle des interactions en considérant qu'ils ne sont pas ici une finalité). Des interactions sont cependant nécessaires pour remplir le rôle de « *moteur* » qui leur est propre. Remarquons ici le caractère artificiel de la séparation radicale entre compréhension et expression. Dans tout dispositif d'enseignement-apprentissage d'une langue, ces deux éléments sont interdépendants et se chevauchent constamment - argument supplémentaire pour introduire des interactions dans l'espace « Comprendre l'oral en cours » qui pourraient servir non seulement de moteur à l'apprentissage mais aussi à l'acquisition de compétences liées à l'expression.

Très faible accompagnement vers l'autonomie des apprenants

Enfin, en conséquence logique aux remarques précédentes ajoutons que l'autonomisation, notion centrale dans la mise en place d'un dispositif d'e-Learning (notamment), n'est pas prise en compte. Cette lacune est bien une conséquence immédiate du fait qu'il s'agit d'un espace d'auto-apprentissage libre (et non guidé par un tuteur en ligne) dans les sens où l'autonomie est définie comme le fait de « *construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire* » (Portine, 1998, p.74). Dans cette perspective, l'autonomie dépend forcément d'« *un rapport (complexe) apprenant/tuteur* » (Portine, 1998, p.75) qui est absent de l'espace créé sur Moodle.

Dans le cadre d'une étude sur le développement de l'autonomie dans les apprentissages, Brigitte Albero détermine quatre facteurs « *reconnus indispensables pour conduire la personne vers des acquisitions inscrites dans une dynamique d'actualisation permanente de soi* » (Albero, 2003) :

- *L'explicitation du projet personnel de formation*
- *La responsabilisation dans la prise en charge du parcours de formation*
- *La prise de conscience des démarches d'apprentissage*
- *La nécessité impérative de lien social*

Ces facteurs déterminants dans le processus d'autonomisation sont intrinsèquement liés au rôle du dialogue tel qu'il a été évoqué précédemment. Le premier facteur dépend cependant moins de la présence d'un dialogue que les autres. Si les objectifs d'un dispositif en matière d'apprentissage ainsi que les apprentissages proposés sont clairement formulés, cela amènera l'apprenant à se demander dans quelle mesure ces objectifs correspondent aux siens (et devra par la même expliciter son projet personnel de formation). Dans notre cas, les objectifs et le contenu sont clairement décrits dans le message de présentation de l'espace sur la plateforme :

Cet espace a été créé dans le but de vous aider à mieux suivre et comprendre vos cours à l'INSA.

- * Il contient de nombreux exercices basés sur des vidéos et des enregistrements de cours donnés à l'INSA de Toulouse.
- * Le contenu et le niveau de chaque exercice sont indiqués sur la page d'accueil.
- * Des explications linguistiques et les retranscriptions de certaines vidéos et enregistrements vous sont données après les exercices.
- * Les exercices sont regroupés en 4 parties :
 - 1 - Poser une question**
 - 2 - Les différences entre l'oral et l'écrit**
 - 3 - Les structures du raisonnement**
 - 4 - D'autres structures de la langue**
- * La dernière partie (**5 - Testez-vous !**) vous permettra de faire un bilan, de repérer les points linguistiques que vous avez compris et ceux sur lesquels vous devez travailler de nouveau.
- * Enfin, sur le côté gauche, vous trouverez des liens vers des sites Internet que nous avons sélectionnés pour vous.

Les informations présentent cependant un caractère quelque peu général et mériteraient d'être précisées ou développées selon la façon dont les étudiants se les approprient. Si ce premier facteur n'implique pas automatiquement de dialogue, celui-ci ne pourrait que lui être bénéfique en permettant aux étudiants qui le désirent d'accéder à une connaissance plus approfondie des apprentissages proposés et, le cas échéant, de les aider à formuler leur projet de formation. Ainsi, un tuteur en ligne ou un enseignant maîtrisant bien le contenu de cet espace pourrait par exemple aider les étudiants à savoir s'ils peuvent en bénéficier et à

comprendre la façon de l'utiliser efficacement en ciblant leurs problèmes et les activités qui pourraient les aider à y répondre.

Le deuxième facteur, à savoir « *la responsabilisation dans la prise en charge de la formation* », dépend entièrement du premier et qui plus est, il dépend d'avantage d'un dialogue, plus précisément de la couche adaptative du dialogue (Cook, 2001). Brigitte Albero explique en effet qu'une prise de conscience du projet personnel et ses éventuels écarts avec l'apprentissage mis en place par le dispositif ne peut se faire sans « *le soutien et le guidage du dispositif* » (Albero, 2001). Il paraît évident que ce soutien et ce guidage ne peuvent avoir lieu que s'il existe un dialogue entre l'apprenant et un tuteur ou enseignant dans lequel l'individualité de l'apprenant est prise en compte par le dispositif (à travers les personnes qui le gèrent ou s'en servent). Celle-ci doit également être prise en compte dans le cadre de « *la prise de conscience des démarches d'apprentissage* » (le troisième facteur) qui selon Brigitte Albero peut être favorisée par différents outils tels que des grilles d'auto-analyse et d'autodiagnostic et par une interaction soutenue et régulière entre les intervenants pédagogiques et les apprenants, ainsi que des interactions entre apprenants. Le quatrième facteur, résumé comme suit, apparaît comme une conclusion logique aux trois précédents : « *la multiplicité des échanges, qu'ils soient centrés sur les contenus, les processus et les procédures ou bien sur la dimension psycho-affective des apprentissages, fait partie intégrante de la formation que celle-ci les formalise ou non* » (Albero, 2001).

L'absence d'interaction nous amène donc à la conclusion suivante : la notion d'autonomisation est absente du dispositif pédagogique créé, excepté dans la mesure où l'autonomie des apprenants est vue comme un pré-requis (ce qui semble insatisfaisant).

Propositions pour une exploitation didactique efficace de l'espace Moodle créé

Si la critique développée précédemment a rempli une fonction cathartique en me permettant d'énoncer, dans le cadre formel qu'est l'écriture du mémoire professionnel, ce qui a été une source de frustration lors du stage, il importe d'apporter une réponse à cette critique. Cette réponse passera tout d'abord par des propositions d'exploitation et donc pour une

utilisation qui n'implique pas de modifier l'espace tel qu'il est. Elle passera ensuite par des propositions d'ajouts ou de modifications de l'espace lui-même.

Une exploitation en lien avec les cours de FLE

Une première réponse possible aux critiques précédentes est de proposer une exploitation de l'espace Moodle « Comprendre l'oral en cours » en lien avec les cours de FLE. Notons que les critiques concernant l'absence d'autonomisation sont quelques peu virulentes dans ce contexte. L'espace Moodle vient en complément des cours en présentiel et fait donc partie d'un dispositif didactique dont l'objectif est bien plus large que la seule compréhension des cours scientifiques et techniques. Les remarques concernant les quatre facteurs nécessaires, selon Brigitte Albero, à l'autonomisation des apprenants devraient donc être analysés à l'échelle du département de FLE (et même à l'échelle encore plus large des cursus suivis au sein de l'INSAT par les étudiants) et non exclusivement de l'espace Moodle créé lors du stage. S'il est plus aisé pour les étudiants étrangers suivant le cursus entier à l'INSAT de prendre conscience de l'adéquation ou non de leur projet personnel avec le projet institutionnel et de prendre en main de façon responsable leur apprentissage, cela peut être plus problématique pour les étudiants non francophones présents pour seulement un ou quelques semestres. A l'échelle du cursus dans la globalité, il existe un suivi personnalisé formalisé. Il s'agit du Projet Personnel Individualisé qui est présenté de la façon suivante sur le site de l'INSAT :

Un suivi très rapproché est proposé aux étudiants de l'INSA de Toulouse, qui combine, au cours des cinq années du cursus, près de 70 heures d'enseignements en petit groupe pour apprendre à se connaître et mieux appréhender le monde professionnel, et au moins trois entretiens individuels approfondis, menés avec des consultants extérieurs.³¹

Pour ce qui est du FLE, aucun suivi formalisé n'est mis en place (ce qui peut se comprendre pour des raisons de temps et de budget). Le suivi personnalisé nécessaire à l'autonomisation des étudiants, pour les aider à apprendre à apprendre, doit donc obligatoirement passer par un suivi non formalisé et dépend de la volonté individuelle de chaque enseignant et de leur relation avec les étudiants. Il semble évident qu'un tel suivi paraît plus facilement réalisable

³¹ <http://www.insa-toulouse.fr/fr/formation/ingenieur/pedagogie/ppi.html>

pour des étudiants qui suivent le cursus sur cinq ans à l'INSAT que pour ceux qui ne restent qu'un ou deux semestres.

Lors de mon stage, j'ai effectué des remplacements auprès d'un groupe d'étudiants Erasmus hispanophones débutants. Au cours de discussions informelles ils m'ont fait part de leur quotidien et des contextes dans lesquels ils utilisaient le français : les cours scientifiques et techniques qu'ils tentaient de comprendre et les cours de FLE étaient les seuls moments où ils étaient en contact avec la langue française. Leur vie sociale se limitait à des relations entre hispanophones, ils n'écoutaient pas la radio ni la télévision françaises, ils ne lisaient pas non plus les journaux d'information tels que « Métro » ou « 20 minutes ». Leurs interactions en français en dehors des cours se limitaient donc au strict nécessaire dans les commerces. Mon propos paraît ici s'éloigner de l'utilisation qui peut être faite de l'espace créé sur Moodle, mais il y est cependant lié par la réflexion autour de la notion d'autonomisation et de suivi individualisé. Ces étudiants n'avaient aucune conscience de leur projet personnel ou de leur démarche d'apprentissage concernant le FLE, ni aucune conscience du fait qu'ils étaient dans un contexte idéal pour l'apprentissage du FLE (université francophone dans un pays francophone) et comment utiliser cela au profit de leur apprentissage.

Pour que l'espace créé soit utilisé tel qu'il est efficacement en lien avec les cours de FLE il importe que l'autonomisation ait lieu en amont et en parallèle à travers un dialogue entre enseignant et apprenant, et que les enseignants connaissent le contenu et le fonctionnement de l'espace. Ceci nécessiterait que chaque enseignant bénéficie d'une courte formation qui inclurait une présentation des contenus et du fonctionnement de l'espace. Pour Brigitte Alberto, la notion d'autonomie englobe de nombreuses compétences différentes qu'il importe d'envisager séparément si l'on veut mettre en place un dispositif d'autonomisation efficace :

S'il est en effet impossible d'enseigner et d'apprendre à être autonome globalement, il est en revanche envisageable de former et d'apprendre de manière spécifique, par exemple : à utiliser des outils technique de manière efficace, à rechercher de l'information pertinente selon l'objectif assigné, à mieux organiser son travail, à repérer des stratégies d'apprentissage efficaces selon les buts poursuivis, les échéances fixées et les contraintes inéluctables. (Albero, 2003, p.6)

Suite à cette formation, les enseignants seraient à même de cibler des besoins spécifiques en matière d'autonomisation et pourraient ainsi guider et conseiller les étudiants dans l'utilisation de la plateforme en lien avec leur cours et les besoins des étudiants. Suite à un travail en cours sur la morphologie des mots (dans le domaine scientifique ou non) ils pourraient conseiller aux étudiants de faire les activités proposées sur la plate-forme sur les racines grecques et latines ; si certains étudiants ont des difficultés à utiliser les structures du raisonnement à bon escient et que l'enseignant n'a pas le temps de revenir longuement sur ce point en cours, il pourrait leur conseiller des activités pertinentes sur la plate-forme. Ceux-ci ne sont que des exemples parmi tant d'autres, mais l'important est que la plate-forme soit intégrée au dispositif global d'enseignement-apprentissage de FLE. Même si les enseignants ne suggèrent pas d'activité précise à un moment précis, ils doivent parler de l'espace aux étudiants qui ont des difficultés à comprendre les cours scientifiques et techniques, pouvoir leur expliquer comment l'utiliser et répondre aux questions techniques ainsi que celles concernant le contenu. Cette espace vient en complément des cours de FLE, mais justement pour combler une lacune dont souffrent certains étudiants. Il importe donc que les enseignants sachent quels sont ceux qui en souffrent et qu'ils puissent les guider vers et dans l'espace Moodle « Comprendre l'oral en cours ».

Une dernière suggestion que je ferai dans cette étude pour une utilisation en lien avec les cours de FLE, est d'inciter les enseignants à intégrer une partie de l'espace créé dans un scénario pédagogique autour de la vie des étudiants sur le campus de l'INSAT. Le scénario pourrait se faire en partie en cours de FLE, en partie dans d'autres lieux sur le campus (la bibliothèque, la cafétéria, un département précis etc.), et en partie en ligne. Assister à des cours scientifiques et techniques étant une des dimensions de la vie sur le campus d'un étudiant, des activités sur leur compréhension (proposées par notre espace) pourraient constituer une des sous-tâches d'un scénario pédagogique plus global centré sur les besoins des étudiants étrangers.

Un auto-apprentissage guidé

S'il est impossible, pour des raisons inhérentes à l'institution, de former les enseignants comme suggéré ci-dessus (rappelons qu'un seul enseignant est titulaire, les autres sont vacataires à l'INSAT et ailleurs, se déplacent entre leurs différents lieux de travail et ne

viennent que pour donner leurs cours) il importe qu'un membre du personnel didactique prenne en charge la fonction de guide et de conseiller dans l'utilisation de l'espace Moodle. Ceci pourrait, comme suggéré précédemment, passer par la présence d'un tuteur en ligne ou par celle d'un tuteur en présentiel. Celui-ci aurait pour fonction de guider les étudiants dans une utilisation efficace de l'espace sur la plate-forme. Cette solution aurait l'avantage de n'impliquer la formation que d'une seule personne, et non de tous les enseignants, mais l'inconvénient est que les étudiants devraient faire des liens sans l'aide des enseignants entre les activités et ressources proposées sur la plate-forme et leurs cours de FLE. Si le tutorat se fait en présentiel, il pourrait se faire sous la forme de rencontres régulières entre de petits groupes d'étudiants et le tuteur. Des interactions entre pairs ainsi qu'entre tuteur et apprenants pourraient alors avoir lieu, permettant à ces derniers de reformuler (et donc de mieux s'approprier) certains contenus et d'échanger sur les différentes manières d'utiliser l'espace, s'ils ont le sentiment qu'il les aide réellement à comprendre les cours. En plus de rendre l'apprentissage plus efficace, cela pourrait permettre au tuteur de déceler d'éventuelles lacunes ou incongruités dans l'espace Moodle et pourrait y remédier en créant de nouvelles activités ou en rajoutant d'autres contenus. Ceci nous amène aux suggestions quand à l'évolution possible de l'espace créé.

Un espace co-construit par les étudiants et les enseignants

Un des avantages de la modularité de l'espace est qu'il est possible de faire des ajouts sans pour autant interférer avec ce qui est déjà présent. Des activités ou toutes sortes de contenu peuvent être ajoutées à chaque partie de l'espace sur la plateforme, et d'autres parties ainsi que d'autres « blocs » avec par exemple d'autres liens internet peuvent être créés. Chaque enseignant pourrait alors ajouter des contenus qu'il estime nécessaires ou utiles à l'aide à la compréhension dans les cours scientifiques et techniques. Ces ajouts pourraient se faire suite à leurs recherches, à leur expérience et au dialogue avec leurs étudiants. Il serait alors d'autant plus nécessaire qu'ils suivent une formation. De plus, il importerait que chaque ajout ne soit fait qu'après avoir été soumis aux autres enseignants sous forme de proposition. Il est demandé aux étudiants, à la fin du message de présentation de dire ce qu'ils pensent de la plate-forme à leur enseignant de FLE : « *N'hésitez pas à dire ce que vous pensez de cet*

*espace d'apprentissage à votre professeur de français »*³². Pour une évolution pertinente de l'espace, il importerait d'analyser (par exemple à l'aide de questionnaires) la façon dont l'espace est utilisé par les étudiants (qui se connecte, à quelle fréquence, quels contenus et activités sont les plus consultés etc.) et de formaliser l'énonciation d'un avis (ceci pourrait facilement être réalisable en demandant aux étudiants de répondre à des questions, sur la plate-forme, leur demandant si cet espace les aide, s'il correspond à leurs besoins, si certaines activités ou contenus sont plus pertinents que d'autres etc.).

Dans cette perspective, le dispositif créé se présente comme un projet pilote qui permettrait d'élaborer un espace Moodle intégré efficacement dans l'enseignement-apprentissage du FLE à l'INSAT. Celui-ci pourrait alors bénéficier de l'analyse de la façon dont le dispositif qui vient d'être mis en place est utilisé par les étudiants, ainsi que le rôle potentiel que peuvent jouer les enseignants dans son exploitation et évolution.

³² <https://moodle.insa-toulouse.fr/mod/forum/view.php?id=4610>

Conclusion

Ainsi s'achève la description, l'analyse et la critique du projet principal sur lequel j'ai travaillé lors de mon stage. En débutant, en juin 2010, le travail autour de la rédaction de ce mémoire professionnel, je ne savais pas que le suivi immédiat des deux allait à la fois éclairer et brouiller ma réflexion. Je n'avais eu le temps d'oublier aucun détail relatif au contexte du stage et au projet principal sur lequel j'ai travaillé. Or, après m'être investie pendant quatre mois sur un projet, je n'avais pas encore pris assez de recul pour pouvoir immédiatement l'analyser de façon objective en vue de formuler une critique constructive. Le retour réflexif fait à travers ce mémoire professionnel m'a permis de mettre en évidence la pertinence et les limites du projet et de l'espace d'enseignement-apprentissage sur la plate-forme Moodle auquel il a donné naissance.

La pertinence de l'espace créé réside tout d'abord dans le fait qu'il a pour objectif didactique principal de répondre à un besoin bien réel qui n'était pas pris en compte dans l'enseignement-apprentissage du FLE à l'INSAT. Il s'agit de l'aide à la compréhension de l'oral dans les cours scientifiques et techniques. Il est en outre adapté au contexte. Les étudiants ont un nombre limité de cours de FLE et une lourde charge de travail à fournir pour tous leurs cours. L'espace a été conçu de manière à pouvoir être utilisable de manière très flexible par un maximum d'étudiants non francophones. Les activités et contenus mis en ligne ont pour objectif de remédier à des problèmes de compréhension en cours causés par des éléments très variés. Les principaux sont le vocabulaire de spécialité, les spécificités du discours oral en cours et les structures du raisonnement scientifique.

Une dernière dimension novatrice et pertinente peut être attribuée au projet. Il m'a permis d'initier une collaboration didactique entre le Centre des Sciences Humaines et les autres départements de l'INSAT dans le but de proposer un enseignement-apprentissage plus spécifiquement lié aux besoins des étudiants. Il est possible de penser que l'enseignement-apprentissage du FLE, ainsi que des autres matières, pourrait gagner en efficacité si cette collaboration devenait plus étroite et durable.

L'analyse de l'espace créé soulève cependant un certain nombre de questions, les premières étant relatives au fait qu'il s'agit d'un projet en Français sur Objectif Spécifique. Le choix a été fait de répondre aux besoins de tous les étudiants non francophones ayant des difficultés à comprendre l'oral en cours. Ce choix est le résultat du contexte (du fait que le stage a duré quatre mois, que le projet n'avait pas débuté avant, qu'il devait être fini à la fin du stage, que l'analyse des besoins et la planification ont été quelques peu hâtives, et que j'ai manqué de temps pour évaluer l'espace créé de façon à pouvoir l'adapter). Le projet se place bien dans le cadre du Français sur Objectif Spécifique, mais il est possible de penser qu'il aurait gagné à être encore plus spécifique ou à inclure différents éléments conçus pour des groupes ciblés d'étudiants non francophones (ceux présents dans le cadre de la filière NORGINSA, dans le cadre de la filière ASINSA et ceux seulement présents pour un ou deux semestres). De même, plutôt que de tenter de répondre à de nombreux problèmes différents, le choix de remédier à un seul d'entre eux aurait permis de le faire de façon plus efficace. Dans ce cadre, si le choix avait été fait de travailler sur les problèmes liés aux spécificités du discours oral en cours, il aurait été pertinent de mener une analyse des besoins spécifiques aux différentes situations de communication auxquelles sont confrontés les étudiants non francophones (telles que celles présentes dans les CM, les TD, les travaux de groupe etc.).

Enfin, l'espace créé soulève également des questions quant à l'intégration de l'outil informatique. Il est possible de penser qu'il gagnerait à être exploité en lien étroit avec les cours de FLE, ou à inclure la présence d'un tuteur en ligne ou en présentiel.

Je terminerais cette étude en insistant sur sa dimension formatrice. Le retour réflexif qu'elle m'a poussée à faire me sera d'une aide précieuse si je suis amenée de nouveau à travailler sur un projet d'ingénierie dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Lors de cette étude, la consultation de la littérature dans les domaines concernés a grandement stimulé ma réflexion et m'a permis de mieux cerner la pertinence et la limite de certains aspects du dispositif. Je suis maintenant persuadée que ces lectures théoriques doivent être faites de manière approfondie avant et pendant les phases d'analyse des besoins et de planification d'un projet, surtout s'il s'agit d'un domaine peu connu par ceux qui travaillent dans sa mise en place. De plus, le retour réflexif m'a amenée à considérer le projet dans une perspective plus large et non seulement pour lui-même. Je pense qu'il importe de mener une telle réflexion lors de l'élaboration. L'étude et l'analyse des besoins est primordiale à la

création d'un dispositif pertinent. Suite à cette étude, il est possible de penser qu'elles ont été trop rapides lors du stage et auraient mérité d'être au moins aussi approfondies que dans les pages qui précèdent. Si le temps manque lors de la mise en place d'un projet, peut-être mieux vaut-il consacrer une plus longue période à cette première étape et créer un squelette de dispositif et des propositions précises pour l'étoffer. Enfin, l'influence du contexte institutionnel et logistique étant déterminante, il semble préférable (si cela est possible) qu'un tel dispositif soit le fruit d'une recherche-action, c'est-à-dire qu'il soit mené sur une longue période par une personne titularisée dans l'institution.

Bibliographie

ABRIC, J.-C. (1999, rééd. 2004). *Psychologie de la communication*. Paris : Armand Colin. 185p.

ALBERO, B. (2003). « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages ». In Saleh I., Lepage D., Bouyahi S. (coord. par), 2003, *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002*, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis, coll. Actes Huit, pp. 139-159. Consulté pour la dernière fois le 07/09/10 à l'adresse :

<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/75/PDF/AlberoVincennes.pdf>

BACHY, S., DUFAYS, J.-L., LEBRUN, M. (2009). « Concevoir un cours en ligne : entre la spécificité didactique et le choix d'outils d'interaction ». In Develotte, Mangenot, Nissen (coord., 2009) *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 5-7 juin 2009. Consulté pour la dernière fois le 07/09/2010 à l'adresse: <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>

BOUCHARD, R. (1999). « Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs ». In *Le Français parlé. Variétés et discours*. Barbéris, J.-M. (éd.), Montpellier 3, Université Paul Valéry : Praxiling. pp. 69-89. Consulté pour la dernière fois le 06/09/2010 à l'adresse : http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_2.pdf.

BOUCHARD, R. (2009 - sous presse) « Les appuis iconiques (type powerpoint) pendant les Cours Magistraux : quelle aide à la compréhension pour les étudiants étrangers? ». *Cahiers du CLA*, Besançon. Consulté pour la dernière fois le 02/09/2010 à l'adresse : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/69/99/PDF/07Besancon3.pdf>.

BOUCHARD, R., PARPETTE, C. POCHARD, J.-C. (2005). « Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2 ». In Pugibet V. et Gettliffe-Grant N. et al. (eds) *Pluralité des langues et des supports : descriptions et approches didactiques. Cahiers du Français Contemporain*, n°10 : 191-208. Consulté pour la dernière fois le 06/09/2010 à l'adresse : <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-191.pdf>.

COLLET, G. (2000). *Langage et modélisation scientifique : le verbe, levier de l'apprentissage*. Paris : CNRS. 225p.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier. 191p.

COOK, J. (2001). « The Role of Dialogue in Computer-Based Learning and Observing Learning: An Evolutionary Approach to Theory ». Pre print under review for *Journal of*

Interactive Media in Education, n°5. Consulté pour la dernière fois le 02/09/2010 à l'adresse : <http://www-jime.open.ac.uk/2001/cook/cook-t.html>.

CORNAIRE, C. (1998). *La compréhension orale*. Réédition 2008, Clamecy : Clé international. 221p.

DALCQ, A-E., ENGLEBERT, A., UYTTEBROUCK, E., VAN RAEMDONCK, D., WILMET, B. (1999). *Lire, comprendre, écrire le français scientifique*. Paris, Bruxelles : Do Boeck Université. 503p.

DEPOVER, C., QUINTIN, J-J., DE LIEVRE, B. (2000). « La conception des environnements d'apprentissage : de la théorie à la pratique/de la pratique à la théorie ». *ALSIC*, vol.3, n°1 : 3-18. Consulté pour la dernière fois le 06/09/2010 à l'adresse : http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/03/PDF/alsic_n05-rec4.pdf.

DOUGIAMAS, M., TAYLOR, P. C. (2000). Improving the effectiveness of tools for Internet based education. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum, 2-4 February 2000. Perth: Curtin University of Technology. Consulté pour la dernière fois le 02/09/2010 à l'adresse : <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/dougiamas.html>.

DOUGIAMAS, M., TAYLOR, P.C (2002). Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle. Proceedings of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA) 2002 Conference, Perth, Western Australia. Consulté pour la dernière fois le 02/09/2010 à l'adresse : <http://dougiamas.com/writing/herdsa2002/>.

DUQUETTE, L., RENIE, D. (1998). « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia ». Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir), « Hypermédia et apprentissage des langues », *études de linguistique appliquée (éla)*, n°110 : 237-246. Consulté pour la dernière fois le 02/09/2010 à l'adresse : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/47/PDF/Ela11Duquette.pdf>.

EURIN BALMET, S., HENAO DE LEGGE, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Vanves : Hachette FLE. 255p.

GAGNE, G., SPRENCER-CHAROLLES, L., LAZURE, R., et ROPE, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984)*. Consulté pour la dernière fois le 02/09/2010 à l'adresse : http://lara.inist.fr/bitstream/2332/1240/2/INRP_DD_91_02.pdf.

HOLEC, H., (1990). « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », dans *Mélanges Pédagogiques*, 1990, CRAPEL. Consulté pour la dernière fois le 02/09/2010 à l'adresse : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf>.

LEBRUN, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre : allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant. 269p.

MANGENOT, F. (1996). Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues. Actes du congrès *Lingua e Nuova Didattica (LEND)* de Montecatini (novembre 1992). Florence, La Nuova Italia Editrice, Quaderni del LEND, 1994. Consulté pour la dernière fois le 02/09/2010 à l'adresse : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/publicat.htm.

MANGENOT, F. (2000). « L'intégration des TIC dans une perspective systémique ». Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes, *Les Langues modernes* 3/2000 : 38-44. Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes. Consulté pour la dernière fois le 02/09/2010 à l'adresse : www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/systemique.rtf.

MANGIANTE, J-M., PARPETTE, C. (2004). *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette. 160p.

PARPETTE, C. (2001). « Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison ». Grammaire et langue de spécialité, *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XX, n°4 : 8-17. Consulté pour la dernière fois le 02/09/2010 à l'adresse : <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-196.pdf>.

PARPETTE, C. (2008). « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger ». Recherches en didactique des langues - L'Alsace au cœur du plurilinguisme, *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n°1 : 219-232. Consulté pour la dernière fois le 06/09/2010 à l'adresse : http://acedle.org/IMG/pdf/Parpette_Cah5-1.pdf.

PARPETTE, C., CARRAS, C. (2007). « Les formations linguistiques spécialisées : vers une redéfinition des catégories ». In *Actes du symposium international, théorie et pratique de la formation en langues étrangères appliquées*. Ankara : Mümtaz Kaya : 61-70.

PARPETTE, C., MANGIANTE, J-M. (2006). « Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter », in Catellotti, V., Chalabi, H. (éds) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, (Coll. Espaces discursifs) : 275-282.

PARPETTE, C., PEUTOT, F. (2006). « Les enregistrements de classes ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation ». *Les Cahiers de l'Acedle* n°2 : 165-177. Consulté pour la dernière fois le 06/09/2010 à l'adresse : http://acedle.org/IMG/pdf/Parpette-C_cah2.pdf.

PARPETTE, C., ROYIS, P. (2000). « Le discours pédagogique : caractéristiques discursives et stratégies d'enseignement ». *Mélanges - CRAPEL*, n°25 : 169-183.

PORTINE, H. (1998). « L'autonomie de l'apprenant en questions ». *Alsic*, 1998, vol.1, n°1 : 73-77.

TOLAS, J. (2004). *Le français pour les sciences*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. 302p.

RICE, W. H., (2008). *Le guide du e-learning avec Moodle*. Paris : Pearson Education. 367p.

VAN LIER L. (1999). « Une perspective écologique » in Caré J-M (dir.) *Le Français dans le monde. Recherches et applications, Apprendre les langues étrangères autrement* (janvier 1999). Paris : Hachette-Edicef : 10-20.

Annexes

- Annexe I -

Entretien de groupe - environ 1h15 - février 2010

ASINSA 1^{ière} année

- problèmes pour comprendre certains cours
- parfois on ne connaît pas le vocabulaire spécialisé ; solutions possibles : le dictionnaire, demander aux autres
- problèmes : termes, expressions, structure de la phrase à l'écrit (trop de virgules etc.)
- cours qui pose le plus de problèmes : Techniques industrielles (vocabulaire spécialisé), il n'y pas assez de cours théoriques ; trop d'écart entre le cours théorique et la pratique ; le photocopié ne suffit pas à comprendre ce que le prof dit ; le prof parle trop vite
- les profs s'arrêtent seulement quand on demande
- quand on est mélangé avec des Français on n'ose pas demander
- parfois on n'a rien suivi donc on ne sait même pas quelles questions poser (en groupes mixtes)
- test théorique : impossible de réviser car trop large, on ne sait pas quelles questions vont être posées
- on ne peut pas revoir les vidéos que le prof passe en cours, on aimerait pouvoir revoir certaines choses
- cours de Maths, cours d'Analyse (UV3), problème de rédaction
- certains cours avec seulement des théorèmes sans exemples, c'est trop difficile ; après avoir appris un théorème on pourrait mettre un exemple.
- l'écriture des profs - utilisent des abréviations - désordre sur le tableau
- Chimie : projections trop rapides ; corrigés ou exercices parfois seulement écrits (car le prof n'a pas le temps) ; on regarde 9 mots sur 10 dans le dictionnaire à la maison
- cours Systèmes : cours très théorique ; on ne comprend pas le photocopier - MAIS pour certains ce n'est pas trop difficile : car la prof a beaucoup de patience, elle explique beaucoup

de fois, quelques fois elle reedit et change aussi sa façon d'expliquer (redit plus simplement). Cela nous aide.

- cours de Programmation : le prof n'explique pas, pas de précision des objectifs au début du cours ; on a fait le premier TP sans avoir le cours ; on comprend le sujet mais on n'arrive pas à analyser les problèmes dans les TD ; prb avec les énoncés, personne nous aide ; pas de précision en cours
- E₁ n'a plus de problème avec ce cours parce qu'il a appris ADA à la maison ; a cherché sur Internet la théorie en Chinois, et a demandé à des personnes
- TP Physique : problème avec le binôme français qui sait déjà manipuler (l'a appris au lycée) et va trop vite ; il pourrait nous donner de meilleures explications. Pas assez de temps pour les explications
- ça nous aiderait si nos binômes avaient une petite formation pour mieux nous expliquer en français
- en contrôle : le pire : conception des systèmes mécaniques ; c'était un QCM (problème : théoriser ce qu'on fait, étapes etc.) ; autre prb : QCM sur ADA
- Physique - électrostatique (UV3) : le cours n'est pas difficile mais le contrôle oui ; la consigne est plus compliquée que celle des exercices en TD (les consignes sont beaucoup plus longues)
- Thermodynamique : trop de formules, les formules sont n'importe où sur le tableau
- Les cours les plus difficiles à comprendre : thermo, chimie, éco gestion
- Cours qui posent le moins de problèmes : maths

- Annexe II -

Entretien de groupe - environ une heure - février 2010

NORGINSA 1^{ière} année

- on a parfois des problèmes
- cours Techniques industrielles - explication d'usinage : le prof. parlait trop vite, pas d'illustrations au tableau (croient que les Français n'ont pas compris non plus)
- Maths (avec Alain) : parle trop vite, écrit mal
- si on des problèmes on demande aux autres après le cours
- cours de Physique : 2, 3 premières semaines difficiles à comprendre
- Maths : pour E₁ la prof est trop arrogante - pas de problème au niveau du français : elle s'arrête beaucoup, explique beaucoup.
- pour E₂ : le plus dur c'est les maths avec Alain - les maths (la matière en elle-même) et le fait qu'il utilise beaucoup de symboles de maths (parfois tout le tableau en symboles)
- vocabulaire spécifique pose problème pour les cours Thermo et Systèmes - dur de lire les photocopiés parce qu'il y a beaucoup de mots qu'on ne comprend pas - il faudrait plus d'illustrations - ça nous aiderait parfois d'avoir des traductions en anglais
- premier TP de Physique : on a réussi à faire qu'une page sur 5. Problèmes : consignes en français, difficile car les enseignants n'aiment pas nous aider

- ☐ vous cherchez dans le dictionnaire : ☐ pendant le cours
☐ chez vous

☐ autre, précisez :

.....
.....

- Avez-vous des difficultés à vous exprimer à l'oral et à l'écrit ? ☐ à l'oral ☐ à l'écrit

- A quel(s) moment(s) cela vous pose-t-il des problèmes ?

- ☐ pour la participation en classe
☐ pour les exposés en classe
☐ pour la rédaction des comptes-rendus
☐ pour les évaluations écrites
☐ autre, précisez :

.....
.....

- A votre avis, que pourrions-nous faire pour vous aider à mieux comprendre les cours scientifiques ?

.....
.....
.....
.....
.....

- A votre avis, que pourrions-nous faire pour vous aider à mieux vous exprimer dans ces cours ?

.....
.....
.....
.....
.....

- Autres remarques, commentaires, avis etc. que vous voulez rajouter :

.....
.....
.....
.....
.....

- Annexe IV -



Questionnaire FLE pour les professeurs

Intitulé de votre cours.....

A quel public étranger enseignez-vous généralement ?

- ☐ Groupes spécifiques (ASINSA / NORGINSA / N+I...) ; précisez :
- ☐ Groupes « normaux » avec certains étudiants étrangers.

Compréhension orale et écrite

- Pensez-vous que votre cours soit linguistiquement difficile à comprendre pour certains étudiants étrangers ?

- ☐ oui
- ☐ parfois
- ☐ non

- Pourquoi ?

- ☐ Beaucoup de vocabulaire de spécialité inconnu
- ☐ Non maîtrise des structures du français
- ☐ Autres raisons

Précisez :

- Arrivez-vous à repérer un étudiant en difficulté linguistique lors d'une explication théorique ?

- ☐ oui
- ☐ parfois
- ☐ difficilement

Comment?

- Avez-vous toujours le temps d'« arrêter » votre cours pour des explications linguistiques ?

- ☐ oui
- ☐ parfois
- ☐ non

- Quels moyens utilisez-vous pour « faire comprendre » le cas échéant

- ☐ Recours à la traduction : ☐ dans une langue tierce (anglais)
☐ dans la langue d'origine par un camarade
- ☐ Répétitions
 - ☐ de mots
 - ☐ de phrases
 - ☐ d'explications entières
- ☐ Reformulations de notions (en particulier conceptuelles)
- ☐ Ralentissement du débit de parole
- ☐ Recours à une aide visuelle ou gestuelle

- Formulez-vous les consignes différemment s'il s'agit d'un TD ou d'une évaluation ?

- ☐ oui
- ☐ non

- Ont-ils, d'après vous, plus de mal à comprendre l'écrit ou l'oral ? ☐ écrit ☐ oral

- Que devrait, d'après vous, proposer la plateforme Moodle en complément des cours de FLE pour aller vers une meilleure compréhension des cours scientifiques ?

.....
.....
.....
.....
.....

Expression écrite et orale

- Les étudiants étrangers ont-ils plus de difficultés à s'exprimer : ☐ à l'écrit ☐ à l'oral
- Quelle déficience provoque le plus de gêne au sein de vos cours : ☐ écrite ☐ orale
- Quels sont leurs plus gros problèmes ?

.....

.....

.....

- A votre avis, que faudrait-il proposer sur Moodle, pour les aider à mieux s'exprimer?

.....

.....

.....

.....

10 trop d'abréviations

7 autres raisons, précisez :

- **mal écriture peut être**
- **on ne connaît pas les symboles/notations mathématiques**
- **parfois, les professeurs écrivent trop mal sur le tableau donc on n'arrive pas à recopier et donc si il passe à expliquer d'autre chose, j'ai vraiment du mal à suivre**
- **les thèmes de sujet sont pas familiers, exp : système d'une voiture**
- **je ne reconnais pas l'écriture du prof parfois**
- **mauvais écriture**
- **très mal écrit**

- **Avez-vous plus de difficultés à comprendre l'oral ou l'écrit ?**

27 l'oral

15 l'écrit

- **Que faites-vous quand vous avez un problème de compréhension en cours ?**

1 vous demandez au/à la professeur/e de répéter

13, 1 parfois vous demandez au/à la professeur/e d'expliquer autrement

31 vous demandez à un camarade

32 vous cherchez dans le dictionnaire : **17** pendant le cours

21 chez vous

3 autre, précisez :

- **je lit chez moi et essaie de le comprendre, normalement c'est pas efficace**
- **demande le prof pendant la pause**
- **consulter les profs après classe**

- **Avez-vous des difficultés à vous exprimer à l'oral et à l'écrit ?** **28** à l'oral **17** à l'écrit

- **A quel(s) moment(s) cela vous pose-t-il des problèmes ?**

21 pour la participation en classe

19 pour les exposés en classe

24 pour la rédaction des comptes-rendus

10 pour les évaluations écrites

5 autre, précisez :

- **pour demander le/la professeur. Souvent les questions sont mal comprises.**
- **je presque jamais pose des problèmes parce que je suis stressé à les poser. C'est pas bon, je vais me battre à parler plus.**
- **le travail en groupe.**
- **conversation avec des élèves français.**
- **pour bien poser des questions.**

- **A votre avis, que pourrions-nous faire pour vous aider à mieux comprendre les cours scientifiques ?**

- **les professeurs pourraient passer plus de temps à expliquer les mots spéciaux. Les professeurs pourraient utiliser moins d'abréviation.**

- **on a plus de cours FLE et on dépense plus de temps en apprendre le français (interprétation : il faudrait plus de cours de FLE).**

- parler moins vite. Donner les explications des exercices à nous, donc si on n'a pas compris, on peut les lire.
- étudier plus de vocabulaire.
- préparer une liste des vocabulaires scientifique.
- à mon avis, on pourra créer un dictionnaire scientifique ou un forum de vocabulaire entre les professeurs et les étudiants sur moodle ou l'Intranet Pédagogique. Les étudiants y noteraient les vocabulaires et les professeurs leur donneraient les sens (c'est mieux qu'on puisse ajouter des exemples). En plus, on pourra y ajouter des exemples de vidéos ou de cours (par ex : système) qui ne sont pas dans les photocopiés pour qu'on puisse revoir.
- parler lentement. Plus d'exemples, d'illustrations.
- pendant les cours de français intensif on pourrait apprendre un plus de vocabulaire scientifique. Il faut que les profs sachent que nous sommes des étrangers qui ne comprennent pas tout et il faut donc être capable de l'expliquer à un autre façon par exemple.
- on pourrait apprendre encore plus de vocabulaire général et scientifique. On pourrait simplifier les texts dans les photocopiés.
- si c'est possible, nous pourrions avoir des photocopiés plus détaillés que ceux des français pour que nous puissions mieux nous entraîner chez nous
- j'espère plus décrits sur le tableau au contraire de parler très vite. Organisation des soutiens au niveau des cours scientifiques si celle ne dérange pas trop les profs.
- parle moins vite
- augmenter l'intervall entre 2 questions pendant le cours $\Rightarrow$ si je ne comprend pas sur un point, je peux réfléchir un peu sinon, il est possible que je ne comprend rien dans tout suite. Ecrire plus sur le tableau !!! Spécifiquement pour les exos.
- Le prof parle moins vite. Prévoir le cour, revise le cour, essayer de parler plus pendant le cour.
- Photocopiés plus détaillés.
- Il y a des cours qu'on nous ne donne pas de photocopiés, je préfère que pour chaque cours, on nous donne une photocopié bien rédigée.
- c'est mieux si vous pouviez faire les cours, avec regrouper les étudiants et dans chaque group il n'y a qu'un étudiant asiatique.
- il faut que les photocopiés soient plus détaillés et soient données avant les cours.
- c'est nous qui devons travailler. Les profs et les camarades sont bien.
- bien rédiger les photocopiés, lister les points essentiels sur le tableau.
- essayer d'utiliser plus de phrases simples lors de la rédaction des comptes-rendus.
- j'aimerais bien lire les phrases simples dans les diapos. Je voudrais bien d'avoir tous les diapos dans les cours sur l'internet car des fois je n'ai pas bien compris ce que le prof avait dit et il s parlé très vite (car il y avait beaucoup de l'information à dire).
- on a besoin de photocopy pour chaque métier.
- les profs écrivent ce qui est important au tableau, pour les TDs particulièrement.
- écrivez clairement et plus parce que c'est plus difficile de suivre un prof ne rien écrivant sur le tableau. Faites plus des exercices (TD) pour mieux comprendre. Ne parlez pas n'importe quoi, car cela me fait la méconnaissance.
- moins d'abréviations. Structurer les phrases : je préfère des phrases courtes. Ecrire plus proprement au tableau pour qu'on puisse copier plus vite.
- à mon avis, le thermodynamique est le sujet le plus dur. Je ne comprend pas les exercices et le polycopé non plus. Sinon je pense que les autres cours marche bien.

- les professeurs peuvent essayer de parler plus longuement au début : ce n'était pas facile de comprendre ce qu'on a fait au début de l'année.
 - c'est surtout au niveau scientifique, donc pas grand chose.
 - on peut avoir une liste avec les mots scientifiques traduits de français en norvégien.
 - au début de l'année, travailler avec les polys (physique). Aussi, expliquer des expressions de l'oral.
 - vous pourriez nous donner des listes avec du vocabulaire technique et ses abréviations.
- A votre avis, que pourrions-nous faire pour vous aider à mieux vous exprimer dans ces cours ?**
- les professeurs pourraient écrire mieux et parler un peu plus lentement.
 - dans les cas possibles on utilise plus d'images pour mieux exprimer.
 - parler moins vite.
 - les séances en cours de mieux exprimer pendant un exposé par exemple.
 - selon moi, on pourra donner des exemples d'exprimer pour chaque différente forme d'exercice. C'est mieux qu'on note en gras les mots importants qui doivent être dans une rédaction d'exercice. On pourra créer un forum pour que les étudiants posent les questions sur cette rédaction.
 - utiliser les mots simples.
 - on pourrait faire encore plus d'exercices à l'oral dans les cours de français.
 - diriger le poly en détail.
 - offrir le transparent sur Moodle.
 - Moins de stress pour moi-même.
 - J'aimerais voir plus d'exemple de PPTs scientifiques que les anciens Insaïens ont fait (des projets, des sujets divers).
 - vous nous donnez plus d'exposés à faire devant la classe. C'est un vrai exposé et noté. Il faut qu'on bien prépare la présentation orale.
 - plus de travail en groupe.
 - nous apprendre plus des expressions familières.
 - j'espère que les élèves français peuvent être plus accueillants, plus gentils avec des étrangers, et nous encouragent de parler.
 - on ne peut pas parler aussi vite que les français donc j'ai besoin plus de temps de parler.
 - j'espère on a plus d'occasion de communication avec les français, par exemple trouver les élèves qui peuvent aider les étrangers.
 - Fournir des photocopies détaillées. Il y a des photocopies sur lesquelles on a que des images.
 - j'exprime mieux quand il y a moins de tension. Discussion en groupe de 3 ou 4 étudiants est préférable.
 - peut-être ça serait mieux si on parle plus ou si on a des présentations par exemple.
 - on peut faire plus d'exercices d'oral dans les cours de française.
 - plus d'entraînements oraux dans les cours français.
 - il faudrait faire qqc pour améliorer notre production orale. Je pense qu'organiser des rencontres avec des étudiants ou personnes, n'importe quelle âge, nous aiderait beaucoup.
- Autres remarques, commentaires, avis etc. que vous voulez rajouter :**
- pour les heures de TP physique, on pourra ajouter des vidéos sur le moodle pour que nous comprenions mieux le TP. En fait, quand j'ai lu les TP avant le cours, j'ai

compris les mots mais je ne peut pas imaginer ce qu'il faut faire pendant le TP car je n'avais pas les TP avant au Vietnam.

- quelques professeurs me gènent, ses cours m'endorment et ne sont pas intéressants.
- ce qui est le plus difficile à comprendre c'est quand un professeur parle sans écrire au tableau ou sans montrer des figures etc.
- étant donné que je suis asiatique donc à mon avis, il vaut mieux de pouvoir choisir un (une) français(e) comme binôme. Pour cette année, mon binôme est chinois donc nous, toutes les deux ont toujours du mal à rédiger des conrendus et aussi des manipulations surtout pendant les TPs.
- dans le group où on a des étrangers, on espère des profs un peu plus patients et qui parlent en vitesse un peu plus lente.
- plus de tier-temps ; faire des binomes pour les asiatiques ; ajouter les rattrapages
- ajouter les rattrapages du contrôle ; ne pas grouper tous les étudiants étrangers dans un même groupe.
- Plus de devoir à la maison pour les sujets importants.
- les contrôles sont beaucoup plus difficiles que les TDs.
- Mon problème est que j'ai peur de parler devant des gens. Je ne suis pas confiante pour mon français. j'ai peur que les étudiants français vont se moquer de moi.

- Annexe VI -

Copies d'écran de la page d'accueil de l'espace créé lors du stage

FLE - comprendre l'oral en cours

Moodle ► FLE

Liens : sites d'apprentissage

- FILIPE - Filière linguistique préparatoire aux études en France (unit)

- Passeport pour les sciences en français - module d'apprentissage de FLE (INSA Lyon)

Liens : le vocabulaire spécialisé

- ALFES - Apprentissage du lexique de français élémentaire pour les sciences (INSA Lyon)

- LE FOS.COM - Les dictionnaires du français scientifique et technique

- Grand dictionnaire terminologique (Office québécois de la langue française)

Liens : les sciences dans le secondaire

- Les sciences physiques au lycée

- La physique c'est fantastique - site interactif de physique et de chimie (niveau collège)

- Physique - chimie (niveau collège)

Administration

Me désinscrire de FLE

Profil

Aperçu des thèmes

CLIQUEZ ICI avant de commencer

CLICK HERE before starting

1 Vous avez un problème ? Vous voulez poser une question en cours ?

Les activités suivantes sont là pour vous aider.

Réviser la phrase interrogative avec une vidéo - A1/A2

Les mots interrogatifs

Exercice - repérer les mots interrogatifs - A2

Questions fermées (= qui appellent une réponse courte, de type "oui" ou "non")

Exercice 1 - repérer les questions fermées - A2

Exercice 2 - trouver une question qui a la même signification - A2

Exercice 3 - trouver une question qui a la même signification - A2

Vous voulez que quelqu'un répète

Exercice 1 - repérer une question qui appelle une répétition - A2

Exercice 2 - compléter des phrases avec un mot interrogatif - A2

Vous voulez une explication

Exercice 1 - repérer une question qui appelle une explication - A2

Exercice 2 - compléter des questions avec des mots interrogatifs - A2

Exercice 3 - trouver une question quand on a la réponse - A2

Une chanson avec des questions

Marchand de cailloux - Renaud

Marchand de cailloux - version rap

Exercice - repérer les mots interrogatifs dans la chanson - B1

Quelques formules qui pourront vous aider quand vous voudrez poser une question

Fiche de grammaire

2 Les différences entre l'oral et l'écrit : marques de l'oralité et registres de langue

POUR SE CONNECTER

Si vous n'êtes pas étudiant à l'INSA de Toulouse :

- cliquez sur "Avec un compte créé sur Moodle uniquement" ou "Autres utilisateurs".

- dans "nom d'utilisateur", tapez : fle

- dans "mot de passe", tapez : fle

TO LOG IN

If you are not a student at INSA Toulouse :

- click on "Avec un compte créé sur Moodle" or "Autres utilisateurs"

- in "nom d'utilisateur", type : fle

- in "mot de passe", type : fle

2 Les différences entre l'oral et l'écrit : marques de l'oralité et registres de langue

Mots et sons qui disparaissent à l'oral

Exercice 1 - repérer les spécificités de l'oral - A2

Exercice 2 - repérer ce qui n'est pas prononcé à l'oral - A2

Exercice 3 - repérer les mots sémantiquement vides (qui n'ont pas de signification particulière) - A2

Exercice 4 - repérer les mots "inutiles" utilisés à l'oral - A2

Mots et sons utilisés uniquement à l'oral

Exercice 1 - la signification de "eh bien" - A2

Exercice 2 - l'interjection "hein" - A2

Une chanson avec des mots utilisés uniquement à l'oral

Nino Ferrer - Oh ! Eh ! Hein ! Bon !

Passer de l'oral à l'écrit

Exercice - transposer des phrases dans un registre plus formel - A2

Comment remplacer l'expression "il y a"

Exercice 1 - remplacer l'expression "il y a" - B1

Exercice 2 - remplacer l'expression "il y a" dans un poème - B1

Exercice 2 - corrigé

Registres de langue

Exercice 1 - repérer les différents registres de langue - A2

Exercice 2 - repérer les différents registres de langue - A2

Exercice 3 - transposer des mots dans un registre plus formel - A2

Exercice 4 - repérer des mots familiers - A2

Exercice 5 - trouver des équivalents de "très" dans différents registres de langue - A2

Reprise du sujet

Exercice 1 - repérer quand un sujet est repris par un pronom - A2

Exercice 2 - rendre une phrase plus formelle - A2

Une bande dessinée à lire une ligne

Bande dessinée en ligne

Bande dessinée - glossaire

3 Les structures du raisonnement

3 Les structures du raisonnement

La cause et la conséquence

- Exercice 1 - repérer et utiliser des mots de liaison qui indiquent la cause et la conséquence - B1
- Exercice 2 - trouver des mots de liaison qui ont la même signification - B1
- Exercice 3 - repérer des marqueurs de relation - B1

Les étapes d'un raisonnement et les verbes de la transformation

- Exercice 1 - trouver les différentes étapes d'un raisonnement - B1
- Exercice 2 - trouver les verbes correspondant aux différentes étapes d'un raisonnement - B1
- Exercice 3 - repérer des verbes qui expriment une transformation - B1
- Exercice 4 - trouver la signification des verbes indiquant une transformation - B1
- Exercice 5 - trouver la signification des verbes de la transformation - B1
- Exercices - Les transformations chimiques
- Exercice - Les métamorphoses d'Ovide
- Les métamorphoses d'Ovide - réponses

L'énumération

- Exercice 1 - repérer des mots de liaison utilisés pour présenter chronologiquement - B1
- Exercice 2 - repérer des mots de liaison utilisés pour présenter dans une même phrase - B1+
- Exercice 3 - trouver dans quels cas ces mots de liaison sont utilisés - B1
- Exercice 4 - trouver dans quels cas ces mots de liaisons sont utilisés - B1
- Exercice 5 - trouver les mots de liaison qui expriment une opposition - B1
- Exercice 6 - compléter un texte à trous avec les mots de liaison qui conviennent - B1

La condition et l'hypothèse

- Exercice 1 - repérer les mots de liaison qui expriment une condition - B1
- Exercice 2 - trouver de quel temps et modes verbaux sont suivis ces expressions - B1
- Exercice 3 - trouver les temps et modes verbaux utilisés dans les phrases avec "si" - B1
- Exercice 4 - la concordance des temps dans les phrases avec "si" - B1
- Exercice 5 - indiquer de quel type de condition il s'agit - B1
- Exercice 6 - conjuguer les verbes entre parenthèses dans des phrases avec "si" - B1
- Exercice 7 - quelques proverbes ... - B1

Fiche de grammaire

4 Autres structures de la langue

4 Autres structures de la langue

Les racines grecques et latines [De nombreux termes de la langue française (particulièrement en sciences) ont des racines grecques ou latines. Connaître les éléments les plus fréquemment utilisés vous permettra de mieux comprendre le vocabulaire spécialisé. Les activités suivantes vous en donnent quelques exemples.]

- Exercice 1 - trouver la racine et la signification de mots - B2
- Exercice 2 - trouver la signification de certaines racines de mots - B2+
- Exercice 3 - trouver la signification de mots grâce à leurs racines - B2+
- Exercice 4 - trouver la signification des racines des mots - B1

Racines grecques et latines les plus utilisées

Les pronoms relatifs

- Exercice 1 - les pronoms relatifs "que" et "qui" - A2
- Exercice 2 - le pronom relatif "dont" - A2
- Exercice 3 - le pronom relatif "où" - A2
- Exercice 4 - quand utiliser ces 4 pronoms relatifs - A2
- D'autres exercices sur les pronoms relatifs (une fois sur le site, aller à la leçon n°8) - A2

La nominalisation

- Exercice 1 - repérer des transformations de noms en verbes et de verbes en noms - A2
- Exercice 2 - Apprentissage du Lexique de Français Élémentaire pour les Sciences - INSA Lyon
- Grammaire
- Liste de nominalisations
- Leçon en ligne

Comparaisons (et intensificateurs)

- Exercice 1 - utiliser la comparaison et des adverbess intensificateurs - A2
- Exercice 2 - le comparatif "pire que" - A2
- Exercice 3 - d'autres comparatifs irréguliers - A2
- Exercice 4 - classer des comparaisons selon leur degré d'intensité - A2

5 Compréhension orale - testez-vous !

Cours 1

- Questions de compréhension

Cours 2

- Questions de compréhension

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.