



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Marina DA COSTA LOURENCO

Le 20 janvier 2023

**Les propositions subordonnées relatives finales
dans les discours des enseignants du supérieur en France :
usages et implications dans la compréhension des étudiants**

École doctorale et discipline ou spécialité

ALLPHA - Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication

Sciences du langage – Didactique des langues

Unité de recherche

LERASS – EA 827

Directrice de Thèse

Nathalie SPANGHERO-GAILLARD

Jury

Chantal CLAUDEL, Professeure des Universités

Jean-Marc MANGIANTE, Professeur des Universités

Corine WEBER, Professeure des Universités

Université Toulouse 2-Jean Jaurès
Laboratoire LERASS

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité Sciences du langage - Didactique des langues

Les Propositions subordonnées relatives finales
dans les discours des enseignants du supérieur en
France : usages et implications dans la
compréhension des étudiants

Marina Da Costa Lourenço

Présentée et soutenue publiquement
Le 20 janvier 2023

Directrice de Recherche
Nathalie SPANGHERO-GAILLARD, Professeure des Universités

JURY

Chantal CLAUDEL, Professeure des Universités, Examinatrice
Jean-Marc MANGIANTE, Professeur des Universités, Rapporteur
Corine WEBER, Professeure des Universités, Rapportrice
Nathalie SPANGHERO-GAILLARD, Professeure des Universités, Directrice de thèse

« Pour l'homme, le destin est comme le vent pour un voilier. Celui qui est à la barre ne peut décider d'où souffle le vent, ni avec quelle force, mais il peut orienter sa propre voile. Et cela fait parfois une sacrée différence ».

Amin MAALOUF, *Les Identités meurtrières*.

À minha Tuda, o oxigênio do meu ciclo de Krebs.

À ma mère, l'oxygène de mon cycle de Krebs.

Remerciements

Il était une fois, une étudiante qui est devenue professeure puis re-étudiante tout en étant enseignante. Toutes ces années ont été possibles grâce aux personnes que j'ai croisées. Ces croisements m'ont apporté des aides et des obstacles qui m'ont toujours aidée à avancer.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de thèse, *Nathalie Spanghero-Gaillard*. Tu m'as transmis des connaissances, tu m'as donné des opportunités et, surtout, de l'espoir intellectuel. Tu as rallumé cette flamme intellectuelle qui m'a propulsée dans ce projet de recherche.

Merci aux membres du jury qui ont accepté de lire mon travail, de l'évaluer et d'en discuter : *Corine Weber* ainsi que *Jean-Marc Mangiante* en tant que rapporteurs, *Chantal Claudel* qui les rejoigne pour cette soutenance. Je vous remercie de participer à l'aboutissement de ce projet !

J'adresse également mes remerciements aux étudiant.e.s qui ont contribué à cette recherche ainsi qu'aux enseignant.e.s ayant accepté l'enregistrement des cours magistraux de l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès.

Éternellement reconnaissante à *Marie-Laure Maraval* sans qui la mise en page de ce long texte n'aurait pas été possible ! Merci pour ta magie, ton soutien, ta disponibilité, ton humour, ta réactivité !

Cette étude n'aurait pas abouti sans l'immense contribution de mes transcriptrices/relectrices qui n'ont pas compté les heures d'écoute et de relecture : vous savez très bien ce que cette thèse représente pour moi ! Un merci incommensurable d'en faire partie et de votre présence dans ma vie !

Sur cette longue route, j'ai rencontré des personnes qui l'ont transformée. Elles ont été nombreuses et je leur serai reconnaissante à tout jamais. Merci d'avoir su m'écouter, me soutenir, me faire rire, me faire pleurer, me faire évoluer.

Mes collègues ont été les meilleurs supporters tout au long de ce projet : Langue Onze, Alliance Française de Toulouse, Université Fédérale, Institut Catholique de Toulouse, les écoles d'ingénieur de Toulouse, Airbus, Simplon, CREPT, LERASS, DEFLE, le département des Sciences du langage, France Éducation International, Each One, UniR. Sans vous, mes heures de travail, mon évolution professionnelle et humaine n'auraient certainement pas été les mêmes !

À mes étudiant.e.s de même qu'à celles et ceux qui ont participé à mes formations : grâce à vous, j'ai pu vous enseigner ce que je sais et ce que je suis ! J'ai également beaucoup appris ! Merci infiniment !

Ce parcours ne s'est pas fait sans difficultés, sans blessures. Néanmoins, grâce à mes piliers, il y a eu beaucoup de succès, car, comme disait Lavoisier : « rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme ». Cette garde rapprochée m'a permis de mettre en pratique ces idées.

Serge, grâce à toi, j'ai pu (enfin) terminer ce projet de vie. Merci d'avoir cru en moi, de m'avoir fait confiance au point de me soutenir comme si j'avais été ta fille.

Mes ami.e.s, vous êtes si nombreux.euses ! Des ami.e.s de vie, des collègues devenu.e.s ami.e.s et indispensables dans ma vie, des rencontres providentielles, la liste est longue. Par peur d'oublier quelqu'un, je ne vous nomme pas ici mais « toi-même tu sais ». Nos discussions, nos soirées, nos journées d'étude, nos réunions, nos rires, nos colloques, nos cours partagés, nos formations, nos séances de sport, nos visios, nos larmes, nos danses, nos verres, nos cafés, nos appels, nos repas, nos

voyages, nos revendications, « notre confinement », on a refait le monde et on le refait encore ! Nos liens sont scellés à tout jamais et ma gratitude est éternelle !

Minha família e meus amigos do Brasil : longe e pertinho ao mesmo tempo !
Amo vocês !

Maria Helena Bueno Da Costa, Minha Tuda : sans toi, je n'aurais rien fait... et encore moins existé ! Tu es ma vie et tu me maintiens en vie ! Grâce à tes savoir-faire et savoir-être (professionnels, intellectuels, personnels, florais, medecina chinesa, medecina tibetana, comida, festa, amizade, LA VIE) et, surtout, à ton amour inconditionnel, j'y suis arrivée ! JTALFEPS, Maman !

Dr. Antero Veríssimo Da Costa, mon grand-père. Vô, essa tese é sua ! Fui tomar pagão, com uma taça diferente... mas fiquei com os seus conselhos ! Você sempre esteve ao meu lado.... um dia, vou te contar tudo... ainda bem que teremos a eternidade pra isso !

Sommaire

INTRODUCTION	19
1. CONTEXTE ET ENJEUX DE L'ÉTUDE	27
1.1. ÉTUDIER EN FRANCE/FAIRE DES ÉTUDES À L'UNIVERSITÉ FRANÇAISE	29
1.2. BREF HISTORIQUE DE L'ACCUEIL DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX	48
1.3. DU « FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE » AU « FRANÇAIS SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES » : QUAND LE SPÉCIFIQUE DEVIENT UNIVERSITAIRE.....	53
1.3.1. Analyse de la demande de formation.....	57
1.3.2. Analyse des besoins.....	58
1.3.3. Collecte des données.....	60
1.3.4. Analyse des données.....	62
1.3.5. Élaboration des activités d'enseignement.....	63
1.4. LES DISCIPLINES EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES : DU LYCÉE À L'UNIVERSITÉ	64
1.5. LES COURS MAGISTRAUX EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES	70
1.5.1. Caractéristiques des cours magistraux en Sciences Humaines et Sociales	70
1.5.2. Les cours magistraux : des exemples de discours expositifs/explicatifs	82
2. LA COMPRÉHENSION ORALE & LES ÉNONCÉS COMPLEXES.....	89
2.1. QU'EST-CE QUE LA COMPRÉHENSION ORALE ?	93
2.1.1. Cinq principes pour réduire la charge cognitive	99
2.2. CARACTÉRISTIQUES SÉMANTIQUES, SYNTAXIQUES ET PRAGMATIQUES DES PROPOSITIONS SUBORDONNÉES RELATIVES FINALES.....	105
2.2.1. De la logique à la sémantique : extension, identification, spécification	110
2.2.2. Démarches sémantiques et syntaxiques	124

2.2.3. Approches pragmatiques de la proposition subordonnée relative	127
2.2.3.1. Relatives continuatives.....	144
2.2.3.2. Relatives de pertinence	151
2.2.3.2.1. Stratégies discursives	152
• Égalisation des connaissances partagées.....	152
• Explication/justification.....	153
• Légitimité de l'antécédent.....	155
2.2.3.3. Relatives de subjectivité	158
2.2.3.3.1. Relative « modale »	159
2.2.3.3.2. Relative de jugement dans un lien inter-propositionnel	160
2.2.3.3.3. Stratégies discursives	161
• Commentaire/jugement personnel du locuteur-journaliste	162
• Correction	163
• Valeur de bilan	165
2.3. ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE LA PROPOSITION SUBORDONNÉE RELATIVE EN FRANÇAIS MODERNE.....	168
2.3.1. Grammaires destinées aux apprenants (grammaire pour l'apprentissage)	169
2.3.2. Grammaires destinées aux enseignants (grammaires pour l'enseignement et grammaires de référence)	171
3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	177
3.1. CONTEXTE DE RECUEIL DES CORPUS.....	179
3.2. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX.....	187
3.3. PRÉSENTATION DÉTAILLÉE DES CORPUS	192
3.3.1. Corpus radiophoniques	192
3.3.1.1. Corpus radiophonique (CRIC) : « Carnets de campagne »	193
3.3.1.2. Corpus radiophonique (CREE) : « On n'arrête pas l'éco »	195
3.3.2. Corpus cours magistraux	196
3.3.2.1. Corpus oral académique (CMPsy) : « Cours magistraux Psychologie »	197
3.3.2.2. Corpus oral académique (CMSDL) : « Cours magistraux SDL ».....	197
3.4. PROPOSITIONS SUBORDONNÉES RELATIVES FINALES : DONNÉES QUANTITATIVES.....	200

3.5. TEST D'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION : DONNÉES RECUEILLIES.....	207
4. INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS & PRÉCONISATIONS.....	215
4.1. COMMENTAIRES SUR LES PROPOSITIONS SUBORDONNÉES RELATIVES FINALES FRÉQUENTES.....	217
4.2. PRÉCONISATIONS PÉDAGOGIQUES	225
CONCLUSION	237
BIBLIOGRAPHIE.....	243
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	245
SITOGRAPHIE	260
ANNEXES	263

Table des annexes

ANNEXE 1 - CONVENTION <i>ICOR</i> DE TRANSCRIPTION.....	264
ANNEXE 2 - TRANSCRIPTIONS DES CORPUS UNIVERSITAIRES.....	264
ANNEXE 3 - QUESTIONNAIRES 1 & 2	264
ANNEXE 1 - CONVENTION <i>ICOR</i> DE TRANSCRIPTION.....	265
ANNEXE 2 - TRANSCRIPTIONS DES CORPUS UNIVERSITAIRES.....	270
ANNEXE 3 - QUESTIONNAIRES 1 & 2	378

Liste des tableaux

Tableau 1 - Les épreuves du TEF pour une admission universitaire	31
Tableau 2 - Niveaux communs de compétences : grille pour l'auto-évaluation	39
Tableau 3 - Compétences partagées B2-C1	41
Tableau 4 - Caractéristiques des corpus oraux	185
Tableau 5 - Conventions ICOR adaptées	191
Tableau 6 - Résultats 2021/2022 d'écoute des radios généralistes en France	193
Tableau 7 - Paramètres de la communication (Koch & Oesterreicher, 2008 : 201)	198
Tableau 8 - Nombre des PSR, des PSR en cascade et des PSR finales selon les corpus oraux recueillis	201
Tableau 9 - Nombre des PSR selon le pronom relatif introducteur	203
Tableau 10 - Nombre des PSR finales selon le pronom relatif introducteur	205
Tableau 11 - Caractéristiques des étudiants répondant aux questionnaires	211
Tableau 12 - Réponses obtenues à la question 14 du corpus CMSDL	213

Table des illustrations

Figure 1 - Usages linguistiques spécifiques de la langue française pour un adulte (inspiré des écrits de Mangiante & Parpette, 2011)	54
Figure 2 - Les contextes emboîtés faisant partie des discours des enseignants universitaires (Mangiante & Parpette, 2011 : 58)	72
Figure 3 - Extrait du cours de biochimie avec diapositive et explication orale (Parpette & Mangiante, 2011 : 73)	77
Figure 4 – Relatives déterminative et explicative (inclusion et équivalence) (Touratier, 1994 : 79)	112
Figure 5 – Relatives déterminative et explicative (inclusion, intersection et équivalence) (Touratier, 1994 : 85)	113
Figure 6 - partie du questionnaire concernant les critères d'inclusion	209
Figure 7 - exemple de question ouverte concernant la compréhension des PSR finales	210
Figure 8 - Exemple de question envoyée aux participants (en lien avec le corpus CMSDL)	212

INTRODUCTION

Ce travail de recherche de doctorat découle de notre propre expérience d'étudiante allophone à l'université française. Bien que précédemment scolarisée en France et faisant preuve d'une maîtrise de la langue française comparable à celle d'un francophone, il nous est apparu particulièrement difficile de suivre de manière optimale nos premiers cours à l'université. Au-delà des nouveaux concepts à apprendre, les formes d'expression linguistiques convoquées par l'enseignant témoignant d'une langue de spécialité empruntant des registres de langue allant du soutenu au courant, plongent l'étudiant dans des formes discursives totalement nouvelles (Martinot & De Vecchi, 2008). Une des caractéristiques de ces formes discursives est l'enchâssement de propositions qui, perçues à l'oral, submergent parfois l'auditeur, et notamment l'apprenant étudiant à l'université française, dans le cas de notre étude. De fait, elles lui apportent une charge cognitive dans la compréhension de l'oral en langue seconde (Roussel, 2014) à laquelle il nous paraît essentiel de s'intéresser dans le domaine de la didactique des langues.

C'est donc dans ce contexte que nous nous sommes intéressée aux caractéristiques des cours magistraux (désormais CM), plus particulièrement les spécificités syntaxiques de ces discours oraux ainsi que les implications de ces structures dans leur compréhension orale chez les étudiants internationaux poursuivant leurs études supérieures dans les universités françaises.

Les étudiants internationaux intégrant l'université française qui ne passent pas par les dispositifs d'échanges de type *Erasmus*, doivent justifier d'un niveau B2 ou C1 de connaissances de la langue française, selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL ; Conseil de l'Europe, 2001) mais à l'exception de quelques dispositifs mis en place et dépendant des pratiques enseignantes et de l'adaptation d'une méthodologie en français sur objectifs universitaires (Mangiante & Parpette, 2011), peu de cours spécifiques de français les accompagnent à la compréhension en continu d'un CM. Leurs besoins d'un apprentissage linguistique adéquat est-il réel ? Afin de bénéficier d'un cadre efficace

et avantageux, les séjours linguistiques en immersion en amont de l'inscription universitaire sont fortement recommandés. En effet, l'exposition à la langue et à la culture du pays augmentent de manière exponentielle l'acquisition de cette langue-culture et ne sont pas toujours pris en compte dans le cursus des apprenants, que ce soit pour des raisons sociales ou dû à une hétérogénéité des cursus.

Ces apprentissages sont possibles grâce aux échanges internationaux de plus en plus importants et fréquents, autant dans des domaines professionnels variés (les relations internationales, la diplomatie, les affaires juridiques internationales, le tourisme, l'hôtellerie, la restauration, la gastronomie (dont l'œnologie), les affaires, les industries culturelles, les médias, le numérique, les sciences, etc.) que dans des études supérieures. De fait, les demandes de formation en français sur objectif spécifique (désormais FOS) ainsi qu'en français sur objectifs universitaires (désormais FOU) se multiplient, à l'étranger et en France, aussi bien en formation initiale qu'en formation de professionnels (Spanghero-Gaillard, 2006).

Selon le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (désormais CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001 : 15), un apprenant a besoin de deux types de compétences : les compétences générales et les compétences communicatives langagières. Les compétences générales individuelles de l'apprenant reposent sur des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède ainsi que sur ses savoir-apprendre. Un certain nombre de ces compétences ont été acquises au cours de son expérience antérieure. En effet, toutes les compétences humaines contribuent à la capacité de communication de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer. Toutefois, ces compétences ne sont pas directement en relation avec les compétences linguistiques proprement dites.

Les compétences communicatives langagières, quant à elles, se déclinent en compétences linguistiques (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique), sociolinguistiques (être capable de marquer les relations sociales,

les règles de politesse, les différents registres de langue, essentiellement) et pragmatiques (organisation des discours en séquences afin de produire des ensembles cohérents, adaptés à la situation communicationnelle marquée culturellement).

D'après les critères d'évaluation des tests et diplômes de langue française officiels (TCF, TEF, DELF, DALF), l'accent est mis sur les compétences à communiquer langagièrement organisées en domaines (public, professionnel, personnel et éducationnel ; Conseil de l'Europe, 2001 : 18). Or, les niveaux B2 et C1 sont des niveaux linguistiques seuil en français général. L'étudiant ne sera donc pas préparé à interagir avec ses pairs, ses professeurs, en réception et en production, dans des discours académiques complexifiés par des contenus disciplinaires. De plus, ces apprenants-futurs étudiants, arrivés en France, se retrouvent dans des situations inédites qui leur demandent une transversalité des compétences à être étudiant en France, absente des diplômes demandés par l'université. Ces compétences renvoient aussi bien à des compétences strictement disciplinaires qu'à des compétences considérées comme génériques telles que la capacité d'analyse et de synthèse, la capacité à apprendre, la capacité à s'adapter à des situations nouvelles, la capacité à travailler de manière autonome, le souci de la qualité, la capacité à travailler en équipe, la capacité d'organisation et de planification ou encore la maîtrise de la communication orale et écrite.

En bref, le futur étudiant allophone est tenu de maîtriser un certain niveau linguistique en langue générale, des connaissances en langue de spécialité ainsi que de comprendre son environnement. Il se retrouve à l'intérieur d'un système social à trois niveaux d'interaction : dans la langue, au sein de l'institution et dans son environnement immédiat de la communauté linguistique.

Notre expérience d'enseignement du FLE et du FOU à l'université nous a naturellement guidée vers ce travail de recherche concernant le lien entre l'acquisition des compétences linguistiques chez les apprenants, notamment

l'apprentissage de la grammaire, et des activités de réception orale en situation académique. En effet, en situation universitaire, les étudiants primo-entrants sont confrontés à de nouveaux discours longs et complexes tant pour leurs contenus que pour leur organisation discursive. Cette complexité les met en situation d'échec, notre objectif étant d'observer, analyser ces discours afin de préconiser des démarches aux étudiants ainsi que de sensibiliser les enseignants afin d'augmenter le taux de réussite des étudiants primo-arrivants à l'université française.

Les questions suivantes ont orienté nos travaux :

- Quel est le lien entre l'acquisition des compétences linguistiques chez les apprenants, notamment l'apprentissage de la grammaire, et des activités de réception orale en situation académique ?
- En quoi les PSR constituent-elles une difficulté particulière pour les étudiants et un terrain d'étude pour la recherche en didactique des langues à visée académique ?
- Quelles perspectives offrent-elles pour la didactique du français sur objectif universitaire ?

Ainsi, nous avons formulé plusieurs hypothèses de travail :

- 1) Les discours des enseignants lors des CM correspondent à un genre discursif bien défini auquel il convient de s'intéresser car possèdent a priori des caractéristiques syntaxiques spécifiques telles que les propositions subordonnées relatives.
- 2) La présence de ces structures modifie et impactent la compréhension orale des étudiants (et plus particulièrement les étudiants allophones dans les perspectives didactiques de ce travail de recherche) et de fait leur prise de notes.

- 3) De fait, il y a une influence sur leur évaluation académique, la prise de notes étant l'une des clés de réussite pour l'évaluation universitaire française (Mangiante & Parpette, 2011).

Cette thèse se découpe en 4 chapitres.

Tout d'abord, il nous a paru nécessaire d'exposer le contexte de notre étude qui permettra de mieux comprendre les situations que vivent les étudiants allophones primo-entrant à l'université française. Pour ce faire, nous présenterons un bref historique de l'accueil des étudiants à l'université pour aborder ensuite les situations de communication universitaires. Nous avons décidé d'analyser des cours magistraux produits en licence en Sciences Humaines et Sociales, en Sciences du Langage et en Psychologie au sein de l'université française. Nous en présenterons les caractéristiques discursives et soulèveront l'importance des aspects grammaticaux.

Au sein du chapitre 2, nous tenterons de définir les spécificités de la modalité orale, centrale dans la compréhension des CM. Ainsi, nous observerons les mécanismes en jeu lorsque les étudiants sont confrontés à des discours oraux expositifs/explicatifs.

Leurs caractéristiques syntaxiques, matérialisées par des propositions subordonnées relatives (désormais PSR), qui sont une manifestation de ces discours augmentés, rendent souvent la compréhension orale des CM confuse, pour des publics novices.

Pour mener à bien cette réflexion, nous développerons au chapitre 3 de notre étude le recueil de nos corpus préparatoires radiophoniques et son importance dans les cours de français sur objectifs universitaires. Ensuite, nous présenterons la collecte de nos corpus universitaires ainsi que l'analyse d'énoncés oraux auprès d'enseignants universitaires dans une discipline des SHS où, d'une part sont produits des discours expositifs/explicatifs, subjectif, ayant pour objectif d'informer. Dans ces

situations didactiques seront présents d'autre part, les étudiants (natifs et non natifs) et nous nous proposons d'analyser la construction du sens qu'ils élaborent en tant que compreneurs (Le Ny, 2005). Ces discours constituent un objet d'étude qui doit être développé dans la mesure où ceux-ci jouent un rôle majeur pour une intégration réussie des étudiants étrangers dans les universités françaises (Parpette, 2010).

Nous nous interrogeons d'une part sur ce qu'elles témoignent du locuteur et donc de leur(s) fonction(s) dans le discours ; et d'autre part des interprétations variées qu'elles engendrent du côté du compreneur. En effet, lorsque nous communiquons, nous transmettons des informations qui font appel aux inférences (Grice, 1957 ; Nespoulous, 1983 ; Ducrot & Schaeffer, 1995). Autrement dit, inférer pour comprendre un message signifie mettre en relation des indices, les comparer, les classer, en tirer des conclusions pour les comparer à d'autres hypothèses. En langue étrangère, la mise en œuvre de cette opération s'avère souvent mal maîtrisée (Poussard, 2000). Il existe des erreurs de reconnaissance ou encore une mauvaise sélection des éléments pertinents pour résoudre une tâche (Noël, 1997).

Afin de comprendre les processus en jeu lors de la compréhension des CM ainsi que l'interprétation chez les étudiants universitaires primo-arrivants, nous discuterons nos résultats au chapitre 4. Par la suite, nous proposerons des pistes pédagogiques pour aider les étudiants à mieux se préparer à suivre des études à l'université française. Ces propositions nous amèneront à formuler des conseils aux enseignants. En effet, notre recherche aborde les conséquences interprétatives de la construction des PSR finales lors des discours oraux, notamment les CM, et les ambiguïtés sur leur compréhension par les étudiants primo-arrivants. Si d'un côté, les étudiants ont besoin d'un entraînement afin de mieux maîtriser la gestion des discours longs et complexes, de l'autre, les enseignants auraient grand intérêt également à mieux contrôler leurs discours afin d'en rendre la compréhension plus aisée.

1.

**CONTEXTE
ET ENJEUX DE L'ÉTUDE**

1.1. ÉTUDIER EN FRANCE/FAIRE DES ÉTUDES À L'UNIVERSITÉ FRANÇAISE

La France est le cinquième pays d'accueil d'étudiants internationaux en mobilité à travers le monde, le premier non anglophone. Avec 370 000 étudiants accueillis en 2020, ce taux est en constante augmentation (Campus France, 2021) Cette progression est due en partie à une politique volontariste de l'État français qui cherche à promouvoir à l'étranger son système d'enseignement supérieur et de formation professionnelle. Dans ce but, *Campus France* a été créé en 2010 afin d'orienter et accompagner les étudiants internationaux dans leurs choix de formation ainsi que de financement de leurs études supérieures en France. De plus, lors des *Rencontres universitaires de la Francophonie*, organisées en 2018 par Campus France, le Premier Ministre Édouard Philippe a lancé une nouvelle stratégie nommée « *Bienvenue en France/Choose France* », destinée à accentuer l'attractivité de la France auprès des étudiants internationaux et à renforcer le rayonnement de l'enseignement supérieur français à l'international. Elle consiste en la simplification administrative (la simplification de la politique d'obtention du visa étudiant, l'application des frais différenciés, la démultiplication des exonérations et des bourses), la préparation à l'insertion aux études universitaires (création d'un label qualité d'accueil en France, développement de la présence des campus français et des formations en français à l'étranger), la multiplication de propositions aidant les étudiants allophones à réussir (l'augmentation des formations pour la maîtrise du français, création de cursus en anglais ou en format bilingue français/anglais) (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019).

Ces mesures visent à encourager la venue en France des étudiants internationaux dans les établissements d'enseignement supérieur. Ainsi, en 2020-2021, parmi l'ensemble des étudiants inscrits sur le territoire français, 10% étaient des étudiants internationaux, tout type d'établissements confondus, c'est-à-dire aussi bien inscrits en université que dans les grandes écoles, en brevet de technicien

supérieur ou en classes préparatoires aux grandes écoles (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2021)¹. Les premiers pays présents sont le Maroc (13,1%), l'Algérie (11,3%) et la Chine (5,9%). Ces étudiants, ayant obtenu leur baccalauréat dans leur pays d'origine, doivent, en outre, présenter une certification attestant d'un niveau suffisant en langue française pour intégrer les études supérieures françaises.

Au sein des universités, le choix des équipes pédagogiques concernant le niveau minimal requis varie de B2 à C1, niveaux linguistiques définis par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018). Les établissements d'enseignement supérieurs français reconnaissent les évaluations de ces niveaux de connaissance de la langue française si elles sont certifiées par un des opérateurs officiels que sont France Éducation International (désormais FEI, anciennement CIEP, *Centre International d'Études Pédagogiques*) pour le DELF-DALF et le TCF ainsi que la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris-Île-de-France (désormais CCIP).

La coexistence de ces deux organismes s'explique par des circonstances politiques que nous ne développerons pas ici. La CCIP, créé en 1958, a été la première à proposer un test linguistique appelé *Test d'évaluation de français* (désormais TEF), suite à la demande conjointe de l'Ambassade de France en Chine et des autorités chinoises qui souhaitaient que leurs ressortissants puissent obtenir un visa français à partir d'une évaluation en langue distincte de celle proposée par les universités. En effet, il existait alors un examen d'entrée à l'université en partie différent selon le domaine d'étude visée. La réussite à cet examen ouvrait la possibilité aux étudiants internationaux de s'inscrire dans une université française afin d'ajouter une plus-value à leur professionnalisation. Or, cette évaluation d'une part ne certifiait pas d'un

¹ Ce chiffre recouvre la totalité des étudiants internationaux en France. Parmi eux, 18% sont de nationalité étrangère mais ne sont pas en mobilité car ils ont obtenu leur baccalauréat en France. Les 74% restant sont en mobilité diplômante, c'est-à-dire qu'ils ont obtenu leur baccalauréat dans leur pays et se sont inscrits dans un cursus sanctionné par un diplôme de l'enseignement supérieur en France. Quant aux programmes d'échange tels qu'Erasmus, 8% sur l'ensemble des inscrits viennent en France dans le cadre de ces programmes. Pour plus de détails, voir « sitographie ».

niveau en langue française et d'autre part, ne permettait pas à son titulaire de faire une autre activité que s'inscrire en première année à l'université.

Le TEF est un examen de référence internationale, reconnu depuis 2004 par le Ministère de l'Éducation Nationale², qui mesure le niveau de connaissances et de compétences en français général. Il évalue les compétences en français à l'oral et à l'écrit. En effet, cet examen est constitué d'épreuves obligatoires et d'épreuves facultatives, selon la version du test.

Concernant le TEF d'accès aux études, les épreuves obligatoires sont celles de compréhensions orale et écrite, d'expression écrite et de lexique/structure de la langue :

Tableau 1 - Les épreuves du TEF pour une admission universitaire

	Épreuve	Durée et modalités
Obligatoire	Compréhension écrite	60 min – 50 questions
	Compréhension orale	40 min – 60 questions
	Expression écrite	60 minutes – 2 sujets à traiter
	Lexique et structure	30 min – 40 questions
Facultative	Expression orale	15 min – 2 sujets à traiter

Les résultats obtenus, délivrés sous la forme de scores sont valables pendant deux ans.

Du point de vue de la recherche en didactique de l'évaluation et issus de partenariats et d'expérimentations avec la CCIP, nous pouvons rappeler que de nombreux travaux ont été consacrés à la réflexion sur l'évaluation sur objectif spécifique en contexte universitaire et à la prise en compte des compétences des étudiants. Beillet (2016), dans sa thèse de doctorat, propose une expérimentation, basée sur le modèle du TEF, appelée le TEFU (Test évaluation de Français Universitaire) auprès de différents publics francophones et une analyse des

² Validé à nouveau par l'arrêté du 30 juillet 2019 au JOFR : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038954854>.

compétences professionnelles prises en comptes dans le système universitaire dans une étude de 2021 publiée dans la revue *Points Communs* du Français des affaires.

Très rapidement après la création du TEF, le CIEP (devenu FEI en 2019), créé en 1945, a non seulement créé le *Test de connaissance du français* (désormais TCF) sur le même modèle que le TEF mais a aussi développé les diplômes d'évaluation de langue française : DELF et DALF, respectivement « diplôme d'études en langue française » (des niveaux A1 au B2) et le « diplôme approfondi de langue française » (des niveaux C1 et C2).

Opérateur du Ministère de l'Éducation Nationale à l'étranger, les missions de FEI s'inscrivent également dans le cadre des coopérations internationales gouvernementales et s'articulent autour de trois axes d'activité :

- la coopération dans les domaines de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur ;
- la mobilité internationale des personnes, à travers des programmes d'échange d'assistants de langue et de professeurs ;
- l'appui à la diffusion de la langue française dans le monde, par la formation de formateurs et de cadres éducatifs ainsi que par la conception et la délivrance de certifications françaises (France Éducation International (a) : paragraphe 1).

Pour conduire ses actions, FEI s'appuie sur le savoir-faire d'une équipe de deux cent cinquante personnes ainsi que sur un réseau de plus de mille experts et de partenaires nationaux et internationaux.

Concernant plus particulièrement l'évaluation linguistique, voici les détails des certifications officielles de français proposées par FEI.

Le *TCF*, le « test de connaissance du français » composé de cinq épreuves (la compréhension orale, la maîtrise des structures syntaxiques et lexicales de la langue, la compréhension écrite, les expressions orale et écrite) pouvant être obligatoires ou facultatives, selon l'appellation du test, sans que la nature des épreuves varie. Six appellations sont proposées : TCF tout public, TCF ANF (accès à la nationalité française), TCF Québec, TCF Canada, TCF carte de résident (en France), TCF DAP (demande d'admission préalable en première année de licence à l'université ou dans une l'école d'architecture). Le TCF DAP comprend des épreuves de compréhensions orale et écrite, de maîtrise des structures de la langue ainsi qu'une épreuve d'expression écrite. Concernant les autres niveaux d'études, les universités françaises peuvent demander une attestation officielle validant le niveau de compétence en français par le biais des épreuves obligatoires du TCF « tout public » (compréhension orale, structures de la langue, compréhension écrite). De nombreux établissements d'enseignement supérieur exigent également l'épreuve complémentaire d'expression écrite du TCF « tout public », voire l'épreuve d'expression orale. Chaque apprenant obtient une attestation valable deux ans.

Quant au *DELF* et au *DALF*, ils valident les quatre compétences langagières en français, depuis les premiers apprentissages jusqu'aux niveaux avancés, à tous les âges et tous les publics.

Ces diplômes n'ont aucune limitation de durée de validité, , ce qui pose un souci de variabilité de niveau dans le supérieur au niveau des apprenants qui intègrent ensuite des filières académiques.

Ces informations éclairent le contexte des étudiants non francophones qui sont au cœur de notre étude. En effet, les certifications de langue française constituent la première étape dans leur parcours d'études dans l'enseignement supérieur en France.

Afin d'être exhaustive sur le sujet, nous devons préciser rapidement les caractéristiques d'un test et celles d'un diplôme de langue française pour montrer la diversité des compétences des étudiants selon leur niveau (B2 ou C1).

Si les épreuves d'un test ou d'un diplôme doivent remplir les trois règles d'évaluation (validité, fiabilité, faisabilité) (Tagliante, 2005 ; Casanova, 2020), celles d'un test sont d'une durée plus courte, donc plus rapides à réaliser que celles d'un diplôme. En outre, nous notons que les épreuves d'expression/production sont optionnelles pour les deux tests alors qu'elles entrent en proportions égales aux épreuves de compréhension dans la composition des diplômes DELF et DALF. Enfin, le titulaire d'un test ou d'un diplôme de langue française obtient un nombre de points indiquant si le niveau acquis l'est *a minima* ou pleinement.

Selon le CECRL, un apprenant a besoin de deux types de compétences : les compétences générales individuelles et les compétences communicatives langagières.

Les compétences générales individuelles reposent sur des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Un certain nombre de ces compétences ont été acquises au cours d'une expérience antérieure. Toutefois, elles ne sont pas directement en relation avec les compétences communicatives proprement dites.

Les compétences communicatives langagières définies dans le CECR se déclinent en :

compétences linguistiques (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique), **sociolinguistiques** (être capable de marquer les relations sociales, les règles de politesse, les différents registres de langue, les expressions de la sagesse populaire, les dialectes et les accents) et **pragmatiques** (organisation des discours en séquences afin de produire des ensembles cohérents, adaptés à la situation communicationnelle marquée culturellement). (Conseil de l'Europe, 2001 : 86)

Cette définition présente ainsi la langue comme un outil de communication qui passe par un système linguistique activé par des processus psychologiques eux-mêmes suscités par un contexte social et culturel.

Toutes ces compétences « contribuent à la bonne réalisation des tâches et des activités nécessaires à la bonne réalisation des situations de communication dans lesquelles se trouvent les utilisateurs » (*ibid.* : 82). En effet, toutes les compétences humaines participent à la communication de l'apprenant et peuvent être également considérées comme des facettes de la compétence à communiquer.

La notion de compétence de communication en didactique des langues a été empruntée à l'ethnographie de la communication, discipline créée dans les années 1960 par les sociolinguistes américains Dell Hymes et John Gumperz. Ces auteurs étudient alors la parole comme un acte culturel et social. Cette nouvelle réflexion modifie l'analyse des composantes de la communication proposées par Jakobson en y ajoutant la notion de compétence globale. Ainsi, pour Hymes (1972), la communication est un phénomène à concevoir dans son ensemble et pas seulement sous un aspect strictement linguistique. Il en découle la notion de compétence de communication selon laquelle l'auteur définit « *compétence* comme le terme le plus général pour désigner les capacités de quelqu'un (...). La compétence s'appuie à la fois sur la *connaissance* (implicite) et le *savoir-faire langagier* » (*ibid.* : 282). Autrement dit, la notion de compétence de communication englobe l'ensemble des comportements humains associé aux compétences verbales.

Les didacticiens des langues fortement intéressés par ce concept s'en sont saisi pour envisager son application en classe de langues. Cependant, le remarquable succès de cette notion ainsi que son impact dans le domaine de la didactique des langues étrangères « n'allait pas sans gauchissements et déformations multiples » (Coste, 1978 : 26).

Malgré une pluralité d'apports théoriques sur la compétence de communication provenant, entre autres, de différentes spécialités telles que l'analyse du discours, la linguistique, la philosophie du langage, la sociolinguistique, les didacticiens des

langues ont proposé des descriptions dans le but de délimiter les composantes de la compétence de communication.

En ce sens, Moirand en propose une définition quadripartite :

- **une composante linguistique**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- **une composante discursive**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- **une composante référentielle**, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- **une composante pragmatique et socioculturelle**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. (Moirand, 1982 : 20)

Ces composantes présentent la compétence de communication d'un point de vue global et de manière concentrique, les formes d'expression linguistiques étant sélectionnées pour servir une forme discursive dans un contexte. Or, cette compétence de communication varie quelque peu sur un continuum défini allant du niveau B2 au C1.

Le niveau B2 correspond au niveau avancé d'un utilisateur indépendant, niveau présenté par Wilkins comme étant « une compétence opérationnelle limitée » et par Trim comme une « réponse appropriée dans des situations courantes » (Conseil de l'Europe, 2001 : 24).

L'apprenant d'un niveau C1 quant à lui, possède un niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective. Trim présente ce niveau comme celui d'une « compétence efficace » alors que Wilkins l'appelle « compétence opérationnelle

adéquate ». Cela correspond « à un niveau de compétence avancé convenable pour effectuer des tâches ou des études plus complètes » (*ibid.* : 24).

L'étudiant international est censé ainsi maîtriser un niveau « indépendant ou autonome » dans des « situations courantes et/ou pour effectuer des tâches plus complètes ». Or, le CECRL préconise des compétences à la fois générales et complexes.

Les critères d'évaluation des tests et diplômes de langue française officiels cités précédemment sont à considérer selon le domaine où la communication se déroule : public, professionnel, personnel et éducationnel. De ce fait, dans l'échelle globale, le niveau « B » représente l'utilisateur indépendant alors que le niveau « C » est un niveau linguistique d'utilisateur expérimenté, tous les deux évaluant l'utilisateur dans son usage du français général. C'est pourquoi l'apprenant ayant un niveau B2 :

peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. (Conseil de l'Europe, 2001 : 25)

alors qu'avec un niveau C1, il :

peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. (Conseil de l'Europe, 2001 : 25)

On le voit, la description générale du niveau C1 correspond plus précisément à ce qui est attendu à l'université où l'étudiant doit comprendre des textes longs et à son tour en produire pour argumenter et exposer ses propos.

Cependant, le CECRL présente les aspects de la « compétence » sous forme de « je peux faire ». Or, le terme « compétence » peut renvoyer à des concepts plus larges que le simple « agir » en langue étrangère. En effet, l'apprenant peut lire, peut comprendre, peut écouter mais quels contenus ? Comment ? Dans l'enseignement, la compétence désigne la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être) en vue de résoudre une situation complexe. Ces ressources doivent être acquises pour pouvoir passer d'une année à l'autre ou d'un cycle à l'autre (Roegiers, 2010). Autrement dit, une compétence est :

la possibilité de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble intégré de ressources en vue de faire face à toute situation appartenant à une famille donnée de situations. L'étudiant exerce une compétence en résolvant des situations complexes qui traduisent cette compétence. Pour vérifier si l'étudiant a acquis la compétence, l'enseignant lui soumet une situation nouvelle qui est le témoin de la compétence. (Roegiers *et al.*, 2012)

Ainsi, il n'est pas facile de déterminer les compétences d'un apprenant hors contexte. Pour ce faire, cela nécessite une démarche d'analyse sur objectif spécifique. Cependant, l'échelle globale proposée par le CECRL se doit d'être généralisable et à la fois pertinente par rapport aux différents groupes d'apprenants (*ibid.* : 23). Si l'on s'arrête sur les compétences de compréhension, un apprenant de niveau B2 ou C1 « peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité » ou encore « peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites ». D'un point de vue cognitif, comprendre le contenu d'un texte ou d'une discussion fait appel à des compétences linguistiques mais aussi cognitives. D'abord, que les contenus soient abstraits ou

concrets, l'interlocuteur doit être capable de résumer, d'inférer, de déduire. Ensuite, la longueur et la complexité des discours entraînent des conséquences dans le travail cognitif de la mémoire de travail car elle est exposée comme permettant à la fois un maintien temporaire mais aussi la manipulation de l'information maintenue. De cette manière, l'apprenant est censé comprendre les discours, éventuellement longs, sélectionner les informations importantes, concrètes ou abstraites, explicites ou implicites, voire techniques. Or, ces critères se basent sur des compétences langagières qui utilisent les compétences linguistiques mais aussi cognitives, ces dernières étant absentes des formations linguistiques ainsi que des certifications officielles.

La grille d'auto-évaluation proposée par le CECRL (*ibid.* : 27) constitue une aide certaine à la description des compétences attendues selon les situations de communication auxquelles l'utilisateur participe. Nous les rappelons dans le tableau ci-après :

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences : grille pour l'auto-évaluation

	B2	C1
COMPRENDRE Écouter	<p>Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier.</p> <p>Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations.</p> <p>Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.</p>	<p>Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites.</p> <p>Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.</p>
COMPRENDRE Lire	<p>Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une</p>	<p>Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style.</p>

	B2	C1
	<p>attitude particulière ou un certain point de vue.</p> <p>Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.</p>	<p>Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.</p>
<p>PARLER Prendre part à une conversation</p>	<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif.</p> <p>Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots.</p> <p>Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles.</p> <p>Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>
<p>PARLER S'exprimer oralement en continu</p>	<p>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt.</p> <p>Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>	<p>Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.</p>
<p>ÉCRIRE</p>	<p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts.</p> <p>Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée.</p> <p>Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.</p>	<p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue.</p> <p>Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants.</p> <p>Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>

Nous allons reprendre cette grille comportant cinq entrées en nous arrêtant sur les macro-compétences de compréhension (écouter et lire) qui nous intéressent puisqu'elles sont requises lorsqu'on est étudiant.

Nous proposons d'observer particulièrement ces compétences partagées entre les niveaux B2 et C1 vis-à-vis des compétences attendues des étudiants, francophones et internationaux, à l'université (cf. tableau 3) :

Tableau 3 - Compétences partagées B2-C1

	Points communs B2-C1	Besoins à l'université
COMPRENDRE Écouter	Je peux comprendre des discours longs (émissions de télévision, films, actualités)	Comprendre l'enseignant, des discours longs, en continu, des discours de spécialité dans le but de prendre des notes (repérer l'information essentielle)
COMPRENDRE Lire	Je peux lire des textes longs en lien avec l'actualité, exposant un point de vue ou encore des textes littéraires	Lire des diapositives, des photocopiés, des articles scientifiques
PARLER Prendre part à une conversation	Je peux communiquer en interaction aisée et spontanée permettant d'exprimer une opinion personnelle	Prendre part à des interactions avec le personnel administratif, avec les enseignants, avec ses pairs
PARLER S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer en continu d'une manière claire et détaillée sur des sujets, d'actualité d'une relative complexité	S'exprimer devant un groupe à l'occasion d'exposés, de compte-rendu d'analyse
ÉCRIRE	Je peux écrire d'une façon claire, détaillée et structurée des formes textuelles diverses en lien avec des intentions de communication	Produire des écrits universitaires (dissertations, commentaires composés, rapports de stage, mémoires, thèse, etc.) Prendre des notes Rédiger un diaporama

À l'écrit, l'utilisateur sera en capacité de « lire des textes longs en lien avec l'actualité, exposant un point de vue ou encore des textes littéraires ». Nous

remarquons que ces critères relèvent du français standard des médias, c'est-à-dire la forme normée de la langue. Il s'agit des médias qui cherchent à présenter les thèmes d'actualité, ayant pour but de vulgariser et d'en rendre la lecture accessible au plus grand nombre. Quant aux textes littéraires, le niveau de langue peut varier, selon les auteurs et les périodes littéraires. Or, à l'université, les écrits ont d'autres formats en fonction du niveau d'étude. Les enseignants peuvent parfois afficher des diapositives avec des écrits contenant des citations, des phrases succinctes, voire tronquées tout en comprenant les propos de l'enseignant qui complètent et contextualisent les éléments écrits. Lors des CM, les étudiants doivent ainsi comprendre des bribes d'écrits, les reconstituer, dans une langue de spécialité et des discours longs oraux et écrits, notamment lorsqu'ils devront lire des articles scientifiques.

À l'oral, l'utilisateur est capable de « comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet en est relativement familier » et « en langue standard » ou « comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites ». Ces critères nous interpellent sur plusieurs aspects. Tout d'abord, ils relèvent d'une utilisation de la langue française générale mais comportant des implicites relevant de la maîtrise de la langue de spécialité. Ensuite, cela implique que l'apprenant de niveau B2-C1 est censé suivre et appréhender des conférences, dans un discours assez long et complexe, avec un sujet relativement familier dans un registre standard ou alors des discours longs non articulés et, dans ce cas, cela ne relève plus du français général. Néanmoins, les futurs étudiants universitaires seront confrontés à des discours longs, complexes, structurés et articulés, avec des thèmes inédits pour lui lors des CM. En outre, ils devront comprendre le discours dans le but d'en prendre des notes et de restituer leur production écrite lors de devoirs universitaires. De plus, l'étudiant international devra se préparer à interagir avec ses pairs, ses professeurs, en réception et en production, dans des discours académiques complexifiés par des contenus disciplinaires spécifiques désignés sous l'expression « français sur objectif universitaire » (désormais FOU).

Les compétences décrites par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), montrent une vaste palette des compétences à acquérir pour les niveaux B2 et C1 dans un français général. Or, ces étudiants, nouvellement arrivés en France, se retrouvent dans des situations inédites demandant l'acquisition de compétences transversales à être étudiant en France qui ne relèvent pas du français général.

« Compétences transversales » renvoie aussi bien à des compétences strictement disciplinaires qu'à des compétences considérées comme génériques. Parmi ces dernières se trouvent par exemple la capacité d'analyse et de synthèse, la capacité à apprendre, la capacité à s'adapter à des situations nouvelles, la capacité à travailler de manière autonome, le souci de la qualité, la capacité à travailler en équipe, la capacité d'organisation et de planification ou encore la maîtrise de la communication orale et écrite. Ces compétences génériques seraient, de plus, communes au contexte universitaire et au contexte professionnel (Chauvigné & Coulet, 2010 : 18). Du reste, nous notons que ces compétences transversales constituent une gageure non seulement pour les étudiants allophones mais aussi pour les francophones.

Mais en plus, le futur étudiant allophone est tenu de maîtriser un certain niveau linguistique en langue générale, de posséder des capacités à acquérir des connaissances en langue de spécialité ainsi que de comprendre son environnement. Il se retrouve à l'intérieur d'un système social à trois niveaux d'interaction : dans la langue, au sein de l'institution et à l'extérieur de celle-ci (Degenne & Forsé, 2004 : 14).

Très souvent, en guise de préparation à l'intégration dans une université française, les étudiants poursuivent des cours de français général en amont. En cours de FLE, les enseignants utilisent les approches actionnelles qui fondent les stratégies d'enseignement sur le principe de la simulation, en situation didactique, de situations de communication naturelles. Cependant, les classes de langue de FLE reproduisent peu les conditions de compréhension auxquelles les apprenants seront confrontés dans un cadre académique.

En effet, la situation de compréhension orale d'un CM, par exemple, expose l'étudiant à une compréhension d'un discours long et en continu, empruntant une terminologie disciplinaire, avec éventuellement des supports écrits, dans un registre de langue soutenu. Ces discours apparaissent véritablement pour tous, natifs et internationaux, dans un contexte inédit, avec des caractéristiques qui lui sont culturellement propres, par exemple, l'exposé de l'enseignant lors du CM qui rend tout dialogue impossible.

Au-delà du cadre spatio-temporel du CM, il nous semble important de nous arrêter sur la définition du terme « registre de langue soutenue ». Chaque langue offre aux locuteurs une palette de formes d'expression linguistiques signalant une appartenance (consciente ou inconsciente) à un lieu, une catégorie sociale, une classe d'âge, etc. Le choix de ces formes peut également dépendre de la situation de communication. En sociolinguistique, notamment en linguistique variationniste, la notion de variation linguistique a été introduite faisant référence à une situation où coexistent deux ou plusieurs formes concurrentes dans une langue (Labov, 1976, 1997). Selon les termes de Gadet (2007 : 177), la variation peut se définir comme un « élément de la variabilité des langues, mis à profit par les locuteurs dans l'expression d'une identité locale ou sociale, ou pour s'adapter à l'activité en cours. ». Les facteurs extralinguistiques qui expliquent ces variations sont de natures diverses. Les changements peuvent donc venir des différences entre les usagers ou des caractéristiques distinctes liées à l'identité du locuteur (variation diatopique, variation diastratique). Par ailleurs, un même locuteur peut posséder des façons différentes de parler selon le canal, écrit ou oral (variation diamésique) ou encore la situation de communication (variation diaphasique). Concernant la variation diaphasique ou situationnelle, le locuteur va adapter son discours en fonction de la situation de communication (contact direct ou à distance, face à face ou face à un public, diffusé par les médias), de la relation entre le locuteur et l'interlocuteur, du lieu, de la nature du sujet abordé (personnel, professionnel, amical, etc.) et de la finalité du discours. L'ensemble de ces paramètres entre en jeu dans la

communication et influence les formes d'expression linguistiques. On distingue traditionnellement les registres soutenu, standard (ou courant), familier (ou relâché, spontané) et populaire (ou vulgaire, argotique). Cependant, comme le note Gadet (*ibid.* : 139), ces différents termes jouent sur des dimensions diverses (social, situation, idéologique, psychologique, moral). En effet, la notion de « familier » renvoie à un contexte particulier, celui de la famille, alors que celle de « populaire » fait référence à une dimension sociale. De même, « relâché » correspond à un « état psychologique » tandis que « vulgaire » dénote un jugement et met en jeu une dimension morale.

Ainsi, l'enseignant-chercheur est tenu de prononcer un discours soutenu mais clair vis-à-vis des étudiants. Cela l'engage dans un éternel va-et-vient entre le registre soutenu d'un cours universitaire, les formes d'expression linguistiques habituellement utilisées pour parler des recherches et le besoin de les adapter à un registre standard, connu des étudiants francophones et internationaux, notamment en paraphrasant une terminologie spécifique en termes empruntés au vocabulaire courant. L'enseignant varie ainsi le registre de langue parmi le langage courant, soutenu et spécifique. Cette variation provoque des difficultés supplémentaires concernant la compréhension du discours universitaire chez les étudiants (Mangiante & Parpette, 2011 : 26), ce qui confirme les besoins à la fois généraux et spécifiques qui touchent autant les étudiants francophones que les allophones, ces derniers ayant des lacunes supplémentaires, à savoir des manques linguistiques. Autrement dit, nous nous intéressons aussi bien aux discours des enseignants qu'à la réception et à la compréhension de ces discours ainsi qu'aux difficultés que peuvent y rencontrer les étudiants. De même que nous l'expliquerons plus en détail dans la partie qui suit, les étudiants font face à de nombreuses « imbrications de divers ordres » comme le rappellent Mangiante et Parpette (2011 : 66). En effet, sur le plan discursif que ce soit faire la différence entre un discours objectivé et un discours impliqué ou bien comprendre la polyphonie des discours qui est une caractéristique de ce même discours objectivé.

En outre, au-delà des aspects langagiers, les étudiants internationaux tout comme les étudiants francophones vont découvrir un nouvel environnement en arrivant à l'université. En effet, intégrer l'université se trouve être une étape critique dans la vie d'un lycéen-futur étudiant. Ce changement radical de contexte (institutionnel, social, pédagogique) l'expose à un nouveau cadre institutionnel, avec des acteurs ayant des statuts différents, et de nouveaux formats pédagogiques, diffusant de nouveaux contenus disciplinaires, qu'ils aient choisi un cursus en sciences technologiques ou en sciences humaines et sociales (désormais SHS). Le nouvel entrant à l'université plonge dans un autre univers académique parfois très éloigné des représentations qu'il s'en était fait.

Aussi, il nous apparaît nécessaire de définir le contexte qui est au cœur de notre étude : étudier à l'université en France. Pour ce faire, nous ferons un rappel historique concernant l'accueil des étudiants allophones en France ainsi que les dispositifs mis en place à l'étranger pour les étudiants allophones suivant des cours dont une partie est dispensée en français. Ces situations ont poussé les didacticiens des langues à mener de nouvelles réflexions afin de mettre en place des formations ayant des objectifs d'enseignement particuliers concernant ces publics spécifiques.

Ensuite, nous détaillerons la démarche du « français sur objectif spécifique » (désormais FOS) qui découle des observations faites par la didactique des langues, formalisé par Mangiante et Parpette (2004).

Pour ce faire, nous porterons un regard général sur les spécificités de la poursuite d'études à l'université. Que l'étudiant soit francophone ou allophone, les situations universitaires diffèrent du cadre scolaire des lycées. En effet, avant l'université, l'élève a pour habitude de suivre des cours émis par un enseignant formé à sa discipline qui doit suivre un programme scolaire imposé par le Ministère de l'Éducation Nationale de chaque pays. Or, à l'université française, l'enseignant est spécialiste si ce n'est de la totalité des contenus de cours qu'il dispense au moins d'une partie d'entre eux car il est également chercheur. Cela implique que son cours se fonde sur des connaissances disciplinaires approfondies. De surcroît, il ajoute des

notions provenant de la recherche, inconnues jusqu'alors des étudiants et potentiellement inédites au sens premier du terme.

En outre, les modalités des cours à l'université diffèrent également des formats de cours suivis auparavant. Il existe différents formats tels que les **cours magistraux** (des cours théoriques, en amphithéâtre, avec l'ensemble des étudiants), les **travaux dirigés** (des groupes restreints, avec une mise en pratique des méthodes apprises ainsi que des approfondissements des notions abordées en CM) et les **travaux pratiques** (petit nombre d'étudiants, avec une mise en pratique de la théorie apprise en cours, dans les filières scientifiques).

Selon le type de cours, l'étudiant aura des besoins linguistiques distincts. En effet, dans le domaine des SHS, les aspects liés à la compréhension du français et à l'expression en français sont fondamentaux. Lors des CM, l'enseignant-spécialiste expose d'une manière dense une question précise, avec des explications, des exemples, dans un rythme de parole soutenu, avec un usage minimal du tableau (Parpette & Mangiante, 2011 : 73). Pendant les TD, les professeurs illustrent, renforcent, amplifient les connaissances introduites lors des CM. C'est un moment où les étudiants mettent en pratique leurs savoirs qu'ils s'approprient ainsi que les méthodologies nécessaires afin de répondre aux exigences des exercices universitaires du domaine. En revanche, les études de sciences technologiques s'appuient sur des formules et des équations, ce qui nécessite moins de recours à une compréhension de la langue française ou encore à une expression en langue française.

Ainsi, les CM en SHS représentent un type de situation de communication avec une organisation discursive spécifique qui génère une série de difficultés pour les étudiants. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de les analyser, en prenant plus particulièrement comme référence des CM de première et deuxième années de Licence en Sciences du langage et en Psychologie. Il est important de souligner que ces CM sont également ouverts aux étudiants provenant des disciplines autres que

celles des spécialités citées : Langues Étrangères Appliquées, Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Sociologie.

Les caractéristiques spécifiques des CM seront développées pour mettre en exergue les particularités des discours oraux et de leur compréhension au cœur de notre étude. Ce modèle discursif englobe des traits liés au cadre spatio-temporel du CM, à la longueur du discours qui de plus est en continu, dans un registre de langue soutenu, ce qui requiert toute l'attention de l'étudiant. Ces paramètres concernent tout étudiant intégrant l'université pour la première fois, qu'il soit francophone ou allophone (*ibid.*, Mangiante & Parpette, 2011 : 26).

1.2. BREF HISTORIQUE DE L'ACCUEIL DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Avant d'aborder les spécificités concernant la démarche FOS/FOU, nous rappellerons les grandes lignes de l'accueil des étudiants allophones dans des cursus de l'enseignement supérieur en français et de français ayant lieu à l'étranger et dans des cursus francophones en France.

Cet intérêt ne date pas d'aujourd'hui puisque la France a une influence et une présence historique à l'international. Ainsi, dans les années 1960, la didactique du FLE s'est interrogée sur les questions de l'enseignement-apprentissage d'une langue spécifique, adaptée à l'évolution des publics ainsi que des demandes. C'est ainsi que la volonté de proposer un enseignement du français non général apparaît suite à une double nécessité (Holtzer, 2004 : 15). D'une part, il fallait répondre aux besoins de former des ingénieurs et techniciens dans les pays nouvellement indépendants. D'autre part, grâce aux politiques linguistiques de l'époque, de nombreux boursiers du gouvernement français arrivent alors en France, avec des besoins spécifiques. Ils sont à l'origine de l'émergence de nouvelles pratiques méthodologiques.

En effet, ces évènements ont mené les didacticiens à réfléchir à un enseignement fondé sur les usages avérés de la langue française dans des domaines particuliers et non selon des prescriptions normatives.

C'est alors que le Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (désormais CREDIF) propose les premières études qui déboucheront sur le Français Fondamental en 1959. « Langues de spécialité » est l'expression adoptée pour désigner les contenus lexicaux et syntaxiques mis en évidence. Ces contenus ne constituent pas une méthode d'enseignement/apprentissage comme il en est le cas dans la didactique du français sur objectif spécifique telle qu'elle est connue présentement. Cependant, ils serviront de référence pour l'élaboration de pistes d'apprentissage d'un français dit de spécialité dans des cursus s'adressant à des publics universitaires. Sous la direction d'André PHAL (1971), le « Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique » (désormais VGOS) voit le jour. Trois niveaux successifs se dégageaient : à partir d'un tronc commun (Niveau I) élaboré sur les bases du Français Fondamental, le Niveau II proposait l'enseignement d'un vocabulaire des domaines scientifiques sans distinction, le VGOS. Enfin, le Niveau Perfectionnement proposait un contenu lexical plus approprié à chaque science. Ce programme complétait ainsi la formation linguistique des futurs boursiers du gouvernement français assurée avant leur départ. En effet, l'auteur constate que la terminologie d'un domaine scientifique est en partie spécifique et en partie commune à d'autres domaines. Le VGOS s'est porté sur « l'espace intermédiaire entre la langue courante et les langues spécialisées. Il s'agit de moyens d'expression appartenant à la langue générale, mais utilisés à des fins d'expression scientifique » (Phal, 1971 : 9).

Simultanément à ces enseignements, celui du « français instrumental » a été mis en place en Amérique Latine avec des contenus scientifiques et techniques en référence au nombre considérable d'étudiants boursiers dans les années 1970 (Aupècle & Alvarez, 1977: 101). L'apparition du français instrumental a mis l'accent sur l'apprentissage de la lecture de textes spécialisés autant dans les sciences dites « dures » que dans les sciences humaines.

Le français est alors conçu comme un instrument d'accès à un certain type d'information. Il ne s'agit pas d'acquérir une compétence de communication mais une compétence de compréhension minimale à l'écrit. On s'attache en priorité à l'approche de textes authentiques porteurs d'intérêt pour le public concerné. Ainsi, les étudiants utilisaient des écrits en langue française tels que des articles et des écrits professionnels. Grâce à la méthodologie grammaire-traduction, ils étaient capables de comprendre ces écrits afin de réussir leurs études supérieures.

Toutefois, au cours du temps, cette approche est apparue réductrice car considérer la langue comme un simple instrument oblige l'enseignant à négliger de nombreux aspects. En effet, l'accès aux différentes disciplines d'enseignement spécialisé et la réussite des opérations communicatives inhérentes aux différents secteurs spécialisés se trouvent compromis et limités.

Il nous faut nous replonger dans les années 1970. Afin de contrer une crise politico-économique mondiale, les décideurs politiques français ont voulu proposer des aides techniques, technologiques et économiques pour reconquérir leur place dans le paysage international. Pour ce faire, des programmes de formation partiellement ou totalement dispensés en français ont été proposés à des étudiants sélectionnés tels que les futurs ingénieurs, les futurs docteurs et les futurs cadres (Holtzer, 2004 : 11). Pour former ce public, il a fallu analyser au préalable leurs besoins linguistiques selon les situations professionnelles que ces apprenants allaient rencontrer. Il leur a été alors proposé un enseignement fonctionnel du français, répondant aux besoins et aux objectifs spécifiques des différents publics. La notion de spécialité commençait ainsi à se déplacer de la langue vers le public.

Dès la fin des années 1980, l'expression « français sur objectifs spécifiques », traduction de l'anglais « *English for specific purposes* » oriente davantage l'élaboration de programmes d'apprentissage vers les objectifs à atteindre que vers les moyens d'y parvenir. En d'autres termes, les programmes sont alors marqués par une centration sur les compétences linguistiques à acquérir en vue de travailler en

français. Les objectifs de ce public sont d'apprendre, dans un temps limité, non pas la réalisation technique de tâches professionnelles déjà maîtrisées mais l'exécution de celles-ci en langue française.

Ces nouvelles réflexions de même que les nouvelles mises en pratique mettent en avant un enseignement de la langue tourné vers l'accomplissement de tâches. Cette visée correspond aux préconisations du CECRL puisque « cette approche actionnelle considère les apprenants comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans un environnement donné, et dans un domaine particulier » (Carras *et al.*, 2007).

Au début des années 2000, Mangiante et Parpette (2004) redéfinissent le domaine du FOS en faisant la distinction entre Français de spécialité et Français sur objectif spécifique (au singulier). Cette différence fondamentale, qui n'avait pas été définie auparavant, s'articule sur l'opposition entre deux types de formations relevant respectivement de l'offre ou de la demande.

Le terme « offre » renvoie aux institutions qui proposent des formations à un public potentiel qui a été défini par des hypothèses faites par les centres de langues. Cela veut dire que ces organismes prévoient des formations professionnelles générales, sans prendre en considération les spécificités de chaque profession ou encore les caractéristiques relatives à une demande de formation spécifique provenant d'un commanditaire. Afin d'attirer les apprenants en leur offrant une nouvelle perspective, ces établissements mettent en avant la valeur ajoutée au *curriculum vitae* de ce type de formation, particulièrement auprès des apprenants qui veulent travailler en français et/ou en France (iFOS, chapitre 1) .

Cependant, sur le plan des contenus pédagogiques, ce type de formation recouvre des domaines professionnels et non un seul métier appartenant à ce domaine. Ainsi, les centres de langues proposent des cours du français de l'entreprise, des affaires, de la diplomatie, du tourisme et de la restauration, des sciences, de la mode ou encore le français militaire ou juridique.

Sur le plan de l'ingénierie de formation, cette formation de « français de spécialité » relève d'une analyse très peu fine puisqu'il s'agit d'une approche plus

transversale. De ce fait, l'utilisation de manuels FOS des domaines cités ci-dessus est très répandue. Ce type de formation permet également la passation de diplômes officiels tels que le diplôme de français professionnel proposé par la CCIP dans trois secteurs d'activité : les affaires, les relations internationales et le tourisme/hôtellerie/restauration.

Quant au terme « demande », nous nous plaçons du côté d'un besoin précis, d'un public identifié, ce qui exige de la part de l'enseignant une démarche ordonnée afin de concevoir un programme adapté et spécifique au public ainsi qu'à la demande de formation. Ce type de formation s'adresse effectivement à des publics devant acquérir rapidement un capital culturel et langagier, dans un but utilitaire présent ou futur. Cet apprentissage leur permettra de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle. Par ailleurs, l'enseignant revêt une double casquette : celle de formateur et celle de concepteur. Ainsi, il doit entrer dans un domaine souvent peu connu, confronté à des situations de communications où les discours ne lui sont pas familiers. C'est pourquoi, il se verra dans l'obligation de découvrir les acteurs, les situations vécues par ces professionnels, les échanges langagiers, par le biais de documents professionnels échangés ou supports des échanges afin de circonscrire les besoins des futurs apprenants.

En tant que conceptrice-formatrice dans notre pratique professionnelle et utilisant cette démarche méthodologique dans le cadre de cette recherche doctorale en didactique des langues, nous exposerons la méthode suivie en vue de présenter nos réflexions concernant notre public spécifique du terrain de cette étude.

1.3. DU « FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE » AU « FRANÇAIS SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES » : QUAND LE SPÉCIFIQUE DEVIENT UNIVERSITAIRE

Il nous est indispensable de considérer le public universitaire comme « public spécifique » dans le sens où il est composé d'étudiants qui souhaiteraient suivre un cours de langue française spécifique afin de suivre leurs études dans un système universitaire français (ou francophone). Proposé par Mangiante et Parpette (2011), la démarche du FOU est une déclinaison du FOS car elle :

semble la plus appropriée puisqu'elle se fonde sur une analyse précise des besoins avérés d'un public donné, en l'occurrence les étudiants étrangers, et qu'elle suppose des contraintes matérielles et temporelles justifiant d'établir des priorités pour faire face à une situation d'urgence. (Mangiante & Parpette, 2011 : 41)

Le FOS, tout comme le FOU, préparent des locuteurs non francophones à des usages spécifiques de la langue française dans des contextes variés qu'il s'agit de définir au préalable dans la demande de formation. Nous proposons le schéma suivant concernant les usages spécifiques de la langue française pour des adultes³ :

³ Il existe d'autres besoins linguistiques spécifiques pour poursuivre des études en langue française tels que les cours relevant du français langue de scolarisation, de l'enseignement précoce, des disciplines non linguistiques ou encore les classes d'Unité Pédagogique pour Élèves Allophones en France.

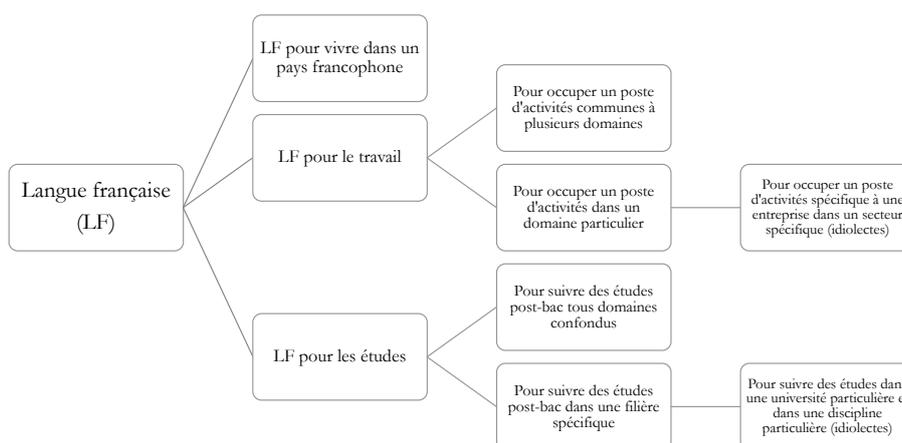


Figure 1 - Usages linguistiques spécifiques de la langue française pour un adulte (inspiré des écrits de Mangiante & Parpette, 2011)

Les besoins en langue française pour vivre dans un pays francophone sont en premier lieu d'ordre général car ils touchent les activités de la vie quotidienne et relèvent de la maîtrise des premiers niveaux du CECRL que nous avons mentionnés précédemment. Cependant, ils peuvent devenir spécifiques à partir du moment où on les décline en fonction des cercles sociaux fréquentés. C'est la raison pour laquelle nous avons figuré cet ensemble dans le schéma ci-dessus. Pour autant, nous ne développerons pas ces spécificités car elles ne rentrent pas dans le cadre de cette recherche. Ainsi, nous développerons plus particulièrement les usages spécifiques du français : une langue pour travailler et une langue pour suivre des études.

Le premier, que nous désignerons par français à visée professionnelle, renvoie aux tâches et aux connaissances communes à des postes d'activités désignés différemment. Par exemple, dans les professions paramédicales telles que celles de masseurs-kinésithérapeutes, d'ostéopathes et de chiropracteurs : les formes d'expression linguistiques relatives à la désignation des parties du corps humain et de ses pathologies physiques seront partagées. Néanmoins, en fonction de la spécialité et du lieu d'exercice, un deuxième niveau de connaissances est essentiel. En effet, ces faits de langue caractéristiques de ces professions couvrent des notions transversales qui, par ailleurs, seront à la fois partagées et enrichies séparément par

un vocabulaire qui sera propre à une entreprise/établissement, se rapprochant ainsi de ce qu'on appelle un idiolecte.

Quant au français académique, il y a un premier socle commun à toutes les filières comme le fonctionnement de la vie étudiante, la répartition des cursus universitaires, les évaluations, l'organisation global d'un CM, etc. Parallèlement, chaque filière a ses propres particularités, que ce soit en lettres et SHS (Mangiante & Raviez, 2015) ou en sciences-économiques et gestion (Parpette & Stauber, 2014), ses propres discours disciplinaires selon le domaine de chaque discipline. De plus, en fonction de la filière et de l'université, d'autres termes y sont exclusivement utilisés ou prennent des définitions valables seulement dans ces contextes, formant ainsi un idiolecte. Ces particularités ont été mises en avant dans la collection *Réussir en français* des éditions des Presses Universitaires de Grenoble.

Ces usages linguistiques spécifiques de la langue française, notamment le français pour les études supérieures, prennent une place importante dans le paysage des apprentissages de la langue française car la mobilité étudiante, incitée par le programme Erasmus en Europe depuis la fin des années 1980, a fortement progressé au cours des quinze dernières années (Agence Erasmus+ France, 2021 : 2). De ce fait, les universités et les grandes écoles voient leurs effectifs d'étudiants allophones augmenter régulièrement. L'accueil et l'intégration de ce public restent un défi pour l'enseignement supérieur français car ces structures voient l'arrivée des étudiants internationaux comme une manne mais, selon les années, ces derniers font concurrence aux étudiants natifs au début du cursus universitaire (nous pensons notamment aux problèmes actuels pour intégrer des effectifs importants des primo-entrants à l'université occasionnés par l'accroissement des naissances en France au début des années 2000).

Ce nombre grandissant d'étudiants internationaux au sein de l'enseignement supérieur français a demandé aux enseignants à prendre en considération leurs

besoins spécifiques en vue de leur faciliter la poursuite d'études en France. En effet, ce public en mobilité universitaire éprouve des difficultés multiples telles que la compréhension de l'organisation administrative de l'université (les démarches administratives à effectuer), autour du campus (logement, bourses, la sécurité sociale, etc.) ainsi que les interactions lors de ces situations de communication (Fleurion, cf. <https://fleurion.atilf.fr/>). D'autre part, ils doivent aussi comprendre comment sont organisés les cursus et quels sont les attendus en matière de format d'exercices à produire pour valider les enseignements qu'ils vont suivre. C'est à partir de ces constats qu'un nouveau concept a émergé : le « FOU » qui :

inclut du français académique, pensé comme un ensemble de techniques à acquérir (ou déjà acquises en langue maternelle) telles la prise de note, la rédaction de dissertations, de commentaires composés, le résumé d'article scientifique. Il rencontre également les préoccupations du français langue seconde, renvoyant aux formalités administratives, aux inscriptions, à la recherche d'un logement. À cela, se rajoute du français de la culture universitaire touchant aux relations avec les enseignants et aux relations entre étudiants (notamment pour la réalisation de dossiers de groupe) (...) et une part de français de spécialité. (Mourhlon-Dallies, 2011 : 3)

La démarche FOS/FOU suit cinq étapes essentielles (Mangiante & Parpette, 2004, 2011), selon un ordre précis : l'analyse de la demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données et enfin l'élaboration du programme de formation ainsi que des activités d'enseignement en fonction des objectifs à atteindre (et attendus) de la formation.

Dans cette partie théorique, nous allons détailler chaque étape en mettant en exergue les éléments qui correspondent au contexte didactique qui définit le cadre de notre étude de terrain : faire des études en français à l'université française.

1.3.1. Analyse de la demande de formation

Lorsque en tant qu'enseignant-concepteur, nous recevons une demande de formation, il est important de procéder à une première analyse qui va nécessairement aboutir à un projet personnalisé de formation linguistique. Pour ce faire, certains éléments doivent être recueillis :

- l'origine de la demande, c'est-à-dire qui en est le commanditaire et quelles sont ses attentes ;
- la durée explicitée ainsi que la répartition horaire pour la formation (et/ou nécessaire si celles-ci ne sont pas précisées) ;
- le lieu où aura lieu cette formation et le matériel dont l'équipe enseignante aura besoin ;
- la demande et les objectifs exprimés par le commanditaire ;
- le public (l'âge, le sexe, le contexte géographique, leurs acquis en termes de langue et de scolarité, les besoins exprimés, la proximité des langues maternelles par rapport au français, l'action en milieu francophone ou non, captif ou non captif, le degré de professionnalisation, leur disponibilité) ;
- l'équipe pédagogique ;
- les éventuels intervenants lors de la formation ;
- les premières hypothèses concernant les contenus et les compétences à mobiliser ;
- les évaluations à prévoir (diagnostique, formative, sommative et, dans certains cas, certificative).

En FOU, selon Parpette & Mangiante, il existe globalement deux types de formations :

- un stage de préparation linguistique proposé par l'université d'origine, en partenariat avec l'université française, pour un groupe d'étudiants clairement identifié, assez homogène et limité ;
- des offres proposées par le dispositif Erasmus avec lesquelles des partenariats institutionnels ont été mis en place afin d'accueillir les étudiants et qui bénéficient souvent d'un accompagnement social spécifique qui favorise l'intégration des étudiants au sein de l'université française. (Parpette & Mangiante, 2011 : 41)

D'autres programmes ont pu être proposés par les établissements. C'est le cas du programme passerelle « Classe Préparatoire en Sciences Humaines et Sociales dite Prépa SHS » de l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès. Il a pour objectif de permettre aux étudiants étrangers d'intégrer, après une période de cours de français langue étrangère en France, un parcours d'études dans une autre discipline des SHS au sein de l'université.

1.3.2. Analyse des besoins

Une fois la demande précisée, le concepteur (ou l'équipe enseignante) procède à l'analyse des besoins de ses futurs apprenants. Il essaie ainsi de déterminer les besoins de formation, c'est-à-dire les situations de communication auxquelles seront confrontés les apprenants. Ainsi, il sera en mesure d'établir les connaissances et les savoir-faire langagiers incontournables à acquérir.

Dès que l'analyse de la demande de formation est faite, nous émettons nos premières hypothèses de travail, c'est-à-dire les besoins identifiés du public. Puis, tout au long de cette étape, nous actualisons régulièrement nos informations afin de confirmer, infirmer, peaufiner les hypothèses de départ concernant les besoins des apprenants en question. Ce travail se veut évolutif et s'affine au fur et à mesure que

le concepteur obtient des informations variées grâce à ses recherches et/ou après être entré en contact avec le milieu concerné.

Dans le cadre d'une formation FOU, il est indispensable de définir tout d'abord le lieu et le cadre institutionnel de la formation. En effet, le contexte universitaire en France suppose que tous les échanges avec les administrations et entre les pairs se feront en français, contrairement aux contextes francophones où les étudiants peuvent éventuellement utiliser leurs langues maternelles dans certaines situations, par exemple, au moment de l'inscription. Ensuite, trois éléments sont imbriqués dans cette étape : l'identification des **situations de communication** à partir desquelles découlent les différentes **compétences langagières et interculturelles** nécessaires à la bonne réalisation des tâches universitaires.

L'identification des situations de communication dans lesquelles les apprenants vont communiquer en français se définit par « le site physique et social où se déroule l'activité langagière (*où*), par ses participants (*qui*), leur statut (*égalité/supériorité hiérarchique/subordonné*), et leurs intentions (*pour quelles raisons et dans quels objectifs communiquent-ils*) » (Carras *et al.*, 2007 : 12). Autrement dit, il sera nécessaire d'observer les différents contextes dans lesquels ils évolueront ainsi que ce qu'ils auront à dire, comprendre, écrire, lire et avec qui ils devront interagir. Selon le niveau d'étude (licence, master, doctorat), les situations de communication sont susceptibles de changer, ce qui implique des savoir-faire langagiers différents. Par exemple, un étudiant en licence suivra des CM, des TD ou des TP alors qu'un étudiant en doctorat suit des cours qui s'apparentent à des séminaires et à des conférences.

Lors de ces situations de communication, les apprenants seront obligés de mobiliser les différentes compétences langagières qui y sont liées : les compétences pragmatiques, les compétences sociolinguistiques et les compétences linguistiques définies en fonction de la variété et la proportion de chaque situation de communication. Le niveau d'étude, le cadre institutionnel et les situations de communication étant déterminés, le concepteur sera apte à choisir les compétences et les savoir-faire langagiers à travailler. En effet, suivant le champ disciplinaire, les normes de présentation et de construction de la pensée peuvent varier. Il est

également important de recueillir des informations concernant les modalités d'évaluation universitaire puisqu'en s'interrogeant sur le cadre institutionnel, le niveau d'étude et les spécificités disciplinaires, nous parvenons aux types d'évaluation que rencontrera l'étudiant. Ainsi, nous en définissons les situations de communication propres et les savoir-faire langagiers de productions attendues.

Ce nouveau contexte de vie apporte également des différences interculturelles que l'étudiant est censé acquérir étant donné que les comportements, les façons de penser et de s'exprimer changent d'un pays à l'autre. De ce fait, sensibiliser l'apprenant à ces différences culturelles est indispensable dans toute formation linguistique.

Les réponses à ces questions fournissent ainsi les contenus qui guideront le concepteur vers une collecte des données pertinentes et cohérentes, indispensables à la bonne conception du futur programme de formation, en fonction des besoins immédiats, donc prioritaires, selon la demande du commanditaire. Selon Parpette & Mangiante :

les besoins essentiels sont la compréhension des cours, le respect des modalités de travail, la maîtrise de la méthodologie de production des écrits et des prestations orales (exposé, soutenance), le savoir-faire dans la communication institutionnelle et dans les situations de la vie étudiante. (2011 : 42)

1.3.3. Collecte des données

Pour construire une formation en FOS, il est primordial que l'enseignant-concepteur aille à la rencontre des acteurs du milieu professionnel concerné afin de recueillir des informations, collecter des discours selon les situations de communication provenant de l'analyse des besoins. Ces données permettent à l'enseignant de confirmer, d'infirmer, voire de compléter les hypothèses faites lors de la première étape de la démarche.

La collecte des données est chronophage et demande beaucoup de rigueur mais aussi de surpasser des difficultés techniques pour s'assurer de la viabilité des

données. En effet, cette collecte « implique tout d'abord des déplacements en dehors du lieu habituel d'exercice de l'enseignant » (Mangiante, 2015 : 35). Il faut d'abord que l'enseignant-concepteur sollicite les professionnels afin d'obtenir le maximum d'informations. Pour que cela soit possible, la démarche doit être explicite et claire auprès du personnel et/ou des institutions impliqués dans les situations de communication universitaires pour créer ainsi des liens de confiance avec les interlocuteurs-informateurs. Puisque nous sommes face à des personnes, les données sont soumises à des règles juridiques et déontologiques telles que le droit à l'image, la confidentialité, la propriété intellectuelle et le traitement des données personnelles.

Il convient de préciser ce que nous appelons « donnée ». Ce sont les éléments bruts que nous trouvons tels quels sur le terrain, qu'il s'agisse de documents écrits ou oraux, à la différence des documents « didactisés » (Quivy & Tardieu 2002 : 100) tels que l'on peut trouver dans les manuels de français de spécialité. L'analyse faite à partir de ces données nous permettra d'en tirer des informations pertinentes qui nous aideront à établir les contenus du programme de formation.

Il existe deux types de données : les données authentiques et les données sollicitées (Dufour, S. & Parpette, C., 2018 : 32). Les données authentiques sont tous les documents écrits et oraux universitaires accessibles à tous les étudiants, par exemple l'enregistrement des CM, TD et TP, avec leurs éventuels documents pédagogiques (diaporamas, photocopiés), des sujets d'examens, des annales, des brochures, des maquettes, etc.

Les données sollicitées par les concepteurs sont celles qui ne sont pas disponibles directement sur le terrain. De ce fait, elles ne sont pas authentiques, car doivent être fabriquées par les concepteurs. Ainsi, l'enseignant-concepteur va chercher des informations de manière guidée, par l'intermédiaire d'un entretien ou d'un questionnaire auprès des professionnels. Elles permettent de mieux saisir les savoir-faire et les savoir-être du domaine. Ainsi, il sera plus aisé de cibler les activités

professionnelles/universitaires du domaine ainsi que les complexités linguistiques qui y sont associées.

Il est parfois difficile d'obtenir certaines données pour des raisons techniques, de confidentialité ou encore par manque de temps. On les conçoit alors à partir de l'observation du terrain pour en tirer des informations utiles à la constitution du programme de formation.

Il est important de recouvrir un maximum de situations professionnelles réelles et authentiques grâce à ces données recueillies qui seront pertinentes et utilisées pendant la formation sollicitée (voire lors d'une demande ultérieure).

Avant d'entamer une analyse plus approfondie de cet ensemble de documents sollicités et/ou authentiques, il est conseillé d'établir un classement des données, au choix, selon les thématiques, le type de documents universitaires, les situations de communication, les tâches universitaires, les discours, le canal ou encore pour une sélection en vue d'une didactisation.

1.3.4. Analyse des données

Après la collecte des données sollicitées ou authentiques ainsi que leur organisation, il est indispensable de les analyser attentivement pour les transformer en informations claires mettant en évidence les situations de communications incontournables qui devront de fait être étudiées dans le programme FOU. Une grande partie de ces discours collectés sont des documents authentiques, autrement dit pas destinés à l'enseignement. Il convient alors d'examiner leurs contenus et leurs formes. Dans ce but, il est important de traiter chaque document afin d'examiner leurs détails.

Tout d'abord, nous classerons les documents selon leur nature (officielle/non officielle, écrite/orale, etc.) ainsi que la situation de communication concernée (le lieu, les moments, les acteurs, les buts de la communication). Ensuite, le concepteur

listera les actes de parole propres au domaine de spécialité ainsi que les genres discursifs, c'est-à-dire la forme matérielle du discours, associée à son schéma d'organisation (narratif, descriptif, injonctif, explicatif, argumentatif). Puis, il faudra relever les contenus linguistiques, notamment le vocabulaire spécialisé ainsi que les points grammaticaux propres au domaine universitaire.

Cette première étape servira de base à une analyse complémentaire concernant l'utilisation du document lors de la formation (dans son état brut ou didactisé), le niveau langagier du document selon le niveau langagier établi par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et les activités langagières que l'apprenant mettra en œuvre dans chaque document. Ce terme désigne les compétences à travailler en cours comme les compréhensions orale et écrite, les productions orale et écrite, l'interaction et la médiation.

Par ailleurs, certains documents seront utiles et nécessaires au formateur dans son appréhension du domaine universitaire et ne feront peut-être pas partie intégrante des contenus de formation.

Cette phase aboutit à une organisation des tâches universitaires selon une gradation cohérente afin que le concepteur puisse définir les savoir-faire langagiers prioritaires. Ces objets d'apprentissage constitueront ainsi les contenus du programme de formation grâce aux caractéristiques pragmatiques, discursives, lexicales, syntaxiques et culturelles des discours universitaires.

1.3.5. Élaboration des activités d'enseignement

À partir des données collectées et analysées, l'enseignant peut enfin envisager les activités d'enseignement dans une démarche qui vise l'autonomie de l'apprenant à travers la mise en place de ces activités en contexte. Le concepteur endosse donc le rôle de pédagogue et effectue une analyse pré-pédagogique, c'est-à-dire qu'il isole les caractéristiques matérielles, grammaticales et lexicales des documents. Cela le conduit à la préparation des séquences didactiques. Autrement dit, il envisage

l'exploitation la plus pertinente des documents en fonction du niveau des apprenants et des objectifs d'apprentissage poursuivis et ils les organisent dans le temps défini pour la formation.

Pour finir, le concepteur-formateur prévoit et conçoit les évaluations qui constituent tout programme d'enseignement, linguistique ou non.

Après avoir vu les étapes de la démarche FOU et les spécificités concernant les besoins et les données concernant le public universitaire, il convient de considérer les usages spécifiques de la langue française pour suivre des études post-bac de même que les besoins nécessaires dans les filières des SHS au sein de l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès. C'est pourquoi, nous aborderons le passage du lycée à l'université ainsi que les écarts qui existent entre le lycée et l'université pour tout étudiant, francophone ou international.

1.4. LES DISCIPLINES EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES : DU LYCÉE À L'UNIVERSITÉ

Il nous semble indispensable de rappeler une étape importante dans le cadre de cette analyse des besoins : celle du passage au lycée et à l'université, qui conditionne la culture éducative des apprenants français qui rentrent dans le système universitaire. Effectivement, le passage du lycée à l'université est une étape importante dans la vie d'un lycéen puisque les différences entre les deux univers sont nombreuses. Comme Coulon le rappelle au niveau de la différence de culture d'apprentissage entre le lycée et le supérieur :

l'élève qui sort du lycée doit s'adapter aux codes de l'enseignement supérieur, apprendre à utiliser ses institutions, assimiler et naturaliser ses routines afin de devenir, universitairement compétent. (Coulon, 1999 : 37)

Cela englobe des distinctions allant des rapports personnels entre les acteurs de ces situations de communication aux changements des pratiques pédagogiques.

Coulon explique que :

si les échecs et les abandons sont massifs au cours de la première année, c'est en grande partie parce que l'adéquation entre les exigences universitaires, en termes de contenus intellectuels, de méthodes d'exposition du savoir et des connaissances, et les habitus des étudiants, qui sont encore en fait des élèves, n'est pas réalisée. (1999 : 37)

En effet, les rapports qu'entretiennent les enseignants et les usagers varient. Tout d'abord, au lycée, il existe une proximité entre les professeurs et les élèves de même qu'entre les pairs. En effet, cet environnement facilite les liens, personnalise les interactions puisque les salles de classe sont plus petites, les groupes se forment à partir de la seconde et les membres se suivent jusqu'en terminale. À l'opposé, à l'université, l'enseignant considère « le groupe » et non pas « l'individu » du fait même des conditions matérielles du cours (dans un amphithéâtre ou une salle, qui entraîne une distance spatiale entre l'enseignant et les étudiants, l'utilisation éventuelle d'un micro, la disposition de la salle, etc.), associées au contexte institutionnel universitaire.

Ensuite, au lycée, un certain degré d'autonomie est attendu comme l'anticipation du travail, la gestion de leur temps entre révisions et loisirs. Ces contraintes les préparent en quelque sorte à être étudiants à l'université. Néanmoins, la présence et les devoirs sont constamment contrôlés, ce qui garantit un suivi tout au long de l'année et un réajustement possible, indiqué par l'équipe pédagogique, en cas de besoin. À l'université, le degré d'autonomie est plus important. La présence en cours et le travail à fournir de la part de l'étudiant ne sont pas systématiquement vérifiés. L'étudiant a le choix entre une évaluation continue ou semestrielle.

Concernant l'organisation et le déroulement des cours, au lycée, les enseignements durent entre 45 minutes et 1 heure. Lors de ces leçons, l'enseignant

propose des connaissances générales de son domaine disciplinaire selon le programme établi par l'Éducation Nationale. Cette expérience met l'élève face à un professeur qui dispense son cours en le dictant, sans nécessairement annoncer le plan en amont puisque l'enseignant suit le programme prescrit par l'Éducation Nationale via les manuels scolaires dont dispose chaque lycéen. Après l'exposé de la leçon, les activités sont dirigées grâce à des injonctions provenant des ouvrages utilisés par les enseignants telles que « lisez le texte », « répondez aux questions (à l'écrit ou à l'oral) », etc. Ainsi, les lycéens peuvent occasionnellement interagir entre eux et avec l'enseignant tout en suivant le programme imposé.

En revanche, à l'université, la durée des cours varie entre 1 heure et 2 heures, avec un professeur, spécialiste du domaine qui a sa propre méthode de transmission des connaissances mais aussi ses propres critères d'évaluation. De plus, les cours, appelés cours magistraux, imposent un rythme de parole continu de la part de l'enseignant, sans aucune interaction possible, dans un registre de langue soutenu. La plupart du temps, en début de semestre, les enseignants distribuent une bibliographie sans donner systématiquement de consignes sur la lecture des références mentionnées au fur et à mesure que son cours se déroule. Ils s'attendent à ce que les étudiants approfondissent ainsi les connaissances reçues lors des CM. Cependant, ce savoir-faire n'étant pas explicité, cela provoque des incompréhensions chez tous les étudiants. Il existe également d'autres types de cours tels que les travaux pratiques⁴ et les travaux dirigés (désormais TD). En effet, les TD sont des cours en groupes restreints pour faciliter l'interaction des étudiants et de leurs professeurs. Ils leur permettent de mettre en application et d'approfondir les connaissances théoriques des CM sous forme d'exercices.

⁴ Les travaux pratiques permettent aux étudiants de mettre en application des connaissances théoriques en réalisant des expériences dans les filières scientifiques. Ainsi, nous les traiterons pas étant donné que nous nous intéressons aux Sciences Humaines et Sociales.

Par ailleurs, ce sont les enseignants universitaires, chercheurs dans une discipline, qui proposent le programme de l'unité d'enseignement (désormais UE). Ils visent constamment la précision pendant les cours et présentent également des contenus inédits, issus de leurs propres recherches.

En début d'année universitaire, chaque formation publie les « attendus nationaux et/ou locaux », c'est-à-dire les connaissances et les compétences indispensables qui sont pré-requises chez le futur étudiant afin d'être capable de suivre les enseignements dispensés en licence. Fixés par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et les directeurs de formations et publiés sur le site *Parcoursup*, la plateforme nationale de préinscription en première année de l'enseignement supérieur en France, les attendus transversaux aux différentes disciplines des Sciences Humaines et Sociales sont formulés comme suit en 2021 :

- avoir une culture générale solide et être ouvert au monde ;
- être autonome et organisé mais pouvoir également travailler en équipe ;
- s'intéresser aux questions qui touchent aux Sciences Humaines en général (l'histoire, la politique, l'économie, la sociologie, la littérature, les arts, le droit, la géographie, les langues étrangères, etc.) ;
- avoir un intérêt pour le monde de l'entreprise et pour les domaines d'application (économie, droit, gestion, etc.) ;
- avoir le goût de la démarche scientifique et de la recherche documentaire ainsi que faire preuve de curiosité intellectuelle ;
- maîtriser au moins une langue étrangère (niveau B, selon le CECRL) ;
- maîtriser le français ;

- avoir un très bon niveau rédactionnel ;
- savoir argumenter un raisonnement à l'écrit et à l'oral.

Si, d'un côté, certains critères nous semblent pertinents et aller de soi comme l'intérêt pour les Sciences Humaines, la maîtrise du français et d'au moins une langue étrangère chez le bachelier voulant intégrer ce domaine d'études, d'un autre côté, des questions subsistent. Lorsque nous observons les attendus linguistiques demandés, il s'agit en particulier de compétences de production, en négligeant celles qui relèvent de la compréhension. Or, le futur étudiant sera exposé à de nouveaux types de discours, sur des matières jamais vues auparavant. En effet, nous nous intéressons aux licences de Sciences du langage et de Psychologie, disciplines essentiellement universitaires. De plus, contrairement au lycée, les enseignements à l'université gravitent autour des mêmes sujets.

Par ailleurs, ces futurs étudiants seront dans des établissements plus importants, avec une diversité d'activités proposées sur cet espace, ce qui provoque des difficultés d'intégration car les groupes sont muables. Cette nouvelle situation d'enseignement rend plus difficile la création de relais, de partage de contenus en cas d'absence donc des manques concernant les éléments abordés en CM ou en TD.

S'il est vrai que ce passage du lycée à l'université est un enjeu pour le futur étudiant, ce challenge devient double lorsque l'on vient de l'étranger puisque nous devons ajouter à ces difficultés propres à cette nouvelle situation, des difficultés liées à la nouvelle langue-culture du nouveau pays.

Ces ruptures sont sources de difficultés et d'échecs des étudiants en licence SHS. Comme nous l'avons déjà mentionné, les changements concernant les relations interpersonnelles et les formes de travail demandent un degré d'adaptation important chez les étudiants. Par ailleurs, si l'on se concentre sur les discours universitaires, le changement se fait à deux niveaux : le locuteur, l'enseignant universitaire, en tant que généraliste et spécialiste du domaine, produit un discours

différent de celui de l'enseignant au lycée ; l'interlocuteur doit assimiler un nouveau type de cours, provenant d'un locuteur jusque-là inconnu. En effet, notre expérience nous amène au constat que les enseignants à l'université adaptent leur langage entre un niveau soutenu et un niveau standard, dans des discours généraux du domaine tout en ajoutant de nouvelles connaissances, par le biais notamment d'une nouvelle terminologie. De plus, ayant pour objectif la précision, l'exhaustivité, le professeur donne son cours, en ajoutant constamment des informations, des références, ce qui provoque des discours enchâssés où se mêlent des informations essentielles et d'autres plus accessoires. Ainsi, l'étudiant doit être capable de comprendre ces changements de registre, de sélectionner les informations importantes et secondaires, d'assimiler les contenus disciplinaires, dans un nouveau cadre institutionnel. Ces obstacles sont valables pour les étudiants en début de parcours universitaire mais aussi pour ceux qui sont en master. Interagir avec l'équipe pédagogique, suivre un CM, produire les travaux attendus s'avèrent effectivement être des compétences complexes à acquérir. Quant aux étudiants internationaux, ils rencontrent un surplus de complexité à suivre les cours car la langue française reste un objet d'apprentissage en plus de devenir un outil pour acquérir d'autres connaissances non linguistiques. En effet, les certifications officielles de type DELF, DALF, TCF, TEF et la préparation linguistique pour l'obtention de ces diplômes en français général ne suffisent pas pour s'intégrer dans le contexte universitaire (cf. chapitre 1.1).

Chaque filière ayant ses propres exigences en partie liées aux caractéristiques des formats des cours, nous précisons maintenant les caractéristiques des CM en SHS.

1.5. LES COURS MAGISTRAUX EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

1.5.1. Caractéristiques des cours magistraux en Sciences Humaines et Sociales

Les discours universitaires revêtent des identités variées et complexes comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent. Les CM sont peut-être les plus emblématiques des cours dispensés à l'université. Ils renvoient à toute une série de représentations sociales et sont devenus au cours des siècles le stéréotype du cours universitaire. Pourtant, loin d'être uniforme, ce type de discours est le produit complexe d'un long processus de conception, de transmission, d'appréhension, de compréhension et finalement de restitution. Par ailleurs :

ils ne se distinguent pas uniquement par leur degré d'exigence (vocabulaire plus riche, syntaxe plus articulée, textes plus complexes...), mais aussi et surtout par des normes propres dont les caractéristiques sont trop rarement explicitées. (Englebert & Defays, 2009 : 17)

Notre recherche et nos analyses vont principalement s'intéresser aux caractéristiques des discours universitaires oraux produits notamment lors des CM, ainsi qu'à leur compréhension orale. Notre choix s'est porté sur cette modalité discursive puisque nos observations sur le terrain nous ont permis de confirmer d'une part, leur présence et, d'autre part, la grande difficulté de compréhension des discours qui y sont produits chez les étudiants internationaux entrant à l'université française en licence. Ces discours constituent un objet d'étude depuis ces dix dernières années qui demande à être développé dans la mesure où ceux-ci jouent un rôle majeur pour une intégration réussie des étudiants étrangers dans les universités françaises (Parpette, 2011).

Avec des caractéristiques très spécifiques telles que la longueur, la densité, le flux continu de parole, l'abstraction et la quasi-impossibilité d'interaction avec l'enseignant, le CM en première année de licence (désormais L1) ou en deuxième année de licence (désormais L2) introduit l'étudiant dans une situation d'apprentissage inédite sur plusieurs plans (Bouchard & Parpette, 2007). D'un point de vue pédagogique, Mangiante et Parpette (2011) proposent de distinguer les CM qui présentent une nouvelle discipline de ceux qui constituent des approfondissements d'une discipline déjà connue des étudiants. Par ailleurs, ce genre académique, jusque-là inconnu des étudiants primo-arrivants, aussi bien francophones qu'internationaux d'ailleurs, possède un cadre spatio-temporel particulier : un exposé oral long, le plus souvent dans un amphithéâtre, regroupant un nombre important d'auditeurs novices. Ces discours sont prononcés par un enseignant ayant des rôles complexes : il est à la fois pédagogue et chercheur puisqu'il transmet des savoirs disciplinaires, enrichis par son travail de chercheur.

De plus, en tant que membre de la communauté universitaire, il représente également l'institution où il travaille et un courant scientifique dans lequel il s'inscrit par ses recherches. Les étudiants allophones, en cours d'acquisition de la langue française, se doivent donc de comprendre cette nouvelle situation de communication. Intégrer l'université suppose également de « se familiariser avec le cadre institutionnel (le mode d'organisation des enseignements et des validations), avec les données culturelles qui sous-tendent certains savoirs enseignés et avec les comportements de travail attendus » (*ibid.* : 58). De plus, ils doivent « développer une maîtrise langagière leur permettant d'accéder aux discours des enseignants et une autonomie de fonctionnement au sein de l'université » (*ibid.* : 58). Ces contextes transversaux, résumés par le schéma ci-dessous, se superposent et sont constamment convoqués :

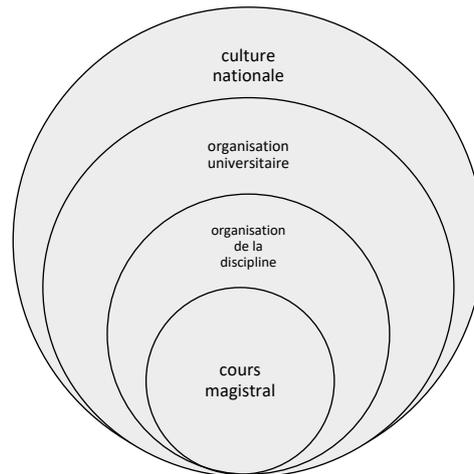


Figure 2 - Les contextes emboîtés faisant partie des discours des enseignants universitaires
(Mangiante & Parpette, 2011 : 58)

En effet, pendant un CM, l'étudiant reçoit des informations entremêlées qui ont trait notamment à :

- des connaissances disciplinaires et plus spécifiquement celles visées par l'UE ;
- l'organisation de l'enseignement comme les supports éventuellement utilisés en cours ;
- la répartition des cours (le CM est associé ou non à un cours complémentaire, à savoir un TD ;
- les modalités de contrôle de connaissances ;
- les cursus universitaires dans lesquels s'inscrit l'UE ;
- les données culturelles qui peuvent étayer certains savoirs, surtout en SHS, et qui sont supposées connues puisqu'elles appartiennent à la culture nationale.

Comme le soulignent Mangiante & Parpette (*ibid.* : 60), « plus on s'éloigne du centre du schéma (cf. figure 2), plus ces données sont allusives dans la mesure où

elles sont censées être acquises ailleurs, en dehors du cours ». De ce fait, il est important d'observer de près ce qui se passe au sein d'un CM afin que l'on puisse d'une part, mieux l'appréhender en tant qu'enseignant et, d'autre part, préparer le futur étudiant allophone à suivre ces enseignements.

Si nous nous penchons à présent sur la description discursive des CM, on observe qu'ils sont d'abord planifiés à l'écrit pour être ensuite oralisés, dans une situation de communication spécifique. Néanmoins, puisqu'ils se déroulent en face-à-face avec les étudiants, ces discours sont également spontanés puisque l'enseignant suit la ligne directrice programmée dans la préparation écrite mais l'adapte en temps réel aux éventuelles perturbations ou réactions de son public (Parpette et Mangiante, 2011).

Ainsi, la structure discursive des CM est complexe car ils se trouvent entre le monologue et l'interaction (même si c'est à un degré moindre, en fonction des réactions immédiates du groupe), recouvrant deux types de contenus : les contenus disciplinaires, liés à la transmission de connaissances de la discipline, et les contenus pédagogiques variés, renvoyant aux informations utiles aux étudiants allant de l'organisation des examens aux conseils méthodologiques de travail. Si l'enseignant procède à un monologue quasi-absolu, il existe tout de même des moments d'interaction minimale lorsque des questions sont posées, des bruits ou problème de matériel apparaissent, des contestations face à la rapidité du discours, à la complexité de la pensée, de la terminologie ou encore des structures phrastiques.

Depuis le début des années 2000 et l'application du système L.M.D., les enseignements ont désormais une organisation semestrielle. Les UE articulent des séances à la fois autonomes puisque l'on y traite, chaque semaine, des chapitres du programme, et dépendantes car ces chapitres font partie du programme annoncé pour l'UE, l'enseignant reconstitue régulièrement cette continuité grâce à des rappels, des annonces, des renvois, des propos sur l'organisation du cours et des consignes de travail.

Les contenus disciplinaires sont, quant à eux, imbriqués dans des phénomènes discursifs situationnels où coexistent des médiations diverses, des hétérogénéités énonciatives et le recours à des formes discursives multiples. En effet, une communication parfois multicanale et plurisémiotique se côtoie dans un CM.

Nous allons étayer nos propos sur les discours universitaires par des exemples de corpus constitués par des laboratoires de recherche ou par nos soins, empruntés à d'autres auteurs, voire construits en vue de proposer des analyses linguistiques afin de cerner les caractéristiques linguistiques des discours universitaires. Pour signifier ce sur quoi porte notre analyse, à savoir les propositions caractéristiques des discours académiques, nous allons marquer en gras les énoncés étudiés.

Tous les exemples seront numérotés de manière continue par ordre croissant. Lorsque les énoncés proviendront des corpus collectés par nos propres soins, la numérotation sera accompagnée du code correspondant⁵ (cf. chapitre 3.3).

L'une des pratiques pédagogiques utilisée par les professeurs est l'utilisation d'une communication multicanale et plurisémiotique. Ainsi, l'enseignant peut projeter un écrit sous une forme rédigée et l'accompagner d'une explication à l'oral. Nous savons que la règle veut que l'oral vienne expliciter ce qui est écrit. Or, dans ce cas, nous pourrions *a priori* croire qu'il suffit de lire ce qui est projeté afin de comprendre ce moment du CM, d'autant plus que l'enseignant reprend dans son discours oral ce qui est écrit. L'enseignant répète son diaporama tout en ajoutant des illustrations et des commentaires. Ainsi, la compréhension doit s'en trouver facilitée.

Néanmoins, d'autres exemples existent dans ces combinaisons plurisémiotiques, moins favorables à la compréhension. Il arrive que les enseignants projettent des schémas, sans texte et les explicitent à l'oral. Ce travail de médiation du professeur peut s'avérer complexe à comprendre puisque l'étudiant doit suivre le

⁵ Nos corpus sont représentés par les codes suivants : CRIC, CREE, CMPsy, CMSDL. Nous détaillerons notre propre méthodologie de recherche au chapitre 2.

schéma contenant des informations qui sont complémentaires au discours oral de l'enseignant.

Certains enseignants utilisent des diaporamas, des schémas, des diagrammes, des graphiques, un tableau blanc parfois numérique, tout en donnant des explications à l'oral des notions disciplinaires abordées comme dans l'exemple (1) ci-dessous⁶ (Mangiante & Parpette, 2011 : 73). Nous avons d'une part la diapositive préparée par l'enseignant, d'autre part, la transcription de l'explication orale qui accompagne les écrits projetés. Nous observons l'utilisation à l'oral des mots-clés (en gras dans la transcription) présentés sur la diapositive :

⁶ Les transcriptions des discours oraux respectent les reprises, répétitions, hésitations ou énoncés inachevés des locuteurs. Les auteurs marquent / pour une pause brève et // une pause plus longue » (Mangiante & Parpette 2011 : 59). Nous détaillerons notre propre méthodologie de recherche au chapitre 2.

Projection au tableau**Modèle du gaz parfait****Aspect microscopique – théorie cinétique**

- le modèle du GP est basé sur les hypothèses suivantes :
- les molécules sont assimilées à des masses ponctuelles de volume non négligeable par rapport au volume occupé par le gaz et n'exercent pas d'interactions entre elles (désordre parfait)
- les chocs entre les molécules ou contre les parois du récipient sont parfaitement élastiques, l'énergie cinétique des molécules va se conserver

Explication orale de l'enseignant

(1) alors voyons un petit peu **l'aspect microscopique** / et la **théorie cinétique** / du du gaz / alors ça nous amène / à aborder / le **modèle du gaz parfait** / **modèle du gaz parfait** / symboliquement GP / gaz parfait alors ce modèle est basé / sur les **hypothèses** suivantes // donc il faut se souvenir de ces hypothèses par la suite / les molécules sont assimilés à des points / a des tous petits points / de masse / donc des **masses ponctuelles de volume négligeable** // par rapport au **volume occupé par le gaz** / et / ces points / ces masses ponctuelles n'exercent pratiquement pas d'interactions entre elles / elles sont suffisamment éloignés / pour **ne pas avoir d'interaction** // donc on aura un **désordre parfait** / donc / des molécules suffisamment espacées / pour ne pas trop entrer en collision / **les chocs entre les molécules / ou contre les parois du récipient** / qui contiennent ce gaz **sont parfaitement élastiques** / à savoir que ça se comportera comme des boules de billard / qui rebondissent sur une paroi / sans échanger d'énergie // ce qui veut dire que **l'énergie cinétique des molécules va se conserver** //

Figure 3 - Extrait du cours de biochimie avec diapositive et explication orale (Parpette & Mangiante, 2011 : 73)

Par ailleurs, on observe que des discours objectivés et impliqués avoisinent. En effet, la double posture de l'enseignant c'est-à-dire expert de sa discipline et chercheur critique, l'oblige à exposer un discours objectif dans le sens où il décrit, raisonne, explique sa discipline avec la distance scientifique nécessaire. En même temps, en tant que chercheur, il produit, au fil de ses discours, ses propres positions à l'égard des théories de sa discipline et/ou cite des chercheurs du domaine :

(2) donc (.) je vous ai dit qu'il existait plusieurs niveaux de contrôle/ il existe **plus précisément** trois niveaux de contrôle (.) donc il existe trois niveaux de contrôle donc impliqués évidemment dans la motricité (;) et chaque niveau bon **c'est un peu schématique** hein ce que je vais vous dire **mais bon** (.)chaque niveau schématiquement est schématiquement pardon associé (;) à un type d'activité particulier (;) **c'est un peu plus compliqué que ça mais bon**
(CMPsy)

Comme on le voit dans cet exemple, l'enseignante expose et explique les contenus de son cours tout en ajoutant des précisions (« plus précisément », « un peu schématique ») et des informations qui montrent que ce qu'elle présente correspond à une partie du savoir qui est « plus compliqué que ça ». Elle ajoute ainsi des nuances dans la transmission de son savoir en tant qu'experte de la discipline. Cette double posture met l'étudiant face à une situation où la sélection des informations importantes s'avère difficile : il doit choisir entre les données factuelles (l'existence de trois niveaux de contrôle impliqués dans la motricité) et les commentaires de l'enseignante qui peuvent fragiliser cette ses affirmations (la présentation schématique ainsi que les hésitations de l'enseignante).

En outre, le CM est émaillé de reformulations, de répétitions, de métaphores et d'implicites. Lors de ces procédés, l'enseignant va utiliser des expansions nominales,

des appositions afin d'expliquer ces propos (cf. chapitre 1.5.2). L'extrait de CM ci-dessous offre quelques illustrations de ces formes discursives :

(3) Alors (.) ce que vous pouvez retenir simplement c'est que bon (.) ces régions-là/ elles ne sont elles pas impliquées dans la production du mouvement (.) par contre elles jouent un rôle important dans ce que l'on appelle la modulation des mouvements (;) **c'est-à-dire que par exemple** ces structures vont permettre de corriger un mouvement qui est en cours de d'exécution (.) donc elles vont permettre **d'ajuster de moduler d'ajuster** si vous voulez **les mouvements mais c'est pas elles qui vont planifier les mouvements programmer les mouvements** et donner l'ordre si vous voulez d'exécuter tel ou tel mouvement (CMPsy)

Les répétitions et les reformulations sont des procédés facilitateurs pour la compréhension. Ici, l'enseignante répète les termes tels que « ajuster, moduler, planifier, programmer » grâce à l'utilisation de synonymes dans l'intention d'expliquer les fonctions des régions cérébrales mentionnées. De plus, elle double le début de sa reformulation par « c'est-à-dire » et « par exemple » afin que les étudiants suivent le point principal des régions impliquées dans la modulation des mouvements. Ces procédés occupent une place importante dans les discours universitaires, compte tenu de leur fonction explicative dans un discours de type expositif/explicatif.

Quant au recours aux métaphores et aux implicites, ces procédés demandent des capacités cognitives, des connaissances antérieures, des références culturelles, des outils linguistiques dont les étudiants sont, au moins partiellement, dépourvus.

Cela relève de ce que Royer appelle la part langagière intériorisée, autrement dit la place de la langue dans le déroulement de la tâche. Cette part langagière intériorisée relève aussi de l'hypothèse qu'il existe « une part de langage explicite dans les situations de communication » auxquelles les étudiants doivent faire face (Royer, 2019 : 236). Or, elle n'est pas toujours exploitée par le matériel pédagogique des formations spécifiques.

Nous avons mis en évidence les caractéristiques des CM pour nous interroger sur leurs effets sur la compréhension orale des étudiants internationaux lors de ces cours. En effet, les formes discursives que nous avons relevées impliquent des formes d'expression linguistiques parfois complexes à appréhender par quelqu'un qui ne maîtrise pas bien la langue française notamment dans ses aspects sémantiques, pragmatiques médiés par des formes syntaxiques. Nous faisons l'hypothèse que les caractéristiques intrinsèques aux CM telles que nous les avons décrites ci-dessus ainsi que les aspects sémantiques, pragmatiques et, notamment syntaxiques de ces discours empêchent une compréhension optimale des CM de la part des étudiants.

Lors des CM, les enseignants ont recours à des discours expositifs/explicatifs qui présentent toujours des concepts et des notions introduits par du vocabulaire spécifique (Rançon, 2009 : 23). Pour ce faire, ils font appel, à l'écrit et à l'oral, aux définitions, aux illustrations de ces notions, aux expansions nécessaires à la bonne compréhension des discours. À l'oral, le locuteur étaye ses propos et a recours également aux répétitions et aux reformulations afin d'être exhaustif et le plus clair possible. Ces situations de communication peuvent troubler la compréhension puisque les énoncés renvoient à « une forme linguistique signifiant dont l'interprétation requiert une double aptitude » (Riegel, Pellat & Rioul, 2004 : 3). En effet, l'interlocuteur doit d'abord connaître les formes linguistiques, simples et complexes (mots, groupes de mots, phrases et types de phrases qui sont souvent empruntés à la terminologie spécifique du domaine). Ensuite, il lui faut aussi :

procéder à des calculs (ou inférences) à partir de la signification proprement linguistique de l'énoncé et des connaissances qu'il estimera pertinentes pour

aboutir à une interprétation plausible de cet énoncé dans la situation où il lui a été adressé. (*ibid.* : 3)

Lorsque nous communiquons, nos propos et nos comportements sont interprétés par notre interlocuteur qui devient compreneur. Ces interprétations reposent sur des inférences, des constructions sémantiques qui expliquent ce qui n'est pas totalement exprimé (Grice, 1957 ; Nespoulous, 1983 ; Ducrot & Schaeffer, 1995 ; Le Ny, 2005). Autrement dit, inférer signifie mettre en relation des indices précis, les comparer, les classer, en tirer des conclusions pour les comparer à d'autres connaissances. En logique, l'inférence est une opération qui consiste à admettre une proposition en raison de son lien avec une proposition préalable tenue pour vraie (Corblin, 2013 : 101). Or, cette proposition précédente n'est pas toujours explicitée puisque les étudiants apprennent en même temps les notions et les formes d'expression linguistique. Ainsi, il revient à l'étudiant-compreneur de reconstituer la proposition préalable et de l'introduire dans l'interprétation des mises en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles. Il doit donc opérer une analyse sémantico-pragmatique en se référant au contexte déterminé par le domaine scientifique qu'il est en train d'étudier. La signification des énoncés n'est pas donnée par le discours, elle est « construite par l'interlocuteur et varie autant en fonction de la base de connaissances et des stratégies du compreneur qu'en fonction de l'information apportée » (Fayol, 2004 : 83).

En langue étrangère, la mise en œuvre de ces opérations s'avère souvent mal maîtrisée car s'ajoute une difficulté supplémentaire. Il existe des erreurs de reconnaissance linguistique pour résoudre la tâche de compréhension. Les principales raisons sont d'une part la nativisation, c'est-à-dire que l'apprenant va analyser la langue étrangère selon des critères internes souvent liés à sa langue maternelle donc il va mettre en œuvre des stratégies d'inférence sur un connu nativisé, autrement dit filtré phonologiquement, linguistiquement, conceptuellement et culturellement (Noël, 1997 ; Poussard, 2000). En effet, les compétences linguistiques fragiles ne permettent pas toujours une construction du sens optimale.

Pour ses cours, l'enseignant a recours à des reformulations, des répétitions, à des expansions du référent. En français, les expansions possibles du nom constituant le groupe nominal sont l'adjectif épithète, le participe (présent ou passé), le syntagme prépositionnel ou encore la proposition subordonnée relative (désormais PSR). Nous verrons les caractéristiques des discours expositifs/explicatifs avant d'aborder plus particulièrement les PSR, objet de notre étude. Il convient donc d'analyser dans un premier temps les discours des enseignants des CM en licence de Sciences du langage et de Psychologie, filières choisies pour notre étude.

1.5.2. Les cours magistraux : des exemples de discours expositifs/explicatifs

Les discours expositifs/explicatifs sont fréquents en CM et en sont l'une des bases, surtout lorsque les contenus constituent une première approche de la discipline comme ceux en licence de Sciences du langage ou encore de Psychologie. Ainsi, les étudiants primo-arrivants sont non seulement dans un contexte d'études différent mais ils doivent comprendre de nouveaux discours dont la forme est aussi nouvelle avec des notions jamais abordées antérieurement.

Les discours expositifs/explicatifs ont pour but de mettre en évidence des concepts, des processus, des phénomènes, des événements, des règles en vue de fournir à l'interlocuteur des informations et des explications dans un domaine de connaissance donné dans le but d'enrichir ses savoirs.

Ce type de discours s'organise autour d'un concept central lié à un grand éventail d'informations supplémentaires. L'enseignant expose et développe le thème en question grâce à des descriptions détaillées, des comparaisons, des définitions, des exemples pour répondre aux questions que se poserait l'interlocuteur afin de mieux comprendre (Parpette & Mangiante, 2011 : 74).

Il s'agit de situations de communication précises où l'explication cherche à faire comprendre, informer. Or, le terme « expliquer » désigne des activités très diverses : « expliquer le point de vue que l'on adopte, expliquer une page de Proust et expliquer comment réussir un riz créole ne renvoient pas au même sens » (Grize, 1981 : 7). Il apparaît indispensable de regarder l'environnement dans lequel ces discours prennent place car ils revêtent différentes formes et fonctions selon la situation d'énonciation. Nous avons retenu pour notre étude le contexte universitaire où l'enseignant est amené à expliquer oralement des concepts, des théories, des phénomènes lors des CM à des étudiants primo-arrivants.

Ainsi, d'un point de vue conceptuel en analyse du discours, Charaudeau & Maingueneau (2002 : 251) distinguent trois formes d'explication : l'explication causale (qui permet la prédiction telle que « arc-en-ciel : phénomène météorologique lumineux [...] qui est produit par réfraction ») ; l'explication fonctionnelle (« Pourquoi le cœur bat-il ? Pour faire circuler le sang ») ; et l'explication intentionnelle (« Il a tué pour voler »). Ces types d'explications s'établissent selon la relation entre l'*explanandum*, phénomène qui nécessite une explication, et l'*explanans*, l'explication de ce phénomène. Dans notre cas, nous nous intéressons à l'*explanans*, autrement dit aux explications fournies par les enseignants lors des CM (Hudelot, 2008 : 140). Dans ce type de discours de transmissions de connaissances, Charaudeau & Maingueneau (2002 : 252) ajoutent que l'explication peut être explicite ou implicite. L'explication explicite est celle « par laquelle les acteurs sociaux justifient ce qu'ils sont en train de faire en termes de raisons, de motifs ou de causes ». Quant à l'explication implicite, elle assure en permanence l'intelligibilité mutuelle, sur fond d'un ensemble d'attentes et de présupposés socio-culturels. Ainsi, lors des CM, les enseignants définissent, citent et glosent les concepts abordés (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 252).

Galisson & Puren expose la manière de procéder des enseignants qui fait écho à l'organisation des cours en six moments formalisés, de manière schématique à : la

présentation des éléments nouveaux, soit sous la forme d'un exposé magistral, soit sous la forme de questions-réponses ou d'interactions avec les étudiants, soit sous la forme d'explications ; la pratique des éléments nouvellement acquis de manière à les faire mieux assimiler ; l'exploitation afin de mieux faire comprendre par une série de questions-réponses ; la transposition des éléments nouvellement acquis dans des contextes différents pour aider à une appropriation individuelle ; la révision des éléments antérieurs vus auparavant en cours ; la vérification de façon systématique les éléments appris (2001 : 179). Or, ces éléments ne sont pas systématiquement présents. En effet, l'enseignant choisit de les appliquer toutes ou d'en sélectionner quelques-unes en fonction des objectifs de son cours. Il est ainsi maître du déroulement didactique et discursif de ses cours.

D'après nos observations, la pratique, l'exploitation, la transposition et la vérification se déroulent surtout pendant les TD où les étudiants mettent en pratique la théorie du CM, en groupes restreints, et ont un accès plus facile à l'enseignant.

Contrairement aux TD, les deux activités les plus utilisées lors des CM sont la présentation et la révision. En effet, l'enseignant fait des rappels des cours au début de chaque séance. Ensuite, pendant les cours, il présente les éléments sous la forme d'un exposé en continu, avec des explications, des reformulations, des transpositions afin de faciliter la compréhension de son discours. Concernant nos corpus académiques, les explications monologuées, c'est-à-dire les discours expositifs/explicatifs dont l'*explanans* est exclusivement supporté par l'enseignant, sont majoritaires. Nous verrons les analyses au chapitre 4.

Ces considérations didactiques sont présentes dans d'autres discours dont les séquences explicatives relèvent d'une envie, d'un besoin d'être pédagogue de la part du locuteur. Par exemple, dans une émission télévisuelle ou radiophonique, les journalistes, qui ont pour but de toucher un large auditoire, ont aussi recours à des séquences explicatives. En revanche, les explications peuvent y être dialoguées, c'est-à-dire que l'*explanans* des discours est partagé (en totalité ou en partie) entre les interlocuteurs de l'interaction. Néanmoins, nous remarquons qu'en CM la proportion

d'explications déclenchées par les étudiants est très faible par rapport aux explications déclenchées par l'enseignant. Ce constat provient du fait même de la situation académique qui donne peu la parole aux étudiants, dans le contexte des CM.

Dans ces ensembles de propositions expositives/explicatives qui veulent présenter et rendre intelligibles un sujet à décrire, l'enseignant s'appuie sur deux techniques de reprise, à savoir la répétition et la reformulation.

Par répétition, nous entendons la reprise de la même séquence « sans qu'aucune modification linguistique n'affecte le verbal » (Vion, 1992 : 215). Or, dans l'exemple (4) nous observons la répétition du terme « contractions » associé tout d'abord à un complément du nom (« du muscle »), puis à un adjectif (« toniques », « permanentes »). Malgré le fait de répéter le même substantif, l'information donnée va du général (« contractions des muscles ») au spécifique (« contractions toniques » puis « contractions permanentes »), avec des spécifications ajoutées au substantif :

(4) par ailleurs en intro (.) ce que vous
pouvez noter aussi (.) c'est qu'on (.)
il y a différents types en fait (.) de
contractions du muscle (;) il y a d'une
part ce qu'on appelle les **contractions**
(.) toniques (;) j'en parlerai bien
évidemment un peu plus tout à l'heure (.)
on va voir que ces **contractions** toniques
(.) assurent en fait le maintien de la
posture (.) donc ces **contractions**
toniques en fait sont des **contractions**
(.) permanentes (.) de certains types de
muscles (.) j'y reviendrai plus tard
(CMPsy)

Les enseignants répètent afin d'étayer leurs propos, en les reformulant ou en ajoutant des informations supplémentaires, ce qui peut en faciliter la compréhension et, par conséquent, la mémorisation chez l'étudiant.

En linguistique et plus particulièrement en analyse du discours, la reformulation est une relation de paraphrase. Cela consiste à reprendre une explication grâce aux anaphores, aux chaînes de référence et de coréférence en utilisation des termes linguistiques différents de ceux employés lors de la première mention du concept, de l'idée, de la théorie. Ce phénomène peut avoir une fonction explicative où elle participe de la didacticité des productions énonciatives. Autrement dit, elle réactualise la signification du discours source en le retravaillant pour proposer un discours qui reflète les contenus véhiculés dans le discours initial (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 490) :

(5) alors (.) on va voir (.) tout à l'heure
 (.) que (.) euh (.) la (.) motricité (;)
 la fonction motrice est organisée (;)
 pardon (.) de manière très
 hiérarchique (;) euh (.) oui donc pardon
 (.) la fonction motrici- (.) la fonction
 motrice est organisée de manière très (.)
 ré- (.) hiérarchique (.) donc **c'est-à-
 dire** qu'il y a plusieurs niveaux de
 contrôle

Ce marqueur de paraphrase « c'est-à-dire » a pour fonction d'intégrer une paraphrase synonymique qui marque une explication de l'adjectif « hiérarchique ». L'enseignant cherche à faire comprendre, à répondre à une question implicite qui donne lieu à des explications qui s'enchaînent. Or, selon Rançon :

la reformulation se détermine surtout par sa relation avec son référent. C'est à partir du référent que peuvent se construire les reformulations, car c'est lui qui représente le sémantisme minimum de l'énoncé-source (explanandum). Pourtant, ce référent R de l'énoncé-source laisse place à un référent R' qui résulte de

l'interprétation de l'énoncé-doublon (explanans).
(Rançon, 2009 : 33)

Il faut alors se poser une double-question pour les CM : est-ce que l'interprétation de R par l'enseignant est précise, correcte et interprétable pour les étudiants ? Porteront-ils plus d'attention à l'élaboration de la reformulation par rapport aux étudiants primo-arrivants ? Nous tenterons de répondre à ces questions grâce au test d'évaluation de la compréhension de nos CM que nous avons élaboré pour cette étude (cf. chapitre 3.5).

Pour comprendre, on s'appuie sur des indices linguistiques mais également aux supports iconiques et à des éléments prosodiques du discours expositif/explicatif (Rançon & Spanghero-Gaillard, 2005). De plus, ces indices peuvent renvoyer à des compréhensions plus fines, liées éventuellement à des références culturelles. Par conséquent, si le compreneur a peu de support écrit, voire n'en a pas, sa tâche est encore plus difficile.

Lors de ces discours expositifs/explicatifs, l'enseignant-chercheur a recours à des formes d'expression linguistiques afin de lever l'opacité sémantique du jargon de sa discipline. Une de ces formes est la PSR qui lui permettent de compléter des concepts clés du domaine disciplinaire. Cette stratégie discursive chez l'enseignant-locuteur provoque des difficultés de compréhension chez l'étudiant-compreneur.

En effet, dans cette construction discursive, l'enchaînement semble constituer la reprise à l'infini des structures syntaxiques qui servent à expliquer, insister, ne pas briser le rythme ou encore laisser du temps à l'élaboration d'une interprétation afin de comprendre le discours dans son intégralité.

Il sera donc important dans un premier temps de définir la compréhension orale ainsi que de décrire les formes et les fonctions des PSR à la lumière de la littérature sur ces sujets afin de poser notre cadre d'analyse. Puis, nous rendrons compte de la présence des PSR dans les discours expositifs/explicatifs en contexte académique (cf. chapitres 3 et 4).

2.

**LA COMPRÉHENSION ORALE &
LES ÉNONCÉS COMPLEXES**

Les questionnements concernant la compréhension dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères sont assez récents. En effet, ce n'est qu'à la deuxième moitié du XX^{ème} siècle que les actions de l'apprenant ont commencé à être mises au centre de l'apprentissage grâce à la méthodologie active, lorsque la communication devient à la fois but et moyen de l'apprentissage des langues. En effet, centrer l'enseignement sur les besoins et les motivations de l'apprenant afin de créer une compétence de communication en donnant la maîtrise d'un certain nombre d'actes de parole et de fonctions du langage favorise les interactions de même que l'acquisition des compétences de production et de réception (Puren, 2012 : 88).

Notre cadre de travail de recherche est constitué par les activités de compréhension orale des CM auprès des étudiants internationaux. Or, selon Bertocchini & Constanzo (2012), le travail de compréhension orale en classe était effectué avec des exemples fabriqués artificiellement pour la classe, car d'une part, l'oral était considéré comme la transcription de l'écrit ; d'autre part, la langue orale proposée devait privilégier un registre standard. Cependant, les processus de compréhension orale et écrite sont différents compte-tenu de la volatilité de l'un et à la matérialité de l'autre. De plus, force est de constater que les traits d'oralité qui servent à faire la différence entre l'écrit et l'oral sont bien loin du prétendu « français standard » prescrit. De ce fait, nous devons prendre en considération l'existence d'une grammaire de l'oral, qui provient de l'usage et non pas de la norme. Parler de grammaire de l'oral ne renvoie pas à la même réalité que le modèle grammatical à l'écrit. Selon Weber :

la mise en discours oral est investie d'une constellation de microsignifications qui s'opèrent par emboîtements ou juxtaposition, et qui, additionnées, confèrent le sens à l'énoncé. La grammaire de l'oral se caractérise donc par l'ensemble des signaux, investis par un sujet dans la mise en discours ; le sens est issu des choix verbaux que fait le locuteur. Ils s'élaborent et s'agencent, se transforment ou se reconfigurent au fur et à mesure de

sa co-construction dans le procès de l'échange.
(Weber, 2013 : 97)

Ces signaux sont nombreux, ce qui est propre au caractère hautement pragmatique du langage. Cela suppose une distinction sur deux niveaux pour caractériser la conscience grammaticale et langagière : d'une part, sur un plan cognitif ; d'autre part, sur le plan structurel.

D'un point de vue cognitif, le traitement de l'information s'opère selon un « modèle onomasiologique » (*ibid.*, p. 98), c'est-à-dire que nous émettons des hypothèses sur le contenu du discours à venir ainsi que sur le genre discursif auquel il appartient. Au fur et mesure de l'écoute, les caractéristiques formelles du genre discursif en question sont confirmées, à partir de notre encyclopédie personnelle (compétence socioculturelle, thématique, etc.) et sur peu d'indices. La vérification des hypothèses se fait alors en captant des indices qui permettent, pendant l'écoute, de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses de départ jusqu'à les reformuler, si nécessaire.

Quant au plan structurel, l'information ne s'organise pas de la même manière à l'oral qu'à l'écrit. En effet, les unités syntaxiques à l'oral ne sont pas fondées sur l'organisation des catégories grammaticales figurant dans les manuels de grammaire. Des traces structurelles récurrentes mettent en évidence la logique des constructions écrites à l'oral. Tout d'abord, nous observons des caractéristiques phonétiques et prosodiques à valeur grammaticale à l'oral telles que l'intonations linguistiques et expressives. Ensuite, il s'opère un travail de négociation du sens puisque l'auditeur doit s'adapter et déployer des stratégies pour accomplir cette action langagière, à savoir recevoir/produire le discours (*ibid.* : 99).

Dans ce chapitre, nous tenterons de définir les spécificités de la modalité orale, centrale dans la compréhension des CM (2.1). Ainsi, nous observons les mécanismes en jeu lorsque les étudiants sont confrontés à des discours oraux expositifs/explicatifs.

Leurs caractéristiques syntaxiques matérialisées par des PSR finales rendent souvent la compréhension orale des CM confuse, pour des publics novices. C'est pourquoi, dans un deuxième temps (2.2), nous décrirons les PSR finales et leurs interprétations, phénomène syntaxique récurrent dans les discours oraux expositifs/explicatifs des CM. Nous vérifierons par la suite nos hypothèses concernant l'impact de la PSR dans la compréhension orale des CM (cf. chapitre 3.5).

Par la suite, nous reviendrons sur l'enseignement et l'apprentissage des PSR dans le cadre des cours de FLE suivis par les étudiants internationaux (2.3). En effet, nous constatons que les contenus des méthodes FLE présentent l'étude grammaticale de la PSR selon deux points de vue différents : des manuels et des livres destinés aux apprenants (2.3.1) et des ouvrages destinés aux enseignants (2.3.2). De ce fait, il nous a paru important d'observer et de comparer ce qui est enseigné aux étudiants aux réalisations effectives lors des discours oraux afin de mieux appréhender les difficultés de compréhension rencontrées par les étudiants (cf. chapitre 3.3).

2.1. QU'EST-CE QUE LA COMPRÉHENSION ORALE ?

L'objectif de tout enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est l'usage fluide de celle-ci. Selon le CECRL, « l'usage d'une langue » se définit comme suit :

l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur

des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

Afin d'être capable de communiquer, les apprenants doivent posséder l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. Ainsi, ces compétences générales auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, servent également à communiquer langagièrement. Dans l'exercice de cette compétence à communiquer langagièrement, l'utilisateur accomplit des activités langagières, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) toute séquence discursive en vue de réaliser une tâche.

Dans les activités de compréhension orale, l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteur(s) dans le but d'en comprendre l'information globale, des informations détaillées, voire les implicites du discours.

Ainsi, la compréhension orale est « une compétence langagière en cours de construction, mais aussi une activité cognitive qui implique les différentes structures de mémoire » (Roussel, 2021 : chapitre 3, p. 1⁷). Dans une perspective didactique qui est la nôtre, nous considérons des réflexions autour de la définition de la compréhension orale qui nous semblent complémentaires. D'une part, on peut se référer aux travaux du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) concernant les compétences langagières, et d'autre part, à certaines questions abordées concernant les processus cognitifs (Kintsch, 1998 ; Baddeley, 2002 ; Fayol & Gaonac'h, 2003 ; Sweller *et al.*, 2011 ; Bianco, 2016) mis en œuvre par l'auditeur lors d'une activité de compréhension orale afin de pouvoir comprendre ce fonctionnement dans le but de proposer des exercices pertinents et efficaces aux étudiants et de sensibiliser les enseignants aux processus en jeu.

⁷ Nous avons consulté l'e-book de Roussel, 2021. Ainsi, nous indiquerons le chapitre et la page si nécessaire.

Selon Roussel (2021 : chapitre 3, p. 3), il est possible de rapprocher les processus cognitifs en jeu dans la compréhension orale de ceux impliqués lors de la compréhension de l'écrit puisqu'il s'agit de construire du sens à partir d'une forme perçue, même si la forme physique de l'*input* diffère. La différence majeure relève des processus de traitement, notamment le critère d'automatisme entre la langue première et la langue seconde.

L'auditeur traite cet *input* sonore pour lui donner du sens à partir des connaissances qu'il possède. Ainsi, la compréhension résulte de la mise en œuvre d'un ensemble de processus cognitifs intégrant progressivement les informations perçues et les connaissances de l'auditeur. Pendant l'écoute, il construit le sens à partir des éléments linguistiques qu'il perçoit en tissant des liens entre eux, puis entre ces éléments et les informations stockées en mémoire à long terme (*ibid.* : chapitre 3, p. 4).

Vandergrift (2003, 2014) décrit les processus en jeu lors de la compréhension orale selon l'utilisation de la mémoire de travail et de la mémoire à long terme des individus. En effet, la mémoire de travail sert d'interface entre individu-monde sensoriel, autrement dit entre ses connaissances stockées en mémoire à long terme et l'*input* perçu. L'auditeur confronte au sein de sa mémoire de travail l'*input* sonore et les connaissances du monde pour construire le sens. Par des processus ascendants, de décodage (de l'*input* sonore vers la mémoire de travail), il construit le sens en combinant au fur et à mesure des unités de sens de plus en plus grandes, depuis le niveau du phonème jusqu'au niveau du discours. Par des processus descendants, d'interprétation (de la mémoire à long terme vers la mémoire de travail), il utilise le contexte et ses connaissances antérieures pour construire un cadre conceptuel à la compréhension. Au fil de l'écoute, les représentations évoluent, s'actualisent, intègrent chaque nouvel élément perçu. C'est en combinant ces différents processus que l'auditeur va construire efficacement le sens du discours. Cette construction repose également sur la production d'inférences, c'est-à-dire sur les informations que l'auditeur ajoute aux contenus explicites du discours afin de le comprendre. De

ce fait, une identification correcte de ces relations constitue la clé d'une construction cohérente du sens.

Dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances en situation d'apprentissage, notre système cognitif exploite les différents systèmes de mémoire : la mémoire à long terme et la mémoire de travail, qui ne dispose que de ressources limitées et mobilise des fonctions exécutives (attention, contrôle, stratégies, inhibition) coûteuses en termes de ressources cognitives (Roussel, 2021 : introduction, p. 5).

Il se peut que les informations n'arrivent pas toujours jusqu'à notre mémoire à long terme en raison de la capacité de stockage et la durée limitées de notre mémoire de travail. Il survient alors une surcharge de la mémoire de travail, notamment lorsque de nouvelles connaissances sont transmises aux individus. Si nous ne pouvons pas traiter l'information dans notre mémoire à court terme alors cette information ne sera pas non plus transférée et stockée dans notre mémoire à long terme. Par conséquent, il nous sera impossible de nous en souvenir à l'avenir.

Les individus acquièrent des connaissances primaires et secondaires. Les connaissances primaires sont innées. En revanche, les connaissances secondaires, dont chacune est spécifique à un domaine particulier, un guidage explicite, qui repose sur un guidage de l'attention de l'apprenant, est nécessaire pour que ce dernier mette en œuvre ces principes, qu'il mettrait automatiquement en place s'il s'agissait de connaissances primaires (Roussel, 2021 : chapitre 2, p. 27). Pour les théoriciens de la charge cognitive (Sweller, 2016 ; Tricot & Roussel, 2016), il est peu probable que l'apprentissage de connaissances secondaires puisse se dérouler de la même manière que l'apprentissage de connaissances primaires, sans surcharger la mémoire de travail.

En sachant que l'on ne reçoit pas le sens, on le construit, c'est l'auditeur qui va donner du sens au message en établissant des relations entre les informations

successives grâce aux inférences et aux liens qu'il établit entre les concepts du discours et ceux qui sont stockés dans sa mémoire. Ces processus sont en perpétuel mouvement puisque tout nouvel élément perçu est mis en relation avec la représentation de l'auditeur qui est ainsi constamment actualisée (Roussel & Tricot, 2015 : 4). Ainsi, une certaine quantité de ressources est allouée à la tâche de compréhension. On peut donc en déduire que plus la quantité de ces ressources dédiées au processus de décodage est importante, moins l'auditeur en dispose pour mobiliser ses connaissances générales et les utiliser à bon escient de manière volontaire et stratégique. Autrement dit, plus un traitement est coûteux ou difficile, plus il nécessite de temps pour être réalisé. Pendant le traitement d'informations perçues, d'autres informations maintenues en mémoire de travail ne peuvent pas faire l'objet de rafraîchissement, et par conséquent leur activation diminue (Roussel, 2021 : chapitre 3). Si le temps requis pour réaliser un traitement est long, l'activation des informations maintenues en mémoire de travail diminue si bien que leur réactivation future est compromise. C'est pourquoi les premières informations peuvent être oubliées lors de ce processus cognitivement coûteux chez les étudiants, provoquant alors un phénomène de surcharge cognitive. En d'autres termes, au moment où le compreneur ne possède que peu de connaissances antérieures (lexicales, syntaxiques, phonologiques, contextuelles) dans sa mémoire à long terme pouvant être activées pour contribuer au traitement de l'*input* perçu, survient alors le phénomène de surcharge cognitive mettant en échec le traitement de l'information (Roussel, 2021 : chapitre 3). Dans un contexte académique, l'étudiant doit comprendre et retenir des informations nouvelles, denses, données de manière intense et en peu de temps pouvant se retrouver souvent en situation de surcharge cognitive.

D'après la théorie de la charge cognitive, il est important de retenir trois types de charges cognitives imposés au système cognitif d'un étudiant en situation d'apprentissage-enseignement : intrinsèque, extrinsèque et essentielle. Ainsi :

la complexité des tâches qui font l'objet d'un apprentissage et les connaissances préalables de

l'apprenant déterminent la charge intrinsèque, les caractéristiques pédagogiques qui ne sont pas bénéfiques à l'apprentissage contribuent à la charge extrinsèque, et les caractéristiques pédagogiques qui sont bénéfiques à l'apprentissage contribuent à la charge essentielle. (Sweller, 2010 ; Leppink, Paas, Van der Vleuten, Van Gog & Van Merriënboer, 2013 : 1058, cité par Roussel, 2021)

L'exemple le plus courant pour illustrer la charge intrinsèque est l'apprentissage du lexique. Une liste de mots, par exemple par paires « bleu = azul », a une charge intrinsèque très faible (Brame, 2016 : 2). La syntaxe, au contraire, contient de multiples niveaux de connexions et des relations conditionnelles. Ainsi, l'apprentissage de la grammaire possède une charge intrinsèque élevée en mémoire de travail. En outre, comprendre un document oral est une tâche intrinsèquement plus coûteuse, car la CO requiert un traitement simultané de tous les éléments du discours (Roussel, 2021).

Quant à la charge extrinsèque, elle correspond à la manière dont le matériel d'apprentissage est présenté, les consignes qui guident la réalisation des tâches. Il peut s'agir également de la pertinence du contenu en relation avec un sujet, ou la complexité des termes dans une ressource pédagogique.

Enfin, la charge essentielle se penche sur la capacité d'un étudiant à faire le lien entre de nouvelles idées et les informations contenues dans leur mémoire à long terme. Pour ce faire, l'enseignant doit définir précisément ce qu'il souhaite que les étudiants apprennent. L'apprentissage et la construction de connaissances organisées en mémoire à long terme requièrent une quantité importante de ressources cognitives et occasionnent, de ce fait, une charge importante mais cette charge est essentielle à l'apprentissage. Ainsi,

la nature du document (charge intrinsèque) et la présentation de l'information (charge extrinsèque) ne doivent pas gêner la réalisation des objectifs d'apprentissage (charge essentielle) ; elles doivent, au contraire, contribuer à la mise en œuvre des activités cognitives qui servent ces objectifs. (*ibid.* : 46)

Autrement dit, si un étudiant n'a aucune connaissance préalable d'un sujet et que l'on surcharge sa mémoire de travail en termes de charge intrinsèque et de charge extrinsèque, il est très peu probable que l'on parvienne à obtenir une charge essentielle élevée. En effet, peu d'entre nous seraient capables d'apprendre des concepts totalement inédits dans un environnement dans lequel il est impossible de se concentrer. De plus, les étudiants internationaux n'ayant pas une aisance linguistique proche de celle de l'étudiant natif se retrouvent d'emblée dans une situation de surcharge cognitive puisqu'à ces critères s'ajoute la surcharge cognitive provenant du traitement de l'*input* en langue seconde.

Il existe cinq principes pour réduire la charge cognitive que nous détaillerons ci-dessous.

2.1.1. Cinq principes pour réduire la charge cognitive

Depuis de nombreuses années, des utilisations didactiques découlant de l'architecture cognitive de l'être humain sont testées afin d'optimiser les apprentissages (Baddeley, 2000 ; Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011 ; Sweller, 2016). Ainsi, cinq principes découlent des aspects pratiques de la théorie de la charge cognitive : le principe de cohérence, le principe de modalité, le principe de redondance, les contiguïtés spatiales et temporelles. Ils permettent de réduire la charge cognitive afin d'obtenir les meilleurs résultats chez les étudiants ainsi que pour les enseignants (Baddeley, 2000 ; Roussel, 2021).

Tout d'abord, le principe de cohérence préconise la suppression de toutes les informations qui ne sont pas nécessaires lors de CM pour permettre aux étudiants de se focaliser sur les parties essentielles des cours. Qu'il s'agisse du discours professoral ou des supports tels que les diapositives, il est important d'alléger le discours. Par exemple, une diapositive comprenant un grand nombre d'images et vidéos, perturbe le bon fonctionnement du cerveau qui devra traiter simultanément beaucoup

d'informations et n'en retiendra qu'une partie. Cet effet d'attention partagée entraîne une surutilisation des ressources cognitives, qui implique une diminution de l'efficacité d'apprentissage (Roussel, 2021 : 51).

Ensuite, le principe de modalité incite les enseignants à souligner les plus pertinents en dirigeant les étudiants vers les informations essentielles. Il s'agit de les souligner à l'écrit en utilisant des caractères en gras ou en couleurs, des graphiques, des flèches et à l'oral par la répétition, la reformulation ou encore l'insistance sur des termes clés. De plus, la charge cognitive peut ainsi être réduite lorsque ces informations sont présentées en utilisant plus d'un canal perceptif par exemple visuel et auditif (Baddeley, 2000 ; Mayer, 2009).

Puis, le principe de redondance sert à éviter des combinaisons complexes entre ce qui est dit et ce qui est projeté pour que les étudiants n'aient pas à traiter des informations multiples, qui ne sont pas directement pertinentes pour l'apprentissage :

la plupart des gens supposent que fournir aux apprenants des informations supplémentaires est au pire inoffensif et pourrait être bénéfique. Contrairement à ce qu'on peut penser, la redondance est tout sauf inoffensive. Fournir des informations inutiles peut être une raison majeure de l'échec de l'enseignement. (Sweller, 2016 : 8)

Il est important d'avoir une combinaison simplifiée et planifiée d'images, de texte et de narration afin de réduire la charge extrinsèque.

Enfin, le principe de contiguïté spatiale encourage les enseignants à illustrer leur présentation avec des termes. C'est une façon simple de réduire la charge cognitive des élèves parce qu'ils ne dépenseront pas d'énergie cognitive à associer les mots aux images correspondantes. Associé au principe de contiguïté temporelle, ils soulignent l'importance de présenter simultanément des schémas, des termes et des images à un moment bien précis afin que les étudiants puissent faire le lien entre ces deux informations dans leur mémoire de travail.

En bref, la théorie de la charge cognitive consiste à comprendre comment nous pouvons traiter et stocker les informations afin de limiter la charge cognitive permet d'enseigner de manière efficace. Autrement dit, cela implique de supprimer les informations inutiles (charge intrinsèque) et les distractions (charge extrinsèque) pour pouvoir mettre en évidence uniquement les informations essentielles. Les étudiants retiendront ainsi mieux les informations (charge essentielle).

Face aux tâches de compréhension de l'oral en L2, les apprenants expriment un fort sentiment d'anxiété, qui se situe à tous les niveaux précédemment évoqués (El Khafaifi, 2005 ; Goh, 2000). Ils rapportent des difficultés liées à la perception des sons ou à l'accès lexical : ils disent, par exemple, ne pas parvenir à découper le flux continu du discours, ne pas reconnaître les mots, même s'ils les connaissent. Ils expriment des difficultés à mobiliser leurs connaissances linguistiques en temps réel et à maintenir en mémoire de travail les informations nécessaires aux traitements suivants : ils reconnaissent alors qu'ils négligent parfois la partie suivante de l'*input*, lorsqu'ils pensent au sens de ce qu'ils viennent d'entendre ou qu'ils oublient rapidement ce qu'ils ont entendu.

Les sentiments des apprenants trouvent, en effet, un écho exact quand on considère les traitements en mémoire de travail en prenant en compte la vitesse d'exécution de chaque processus de compréhension en L2, et donc leur caractère plus ou moins automatisé.

En effet, en L1, la reconnaissance et le traitement des mots se font de manière automatique et même irrépessible : « comprendre de manière involontaire et indiscreète des paroles qui ne nous sont pas destinées est une aventure qui nous est commune à tous » (McAdams & Bigand, 1994 : 116-117). Comme les processus de traitement du matériel linguistique sont fortement automatisés à tous les niveaux (perceptif, lexical, syntaxique), ils peuvent se dérouler en interaction, même sous une contrainte temporelle forte. Les différences individuelles sont ainsi davantage liées aux procédures de contrôle et à la capacité à mettre en œuvre des processus de haut niveau.

En L2, en revanche, toutes les données précédemment évoquées mettent en évidence des déficits d'automatisation des processus de bas niveau, qui concernent la manipulation directe des éléments du langage, comme la segmentation du flux sonore, le décodage, la reconnaissance des mots, l'analyse syntaxique (Fayol & Gaonac'h, 2003). Les ressources attentionnelles, majoritairement consacrées aux processus de bas niveau, saturent la mémoire de travail, si bien que peu de ressources attentionnelles sont disponibles pour l'intégration des connaissances préalables dans un modèle de situation cohérent (Fayol & Gaonac'h, 2003).

Ce ralentissement des processus de bas niveau provoque ainsi, en langue seconde, un déséquilibre dans le partage des ressources allouées au processus de compréhension (Fayol & Gaonac'h, 2003). En L1, cela ne pose pas de problème, puisqu'ils se déroulent rapidement et que les représentations partielles sont traitées dans les temps. En L2, en revanche, investir (de manière intentionnelle ou non) trop de ressources attentionnelles dans les traitements perceptifs, lexicaux ou syntaxiques peut conduire à disposer de moins de ressources pour leur maintien en mémoire et pour la mise en œuvre de processus de haut niveau. On ne peut comprendre ces processus que si l'on prend en compte leur interactivité : le coût cognitif et la saturation de la mémoire de travail, provoquée par une automatisation insuffisante des processus de bas niveau en L2, rendent plus difficile l'interaction entre les différents processus, eux-mêmes situés à différents niveaux. S'ajoute à ces difficultés la perception d'informations en L2 qui entre en compétition avec les processus automatisés en L1 (Roussel, 2021 : chapitre 3, p. 47).

Par ailleurs, selon Gineste et Le Ny, un énoncé comprend trois types d'informations :

- des informations de surface qui sont d'origine perceptive (auditive et/ou visuelle). Ce sont les informations lexicales et les informations grammaticales contenues dans l'énoncé.

- des informations sémantiques (véhiculées par les informations de surface) qui constituent le contenu du message, son sens.
- des informations pragmatiques, qui peuvent jouer un rôle important dans le processus de compréhension. (Gineste & Le Ny, 2002 : 92).

Les informations linguistiques de surface contenues dans les mots (lexique) et celles concernant la grammaire constituent l'essentiel de ce qui est requis pour la compréhension. Alors que la sémantique étudie le sens indépendamment du contexte d'utilisation des mots et des phrases, la pragmatique étudie le sens qui est communiqué dans un contexte particulier, c'est-à-dire lorsqu'une phrase est prononcée par un locuteur spécifique à un moment donné. En effet, en pragmatique, l'énoncé est considéré comme un acte de langage, et la prise en compte des caractéristiques de la situation d'énonciation est nécessaire pour qu'il soit compris et interprété.

Ainsi, pour accéder au sens, l'étudiant doit maîtriser la langue utilisée, être capable de l'interpréter grâce aux processus cognitifs vus ci-dessous. Autrement dit, l'étudiant doit avoir une maîtrise avancée de la langue pour automatiser le traitement, afin que celui-ci soit moins coûteux pour être apte à interpréter ce qui va venir puisqu'il doit gérer le verbal et les contenus disciplinaires, plus encore si l'enseignant n'écrit pas au tableau les mots nouveaux.

De surcroît, dans ce contexte spécifique, il est important de prendre en compte la relation entre les interlocuteurs (Coquet et Ferrand, 2008 : 69). Lors des CM, le grand nombre d'étudiants ainsi que l'organisation de l'espace rend l'interaction avec l'enseignant pratiquement impossible. De plus, dans cette situation, l'enseignant produit un monologue, ne laissant pas de place à l'expressions des interrogations, des incompréhensions. Quand bien même il prendrait la parole, l'étudiant qui le fait, s'expose au groupe, aux critiques, aux moqueries, d'autant plus s'il ne maîtrise ou croît ne pas maîtriser la langue française.

Si les processus cognitifs impliqués dans la CO en L1 et en L2 s'avèrent complexes en langue général, ils le seront davantage lors des activités langagières de réception orale liées aux discours spécifiques, à savoir académiques. Dans ce mélange de discours disciplinaire, lié à la transmission de connaissances de la discipline, et de discours pédagogique, renvoyant aux informations d'accompagnement telles que les examens, les conseils de travail, entre autres, l'enseignant déroule son discours tout en l'adaptant grâce aux réinvestissements des réactions du public ainsi que des perturbations possibles qui interviennent (prise de notes, contestations face à la rapidité énonciative, regards perdus, bruits, problèmes de matériel). Les CM présentent ainsi un double caractère dialogique (Moirand, 1988) : un dialogisme interlocutif dans lequel les énoncés de l'enseignant sont en relation avec les attitudes des étudiants en réaction au discours de l'enseignant, qu'elles soient verbales ou silencieuses ; et un dialogisme interdiscursif par lequel l'enseignant fait intervenir par ses propos d'autres discours produits par d'autres chercheurs ou sous-entendus par les étudiants, sur les thèmes traités en cours.

Comprendre le CM « à la française » demande aux étudiants d'acquérir des compétences langagières relevant du contenu et du lexique disciplinaires mais aussi des complexités orales de sa structure. Par conséquent, l'une des conditions *sine qua none* de la réussite universitaire est liée à la compréhension orale des CM. C'est pourquoi il est nécessaire d'en faire un objet d'enseignement structuré, pour que cette compétence soit efficace. Nous présenterons nos propositions au chapitre 4 (cf. chapitre 4.2).

En effet, ce type de discours expositif/explicatif comportent des caractéristiques qui en rendent la compréhension complexe (cf. chapitre 1.5.2). Tout d'abord, la longueur de ces discours universitaires pose problème puisque l'étudiant doit comprendre et retenir des contenus complexes. Or, les enseignants partent d'un concept et afin de l'expliquer, il va associer des propositions, de manière agrégée, avec des expansions du nom telles que les PSR. Cet enchaînement des PSR en cascade complexifie encore plus la compréhension du discours puisque cela sollicite à un degré

important la mémoire de travail. De plus, à la fin de ces enchaînements propositionnels, nous trouvons les PSR finales qui ajoutent des informations à des antécédents souvent éloignés, ce qui empêche le suivi optimal du discours oral (cf. chapitre 1.5.2).

Si, d'une part, ces discours expositifs/explicatifs signifient une aide aux explications pour l'enseignant ; d'autre part, ces structures compliquent la compréhension en direct lors des CM.

Nous exposerons les caractéristiques des PSR ainsi que nos interprétations concernant les résultats relatifs aux expérimentations liées aux PSR finales présentes dans les CM (cf. chapitre 2.2.3).

2.2. CARACTÉRISTIQUES SÉMANTIQUES, SYNTAXIQUES ET PRAGMATIQUES DES PROPOSITIONS SUBORDONNÉES RELATIVES FINALES

Les discours expositifs/explicatifs sont caractérisés, entre autres, par l'existence des PSR en cascades (cf. chapitre 1.5.2). Afin de mieux appréhender ce phénomène syntaxique présent dans ce type de discours, nous présenterons les variations de cette terminologie ainsi que les approches qui nous permettront d'analyser nos corpus.

Le Goffic définit ainsi :

les PSR sont des subordonnées qui se rapportent à un nom (ou équivalent) et qui permettent de rattacher une prédication à ce nom (appelé antécédent), par l'intermédiaire d'un pronom (appelé pronom relatif) qui représente le nom antécédent dans la subordonnée.
(Le Goffic, 2019 : 193)

Introduites par un pronom relatif, elles constituent une expansion nominale caractérisant le nom ou le pronom. La PSR peut plus rarement se placer dans la

dépendance d'un adjectif (*Heureux que tu es*) ou d'un adverbe (*Va là où le vent te pousse*) (Garagnon & Calas, 2002 : 35).

De ce fait, ce pronom possède un double statut. Si l'on considère l'exemple suivant en gras : « J'aime travailler avec des étudiants **qui écoutent** », le relatif *qui* :

- représente son antécédent et reprend le contenu sémantique du mot *étudiants* assumant un rôle syntaxique de sujet dans la PSR ;
- joue un rôle démarcatif puisqu'en tête de proposition, il introduit la subordonnée et la rattache à sa proposition matrice.

N'ayant aucune autonomie syntaxique, la PSR ne peut subsister seule ; comme son nom l'indique, elle est toujours subordonnée à une autre proposition.

Si ces subordonnées sont syntaxiquement dépendantes, d'un point de vue interprétatif, les PSR avec antécédent se divisent en relative déterminative et relative explicative. Cette opposition a d'abord été traitée par les grammairiens de Port Royal (1660, 1662) qui les considèrent en termes de compréhension et d'étendue d'une idée. Cette dichotomie a été reprise par la suite par d'autres linguistes qui ont proposé trois critères de différenciation portant respectivement sur les aspects sémantiques, syntaxiques et intonatifs.

Concernant les aspects sémantiques, il a été établi qu'il existe une différence des déterminants (définis ou indéfinis) du syntagme nominal antécédent, le rôle de la relative dans l'identification référentielle de l'antécédent.

Quant aux marques syntaxiques, la ponctuation produit une construction détachée des relatives appositives, contrairement aux relatives restrictives qui constituent avec le nom/syntagme nominal antécédent un ensemble. Il est également possible d'insérer un adverbe de phrase ou d'une incise dans la relative appositive, etc. (*Les enfant de demain, à qui [d'ailleurs] tout sera démontré sur tableau noir.*). Pour ce qui est de l'intonation, la relative appositive possède une intonation spécifique de parenthèse (*Je devais lire plus tard Zola, qui est un est aussi un excellent photographe*) (Garagnon & Calas, 2002 : 36).

Il existe toutefois d'autres façons d'analyser ces propositions qui entraînent une variation terminologique que nous développerons dans ce chapitre afin de déterminer l'appellation utilisée dans nos analyses. Ainsi, après avoir exposé les conclusions des grammairiens de Port Royal, nous aborderons les PSR « spécifiantes » et « non spécifiantes » d'après le verbe qu'elles comportent selon Kleiber (1981), pour ensuite présenter le remplacement de la notion d'extension par les concepts de classe et de sous-classe dénotés par l'antécédent (Touratier, 1994 ; cf. chapitre 2.2.1).

Ensuite, au plan sémantique, un classement selon l'identification du référent et sa restriction sémantique effectué par la PSR restrictive par opposition à la PSR appositive débouche sur une multiplicité typologique nous menant dans une impasse (Le Goffic, 1979, 2019 ; cf. chapitre 2.2.2). De plus, ces analyses ont été faites hors contexte discursif (Le Goffic, 1979, 2019 ; cf. chapitre 2.2.2). De ce fait, nous proposons donc d'observer les PSR en tant que structures au sein de stratégies discursives, dépassant ainsi le cadre de la grammaire traditionnelle en établissant la macro-syntaxe des PSR dans une approche pragmatique où la syntaxe des propositions n'est pas du même ordre que la (macro)syntaxe des actions communicatives (Bertin & Blanche-Benveniste, 1990 ; Morel & Danon-Boileau, 1998 ; Gapany, 2004 ; Groupe de Fribourg, 2012 ; Deulofeu, 2013 ; cf. chapitre 2.2.3).

Dans cette prolifération analytique et terminologique concernant les PSR, nous nous intéressons à un type fonctionnel de la PSR : celle qui est placée en fin de phrase en français moderne :

(1) Dans la vieille Europe en tout cas, l'aspiration à la stabilité du taux de change est générale, **ce qui n'empêche pas quelques accidents comme la dévaluation du mark finlandais.** (Corpus *Le Monde*)⁸

À l'écrit, cette proposition se trouve entre une ponctuation faible, telle que la virgule, et une ponctuation forte, le point. De plus, elle suit généralement un enchaînement appositif en le clôturant. De ce fait, nous pourrions l'analyser comme une relative appositive et de fait, questions suivantes :

- 1) Toutefois, sa position détachée est-elle suffisante à la classer du côté des PSR appositives ?
- 2) Possède-t-elle toutes les caractéristiques décrites par les syntacticiens ?
- 3) Quels sont ses rôles dans les discours ?

Nous adoptons la distinction où les PSR avec antécédent se différencient entre PSR restrictive et PSR appositive. Un certain nombre de propriétés démarcatives définissent les caractéristiques de la PSR appositive par opposition à la PSR restrictive (Kleiber, 1987a/b ; Garagnon & Calas, 2002 ; Soutet, 2012).

Ainsi, les auteurs affirment que la PSR appositive laisse l'extension de son antécédent inchangée et apporte une remarque secondaire sur un référent déjà déterminé comme dans « je devais lire plus tard Zola, **qui est aussi un excellent photographe.** » (Garagnon & Calas, 2002 : 36). L'écrivain est suffisamment identifié sans que la PSR soit nécessaire à cette identification.

À l'écrit, elle est précédée et suivie de pauses intonatives, avec une intonation parenthétique, matérialisées par des virgules : « Les enfants de demain, **à qui tout sera démontré sur tableau noir,** ne connaîtront sans doute pas notre étonnement,

⁸ Nous avons effectué une étude exploratoire en analysant des extraits du quotidien *Le Monde* (Da Costa, 2008). Ce corpus écrit a été constitué par le Laboratoire de Linguistique Formelle de l'Université Paris Diderot-Paris VII (Abeillé *et al.*, 2003).

notre peur, nos battements de cœur » (Garagnon & Calas , 2002 : 36). On note que le remplacement du pronom relatif simple *qui* par le relatif composé *lequel* lorsqu'il est en fonction sujet est acceptable : « Il avait pendant des années adoré un grand chien-loup, **qui le tyrannisait** > **lequel le tyrannisait** » (*ibid.* : 37).

D'un point de vue sémantico-logique (*ibid.* : 46), elle admet l'insertion d'un adverbe (*peut-être, heureusement, franchement*), d'une incise (les enfants, **qui, dit-on, dormaient**, n'ont rien entendu) ou d'un connecteur logique (les enfants, **qui de plus dormaient**, n'ont rien entendu) (*ibid.* : 41).

Un critère paraphrastique permet de gloser la PSR appositive par une proposition indépendante ou par une subordonnée circonstancielle (Il avait pendant des années adoré un grand chien-loup, **qui le tyrannisait** > Il avait pendant des années adoré un grand chien-loup. Cet animal le tyrannisait / quoique cet animal le tyrannisât) (*ibid.*).

De plus, concernant la nature de l'antécédent, lorsqu'il est un nom propre, un pronom personnel, un démonstratif composé ou encore déterminé par un possessif, la PSR est appositive. Par ailleurs, elle est supprimable sans que le sens de la phrase ne change (*ibid.*, p. 42).

La PSR restrictive ne possède *a contrario* aucune de ces propriétés.

Cette remise en question théorique a provoqué des changements terminologiques qu'il convient d'aborder afin d'adopter la terminologie la mieux adaptée aux PSR qui nous intéressent. Pour ce faire, nous considérerons d'abord les études syntaxiques et sémantiques concernant les PSR possédant un antécédent. Ensuite, nous verrons qu'à ces aspects sémantico-syntaxiques, nous pourrions ajouter une dimension pragmatique. Ces considérations nous permettront de présenter les PSR finales au cœur de notre étude en tant que PSR appositives ou restrictives .

2.2.1. De la logique à la sémantique : extension, identification, spécification

Les grammairiens de Port Royal classent les PSR, en termes logiques, en deux catégories (déterminative *versus* explicative), d'autres préfèrent la distinction entre PSR « qualificative » et « déterminative » (Lavency, 1981). Ces définitions logiques ont contribué aux analyses sémantiques des PSR qui se sont retrouvées dans trois tendances : réduction de l'opposition classique, multiplication typologique, pour arriver à une délimitation de la distinction traditionnelle à certains syntagmes nominaux.

Nous reviendrons sur ces travaux afin d'établir notre cadre théorique. Nous retiendrons dans un premier temps la terminologie utilisée par chaque auteur pour ensuite présenter celle que nous choisirons, à savoir les PSR *a priori* appositives de notre étude.

Les grammairiens de Port Royal (*La Logique*, 1662, éd. 1981)⁹ analysent les PSR en termes de compréhension et d'étendue (dans le sens d'extension). Les auteurs entendent par compréhension, les propriétés de l'idée « qu'elle enferme en soi et qu'on ne peut lui ôter sans la détruire ». En revanche, « les sujets à qui cette idée convient » touche son étendue « comme l'idée du triangle en général s'étend à toutes les diverses espèces de triangles » (Arnauld & Lancelot, 1981 : 87)

Selon ce texte fondateur, nous pouvons joindre à un terme d'autres termes afin d'en donner une idée totale. Il est possible par la suite d'affirmer ou de nier cette idée globale sans pouvoir le faire de chacun des termes qui la composent. L'addition des termes se fait, entre autres, par le pronom relatif, formant ainsi des termes complexes. Cet ajout par le pronom relatif se fait sous deux formes, l'une qui est appelée « explication », et l'autre « détermination », selon les définitions suivantes :

⁹ Nous utiliserons l'édition de 1981, publiée par les Éditions Vrin, à Paris. La version originale a été publiée en 1662, par G. Desprez, à Paris.

[l'explication] ne fait que développer, ou ce qui était enfermé dans la compréhension de l'idée du premier terme, ou du moins ce qui lui convient comme un de ces accidents pourvu qu'il lui convienne généralement et dans toute son étendue ; comme si je dis l'homme qui est un animal doué de raison ; l'homme qui désire naturellement d'être heureux, ou l'homme qui est mortel. Ces additions ne sont que des explications, parce qu'elles ne changent point du tout l'idée du mot homme, et ne la restreignent point à ne signifier qu'une partie des hommes ; mais marquent seulement ce qui convient à tous les hommes. [...] L'autre sorte d'addition qu'on peut appeler détermination, est quand ce qu'on ajoute à un mot général en restreint la signification, et fait qu'il ne se prend plus pour ce mot général dans toute son étendue, mais seulement pour une partie de cette étendue, comme si je dis, les corps transparents, les hommes savants. Ces additions ne sont pas de simples explications, mais des déterminations, parce qu'elles restreignent l'étendue du premier terme, en faisant que le mot corps, ne signifie plus qu'une partie des corps : le mot homme, qu'une partie des hommes. (Arnauld & Lancelot, 1981 : 88)

Dans le premier cas, nous avons affaire à un « qui explicatif » introduisant ainsi une PSR explicative, contrairement au deuxième type d'addition, avec un « qui déterminatif » à l'ouverture de la PSR déterminative. Arnauld & Lancelot sont à l'origine même des deux appellations de « PSR explicative » et de « PSR déterminative » (Arnauld & Lancelot, 1981 : 89).

On a souvent reformulé la thèse de Port Royal, sous l'effet de la logique moderne. Touratier (1994) a ainsi proposé l'analyse de la dichotomie des PSR en termes de classe et de sous-classe, en deux étapes avec la proposition « les hommes qui sont pieux ».

Dans un premier temps, l'antécédent de la subordonnée désigne un certain nombre d'individus qui forment la classe de référents de l'antécédent α (les hommes). Ensuite, la PSR forme une classe d'individus β qui traduit l'intersection entre une classe déterminée par le prédicat de la relative et la classe désignée par le

pronom relatif (élément de la classe β faisant également partie de la classe α , puisque le pronom relatif reprend anaphoriquement son antécédent).

Touratier affirme que si nous déterminons que la classe β équivaut à la classe α , l'auteur affirme alors la PSR est explicative. En revanche, lorsqu'il y a inclusion de la classe β dans la classe α , on a une PSR déterminative. Dans ce cas, la PSR définit à l'intérieur d'une classe donnée α , une sous-classe β , qui n'est pas égale à la classe α , mais dont tous les éléments sont ceux de la classe α (Touratier, 1994 : 83). Les exemples suivants peuvent illustrer cette distinction :

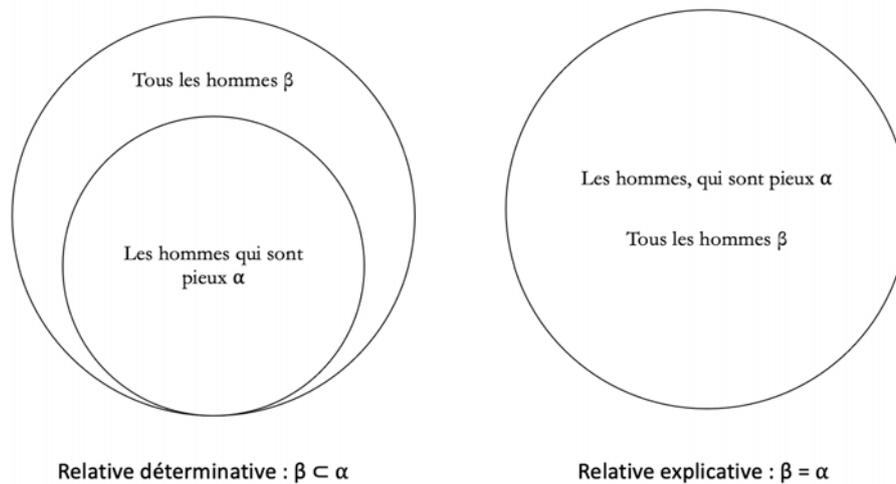


Figure 4 – Relatives déterminative et explicative (inclusion et équivalence) (Touratier, 1994 : 79)

Pour Touratier, si γ est la classe que détermine le contenu du verbe de la PSR, pour les deux types de subordonnées, β fait partie de γ . Toutefois, concernant la classe de référents de l'antécédent α , la PSR déterminative provoque une intersection entre α et γ , tandis que dans la PSR explicative, il y a inclusion de α dans γ :

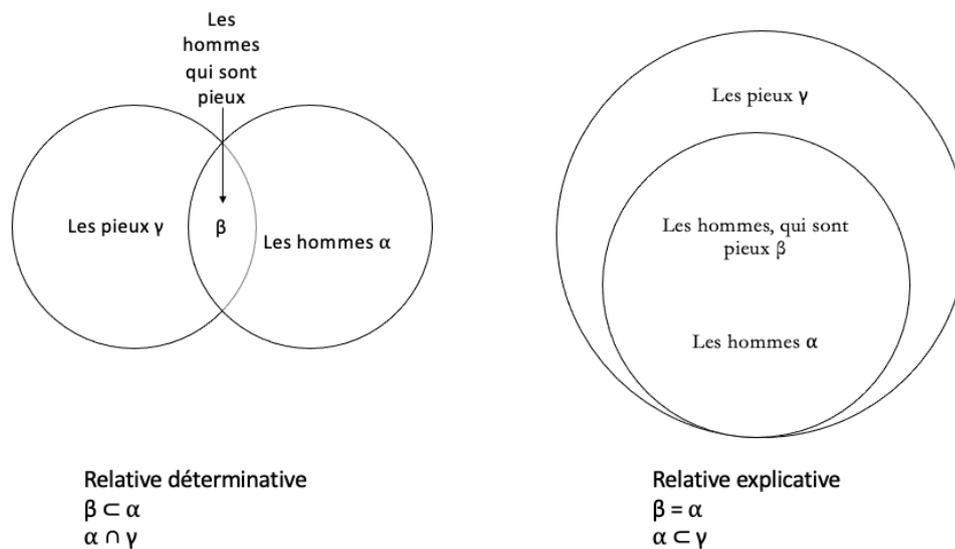


Figure 5 – Relatives déterminative et explicative (inclusion, intersection et équivalence)
(Touratier, 1994 : 85)

Touratier confirme que la représentation en termes de classe est équivalente à celle en termes d'extension, puisque dans le domaine de la logique, une classe est l'extension d'un concept, dans notre cas, le prédicat qui la détermine. De ce fait, l'égalité entre les classes β et α revient à dire que le groupe formé par l'antécédent et la PSR a la même extension que l'antécédent, c'est-à-dire réfère à l'ensemble d'objets auxquels s'appliquent ces caractéristiques (les objets de la classe). Contrairement à l'inclusion entre les classes β et α qui signifie que l'ensemble formé par l'antécédent et la PSR a moindre extension que l'antécédent au sens où il renvoie à la classe. La formulation en termes de classe permet d'opposer les deux types de PSR lorsque l'antécédent de la subordonnée est le sujet du prédicat de la matrice. Or, les PSR introduites par un relatif autre que « qui » ne se prêtent pas à ce type d'analyse :

- (2) Dans la vieille Europe en tout cas, l'aspiration à la stabilité du taux de change est générale, **ce qui n'empêche pas quelques accidents comme la dévaluation du mark finlandais.** (Corpus *Le Monde*)¹⁰

Nous pourrions gloser la PSR par une proposition coordonnante à valeur circonstancielle d'opposition : « [...] l'aspiration à la stabilité du taux de change est générale, *mais* cela n'empêche pas quelques accidents [...] ». Autrement dit, la PSR ne sélectionne pas une classe ou une sous-classe d'individus ; elle ne fait qu'opposer au fait qui est exprimé dans le premier énoncé, à savoir « l'aspiration générale », celui qui est exprimé dans la deuxième proposition, c'est-à-dire la survenue inévitable d'une dévaluation monétaire.

L'idée de « restriction/non restriction » peut céder la place à celle « d'identification/non identification », et celle de « classe » à la notion de « référent ». Cette nouvelle conception proposée par Kleiber (1987) fait de la PSR restrictive un outil d'identification référentielle : elle détermine ou encore spécifie le référent dénoté par l'antécédent. La PSR appositive, au contraire, ne participe pas à cette opération d'identification. Elle est d'ailleurs également connue sous l'étiquette de « PSR déterminative » :

- (3) L'homme **qui a commis le crime** a tout avoué

La PSR est déterminative car elle détermine le référent comme étant celui qui a commis le crime. Nous l'interpréterions, par opposition, comme étant non déterminative si le référent du syntagme nominal « l'homme » se trouvait déjà déterminé. La PSR ne fait qu'apporter une description sur ce référent déjà spécifié.

¹⁰ Nous avons effectué une étude exploratoire en analysant des extraits du quotidien *Le Monde* (Da Costa, 2008). Ce corpus écrit a été constitué par le Laboratoire de Linguistique Formelle de l'Université Paris Diderot-Paris VII (Abeillé *et al.*, 2003).

D'une détermination notionnelle, en passant par la détermination d'une sous-classe, nous aboutissons à une détermination identificatoire. Le lien entre ces définitions reste tout de même possible, puisque nous pouvons faire de l'identification ou non identification une conséquence de la restriction ou non restriction extensionnelle :

Une relative déterminative, parce qu'elle limite l'extension de son antécédent, sera nécessaire à l'identification de cet antécédent, alors qu'une explicative (non déterminative), parce qu'elle reprend toute l'extension de l'antécédent n'est absolument pas impliquée dans la reconnaissance identificatoire du référent. (Kleiber, 1987a : 17)

Toutefois, cette définition ne résout pas l'ambiguïté des relatives avec antécédent, car la notion de détermination est, comme nous venons de voir, polysémique. Il est donc probable que le changement de dénomination vienne de cette discordance :

[C'est] sans doute, écrit-il, parce qu'une relative peut restreindre l'ensemble désigné par l'antécédent sans aboutir à une détermination achevée : Je veux une montre qui indique la date que Sandfeld¹¹ a remplacé déterminative par restrictive. (Bonnard, 1977 : 5022)

Indépendamment d'une définition sémantico-logique, nous pouvons considérer que la dichotomie « restrictive/appositive » repose d'abord sur une dualité fonctionnelle entre les deux types de relatives, que nous pouvons relier par la suite à une opposition sémantique : la relative peut être spécifiante ou non spécifiante selon non pas son fonctionnement, mais selon le prédicat qu'elle comporte (Kleiber, 1981).

Selon l'étude faite par Kleiber en 1981, les phrases sont susceptibles d'accepter une lecture générique ou spécifique ; ainsi, dans :

¹¹ Sandfeld, K. (1936, éd. 1977). *Syntaxe du français contemporain : les propositions subordonnées*. Genève : Droz.

(4) Les singes sont amusants

nous pouvons en effet y voir des singes spécifiques dont on dit qu'ils sont amusants, tandis que la lecture générique parle des singes en général dont on dit qu'ils sont amusants. Si nous appliquons cette distinction aux PSR restrictives, le remplacement des prédicats des énoncés provoque un changement d'interprétation :

(5) Les filles **qui parlent basque** sont travailleuses

(6) a) Les singes **qui sont gros** sont amusants

b) Le singe **qui est gros** est amusant

(7) Les filles **que j'ai rencontrées** sont travailleuses

(8) a) Les singes **qui ont été attrapés hier** sont amusants

b) Le singe **qui a été attrapé hier** est amusant

Les deux dernières propositions n'admettent qu'une lecture spécifique, alors que les deux premières restent ouvertes aux deux interprétations.

Kleiber propose le remplacement de « qui parlent basque » et « qui est gros » par « que j'ai rencontrées » et « qui a été attrapé » élimine l'interprétation générique. Les PSR du type « que j'ai rencontrées » et « qui a été attrapé », employées restrictivement, déterminent par avance la spécificité du syntagme nominal, d'où l'appellation de « PSR spécifiantes » (Kleiber, 1981 : 23).

Utilisées dans les mêmes conditions, c'est-à-dire avec des antécédents précédés d'articles définis au singulier et au pluriel, « qui est gros » laissent indéterminé le caractère spécifique du syntagme nominal, faisant ainsi des « PSR non spécifiantes ».

À partir de ce nouveau classement des relatives, Kleiber établit une typologie des prédicats en procédant aux analyses suivantes : à la différence des phrases (10) et (11), la phrase (9) ne peut être interprétée spécifiquement, sauf si elle est susceptible d'une lecture générique comme (12) :

(9) *Un singe est gros

(10) Un singe a été attrapé hier soir

(11) J'ai rencontré une fille

(12) Un singe est amusant

Il suffit de remplacer les syntagmes nominaux indéfinis de (13) par une expression définie ou le syntagme nominal « Un des N » pour que la lecture spécifique soit autorisée :

(13) Le/Ce/Mon singe est gros

(14) Un des singes est gros

À la notion de syntagme nominal spécifique s'attache celle d'ancrage spatio-temporel, car tout individu doit être localisé, délimité dans l'espace et dans le temps. Or, le syntagme nominal « un + substantif » indique seulement à quelle classe appartient le référent particulier. De ce fait, pour qu'un énoncé de structure « un N + SV » puisse être interprété spécifiquement, le prédicat doit posséder des indices référentiels comme des adverbes de temps et de lieu, qui sont à même de localiser un particulier non encore délimité (Kleiber, 1981 : 25).

(15) Paul a volé une bicyclette

(16) Paul veut une bicyclette

Les traits spécifiants se trouvent dans le contenu sémantique de « voler » plutôt que dans le nom propre. En effet, bien que présent dans (17), le nom propre n'impose pas une lecture spécifiante. Le sujet n'est pas essentiel pour la spécificité de « une bicyclette » comme le montre (18). C'est au contraire le prédicat qui est primordial, car il implique pour l'objet un ancrage spatio-temporel dans un monde donné :

(17) On a volé une bicyclette

(18) Une bicyclette a été volée

Les prédicats dans (12 : *un singe est amusant*) et (14 : *un des singes est gros*) décrivent une propriété du référent. Ils ne servent qu'à le caractériser, en le distinguant d'autres objets. Ils n'impliquent alors aucune localisation externe. Autrement dit, leur sens ne requiert pas le recours au *hic* et *nunc* de l'énonciation. Ils sont non spécifiants, ce qui est à l'origine de l'anomalie de la phrase (9 : *un singe est gros*) lue spécifiquement.

En revanche, les prédicats dans (10 : *un singe a été attrapé hier soir*) et (11 : *j'ai rencontré une fille*) sont spécifiants. Les occurrences particulières comme « être attrapé, rencontrer, renverser » peuvent être localisées indépendamment de la localisation de l'individu particulier, parce que leur sens implique des ancrages spatio-temporels.

L'énoncé « les filles qui parlent basque sont travailleuses » lu spécifiquement, reste ambigu. La PSR est spécifiante, si on fait une lecture événementielle de « qui parlent basque », et non spécifiante si la lecture est non événementielle. Par contre, en lecture générique, cette phrase ne présente pas une telle ambiguïté : la PSR est non événementielle.

Pour Kleiber (1981), les prédicats spécifiants fournissent des points d'ancrage spatio-temporels qui permettent de localiser un individu particulier non encore délimité.

La spécificité de « un singe » dans la phrase « un singe a été attrapé hier soir » s'explique. Il y a eu un événement spécifique, dans un cadre spatio-temporel déterminé, et s'il est vrai que c'est un singe qui a été attrapé, alors il ne peut s'agir que d'un singe spécifique également, c'est-à-dire d'un individu particulier. La spécificité du prédicat entraîne dans ce cas nécessairement la spécificité du référent.

La différence s'explique par le caractère spécifiant ou non du prédicat. Le syntagme nominal indéfini spécifique ne peut se combiner avec un prédicat non spécifiant, c'est-à-dire un prédicat qui n'entraîne aucun ancrage autre que ceux du particulier. Il peut se combiner, par contre, avec tout prédicat spécifiant, car il pourra être localisé par rapport aux indices référentiels mis en jeu par ce prédicat.

L'auteur continue en démontrant que, de même que les énoncés attributifs ne sont pas les seuls à présenter des prédicats non spécifiants (cf. « un homme a du courage » ou « un chien aboie »), les prédicats spécifiants ne sont pas nécessairement constitués par des verbes d'action (Kleiber, 1981).

Par ailleurs, les prédicats des phrases locatives sont également spécifiants :

(19) Un livre est posé sur la table

(20) Une voiture est dans le garage

(21) Un homme est à côté de moi

Pour conclure, Kleiber affirme que les attestations spécifiantes et non spécifiantes des PSR se manifestent de trois manières distinctes. Tout d'abord, par une différence avec les tournures impersonnelles existentielles. Le tour impersonnel « il existe » n'est compatible qu'avec les PSR non spécifiantes, alors que la tournure « il y a » admet les deux types de PSR :

(22) Il existe des filles **qui parlent basque**

(23) Il y a des filles **qui parlent basque**

(24) Il existe des singes **qui sont gros**

(25) Il y a des singes **qui sont gros**

(26) Il y a des singes **qui ont été attrapés
hier soir**

(27) Il y a un livre **qui est posé sur la
table**

(28) * Il existe des filles **qui sont en
train de parler basque**

(29) * Il existe des singes **que j'ai
attrapés hier soir**

(30) * Il existe un livre **qui est posé sur
la table** (Kleiber, 1987a : 41)

Ensuite, la pertinence de la dichotomie spécifiant/non spécifiant se manifeste selon que les PSR comportent un prédicat spécifiant ou un prédicat non spécifiant (cf. « être attrapé, voler, rencontrer »).

D'un autre côté, seules les PSR spécifiantes, peuvent être employées comme « PSR continuatives » ou « PSR narratives », dont la caractéristique est de présenter une action chronologiquement comme postérieure à celle de la matrice. Nous verrons plus tard que les PSR finales possèdent cette propriété. Il est clair que les

relatives non spécifiantes, non événementielles par définition, sont exclues d'un tel emploi :

(31) Il mit un chapeau **qu'il enleva aussitôt**
après

(32) Il frappa à une porte **qui s'ouvrit**

(33) Nous découvrîmes des oiseaux **qui se**
mirent à crier

Kleiber a démontré que nous ne pouvons pas nous contenter de la dichotomie restrictive/appositive. Cette opposition est également touchée par le facteur spécifiant/non spécifiant. Si la relative qui suit l'article indéfini « un » employé spécifiquement est une relative spécifiante, elle ne peut être considérée ni comme restrictive ni comme appositive. La PSR (34) ne répond en effet ni aux définitions ni aux critères de reconnaissance de l'opposition restrictive/appositive (Kleiber, 1987a : 17 et *sqq.*) :

(34) Un ami **que j'ai rencontré hier** m'a
insulté

En revanche, si c'est une PSR non spécifiante, comme dans (35), la possibilité d'une ambiguïté reste ouverte, puisque nous pouvons concevoir deux fonctionnements de la PSR : ou bien elle restreint l'extension du concept auquel renvoie « étudiant », et, dans ce cas, elle forme avec le substantif une sous-classe référentielle des étudiants qui parlent basque, ou bien elle ne restreint pas cette extension, et il n'y a pas de constitution d'une sous-classe référentielle. La phrase (35) correspond alors à « un étudiant m'a insulté et cet étudiant parle basque » :

(35) Un étudiant **qui parle basque** m'a
insulté

La différence entre (34) et (35) se retrouve dans les phrases négatives correspondantes :

(36) ? Aucun ami **que j'ai rencontré hier** ne m'a insulté

(37) Aucun étudiant **qui parle basque** ne m'a insulté

(38) Aucun des amis **que j'ai rencontrés hier** ne m'a insulté

Contrairement à (37), (36) paraît anormal, surtout si nous l'opposons à (38). Pour Kleiber, cette anormalité vient du fait que, d'une part, la PSR spécifiante implique l'existence spécifique d'amis, comme le montre l'énoncé correspondant à la relative « j'ai rencontré hier des amis », et, d'autre part, cette existence spécifique se trouve niée par la négation du procès « m'a insulté ». (37) échappe à la contradiction existentielle de (36) si nous interprétons la PSR restrictivement (si appositivement, l'énoncé est anormal comme (36), puisqu'il nie par la matrice l'existence impliquée par la PSR « aucun étudiant ne m'a insulté et cet étudiant parle basque »). Dans ce cas, la PSR non spécifiante n'entraîne pas l'existence d'étudiants spécifiques qui remettrait en cause la négation du procès, mais forme avec le nom une sous-classe notionnelle (« étudiants qui parlent basque »), qui, parce qu'elle est non spécifique, ne se trouve pas contredite par la négation d'un événement spécifique.

Selon Kleiber, la définition en termes d'extension conceptuelle arrive à décrire l'ambiguïté de (36), mais échoue dans la description de celle de (40). Inversement, la définition en termes d'identification référentielle convient mal à (39), mais s'avère pertinente pour (40) :

(39) Les Alsaciens **qui boivent de la bière**
sont obèses

(40) Les élèves **qui ont triché** ont été punis
(Kleiber, 1980 : pp. 12-14).

L'ambiguïté de (39) se laisse décrire de façon naturelle à l'aide de la définition en termes d'extension du concept. En lecture restrictive, l'auteur affirme que la PSR restreint l'étendue du concept exprimé par « Alsaciens aux seuls Alsaciens buveurs de bière » (Kleiber, 1980 : 16), de telle sorte que le prédicat « être obèse » n'est vrai que de ces Alsaciens-là. En lecture appositive, la PSR laisse l'extension du concept dénoté par « Alsaciens » inchangée. En revanche, l'auteur affirme que la définition en termes d'identification s'applique malaisément à (39), car comme il s'agit d'un syntagme nominal générique, il n'y a pas de problème d'identification du référent comme il y en a avec (40), le sens indiquant par avance quel est l'objet de référence (Kleiber, 1980 : 16).

L'ambiguïté de (40) ne peut être analysée en termes d'extension du concept. S'il est possible de dire que la restrictive restreint l'extension du concept « élèves » aux seuls élèves qui ont triché, nous ne pouvons plus affirmer que l'appositive laisse cette extension inchangée parce que cela reviendrait à faire du syntagme nominal « les Alsaciens » un syntagme nominal générique. Or, il est clair que dans la lecture appositive de (40), l'extension « d'élèves » est restreinte : il ne peut s'agir là que d'une classe spécifique (Kleiber, 1980 : 16).

Lorsque la phrase (39) est interprétée restrictivement, le substantif « Alsaciens » et la PSR « qui boivent de la bière » constituent un nouveau concept (ou notion), qui a donc une extension réduite par rapport à celle du substantif, alors que nous avons un nouveau concept pour l'ensemble « élèves » + relative « qui ont triché » dans (56) interprété restrictivement. La définition en termes d'identification référentielle est apte, par contre, à décrire le fonctionnement bivalent de la PSR dans

(40). Ainsi, Kleiber montre que la PSR restrictive identifie les élèves en question comme étant ceux qui ont triché, alors que la PSR appositive n'apporte qu'un renseignement supplémentaire (ils ont triché) sur des élèves qui sont déjà identifiés par d'autres moyens que la PSR (Kleiber, 1980 : 16).

La définition en termes d'extension conceptuelle convient pour (39) et non pour (40). Inversement, la définition en termes d'identification référentielle convient pour (40), mais non pour (39). Ces divergences de lectures existent, car la PSR est non spécifiante en (39), et, dans (40), spécifiante (Kleiber, 1980 : 17).

Quand elle est spécifiante, comme dans (40), la définition en termes d'extension conceptuelle est inappropriée, parce que la PSR spécifiante ne peut constituer avec l'antécédent un nouveau concept, étant donné les ancrages qu'elle comporte. La définition en termes d'identification référentielle se révèle par contre particulièrement adéquate, puisqu'une PSR spécifiante est une PSR dont le prédicat a un pouvoir spécifiant. Kleiber conclut que la distinction traditionnelle devient de ce fait inopérante, car nous ne partons plus de la restriction ou non de l'antécédent, mais du prédicat de la relative qui assure la spécificité de l'antécédent. Ainsi, la distinction est d'abord syntaxique. Néanmoins, lorsque que les PSR sont en contexte, la syntaxe ou la fonction de la PSR ne suffisent pas à aider la compréhension de ces dernières.

2.2.2. Démarches sémantiques et syntaxiques

L'opposition entre la PSR restrictive et la PSR appositive est *a priori* d'abord syntaxique. Kleiber affirme que :

la relative appositive se présente comme une construction détachée discontinue [...] ou encore parenthétique [...], qui, à aucun moment, ne forme avec le nom ou le syntagme nominal antécédent un constituant. La relative restrictive, au contraire, apparaît comme une construction intégrée, qui constitue avec le nom ou le syntagme nominal

antécédent un ensemble. Militent en faveur de cette thèse les marqueurs prosodiques, l'extraposition de certaines relatives et également le fait qu'une relative restrictive ne saurait suivre une relative appositive, alors que l'ordre inverse n'est pas interdit. (Kleiber, 1987a : 120)

Nous observons tout de même un croisement entre une dénomination syntaxique, avec la fonction appositive de la PSR, et sémantique puisqu'il parle de restriction de l'antécédent. Par analogie avec l'adjectif appositif, la PSR détachée ne forme pas de constituant avec le nom/syntaxme nominal antécédent. Contrairement à cette dernière, la PSR restrictive se trouve intégrée dans un ensemble, constitué de l'antécédent et d'elle-même.

Au plan sémantique, l'existence des deux types de PSR est acceptée, voire multipliée. Le Goffic (1979, 2019) prend le contre-pied de cette dernière analyse en proposant une étude basée sur l'examen de l'opération d'identification dont les PSR sont la trace. Avec l'intention « d'en finir avec les deux types de relatives », il met en cause l'existence de deux types seulement de PSR. D'après lui, cette opposition binaire n'épuise pas les fonctionnements des PSR. La thèse centrale de son article est que toute PSR suppose une identification comprise comme une opération prédicative de mise en équivalence de deux termes, dont le pronom *qu-* est la marque. Autrement dit, le pronom relatif remplace l'antécédent en assurant une identification entre les deux prédicats. Ce pronom ne reprend pas la même chose de la même façon, selon les différentes interprétations. Ainsi, pour la phrase :

(41) Le médecin **qui est venu ce matin** n'a rien voulu dire

Le Goffic envisage cinq interprétations distinctes.

Pour l'interprétation 1, interprétation descriptive, l'énoncé signifie « le médecin est venu ce matin ; il n'a rien voulu dire ». Il y a une opération d'identification entre les sujets des deux verbes par reprise anaphorique, opération

supposée exister pour toute PSR. Mais, le rôle de la subordonnée ici est purement descriptif puisqu'elle ne sert pas à faire connaître qui est le médecin concerné.

Quant à l'interprétation 2, lecture restrictive, avec la glose « le médecin qui est venu ce matin n'a rien voulu dire alors que celui de l'autre jour... », la PSR sert à identifier le médecin considéré, en ouvrant ainsi un type de sous-classe de médecin.

Concernant l'interprétation 3, PSR non contrastive montre que le problème interprétatif des deux premiers points était l'identification du « médecin ». Or, il est possible que l'on veuille juste informer son interlocuteur que « ce matin, il y a le (ou un) médecin qui est venu et qui n'a rien voulu dire », c'est-à-dire renvoyer à la situation au travers de la question « qu'est-ce qui s'est passé ce matin ? ». Il n'y a ni effet contrastif (un médecin opposé aux autres) ni renvoi à la sous-classe des médecins. Cette PSR est à mi-chemin entre la restrictive, car elle fait partie d'un processus d'identification, et la descriptive puisqu'elle qualifie son antécédent plus qu'elle ne le restreint.

Enfin, l'interprétation 4, sous condition prosodique de mise en relief de l'antécédent, cette exprime une interprétation sélective, proche de la paraphrase « je dis bien LE MÉDECIN est venu ce matin, et non l'avocat, ni le conseiller, ni aucun de tous ceux qui sont venus ce matin ».

Pour finir, l'interprétation 5, où la traduction qualificative suppose que nous parlons plus de la personne présente que du médecin. Au lieu de dire « celui qui est venu n'a rien voulu dire », nous utilisons « le médecin », nom qui joue le même rôle syntaxique que « celui qui... », avec un ajout sémantique par l'attribution d'une propriété.

Il existe donc cinq types de composition d'opérations d'identification de la PSR, ce qui dépasse largement les deux types proposés par la théorie de Port Royal. Par ailleurs, ces cinq interprétations fournissent des différences et des points communs entre les PSR : il y a un noyau sémantique commun, c'est-à-dire la relation entre les termes (« médecin » et « être venu ») induite par l'opération d'identification.

La désambiguïisation dépend également d'indices liés à la situation de communication. Les interlocuteurs sont *a priori* ainsi capables de rétablir correctement la chaîne d'identification à l'origine de la PSR sans se soucier pour autant du type d'interprétation qu'ils utilisent.

Comme nous venons de le voir, il existe des catégories qui se veulent formelles, c'est-à-dire selon l'emplacement de la PSR ou plutôt fonctionnelles, selon la fonction de la PSR dans l'énoncé. Or, dans les discours plus longs, d'un point de vue pragmatique, quels rôles jouent-elles ? Qu'en est-il lorsque dans les discours expositifs/explicatifs, les locuteurs utilisent des PSR en cascade ?

Nous verrons par la suite que l'interprétation des PSR en usage dépasse effectivement la limite binaire interprétative et engendre parfois une multiplication des lectures, pour atteindre des constructions insérées dans des stratégies discursives. Nous entendons par « stratégie discursive » la manière dont le locuteur utilise les subordonnées dans son discours, c'est-à-dire dans « une unité linguistique constituée d'une succession de phrases » dans le but d'informer, critiquer, modaliser les propos (Maingueneau, 2008 : 28).

Nous faisons l'hypothèse que cette forme est fréquente dans les discours expositifs/explicatifs, à l'écrit et à l'oral. Afin de mieux les analyser, nous dépasserons la syntaxe puisque les PSR en cascade nécessitent des observations d'un point de vue pragmatique, au sein même du discours.

2.2.3. Approches pragmatiques de la proposition subordonnée relative

Nous l'avons vu aux chapitres 2.2.1 et 2.2.2, l'analyse syntaxique *stricto sensu* des PSR nous amène dans une impasse. Nous proposons donc d'observer les PSR en tant que structures au sein de stratégies discursives. En effet, au-delà de l'intégration

syntaxique qu'elles opèrent, il s'agit d'observer comment elles s'intègrent au discours. Ainsi, McCawley (1982) présente le contenu de l'opposition entre PSR restrictives et PSR appositives au travers des relations sémantiques qu'elles entretiennent avec leurs antécédents.

Selon McCawley, les PSR appositives ont la particularité d'exprimer un acte de langage (« speech act ») distinct de celui qui est assumé par la matrice, ce qui montrerait que la relative et la matrice se paraphrasent en deux phrases différentes (« separate sentences »). L'appositive se caractérise donc par la présence d'un sujet énonciateur qui parle ici et maintenant et prend en charge son contenu, tandis que la PSR restrictive forme un prédicat complexe avec la tête nominale de son antécédent. Cette dernière est ainsi englobée dans l'affirmation de la phrase complexe qui la contient. L'opposition se présente alors sous la forme d'une différence énonciative entre construction intégrée et construction détachée (1982 : 116-117).

Cette différence de structure permet donc d'affirmer que le contenu de la PSR restrictive ne possède pas le même statut sémantique que celui de la PSR appositive quant à la façon dont il est exprimé. En d'autres termes, la théorie dite présuppositionnelle postule que la PSR restrictive est présupposée, elle contient une information déjà connue de l'interlocuteur ; alors que la PSR appositive est posée, c'est-à-dire qu'elle introduit une information nouvelle pour l'interlocuteur ; d'autant plus lorsqu'elle se place en fin d'énoncé comme les PSR finales qui nous intéressent. La théorie de l'énonciation (Fuchs, 1987) partage cette analyse. En effet, la PSR restrictive y est présentée comme une sorte « d'assertion réimportée » (art. cit., p. 119), prédéterminée par rapport à une situation, c'est-à-dire qu'elle est déjà repérée dans le discours. D'un point de vue pragmatique, la présupposition correspondrait à cette connaissance préalable. Or, les PSR finales viennent s'ajouter au discours lorsque le locuteur veut ajouter de nouvelles informations ou nuancer ses propos afin de produire des assertions jusqu'alors inconnues de son interlocuteur.

Nous concevons la pragmatique en tant que « composante du langage qui s'intéresse aux relations des signes avec leurs utilisateurs, à leur emploi et à leurs effets » (Maingueneau, 1996 : 65, remarques inspirées de la tripartition de l'analyse du langage de Morris (1938) : domaines syntaxique, sémantique et pragmatique).

En effet, nous pensons que ces PSR se trouvent au sein de systèmes complexes énonciatifs, c'est-à-dire qu'elles se retrouvent dans des structures possédant des prédicats dans un rapport hiérarchique et dans « la mise en fonctionnement du français au moyen d'un acte individuel d'utilisation de cette langue » (Benveniste, 1974 : 80). En effet, l'auteur affirme que :

le discours, dira-t-on, qui est produit chaque fois qu'on parle, cette manifestation de l'énonciation, n'est pas simplement la « parole » (...). C'est l'acte même de produire, un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet. Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte. (Benveniste, 1974 : 80)

Ainsi, il nous faudra prendre en considération les énoncés non seulement en tant que structures syntaxiques ordonnées, mais aussi en tant que participants à la progression discursive. Ils répartissent les informations connues et les informations nouvelles en instaurant un lien entre elles dans un mouvement allant des secondes vers les premières. Dans la tradition terminologique francophone, nous parlerons, dans ce cas, de « thématisation » et de « rhématisation » pour désigner le traitement de l'information véhiculée par les structures syntaxiques de la phrase. Ainsi, est distingué l'élément de l'énoncé à partir duquel l'énonciateur développe un commentaire de « thème ». En revanche, le constituant mis en rhème est présenté comme chargé d'une valeur informative (Prevost, 1998 : 14).

Cette distinction développée par l'École de Prague admet généralement l'ordre linéaire de la phrase reflétant l'ordre de l'information, avec un thème en tête de phrase (le sujet « le chat »), suivi par le rhème (le groupe verbal « observe le pigeon sur le toit ») :

(42) Le chat observe le pigeon sur le toit

Par ailleurs, Gadet affirme que des termes d'une phrase peuvent apparaître détachés à droite, de façon, à première vue, symétrique à la dislocation démarcative à gauche d'un constituant comme thème :

(43) datif détaché à droite : Je lui ai offert un
livre, à Jean

(44) datif détaché à gauche : À Jean, j'ai offert
un livre / Jean, je lui ai offert un
livre, avec la préposition lorsqu'il n'y a pas de
reprise pronominale. (Gadet, 1995 : 153).

Néanmoins, nous constatons que les PSR finales, détachées de leur antécédent, peuvent apporter des précisions sur des éléments du message que l'énonciateur n'a pas spécifiés en construisant son discours. De ce fait, elles possèdent une valeur post-rhématique :

(45) À quelques exceptions près, quotidiens
et magazines s'enfoncent dans une crise
structurelle amorcée il y a maintenant
deux ans, **et qui touche à la fois
fabrication, distribution, conception
rédactionnelle et attentes du lectorat.**
(Corpus *Le Monde*)

La PSR finale explicite des détails concernant les secteurs touchés par la crise structurelle. À première lecture, la PSR paraît hors contexte, mais le locuteur éprouve alors la nécessité informationnelle d'être précis quant au lien qui unit l'antécédent au commentaire le concernant. Une relation syntaxique sous-spécifiée est donc une ressource intéressante pour le locuteur qui se contente de « principes relevant de la cohérence discursive plus que de la syntaxe » (Gadet, 1995 : 158).

D'un point de vue intonatif, les PSR ont tendance à s'émanciper et à devenir un rhème, voire un énoncé à part entière, notamment dans le discours surveillé. De plus, on sait que la position finale est une place de focalisation attentionnelle par défaut en français. Il nous reste alors à savoir si ces PSR sont en position de post-rhème. Si tel est le cas, on observe une chute intonative conclusive (Morel *et al.*, 1998 : 71).

Nous postulerons que ces PSR établissent non seulement une dépendance syntaxique, mais aussi un agencement qui va au-delà d'une simple relation de subordination entre la PSR et son antécédent.

Afin d'observer formellement la langue parlée, certains linguistes envisagent un déplacement de la syntaxe telle que nous la connaissons. Ainsi, Blanche-Benveniste affirme que :

la syntaxe de la « phrase » et des « propositions », fondée sur les catégories grammaticales et leurs fonctions, ne suffit pas à rendre compte de certaines organisations de la langue parlée. (Blanche-Benveniste, 2010 : 111)

C'est pourquoi, pour étudier les productions langagières, il faudrait admettre l'existence de deux sortes de dépendance syntaxique différentes. D'une part, les combinaisons morphosyntaxiques qui relèvent du domaine du verbe et de ses dépendances (micro-grammaire des catégories) ; d'autre part, les relations rendant compte de la cohésion de « longues productions orales et écrites » (*op. cit.* : 53), dans lesquelles de nombreux « compléments » et autres « propositions » ne sont pas, le plus souvent, régis par le verbe, mais en rapport d'interdépendance avec l'ensemble de la construction verbale. En fait, la macro-syntaxe est ici envisagée comme une extension de la syntaxe, puisqu'elle permet « de traiter les faits syntaxiques avec plus de cohérence » (*ibid.* : 74), avec un possible recouvrement des deux niveaux.

Ayant pour objectif d'étudier les PSR à l'aide de la macro-syntaxe, Gapany (2004) propose une analyse qui met en évidence la complexité des relations entre la syntaxe et la sémantique des PSR.

Dans un premier temps, il examine la syntaxe externe des PSR, c'est-à-dire « les relations syntaxiques, sémantiques que ces dernières entretiennent avec leur environnement linguistique » (*op. cit.* : 2).

À partir de cette organisation préliminaire, il propose une syntaxe des PSR en deux parties, micro- et macro-syntaxique.

D'un point de vue micro-syntaxique, les subordonnées peuvent être des constituants régis, c'est-à-dire déterminés par la relation qu'elles entretiennent avec leurs antécédents, et forment ainsi des syntagmes nominaux complexes. En revanche, dans une perspective macro-syntaxique, les PSR sont des constituants autonomes par rapport à leur environnement syntaxique. Cette séparation donne lieu à une opposition entre les PSR « intégrées » pour les premières, et les PSR « non intégrées » pour les secondes.

Sur un plan sémantique, l'étude des PSR intégrées s'inscrit dans le cadre de la sémantique des syntagmes nominaux, celle des PSR non intégrées relève de l'analyse discursive et dépasse les limites strictes de l'analyse sémantique et syntaxique des PSR.

La particularité de cette étude est que la syntaxe et la sémantique font partie de deux niveaux d'analyse différents où il n'y a pas obligatoirement une différence fonctionnelle qui correspondrait à des structures syntaxiques distinctes. De plus, il place ses travaux dans la lignée de l'analyse pragmatique des variations dans le traitement des PSR, c'est-à-dire l'identification des règles dont procèdent les variantes de ces dernières de même que les effets de sens associés aux PSR en discours et non plus dans le domaine du système de la langue (Gapany, 2004 : 59).

Ainsi, dans notre étude nous nous intéressons aux effets des PSR que nous appelons « PSR finales » puisqu'elles apparaissent à la fin de l'énoncé, le clôturant avec une information nouvelle. Nous les considérons finales à partir du moment où elles se retrouvent, en contexte et en cascade, à la suite d'un enchaînement appositif.

Pour rendre compte de ce type de structuration de la langue, qui reste tout de même hiérarchisée, le terme de « macro-syntaxe » a été utilisé (Berrendonner, 1990 ; Groupe de Fribourg, 2012).

Avec une terminologie qui lui est propre, les énoncés y sont appelés des « périodes ». Ce terme a d'abord été utilisé en rhétorique pour définir une phrase de prose assez longue et de structure complexe dont les constituants sont organisés de manière à donner une impression d'équilibre et d'unité. En linguistique, la période a été redéfinie comme l'unité d'énonciation intonativement autonome se distinguant de la phrase, unité de la langue écrite. La période, au-delà de cette première définition intonative, qui est simplement délimitative, peut recevoir une définition qui rend compte de son autonomie également sémantique en termes de rhème. Ces définitions amènent à constater qu'il existe une grande variété de périodes possibles, de structures intonatives et syntaxiques différentes, correspondant en outre à des attitudes de l'homme en train de communiquer, marquées dans l'intonation, et susceptibles de recevoir diverses connotations (évidence, ordre, ironique, etc.) (Groupe de Fribourg, 2012). Il nous semble que les PSR en position finale, malgré le fait d'appartenir à un groupe syntaxique bien défini, sont tout à fait utilisées en tant que commentaire indispensable du discours précédent, avec une dépendance syntaxique assez lâche.

Après cette mise au point théorique, nous décidons d'adopter l'expression PSR appositive pour désigner les PSR finales. En effet, elles n'interviennent pas dans l'extension de l'antécédent. Contrairement aux PSR qui sont placées entre deux virgules, les PSR finales se trouvent entre une ponctuation faible, la virgule, et une

ponctuation forte, le point. Elles clôturent ainsi la phrase, se trouvant après un enchaînement appositif, de natures diverses.

De plus, elles peuvent également être glosées par une proposition indépendante ou par une subordonnée circonstancielle :

(46) Le conseil d'administration de la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) a été saisi de cette augmentation, **qui est jugée " très significative " par le ministère.** (Corpus *Le Monde*)

(47) glose : « Le conseil d'administration de la Caisse nationale des allocations familiales a été saisi de cette augmentation et cette augmentation a été jugée très significative ».

D'un point de vue morphosyntaxique, elles sont introduites par des pronoms relatifs, amalgame de la marque de la subordination ajoutée à une valeur anaphorique de reprise référentielle de l'antécédent, qu'il soit nominal ou phrastique.

Les PSR finales sont majoritairement introduites par les pronoms relatifs simples, sans marques de genre ou de nombre de l'antécédent :

- « qui » en fonction sujet :

(48) Fin 1992, au sommet européen de Lisbonne, la décision avait failli être prise en faveur de l'Allemagne, **qui ne loge encore aucune institution européenne.** (Corpus *Le Monde*)

- « dont » en fonction de complément introduit par la préposition « de » :

(49) Thomson CSF serait en train de négocier la cession au Crédit Lyonnais de 12 % du capital d'Altus Finance, **dont il possède au total 32 %**. (Corpus *Le Monde*)

Le pronom relatif « dont » ouvre la relative « complément du nom-antécédent » et reprend cet antécédent nominal masculin singulier « capital ».

L'introduction de la proposition subordonnée par le pronom relatif composé « lequel », en fonction sujet, reste possible lorsqu'il y a enchaînement de propositions subordonnées relatives :

(50) Une initiative qui risque d'aggraver les relations déjà tendues entre le secrétariat d'état et les pétroliers, **lesquels ont l'impression d'être les bêtes noires du gouvernement**. (Corpus *Le Monde*)

Les pronoms composés « lequel », « laquelle » sont construits à l'aide du déterminant « quel » et précédé de l'article défini. Ces relatifs varient selon le genre et le nombre de l'antécédent repris anaphoriquement. Dans (66), « lesquels » reprend l'antécédent nominal pluriel masculin « les pétroliers ».

Rappelons qu'il est possible de remplacer le pronom relatif « qui », en fonction de sujet, par « lequel » lorsque la PSR est appositive :

(51) Il avait pendant des années adoré un grand chien-loup, **qui le tyrannisait** > il avait pendant des années adoré un grand chien-loup, **lequel le tyrannisait**.
(Corpus *Le Monde*)

Le pronom relatif composé est effectivement utilisé pour introduire une PSR appositive permettant ainsi d'éviter une répétition des pronoms *qui* ou *que* (emploi plus rare) comme dans (68), ou encore pour dissiper une équivoque sur l'identité de l'antécédent :

(52) Le mari de ma voisine **qui est sympathique.**> le mari de ma voisine, **laquelle est sympathique / lequel est sympathique.**

En effet, nous ne saurions dire à première vue si nous qualifions la voisine ou son mari de sympathique. En revanche, l'emploi du relatif composé enlèverait toute incertitude concernant la référence du pronom puisqu'il varie en genre et en nombre selon le nom/syntaxme nominal auquel il renvoie.

Les PSR finales peuvent également posséder à l'ouverture la locution « ce qui/ce que », respectivement en fonction sujet ou complément :

(53) Le repli du mark a, très logiquement, été profitable pour les autres monnaies du système monétaire européen, surtout le franc français, le cours de la devise allemande revenant, à Paris, à son cours d'il y a neuf semaines : 3,4130 F, **ce qui soulage nettement la banque de France**.
(Corpus *Le Monde*)

Concernant « ce qui/ce que » en tant que subordonnant, le démonstratif reprend globalement le texte antérieur, dans un contexte explicatif. Ainsi, « ce qui » reprend l'idée que le recul de la valeur du mark a été avantageux pour la monnaie française. De plus, la relative exprime implicitement que le cours du mark avait augmenté et que cela avait inquiété la banque de France.

Les subordonnants « ce qui/ce que » conservent donc leur double fonction première :

- syntaxique : ils constituent l'opérateur subordonnant, et se trouvent en tête de la relative démarquant ainsi la subordonnée.
- sémantique : ils représentent l'antécédent qui figure généralement devant la relative. Nous rappelons que dans les langues SVO (sujet-verbe-objet)¹², les modifieurs se placent après ce qu'ils modifient (modifié-modifieur).

Par ailleurs, nous rencontrons des PSR qui ont des génériques en guise de support, résumant le discours précédent en un seul substantif :

(54) Ce texte reprend les grandes lignes d'un projet qu'Alain Denvers n'avait pas voulu divulguer avant que ne soit organisée la réunion, **refus qui avait suscité en mai le vote d'une motion de défiance des journalistes d'Antenne 2.**
(Corpus *Le Monde*)

¹² Greenberg, J. H. (1966). « Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements » dans *Universals of Language*, Cambridge : Mass., The MIT Press, p.58-90. Nous utiliserons cette appellation employée par Greenberg sans pour autant prendre part aux problèmes posés par cette dernière comme le mélange dans la formule « SVO » entre catégorie (verbe) et fonction (sujet-objet). De plus, nous utilisons cette terminologie dans le cadre de notre étude du français, laissant de côté toute problématique typologique (Hagège, 2001 : 56).

Dans ce cas, le support « refus » reprend l'idée globale du prédicat de la matrice (« n'avait pas voulu ») et rebondit sur ce générique en ajoutant une PSR fortement rhématique.

Ces PSR sont fonctionnellement appositives, car elles acceptent l'insertion d'un adverbe, et, sont d'ailleurs souvent accompagnées par des modalisateurs divers tels que « avant tout » comme dans l'exemple ci-dessous :

(55) Cette baisse dépasse, par son ampleur, celle réalisée l'an dernier, **qui visait avant tout le trafic en direction de l'Amérique du Nord et du Japon.** (Corpus *Le Monde*)

Syntaxiquement supprimables, elles ne le sont pas pour autant sémantiquement. Elles concentrent en effet une information de premier plan concernant leur antécédent, et même ce qui a été dit auparavant, à la fin de la phrase. Nous ne remettons pas en question le fait que ces PSR s'appliquent à un référent déjà déterminé. Autrement dit, elles apportent, malgré leur position finale et détachée, une information primordiale, une preuve venant appuyer ou clarifier tout ce qui a été dit auparavant, ou encore des valeurs stylistiques, voire circonstancielles. En fait, le locuteur les utilise pour surdéterminer un référent, délimiter le contexte du discours, voire rappeler des informations oubliées ou implicites, avec des jugements de valeurs divers.

La portée sémantique de ces PSR dépasse la frontière syntaxique de la phrase englobant ainsi, d'un point de vue énonciatif, la totalité du discours antérieur. Il s'agit d'utiliser la « phrase » en tant que séquence dans laquelle l'énonciateur met en relation deux termes, un sujet et un prédicat, qui peuvent être des groupes complexes, étoffés par un certain nombre de compléments de nature diverse telle qu'une proposition subordonnée.

Une étude exploratoire de ces propositions en discours nous a permis de vérifier la grande présence de PSR dans les discours expositifs/explicatifs à l'écrit. Cette situation d'énonciation montre que le locuteur-scripteur (celui qui écrit les articles journalistiques) veut influencer son interlocuteur (celui qui lit les journaux) (Da Costa, 2008).

Ce corpus journalistique analysé est extrait du journal *Le Monde*. Les écrits de presse présentent des faits qui demandent des explications supplémentaires afin que les lecteurs puissent les comprendre, ils témoignent donc de formes d'énoncés comparables à celles produites en CM. De plus, ces formes d'énoncés écrits constituent des exemples de supports utilisés lors de l'évaluation des compétences en langue française. En effet, des extraits journalistiques et radiophoniques à caractère informatif et argumentatif tels que des articles sur des questions d'actualité, des reportages, des débats, des entretiens sont convoqués dans les épreuves d'examen (Bertaux *et al.*, 2016 ; Jouette, *et al.*, 2017). De nombreux exemples d'épreuves sont sur le site de France Éducation International, gestionnaire administratif et pédagogique de certifications de FLE pour le compte du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (France Éducation International (a), exemples de sujets des DELF et DALF).

Ainsi, nous avons procédé à un premier relevé des PSR dans les énoncés expositifs/explicatifs des discours journalistiques (Da Costa, 2008). Nous allons brièvement présenter les caractéristiques de ce corpus.

Le Monde est un journal informatif. Il offre à ses lecteurs un panorama complet de l'actualité, de la politique à l'économie en passant par le sport et la météo. Ce quotidien constitue, depuis décembre 1944, une référence dans la presse francophone. Disponible dans plus de cent-vingt pays, il est diffusé à plus de quatre

cent mille exemplaires et lu par près de deux millions de lecteurs, en moyenne, chaque jour en France¹³.

C'est également une entreprise de presse qui édite de multiples publications partageant le même souci d'indépendance et de qualité.

Aujourd'hui, on note dans le quotidien la présence des éléments suivants :

- *La une* : elle se compose d'une tribune, très souvent accompagnée d'une photo d'actualité, de l'éditorial du jour au centre, d'un dessin en pied de page de Plantu, dessinateur de presse et caricaturiste, ainsi que d'autres brèves qui seront développées dans le journal ;
- *Des Dessins de presse* : des pages du journal qui comprennent notamment des dessins quotidiens de presse ainsi qu'une enquête plus poussée sur un thème précis, qu'il soit d'actualité récente ou qu'il procède plus d'une enquête de fond sur un thème moins connu ;
- La section *Planète* : une à deux pages sont consacrée(s) à l'actualité environnementale ;
- La section *International, International & Europe* : quatre ou cinq pages abordent l'actualité internationale et européenne ;
- La section *France* : des pages centrées sur l'actualité française principalement autour de la vie politique nationale ;
- La section *Économie* : des pages dédiées à l'actualité économique, financière et industrielle ;

¹³ Par ailleurs, une filiale numérique du groupe *Le Monde* a été mise en ligne depuis décembre 1995.

- La section *Décryptages* : des pages réservées aux débats (tribunes, billets d'humeur, réactions publiques, lettres ouvertes, etc.) ou à une enquête poussée sur un point d'actualité ;
- La section *Culture* : des pages qui présentent l'actualité culturelle française et internationale. Le numéro du mercredi annonce et commente les sorties cinéma de la semaine ;
- La section *& Vous* : une page sur la vie pratique et quotidienne ;
- La section *Carnet* : nécrologie, hommages, mariages, naissances ;
- La section *Météo & jeux* ;
- La section *Courrier des lecteurs* : cette dernière page donne la parole aux lecteurs ainsi qu'à une personnalité sous la forme d'un billet d'humeur.

Chaque numéro du *Monde* propose une contre-enquête qui peut porter sur n'importe quelle rubrique du journal.

L'organisation du journal reste quasiment identique d'un jour à l'autre. Autrement dit, en cas de faits importants provenant de l'actualité, la rédaction accorde plus de pages à ce(s) thème(s).

La description ci-dessous montre la grande variété de sujets abordés dans ce journal. De ce fait, les journalistes utilisent un langage courant se rapportant à des thématiques diverses, ce qui implique, selon la rubrique, des explications plus ou moins détaillées afin de mieux accompagner le lecteur dans sa lecture.

Le corpus que nous avons analysé a été constitué par le Laboratoire de Linguistique Formelle de l'Université Paris Diderot-Paris VII (Abeillé *et al.*, 2003). Grâce au développement des outils informatiques et de la linguistique de corpus,

cette ressource lexicale et syntaxique a été richement annotée (et validée manuellement) par des linguistes.

Ce projet a démarré en 1997, avec le soutien de l'IUF, du CNRS et du CNRTL et profite de plusieurs mises à jour, la dernière datant de 2016. Ces données sont diffusées gratuitement à des fins de recherche, sous réserve de la signature des conditions d'utilisation. Par ailleurs, des métadonnées sont fournies telles que le nom de l'auteur, la date, le domaine (par article).

Comportant 21 550 phrases, environ 1 million de mots, il couvre une période allant de 1989 à 1994. Ces phrases embrassent de nombreux domaines comme le sport, l'économie, la politique, la culturelle, etc. et constituent un recueil d'un français écrit contemporain, dans un registre de langue standard. Autrement dit, selon la rubrique, le lexique relève effectivement d'un domaine plus ou moins spécialisé. Cela étant dit, les journalistes adaptent le langage dans un souci de vulgarisation. Ainsi, les définitions et les reformulations se multiplient afin de mieux guider le lecteur tout au long de sa lecture.

Le corpus a été annoté par des outils automatiques dédiés et corrigé à la main par plusieurs passages successifs sur les différentes annotations (Clément, 2001).

Trois types d'étiquetage y ont été appliqués :

- Annotation morphosyntaxique : des mots simples et des mots composés, comprenant les champs des parties du discours, sous-catégorisation, flexion, lemme (forme canonique), composants pour les mots composés (avec des étiquettes morphosyntaxiques simplifiées) ;
- Annotation en constituants : avec d'annotations de surface, les structures sont assez plates et compatibles avec des cadres syntaxiques variés ;

- Annotation fonctionnelle : les fonctions grammaticales dépendant d'un verbe y sont associées aux constituants majeurs. On y distingue huit étiquettes fonctionnelles : sujet, complément d'objet direct, attribut du sujet, attribut de l'objet, modifieur, complément d'objet indirect introduit par *à* (locatif exclu), complément d'objet indirect introduit par *de*, complément introduit par une autre préposition. Les autres fonctions (épithète, complément de nom/d'adjectif, etc.) peuvent se déduire de la structure en constituants.

L'analyse des discours expositifs/explicatifs du corpus « *Le Monde* » a mis en évidence la présence non négligeable des PSR finales. Particulièrement difficiles à comprendre, nous allons en proposer une description syntaxique et sémantique. En effet, leurs caractéristiques sémantico-syntaxiques appréhendées en contexte nous indiqueront des pistes d'analyse pour les corpus oraux collecté par nos propres soins.

Peu d'études ayant été exclusivement consacrées à la relative appositive et encore moins à celle en position finale, dont l'existence est pourtant abondante, nous proposerons dans ce chapitre un classement syntaxique, sémantique et pragmatique de ces relatives du corpus journalistique *Le Monde* cité.

Comme nous l'avons vu auparavant (cf. chapitre 2.2.2), nous considérons les PSR finales de notre étude comme fonctionnellement appositives, car elles n'interviennent pas dans l'extension de l'antécédent et peuvent être glosées par une proposition indépendante ou par une subordonnée circonstancielle. De plus, elles acceptent l'insertion d'un adverbe, d'un connecteur logique ou d'une incise, pouvant parfois adopter le rôle de cette dernière. Néanmoins, leurs antécédents ne se limitent pas à un nom propre, un pronom personnel ou un démonstratif composé ou encore un antécédent déterminé par un possessif. Elles peuvent en effet posséder des antécédents définis, voire phrastiques. Par ailleurs, ces subordonnées ne se trouvent pas à leur place usuelle, c'est-à-dire en position médiane de la phrase entre

deux virgules, mais en position finale. Elles clôturent ainsi les phrases en ajoutant des précisions concernant l'antécédent. D'un point de vue pragmatique, ces relatives, dont le contenu sémantique ne se trouve pas au même niveau que celui de la matrice, ont une forte valeur rhématique.

Nous mettrons en évidence trois fonctions de ces PSR en discours en nous référant aux travaux de Loock (2005 : 117).

Premièrement, les PSR contribuent à la cohérence thématique du discours en aidant à comprendre et à suivre la progression chronologique de celui-ci. Deuxièmement, il peut y avoir une surdétermination du référent ou un réajustement du contenu discursif, voire un rappel des informations oubliées ou implicites. Pour finir, elles véhiculent des jugements de la part du locuteur. Nous avons établi un classement fonctionnel des PSR en trois parties successives :

- les PSR continuatives : chronologiques et non chronologiques ;
- les PSR de pertinence : égalisation des connaissances partagées, explication/justification, légitimité de l'antécédent ;
- les PSR de subjectivité : les PSR modales et les PSR de jugement dans un lien inter-propositionnel selon trois interprétations (commentaire/jugement personnel du locuteur-journaliste, correction, valeur de bilan). (Loock, 2005 : 117)

2.2.3.1. Relatives continuatives

Il s'agit d'une catégorie de relative dont l'existence a déjà été étudiée auparavant, notamment par Jespersen (1970), Cornilescu (1981) et Huddleston & Pullum (2002). Ce sont des structures dans lesquelles on fait succéder deux ou plusieurs événements. Nous y observons un rapport iconique entre le fait énoncé

dans la relative comme étant postérieur, syntaxiquement et temporellement, à celui de la matrice :

(56) Donnant un exemple de profil atypique, Bernard Lambert cite le cas de cette jeune Américaine qui, engagée comme maître-nageur dans la piscine d'un hôtel, à la sortie d'une école de commerce, est passée aux opérations en tant qu'attachée de direction, avant de devenir chef de réception, **et qui, demain peut-être, prendra la direction d'un des établissements.** (Corpus *Le Monde*)

Dans cette construction, la PSR « et qui, demain peut-être, prendra la direction d'un des établissements » se réfère à un événement temporellement lié à celui auquel réfère l'unité phrastique à laquelle appartient son antécédent. Elle intervient comme un événement impliquant ce référent et succédant à un autre événement dans lequel sa participation a déjà été mentionnée. Ainsi, la subordonnée, possédant un prédicat au futur (*prendra*) et un adverbe temporel (*demain*), fait avancer le schéma narratif, rôle réservé jusqu'à maintenant à la matrice. D'autres constructions adverbiales, verbales et temporelles corroborent à la progression chronologique : « à la sortie de, passer à, avant de ».

Sémantiquement, l'événement décrit par la matrice est une condition nécessaire à la réalisation de celui de la PSR :

(57) Syndicats : pour la première fois trois mille petits patrons défilent à l'appel de leurs organisations représentatives, défilé qui sera suivi, le 5, par la manifestation à Paris des artisans, commerçants et petits patrons, **lesquels se heurteront aux forces de l'ordre.** (Corpus *Le Monde*)

Le verbe *se heurteront* au futur va de pair avec la succession d'événements. D'ailleurs, le prédicat de la PSR précédente est au futur antérieur (*sera suivi*), ce qui crée un rapport temporel entre le procès au présent (*défilent*), le prédicat de la première relative au futur antérieur exprimant un fait accompli dans le futur avec un repère temporel (*le 5*), avant un deuxième événement dans le futur : celui de la PSR continuative. Il s'établit donc un lien entre l'ordre syntagmatique des propositions et l'avancement des événements au futur.

La PSR, en tant que forme syntaxique, entre alors en concurrence avec une proposition indépendante, qu'elle soit coordonnée ou juxtaposée. Les énoncés se correspondraient sémantiquement, mais non pas d'un point de vue pragmatique (Loock, 2005 : 379). En effet, l'énonciateur a le choix entre plusieurs formes syntaxiques pour véhiculer le même contenu informationnel :

(58) Comme pour les actions de sociétés, un seuil de transactions annuelles (316900 francs en 1992) était fixé, en dessous duquel aucune taxe n'était perçue, **ce qui équivalait à exonérer de tout impôt le revenu d'un capital d'un peu plus de 3 millions de francs pour un rendement de 10%**. (Corpus *Le Monde*)

(59) Comme pour les actions de sociétés, un seuil de transactions annuelles (316900 francs en 1992) était fixé, en dessous duquel aucune taxe n'était perçue, **et cela équivalait à exonérer de tout impôt le revenu d'un capital d'un peu plus de 3 millions de francs pour un rendement de 10%**.

(60) Comme pour les actions de sociétés, un seuil de transactions annuelles (316900 francs en 1992) était fixé, en dessous duquel aucune taxe n'était perçue. **Cela équivalait à exonérer de tout impôt le revenu d'un capital d'un peu plus de 3 millions de francs pour un rendement de 10%.**

Les verbes « était fixé » et « était perçue » au plus-que-parfait, sont suivis d'un prédicat à l'imparfait exprimant ainsi l'idée de durée du procès. Néanmoins, la PSR crée une cohérence discursive plus évidente, plus à même de conserver la fonction d'« information-packaging » d'après la définition suivante :

while natural languages provide their speakers with a variety of syntactic forms for conveying a single semantic proposition, the speaker's selection from among these options may serve an information-packaging function. (Birner, 1994 : 238)¹⁴

Par ailleurs, la PSR finale continuative peut mettre en relief un lien de cause à effet. Ce rapport n'est pas obligatoire :

(61) L'année 1992 a commencé sur les chapeaux de roue à Paris, où les rendements à long terme ont brutalement décalé à la baisse, **ce qui a fait monter les cours des obligations.** (Corpus *Le Monde*)

¹⁴ Nous proposons la traduction suivante : « alors que les langues naturelles offrent à leurs locuteurs une variété de formes syntaxiques pour transmettre une seule proposition sémantique, la sélection du locuteur parmi ces options exerce une fonction d'*information-packaging* ». Le terme « conditionnement » étant ambigu en français, nous ne le traduisons pas dans notre étude.

Les prédicats sont au passé composé, temps de l'action. Tout d'abord, nous observons la description du début de la cause « l'année 1992 a commencé sur les chapeaux de roue à Paris ». La première PSR, à valeur temporelle, introduite par le pronom relatif « où », explique la première cause en donnant plus de détails. La dernière subordonnée, introduite par « ce qui » reprend les causes et en donne la conséquence, c'est-à-dire l'augmentation des cours des obligations. Ce lien circonstanciel n'est pas obligatoire dans cette catégorie de PSR.

En outre, il existe des PSR qui seraient classées *a priori* parmi les PSR continuatives. Néanmoins, nous observons des attestations qui sont même « anti-chronologiques », puisque la PSR exprime un fait venant avant celui de la matrice :

(62) Ainsi, l'État va lancer un emprunt (dont le principe est acquis, mais les modalités non encore fixées) de quelque 65 milliards de francs au profit de la « Sécu », **qui sera affecté au fonds de solidarité**. (Corpus *Le Monde*)

L'antécédent « un emprunt » se trouve dans une proposition au futur simple « va lancer », suivie de la PSR au futur antérieur « sera affecté », événement déjà accompli par rapport à l'action au futur. De même que (82) :

(63) À la veille de l'été, le président de British Petroleum était contraint de démissionner par le conseil d'administration, **qui faisait part néanmoins de « sa profonde tristesse »**. (Corpus *Le Monde*)

La subordonnée reprend implicitement le discours antérieur en ajoutant des informations jugées primordiales par l'auteur afin de rendre une partie de la vérité, faisant ainsi de lui « journaliste-juge » de ce fait. Sémantiquement, la PSR exprime

une valeur ironique provenant de l'euphémisme « contraint de démissionner » pour parler d'une démission, qui par définition reste un acte volontaire. Cet effet stylistique provient, dans un premier temps, du fait que l'auteur dresse un constat. Ensuite, il admet en partie un avis différent du sien pour finir avec une opposition à cette concession, matérialisée par l'adverbe « néanmoins ». Les guillemets mis à « sa profonde tristesse » accentuent cet emploi ironique. Contrairement aux PSR chronologiques considérées jusqu'ici, cette subordonnée apporte un renseignement supplémentaire non seulement à son antécédent mais, plus globalement, au discours précédent avec une interprétation concessive et ironique, laissant de côté toute dimension temporelle (Loock, 2005 : 127) .

Nous rencontrons d'autres valeurs circonstancielles :

(64) Enfin, le drainage effectué sur les dépôts des livrets A des caisses d'épargne, rémunérés à 4,50 % seulement, est désastreux pour le logement social, **qu'ils financent normalement**. (Corpus *Le Monde*)

L'emploi du substantif « drainage », spécifique au discours agricole ou médical, est utilisé dans cette métaphore, ajoutant ainsi une lecture ironique de la matrice. L'adverbe « normalement » vient appuyer cette interprétation donnant ainsi l'opinion du locuteur vis-à-vis des pratiques bancaires. Nous ne sommes plus dans un cadre temporel, mais informationnel.

Enfin, les subordonnées se trouvent dans un contexte où elles ne sont plus chronologiques mais sémantiquement circulaires :

(65) La microélectronique et la micro-informatique transforment la nature de l'automatisation, **qui de rigide devient flexible**. (Corpus *Le Monde*)

(66) Hachette précise qu'une réunion doit avoir lieu le 8 juillet avec les producteurs de cinéma, **qui sont aussi créanciers de la Cinq**. (Corpus *Le Monde*)

(67) EDF-GDF va désormais participer, au même titre que d'autres établissements publics, associations et collectivités locales, au développement des contrats emploi-solidarité (CES), **qui ont pris la succession des anciens TUC (travaux d'utilité collective)**. (Corpus *Le Monde*)

Les deux premières PSR reviennent sur une information déjà donnée, mais incomplète. De ce fait, les subordonnées n'ont aucune valeur temporelle. Le fait de garder cette information de premier plan pour la fin de la proposition démontre l'aspect anti-chronologique des PSR, car celles-ci donnent une information concernant une propriété de l'automatisation pas encore mentionnée (65), ou encore sur les producteurs de cinéma (66). Quant à (67), nous passons du futur au passé, c'est-à-dire un retour en arrière. De plus, la PSR perd son aspect temporel pour assumer un rôle informatif.

Les PSR continuatives servent donc à établir un ancrage temporel successif entre la matrice et la subordonnée. De ce fait, la cohérence thématique est assurée par la PSR finale fortement rhématique, qui peut ajouter de nouvelles valeurs circonstancielles. À la frontière de cette catégorie, nous trouvons des PSR non chronologiques, qui ajoutent des informations sur un antécédent insuffisamment déterminé (Loock, 2005 : 127).

2.2.3.2. Relatives de pertinence

Ces PSR traitent le rapport existant entre le locuteur et l'interlocuteur (Loock, 2005 : 128). Dans notre cas, le journaliste-locuteur cherche à atteindre son lectorat-interlocuteur appartenant à diverses communautés ayant des connaissances variées. Afin de former un seul groupe où se déroulera l'échange énonciatif, le locuteur équilibre son discours entre le trop et le peu d'information donnée à l'interlocuteur. D'un point de vue informationnel, la PSR servira alors à fournir un renseignement d'arrière-plan, ne faisant pas partie du topique. La preuve en est que la négation dans la matrice n'a pas de portée sur la PSR :

(68) forme affirmative : cet accord est-il compatible avec la réforme de la politique agricole commune, adoptée en mai 1992, **qui réduisait déjà les exportations subventionnées** ? (Corpus *Le Monde*)

forme négative : cet accord n'est-il pas compatible avec la réforme de la politique agricole commune, adoptée en mai 1992, **qui réduisait déjà les exportations subventionnées** ?

Il existe une hiérarchie entre la matrice et la subordonnée, cette dernière apportant un éclaircissement concernant l'antécédent ou le prédicat dans lequel celui-ci se situe. Ainsi, Loock affirme que :

[...] si l'antécédent est stable du point de vue référentiel, il n'est peut-être pas suffisamment déterminé pour au moins une partie du lectorat. La relative de pertinence est donc une stratégie préventive ou réparatrice opérée dans les textes journalistiques [...] afin de ne pas être non pertinent pour le lecteur non initié, tout en restant de l'information d'arrière-

plan pour ne pas être non pertinent pour le lecteur initié. [...] Il s'agit donc d'apposer une proposition à un antécédent référentiellement stabilisé indépendamment de celle-ci, mais jugé insuffisamment déterminé dans le cadre de la situation d'énonciation. (Loock, 2003 : 5).

2.2.3.2.1. Stratégies discursives

Loock (art. cit. : 7) décrit trois rôles des relatives de pertinence dans trois stratégies discursives différentes utilisées par le locuteur :

- **Égalisation des connaissances partagées**

Le locuteur ajoute des informations jugées supplémentaires, mais qui améliorent la pertinence de l'énoncé. Ces renseignements peuvent ne pas être connus de l'interlocuteur. Ainsi, (69) commence avec un jugement de valeur concernant l'élection de M. Jean Peyrelevade :

(69) Sans surprise, M. Jean Peyrelevade a été renommé pour trois ans à la présidence de la compagnie d'assurances, **qu'il occupe depuis 1988.** (Corpus *Le Monde*)

La PSR vient s'ajouter au jugement d'ouverture phrastique en donnant une information qui n'était peut-être pas connue de tous.

Il est possible de retrouver ce même emploi lorsque la subordonnée a la fonction de complément d'objet :

(70) Cet ancien élève de l'INSEAD, qui a travaillé aux États-Unis, ajoute à ses talents de gestionnaire, un sens inné du contact humain et une imagination sans limites pour motiver ses troupes : des esthéticiennes qu'il amène en stage à Paris au journal consacré à la France, **qu'il distribue gratuitement à ses parfumeurs.** (Corpus *Le Monde*)

L'interlocuteur n'est pas censé savoir que cet ancien élève, à qui l'on dresse une liste de compliments, possède encore une dernière qualité, à savoir sa générosité vis-à-vis de ses collaborateurs. De même que (71) :

(71) À quelques exceptions près, quotidiens et magazines s'enfoncent dans une crise structurelle amorcée il y a maintenant deux ans, **et qui touche à la fois fabrication, distribution, conception rédactionnelle et attentes du lectorat.** (Corpus *Le Monde*)

La subordonnée explicite le contenu de la crise structurelle afin de niveler les connaissances du locuteur avec celles de l'interlocuteur (Loock, 2005 : 133).

- **Explication/justification**

L'information ajoutée explique/justifie le contenu de la matrice :

(72) Le ministre grec de l'économie, Stéphanos Manos, a annoncé, mardi 1^{er} juin la privatisation partielle du groupe sucrier EBZ, la plus importante entreprise du secteur alimentaire grec, **dont la capacité de production s'élève à 320000 tonnes de sucre par an.** (Corpus *Le Monde*)

De cette manière, la PSR explicite le contenu de la matrice, à savoir le fait d'affirmer que l'entreprise EBZ est la plus importante du secteur alimentaire grec, comme le montre la glose suivante :

(73) La plus importante entreprise du secteur alimentaire grec, **puisque/car sa capacité de production s'élève à 320000 tonnes de sucre par an.**

Nous remarquerons le besoin d'employer le déterminant possessif « sa » afin de rattacher cette justification à son référent. C'est une explication par réparation, car le locuteur explique ce qu'il entend par « la plus importante entreprise alimentaire », appartenant au contexte gauche.

En revanche, la proposition (74) n'accepte pas une telle manipulation (75) :

(74) Cette baisse dépasse, par son ampleur, celle réalisée l'an dernier, **qui visait avant tout le trafic en direction de l'Amérique du Nord et du Japon.** (Corpus *Le Monde*)

(75) ? Cette baisse dépasse, par son ampleur, celle réalisée l'an dernier, **puisqu'elle visait avant tout le trafic en direction de l'Amérique du Nord et du Japon.**

• Légitimité de l'antécédent

Ce procédé est très fréquent dans les textes journalistiques. Cela consiste à apposer des PSR à un nom propre sujet, totalement inconnu de l'interlocuteur. Le locuteur procède de la manière suivante :

[...] en mentionnant les propriétés du référent de l'antécédent, le locuteur souligne la position privilégiée de celui-ci en tant que sujet de la relation prédicative dans laquelle il s'inscrit. Il s'agit de justifier, de légitimer sa présence. (Loock, 2007 : 340)

Ainsi, dans l'exemple (76) :

(76) Une question que se posent, au premier chef, le nouveau titulaire du portefeuille, M. François Loncle, et surtout le commissaire, M. Jean-Baptiste de Foucauld, l'un des hauts fonctionnaires les mieux placés dans la hiérarchie administrative, **qui avait, jusqu'au 24 décembre, les coudées franches pour préparer le XI plan.**
(Corpus *Le Monde*)

Nous observons que le nom « Jean-Baptiste de Foucauld » est suivi de deux appositions, l'une nominale, la dernière, phrastique. Ces appositions font connaître à l'interlocuteur non informé qui est cette personne, et, surtout, pourquoi son comportement est pertinent. Ce procédé est très courant dans le texte journalistique, à propos d'une personne, dont la fonction, l'expérience ou le vécu

important finalement plus que le nom lui-même (Loock, 2007 : 341). L'énoncé global a alors une valeur argumentative dans la démonstration du locuteur qui étaye son propos.

Loock propose également la PSR de pertinence s'appliquant aux dates. Néanmoins, nous n'avons pas d'attestations de ce type dans notre corpus.

Pour résumer, l'antécédent de ce type de PSR est généralement un nom propre, sujet de la matrice. Elle se trouve à la fin, place attendue, nous allons du moins informatif au plus informatif, dans le souci de la cohésion textuelle. Or, si le référent du sujet n'est pas suffisamment explicite, il y a discordance entre son statut informationnel et son statut syntaxique. D'où la nécessité de corriger un éventuel déficit d'information, au moyen d'une PSR finale.

L'antécédent est bien souvent de l'information nouvelle, mais ils ne sont pas tous récupérables par l'interlocuteur (information ancienne). La PSR est donc toujours de l'information nouvelle. Cependant, son statut peut rester indécidable, puisqu'il n'est pas possible de savoir quel sera le statut informationnel du contenu de la proposition pour l'interlocuteur. Cependant, ce qui est certain, c'est qu'elle n'est jamais de l'information déjà connue, d'un point de vue discursif, c'est-à-dire première mention ou non dans le texte.

La PSR permet l'insertion d'un trait définitoire de l'antécédent, une propriété stabilisée à l'instant d'énonciation. De ce fait, la possibilité de la supprimer varie. En effet, l'image déficitaire de l'antécédent en dépit de sa stabilité informationnelle (sa délimitation est indépendante de la relative) fait que la subordonnée reste difficilement supprimable, si nous voulons éviter toute rupture de compréhension. La suppression de la PSR, sans entraîner des problèmes de compréhension, dépend de l'image que le co-locuteur a de l'antécédent :

(77) Pendant quatre mois, le gouvernement du président Thabo Mbeki a travaillé sur un rapport sponsorisé par l'Union européenne, **qui suggère que donner des médicaments anti-rétroviraux aux femmes enceintes sauverait la vie de près de 14000 bébés.** (Corpus *Le Monde*)

Si nous prenons la suite de l'article, sans la PSR « qui suggère que donner des médicaments anti-rétroviraux aux femmes enceintes sauverait la vie de près de 14000 bébés » :

(78) Pendant quatre mois, le gouvernement du président Thabo Mbeki a travaillé sur un rapport sponsorisé par l'Union européenne. Il a été estimé que ce programme coûterait 30 centimes par personne [...]

Le co-référent de « un rapport » reste indéfini. En effet, la PSR développait le contenu de l'antécédent « un rapport » resté indéfini, dû à l'article indéfini précédant le nom.

En revanche, la subordonnée peut être omise dans des énoncés contenant de l'information de rappel à propos d'un antécédent dont le référent est bien connu.

Ainsi, nous nous rendons compte que la PSR n'est ni systématiquement supprimable ni catégoriquement essentielle. Cela dépend de l'image qu'a le co-locuteur du référent en question : est-il suffisamment pertinent pour fonctionner seul au sein du discours ? Il doit cependant toujours y avoir un lien thématique entre la matrice et la relative. Si nous remplaçons la PSR par une autre dont le lien thématique est plus douteux, celle-ci est considérée comme de l'information superflue :

(79) British Airways a immobilisé sa flotte de jets supersoniques Concorde « jusqu'à nouvel ordre », à la suite des affirmations données par les enquêteurs français : un éclatement de pneus serait à l'origine de l'accident qui a eu lieu à Paris, **dans lequel 113 personnes sont décédées**. (Corpus *Le Monde*)

(80) ? British Airways a immobilisé sa flotte de jets supersoniques Concorde « jusqu'à nouvel ordre », à la suite des affirmations données par les enquêteurs français : un éclatement de pneus serait à l'origine de l'accident qui a eu lieu à Paris, là où vous pourrez visiter la Tour Eiffel.

2.2.3.3. Relatives de subjectivité

Les PSR véhiculant l'opinion, le commentaire ou le jugement de la part du locuteur sont appelées « relatives de subjectivité » (Loock, 2003 : 12). Il existe, dans ce cas, un décalage entre deux niveaux : celui de la matrice et celui de la PSR. Melis (2000 : 17) parle de « niveau référentiel » pour la matrice, et « niveau commentatif » pour la subordonnée. Il s'agit de permettre l'intervention directe du locuteur qui peut alors commenter le contenu de la matrice.

Il a été établi que le locuteur possède deux façons de créer le décrochage entre les deux niveaux, référentiel et commentatif, ce qui fournit deux sous-catégories de la relative subjective (Loock, 2003 : 13) :

2.2.3.3.1. Relative « modale »

La subjectivité est explicite dans la subordonnée (Loock, 2003 : 13). La PSR comporte des marqueurs de modalité (auxiliaires modaux, expressions de modalité, vocabulaire marquant une certaine appréciation de la part du locuteur-journaliste).

(81) Des dispositions contraires à la loi,
**qui prévoyait au contraire une
 réglementation unique.** (Corpus *Le Monde*)

Le syntagme nominal de la matrice contient l'adjectif « contraire », qui donne un premier point de vue du locuteur concernant les dispositions prises, accentué par la locution adverbiale « au contraire » marquant l'opposition.

(82) Plusieurs parlementaires ont récemment
 demandé que Londres prenne l'initiative
 d'un réalignement monétaire dans le
 cadre du SME, ce qui équivaldrait de
 facto à une dévaluation, **qui permettrait
 de relancer l'économie en favorisant une
 baisse des taux d'intérêt.** (Corpus
Le Monde)

L'exemple ci-dessus possède d'autres marques de subjectivité modale avec les modes et les temps verbaux pertinents. Dans cet enchaînement relatif, la première subordonnée, au subjonctif, « que Londres prenne l'initiative d'un réalignement monétaire dans le cadre du SME » place le procès dans le monde des « possibles » ; ensuite, la deuxième subordonnée « ce qui équivaldrait de facto à une dévaluation » ainsi que la dernière PSR « qui permettrait de relancer l'économie en favorisant une baisse des taux d'intérêt » poursuivent cette mise en suspens avec des actions au conditionnel. Le locuteur ajoute ainsi son opinion tout en restant dans un discours *a priori* neutre.

2.2.3.3.2. *Relative de jugement dans un lien inter-propositionnel*

Le point de vue, l'opinion découlent du rapport implicite qui existe entre la matrice et la PSR. En effet, comme le souligne Khalifa, le sens d'un énoncé contenant l'appositive va bien au-delà de la simple addition du sens des contenus de la matrice et de la PSR. Ainsi, il faut dépasser une lecture strictement sémantique de chaque constituant de l'énoncé, car :

le contenu de la matrice (α) et celui de la subordonnée (β) ne font pas que s'additionner ($\alpha + \beta$) : l'opération est bien plus complexe et inclut la cause, la concession, la conséquence [...]. (1999 : 25)

Il y a alors une différence entre ce que l'énoncé signifie du point de vue sémantique et le message que veut réellement faire passer le locuteur, comme le montre l'exemple (83), que nous pouvons gloser en (84) :

(83) Dans la vieille Europe en tout cas, l'aspiration à la stabilité du taux de change est générale, **ce qui n'empêche pas quelques accidents comme la dévaluation du mark finlandais.** (Corpus *Le Monde*)

(84) Dans la vieille Europe en tout cas, l'aspiration à la stabilité du taux de change est générale. **Malgré cette envie, quelques accidents se produisent.**

Le lien inter-propositionnel peut être reconstruit. Afin de retrouver la cohérence du texte, l'interlocuteur ainsi que le locuteur passent par des inférences, c'est-à-dire des opérations qui consistent à admettre une proposition en raison de son lien avec une proposition préalable tenue pour vraie. Gaonac'h et Golder parlent de « processus inférentiel » pour décrire cette opération. L'énoncé de base est transformé par ce processus, grâce aux informations initiales auxquelles s'ajoutent les informations nouvelles qui découlent des connaissances mêmes de celui qui

infère. Les inférences sont alors impliquées directement dans la construction du sens et dans la compréhension du texte (2004 : 118). Ainsi, (85) n'est glosable en (86) que parce que le locuteur et l'interlocuteur présupposent (87) :

(85) Tous les partenaires de Bonn critiquent la politique allemande qui, faute d'ajustement budgétaire, reporte le fardeau sur la politique monétaire et contraint la Bundesbank à maintenir des taux d'intérêt élevés, **ce qui freine la reprise mondiale**. (Corpus *Le Monde*)

(86) La reprise mondiale est freinée à cause des taux d'intérêt élevés maintenus par la Bundesbank.

(87) Il est vrai que la politique monétaire d'un pays européen intervient dans l'économie mondiale.

2.2.3.3.3. Stratégies discursives

À la suite des travaux de Loock (2005 : 164), nous pouvons établir ainsi différentes stratégies discursives des relatives subjectives :

• **Commentaire/jugement personnel du locuteur-journaliste**

(88) Pour l'ensemble du continent, l'innovation vient d'abord d'Euronews, la chaîne d'informations en continu basée près de Lyon, destinée à toucher, par câble et par satellite, quarante millions de foyers, **qui ouvre symboliquement son antenne le même jour que le grand marché européen.** (Corpus *Le Monde*)

L'adverbe « symboliquement » annonce le point de vue du locuteur par rapport au fait d'ouvrir l'antenne d'Euronews le même jour de l'ouverture du marché européen.

Un autre exemple :

(89) La mise en cause de l'intégrité du gouvernement Modrow est un échec grave pour le Parti communiste, **qui n'avait pas besoin de cela.** (Corpus *Le Monde*)

Nous remarquons la trace de l'opinion du journaliste par le substantif « échec », nom sémantiquement dépréciatif. L'insertion d'incises est tout à fait possible dans ce cas :

(90) Pour l'ensemble du continent, l'innovation vient d'abord d'Euronews, la chaîne d'informations en continu basée près de Lyon, destinée à toucher, par câble et par satellite, quarante millions de foyers, **qui, je crois, ouvre symboliquement son antenne le même jour que le grand marché européen.** (Corpus *Le Monde*)

(91) La mise en cause de l'intégrité du gouvernement Modrow est un échec grave pour le Parti communiste, **qui, à mon avis, n'avait pas besoin de cela.** (Corpus *Le Monde*)

(92) Les métaux non ferreux souffrent globalement de l'essoufflement des économies industrielles, et, sans doute aussi, de l'instabilité née de la gestion moins efficace que prévu du principal marché mondial, le London Metal Exchange, **dont les instruments et les méthodes de régulation sont, semble-t-il, à revoir.** (Corpus *Le Monde*)

• **Correction**

Le locuteur reformule ses propos afin de le rendre plus adéquat.

(93) Il prévoit notamment le transfert vers d'autres sites européens de la plupart des fabrications de l'usine de Rouen (serviettes périodiques, essuie-tout, papier hygiénique...), **qui conserverait uniquement les mouchoirs jetables de marque Kleenex.** (Corpus *Le Monde*)

(94) On devrait ajouter : « La Réunion est vraiment au diable ! », ce qui pourrait d'ailleurs se retourner en avantage si l'on veut bien considérer qu'elle constitue à la fois la porte d'entrée dans la CEE d'une Afrique du Sud devenue fréquentable et pleine d'ambition et le marchepied vers Madagascar, terre mirifique et nostalgique pour des milliers de réunionnais, **dont les potentialités économiques ne sont plus à démontrer.** (Corpus *Le Monde*)

Afin de mettre en évidence la reformulation opérée par le locuteur, nous pouvons insérer « actuellement, en fait, à vrai dire, etc. » dans la PSR finale :

(95) Il prévoit notamment le transfert vers d'autres sites européens de la plupart des fabrications de l'usine de Rouen (serviettes périodiques, essuie-tout, papier hygiénique...), **qui conserverait en fait uniquement les mouchoirs jetables de marque Kleenex.**

(96) On devrait ajouter : « La Réunion est vraiment au diable ! », ce qui pourrait d'ailleurs se retourner en avantage si l'on veut bien considérer qu'elle constitue à la fois la porte d'entrée dans la CEE d'une Afrique du Sud devenue fréquentable et pleine d'ambition et le marchepied vers Madagascar, terre mirifique et nostalgique pour des milliers de réunionnais, **dont les potentialités économiques, à vrai dire, ne sont plus à démontrer.**

(97) Depuis l'ouverture du tunnel routier du Fréjus en 1981, plus de 2200 poids lourds transitent chaque jour, **dont la plupart accomplissaient en réalité sur place leurs opérations auprès des deux agences françaises et italiennes.**

- **Valeur de bilan**

Le locuteur dresse un bilan en faisant l'addition et en interprétant les éléments de l'antécédent phrastique :

(98) À signaler l'émergence, depuis cinq ans surtout, de la zone des pays asiatiques en développement rapide (Chine, Corée, Hong Kong, Taïwan, Philippines, Indonésie, Malaisie, Singapour, Thaïlande) avec lesquels les échanges augmentent de 13% par an en moyenne, si bien qu'ils représentent désormais 5 % des importations et 4% des exportations françaises, **ce qui les place à un rang proche des États-Unis et du Japon.** (Corpus *Le Monde*)

L'enchaînement des subordonnées propose des critères selon lesquels l'interlocuteur est apte à conclure en même temps que le locuteur les propositions précédentes (l'augmentation des échanges avec les pays asiatiques, avec le pourcentage des importations et des exportations).

La PSR finale fait l'addition sémantique des contenus de l'antécédent, ici phrastique :

(99) Supposons que l'on distingue partout durée individuelle du travail (qui serait réduite) et durée de fonctionnement de l'entreprise (qui serait maintenue, voire augmentée), **ce qui permettrait dans nombre de cas de rendre un meilleur service à la clientèle.** (Corpus *Le Monde*)

La somme de la diminution de la durée individuelle de travail et du maintien, voire l'accroissement de la durée de fonctionnement de l'entreprise » est égal à un meilleur service à la clientèle.

En somme, la PSR de subjectivité est détachée de son antécédent, toujours phrastique. Ce détachement syntaxique va de pair avec le décrochage entre l'ordre référentiel (c'est-à-dire l'antécédent phrastique) et la PSR, niveau commentatif. Ce détachement lui donne une certaine autonomie énonciative comparable à celle des incises. D'ailleurs, cette caractéristique lui permet d'apporter un commentaire ou de proposer un bilan (Loock, 2005 : 171).

L'antécédent est informationnellement faible, la PSR vient apporter un éclairage nouveau sur le contenu non seulement de la matrice, mais aussi en rapport avec le discours précédent. Du fait de sa fonction discursive, cette subordonnée est *a priori* plus facilement supprimable. Néanmoins, l'exemple (100) nous montre le contraire :

(100) ? Supposons que l'on distingue partout durée individuelle du travail (qui serait réduite) et durée de fonctionnement de l'entreprise (qui serait maintenue, voire augmentée).

L'effacement de la PSR finale ne produit pas un énoncé syntaxiquement incorrect. L'impératif « supposons » demande, de par sa forme verbale ainsi que du sens prédicatif, la suite de cette supposition, en quoi cette distinction apporte des changements. La feinte au second plan de l'information devient un procédé journalistique de rebondissement informatif. Ainsi, le lecteur reste accroché du début à la fin de sa lecture, grâce au jeu entre l'information d'arrière-plan et celle d'avant plan (Loock, 2005 : 174).

Nous faisons ainsi l'hypothèse que ces processus d'ajout informationnel, de reformulations, d'explications sont aussi fréquents à l'oral qu'à l'écrit. Cependant, nous nous interrogeons sur la fréquence de ces PSR finales dans des discours expositifs/explicatifs, à savoir si, d'une part nous allons retrouver moins de PSR

finale dans des discours normés et, d'autre part, si ce nombre varie selon l'origine du discours.

Comme nous avons vu auparavant (cf. chapitre 1.5.2), les discours expositifs/explicatifs présentent toujours des concepts et des notions introduits par du vocabulaire spécifique. Pour ce faire, ils font appel, à l'écrit et à l'oral, aux définitions, aux illustrations de ces notions, aux expansions nécessaires à la bonne compréhension de ces discours. À l'oral, le locuteur fait appel également aux répétitions et aux reformulations afin d'être exhaustif et le plus clair possible.

Par ailleurs, ces procédés discursifs utilisent les PSR, enseignées aux apprenants lors d'une formation linguistique de FLE. Or, il existe une différence entre ce qui est préconisé, enseigné en cours et la réalisation de ces propositions. Ainsi, avant de détailler nos corpus et notre méthodologie de recherche en deuxième partie, nous revenons sur l'enseignement et l'apprentissage des PSR dans le cadre des cours de FLE.

2.3. ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE LA PROPOSITION SUBORDONNÉE RELATIVE EN FRANÇAIS MODERNE

Les PSR sont des modificateurs propositionnels du nom et peuvent ainsi être ajoutés au sein du groupe nominal. En effet, le nom peut être suivi d'une PSR afin de mieux le caractériser. En tant qu'expansion nominale, les PSR ajoutent une qualité, une information, une précision à ce nom, appelé antécédent.

Dans un contexte d'apprentissage de la langue française, les PSR peuvent être enseignées à partir de la fin du niveau A2, selon le volume horaire de la formation linguistique proposée (Chauvet, 2008 : 45). Les chapitres concernant les propositions subordonnées dans le domaine du FLE présentent l'étude grammaticale de la PSR

selon deux points de vue différents : des manuels et des livres d'apprentissage destinés aux apprenants (2.3.1) et des ouvrages, de référence et d'enseignement, destinés aux enseignants (2.3.2).

2.3.1. Grammaires destinées aux apprenants (grammaire pour l'apprentissage)

Ces ouvrages sont destinés à être directement utilisés par l'apprenant. Deux types d'ouvrages existent : d'une part des grammaires à usage consultatif qui ont une approche purement linguistique de ce phénomène et d'autre part, des manuels pédagogiques qui tentent d'insérer ces structures dans un contexte, représenté par des unités thématiques.

Nous avons choisi les ouvrages suivants grâce à notre pratique en tant que professeure de FLE. Concernant les grammaires, notre choix s'est porté sur la clarté de leur présentation ; quant aux méthodes, nous présentons celles qui sont les plus appréciées par les apprenants et utilisées dans les centres de langue en France.

- *Grammaire progressive du français (perfectionnement)* (Grégoire & Thievenaz, 2017)

Les subordonnées relatives y sont présentées par le pronom relatif qui les introduit, c'est-à-dire une approche syntaxique de cette proposition (les relatifs simples *qui, que, où, dont, ce qui/ce que/ce dont* ; la mise en relief *ce qui/ce que...c'est/ce sont, c'est...qui/que* ; les relatifs composés *lequel, auquel, duquel* ainsi que leurs composés).

- *L'Exercisier* (B1 / B2) (Morsel *et al.*, 2010)

Chaque chapitre est constitué d'un ou plusieurs tableaux et d'exercices variés comprenant des activités communicatives. De nombreux documents authentiques servent de support aux exercices. Le chapitre concernant les relatifs débute par un tableau théorique résumant l'utilisation des pronoms simples puis des pronoms

composés : le pronom, sa / ses fonction(s) et des exemples pour illustrer chaque fonction. Des exercices s'en suivent, par ordre croissant de difficulté. Un très grand nombre d'exercices de différents niveaux de difficulté pour chaque point de grammaire donne la possibilité aux apprenants de comprendre et de mémoriser les structures de la langue française.

- *Alter Ego 3* (B1, Dollez & Pons, 2013) et *4* (B2, Dollez & Pons, 2007)

Cette méthode se compose de neuf dossiers abordant chacun une thématique différente. Chaque dossier est composé de six doubles pages. Chaque double page présente un parcours qui va de la compréhension à l'expression. La double page appelée « des mots et des formes » apparaît à deux reprises et propose de nombreuses activités sur le lexique et la grammaire. Les premières activités permettent de réactiver les connaissances antérieures de l'apprenant. Les autres vont plus loin et permettent à l'apprenant, grâce aux « fiches de grammaire » situées à la fin du manuel, d'approfondir ses connaissances. Les activités de difficulté continue contenues dans ces deux doubles pages permettent à l'apprenant d'organiser et de structurer son texte et son discours à l'aide de phrases complexes et d'éléments de liaison, comme le préconise le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). La subordonnée apparaît dans le chapitre sur la qualification, par la construction syntaxique, simple ou composée, du pronom relatif.

- *Version Originale 3* (Denyer & Perrichon, 2011) et *4* (Barthélémy *et al.*, 2012)

Cette méthode propose un apprentissage progressif, des séquences didactiques conçues spécifiquement pour mener les apprenants aux tâches finales, un travail approfondi sur le lexique et la grammaire pour rendre l'apprenant acteur de son apprentissage. Chaque unité présente cinq parties dont « outils langagiers ». La subordonnée y est abordée à partir d'un article, tiré d'un blog. De nombreux renvois au précis de grammaire aident les apprenants à construire leur propre parcours d'apprentissage et à devenir autonomes pour agir en français. Les relatifs

s'y trouvent dans un ordre morphosyntaxique (la forme ainsi que la fonction de chaque relatif, simple et composée).

2.3.2. Grammaires destinées aux enseignants (grammaires pour l'enseignement et grammaires de référence)

- *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat & Rioul, 2004)

Référence dans les études de lettres, la *Grammaire méthodique du français* est une grammaire globale linguistique du français contemporain. Elle accorde une place centrale à la syntaxe et à la morphologie, mais décrit aussi le fonctionnement de la langue dans ses autres dimensions, formelles (phonétique, orthographe et ponctuation) et interprétatives (sémantique et pragmatique).

La PSR se trouve dans le chapitre sur la syntaxe de la phrase complexe. Selon Riegel *et al.*, la PSR est placée dans la dépendance du nom (ou groupe nominal). Le nom qu'elles complètent est dénommé « antécédent », conformément à l'étymon latin signifiant « qui se trouve avant ». Cette proposition constitue une expansion nominale apportant ainsi une caractérisation (2004 : 479).

Nous pouvons lire que la PSR, introduite par un subordonnant spécifique, le pronom relatif, modifie le nom jouant le même rôle syntaxique qu'un adjectif. En tant qu'expansion du groupe nominal, elle le modifie sémantiquement de deux façons différentes : si l'antécédent est une expression définie (nom propre ou nom commun précédé d'un déterminant défini), la relative sera nécessaire à l'identification référentielle de son antécédent (relative restrictive) ou alors elle ne jouera aucun rôle dans l'identification référentielle de ce dernier (relative appositive) comme dans les exemples suivants (Riegel *et al.*, 2004 : 480) :

(101) La fille **qui** a des cheveux longs
= la fille aux cheveux longs

(102) Les étudiants **que** je vois tous
les mercredis

(103) La femme, **dont** le fils est
inscrit à la fac, est avocate

En revanche, les auteurs affirment que, si l'antécédent est une expression non définie (nom commun précédé d'un déterminant indéfini), cette distinction n'est plus pertinente. Il ne s'agit plus d'intervenir dans l'identification référentielle de l'antécédent puisque le propre de ces expressions est d'avoir un référent non identifiable, au moins pour le récepteur. Leur suppression devient alors un critère obsolète car nous devons prendre en considération de manière plus précise les différents paramètres énonciatifs. Il n'est plus question de définir leur manière de modifier le sémantisme du groupe nominal, mais d'observer quelles valeurs ces relatives peuvent acquérir dans la communication (Riegel *et al.*, 2004 : 481) :

(104) L'enfance est une période de la
vie **qui est déterminante**

(105) ? L'enfance est une période de la
vie

D'un point de vue syntaxique, le pronom relatif peut être simple (qui, que, quoi, dont, où) ou composé (lequel et ses composés, variant en nombre et en genre). Il cumule une double fonction. D'une part, il introduit la subordonnée, dont il constitue l'opérateur subordonnant. C'est la raison pour laquelle il vient se placer en tête de la subordonnée, quelle que soit sa fonction grammaticale dans la structure de celle-ci. D'autre part, le relatif est coréférent à son antécédent. À ce titre, il constitue un substitut du groupe nominal et assume une fonction dans la subordonnée. Sa

morphologie est conditionnée par cette fonction : *qui* en position de sujet, *que* comme complément direct du verbe, *quoi* et *lequel* après préposition et *dont* et *où* comme groupes prépositionnels (Riegel *et al.*, 2004 : 479).

- *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE* (De Salins, 1996)

De Salins présente les PSR dans l'opération de qualification du nom. Comme son nom l'indique, cette opération vise à qualifier le nom par une détermination spécifiante. Cette opération se manifeste en syntaxe par des expansions qui déterminent le nom de façon plus ou moins spécifique.

Ces subordonnées ont une valeur adjectivale et déterminent donc le nom. Elles permettent d'intégrer à l'intérieur de la phrase des informations complémentaires à propos d'un être.

Selon De Salins (1996 : 120), les grammaires divisent les relatives en « déterminative » et « appositives » (à valeur explicative ou à valeur de commentaire). Les caractéristiques mélodiques (différence de hauteur musicale) et de ponctuation (entre deux virgules) des appositives persistent. De même que sa glose possible en proposition causale :

(106) Le médecin, **qui était en vacances**, refusa de répondre au téléphone

(107) glose: Parce qu'il était en vacances, le médecin refusa de répondre au téléphone.

Les subordonnants sont présentés tels que dans les autres ouvrages (leur valeur anaphorique contribuant à la cohésion textuelle, l'antécédent qu'ils représentent, leur morphologie).

Nous remarquerons le conseil donné afin d'éviter les constructions ambiguës telles que « le garçon de la femme de ménage **qui vient tous les matins** est malade ». Néanmoins, les relatives finales, avec antécédent éventuellement éloigné, n'y sont pas mentionnées.

Cet ouvrage aborde les erreurs fréquentes des apprenants dues à une mauvaise maîtrise des rôles indissociables du pronom relatif : sa fonction syntaxique, son rôle de reprise anaphorique, sa place de subordonnant (De Salins, 1996 : 123). De ce fait, l'erreur la plus fréquente consiste à confondre le pronom relatif « que » avec le pronom relatif « qui » :

(108) Les étudiants **qui j'écoute** sont
français

(109) Nous allons chez la nourrice **qui
mon fils adore**

Les étudiants internationaux se construisent souvent un système grammatical erroné du type « *qui* est utilisé avec les animés et *que* avec les inanimés ». Que feraient-ils lorsque, de surplus, les antécédents se trouvent éloignés ? Comment récupèrent-ils le sens de ces énoncés ?

D'autres erreurs peuvent être observées concernant la reprise anaphorique du pronom relatif (De Salins, 1994 : 124). Un premier exemple montre l'assignation de ce rôle à un pronom personnel :

(110) Il y a une piscine au milieu du
jardin **qui on trouve des rosiers au bord
d'elle**

ou encore des propositions où la subordonnée se retrouve en position finale :

(111) Il s'étend sur le bord de la
rivière ensuite **qui s'expose au soleil**

Passant plutôt par les valeurs sémantiques de la relative et sur ses emplois en contexte, il est probable que les apprenants saisiront mieux à quoi sert cette structure. Ils trouveront alors plus facilement la forme qui convient au sens à véhiculer. Il faut éviter de s'en tenir qu'aux formes et ne pas oublier qu'en langue étrangère la démarche d'apprentissage est essentiellement onomasiologique, c'est-à-dire du sens vers la forme. Il serait donc plus profitable de proposer en cours les types de discours (dans les textes administratifs, la correspondance et la presse, par exemple) dans lesquels se manifestent ce type d'élément grammatical afin d'aller dans le sens de l'approche actionnelle, autrement dit de considérer l'apprenant en tant :

qu'usager (...) ayant à accomplir des tâches, qui ne sont pas seulement langagières, dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

Pour clore ce chapitre, nous citerons une définition de la grammaire dans une dimension d'enseignement/apprentissage de cette discipline :

on peut appeler grammaire le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie et le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne. (Cuq, 1996 : 41)

Quel que soit l'ouvrage analysé, les relatives sont présentées de manière fonctionnelle, formelle, avec les mots introducteurs, en contexte ou non. Cette approche nous paraît réductrice quant au sémantisme de ces subordonnées.

C'est pourquoi l'objectif de cette recherche n'est ni de proposer une nouvelle grammaire concernant les PSR ni une nouvelle théorie de leur apprentissage. Il s'agit plutôt de mieux apprécier la façon dont nous devons appréhender la réalisation de ces propositions à la lumière des pratiques pédagogiques, de ce que nous savons sur

ce qui convient et sur ce qui convient moins bien dans l'apprentissage de la langue afin de proposer ultérieurement des pistes pédagogiques en tenant compte de leur sémantisme ainsi que de leur utilisation dans une perspective d'organisation discursive.

En effet, ayant observé un écart entre l'enseignement des relatives selon une description traditionnelle et leurs réalisations avérées (cf. chapitre 2.2.3), nous nous sommes interrogée alors sur la nécessité d'utiliser des données provenant du terrain afin de mieux préparer l'apprenant-futur étudiant à comprendre les discours oraux.

Quels sont alors ces discours oraux qui peuvent être appréhendés ? Quels sont ceux qui laissent des traces pour le chercheur du processus expositif/explicatif du locuteur ? Les caractéristiques des discours expositifs/explicatifs, dans deux types de discours ont attiré notre attention : radiophonique et académique. En effet, les locuteurs sont sans cesse en train d'exposer des faits, expliquer des concepts, des situations. Quant aux interlocuteurs, que font-ils pour comprendre ces discours ?

Ainsi, nos hypothèses relèvent de trois niveaux. Tout d'abord, nous nous interrogeons sur la construction discursive et les pratiques pédagogiques des enseignants lors des CM afin de proposer des outils facilitant l'assimilation de nouvelles connaissances chez les étudiants.

Ensuite, il est question de discours expositifs/explicatifs longs, en continu, avec des PSR finales en cascade. Nous les considérons comme des PSR appositives puisqu'elles apparaissent dans ce type de discours où il y a des phénomènes syntaxiques d'expansions à l'infini (cf. chapitre 1.5.2). Ainsi, comment devons-nous les analyser ?

Pour mener à bien ces analyses, nous avons fait le choix de deux corpus où l'aspect pragmatique nous semblait poser quelques problèmes de compréhension orale (cf. chapitre 3).

3.
MÉTHODOLOGIE
DE RECHERCHE

3.1. CONTEXTE DE RECUEIL DES CORPUS

Notre étude part du constat que les PSR finales présentes dans des discours expositifs/explicatifs rendent la compréhension ambiguë. Le corpus initial du *Monde* nous a permis de proposer une première catégorisation sémantico-pragmatique de ces subordonnées atypiques à l'écrit (cf. chapitre 2.2.3).

Nous avons voulu confronter ce relevé de PSR finales à l'écrit à deux ensembles de corpus oraux particulièrement pertinents pour les étudiants internationaux. Le premier comprend deux corpus radiophoniques d'émissions de la radio France Inter. Le deuxième est constitué de deux corpus académiques composés d'enregistrement de CM en SHS (licences de Sciences du langage et de Psychologie). Ils nous permettent de vérifier que ce phénomène est présent dans d'autres discours oraux.

Le premier corpus radiophonique a été extrait de l'émission « *Carnets de campagne* » qui se produit en langue française générale. Le deuxième, quant à lui, se compose d'extraits de l'émission « *On n'arrête pas l'éco* », émission spécialisée en économie qui utilise donc une terminologie spécifique au domaine tout en s'adressant aussi à un grand public.

Notre choix s'est porté sur ces deux émissions radiophoniques car d'une part, les discours y sont produits à la fois en français général et spécifique. D'autre part, la compréhension orale de ce type de discours fait partie des compétences orales attendues et évaluées lors des diplômes officiels de langue française des apprenants des niveaux B2 et C1 (cf. chapitre 1.1 ; France Éducation International (b) : paragraphe 4). De plus, comme nous l'avons développé auparavant, dans la

construction des discours expositifs/explicatifs, nous faisons l'hypothèse que le recours à des PSR finales est fréquent (cf. chapitre 1.5.2).

Quant à nos deux corpus académiques des cours magistraux, ils offrent des exemples de cours où les enseignants exposent les contenus grâce à des explications, dans un va-et-vient entre une langue standard et une langue spécialisée, disciplinaire. De ce fait, l'étudiant doit être apte à comprendre ces discours longs, avec une parole en continu où des difficultés de compréhension sont potentiellement engendrées par les PSR, caractéristiques des discours expositifs/explicatifs.

Les quatre corpus ont en commun la présence de discours expositifs/explicatifs dans différents contextes où journalistes, interviewés, enseignants cherchent à expliquer des idées, des situations, des concepts. Le dénominateur commun étant la volonté de se faire comprendre, ils exposent et explicitent des faits ou une terminologie nécessaire à la compréhension de l'exposé. Aussi bien les entretiens que les CM sont issus de textes préparés en amont des discours produits oralement. Ainsi, si les contenus abordés sont prédéfinis, les formes d'expression linguistiques et donc les structures syntaxiques convoquées résultent de choix spontanés.

Ces corpus nous permettent d'observer la production des discours expositifs/explicatifs, avec des explications parfois très longues, dans des contextes variés mais comparables. En effet, des processus de reformulations sont aussi bien présents dans les émissions radiophoniques que dans les CM. Ce type de stratégie discursive fait appel aux PSR finales afin d'explicitier de qui ou de quoi on parle. Or, ces structures syntaxiques rendent les discours ambigus puisqu'au fur et à mesure que la chaîne parlée se rallonge, l'interlocuteur n'est plus capable d'identifier les référents.

Dans ce chapitre en quatre sous-parties, nous allons, dans un premier temps, exposer la méthodologie suivie pour constituer nos corpus.

Dans un deuxième temps, nous présenterons les quatre corpus oraux recueillis (radiophoniques et académiques). Nous allons les nommer de la manière suivante :

- Corpus radiophonique « *Carnets de campagne* » : extraits radiophoniques sur des initiatives citoyennes (désormais CRIC) ;
- Corpus radiophonique « *On n'arrête pas l'éco* » : extraits radiophoniques sur l'économie (désormais CREE) ;
- Corpus académique « *CM Psychologie* » : des cours magistraux en licences 1 et 2 de Psychologie (désormais CMPsy) ;
- Corpus académique « *CM Sciences du langage* » : des cours magistraux en licences 1 et 2 de Sciences du langage (désormais CMSDL).

Dans un troisième temps, nous présenterons les résultats bruts du relevé des PSR.

Enfin, dans un quatrième temps, nous expliquerons le protocole proposé aux étudiants afin de rendre compte de leur compréhension des PSR produites lors des CM composant notre corpus ainsi que les résultats enregistrés. Toutes les informations collectées seront analysées et commentées dans la partie 3.

En linguistique, un corpus est « un ensemble limité des éléments (énoncés) sur lesquels se base l'étude d'un phénomène linguistique ». L'approche à base de corpus se fonde sur des éléments réels et non pas construits *ad hoc* pour les besoins d'une étude (Lebart & Salem, 1994 : 312). Cependant, un corpus relève d'un choix de délimitation qui doit être argumenté par le chercheur. En effet, nous avons extrait des parties de chaque corpus afin de mener notre étude (*art. cit.* : 313).

Un corpus vérifie trois types de conditions : des conditions de signifiante (la pertinence et la cohérence), des conditions d'acceptabilité (la représentativité, la régularité et la complétude) et des conditions d'exploitabilité (l'homogénéité, le volume) (Pincemin, 1999 : 13).

Nos quatre corpus ont été constitués en vue de leur pertinence et cohérence concernant notre étude puisqu'ils portent sur un objet particulier, à savoir la présence des discours expositifs/explicatifs dont l'organisation mêle la langue standard et la langue spécialisée. En outre, nous avons besoin d'un corpus qui nous permette d'évaluer la compréhension orale de sa réception.

Les corpus constitués représentent de manière fidèle et régulière les discours oraux radiophoniques et académiques dans le sens où aucune modification n'y a été apportée et que ces discours sont fréquents et se (re)produisent toujours dans les mêmes contextes respectivement radiophonique et académique.

Afin de respecter le critère d'homogénéité, nous avons établi une unité de mesure unique, à savoir la durée totale de ces discours pour que l'on puisse y trouver des régularités. Ainsi, nous avons 470 minutes d'émissions radiophoniques et 600 minutes de CM, ce qui nous a permis de repérer la fréquence des redondances des formes d'expression linguistiques au cœur de notre travail. Nous pouvons d'ores et déjà affirmer que les PSR finales que nous étudions sont des traits redondants et communs aux quatre corpus. Les régularités communes aux CM et aux émissions radiophoniques seront présentées ci-dessous (cf. chapitre 3.2).

Nous avons comptabilisé le nombre total de PSR, pour ensuite décompter le nombre de PSR par pronom relatif introducteur afin de sélectionner les PSR finales.

En tant que linguiste de terrain, nous avons abordé nos corpus selon une approche expérimentale écologique. Cela implique que les données sur lesquelles porte notre recherche sont écologiquement valides, c'est-à-dire que nous les avons recueillies en conservant au mieux les conditions naturelles de leur production et sans opérer de modifications.

Des données radiophoniques brutes ont été collectées à distance, en tant qu'auditrice des émissions, ce qui signifie qu'il n'y a pas eu de présence du chercheur. En revanche, pour les corpus académiques, nous étions présente durant le cours. Ce choix ne va pas sans difficultés. Au-delà des aspects matériels dont nous parlerons dans ce chapitre, se pose la question de la position du chercheur-observateur au sein de la situation qu'il a choisie de décrire. En effet, le fait de travailler avec des données authentiques peut impliquer une présence du chercheur sur son terrain de recherche. De ce fait, il se trouve dans une posture particulière puisqu'il cherche à observer des phénomènes communicationnels entre des locuteurs comme s'il n'était pas présent lors de ces échanges.

Ayant choisi d'influer le moins possible sur la production de ces données, nous sommes tout de même consciente qu'en tant que chercheuse-observatrice, notre présence aurait pu modifier la situation à décrire. En vue de contourner cet effet du « paradoxe de l'observateur » tel que Labov (1970) l'a décrit, la sociolinguistique propose de rapprocher l'observateur des acteurs de terrain. Ainsi, pour les corpus académiques (« *cours magistraux* »), nous avons opté pour une observation participante périphérique étant donné que nous sommes allée sur place en étant considérée comme un membre de la communauté observée sans pour autant être admise au centre des activités (Pallotti, 2002 ; Jouin-Chardon *et al.*, 2010).

Dans notre recherche, nous utilisons des extraits qui font partie d'un ensemble. Les ensembles radiophoniques renvoient à l'actualité et font référence aux espaces national et international. De la même manière, les cours magistraux mettent en lien les CM avec les cours précédents et suivants grâce aux rappels et annonces, avec des procédures d'accompagnement, des postures discursives diverses de la part de l'enseignant-chercheur, des énoncés renvoyant à la situation d'énonciation et des références à l'organisation périphérique de la discipline (organisation des cursus, contenu global des cours, les méthodes de travail, les corrigés d'examens) (cf. chapitre 1.5).

Nous prenons en compte également la durée des discours des corpus. En effet, les CM de notre étude ont été suivis de manière linéaire, et ce pendant 2 heures. Or, il a été nécessaire d'effectuer une juxtaposition de plusieurs émissions radiophoniques afin d'avoir l'équivalent en termes de durée d'écoute des CM étant donné que chaque émission collectée a duré entre 17 et 45 minutes. De ce fait, les discours des CM sont moins denses que ceux des émissions radiophoniques puisqu'à la radio, le journaliste cherche à garder l'attention de son auditoire sur un laps de temps court alors que l'enseignant est face à un groupe d'étudiants suivant un programme prévu pendant un semestre.

Les corpus radiophoniques durent 470 minutes, répartis en 300 minutes pour le corpus CRIC et 170 minutes pour le corpus CREE. Nous signalons que l'analyse effective du corpus CREE regroupe les entretiens des invités qui durent, en moyenne, 25 minutes. Nous avons décidé de cibler les moments des entretiens puisque notre objectif est d'analyser les discours expositifs/explicatifs en contexte et non pas les moments d'interaction entre les acteurs de la communication.

Les émissions CRIC ont lieu du lundi au vendredi, pendant 17 minutes alors que celles de CREE proposent 45 minutes d'émission le samedi matin. Le corpus CRIC a été collecté en 2014, de janvier à février, et CREE en 2018, de septembre à octobre.

Les corpus académiques ont une durée totale de 600 minutes, réparties en deux corpus de 360 minutes et 240 minutes, appelés CMPsy (collecté en mars 2015) et CMSDL (collecté en mars 2016), respectivement. Chaque CM dure environ 120 minutes, sans pause.

Afin de quantifier et comparer le volume des corpus, nous avons comptabilisé le nombre de mots, car d'un point de vue scientifique, il est primordial de comparer deux données de même unité. Le décompte des mots a été opéré selon la règle utilisée dans les épreuves du DELF : « est considéré comme mot tout ensemble de

signes placés entre deux espaces : *c'est-à-dire* = 1 mot ; *un bon sujet* = 3 mots ; *je /ne /l'ai / pas /vu /depuis /avant-hier* = 7 mots » (France Éducation International, 2021 : 11).

Nous avons établi les tableaux ci-dessous dans le but de présenter brièvement les quatre corpus oraux constitués pour notre travail de recherche. Les corpus seront détaillés au chapitre 3.3.

Nous mettons en évidence les caractéristiques générales des corpus, selon l'origine des données, à savoir les corpus radiophoniques et les corpus académiques. Nos choix de présentation suivent le degré de spécialisation et de complexité du discours oral expositif/explicatif, en allant des émissions radiophoniques aux cours académiques (cf. tableau 4) :

Tableau 4 - Caractéristiques des corpus oraux

	Corpus radiophoniques		Corpus académiques	
	Corpus radiophonique « CRIC »	Corpus radiophonique « CREE »	Corpus académique « CMPsy »	Corpus académique « CMSDL »
Thématique	Innovations sociales, culturelles et économiques	Discours spécifique : économie	Discours académique Psychologie	Discours académique Sciences du langage
Année	2014	2018	2015	2016
Dates	Jan-fév	Sept-oct	9, 16 et 18 mars	9 et 29 mars
Modalité	Oral	Oral	Oral	Oral
Durée totale	300 minutes	170 minutes (entretien)	360 minutes	240 minutes
Modalité d'enregistrement	Podcasts	Podcasts	Enregistrement sur place	Enregistrement sur place
Principes de transcription	Transcription orthographique	Transcription orthographique	Transcription orthographique	Transcription orthographique
Nombre de mots	50000	9000	34000	24000

	Corpus radiophoniques		Corpus académiques		
	Corpus radiophonique « CRIC »	Corpus radiophonique « CREE »	Corpus académique « CMPsy »	Corpus académique « CMSDL »	
Locuteurs	H/F		H/F		
Qualité de l'oral	Téléphone/ face-à-face		Face-à-face		
Types de discours	Dialogue		Monologue		
Situations d'interaction	Journaliste-interviewé(e)		Peu d'interactions		
Rôles des locuteurs ¹⁵	E	Journaliste	Journaliste et débatteur	Enseignant(e)	Enseignant(e)
	E/R	Interviewé(e)	Invité(e)	Enseignant/étudiant	Enseignant/étudiant
	R	Auditeurs	Auditeurs	Étudiants	Étudiants

Concernant les caractéristiques des discours oraux (les types de discours, les situations d'interaction, la qualité de l'oral, les rôles des locuteurs), les situations varient. En effet, lors des CM, l'enseignant(e) et les étudiants sont en face-à-face, dans une situation peu ouverte à l'interaction même si lors de nos observations, quelques questions apparaissent en fin de séances. Néanmoins, lors des discours académiques, les étudiants n'interagissent pas toujours avec le professeur. En revanche, le corpus CRIC est un exemple d'échanges médiés par le journaliste, où les réponses des interviewé(e)s sont simultanées et spontanées. Les interviewés ne questionnent pas les journalistes puisqu'ils leur présentent et expliquent leurs initiatives. Le corpus CREE, quant à lui, présente plusieurs facettes d'une émission radiophonique avec, d'une part, des moments d'interaction lors des entretiens médiés par la journaliste qui anime et qui échange avec les débatteurs et, d'autre part, des moments de reportages/chroniques proposés par les journalistes. Lors des

¹⁵ Nous utilisons *E* pour émetteur et *R* pour récepteur.

échanges avec les invités, ces derniers ne posent pas de questions étant donné que leur objectif est d'expliquer, de commenter, d'affirmer ou d'infirmer les faits abordés par la journaliste.

Les rôles des locuteurs sont multiples : les enseignants, les journalistes sont ceux qui produisent les discours. Néanmoins, leurs fonctions sont variées puisque lors des questions provenant des étudiants, des interviewés, ils deviennent alors récepteurs. Quant aux débatteurs, ils sont sollicités afin d'analyser les événements d'actualité en se positionnant à la fois comme producteurs et récepteurs des discours. Ainsi, ils produisent autant de discours qu'ils en réceptionnent. Ce changement de rôle est fréquent lors des entretiens radiophoniques et plutôt rare pendant les CM.

Les deux émissions radiophoniques possèdent également des caractéristiques variées : les entretiens dans « *Carnet de campagne* » se font à distance étant donné que tout se fait par téléphone alors que dans « *On n'arrête pas l'éco* », journaliste et invité se trouvent face à face. En outre, les auditeurs des émissions radiophoniques écoutent les programmes radio et doivent comprendre ce qui se dit à l'oral et à distance alors que les étudiants sont présents en cours.

Par ailleurs, la présence des acteurs de la communication en CM ajoute des discours renvoyant à la situation d'énonciation et des gestes/attitudes accompagnateurs de ces discours. En revanche, les entretiens ayant lieu en face à face sont cadrés, ce qui empêche des discours secondaires. Cependant, la spontanéité des réponses/réactions reste intacte.

3.2. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX

Toute analyse linguistique de productions orales est impossible à partir de la seule source sonore. En effet, le chercheur ne peut les appréhender uniquement par

le biais du son. Celles-ci ne pourront devenir objet d'étude qu'à partir de leur mise à l'écrit.

Selon Blanche-Benveniste :

on ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer les morceaux. (Blanche-Benveniste, 2010 : 24)

Autrement dit, les corpus oraux nécessitent un double traitement. Dans un premier temps, celui des données primaires, c'est-à-dire les enregistrements ; puis, les données secondaires, à savoir les transcriptions.

Suite aux enregistrements cités ci-dessus, nous avons traité les données secondaires, les transcriptions, en utilisant l'orthographe standard sans « *trucages orthographiques* » (Blanche-Benveniste, 2011 : 105). De la ponctuation à la segmentation, cette activité nous a permis de nous rendre compte des « enjeux relevant de cette activité, qui relève d'une démarche scientifique, donc impossible à déléguer à des non spécialistes » (Bilger, 2008 : 48). Ce travail a été effectué manuellement. Par ailleurs, puisqu'il n'y a pas de correspondance stricte entre les phénomènes prosodiques et la ponctuation écrite, nous avons choisi de ne pas ponctuer les énoncés à l'oral. Cependant, nous avons tout de même procédé à une segmentation sans laquelle toute analyse deviendrait vide de sens. Nous marquerons donc les pauses. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur notre perception subjective de segmentation par les contours intonatifs (des unités holistiques associées à des domaines déterminés tels que des groupes rythmiques ou des groupes de sens), les pauses, voire la présence d'une frontière syntaxique qui influence le découpage du discours. Lorsque présentes dans l'énoncé, nous avons conservé les « disfluences », c'est-à-dire les traces de l'élaboration de l'énoncé. Ainsi, les ponctuants (*euh, ben, bon, etc.*), les reprises, les hésitations, les énoncés inachevés et les répétitions ont été conservés (Dister & Simon, 2007 : 7). Le marquage

des tours de parole ainsi que des chevauchements ne nous a pas semblé pertinent dans notre étude.

En vue d'anonymiser nos corpus, tous les noms propres (personnes, lieux, etc.), les chiffres, les nombres et les numéros personnels (téléphone, adresse, adresse professionnelle, etc.) ont été remplacés par des pseudonymes en tentant de respecter le nombre de syllabes et les éventuelles connotations (prénom américain, etc.) dans un souci de protection des données personnelles.

Afin de noter les phénomènes verbaux et vocaux des corpus, nous utilisons quelques spécifications de la convention de transcription *ICOR*, proposée par le laboratoire « Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations » (ENS de Lyon et Université Lumière Lyon 2). Cette convention présente trois niveaux d'usage possibles :

- **niveau de base** où les changements des locuteurs, les chevauchements et les pauses sont notés. Les pauses peuvent être mesurées par un logiciel ou selon une estimation perceptuelle ;
- **niveau intermédiaire** avec des notations des phénomènes vocaux et les commentaires ;
- **niveau spécialisé** apportant des spécificités définies par la thématique de recherche suivie telle que l'étude sur les pratiques des liaisons ou encore sur l'emploi de mots étrangers (Groupe Icor, 2006 : 2).

Dans le but de proposer une transcription claire et pertinente, et sans confusion possible avec tout autre signe de ponctuation, nous avons adapté le niveau de marquage de base prescrit ci-dessus. Pour cela, nous avons procédé à la transcription des structures segmentales selon l'orthographe française, en respectant les élisions, les amorces des mots, les nombres en toutes lettres ainsi que la mention des

acronymes, des sigles et des onomatopées. La prosodie a également été annotée, à savoir les montées et les chutes intonatives. Nous signalons que les parties en vert représentent les exemples de chaque critère présenté. Pour les besoins de notre étude, nous conservons les critères ICOR qui nous semblent pertinents en les adaptant à notre contexte (pour la version originale des normes ICOR, cf. annexe 1) :

Tableau 5 - Conventions ICOR adaptées

1- Structures segmentales (transcription verbale)			
1a	Orthographe	L'orthographe française est utilisée pour transcrire le verbal Lorsque les caractéristiques phoniques le requièrent, l'orthographe peut être adaptée	SUZ SI mais: j` sais pas quand: peut-être` euh (0.5) euh::: ou di- ou dimanche ou
1b	Amorce de mot	Insertion de « - » après le son tronqué	COR je retr- retrouve
1c	Nombres	Les nombres ne sont pas notés par des chiffres mais en toutes lettres	BEA soixante-dix cinquante\ (0.7) soixante-trei:ze/ (0.7) soixante-quin:ze/ (0.8) quatre-vingts/
1d	Acronymes, sigles	Un acronyme (sigle prononcé comme un mot) est écrit en minuscules, sans ponctuation ni espace	LAU parce que déjà ça veut dire quoi on va aller se battre en utilisant l'ONU etcetera
		Un sigle (mot épilé) est noté en minuscules, sans ponctuation, séparées par des espaces	JEB et tu crées la différence avec l` m d d
1e	Élision standard	L'élision standard est notée par l'apostrophe « ' »	FAB de l'interlocuteur distributeur/
	Élision non standard : absence/non prononciation d'un ou plusieurs son(s) en général vocalique(s)	L'élision non standard est notée par une antiquote « ` » Si l'élision non standard se produit en fin de mot, l'antiquote est suivie d'un espace	JEB arrête en fait même ça peut être le jeu de la distribution/ c'est que tu laisses la marque lancée/
	Onomatopées	Euh, ben, hein, bah, hum	ELI qu'est-ce que: euh j- un p'tit gâteau: nan/
2- Pauses			
2a	Pause brève	Les pauses d'une durée inférieure à 3 secondes sont notées par (.)	VIC LÀ j'ai un rapport à FAIRE/ à RENDRE/ (.) dans: le: cadre/ de mon stage/
2b	Pause longue	Les pauses d'une durée supérieure à 3 secondes sont notées par (;)	CHA =hein/ c'est ça\ .h mais pour l'instant on est pas: encore très finement (.;) dans les coupes et autres/
3- Prosodie			
	Montée et chute intonative	Les montées et chutes intonatives sont notées par / et \, sans espace avant Les montées et chutes fortes sont notées // et \\	MAR oui on n'en- on les voit pas CHA on les voit pas \ CLA vous allez bien //

3.3. PRÉSENTATION DÉTAILLÉE DES CORPUS

Afin de collecter les données orales, nous avons fait le choix de recueillir des données existantes ; ainsi, nos corpus n'ont pas été provoqués mais collectés tels quels sur le terrain.

3.3.1. Corpus radiophoniques

Dans un premier temps, nous avons choisi d'analyser deux émissions radiophoniques sur France Inter afin de vérifier la réalisation à l'oral des PSR finales pour ensuite les comparer aux cours magistraux.

Notre choix s'est porté sur cette radio car elle est représentative des radios françaises en France : son audience, mesurée par *Médiamétrie*¹⁶, la place en première position parmi toutes les programmations généralistes. L'audience cumulée correspond à l'ensemble des personnes ayant écouté la station au moins une fois dans la journée (5h-24h). Un point de pourcentage représente 553 180 personnes âgées de treize ans et plus. Ainsi, France Inter a obtenu 17,8% d'écoute du lundi au vendredi durant les dernières années écoulées comme le montre le tableau ci-après :

¹⁶ *Médiamétrie* est une société d'études média qui observe, mesure et analyse les comportements du public, les tendances du marché et favorise l'émergence d'une référence de la data média en France.

Tableau 6 - Résultats 2021/2022 d'écoute des radios généralistes en France¹⁷**COMMUNIQUÉ DE PRESSE**

Panel Radio 2021/2022

**Principaux résultats de la Radio (5h-24h)**

1 % = 553 180 personnes âgées de 13 ans et plus

	Couverture maximale (%)			Nb moyen de jours d'écoute par auditeur 21 jours Lundi-Dimanche	
	Semaine moyenne		3 semaines 21 jours Lundi-Dimanche		
	5 jours Lundi-Vendredi	7 jours Lundi-Dimanche			
RADIO EN GENERAL	81,5	83,9	89,1	14,4	
Programmes généralistes	Total	43,2	45,4	54,1	11,2
<i>dont</i>					
EUROPE 1		6,5	7,2	10,1	7,5
FRANCE BLEU		9,2	10,4	15,2	7,1
FRANCE INTER		17,8	18,9	23,2	10,5
RMC		7,9	8,8	13,5	5,5
RTL		14,6	15,6	20,0	9,4

Par ailleurs, bien que populaire, cette station de radio offre une grande qualité de langue française et nous a semblé correspondre en cela à la rigueur linguistique des écrits extraits du journal *Le Monde* de notre corpus écrit.

3.3.1.1. Corpus radiophonique (CRIC) : « Carnets de campagne »

L'émission, de format grand public comportant de la vulgarisation scientifique, se déroule du lundi du vendredi, de midi trente à midi quarante-cinq. Les auditeurs bénéficient d'un coup de projecteur quotidien sur les initiatives sociales, culturelles et économiques touchant à toutes les questions de vie, de consommation, de formation, de santé, de production, de culture ou d'habitat. Le journaliste Philippe Bertrand présente et interroge celles et ceux qui proposent des initiatives novatrices dans toutes les régions de France.

¹⁷ Panel Radio 2019 publié par Médiamétrie le 23 avril 2019.

La pertinence de ce corpus vient du fait qu'il relève du langage courant. Il est vrai que, d'habitude, la trame d'une émission radio relève plutôt de l'écrit oralisé. Néanmoins, ce qui nous intéresse dans ce corpus, c'est la spontanéité des réponses lors des entretiens, qui par ailleurs ne sont pas préparés par avance. Le journaliste pose ses questions, certes préparées auparavant, mais les intervenants répondent librement.

Étant donné que cette émission présente les innovations ayant lieu partout en France, nous avons choisi de retenir des émissions parlant de divers départements afin de proposer un panorama large des accents français présents dans l'Hexagone.

Nos données proviennent du « podcasting » des fichiers de l'émission pendant un mois (janvier-février, 2014), à raison de dix-sept minutes en moyenne par jour, et ce du lundi au vendredi. Ainsi, nous avons pu écouter les émissions en ligne, en différé, sans les télécharger. Cela correspond à 50000 mots.

Le « podcasting »¹⁸ est un système de diffusion d'émissions audio ou vidéo sur Internet qui permet de télécharger les fichiers, audio et vidéo, appelés « podcasts » et de les transférer sur un appareil numérique. Par l'intermédiaire d'un abonnement à un flux de données (en l'occurrence celui de l'émission choisie), les utilisateurs ont accès à l'écoute immédiate, au téléchargement automatique de ces informations, en vue d'une écoute ultérieure ou encore une écoute en ligne, en différé, des replays des émissions.

Nos analyses nous ont montré que des propositions subordonnées relatives finales étaient produites au cours de cette émission. Cela implique que la tâche de compréhension orale du discours chez les auditeurs peut être compromise à cause de cette production orale selon une syntaxe hors norme.

¹⁸ La Commission Générale de l'Académie Française recommande l'utilisation du terme français « diffusion par baladeur ». Néanmoins, nous choisissons de conserver les anglicismes « podcast, podcasting ».

Nous nous sommes alors interrogée sur le taux de spécificité du discours : trouverions-nous des occurrences de subordonnées relatives dans des discours plus spécialisés ? Pour répondre à cette question, nous avons élaboré un deuxième corpus radiophonique abordant spécifiquement une actualité du domaine de l'économie.

3.3.1.2. Corpus radiophonique (CREE) : « On n'arrête pas l'éco »

« On n'arrête pas l'éco » est une émission de vulgarisation qui aborde des thèmes dans un domaine spécifique, à savoir l'économie. Il nous a paru important d'observer si la difficulté de compréhension provenait d'un problème syntaxique en lien avec les relatives et/ou si ce dernier découlait de la non maîtrise du lexique spécifique lié au domaine de l'économie. De plus, cette émission dure quarante-cinq minutes, c'est-à-dire trente minutes de plus que l'émission « *Carnets de campagne* ». Le fait de prolonger la durée de l'extrait augmente la difficulté de traitement de l'oral et par conséquent la compréhension orale des discours.

France Inter diffuse cette émission tous les samedis, de neuf heures quinze à dix heures. L'objectif de ce programme est d'expliquer au grand public les changements économiques du quotidien et de mettre en lumière les phénomènes économiques et leurs conséquences.

Ce programme démarre toujours avec un zapping de l'actualité, suivi d'un débat lié à l'actualité, animé par Alexandra Bensaïd face à deux journalistes aux points de vue souvent opposés : Emmanuel Lechypre (*BFM Business*) et Christian Chavagneux (*Alternatives économiques*). Puis, la journaliste Alexandra Bensaïd interroge avec précision des invités de renom. Ministres et grands patrons, toutes les personnes qui comptent dans l'économie en France sont passées à son microphone. Cette émission de radio menant une analyse de l'actualité économique est ponctuée par des chroniques, sur le terrain ou en direct du plateau de la radio.

Concernant la collecte des données de français de spécialité, nous avons procédé de la même manière que pour le corpus radiophonique CRIE, autrement dit par le téléchargement des fichiers « podcasts ». La transcription sans truchage orthographique des entretiens des invités menés par la journaliste totalise 9000 mots.

Nous avons décidé de collecter également deux autres corpus, des CM, c'est-à-dire des discours conformes aux discours auxquels les étudiants internationaux seront susceptibles d'être confrontés. Ainsi, notre étude porte sur deux versants : d'une part, nous observons les utilisations en contexte des PSR ; d'autre part, nous testons le degré de compréhension de ces PSR par les étudiants.

3.3.2. Corpus cours magistraux

Tout d'abord, concernant le choix des CM de nos deux corpus académiques, nos observations se sont portées sur des cours inédits, à l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès, selon le programme quinquennal de 2009 à 2015, en licence, avec un effectif minimum de 20 étudiants présents à chaque cours observé. Les domaines/thématiques sont variés puisque nous analysons l'organisation informationnelle du discours et non les contenus de celui-ci. Les enseignants sont francophones natifs et expérimentés. Lors de ces CM, les étudiants doivent prendre des notes, pendant environ deux heures en continu, et aucun document écrit n'est distribué.

Notre objectif final étant de mieux réfléchir aux besoins en termes de compétence liée à la compréhension orale des cours magistraux chez les étudiants internationaux, nous avons compilé un corpus oral issu de l'enregistrement des cours magistraux.

3.3.2.1. Corpus oral académique (CMPsy) : « Cours magistraux Psychologie »

Nous avons enregistré six heures¹⁹ de CM en licences 1 et 2 de Psychologie, avec trois enseignants différents (un homme, deux femmes) dans deux disciplines distinctes : les neurosciences et la psychophysiologie. Cela correspond à 34000 mots. Les cours ont eu lieu dans un amphithéâtre, avec la présence d'environ 150 étudiants.

Cette première étude académique nous a permis d'observer et d'analyser la réalisation effective des PSR finales lors des CM en vue de comparer ces résultats dans un autre domaine disciplinaire, à savoir les Sciences du langage.

3.3.2.2. Corpus oral académique (CMSDL) : « Cours magistraux SDL »

L'observation des CM en licence 1 et 2 de Sciences du langage au sein de la même université a duré quatre heures. Nous les avons enregistrées, avec deux enseignants différents (un homme et une femme), en lexicographie et origine/développement des langues. Cela correspond à 24000 mots. Les CM ont eu lieu dans une grande salle, équipée de tables en rang, avec à peu près 50 étudiants à chaque cours. Avec une différence concernant le nombre d'années d'enseignement, tous nos enseignants sont tout de même expérimentés et ont l'habitude d'enseigner à l'université.

Étant donné que nous n'étudions pas les interactions dans notre étude, nous ne marquons pas les tours de parole, ni les actions, ni les participants. Cependant, des chevauchements peuvent avoir lieu lors des émissions radiophoniques. Nous les noterons ainsi, le cas échéant, à l'aide de l'insertion de crochets ouvrants « [» et

¹⁹ Afin de ne pas biaiser notre étude, deux heures d'enregistrement n'ont pas pu être exploitées car il s'est avéré que l'enseignant n'était pas francophone natif.

fermants «] », encadrant le chevauchement dans chaque tour. Les crochets ouvrants « [» (début du chevauchement) sont obligatoires (sans espace après) ; les crochets fermants «] » (fin du chevauchement) en revanche sont facultatifs. Les crochets, marqués en vert, sont alignés verticalement au moyen d'espaces, par exemple :

```
CHA   ça c'était un petit [peu l- ]
MAR   [ah ouais ] donc attends (.) donc
      ça ce- cette façade a été complètement re[maniée]
LAU   [voilà ]
      c'est l` bâtiment en fait [dans: qu'on]
```

Les quatre corpus peuvent présenter des moments d'interaction (lors des entretiens ou des questions lors des rappels au début des CM), mais ces moments ne provoquent pas de différence concernant notre objet d'étude, car l'organisation discursive et le choix syntaxique des interlocuteurs sont comparables, que l'interlocuteur reformule ses propos ou qu'il prenne la parole.

Ces quatre corpus relèvent de types de communication variés. En effet, si l'on observe les paramètres de la communication établis par Koch & Oesterreicher (2008 : 201), il existe une dichotomie principale entre oralité et scripturalité, l'oralité impliquant une proximité et la scripturalité une distanciation. Or, cette opposition peut également se présenter graduellement entre ces deux pôles, selon les critères suivants :

Tableau 7 - Paramètres de la communication (Koch & Oesterreicher, 2008 : 201)

	ORALITE	SCRIPTURALITE
1	Parole privée	Parole publique
2	Relation de familiarité entre participants	Les participants ne se connaissent pas
3	Implication émotionnelle	Faible implication émotionnelle
4	Prévalence de la situation d'énonciation	Effacement de la situation d'énonciation
5	Proximité des référents	Éloignement des référents

	ORALITE	SCRIPTURALITE
6	Proximité spatio-temporelle des participants	Distance spatio-temporelle
7	Coopération entre les participants	Pas de coopération entre les participants
8	Dialogisme	Monologisme
9	Discours spontané	Discours réfléchi
10	Développement thématique libre	Thèmes fixés
Etc.		

Il est important de souligner que cet inventaire est défini comme non-exhaustif. Il est également possible de rapprocher plusieurs critères selon de degré de granularité que l'on recherche.

Koch & Oesterreicher proposent cette grille d'analyse selon la distinction entre une énonciation proximale et une énonciation distale. Cette différence est reliée à une opposition d'oralité ou de scripturalité médiale, c'est-à-dire selon le support utilisé, à une oralité ou scripturalité conceptionnelle, à savoir du discours, au-delà de sa matérialité (2008 : 202).

Les supports se matérialisent à l'écrit par des graphèmes ou à l'oral grâce aux phonèmes. À côté de cette matérialisation du discours, il y a une dimension conceptionnelle où il semble qu'on ne tienne pas le même discours à l'écrit qu'à l'oral.

Ce qui nous intéresse, c'est la présence dans nos corpus oraux de caractéristiques de la scripturalité. Selon les auteurs, « plus une énonciation satisfait les critères de l'oralité conceptionnelle, plus elle est susceptible d'être réalisée sur un support phonémique ; plus elle s'approche du pôle « scriptural », plus elle est susceptible d'être réalisée par écrit » (*ibid.* : 201). En effet, nos corpus radiophoniques suivent des thèmes fixés en amont, avec une trame de discours construit de la part des journalistes mais spontanés de la part des participants. On

constate également une proximité temporelle associée à une distance spatiale donnant des caractéristiques mixtes à ces entretiens.

Quant au corpus académique, la parole est publique, avec la présence de signes renvoyant à la situation d'énonciation lors des CM grâce à la proximité spatio-temporelle des participants. Ce discours est monologal, préparé en amont, avec des thèmes fixés. Cependant, pendant les CM, le professeur ne procède pas à une lecture de ses notes, voire même enseigne sans notes. Il se peut qu'il accompagne son discours par des présentations visuelles (des diaporamas), ce qui implique la présence de texte écrit préconstruit (cf. chapitre 1.5.1). Néanmoins, nous avons observé le recours à peu de diaporamas accompagnant le discours et lorsqu'ils étaient présents, ils représentaient des schémas. Le discours de l'enseignant n'était donc pas une lecture de ce qui était donné à voir.

Il est important de souligner la distinction existante entre le schéma discursif préconstruit et les discours, mis en forme linguistique, qui ne le sont pas. Cela implique qu'aussi bien les journalistes du corpus CRIC que les enseignants des CM sont dans la répétition des discours préconstruits, ce qui constitue une différence majeure avec les participants du corpus CRIC et les interventions du corpus CREE, où les discours sont spontanés.

3.4. PROPOSITIONS SUBORDONNÉES RELATIVES FINALES : DONNÉES QUANTITATIVES

Nous présentons les résultats bruts concernant le nombre des PSR ainsi que leurs constructions. Les transcriptions des données verbales radiophoniques sont fournies par clé USB puisque les podcasts ne sont pas téléchargeables.

Quant aux corpus académiques, l'usage des données transcrites à des fins de recherche a été autorisé, contrairement à la diffusion des enregistrements oraux de ces derniers (cf. annexe 2).

Tout d'abord, nous avons procédé à un décompte total des PSR dans chaque corpus pour ensuite comptabiliser le nombre total de PSR finales parmi les PSR des quatre corpus. Les PSR finales se trouvent souvent dans un enchaînement appositif, en dernière position. En effet, ces enchaînements viennent ajouter des informations ou des précisions concernant leurs antécédents et considérées comme primordiales de la part du locuteur.

Dans un second temps, nous exposerons le nombre de PSR introduites par pronom relatif (simples et complexes) et, parmi elles, le nombre de PSR finales. Les pronoms relatifs non attestés dans nos corpus ne sont pas représentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 8 - Nombre des PSR, des PSR en cascade et des PSR finales selon les corpus oraux recueillis

Corpus	Nbre total de PSR	Nbre de PSR en cascade	Nbre de PSR finales	Autres PSR
Corpus <i>CRIC</i>	548	205	99	344
Corpus <i>CREE</i>	129	44	55	30
Corpus <i>CMPSy</i>	299	97	69	133
Corpus <i>CMSDL</i>	237	55	49	133

Le nombre de PSR finales varie entre 30% et 60% du nombre total des PSR des corpus. Les PSR sont introduites par des pronoms relatifs simples et des pronoms relatifs complexes. Nous n'avons pas compté dans nos analyses les constructions clivées (« c'est... qui/que »), les pseudo-clivées (ce qui/ce que... c'est...) ou les structures présentatives « il y a... qui/que ». En effet, ces constructions maintiennent

la dépendance syntaxique du pronom relatif de manière à en faciliter leur compréhension.

Les PSR finales se trouvent parfois à la fin d'un groupe de PSR en cascade, plus ou moins éloigné de leurs antécédents. Cette accumulation propositionnelle rend confuse la compréhension du discours :

(112) autre type de domaine c'est ce qu'ils appellent le domaine les domaines généraux le domaine général **qui sont cette fois écrits non pas en majuscule mais en italique et qui sont écrits le plus souvent en toutes lettres** (Corpus CRIC)

(113) On sort du du du euh y'a le Brexit au Royaume Uni on vote pour Trump aux États Unis ça veut bien dire que derrière les chiffres macroéconomique, y'a une réalité euh **qui est du déclassement mais qui est une réalité, c'est-à-dire un déclassement qui pousse au populisme** (Corpus CREE)

(114) Le plus tôt possible, le plus tôt possible et ça dépend bien sûr de tous les auditeurs **qui sont aussi nos clients et qui nous écoutent et qui peuvent souscrire à « veiller sur mes parents » pour suivre leur père, leur mère, leur grand-mère, leur arrière-grand-mère** (Corpus CREE)

(115) C'est une cellule qui fait partie du système nerveux **qui a cette propriété d'excitabilité hein et dont l'activité est modulée par l'arrivée d'un stimulus externe à la cellule** (Corpus CMSDL)

Voici la répartition des PSR selon le pronom relatif introducteur :

Tableau 9 - Nombre des PSR selon le pronom relatif introducteur

Corpus	Qui	Que	Dont	Où	Lequel	Laquelle	Ce qui	Ce que
Corpus <i>CRIC</i>	387	65	35	8	12	6	30	5
Corpus <i>CREE</i>	95	8	2	6	3	/	11	4
Corpus <i>CMPsy</i>	224	26	10	5	4	2	23	5
Corpus <i>CMSDL</i>	204	6	5	6	6	/	10	/

La relativisation du sujet étant plus facile que celle du complément d'objet direct (Monville-Burston, 2012 : 234), les PSR introduites par le pronom relatif sujet « qui » sont majoritaires. Les PSR introduites par « que » s'en suivent. Nous illustrons nos propos avec l'exemple (116) de la PSR introduites par « qui » ainsi que (117) avec la PSR contenant le pronom relatif *que* :

(116) alors explication (.) c'est une association constituée euh d'anciens de l'E.P. école nationale de la statistique et de l'administration économique hein c'est-à-dire (.) que en fait (.) formées par cette école les personnes qui vont jouer un rôle dans au sein des entreprises au niveau de la statistique (.) et **qui seront aussi des administrateurs de l'I.** (Corpus CRIC)

(117) on va toujours préciser pour chacun d'entre eux un éventuel contenu mais en plus on va utiliser la colonne du milieu que jusqu'à présent je vous avais conseillé d'éviter **qui est euh le type de lien entre ces objets d'accord** (Corpus SDL)

Sémantiquement, l'événement décrit par la matrice est une condition nécessaire à la réalisation de celui de la relative. Le verbe *être* au futur va de pair avec la succession d'événements. D'ailleurs, le prédicat de la PSR précédente est au futur proche, ce qui crée un rapport temporel entre le procès représenté par le participe passé en fonction adjectivale « formées ». Il s'établit donc un lien entre l'ordre syntagmatique des propositions et l'avancement des événements au futur.

(118) on a des conventions avec les mairies (.) et on s'occupe d'organiser tout quoi ben de gérer les inscriptions des producteurs (.) le choix des produits parce qu'il y a vraiment un cahier des charges (.) qui est respecté par les agriculteurs ils n'ont pas le droit de faire de l'achat revente (.) et ils vendent que les produits entre guillemets **qu'on les autorise à vendre** (Corpus CRIC)

La PSR se trouve dans un lien inter-propositionnel dans lequel la matrice et la PSR entretiennent un rapport implicite de jugement. En effet, comme le souligne Khalifa (1999 : 7), le sens d'un énoncé contenant la PSR va bien au-delà de la simple addition du sens des contenus de la matrice et de la PSR. Il faut donc dépasser une lecture strictement sémantique de chaque constituant de l'énoncé.

Ce lien inter-propositionnel peut être reconstruit. Afin de retrouver la cohérence du discours, l'interlocuteur ainsi que le locuteur passent par des inférences, c'est-à-dire des opérations qui consistent à admettre une proposition en raison de son lien avec une proposition préalable tenue pour vraie. Ainsi, (118) n'est glosable en (119) que parce que le locuteur et l'interlocuteur présupposent (120) :

(119) Ils vendent les produits autorisés donc il y en a qui ne sont pas autorisés

(120) Il est vrai qu'il y a des règles à suivre lorsque nous faisons partie d'un groupe professionnel

Notons le nombre peu important des PSR introduites par « où », « dont » et « lequel », ce dernier étant toujours accompagné d'une préposition. En effet, les pronoms relatifs simples « où » et « dont » sont évités, voire remplacés par des constructions juxtaposées où la subordination n'est plus représentée par un pronom relatif. Les pronoms relatifs composés « lesquels, lesquelles » ainsi que « duquel, de laquelle, desquels, desquelles » ne sont pas représentés dans nos corpus.

Tableau 10 - Nombre des PSR finales selon le pronom relatif introducteur

Corpus	Nbr. total PSR finales	Qui	Que	Dont	Où	Lequel	Ce qui	Ce que
Corpus <i>CRIC</i>	149	115	14	3	2	/	15	/
Corpus <i>CREE</i>	55	40	3	2	/	/	10	/
Corpus <i>CMPsy</i>	89	61	3	3	/	4	16	2
Corpus <i>CMSDL</i>	49	37	3	3	/	/	6	/

Nos hypothèses concernant le nombre majoritaire de PSR finales introduites par le pronom relatif « qui » se confirment.

Concernant « ce qui/ce que », en tant que subordonnant, le démonstratif reprend globalement le discours antérieur, dans un contexte expositif/explicatif. Ainsi, leur nombre s'explique par le fait que les locuteurs, dans ce contexte, reprennent une partie du discours antérieur afin d'ajouter des informations :

(121) euh on va prendre une nomenclature très étendue dans le temps/ donc autant des mots très anciens que des mots très récents (.) en tout cas une période de temps assez longue c'est le cas pour le tlf par exemple/ qui va de la révolution française à nos jours ce qui est quand même **ce qui couvre quand même plusieurs siècles** (Corpus CMSDL)

La PSR finale introduite par « ce qui » pose problème dans la compréhension orale de la PSR. Si, d'un côté, le pronom relatif « qui » est rapidement reconnu, de l'autre, le pronom neutre « ce » possède une double fonction, rendant l'interprétation des propos complexe. En effet, ce pronom peut signifier « la chose » complétant ainsi la proposition précédente ou il résume la proposition précédente. La PSR finale de l'exemple (121) reprend et résume l'idée des propos précédents, à savoir la période de temps couverte par les dictionnaires, notamment le Trésor de la langue française (désormais TLF).

Qu'en est-il de la compréhension des compreneurs face à ce nombre récurrent des PSR finales ? Afin de vérifier la compréhension orale des étudiants, nous avons élaboré un protocole d'expérimentation que nous détaillerons ci-dessous.

3.5. TEST D'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION : DONNÉES RECUEILLIES

Afin d'évaluer la compréhension orale des CM, nous avons préparé un questionnaire numérique qui nous a permis d'interroger les étudiants à partir d'extraits du CM (cf. annexe 3).

Pour ce faire, nous avons sélectionné les PSR finales qui nous occupent à partir des transcriptions des données orales. Par la suite, nous avons élaboré un questionnaire à l'aide de *Google Forms*. Cet outil permet de créer des enquêtes et des questionnaires en ligne et de les envoyer à d'autres personnes par courriel.

Notre questionnaire possède deux parties. La première partie concerne des questions relatives aux critères d'inclusion préétablis dans notre protocole, à savoir leur situation administrative au sein de l'université, leur parcours scolaires, leur nationalité, leurs(s) langue(s) maternelle(s), leur âge ainsi que leurs éventuels troubles. Nous entendons par « trouble » tout handicap permanent (moteur, auditif, visuel, troubles du langage, troubles psychologiques...), ouvrant droit à une prise en charge et pouvant bénéficier des aides personnalisées proposées par l'université telle que le tiers temps lors des épreuves d'évaluation :

SL00402V Lexicologie/lexicographie Groupe 2 - Cours du mercredi 23/03/16

Bonjour,

Merci d'avoir accepté de contribuer à nos recherches !

Après quelques renseignements pratiques, nous vous invitons à répondre aux questions concernant la compréhension orale du cours de lexicographie du 23/03. Vous allez non seulement profiter de ce moment pour réviser le cours mais par la même occasion, vous allez nous aider à avancer dans notre travail !

Il s'agit d'écrire ce que vous avez compris des phrases extraites du dernier cours. Il n'est pas question de "bonne ou mauvaise réponse" mais simplement d'écrire ce que vous avez compris pendant le cours. Nous vous demandons de ne pas consulter Internet ni vos livres/notes.

Marina DA COSTA (en cas de besoin, veuillez me contacter à cette adresse : mdacosta@univ-tlse2.fr)

***Obligatoire**

1. 1. Êtes-vous inscrit(e) en Licence Sciences du langage ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

2. 2a. Est-ce votre première inscription à l'université ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

3. 2b. Si non, quelles études supérieures avez-vous suivies auparavant ? Avez-vous obtenu le diplôme correspondant ?
Lequel ?

4. 3. Êtes-vous en reprise d'études ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

5. 4. Pour l'année 2015-2016, êtes-vous en double cursus ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

6. 5. Êtes-vous de nationalité française ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

7. 6. Quelle est votre langue maternelle ? (plusieurs réponses possibles) *

8. 7. Quel est votre âge ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Moins de 18 ans
 18-25 ans
 26-39 ans
 Plus de 40 ans

9. 8. Bénéficiez-vous d'un tiers temps lié à un trouble quelconque ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

10. 9. Avez-vous suivi l'intégralité du cours du 23/03/16 ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

Figure 6 - partie du questionnaire concernant les critères d'inclusion

La sélection des participants a été établie selon ces critères d'inclusion et d'exclusion. En effet, nous avons sélectionné des étudiants inscrits en licence de la discipline (Sciences du langage, reprise d'études y compris), âgés de 18 à 39 ans, des hommes et des femmes, sans aucune distinction de nationalité. Il nous a semblé important de ne pas exclure des étudiants nouvellement arrivés à l'université puisque notre objectif était d'analyser la compréhension orale des discours universitaires inédits auprès d'un public novice, composé de natifs et non natifs.

Quant à la deuxième partie, des questions ouvertes liées à la compréhension des extraits du CM ont été proposées :

16. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "autre type de domaine c'est ce qu'ils appellent le domaine les domaines généraux le domaine général qui sont cette fois écrits non pas en majuscule mais en italique et qui sont écrits le plus souvent en toutes lettres" *

Figure 7 - exemple de question ouverte concernant la compréhension des PSR finales

Nous avons reçu 21 retours aux questionnaires envoyés. Tous les étudiants sont inscrits en licence de Sciences du langage. Parmi les étudiants participant aux tests de compréhension, 47,6 % se sont inscrits pour la première fois à l'université. Un seul étudiant est de nationalité étrangère. En revanche, trois d'entre eux ont deux langues maternelles (le français ainsi que l'occitan, l'espagnol ou l'arabe).

Âgés entre 17 et 39 ans, ils n'ont aucun trouble nécessitant le bénéfice d'un tiers temps lors des examens universitaires. De plus, nous avons veillé à ce que les participants au test ne soient affectés d'aucun « trouble ».

Pour éviter des incompréhensions par manque d'information dû à une arrivée tardive ou à un départ anticipé du cours, les participants devaient assister au CM dans son intégralité.

Les questionnaires ont été envoyés tout de suite après le CM examiné. Les étudiants avaient comme consigne d'y répondre sans consulter leurs notes et avant le cours suivant. En effet, les CM possèdent un schéma discursif ritualisé, c'est-à-dire que les enseignants commencent toujours par un rappel du cours précédent. Ainsi, nous ne voulions pas que l'étudiant ait eu le temps de « réviser, poser des questions » avant de répondre au questionnaire. En outre, nous avons cherché à captiver la compréhension de la réception du discours sans attendre, c'est-à-dire reprenant l'immédiateté imposée de compréhension lors des CM. Le tableau ci-dessous résume les caractéristiques des étudiants ayant répondu aux questionnaires :

Tableau 11 - Caractéristiques des étudiants répondant aux questionnaires

Nbr. total de réponses	Âge	Natifs	Non natifs	Langues maternelles
21	< 18 : 1	20	1	Français, arabe, occitan, espagnol, allemand
	18-25 : 19			
	26-39 : 1			

Des questions d'ordre méthodologique et théorique sont apparues. Nos questionnaires ont été élaborés à l'écrit. Or, les étudiants sont en présentiel et écoutent les cours. Ainsi, lors des cours, ils doivent gérer le traitement de l'information en temps réel, sans pouvoir revenir en arrière mais ils peuvent prendre des notes (cf. chapitre 1.5). Bien que nos questions aient été proposées à l'écrit, cette modalité ne constitue aucune aide à la compréhension puisque d'une part, les étudiants interrogés étaient présents dans le contexte énonciatif et donc phrastique, d'autre part, la restitution des cours à l'université se fait à l'écrit et à partir de la retranscription écrite de la compréhension orale des CM sous forme de prises de notes. De plus, nous mesurons la compréhension des discours et nos résultats montrent que, malgré les questionnaires écrits, les étudiants ont eu des difficultés à comprendre les CM à l'oral. En effet, pour qu'un étudiant puisse prendre des notes de manière efficace, il doit d'abord comprendre le discours en effectuant toutes les étapes nécessaires à cette activité cognitive. Il est néanmoins possible de noter sans comprendre pour faire des recherches ultérieures et à condition qu'il n'y ait pas de surcharge cognitive lors de l'activité de compréhension.

Nous avons fait le choix de transcrire les extraits sans ponctuation (cf. chapitre 3.2) pour ne pas guider l'interprétation des propositions. Afin de faciliter la lecture des exemples auprès des étudiants, nous avons marqué les pauses avec « / » lorsqu'il y en avait comme dans l'exemple ci-dessous :

13. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "l'inconvénient c'est que c'est peut-être un *
petit peu moins facile à consulter / en particulier pour les locuteurs et les utilisateurs des
dictionnaires qui n'ont pas forcément une conscience morphologique"

Réponse courte

Figure 8 - Exemple de question envoyée aux participants (en lien avec le corpus CMSDL)²⁰

Lors des CM, les discours expositifs/explicatifs sont reçus par les étudiants et considérés par l'enseignant-chercheur comme amorceurs, initiateurs aux informations disciplinaires qui devront être développées et approfondies par les étudiants en autonomie. Or, ces attentes sont implicites, ce qui augmentent les difficultés chez les étudiants primo-arrivants. L'enseignant fait son discours, avec des explications à rallonge, de manière spontanée et dans l'intention d'être clair, précis, exhaustif alors que dans les émissions radiophoniques les interlocuteurs, journalistes et interviewés, peuvent revenir sur leurs propos, reformuler, poser des questions afin d'obtenir des éclaircissements. Ainsi, les PSR finales apparaissent dans les discours de manière récurrente, afin d'explicitier l'énoncé incompris.

Nous montrons en suivant les résultats bruts du test de compréhension contenant les PSR finales extraites de nos corpus. Le test de compréhension a été élaboré à partir des corpus académiques CMPsy et CMSDL (cf. chapitre 3.3.2).

Pour effectuer le test de compréhension des PSR finales chez les étudiants, nous nous sommes appuyée sur les critères syntaxiques des PSR afin de les sélectionner, les interpréter (cf. chapitre 2.2.3) et les soumettre aux étudiants (cf. chapitre 3.5).

Suite à la réception des réponses, nous avons procédé à la validation de la compréhension orale selon les analyses faites précédemment par nos soins. Ainsi, si

²⁰ L'astérisque rouge indique une réponse obligatoire à la question posée dans le questionnaire.

le contenu sémantique de l'antécédent a été repris/reformulé à partir des propositions provenant des CM, leurs réponses ont été validées.

Nous mettons quelques exemples de réponses reçus concernant la question 13 (Figure 8) compte tenu que nous avons recueilli 264 reformulations au total. Nous avons conservé les réponses telles quelles, sans aucune correction de notre part de la syntaxe et/ou de l'orthographe des réponses fournies par les étudiants :

Tableau 12 - Réponses obtenues à la question 14 du corpus CMSDL

dans le tlf on trouve des expressions figées, qui sont de différentes formations (endogènes/exogènes)
pas grand chose ...
Je pense que le professeur a voulu nous dire que les locutions spécifiques comme "a gogo" ou "en vrac" ont été intégrées à la nomenclature du TLF, telles quelles car elles ne peuvent pas être décomposables, même s'il y a plusieurs mots, c'est représenté comme un mot à part entière car ensemble il veut dire quelques chose, mais séparément, cela ne veut rien dire ("ils perdraient de leurs sens"). En ce qui concerne la dernière phrase "alors des locutions qu'on utilise en français mais qui peuvent être tirées du latin" j'avoue ne pas comprendre ce que cela signifie hors de son contexte...
Le lexicographe a choisi d'intégrer des locutions (même d'origine exogène) dans sa nomenclature.
Le lexicographe a décidé d'intégrer dans le TLF dès locutions indécomposables et certaines peuvent être tirées du latin
rien
Pour décomposer des locutions qui perdraient ainsi leur sens elles ont été intégrées à la nomenclature du TLF.
La nomenclature du TLF prend en compte des locutions que l'on ne peut décomposer. Des figements ou des locutions latines par exemple.
rien

Les processus de reformulations et d'explications lors des discours expositifs/explicatifs se basent sur un usage fréquent des PSR en cascade, avec des

PSR finales qui rendent la compréhension orale des discours ambiguë. Nous venons de voir que ce phénomène existe tant lors des discours académiques que dans des discours radiophoniques. La reconnaissance des PSR ne pose pas de difficultés chez les étudiants. Cependant, cet usage en contexte, considéré comme erroné, est régulier chez les locuteurs tels que les journalistes et les enseignants.

Par conséquent, nous nous interrogeons sur les fonctions des PSR relevées ainsi que sur les implications de celles-ci dans la compréhension orale chez le récepteur-compreneur. Nous aborderons ces questions dans le chapitre 4.

4.

**INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS
& PRÉCONISATIONS**

Dans ce chapitre, nous discuterons dans un premier temps nos résultats en revenant sur deux versants de notre étude : d'une part, les processus en jeu en CO ; d'autre part, l'interprétation des PSR finales chez les étudiants universitaires primo-arrivants.

Ensuite, nous proposerons des pistes pédagogiques pour aider les étudiants à mieux se préparer à suivre des études à l'université française. Ces propositions nous amèneront à formuler des conseils aux enseignants. En effet, notre recherche aborde les conséquences interprétatives de la construction des PSR finales lors des discours oraux, notamment les CM, et les ambiguïtés sur leur compréhension par les étudiants primo-arrivants. Si d'un côté, les étudiants nécessitent un entraînement afin de mieux maîtriser la gestion des discours longs et complexes, de l'autre, les enseignants auraient grand intérêt également à mieux contrôler leurs discours afin d'en rendre la compréhension plus aisée.

4.1. COMMENTAIRES SUR LES PROPOSITIONS SUBORDONNÉES RELATIVES FINALES FRÉQUENTES

D'un point de vue syntaxique, les PSR ne posent aucun problème de reconnaissance quant à leurs constructions grammaticales. Néanmoins, ces subordonnées ne se trouvent pas à leur place usuelle, c'est-à-dire apposée à leurs antécédents, en position médiane. Elles font partie d'un enchaînement appositif, clôturant ainsi les groupes intonatifs en ajoutant des précisions sémantiques portant sur l'antécédent.

D'un point de vue pragmatique, ces PSR, dont le contenu sémantique ne se trouve pas au même niveau que celui de la proposition principale, ont une forte valeur rhématique. En effet, ces fonctions discursives dépassent le cadre syntaxique de leurs constructions. Comme nous l'avons vu au chapitre 2.2.3, il s'agit de procédés d'organisation du discours qui permettent de comprendre comment les catégories

de la langue peuvent être utilisées à des fins communicationnelles. En effet, nous avons analysé les PSR se trouvant dans un dispositif communicationnel au cœur duquel nous positionnons le sujet parlant (l'enseignant) en relation avec son/ses interlocuteurs en position essentielle de compreneurs (les étudiants).

Dans ces situations de communication, les participants utilisent des modes d'organisation du discours (énoncer, raconter, décrire, exposer, expliquer). Autrement dit, cela relève des principes d'organisation de la matière linguistique, principes qui dépendent de la finalité communicative. Avec du matériau verbal structuré en catégories linguistiques, qui ont à la fois une forme et un sens, ces modes d'organisation produisent des discours qui témoignent des choix conscients/inconscients que le sujet parlant a faits dans les catégories de langue et les modes d'organisation du discours, en fonction des contraintes imposées par la situation. Le locuteur pourrait théoriquement organiser ce qu'il veut dire de manière continuative (Charaudeau, 1992 : 642). Or, dans les situations de communication orales que nous avons analysées, il est amené à hésiter, à rectifier ou à compléter ses propos. Dans ces discours oraux, les enseignants produisent des discours expositifs/explicatifs dans l'intention d'expliquer le mieux possible, d'étayer les contenus disciplinaires. Selon l'évaluation qu'il fait de ses propos ou selon des signes détectés chez les étudiants, les enseignants introduisent des PSR.

Or, si l'intention première de l'enseignant est d'exposer et d'expliquer les notions disciplinaires, ces PSR ne permettent pas toujours l'accès au sens et au contraire rendent difficile la CO des CM (cf. chapitre 2).

Dans les corpus oraux étudiés, le nombre de PSR finales varie entre 30% et 60% du nombre total des PSR.

D'un point de vue quantitatif, les PSR finales sont majoritairement introduites par des pronoms relatifs simples tels que « qui, que » (entre 72% et 86% des occurrences). Nous remarquons la présence de quelques occurrences avec le pronom

relatif « dont » (de 2% à 6%). En revanche, sur la totalité des PSR finales collectées, nous notons seulement 2 occurrences avec le relatif « où » (0,5%).

D'un point de vue qualitatif, nous avons observé que, dans nos corpus, les PSR sont utilisées selon les finalités discursives de l'acte de communication regroupées essentiellement en deux modes d'organisation du discours : énonciatif et descriptif. « Énoncer » sert d'une part à rendre compte de la position du locuteur par rapport à l'interlocuteur, à lui-même et aux autres. D'autre part, « énoncer » permet d'intervenir dans la mise en scène des trois modes d'organisation que sont la narration, la description et l'argumentation. En ce qui concerne « décrire », ce mode propose simultanément une organisation du monde référentiel, ce qui donne lieu à des logiques de construction de plusieurs mondes et une organisation de sa mise en scène, débouchant sur des mises en description.

En référence aux travaux de Loock (2005, 2007, 2010, 2013), nous avons dégagé trois fonctions de ces PSR finales en discours : les **PSR continuatives**, les **PSR de pertinence** et les **PSR de subjectivité** (cf. chapitre 2.2.3).

Les PSR continuatives sont des structures dans lesquelles on fait succéder deux ou plusieurs événements. Ainsi, elles font avancer le schéma narratif. Nous y observons un rapport iconique entre le fait énoncé dans la relative comme étant postérieur, syntaxiquement et temporellement, à celui de la matrice (cf. chapitre 2.2.3.1) :

(122) donc c'est comme ça qu'on est
 rentrés dans une représentation au
 départ de signifiant écrit qui renvoyait
 directement au signifié vers une
 représentation du signifiant écrit **qui**
 était une autre représentation du
 signifiant oral (Corpus CMSDL)

Avec « au départ » et « vers », nous observons la logique narrative de cette explication. La PSR (122) explique l'évolution des représentations. Or, les étudiants ne l'ont pas comprise : « ? », « ... », « la représentation correspond maintenant à l'oral ».

Les PRS de pertinence viennent rendre pertinent l'antécédent ou le prédicat dans lequel celui-ci s'inscrit au sein de la phrase. Si l'antécédent est stable du point de vue référentiel, les étudiants ne sont peut-être pas suffisamment informés à son sujet. Cette stratégie préventive ou réparatrice représente un compromis car elle permet aux interlocuteurs, non-initiés et initiés, d'assurer la pertinence des propos pour l'ensemble de l'auditoire (cf. chapitre 2.2.3.2).

(123) ils ont combiné les signifiants écrits qui correspondaient à des syllabes pour que ça corresponde aux signifiants oraux **qui étaient plurisyllabiques** (Corpus CMSDL)

Dans cette explication, le locuteur compare l'utilisation des signifiants écrits et oraux dans la création de certains systèmes d'écriture. Les PSR ajoutent des informations qui posent cette opposition. Cependant, certains étudiants ne l'ont pas perçue ou ont donné des retours dans les questionnaires tels que « il y a une seule syllabe » ou encore « ? ».

(124) et vous voyez bien que ce sont des choses qui sont indécomposables (.) c'est pour ça qu'on a choisi de les enfin qui perdraient de leurs sens si elles étaient décomposées (.) c'est pour ça que le lexicographe a choisi de les intégrer (.) alors des locutions qu'on utilise en français mais **qui peuvent être tirées du latin** (Corpus CMSDL)

(125) on considère que lorsque l'on perçoit quelque chose comme on est jamais complètement naïf on a toujours un système de connaissances **qui va piloter notre perception du monde** (Corpus CMSDL)

Les retours des questionnaires concernant l'exemple (124) montrent bien l'impossibilité de compréhension de la PSR « rien, je ne comprends pas grand-chose, j'avoue ne pas comprendre ». Quant à la PSR finale (125), si pour certains étudiants sa compréhension ne pose pas de problèmes, pour d'autres, l'accès au sens reste compromis (« je ne comprends rien » ou encore « ... »), voire erroné (« percevoir des connaissances qui nous permettent d'avoir un minimum d'esprit critique en plus de ce que l'on peut observer »).

Ces exemples témoignent de la confusion provoquée par la PSR finale ou d'une mauvaise récupération de l'antécédent, provoquant ainsi une interprétation incorrecte.

Les PSR de subjectivité permettent de porter un commentaire, un jugement sur le contenu de l'antécédent et/ou de la proposition principale. Ce commentaire peut être appréciatif ou résulter d'un jugement, d'une évaluation, d'un bilan. Ces PSR opèrent un décrochage entre un niveau référentiel et un niveau interprétatif tel que nous l'avons défini au chapitre 2 (2.2.3.3). Nous notons alors en surface la présence d'adverbes et d'autres auxiliaires qui marquent le jugement ou l'énoncé d'une opinion, d'un vocabulaire appréciatif qui marquent l'interprétation :

(126) c'est le bras (.) la jambe (.)
votre tronc (.) la tête si vous voulez
bouger la tête à droite etc. (.) donc les
contractions phasiques (.) **qui elles**
évidemment par définition sont
transitoires (Corpus CMPsy)

Nous avons noté que les PSR finales sont majoritairement de pertinence et de subjectivité. Ces constats corroborent les types de discours présents pendant les CM. Ainsi, nous avons analysé les répercussions sur l'interprétation des PSR finales dans la compréhension orale des discours. En effet, elles viennent ajouter des informations nécessaires à la bonne compréhension des propos tenus par le locuteur. Ainsi, leur effacement ne produit pas d'énoncés syntaxiquement incorrects mais sémantiquement incomplets. La mise au second plan de l'information devient un procédé de rebondissement informatif. De cette manière, le compreneur reste accroché du début à la fin de son écoute, grâce au jeu entre l'information d'arrière-plan face à celle d'avant-plan. Autrement dit, le constituant initial n'apporte pas l'information principale. L'enchaînement relatif rattache les énoncés au contexte jusqu'à ce que la dernière PSR donne l'information jugée comme importante par le locuteur. L'enseignant crée alors un effet de suspense.

Or, dans le traitement des PSR, le développement de l'information doit se faire simultanément au travail de mémorisation de ce lien (le référent). À l'écrit, il est possible de récupérer le référent grâce à sa matérialité dans le texte. Néanmoins, la volatilité de l'oral empêche l'interlocuteur de le récupérer aisément. Ainsi, l'étudiant doit opérer un travail cognitif extrêmement important, faisant appel à sa mémoire de travail qui a pourtant une capacité limitée. Cette activité est très coûteuse chez l'étudiant pour deux raisons principales : au plus bas niveau, la lenteur et l'imperfection du processus de décodage engendrent une accumulation des informations en mémoire de travail. La construction du sens ne peut donc pas se faire efficacement. Au niveau supérieur, le manque de connaissances antérieures (lexicales, grammaticales, contextuelles, culturelles) et/ou la mobilisation insuffisante de ces connaissances antérieures freine également l'élaboration du sens du discours. L'élaboration du sens faisant partie de l'acquisition des connaissances secondaires, spécifique à un domaine particulier, un guidage explicite, qui repose sur un guidage de l'attention de l'apprenant, est nécessaire pour que ce dernier mette en œuvre ces principes, qu'il mettrait automatiquement en place s'il s'agissait de connaissances primaires (Roussel, 2021 : chapitre 2, p. 54 ; cf. chapitre 2.1).

En effet, la théorie de la charge cognitive préconise un enseignement explicite, nécessaire à l'apprentissage de connaissances secondaires. Cet enseignement peut consister à renforcer les connaissances à long terme en situation d'apprentissage, mais aussi à faciliter la sélection des informations pertinentes, ce qui permet, dans les deux cas, de diminuer les ressources attentionnelles nécessaires au traitement de l'information. En effet, au-delà des processus cognitifs impliqués, l'étudiant applique trois niveaux de traitement : grammatical, du mot à mot (verbal), et enfin l'interprétation disciplinaire (cf. chapitre 2.1).

Ainsi, les activités d'enseignement/apprentissage doivent être en adéquation avec l'architecture cognitive de l'être humain. Les recherches en psychologie cognitive montrent que cette architecture humaine est composée d'une mémoire de travail transitoire et d'une mémoire à long terme permanente. Ces deux composantes jouant un rôle majeur dans les apprentissages, la conception de situations d'enseignement-apprentissage doit tenir compte des contraintes que les structures de mémoire font peser sur les tâches proposées aux apprenants (Roussel, 2021 : chapitre 3, p. 62 ; cf. chapitre 2.1). Or, d'après nos observations, l'enseignement des PSR en classe de FLE ne correspond pas aux discours spontanés dans des discours oraux des enseignants universitaires. En effet, en classe de langues, les enseignants proposent des documents courts, dans des contextes travaillés en amont, ce qui facilite la récupération de l'information que la PSR apporte. De plus, en termes de construction syntaxique, l'antécédent se trouve avant la PSR alors que nous avons pu observer dans nos corpus que l'enchaînement appositif contenant des PSR en cascade éloigne l'antécédent du pronom relatif, rendant la compréhension orale plus difficile :

(127) l'inconvénient c'est que c'est peut-être un petit peu moins facile à consulter (.) en particulier pour les locuteurs et les utilisateurs des dictionnaires **qui n'ont pas forcément une conscience morphologique** (Corpus CMSDL)

Nous observons que la position des substantifs induit en erreur l'interprétation de la PSR finale (127) car certains étudiants associent « dictionnaire » à l'antécédent puisqu'il se trouve avant le pronom relatif « qui ». Or, l'enseignant parle de la conscience morphologique des utilisateurs et non pas des dictionnaires (« la morphologie dans le dictionnaire est difficile pour les locuteurs »).

Les PSR finales sont majoritairement explicatives puisqu'elles présentent des définitions ou des explications, parfois des données temporelles faisant référence à des auteurs ou à des courants théoriques. Par ailleurs, certaines explications données par les enseignants ont une double fonction : à la fois compléter leurs propos et aussi, insister sur le fait que ces dernières doivent être retenues et travaillées par les étudiants. Ainsi, ces procédés ont également pour fonction d'accentuer l'importance des informations transmises. Or, cette importance est implicitement liée au fait d'insister, de répéter, de reformuler grâce aux PSR en cascade. Autrement dit, le fait d'enchaîner les PSR montre que leurs contenus sont importants, ce qui vient à la fin est important donc les enseignants souhaitent ainsi que les étudiants aillent chercher plus d'informations, approfondir les notions obtenues en cours (lire des articles, des ouvrages, etc.). De ce fait, nous parlons de l'existence d'implicites. Sans l'exprimer, les enseignants incitent l'implication active des étudiants en leur demandant de faire les relations anaphoriques entre l'antécédent et les PSR finales.

(128) pour ceux qui continueront par la suite et qui s'intéresseront un petit peu aux théories de l'action (.) vous verrez que dans ces théories de l'action (.) la voie d'entrée de ces grands modèles **qui cherchent à expliquer un petit peu comment l'individu rentre en activité**
(Corpus CMPsy)

Il nous apparaît ainsi essentiel d'automatiser le traitement des PSR à l'oral chez les étudiants grâce à un enseignement des pronoms relatifs dans des structures complexes, c'est-à-dire des constructions enchâssées, avec des antécédents parfois éloignés des PSR. Cet enseignement va de pair avec une préparation à la CO de discours longs, auxquels les primo-arrivants sont peu exposés avant les cours magistraux disciplinaires. Autrement dit, pour entraîner la mise en place de stratégies cognitives et métacognitives chez l'étudiant, plusieurs leviers sont possibles : travailler l'automatisation des processus de bas niveau (avec des exercices phonologiques) ; préparer la mise en place des processus de haut niveau grâce à l'élaboration d'hypothèses, d'inférences ; proposer des réflexions métacognitives concernant les stratégies qu'ils utilisent pour comprendre (cf. chapitre 2).

4.2. PRÉCONISATIONS PÉDAGOGIQUES

Les trois premières années à l'université restent à haut risque pour un grand nombre de bacheliers, comme en témoignent les derniers chiffres du *Ministère de l'Enseignement Supérieur* sur la réussite en licence : 42% des étudiants natifs inscrits en L1 l'année de leur baccalauréat ont obtenu leur licence en 3 ou 4 ans alors que ce taux s'élève à 34% des étudiants internationaux en mobilité (Lefevre, 2019 ; Ndao, 2020).

Face à cette situation qui n'est pas nouvelle, le gouvernement français a proposé, aux universités, la loi « Orientation et réussite des étudiants », en mars 2018. Elle vise notamment à réduire le taux d'échec en première année et permet à chaque université de fixer des prérequis pour choisir les étudiants. Ainsi, d'une part, les étudiants doivent faire la démarche de prononcer des vœux de poursuite d'études dans le supérieur. De leur côté, les universités considèrent les demandes d'inscription de manière personnalisée en relation avec des « attendus », des motivations, des compétences et des connaissances prérequisées pour être admis dans la filière souhaitée (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2018).

Parallèlement, il est demandé aux établissements de proposer des parcours d'accompagnement des étudiants. Le label « nouveaux cursus à l'Université » proposé par le gouvernement et accompagné par le « programme des investissements d'avenir » en 2017 a pour objectif de soutenir les universités, les écoles et les regroupements d'établissements qui proposent des projets académiques répondant à trois priorités complémentaires :

- La **création de nouveaux cursus**, afin d'assurer une meilleure réussite des étudiants par une diversification des formations adaptée à la diversité des publics accueillis en licence ;
- Le **soutien à des projets ambitieux de formation tout au long de la vie** et l'adaptation de l'offre de formation universitaire aux besoins des personnes engagées dans la vie professionnelle ;
- L'**évolution des formations supérieures induite par la révolution numérique** et la mise en œuvre de véritables universités numériques favorisant à la fois la transformation de la pédagogie universitaire et la poursuite d'études à distance (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017 : paragraphe 2).

Du côté des lycées, les organisations de rencontre entre les lycéens et des enseignants universitaires d'une part et des étudiants d'autre part se multiplient afin de préparer ce passage à l'université. Des « journées objectifs Parcoursup », des « journées immersions croisées », des salons « InfoSup » sont autant d'initiatives pour faire dialoguer les enseignants du secondaire et du supérieur ainsi que les lycéens et leurs futurs enseignants à l'université. Ces rencontres ont pour objectifs de sensibiliser les lycéens aux conditions des formations qu'ils s'appêtent à suivre et de les aider dans le choix de la formation la plus en adéquation avec un projet professionnel naissant.

Dans ce sens, il serait judicieux de proposer des formations en amont de leur entrée à l'université aux étudiants primo-arrivants. Au-delà de leur provenance, natifs et internationaux, leurs besoins méthodologiques restent avérés.

Par ailleurs, notre étude soulève également la question de la formation des enseignants/futurs enseignants concernant la construction de leurs discours lors des CM. Ainsi, dans un premier temps, nous proposerons des pistes de travail pour les étudiants ; dans un deuxième temps, nous exposerons des préconisations aux enseignants.

Tout d'abord, il est essentiel de préparer les étudiants internationaux à un niveau linguistique suffisamment maîtrisé, autrement dit au niveau C1. En effet, les apprenants de ce niveau sont considérés comme des utilisateurs autonomes en langue française capables de « comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites » (Conseil de l'Europe, 2001 : 27). Le niveau idéal correspondrait au niveau C2 pour que l'étudiant n'ait « aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour se familiariser avec un accent particulier » (Conseil de l'Europe, 2001 : 27). Or, ils sont peu nombreux à arriver avec un tel niveau linguistique. De fait, ce niveau n'est pas un prérequis pour se porter candidat à une formation universitaire. Par ailleurs,

l'appréhension du système institutionnel reste indispensable dans un programme de formation. Cette acculturation prend des proportions variées, selon l'origine des étudiants internationaux, le contexte de la formation préparatoire et la distance entre les connaissances déjà acquises et la discipline choisie en étude.

Le travail préparatoire à l'intégration de l'université nécessite du temps, de la préparation et de l'investissement. En France, un élève suit sa scolarité pendant 13 ans (de la maternelle au lycée) avant d'intégrer l'université. De plus, il s'agit de sa langue maternelle donc, *a priori*, il ne devrait pas avoir de difficultés à suivre et réussir les premières années universitaires. Or, les taux de réussite que nous avons rappelés montrent qu'il existe des difficultés chez tout étudiant et, davantage chez les étudiants internationaux. De ce fait, pour mieux les accompagner, le travail doit se faire par étapes.

Arrivé à l'université, tout étudiant, toutes habitudes scolaires et culturelles confondues, a des besoins méthodologiques concernant le cadre académique puisque les attentes universitaires diffèrent de celles de l'enseignement du secondaire français et/ou de celles concernant la méthodologie acquise dans les établissements d'enseignement du second degré à l'étranger.

En termes d'activités pédagogiques, lorsque l'on observe les besoins méthodologiques des étudiants au sein de l'université, la préparation à comprendre les discours des enseignants et la prise de note associée semblent incontournables. Ainsi, il est primordial d'insister sur la compréhension orale des discours complexes et longs avec les étudiants primo-arrivants. Comme le souligne Mangiante :

l'enseignant préparera ainsi les apprenants à distinguer les différents types d'énoncés selon leur fonction propre afin d'améliorer la compréhension orale et faciliter la prise de notes. (Mangiante, 2017 : 46).

Nous proposons de démarrer le travail préparatoire à la compréhension orale des CM disciplinaires par des activités de CO non disciplinaires afin d'entraîner la capacité d'écoute.

Dans un deuxième temps, à partir des activités de CO, on aborde petit à petit la prise de notes. La prise de notes relève tout d'abord de la compétence à comprendre le discours oral. L'étudiant doit être capable de comprendre les informations essentielles afin d'en prendre des notes pour ensuite approfondir ses connaissances et préparer les révisions pour les examens. Ainsi, la partie de compréhension de même que la capacité à sélectionner les données étant maîtrisées, il nous est alors possible d'intégrer des techniques de prise de notes avec quelques méthodes ainsi que l'apprentissage du système d'abréviations (Parpette & Mangiante, 2011 ; Mangiante & Parpette, 2012).

Ainsi, il serait convenable de proposer deux niveaux d'activités. Le premier niveau de manipulation simple sur la grammaire des PSR, notamment la discrimination entre les PSR et les propositions subordonnées complétives. En outre, un enseignement intensif concernant la nature du sujet remplacé par le pronom relatif « qui » dans la subordonnée viendrait compléter cet apprentissage compte tenu de la confusion fréquente chez les étudiants internationaux à ce propos. En effet, la fonction du pronom relatif « qui » est souvent associée à un sujet actif, animé. Or, ce pronom renvoie au sujet syntaxique de la proposition. De ce fait, il peut être animé et inanimé et est soumis aux règles syntaxiques d'accords. Le deuxième niveau de compréhension orale relève d'activités de compréhension orale avec des discours de plus en plus longs. On proposerait aux étudiants des exercices de reformulation des propos, d'identification du vouloir dire de la part des enseignants cachés derrière les implicites grâce à des questions ouvertes (qu'avez-vous compris ? quand vous entendez telle phrase, qu'en comprenez-vous ? Comprenez-vous les messages implicites ? Si oui, comment vous le mettez en pratique ?).

Comme nous l'avons vu au chapitre 1 (cf. chapitre 1.5.1), les CM possèdent des caractéristiques multiples qui font appel à des compétences transversales et techniques. En effet, afin d'être évalués, les étudiants internationaux doivent comprendre le discours de l'enseignant et prendre des notes afin de les retravailler et préparer les examens. Ainsi, cette prise de notes est un exercice complexe et indispensable. Au-delà de l'entraînement essentiel et inévitable de la compréhension orale, il faudrait également effectuer des activités concernant les trois étapes des différents niveaux impliqués dans l'acquisition de la compétence de la prise de note.

Tout d'abord, il serait utile de proposer un travail d'analyse au niveau global d'extraits de CM afin d'apprendre à sélectionner les informations utiles et / ou pertinentes. Ensuite, des entraînements lexico-syntaxiques au niveau local pour être capable de sélectionner les termes à conserver, associés à la pratique d'une codification rapide et efficace telle que l'utilisation des abréviations, des symboles pour remplacer des termes récurrents. Puis, concernant les modalités de travail, des activités de sensibilisation à partir de la transcription d'extraits de CM effectuées par l'enseignant, associées à des exercices sur les méthodes de prise de notes (Parpette & Mangiante, 2011 : pp. 93-96).

Quant aux techniques possibles, il serait primordial d'exposer aux étudiants des outils pour la prise de notes tels que l'utilisation des cartes mentales ou les techniques de facilitation graphique mais également les différentes méthodes que nous allons passer rapidement en revue.

La facilitation graphique s'appuie sur l'utilisation d'éléments visuels et iconiques, avec des mots-clés qui nous pousse à nous centrer sur l'essentiel d'un discours et par conséquent à augmenter notre concentration. Il s'agit d'une visualisation globale d'un sujet où l'ensemble des éléments et des concepts s'organisent autour de cette thématique. Dans cet exercice de prise de notes, on développe une qualité d'écoute plus forte et de synthèse pour regrouper les

informations sur un sujet. Par ailleurs, cette matérialisation de nos idées nous permet de renouer avec une façon plus naturelle de gérer l'information puisque nous n'avons pas une pensée linéaire (Pouille, 2019 : 5).

La méthode linéaire qui consiste à noter tout ce qui se dit dans l'ordre de présentation des informations, ce qui ne représente pas notre manière innée de penser, c'est-à-dire non linéaire. De plus, on prononce entre 120 et 160 minutes de mots par minute tandis que l'on écrit en moyenne 30 mots par minute²¹ (Nathan, s. d. : 2).

Ensuite, la méthode structurée. Elle consiste à ordonner les idées selon une structure numérotée (titres, sous-titres) en les présentant sous forme d'énumération afin de visualiser clairement le plan. Lors de la prise de notes, il faut être très sensible aux articulations, repérer les mots et phrases clés. Cette prise de notes, hiérarchisée, facilite le compte-rendu. Néanmoins, cela nécessiterait une préparation en amont grâce au plan donnée en amont par l'enseignant (*ibid.* : 2).

Puis, la méthode arborescente fait apparaître les liens entre les différentes idées. Les notes sont organisées les unes par rapport aux autres en fonction de l'enchaînement des idées. Elle permet de bien visualiser les différentes idées. Or, pour qu'elle soit efficace, le compreneur doit être capable de sélectionner les articulateurs de ces idées (*ibid.* : 3).

Enfin, la méthode pré-cadrée ou normée qui permet de noter les informations importantes et d'éviter des oublis. Des documents (supports pré-imprimés) sont élaborés afin de recueillir les informations (fiche téléphonique, compte-rendu,

²¹ Brown, C. M. (1988). « Human-computer interface design guidelines ». Norwood : Ablex Publishing.

tableaux divers). Cette méthode ressemblerait au remplissage d'informations grâce à un modèle, qui devrait alors être fourni par l'enseignant (*ibid.* : 4).

Pour finir, la méthode de Cornell fournit un format systématique pour la condensation et l'organisation des notes. L'étudiant divise le papier en deux colonnes : celle de droite pour la prise de notes à réaliser et celle de gauche pour les mots-clés, les commentaires pendant le cours. Il laisse cinq à sept lignes en bas de la page pour le résumé à faire après le cours.

La méthode Cornell de prise de notes semble être la plus avantageuse puisque les étudiants sont tenus de faire la synthèse et appliquer les connaissances acquises lors des évaluations (Pauk, W. 1962 : 241).

Dans le travail de prise de notes, l'étudiant doit être capable d'écouter, de comprendre, de sélectionner, de synthétiser et de noter. Ainsi, pour une meilleure prise de notes pendant les CM, l'étudiant devra être apte à retenir l'essentiel, à souligner les mots-clés et les structures syntaxiques importantes, à recourir aux abréviations et symboles, à noter les explications dans la marge et à faire attention aux mots et aux PSR récurrents pour bien reconstituer les notes après les CM.

Nous confirmons alors que les contenus des cours destinés aux étudiants doivent être spécifiques, notamment en ce qui concerne la syntaxe des PSR et les conséquences de celles-ci dans la CO des CM ainsi que les activités de PDN.

Il convient donc d'adopter une démarche souple, intégrant une véritable analyse des besoins, liée à la pédagogie de la langue conjointe à celle des matières académiques à suivre (Berchoud, 2017 ; Mangiante, 2017).

Il est important d'encourager l'automatisation des processus de bas niveau et d'entraîner la mise en œuvre de processus de haut niveau puisque pour comprendre, il ne suffit pas d'écouter. En ce sens, les consignes qui précèdent une tâche d'écoute ou qui l'accompagnent sont susceptibles de faire varier non seulement les

performances en compréhension mais aussi d’orienter l’attention de l’apprenant vers des éléments pertinents pour un domaine d’apprentissage particulier, c’est-à-dire que l’attention doit être spécifiquement ciblée et pas seulement globale. Selon Schmid :

pour acquérir du vocabulaire, il faut tenir compte à la fois de la forme des mots (prononciation, orthographe) et des indices disponibles qui peuvent mener à l’identification du sens. Pour acquérir les aspects pragmatiques du langage, il faut s’occuper à la fois de la forme linguistique des énoncés et des caractéristiques sociales et contextuelles pertinentes auxquelles ils sont associés. Pour acquérir la morphologie [...], il faut prêter attention à la fois aux formes des morphèmes et à leurs significations, et pour acquérir la syntaxe, il faut être attentif à l’ordre des mots et des significations auxquelles ils sont associés. (Schmid, 2001 : 31)

Ainsi, il ne suffit pas de proposer un travail sur des tâches globales mais de préférence des entraînements au travers de tâches ciblées citées ci-dessus afin que l’étudiant puisse automatiser les processus cognitifs mis en jeu lors des activités de réception des CM (cf. chapitre 2).

De plus, il serait intéressant de sensibiliser à ces phénomènes et de former les futurs enseignants à contrôler leurs discours. En effet, lorsque nous sommes en situation d’enseignement, plusieurs paramètres entrent en jeu. La concertation sur les contenus disciplinaires peut affecter les discours pédagogiques. Sans contrôle, les enseignants enchaînent les PSR en cascade rendant la CO critique puisque ces propositions subordonnées sont atypiques et ne correspondent pas au modèle de la grammaire normative, enseigné en cours.

Par ailleurs, lors de ces discours expositifs/explicatifs, l’enseignant-chercheur a recours à des formes d’expression linguistiques visant à lever l’opacité sémantique du jargon de sa discipline. Dans cette construction discursive, l’enchaînement

constitue la reprise à l'infini des structures syntaxiques qui servent à expliquer, insister, ne pas briser le rythme ou encore laisser du temps à l'élaboration d'une interprétation afin de comprendre le discours dans son intégralité.

Néanmoins, afin de constituer une situation d'apprentissage efficace, il serait utile que l'enseignant guide l'attention des étudiants sur un contenu spécifique en donnant des consignes en amont pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, en cas d'absence de consigne, la seule écoute du CM sans aucune possibilité d'anticiper les contenus ne permet pas de hiérarchiser les informations. Dans ce type de situation, la saturation de la mémoire de travail empêche la bonne compréhension de la totalité du CM. *A contrario*, lorsque l'enseignant apporte une consigne, il fait porter l'attention de l'étudiant sur un élément particulier de la tâche, ce qui revient à réduire la charge extrinsèque. La charge essentielle est alors favorisée, puisqu'une grande partie des ressources va être dévolue aux objectifs d'apprentissage ponctuels définis par l'enseignant (Roussel, 2021 ; cf. chapitre 2.1.1).

Ensuite, nous savons que les PSR finales servent à l'explication et sont utilisées lors des discours expositifs/explicatifs durant les CM. La présence de ces propositions aidant à l'exposition ainsi qu'à l'explication des concepts disciplinaires n'est pas problématique. En revanche, leurs formes atypiques n'en facilitent pas la compréhension. Ainsi, pour aider au mieux les étudiants à suivre les CM, il serait judicieux de s'arrêter pour relayer les informations au tableau, grâce à des écrits, à des schémas, à des outils pour illustrer les propos en cours. En effet, il est primordial de prendre en considération le lien entre la mémoire de travail qui traite le flux d'information et la charge cognitive associée pour aider au mieux les étudiants à comprendre et à retenir davantage de nouvelles informations (cf. chapitre 2.1.1). Dans une situation de compréhension de l'oral, un support écrit (visuel sous forme de sous-titre) permet de répartir les informations à traiter sur les deux canaux de traitement. Autrement dit, l'enseignant doit adapter sa façon d'enseigner à différents styles d'apprentissage selon la charge cognitive imposées par les tâches : la charge cognitive extrinsèque liée aux supports utilisés accompagnée de la charge cognitive

intrinsèque qui concerne la pédagogisation de ces supports peuvent alléger la charge cognitive essentielle, c'est-à-dire la mise en relation des nouvelles connaissances avec les anciennes en situation d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant pourrait d'une part, pourrait proposer des exercices de manipulation des notions ou des mises en application à la fin de chaque chapitre afin de baisser la charge cognitive intrinsèque. D'autre part, afin de diminuer la charge cognitive extrinsèque, il devrait accompagner son discours d'un support visuel ou encore avoir recours au tableau en vue de présenter de manière simple l'essentiel à retenir, comme le souligne Claudel :

le recours au tableau « noir » permet une médiation des dices qui sert des objectifs variés. Il peut être un espace commun de réflexion sur le fonctionnement d'un concept, le siège de la mémoire du groupe, ou encore une aide à la réception. Les conduites oralo-graphiques, dans le CM, s'accompagnent fréquemment de comportements prosodiques et/ou de monstration au service d'un accès aux dices à travers la reformulation. (2019 : 48)

Tout cours en langue seconde devrait être soutenu par des dispositifs qui participent également à l'enseignement-apprentissage explicite de la langue étrangère. Dans le cadre d'une internationalisation des cursus, proposer des cours de soutien linguistique accompagnés de cours de langue spécifique au contexte universitaire et de révision pas à pas des contenus disciplinaires favoriseraient la réussite des étudiants internationaux.

CONCLUSION

Dans notre étude, nous nous sommes interrogée sur les difficultés de compréhension des cours magistraux chez les étudiants, notamment sur la question de la capacité à sélectionner les informations importantes dans les discours oraux universitaires.

Cette réflexion, issue de notre pratique enseignante ainsi que de notre propre expérience en tant qu'étudiante allophone au sein de l'université française, s'est organisée autour de l'analyse d'un phénomène qui participe de cette opacité des discours d'enseignants : les propositions subordonnées relatives finales (désormais PSR).

Dans un premier temps, nous avons montré que ces propositions subordonnées étaient présentes dans de nombreux échanges. Les corpus collectés (journalistiques, radiophoniques et académiques) témoignent qu'elles ne sont pas l'apanage de discours spécialisés ni spécifiquement oraux. Or, à l'oral et quand ils s'adressent à des personnes ne maîtrisant pas la langue française ni le domaine de spécialité, elles engendrent des confusions.

Dans les cours de *Psychologie et de Sciences du langage*, les propositions subordonnées relatives finales sont majoritairement explicatives puisqu'elles présentent des définitions ou des explications, parfois des données temporelles faisant référence à des auteurs ou à des courants théoriques. Par ailleurs, certaines explications données par les enseignants ont une double fonction : compléter leurs propos, insister sur le fait que ces explications doivent être retenues et travaillées par les étudiants. Ainsi, ces procédés ont pour fonction de souligner l'importance des informations transmises. Or, cette importance est implicitement liée au fait d'insister, de répéter, de reformuler grâce aux PSR qui apparaissent en cascade.

Notre étude révèle que la reconnaissance des PSR n'est pas une difficulté pour les étudiants de première année universitaire. En revanche, leur interprétation peut

s'avérer erronée. Par ailleurs, nous avons observé un écart entre l'enseignement des PSR selon une description traditionnelle et leurs réalisations en discours, peu enseignées. Par conséquent, les étudiants sont peu entraînés à les comprendre.

Ainsi, nous avons avancé quelques pistes didactiques qui pourraient contribuer à aider aussi bien les enseignants que les étudiants dans leur autonomie. De plus, ces pistes pourront faire l'objet de programmes en ingénierie de la formation des enseignants ainsi que des futurs enseignants universitaires.

Concernant les étudiants, il nous apparaît essentiel d'automatiser le traitement des propositions subordonnées relatives finales à l'oral grâce à un enseignement des pronoms relatifs dans des structures complexes, avec une préparation à la compréhension orale de discours longs, auxquels les primo-entrants à l'université sont peu exposés avant les cours magistraux disciplinaires. Ces entraînements leur permettraient de mettre en place des stratégies cognitives et métacognitives baissant ainsi la charge cognitive mise en jeu lors des CM. De plus, un travail sur la sélection des informations importantes, accompagné d'exercices de prises de notes favoriserait la transposition de ces compétences en situation réelle.

Quant aux enseignants, puisque nos hypothèses concernaient la construction discursive de leur part et leurs pratiques pédagogiques lors des CM, nous avons proposé des outils facilitant l'assimilation de nouvelles connaissances chez les étudiants.

En effet, la sensibilisation des enseignants aux phénomènes syntaxico-discursifs pourrait déboucher sur un meilleur contrôle de leurs discours grâce à des procédés de guidage de l'attention de l'étudiant, avec des aides à l'écrit et des exercices de manipulation des notions ou des mises en application à la fin de chaque chapitre.

Par ailleurs, dans le cadre d'une internationalisation des cursus, il serait profitable d'une part de proposer des cours de soutien linguistique accompagnés de cours de langue spécifique au contexte universitaire. D'autre part, des séances de révision des contenus disciplinaires pourraient accompagner la réussite des étudiants internationaux ainsi que de tous les étudiants primo-entrants à l'université.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

Abeillé, A., Clément, L., & Toussenet, F. (2003). « Building a treebank for French » dans Abeillé, A. (éd.), *Treebanks : Building and Using Parsed Corpora* dans *Text, Speech and Language Technology*, n°20, pp. 165-187.

Abeillé, A. & Godard, D. (2012). « La Grande Grammaire du Français et la variété des données » dans *Langue française*, n°176, pp. 47-68.

Arnauld, A. & Lancelot, C. (1660, éd. 1993). *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*. Genève : Slatkine Reprints.

Arnauld, A. & Lancelot, C. (1662, éd. 1981). *La Logique ou l'art de penser*. Paris : Vrin.

Alvarez, G. & Aupècle, M. (1977). *Français instrumental et français fonctionnel*. Montréal : AUPELF.

Baddeley, A. D. (2002). « Is working memory still working? » dans *European Psychologist*, 7, pp. 85-97.

Barthélémy, F., Kleszewski, C., Perrichon, E. & Wuattier, S. (2012). *Version originale, niveau B2*. Paris : EMDL.

Beillet, M. (2016). *Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France*. Thèse de Doctorat, Université de Mons-Hainaut & Université d'Artois.

Berchoud, M. (2017). « Manuels FLE dits « généralistes » et besoins langagiers des étudiants non locuteurs natifs en universités françaises » dans Tyne, H. (éd.), *Le français en contextes : approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*, mis en ligne <https://books.openedition.org/pupvd/2826>.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, I. Paris : Gallimard.

Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, II. Paris : Gallimard.

Berrendonner, A. (1990). « Pour une macro-syntaxe » dans *Travaux de Linguistique*, n°21, pp. 25-36.

Berrendonner, A. (2004). *Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro- et macro-syntaxiques*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Bertaux, L., Frappe, N., Grindatto, S., Guiot, A.-G., Jung, M. & Moreau, N. (2016). *Le DELF B2 100% réussite*. Paris : Didier.

Bertocchini, P. & Constanzo, E. (2012). « La notion d'oral » dans *Le Français dans le monde*, n°381, pp. 24-25.

Bertocchini, P. & Constanzo, E. (2013). « La notion d'écrit » dans *Le Français dans le monde*, n°386, pp. 28-29.

Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier/Didier.

Bilger, M. (2008). *Données orales. Les enjeux de la transcription*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.

Bianco, M. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre : Quoi de neuf ?* Lyon : CNESCO-IFÉ.

Birner, B. J. (1994). « Information Status and Word Order: An Analysis of English Inversion » dans *Language*, n°70-2, pp. 233-259.

Bertin A. & Blanche-Benveniste, C. (1990). « Le français parlé - études grammaticales » dans *L'Information Grammaticale*, n°57, pp. 58-59.

Blanche-Benveniste, C. (2003, éd. 2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

Blanche-Benveniste, C. (2011). « *Le français : usages de la langue parlée*. Comptendu de Paul Cappeau (Université de Poitiers) » dans *Langage et société*, n°135, pp. 104-106.

Bonnard, H. (1977). « Les Relatives et les relatifs » dans le *Grand Larousse de la Langue française*, volume 6, pp. 5019-5033.

Bouchard, R. & Parpette, C. (2007). « Autoportrait de l'enseignant-chercheur en auteur/acteur. Jeu de postures et reformulations dans les cours magistraux de 1e année » dans *LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°35, pp.119-136.

Bowker, L. & Pearson, J. (2002). *Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora*. Londres : Routledge.

Brame, C. J. (2016). « Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content » dans *Life Science Education*, 15(6), pp. 1-6.

Brétégner, A. (2011). « Formation linguistique en contexte d'insertion : champ, publics, approches didactiques. Le français à visée professionnelle d'adultes en insertion : champs, outils, expériences » dans *Savoirs et formation – Recherches et Pratiques*, n°2, pp.12-26.

Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E. & Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Édition.

Brunet, J. (1995). « La Subordination : chronique d'un déclin annoncé » dans Leth Andersen, H. & Skytte, G. (éds.), *La Subordination dans les langues romanes*, pp. 57-68.

Bommier-Pincemin, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Paris IV Sorbonne.

Boularès, M. & Frérot, J.-L. (2019). *Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire (B1-B2)*. Paris : CLE International.

Casanova, D. (2020). « Ce que cherchent à évaluer nos tests et certifications » dans Les monographies du Français des affaires, Volume 1, Paris : Le français des affaires.

Carlo, C., Granget, C., Kim, J.-O. & Prodeau, M. (2009). *L'acquisition de la grammaire du FLE*. Paris : Didier.

Carras, C., Kohler, P., Sjlagyi, E. & Tolas, J. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Chardenet, P. (2010). « Mettre les langues au centre des enseignements supérieures : des filières universitaires francophones aux compétences plurilingues » dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°47, pp. 118-122.

Choi-Jonin, I. & Delhay, C. (1998). *Introduction à la méthodologie en linguistique*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.

Chauvet, A. (2008). *Référentiel de l'Alliance française pour le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Chauvigné, C. & Coulet, J. (2010). « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? » dans *Revue française de pédagogie*, n°172 (3), pp. 15-28.

CIEP. (2015). *Manuel de l'examineur correcteur DELF-DALF*. Sèvres : Bureau DELF-DALF.

Claudé, C. (2012). « Le rôle du tableau « noir » dans le déroulement des interactions en cours magistral », dans Rivière, V. (éd.), *Spécificités et diversités des interactions didactiques*, pp. 319-335.

Claudé, C. (2019). « La reformulation dans des cours magistraux à l'université », Communication effectuée lors du *Colloque international « Reformuler, une question de genre ? »*, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Clément, L. (2001). *Construction et exploitation d'un corpus syntaxiquement annoté pour le français*. Thèse de Doctorat, Université de Paris-Diderot Paris VII.

Colombat, B. (1988). « Éléments de réflexion pour une histoire des parties du discours » dans *Langages*, n°92, pp.5-10.

Combettes, B. (1994). « Subordination, formes verbales et oppositions des plans » dans *Verbum*, n°17/1, pp. 5-22.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Corblin, F. (2013). *Cours de sémantique*. Paris : Armand Colin.

Cornilescu, A. (1981). « Non-restrictive Relative Clauses, an Essay in Semantic Description » dans *Revue roumaine de linguistique*, n°26/1, pp. 41-67.

Cortier, C. et Kaaboub, A. (2010). « Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques » dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°47, pp. 55-65.

Coste, D. (1978). « Lecture et compétence de communication » dans *Le Français dans le monde*, n°141, pp. 25- 33.

Coulon, A. (1999). « Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires » dans *Bulletin des bibliothèques de France*, n°1, pp. 36-42.

Creissels, D. (2006). *Syntaxe générale : une introduction typologique*, volumes I-II. Paris : Lavoisier.

Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.

Da Costa, M. (2008). *La Relative en fin de phrase du français moderne. Perspectives syntaxiques et énonciatives*. Mémoire de Master Recherche Linguistique française, Université Paris IV Sorbonne.

Da Costa, M. (2013). *Le FLE dans la formation professionnelle*. Rapport de stage professionnel du Master Professionnel Apprentissage/Didactique du français langue étrangère et seconde, Université Toulouse 2 Jean Jaurès.

Da Costa, M. (2014). *La Proposition subordonnée relative finale du français. Perspectives syntaxiques, énonciatives et didactiques*. Mémoire de Master Recherche Apprentissage/Didactique du français langue étrangère et seconde, Université Toulouse 2 Jean Jaurès.

Dargirolle, F. et Damette, E. (2012). *Le français juridique*, Paris : Dalloz.

De Ferrari, M. (2010). « Développer le français comme compétence professionnelle. Le secteur du particulier employeur : une recherche-action systémique ? » dans *Points communs*, n°40, pp. 1-7.

De Ferrari, M. (2010). « Didactique du français compétence professionnelle. Quelles avancées ? Quelles perspectives ? », Communication effectuée lors de la *Journée d'étude FOS*, Université d'Artois, Arras, France.

Degenne, A. & Forsé, M. (1994). *Les Réseaux sociaux*. Paris : Armand Collin.

Denyer, M., Ollivier, C. & Perrichon, E. (2011). *Version originale, niveau B1*. Paris : EMDL.

Depraetere, I. (1996). « Foregrounding in English Relative Clauses » dans *Linguistics*, n°34, pp. 699-731.

Deulofeu, J. (1981). « Perspective linguistique et sociolinguistique dans l'étude des relatives en français » dans *Recherches sur le français parlé*, n°3, pp. 135-193.

Deulofeu, J. (1986). « Syntaxe de « que » en français parlé et le problème de la subordination » dans *Recherches sur le français parlé*, n°8, pp. 79-104.

Deulofeu, J. (1999). « Questions de méthode dans la description morphosyntaxique de l'élément « que » en français contemporain » dans *Recherches sur le français parlé*, n°15, pp. 163-198.

Deulofeu, J. (2003). « L'approche macro-syntaxique en syntaxe : un nouveau modèle d'Occam contre les notions inutiles ? » dans *Scolia*, n°16, pp. 77-95.

De Salins, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier Hatier.

Di Cristo, A., Auran, C., Bertrand, R., Chanet, C., Portes, C. & Regnier, A. (2004). « Outils prosodiques et analyse du discours » dans *CILL*, n°30, pp. 27-84.

Di Cristo, A. (2000). « La problématique de la prosodie dans l'étude de la parole dite » spontanée » dans *Parole*, n°15-16, pp. 189-250.

Di Cristo, A. (2019). *Conditionnements de l'information et marquages prosodiques dans les langues naturelles. Première partie : La Structure Informationnelle et ses déterminants*, <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02149640/document>.

Dollez, C. & Pons, S. (2007). *Alter Ego 4, niveau B2*. Paris : Hachette FLE.

Dollez, C. & Pons, S. (2013). *Alter Ego 3, niveau B1*. Paris : Hachette FLE.

Ducrot, O. & Schaeffer, J-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage*. Paris : Seuil.

Dufour, S. & Parpette, C. (2018). « Le français sur objectif spécifique : la notion d'authentique revisitée » dans *Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, 32, pp. 1-34.

Durand, J. (2000) : « Oral, écrit et faculté de langage », dans Guillot, M.-N. et Kenning, M.-M. (éds.), *Changing Landscapes in Language and Language Pedagogy*, pp. 40-72.

Elkhafaifi, H. (2005). *The effects of prelistening activities on listening comprehension in Arabic learners*. *Foreign Language Annals*, 38, pp. 505–513.

Englebert, A. & Defays, J.-M. (2009). *Principes et typologies des discours universitaires*. Paris : L'Harmattan.

Fayol, M., & Gaonac'h, D. (2003). « La compréhension, une approche de psychologie cognitive » dans Gaonac'h, D. & Fayol, M. (dir.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*, pp. 5-73.

Fayol, M. (2004). « La lecture comme processus dynamique » dans Observatoire National de la Lecture (éd.), *Nouveaux Regards sur la lecture*, pp.81-98.

France Éducation International. (2021). *Manuel de l'examineur*. Sèvres : FEI.

Fuchs, C. (1987). « Les relatives et la construction de l'interprétation » dans *Langages*, n°88, pp. 95-127.

Gadet, F. (1995). « Les Relatives non standard en français parlé : le système et l'usage » dans *Études romanes*, n°34, pp. 141-162.

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.

Galisson, R. & Puren, C. (1999, éd. 2001). *La formation en questions*. Paris : CLE International.

Garagnon, A.-M. & Calas, F. (2002). *La phrase complexe : de l'analyse logique à l'analyse structurale*. Paris : Hachette.

Gapany, J. (2004). *Formes et fonctions des relatives en français : étude syntaxique et sémantique*. Fribourg : Peter Lang.

Germain, C.-L. & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris : Clé International.

Gineste, M.-D., & Le Ny, J.-F. (2002). *Psychologie cognitive du langage : de la reconnaissance à la compréhension*. Paris : Dunod.

Givón, T. (1984-1989). *Syntax. A Functional Typological Approach*, I-II. Amsterdam : Benjamins.

Goh, C.M. (2000). « A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems » dans *System*, 28, pp. 55-75.

Gaonac'h, D. & Golder, C. (2004). *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.

Grégoire, M. & Thievenaz, O. (2017). *Grammaire progressive du français, niveau perfectionnement (B2-C2)*. Paris : CLE International.

Grice, H.P. (1957). « Meaning » dans *Philosophical Review*, n°66, pp. 377-388.

Grize, J.-B. (1981). « Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien » dans *Langue française*, n°50, pp. 7-19.

Gross, M. (1986). *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du verbe*. Malakoff : Cantilène.

Groupe de Fribourg (2012). *Grammaire de la période*. Fribourg : Peter Lang.

Hagège, C. (1982, éd. 2001). *La Structure des langues*. Paris : PUF.

Haidar, L. A. & Llorca, R. (2016). « L'oral par tous les sens. De la phonétique corrective à la didactique de l'oral » dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°60, pp. 9-17.

Halté, J.-F. (2006). « Entre enseignement et acquisition : problèmes didactiques en apprentissage du langage » dans *Mélanges CRAPEL*, n°29, pp. 13-28.

Higounet, C. (2003). *L'Écriture*. Paris : PUF.

Holtzer, G. (2004). « Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques. Le Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers » dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°35, pp. 8-24.

Hudelot, C. (2008). « Conduites d'explication chez des enfants de 4 à 6 ans », dans *L'explication : Enjeux cognitifs et interactionnels*, pp. 139-150.

Huddleston, R. & Pullum, G. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge : C.U.P.

Jeanneret, T. (1995). « Relatives co-énoncées : conversation et syntaxique » dans *SCOLIA*, n°5, pp. 343-360.

Jespersen, O. (1927, éd. 1970). *A Modern English Grammar on Historical Principles*, tome III. Londres : George Allen & Unwin.

Jouette, I., Chevallier-Wixler, D., Dupleix, D. & Megre, B. (2017). *Le DALF C1/C2 100% réussite*. Paris : Didier.

Jouin-Chardon, E., Mondada, L., Niccolai, G.P. & Traverso, V. (2010). « Contraintes technologiques sur les enregistrements de corpus et analyse des cadres de participation » dans *Pratiques*, n°147-148, pp.53-81.

Hymes, D. (1972). « On Communicative Competence » dans J. Pride, & J. Holmes (éds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-285.

Kayne, R. (1974). « French Relatives « qu » » dans *Recherches linguistiques*, n°2, pp. 40-61.

Kayne, R. (1975). « French Relatives « qu » » dans *Recherches linguistiques*, n°3, pp. 27-92.

Khalifa, J.-C. (1999). « À propos des relatives appositives. Syntaxe, sémantique, pragmatique » dans *Anglophonia*, n°6, pp. 7-29.

Kintsch, W. (1988). « The use of knowledge in discourse processing : a construction-integration model » dans *Psychological Review*, 95, pp. 163-182.

Kleiber, G. (1980). « Où en est-on de l'opposition relative restrictive/relative appositive » dans *L'information grammaticale*, n° 7, pp. 12-17.

Kleiber, G. (1981). « Relatives spécifiantes et relatives non spécifiantes » dans *Le Français moderne*, n°49, pp. 216-233.

Kleiber, G. (1987a). *Relative restrictive et relative appositive : une opposition « introuvable »*. Tübingen : Niemeyer.

Kleiber, G. (1987b). « Relatives restrictives/relatives appositives : dépassement(s) autorisé(s) » dans *Langages*, n°88, pp. 41-63.

Koch, P. (1995). « Subordination, intégration syntaxique et oralité » dans *Études romanes*, n°34, pp. 13-42.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). « Langage parlé et langage écrit » dans *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, volume 1, pp. 584-627.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (2008). « Oralité et textes écrits », dans *Text Linguistics*, n°15, pp.199-215.

Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington : Center for Applied Linguistics.

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.

Lavency, M. (1998). « La Proposition relative » dans *Grammaire fondamentale du latin*, tome V, volume 2. Louvain : Peeters Publishers.

Lebart, L. & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris : Dunod.

Lefevre, I. (2019). « Les étudiants étrangers en mobilité de diplôme universitaire en 2017-2018 » dans *Note Flash enseignement supérieur et recherche*, n°4, MESRI-DGESIP/DGRI-SIES.

Le Goffic, P. (1979). « Proposition relative, identification et ambiguïté. Pour en finir avec les deux types de relatives » dans *DRLAV*, n°21, pp. 135-145.

Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette.

Le Goffic, P. (2019). *Grammaire de la subordination en français. Décrire, comprendre, maîtriser*. Paris : Éditions Ophrys.

Le Ny, J.-F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens : notions et résultats des sciences cognitives*. Paris : Odile Jacob.

Leth Andersen, H. (1995). « Dépendance entre propositions » dans *Études romanes*, n°34, pp. 43-56.

Loock, R. (2003). « Les Fonctions des propositions relatives « appositives » en discours » dans *Anglophonia*, n°12, pp. 113-131.

Loock, R. (2005). *La Proposition subordonnée relative appositive à l'écrit et à l'oral en anglais contemporain : fonctions discursives et structures concurrentes*. Thèse de doctorat, Université de Lille III.

Loock, R. (2007). « Appositive Relative Clauses and Their Functions in Discourse » dans *Journal of Pragmatics*, n°39/2, pp. 336-362.

Loock, R. (2010). *Appositive Relative Clauses in English. Discourse functions and competing structures*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Loock, R. (2013). « Pour (enfin ?) en finir avec les deux types de relatives. La Linguistique face aux limites de la catégorisation » dans *Cercles*, n°29, pp. 21-45.

Mangiante, J.-M. (2015). « La dimension technique de la collecte des données en FOS : quelques principes et conseils pour l'enseignant de langue » dans Carras, C., Parpette, C. & Abou Haidar, L. (dir.), *Méthodologie de la collecte des données en français sur objectif spécifique*, Points Communs, n°2, pp. 37-44.

Mangiante, J.-M. (2017). « Discours et action(s) en milieu professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU » dans Tyne, H. (éd.), *Le français en contextes : Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.

Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE.

Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2011). « Le français sur objectif universitaire, un programme et un chantier » dans *Le Français dans le monde*, n°374, pp. 25-28.

Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2012). « Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires » dans *Synergies Algérie*, n°15, pp. 147-166.

Mangiante, J.-M., & Raviez, F. (2015). *Réussir ses études littéraires en français*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Martinet, A., Bentolila, F. & Feuillard, C. (1988). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : CREDIF.

Martinot, C. & De Vecchi, D. (2008). « Les langues de spécialité en question : perspectives d'étude et applications » dans *Cellule de Recherche en Linguistique*, 12^{ème} Journée scientifique de la CRL - 17 novembre 2007 - Université Paris-Diderot.

Maingueneau, D. (1996). *Les Termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Maingueneau, D. (2008). « Analyse du discours et linguistique française » dans *Le Français moderne*, numéro spécial, pp. 27-36.

McCawley, J.D. (1982). « The Syntax and Semantics of English Relative Clauses » dans *Lingua*, n°53, pp. 99-149.

Melis, G. (2000). « Relatives et types de qualification » dans *Cycnos*, n°17, pp. 1-20.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Monville-Burston, M. (2012). « Complexité linguistique et complexité cognitive : Difficultés d'appropriation de la relativisation en FLE en milieu diglossique », dans Martinot, C., Gerolimich, S. & Paprocka-Piotrowska, U. (éds.), *La complexité en langue et son acquisition*, pp. 215-237.

McAdams, S. & Bigand, E. (1994). *Penser les sons: psychologie cognitive de l'audition*. Paris : Presses Universitaires de France.

Morel, M.-A. & Danon-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation : l'exemple du français*. Paris : Ophrys.

Morel, M.-A. (2007). « Le postrhème dans le dialogue oral en français » dans *L'Information grammaticale*, n°113, pp. 40-46.

Morris C. (1938). *Foundations of The Theory of Signs*. Chicago : The University of Chicago Press.

Morsel, M.-H., Richou, C. & Descotes-Genon, C. (2010). *L'Exercisier*. Grenoble : PUG.

Mourlhon-Dallies, F. (2011). « Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel » dans *Synergies Monde*, n°8, pp. 135-143.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). « Langue de spécialité et logiques professionnelles : enseigner le français en fin de cursus professionnalisant » dans Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, pp. 71-82.

Mourlhon-Dallies, F. (2006). « Penser le français langue professionnelle » dans *Le Français dans le monde*, n°346, pp. 25-28.

Muller, C. (1996). *La Subordination en français : le schème corrélatif*. Paris : Armand Colin.

Ndao, G., (2020). « Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2018-2019 en progression constante », dans *Note d'information enseignement supérieur et recherche*, n°20/02, MESRI-DGESIP/DGRI-SIES.

Nespoulous, J.-L. (1983). « Dynamique de la communication interindividuelle » dans *Actes du deuxième colloque annuel de l'Institut de Réadaptation de Montréal*, pp. 1-29.

Noël, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.

Pallotti, G. (2002). « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition » dans *L'acquisition en classe de langue*, AILE, n°16, pp. 165-197.

Parpette, C. (2008). « De la compréhension orale à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger » dans *Les Cahiers de l'ACEDLE*, volume 5, n°1, pp. 291-232.

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

Parpette, C., & Stauber, J. (2014). *Réussir ses études d'économie-gestion en français*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Pauk, W. (1962). *How to study in college*. Boston : Houghton Mifflin.

Pierrard, M. (1988). *La Relative sans antécédent en français moderne : essai de syntaxe propositionnelle*. Paris-Louvain : Peeters.

Pierrard, M. (1994). « Subordination, dépendance et hiérarchie : la subordination propositionnelle et ses paramètres d'évaluation » dans *Travaux de Linguistique*, n°27, pp. 13-28.

Phal, A. (1971). *Vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.) : part du lexique commun dans l'expression scientifique*. Saint-Cloud : CREDIF.

Poussard, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse de Doctorat, Université de Paris VII Denis Diderot.

Poussard, C. (2003). « Guider les stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence » dans *ALSIC*, volume 6, n°1, pp. 143-150.

Prevost, S. (1998). « La notion de Thème : flou terminologique et conceptuel » dans *Cahiers de praxématique*, 30, pp. 13-35.

Puren, C. (1988, édition numérisée 2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement de langues*. Paris : CLE International.

- Quivy, M. & Tardieu, C. (2002). *Glossaire de didactique de l'anglais*. Paris : Ellipses.
- Rançon, J. (2009). *Le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue. Contextes interactionnels et processus cognitifs*. Thèse de Doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Rançon, J. & Spanghero-Gaillard, N. (2005). « La reformulation dans l'explication. En quoi les études de français langue étrangère aident-elles à comprendre ce processus ? », Colloque national « *Répétitions, Reformulations, Reprises. Quels usages dans les interactions verbales ?* », organisé par le groupe Pergame, Université René Descartes Paris V.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994, éd. 2004). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Quadrige PUF.
- Roegiers, X. (2010). *Les pratiques de classe dans l'APC : la pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Roegiers, X., Miled, M., Ratzu, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G. & Dali, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur : placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Rossi-Gensane, N. (2007). « Quelles unités syntaxiques pour l'oral ? » dans *Bulletin Phonologie du Français Contemporain*, n°7, pp. 359-372.
- Rossi-Gensane, N. (2010). « Oralité, syntaxe et discours » dans Sylvain Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (éds.), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*, pp. 83-106.
- Roussel, S. (2014). *À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde*. Lyon : La Clé des Langues.
- Roussel, S. & Tricot, A. (2015). « Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde : une étude empirique », dans *Alsic*, volume 18, n°1, mis en ligne le 20 février 2015, URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2788>.
- Roussel, S. (2021). *L'approche cognitive en didactique des langues*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Sandfeld, K. (1936, éd. 1977). *Syntaxe du français contemporain : les propositions subordonnées*. Genève : Droz.

Spanghero-Gaillard, N. (1999). *Enseignement du français à un public de décideurs-négociateurs d'entreprises étrangères : problèmes d'interaction en vue d'échanges sur supports écrits*. Thèse de Doctorat, Université Toulouse 2 Le Mirail.

Spanghero-Gaillard, N. (2006). « L'enseignement d'une langue pour des études/enseignement d'une langue pour une insertion socio-professionnelle en milieu homoglotte : apport de la psychologie et de l'ergonomie cognitives » dans Abry, D. & Fiévet, M.(éds.), *L'enseignement /apprentissage du Français Langue Étrangères en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, pp. 86–95.

Soutet, O. (1989, éd. 2012). *La syntaxe du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sweller, J. (2016). « Working memory, long-term memory and instructional design » dans *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5, pp. 360-367.

Sweller, J., Ayres, P. & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York : Springer.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE Internaitonal.

Talavera-Goy, S. (2007), « Un outil collaboratif au service de l'enseignement du français médical » dans *Points Communs*, n°32, pp. 11-14.

Tesnière, L. (1966). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck

Tolas, J. (2004). *Le français pour les sciences*, Grenoble : PUG.

Touratier, C. (1980). *La Relative : essai de théorie syntaxique à partir des faits latins, français, allemands, anglais, grecs, hébreux, etc.* Paris : Klincksieck.

Touratier, C. (1994). *Syntaxe latine*. Louvain-la-Neuve : Peeters.

Tricot, A., & Roussel, S. (2016). « Quelles connaissances de la langue orale est-il nécessaire d'enseigner ? Une contribution évolutionniste » dans *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 36, pp. 75-94.

Trim, J.L.M. (1979). *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Vandergrift, L. (2003). « From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening » dans *Canadian Modern Language Review*, n°59, pp. 425–440.

Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M.-H. (2010). « Teaching students how to listen does make a difference: An empirical study » dans *Language Learning*, n°60, pp. 470-497.

Vandergrift, L. (2014). « Facilitating Language Learning: Developing Smart Listeners », *3rd International Conference on L2 Pedagogies*, Université de Toronto.

Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

Wyld, H. (2001). *Subordination et énonciation*. Paris-Gap : Ophrys.

SITOGRAPHIE

Agence Erasmus+ France : bilan d'Erasmus+ 2014-2020.

<https://agence.erasmusplus.fr/documents-de-presse/bilan-erasmus-2014-2020/>, consulté le 20/02/2023.

La Préfecture et les services de l'État en région Occitanie : le programme des investissements d'avenir (PIA).

<https://www.prefectures-regions.gouv.fr/occitanie/Grands-dossiers/Le-programme-des-investissements-d-avenir-PIA#>, consulté le 15/01/2021.

Campus France. (2021). *L'essentiel des chiffres clés*.

https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2021_fr.pdf, consulté le 12/03/2021.

France Éducation International :

- a) <https://www.france-education-international.fr/hub/gui-sommes-nous>
- b) <https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-tout-public?langue=fr>

Groupe ICOR : « Conventions de transcription », site CORINTE.
<http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/>

i-manuel Nathan (s/d) : *La prise de notes*

https://www.i-manuel.fr/SP_AD1TGA/SP_AD1TGAdocfic1.htm

Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation :

- 2017 : *Nouveaux cursus à l'université.*

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/nouveaux-cursus-l-universite-46941>, consulté le 12/03/20.

- 2018 : *La loi ORE en bref.*

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/la-loi-ore-en-bref-49643>, consulté le 15/04/23.

- 2019 : « *Bienvenue en France* » : *la stratégie d'attractivité pour les étudiants internationaux.*

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/bienvenue-en-france-la-strategie-d-attractivite-pour-les-etudiants-internationaux-49178>, consulté le 08/04/23.

- 2020 : *Éléments de cadrage national des attendus pour les mentions de Licence et les C.P.G.E.*

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid125090/elements-de-cadrage-national-des-attendus-pour-les-mentions-de-licence-et-les-c.p.g.e.html>, consulté le 07/05/20.

- 2021 : *Repères et références statistiques. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.*

<https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228>,
consulté le 30/10/21.

Plateforme *iFOS* : formation à distance destinée aux enseignants de FLE désirant se former ou améliorer leurs compétences dans l'élaboration d'un cours de français professionnel.

<https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/professeurs/enseigner-le-francais-professionnel/ifos/>

Pouille, H. (2019). *Sketchnotes.*

<https://www.sketchnotes.fr/blog/facilitation-graphique-defintion>, consulté le
15/04/23.

ANNEXES

Présentation des annexes

Dans ce mémoire, nous avons renvoyé le lecteur aux annexes détaillées ci-après :

Annexe 1 - Convention *ICOR* de transcription

Nous avons choisi la convention *ICOR* afin d'annoter les phénomènes verbaux et vocaux de nos corpus oraux. Nous présentons ci-dessous l'ensemble de phénomènes et de conventions prévus par ces normes de transcription. Nous rappelons que, comme mentionné au chapitre 3.2, une sélection de ces conventions a été établie par nos soins, adaptée à notre recherche.

Annexe 2 - Transcriptions des corpus universitaires

Huit heures de cours magistraux ont été enregistrées puis transcrites selon une adaptation de la convention *ICOR*. Chaque enseignant universitaire nous a autorisé l'utilisation de ces transcriptions dans notre étude.

Annexe 3 - Questionnaires 1 & 2

Afin d'évaluer la compréhension orale des CM, nous avons préparé ces questionnaires numériques qui nous a permis d'interroger les étudiants à partir d'extraits du CM. Pour ce faire, nous avons sélectionné les PSR finales qui nous occupent à partir des transcriptions des données orales. Par la suite, nous avons élaboré un questionnaire à l'aide de *Google Forms*. Les questionnaires ont été envoyés aux étudiants après chaque CM. Ils avaient comme consigne d'y répondre avant le CM suivant, sans consulter leurs notes.

Annexe 1 - Convention *ICOR* de transcription

Nous avons choisi la convention *ICOR* afin d'annoter les phénomènes verbaux et vocaux de nos corpus oraux. Voici l'ensemble de phénomènes et de conventions prévus. Nous rappelons que, comme mentionné au chapitre 3.2, une sélection de conventions a été établie par nos soins, adaptée à notre recherche.



Convention **ICOR**

Mise à jour : janvier 2013

Groupe ICOR

UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS de Lyon)



Avis au transcripteur :

Le présent module de la convention ICOR sert à la notation des phénomènes verbaux et vocaux. Les phénomènes non verbaux (action non verbales, gestes, mimiques, etc.) font partie d'un autre module de convention.

Chaque corpus et chaque projet de recherche ont leurs propres exigences de transcription. Les usages de la Convention ICOR ne seront donc pas toujours les mêmes. Il est recommandé (et pour l'intégration d'un corpus dans la base CLAPI, il est nécessaire) de spécifier ces usages selon les trois niveaux suivants :

- *niveau de base* : y sont obligatoirement notés les changements de locuteur + les chevauchements + les pauses (indiquer la manière dont les pauses ont été mesurées : soit par utilisation d'un logiciel, soit par estimation perceptive) ;
- *niveau intermédiaire* : sont ajoutés au niveau de base les notations des phénomènes vocaux et les commentaires ;
- *niveau spécialisé* : les spécificités apportées à ce niveau de transcription sont définies par la thématique de recherche suivie, par exemple étude sur les pratiques de liaison, ou sur l'emploi de mots étrangers, etc.

Il convient également de fournir une liste des phénomènes supplémentaires notés dans votre transcription et non répertoriés dans la présente convention.

Lors de l'intégration d'un corpus dans la base CLAPI, ces spécifications sont à joindre dans un document séparé de celui de la transcription et des autres éléments du corpus.

Attention :

Avant toute chose, **désactivez vos mises en forme / remplacements automatiques** (espaces insécables, insert d'espaces avant les deux points) ainsi que les majuscules.

L'**alignement gauche** des paragraphes est le seul autorisé, l'alignement justifié est par conséquent interdit.

La police à utiliser pour les transcriptions est **Courier taille 10**, parce que tous les caractères y ont la même largeur.

Toutes les productions verbales sont transcrites en **minuscule** ; les majuscules sont réservées pour la notation des saillances perceptuelles.

L'**usage de tabulations est exclu** sauf après la notation de l'identité du participant. Pour aligner les chevauchements, utiliser des espaces car ils sont les seuls à être conservés lors des transferts de fichier entre ordinateurs.

Anonymisation :

Remplacer tous les noms propres (personnes, lieux...) par des pseudonymes, en tentant de respecter le nombre de syllabes et les éventuelles connotations (prénom américain...).

Remplacer aussi les chiffres, nombres et numéros (n° de tel, de rue, de compte bancaire...).

Pour des informations plus détaillées sur l'anonymisation, consulter le site CORINTE : <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/>, menu "Questions juridiques".

Table des matières

1 Identité du participant

- 1a Participant identifié
- 1b Participant incertain
- 1c Hésitation entre deux participants
- 1d Participant non identifié
- 1e Événement non attribuable à un participant

2 Tour de parole

- 2a Notation du tour
- 2b Enchaînement immédiat (latching)
- 2c Chevauchement

3 Actions

- 3a Action à valeur de tour
- 3b Action non attribuable à un participant

4 Structures segmentales (transcrire le verbal)

- 4a Orthographe
- 4b Elision standard et non standard
- 4c Allongement
- 4d Amorce de mot
- 4e Liaison facultative faite
- 4f Liaison obligatoire entre deux mots non faite
- 4g Nombres
- 4h Acronymes, sigles

- 4i Noms propres
- 4j Onomatopées
- 4k Segments inaudibles dont le nombre de syllabes est identifiable
- 4l Segments inaudibles dont le nombre de syllabes n'est pas identifiable
- 4m Multitranscriptions d'un même segment et Segments incertains

5 Pauses intra-tour

- 5a Micro pause
- 5b Pause chronométrée

6 Productions vocales

- 6b Aspiration
- 6c Expiration, soupir

7 Prosodie

- 7a Montée et chute intonatives
- 7b Saillance perceptuelle

8 Descriptions

- 8a Généralités
- 8b Passages non transcrits
- 8c Alternance de codes

9 Liste des onomatopées, interjections et autres particules

	Phénomène	Conventions en format liste	Exemples en format liste
1- Identité du participant (tire de transcription par locuteur)			
1a	Participant identifié	Identifiant en début de paragraphe du tour (voir 2a). L'identifiant est composé d'un, de deux ou de trois caractères (en majuscules). Il est suivi d'une tabulation. <i>Attention : c'est le seul endroit dans une transcription ICOR où l'usage de la tabulation est admis.</i>	COR salut
1b	Participant incertain	L'identifiant supposé est suivi d'un point d'interrogation <i>Attention : dans le travail sous Clan ou d'autres logiciels d'alignement, l'utilisation du « ? » n'est pas acceptée.</i>	COR? salut
1c	Hésitation sur les participants	Porter en les séparant par un « ? » les identifiants des participants entre lesquels on hésite. <i>Attention : dans le travail sous Clan ou d'autres logiciels d'alignement, l'utilisation du « ? » n'est pas acceptée.</i>	SAR?COR salut
1d	Participant non identifié	L'identifiant est composé de trois « X », ou de deux « X » suivis d'un « F » ou d'un « H » selon l'identification du sexe du participant.	XXX salut XXF salut XXH salut
1e	Événement non attribuable à un participant	Description entre doubles parenthèses sans identifiant.	((un coup de tonnerre retentit))
2- Tour de parole. Le tour est une unité théorique qui correspond à la production verbale d'un locuteur (pour le concept de tour, cf. par ex. l'article Sacks, Schegloff & Jefferson (1974)).			
2a	Notation du tour	La notation du tour est insérée après l'identifiant du participant et la tabulation correspondante et constitue un paragraphe. Deux cas de figure : - si un tour s'étend sur plusieurs lignes, le pavé de transcription du tour doit être aligné à l'aide d'une indentation (retrait de 1 ^{ère} ligne). L'usage du retour forcé à la ligne (avec ¶) suivi d'une tabulation est interdit.	FAC bonne journée madame CL1 oui vous aussi= FAC =merci au revoir CL1 au revoir JEB alors est-ce que ça veut dire TOI tu fais quarante pour cent du chiffre d'affaire sur tes produits qu'ont moins d' cinq ans/ ou est-ce que ça veut dire qu'y a eu une époque où effectivement t' as eu tu as eu des S:AUTS (0.3) inno- d'innovation forts/

		- si la représentation d'un tour s'étend sur plusieurs lignes et qu'une ligne d'un autre locuteur s'insère (chevauchement ou commentaire), il faut insérer le symbole « & » à la fin de la première ligne (sans espace avant) et au début de la reprise du tour (sans espace après).	CHA et on avait ici cette grande salle euh: .h euh qu'on avait appelé finalement Biblio[thèque] LAU [archives&] [archives&& CHA [archives:] LAU [bibliothèque en fait]
2b	Enchaînement immédiat (ou latching : pas de micro-pause entre deux tours de parole)	Insertion du symbole « = » à la fin du premier tour (sans espace avant) et au début du suivant (sans espace après).	BEA orange/ j'ai\ (.) c'est bon/ zig zag orange/ CL6 [oui oui [voilà] CLS [et av]ec ça: (.) des gauloises *blondes s'il vous plaît*
2c	Chevauchement	Insertion de crochets « [» et «] », encadrant le chevauchement dans chaque tour. Les crochets ouvrant « [» (début du chevauchement) sont obligatoires (sans espace après) ; les crochets fermants «] » (fin du chevauchement) par contre sont facultatifs. Les crochets sont alignés verticalement au moyen d'espaces (attention : ne pas utiliser de tabulation).	CHA ça c'était un petit [peu l-] MAR [ah ouais] donc attends (.) donc ça ce- cette façade a été complètement re[maniée] [voilà] LAU c'est l' bâtiment en fait [dans: qu'on] MAR [ah oui ça c'est:] CHA ça [c'est la] cour intérieure ça\ LAU [qu'on r'prend]
3- Actions			
3a	Action à valeur de tour attribuée à un participant	Description de l'action concernée entre doubles parenthèses.	FH ((frappe à la porte)) (0.7) FH bonjour/
3b	Action non attribuable à un participant	Description entre doubles parenthèses	((sonnette de l'interphone))

4- Structures segmentales (transcrire le verbal)			
4a	Orthographe	L'orthographe française est utilisée pour transcrire le verbal Lorsque les caractéristiques phoniques le requièrent, l'orthographe peut être adaptée.	ELI voui (.) alors elle va: elle elle elle revient pas SI/ (0.4) SUZ SI mais: j` sais pas quand: peut-êt` euh (0.5) euh:: ou di- ou dimanche ou ELI ah voui ce[: cette semaine/ SUZ [hm hm]
4b	Elision Elision standard Elision non standard : absence/non prononciation d'un ou plusieurs son(s) en général vocalique(s)	Est notée par l'apostrophe « ' » L'élision non standard est notée par une antiloque « ' » (altgr+7+espace sur PC) (touche dédiée sur Mac). Si l'élision non standard se produit en fin de mot, faire suivre l'antiloque d'un espace. <i>Attention</i> : le « e » muet en fin de mot n'est pas une élision non standard, et ne doit pas être noté comme élié.	FAB de l'interlocuteur distributeur/ (0.3) en disant hein hein moi j'ai j'ai dix nouveautés là qui arrivent ELI qu'est-ce que: euh j- un p'tit gâteau: nan/ JEB arrête en fait même ça peut êt: le jeu d la distribution/ c'est qu tu laisses la marque lancée/ (0.3) pendant six mois il soutient à fond tu sais qu ça va s v[endre pa`ce que] t as l phénomène/ SOP [ouais ouais] JEB pourquoi pa`ce que t` as quaranté pour cent du chiffre d'affairé/
4c	Allongement	Le son allongé est noté par des « : » en respectant l'orthographe (attention : pas d'espace avant « : »). Les « : » sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement.	ELI voui (.) alors elle va elle elle elle revient pas SI/ JEB ou c'ui qui s` vend pas trop pa`ce qu'i's vont dire ben faut bien: (0.2) faut faire dix centimèt` là dans l` rayon
4d	Amorce de mot	Insertion de « - » après le son tronqué (attention : pas d'espace avant).	COR je retr- retrouve
4e	Liaison facultative faite (notation facultative)	Mettre un « ^ » entre les deux mots liés (attention : pas d'espace ni avant ni après).	COR on va être trop en avance
4f	Liaison obligatoire entre deux mots non faite	Mettre une barre verticale (pipe) « » avant le deuxième mot (attention : un espace avant mais pas après la barre) Cette barre se fait avec Altgr+6 sur PC ou Shift+alt+L sur Mac.	SAR les elastiques
4g	Nombres	Les nombres ne sont pas notés par des chiffres mais en toutes lettres (cf règles de l'écriture des nombres).	BEA soixante-dix cinquante\ (0.7) soixante-treize / (0.7) soixante-quinze / (0.8) quatre-vingts/

4h	Acronymes, sigles	Un acronyme (sigle prononcé comme un mot) est écrit en minuscules, sans ponctuation ni espace. Un sigle (mot épilé) est noté en minuscules, sans ponctuation, séparées par des espaces.	LAU parce que déjà ça veut dire quoi on va aller se battre en utilisant l' ONU etcetera JEB et tu crées la différence avec l` m.d.d
4i	Noms propres	Ne pas mettre de majuscule à l'initiale des noms propres (noms de personnes, d'institutions, de lieux/toponymes, etc).	SIM les autres j'ai pas eu de faire part encore sylyvie euh a dit euh a:h je me marie je me marie au mois de mars
4j	Onomatopées	Voir liste en fin de tableau.	
4k	Segments inaudibles, dont le nombre de syllabes est identifiable	Les segments incompréhensibles sont représentés au moyen d'une série de caractères x, chaque caractère x ayant la valeur d'une syllabe.	CL1 c` qu'on fait xxx entre voisin [mais là] FAF [oui/]
4l	Segments inaudibles, dont le nombre de syllabes n'est pas identifiable.	Les segments complètement inaudibles sont représentés par « (inaud.) ».	MAM oh ben ça m'étonnerait qu` ton père [(inaud.)] PAP [(inaud.)]
4m	Multitranscriptions d'un même segment et segments incertains	Les segments entre lesquels hésite le transcrivéur sont séparés par un point-virgule et notés entre parenthèses (attention : pas d'espace avant « ; »). Les segments incertains sont notés entre parenthèses simples.	PAP ah ben ça elles sont toutes passées (là-haut; là euh;) les autres SIM =j'avais plus de responsabilité que quand j'étais (élève) avec vous
5- Pauses			
5a	Micro pause	les pauses d'une durée inférieure à 0,2 secondes sont notées par (.)	VIC Là j'ai un rapport à FAIRE/ à RENDRE/ (v) dans: le: cadre/ de mon stage/
5b	Pause chronométrée	Les silences sont chronométrés à l'aide d'un logiciel au 10 ^{ème} de seconde, et notés entre parenthèses. La même convention est utilisée pour les pauses à l'intérieur du tour d'un locuteur et pour les pauses entre les tours de deux locuteurs successifs; dans ce dernier cas les pauses sont notées sans identifiant de tour.	CHA =hein/ c'est ça .h mais pour l'instant on est pas: encore très finement (0.4) dans les coupes et autres/ CHA ben ils pourront descendre par l'escalier/ LAU en maillot de bain (0.3) MAR non:: ils vont descendre non:
6- Productions vocales			
6a	Productions vocales : rires, pleurs, lecture, imitation d'un acteur ou d'une prononciation particulière, etc	La description d'une production vocale est notée entre doubles parenthèses et précède la transcription, l'ensemble est compris entre chevrons pour en indiquer la portée : <((DESCRIPTION)) TRANSCRIPTION>	IRM ((Rire)) et: euh (0.5) tu fais: ça (0.5) toujours le temps/ SIM <((en bâillant)) ouais ouais ouais (0.3) j'espère/

		Note : la notation d'un enchaînement direct (2b), ou celle d'un chevauchement (2c), précède la description de la production vocale.	COR je ne l'ai pas vue hier= SAR <<((en riant)) non::>> COR je ne l'ai pas (vue hier) SAR <<((en riant)) non::>>
6b	Aspiration (facultatif)	L'aspiration est notée par la lettre « h » précédée d'un point (attention : le point n'est pas suivi d'un espace).	CHA l'accès principal l'accès d` service (.) .hi: la seule chose (0.2) qui serait à modifier pour l'instant/ .h c'est on sait qu'y a pas de p- (.) de piscine extérieure\
6c	Expiration, soupir (facultatif)	L'expiration est notée par la lettre « h » seule.	MAR t` as pas la place de: CHA hm h:hi
7- Prosodie			
7a	Montée et chute intonative	Les montées et chutes intonatives sont notées par « / » et « \ » sans espace avant. Les montées et chutes fortes sont notées « // » et « \\ ». Note : la notation d'une montée ou d'une chute suit celle de l'allongement.	MAR oui on n'en- on les voit pas CHA on les voit pas\ CLA vous allez bien// CHA .h tu gardes toujours ton mur ici// (0.3) .h t` avais ta porte là//
7b	Saillance perceptuelle	Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière (intensité accrue et autres) sont notés en majuscules. Note : Les majuscules doivent être accentuées quand il y a lieu.	MAN mais c'est dans mais c'est sor[ti de mon morceau] PAT [ouais c'est DANS LE] MAN PAIN// CA\ MAN mais c'est DANS l` PAIN
7c	Baisse du volume de la voix	Les segments où le volume de la voix est plus bas (chuchoté ou murmuré) sont notés entre "*"	JEB alors qu'i` s` disent (0.2) #c'est quand même bizarre/!
8- Descriptions			
8a	Généralités	Les commentaires sont notés dans un paragraphe propre sans identifiant de tour (voir 1/3), avec tabulation, entre doubles parenthèses et précédé de « COM : ».	((fin de réunion))
8b	Passages non transcrits	Si la transcription de l'enregistrement est interrompue, on le note entre double parenthèse en indiquant le timing de début et le timing de fin du passage non transcrit.	((00:38:41)) ((passage non transcrit)) ((00:54:22))
8c	Alternance de code (notation facultative)	Si vous souhaitez noter ce phénomène, les mots ou segments en langue étrangère sont transcrits entre double parenthèse avec la portée du phénomène notée par des chevrons.	ISA <((en anglais)) i go to school>

9- Liste des onomatopées, interjections et autres particules (liste non exhaustive)

ah
aïe
bah
bè
ben
eh
enfin
euh
gnagnagna
hein
hum (raclement de gorge)
hm hm
moui
mouais
m` enfin
oh
oh la la
ouais
ouille
oula, ouh là
p
pf, pff
pt
.tsk (bruit d'ouverture de bouche)
wouf, waf
ye

Annexe 2 - Transcriptions des corpus universitaires

Huit heures de cours magistraux ont été enregistrées puis nous avons transcrits selon la convention ICOR. Chaque enseignant nous a autorisé l'utilisation de ces transcriptions dans notre étude.

Transcriptions des corpus « cours magistraux »

Transcriptions du corpus « CMSDL » (Cours magistraux - Sciences du langage)

Corpus CMSDL : cours magistral 1

euh clémence (;) aurélie (;) hum (.) coucou (.) dix-huit (.) ophélie (.) oui (;) euh charlène (;) lucie (;) jeanne (;) henri (;) aurélie (;) ça s'est bien passé oui t'es tombé sur quoi ok moi j'ai rien compris rose (;) sandra (.) oui merci (;) c'est dans l'ordre alphabétique des noms de famille (.) julie (.) ambre (.) euh océane (;) raphaël (;) morgane (.) euh maëllys (.) vincent (;) alexia (.) camille (;) maëllys (.) oui c'est ça (;) morgane (;) nina (;) euh marion est ici (.) oui merci (.) elisa (.) elena (;) nicolas (.) sophie n'est pas là (.) marouane (;) eleonore (.) j'ai eu plus que toi j'comprends pas (;) et alani euh tout le monde euh tous ceux qui ont été présents ont eu leurs feuilles (.) ok (.) alors (;) alors je pense qui est ce temps partiel qui était assez facile (.) la seule difficulté c'était la partie où il fallait avoir recours au cours et en partie un peu de par cœur mais pas tant que ça il y avait un peu de compréhension aussi (.) euh donc voilà je pense qu'il était assez facile j'étais assez généreux en tout cas pas trop sévère dans les notes donc (.) je pense qu'il était pas trop difficile d'avoir une mauvaise note si vous êtes pas trop satisfait de votre résultat (.) euh soit c'est parce que vous avez insuffisamment travaillé vous savez ce qu'il vous reste à faire soit c'est p'têtre parce que vous avez pas compris quelque chose dans ce cas-là je vous invite (.) à venir me trouver soit à la pause soit à la fin du cours on peut discuter si vous voulez (.) sans problème (.) avant ça euh on va faire une correction tous ensemble on va bien résumer pour que vous sachiez ce qui était attendu exactement (.) alors la prem- (.) euh vous avez la plupart d'entre vous l'énoncé avec eux ou en tout cas je le relis (.)

c'était deux grands dictionnaires du dix-neuvième siècle en même temps pour chacun le titre et l'auteur (.) là y avait pas trop de surprises ce qui était attendu (;) cela concerne évidemment l'historique (.) euh donc je vous rappelle que le dix-neuvième siècle ça va de dix-huit cent un à dix-neuf cent inclus (.) typiquement ce que j'attendais c'était que vous vous munissiez là du dictionnaire de la langue française le grand littré (.) et le grand dictionnaire universel du dix-neuvième siècle de pierre larousse (.) c'était les deux réponses typiques alors j'ai accepté sans problèmes aussi le nouveau dictionnaire de la langue française de pierre larousse aussi (.) tout dépend du sens que l'on donne à grand dictionnaire évidemment (.) et peut être euh j'ai accepté une ou deux autres propositions (.) euh de personnes qui avaient d'autres éditions d'autres dictionnaires par exemple (.) mais en tout cas là y avait pas trop de place pour euh l'improvisation je pense (.) euh réactions sur cette question et ces réponses (.) c'est bon (.) alors euh autre question sans ambiguïté aussi c'était quel était le premier dictionnaire à vieux court pour le français à recourir aux exemples forgés par le lexicographe donc (.) là pas de doutes on l'avait vu c'était la première édition du dictionnaire de l'académie française en seize cents quatre-vingt-quatorze c'est-à-dire dix-septième siècle (.) d'accord (.) ok pour tout le monde (.) alors euh un petit peu plus difficile expliquer la différence entre un dictionnaire encyclopédique et un dictionnaire de langue (.) donnez ensuite un exemple pour chacune des deux catégories donc comme je l'avais précisé oralement c'était un exemple de dictionnaire que j'attendais pour chaque catégorie euh quelqu'un voudrait-il s'essayer à la réponse pour cette question pour expliquer rapidement la différence entre dictionnaire de langue et dictionnaire à tendance plutôt encyclopédique (;) oui (.) c'est ça en plus élaboré comme vous l'avez vu le dictionnaire de langue traite du mot (.) il donne des informations d'ordre purement linguistiques (.) la catégorie grammaticale la prononciation etc. etc. etc. (.) tandis que le dictionnaire à tendance encyclopédique et non pas l'encyclopédie attention euh va traiter plutôt du référent du concept en question va offrir un bien des connaissances humaines concernant les concepts en question dont sont pas concernant le mot mais concernant le concept qui est traité pour l'époque donnée et va vous pouvez donner

des exemples si ça va parler d'un art par exemple vous pouvez parler euh le dictionnaire peut donner des informations sur les artistes célèbres les œuvres célèbres etc. etc. ok c'est clair pour tout le monde (.) euh donc on vous demandait un exemple de dictionnaire pour chaque (.) euh alors soit vous reprenez ceci donc le pour rappeler que c'est une distinction qui date presque des origines des dictionnaires en français le dictionnaire français contenant les mots et les choses de richelet et euh pour les dictionnaires encyclopédiques les dictionnaires universels de furetière si vous m'avez cité pour euh le dictionnaire encyclopédique eum un dictionnaire larousse par exemple pas de problème si vous m'avez cité pour les dictionnaires de langue le littré l'académie française euh le tlf pas de problème aussi j'ai accepté j'ai accepté avec un peu plus de réticence euh que vous me citiez par exemple l'encyclopédie de diderot et d'alembert comme euh dictionnaire encyclopédique parce que là c'e- même s'il y a effectivement je vous l'accorde dictionnaire dans le titre c'est plus une encyclopédie pure que vraiment un dictionnaire d'accord donc j pense que j'ai pu être un peu tolérant avec ça mais ce n'était pas exactement ce qui était attendu euh ok (.) pour la différence entre les deux (;) pas de réaction (.) question (.) alors là vous aviez le choix l'embaras du choix citez trois éléments que l'on peut retrouver dans les dictionnaires et précisez pour chacun d'eux s'ils relèvent d'un dictionnaire d'encodage ou de décodage et je précisais bien justifier alors que certains n'ont pas justifié donc c'était très difficile de mettre des points dans ces cas-là mais il faut fallait me dire pour chaque élément que vous preniez si c'était de l'encodage du décodage éventuellement les deux et me justifier pourquoi donc n'oubliez pas de me réexpliquer à chaque fois entre l'encodage et le décodage au moins pourquoi vous pensiez que tel élément relevait plutôt de telle catégorie ou de l'autre euh je sais pas quelles étaient vos propositions pour ces cette question (;) marina je peux parler adrien la ponctuation la transcription phonétique plutôt (.) oui et donc justifiez parce que cela permet de l'utiliser à l'oral et à l'écrit voilà ça c'est un exemple de réponse qui est tout à fait valable y en a plein (.) quelque chose qui soit typiquement du décodage par exemple (.) ah oui ok dites-moi pourquoi (;) c'est une information qui s'applique pas par défaut si c'est pas du

décodage c'est de l'encodage c'est ça (.) alors je oui j'ai vu quelques cas où j'étais plus ou moins d'accord pour typiquement tout ce qui était étymologie etc. plusieurs m'ont justifié en disant que si on connaissait l'histoire du mot on le comprendrait mieux (.) d'accord (.) c'est pas prototypique du décodage mais pourquoi pas après tout c'est vrai que si vous avez des connaissances étymologiques j'suis pas sûr que connaître le mot en latin permette de mieux le réutiliser en français mais va de mieux comprendre le français pourquoi pas il y a eu un autre élément comme ça je l'aurais un peu je l'aurais pas pensé mais oui d'accord pourquoi pas (.) mais quelque chose qui est pas vraiment très clairement du de l'ordonné du codage (.) non ça c'est de l'encodage plutôt (;) [inaudible] donc les marqueurs stylistiques et eum les marques d'usage c'est de l'encodage là très clairement puisque ça vous permet de euh mieux de d'utiliser le mot à bon escient et pas à tort et à travers (.) vous allez pas en vous adressant à votre employeur utiliser des mots du registre familier (.) de même que dans une conversation avec un ami c'est pas forcément bien vu d'utiliser des tournures littéraires (.) donc là c'est plutôt de l'encodage (.) alors euh tout relève de la justification évidemment vous pourriez peut être éventuellement me dire que ça fait aussi parti du décodage parce que ça vous permettrait de détecter eum à quel registre le texte appartient ou quelles sont les intentions de l'auteur bon éventuellement mais là clairement on est dans l'encodage quand même (.) ce que j'attendais 'fin ce qui était évident pour le décodage c'est la définition typiquement le euh l'élément principal du dictionnaire ça reste quand même la définition (.) dont le principal intérêt on peut le dire est de vous permettre de comprendre le mot (.) aussi d'utiliser chuis d'accord mais quand même assez euh classiquement de le comprendre si vous le rencontrez (.) encore une fois tout ça à l'oral comme à l'écrit (.) euh autre cas la synonymie rappelez-vous que nous l'avons vu ensemble en cours qui euh relève tantôt de l'encodage tantôt du décodage (.) encodage puisque ça vous permet euh quand vous êtes confrontés à ce renvoi analogique de euh d'agrandir d'améliorer votre vocabulaire en apprenant d'autres mots (.) et aussi parfois décodage quand le synonyme qui vous est donné est plus simple à comprendre pour vous et donc ça vous aide à comprendre le premier mot en voyant le second (.)

d'accord y avait encore d'autres plein d'autres choses que vous pouviez citer mais je sais pas vous aviez d'autres propositions (.) comme vous avez vu je ne retire pas de points à posteriori donc même si vous dites des choses fausses c'est pas grave (.) j'en ajoute peut-être parfois éventuellement (;) ok (;) alors euh à quels indices peut-on voir que l'on est face à un dictionnaire en diachronie (.) j'vous remets d'abord juste rapidement (.) décodage encodage (.) alors les indices qui permettaient de voir qu'on est face à un dictionnaire en diachronie (.) donc le sens de la question c'était vous êtes face à un vous avez un dictionnaire sous les mains qu'est-ce qui vous permet de dire qu'il est plutôt à tendance synchronique ou plutôt à tendance diachronique (;) donc là j'attendais quatre éléments essentiellement qu'on avait vus en cours euh (.) tutututu voilà alors le premier c'était le fait que dans les dictionnaires en euh diachronie vous avez souvent très souvent des euh notices étymologiques ou historiques plus ou moins développées c'est le cas par exemple dans le tf dans le littré bien évidemment bien sûr aussi donc euh c'est typiquement cette rubrique étymologique à laquelle on faisait allusion qui vous donne le mot d'origine euh à quelle époque il est apparu par quel sens intermédiaire il est passé avant d'arriver euh à l'époque contemporaine ok plutôt simple ça (.) deuxième chose euh qui relève euh particulièrement de la macro structure et en particulier de la nomenclature étant donné c'est l'amplitude temporelle qui est prise en compte (.) euh on va prendre une euh on va prendre une nomenclature très étendue dans le temps donc autant des mots très anciens que des mots très récents en tout cas une période de temps assez longue c'est le cas pour le tlf par exemple qui va de la révolution française à nos jours ce qui est quand même ce qui couvre quand même plusieurs siècles (.) ok (.) pour tout le monde alors euh troisième chose la place consacrée aux emplois obsolètes des rites archaïques vous avez non seulement des mots anciens mais même aussi pour les mots enfin pour les lexèmes qui s'utilisent encore actuellement on laisse la place à des emplois qui sont plutôt vieillis archaïques obsolescents etc. (.) ok (.) et dernière chose alors attention ces emplois ils sont triés ils sont le plus souvent classés par ordre chronologique (.) dans les dictionnaires euh en synchronie typiquement vous avez les emplois les plus fréquents en premier parce

qu'on va considérer que c'est euh le plus utile pour le lecteur du dictionnaire on commen- on commence par les emplois les plus fréquents puis on va jusqu'aux moins fréquents (.) dans les dictionnaires en diachronie en revanche le plus souvent on va préférer l'ordre chronologique c'est-à-dire qu'on va parler qu'on va partir des emplois les plus anciens et on va jusqu'aux emplois les plus récents pour retracer si vous voulez l'évolution logique du mot (.) alors attention attention attention c'est bien les emplois qui sont triés c'est bien les sens les acceptions qui sont triés au sein d'une même entrée et pareil comme je l'ai vu dans beaucoup de copies pas la [inaudible] c'est pas la nomenclature qui est triée (.) dans un dictionnaire en diachronie sauf peut-être exception mais je n'en vois pas c'est pas les mots qui sont triés par euh par ordre chronologique ils sont toujours triés par ordre alphabétique (.) c'est juste qu'à l'intérieur des entrées euh ce sont les sens qui sont triés par ordre chronologique d'accord c'est clair pour tout le monde pas de questions pour tout le monde ok (;) donc j'ai vu souvent cette erreur euh donc j'aurais insisté un petit peu aussi c'est bien le sens le plus ancien en premier pas le mot le plus ancien en premier (.) ok (.) pour la question c'est bon (.) alors euh qu'entend-on par microstructures d'un dictionnaire et quels en sont les éléments de base (.) alors la microstructure qu'est-ce que c'est en général c'est pas trop mal fait ça (;) donc la microstructure c'est l'organisation des entrées elles-mêmes comment les informations sont structurées au sein des articles (.) et les éléments de base alors typiquement c'est l'entrée la définition les définitions et la ou le et les exemples pardon (.) ok (.) la grosse distinction en gros c'est entre l'entrée elle-même et le reste qui est le corps (.) et attention certains m'ont dit que les éléments de base sont par exemple l'entrée le mot vedette etc. attention faut être précis le mot vedette fait partie de l'entrée c'est pas quelque chose à part (.) c'est un des composants c'est un des éléments qui constituent l'entrée (.) bon ces questions n'étaient pas très intéressantes j'avoue ça faisait qu'un point alors le euh l'exercice pratique on vous donnait trois définitions lexicographiques qui sont authentiques et on vous demandait de euh quel type il s'agissait tout en justifiant euh la première était euh le substantif féminin grève défini comme une partie de l'armure protégeant les jambes alors ici on est face à une

définition (.) parlez plus fort (.) encore plus fort (.) « méronymique » ça c'est bien fort et bien clair et bien juste donc c'est une définition méronymique dans la mesure où on s'appuie sur un des constituants euh fin plutôt on dit que le euh défini est un des constituants de l'armure d'accord (.) alors j'aurai voulu ça a été très peu le cas ça ne l'a été jamais d'ailleurs (.) que vous soyez très précis et que vous me disiez que euh grève est un méronyme de l'holonyme armure d'accord (.) essayez d'être précis dans votre justification (.) s'il vous plaît pas de portable euh ok (.) donc soyez précis dans vos justifications utilisez bien le bon terme aussi c'est définition méronymique et pas mé- mettez pas métonymique ou que sais-je 'fin c'est juste méronymique point donc la grève est une partie de l'armure ok (.) deuxième définition anticonstitutionnel anticonstitutionnelle adjectif qui est hostile à la constitution politique d'un pays dirigé contre la constitution (.) définition de type j'entends plein de morpho- j'entends pas la fin (.) morphosémantique tout à fait alors là aussi attention au morphosémantique et pas morphologique ni morpho syntaxique c'est autre chose c'est pas c'est pas ça (.) alors pourquoi morphosémantique maintenant (.) parce que la définition s'appuie sur les éléments constitutifs du mot pour le définir et quand je dis les éléments ce sont les éléments au pluriel et pas comme beaucoup l'ont fait uniquement la base (.) beaucoup m'ont dit que ça faisait intervenir constitution qui est la base du mot construit effectivement mais pas que y a d'autres morphèmes qui sont cités ici anti par exemple il est euh défini il il est utilisé dans l'annexion avec les termes hostiles ou contre etc. etc. ok (.) c'est clair pour tout le monde donc on utilise les éléments constitutifs du mot pour le définir (.) là aussi idéalement j'aurai voulu que vous me citiez tous les éléments (.) alors oreillette substantif féminin champignon du genre agarique à pédicules blanchâtres court cylindrique à chapeau arrondie dans les gris plus ou moins foncés un peu roulé sur les bords et à feuillet blanc alors là vous m'avez fait bien rire je 'fin honnêtement des réponses auxquelles je m'attendais pas du tout (.) c'est une définition ici (.) logique tout à fait pourquoi parce qu'on commence par euh replacer oreillettes dans la classe le genre prochain la classe immédiatement supérieure qui est ici alors attention pas uniquement champignon ni champignon du genre agarique euh le genre juste au-dessus dans une

taxonomie ce serait le champignon agarique (.) j'ai accepté si vous avez mis champignon mais normalement c'est champignon du genre champignon agarique et puis au sein de cette classe les agariques euh l'oreillette étant un type particulier qui est euh spécifié avec ses différences spécifiques à pédicules blanchâtres courts cylindriques à chapeau arrondie etc. etc. ok donc la déf donc la réponse qui m'a fait sourire c'est euh la définition par approximation à cause de du genre alors c'est pas du genre c'est du genre au sens scientifique du terme ici ok c'est pas un définisseur le genre (.) c'est clair pour tout le monde d'ailleurs je vous l'avez dit faites attention c'est pas parce que vous avez espèce de que c'est une définition euh c'est pas une définition par approximation ça peut très bien être une définition logique quand c'est espèce au sens scientifique ici genre c'est exactement le même sens ok pour tout le monde (.) alors question suivante un extrait du dictionnaire est donné et il fallait tiré premièrement un étymie alors là il n'y en avait qu'un seul et c'était admiratio j'ai accepté éventuellement 'fin dans tous les cas douzième et la fin admiratio parce que c'est l'étymologie mais l'étymon lui-même pour être précis c'est juste admiratio c'est le mot qui a donné admiration en français (.) deux exemples forgés vous aviez l'embaras du choix alors il y avait (.) être saisis transporté d'admiration excité soulevé l'admiration son courage fait l'admiration de tout le monde il est en admiration devant ce tableau tombé en admiration (.) le seul qu'il ne fallait pas citer c'est il y a dans l'admiration on ne sait quoi de fortifiant qui est tiré d'une œuvre de victor hugo et qui se trouve entre guillemets et qui donc un exemple à tester ici et hop (.) et renvoi analogique même chose euh ils étaient assez évidents ils étaient en gras d'ailleurs émerveillement enthousiasme ravissement éblouir émerveiller ok donc qui sont des mots liés par le sens clair pour tout le monde (.) enfin euh question eum très mal faite en général dites en quoi l'informatique peut être très utile lorsque l'on conçoit ou consulte des dictionnaires donc je je vou- je voulais que vous me présentiez les deux versants utiles pour les gens qui conçoivent et élaborent des dictionnaires utile pour les gens qui sont qui les consultent les utilisateurs alors euh je sais pas si vous avez des suggestions (.) juste je vous montre quelque chose que j'avais présenté euh assez en détail d'ailleurs au début du du td qu'on avait fait

ensemble (.) donc euh rapidement première chose pour les gens qui conçoivent les dictionnaires pour analyser la documentation textuelle rappelez-vous je vous avais expliqué que ça permettait de détecter des mots nouveaux ça permettait aussi d'utiliser de gros condensés 'fin par des logiciels pour les retrouver en contexte pour voir avec quel mot il apparaissait souvent ou encore en concurrence etc. etc. d'accord (.) vous avez une documentation textuelle c'est bien si vous avez des outils pour l'analyser euh rapidement c'est mieux et efficacement (.) deuxième chose euh pour la perc- la conception du dictionnaire au sens stricte c'est-à-dire encoder les informations pour produire le résultat final qui sera le dictionnaire et en particulier pour respecter les conventions typographiques euh la structure pour que le tout soit régulier cohérent homogène d'accord (.) et dernière chose vous là vous en êtes un petit peu mieux tiré le fait que c'est plus utile pour consulter le dictionnaire puisque ça offre de nouveau mode d'accès de nouvelles possibilités de recherche etc. etc. ahh attention juste une chose euh plusieurs personnes m'ont dit que ça permet de euh recher- alors de s'affranchir par de l'ordre alphabétique certes en revanche de dire que ça permettait de rechercher par le sens (.) chuis un peu moins convaincu sinon il fallait justifier euh en disant par ex exemple que vous vous pouviez rechercher par définition ou bien avec des mots dans la définition alors là j'aurais accepté sans problèmes mais quand vous dites juste que ça permet de rechercher par le sens je vois pas trop comment (.) je sais pas quelqu'un qui a répondu ça voudrait expliquer je pense que vous êtes surtout rattaché à ce qu'on avait vu sur les limites du classement alphabétique en disant que l'infor- l'infor- l'informatique permettrait de s'affranchir de tout ça euh pas tout à fait d'accord (.) sinon certains ont parlé euh du fait que ça pouvait être lis plus facilement un jour du fait que ça permettait de s'affranchir en grande partie des contraintes de place d'accord tout ça j'ai accepté (.) ok euh rapidement des questions réclamations etc. etc. oui (;) c'est parce que ce sont ces deux-là qui ne sont c'est un demi par euh élément donc et ici j'ai mis si si si si vous voulez bien ok ok [inaudible] (.) si ce sont des éléments spécifiques à votre copie on attend la pause s'il vous plaît ok juste des éléments globaux maintenant et après je regarde tout ce que vous voulez et compléter les points avec vous etc. à la pause où

à la fin du cours ok oui (;) pardon (;) [inaudible] mais de toutes façons j'ai accepté (.) dans l'étymon c'est vraiment vraiment le mot d'origine le mot de base qui a évolué et qui appartient à une langue d'origine qui est en l'occurrence le latin (.) et qui a pu transiter par d'autres langues d'ailleurs en en comme c'est souvent le cas pour des mots dans les langues romaines ok (.) donc euh j'vous rappelle que après on verra les corrections individuelles mais pour le moment c'est bon (.) très bien alors j'vous rappelle que euh je souhaite qu'il n'y ait ni de bavardage ni de portable pendant le cours donc je vous propose que l'on commence maintenant ok (;) euh juste une petite seconde hop (;) alors nouveau chapitre aujourd'hui dans lequel on va s'intéresser au tlf le trésor de la langue française informatisé mais qui dit tlf dit tout d'abord tlf trésor de la langue française le premier étant en fait la version informatisé du second et second en commençant par ce dernier que je vais débiter le cours d'aujourd'hui (.) alors le trésor de la langue française le tlf comme je le disais c'est vraiment l'ouvrage de référence euh en lexicographie pour le enfin pour le dictionnaire de référence pour le français (.) il est particulièrement remarquable par les rendus de sa nomenclature puisqu'il contient près de cent mille entrées ça représente beaucoup de volume et c'est une entreprise qui a été débutée au début des années mille neuf cents soixante-dix (.) alors pour arriver à une euh nomenclature et une richesse pareille il a évidemment fallu s'appuyer sur euh une très vaste documentation et et qui était assez innovante pour l'époque (.) documentation qui était à la fois euh que vous allez voir d'ordre lexicographique et documentation textuelle aussi (.) puisque euh ils se sont appuyés à la fois sur des dictionnaires déjà existants comme ça se fait souvent (.) mais aussi des inventeurs de toutes natures des styles dans thèses des livres des articles etc. (.) donc euh documentation lexicographique et documentation textuelle (.) en plus ils se sont appuyés sur euh ce qu'on appelle l'inventaire général de la langue française l'iglf qui est une entreprise qui a été elle menée pour recenser un certain nombre de mots qui ont été consignés sur des fiches (.) six millions environ d'ailleurs je vais vous lire la l'explication qui est donnée de l'inventaire général de la langue française dans la préface du tlf (.) l'inventaire général de la langue française iglf entrepris dans le cadre

des actions du crns mille neuf cents trente-six mille neuf cents soixante-neuf est une collection d'environ six millions de fiches classée par hauteur et textes dépouillés (.) les ouvrages dépouillés se répartissent en deux grandes sections textes littéraires des époques de l'histoire de la langue texte dit technique (.) les documentalistes avaient reçu pour consigne de relever les écarts par rapport à la langue commune mot rare et néologisme absolu écart de sens ou de valeur terminologie scientifique et technique comme s'il s'agissait en quelques manières de constituer un glossaire en marche des grands dictionnaires usuels ok (.) vous comprenez la démarche (.) ça veut dire que d'une part on va s'appuyer sur la nomenclature des dictionnaires déjà existants mais d'autre part on va vouloir aller beaucoup plus loin que ça comment en relevant tous les mots voir tous les usages qui ne se trouvent pas dans ces dictionnaires classiques que ce soit des mots extrêmement rares ou des mots euh très techniques les mots scientifiques ou des emplois particuliers des écarts de valeur par rapport à la norme tout ça ça a été relevé sur des fiches l'inventaire générale de la langue française et ces fiches ont été utilisées pour constituer la nomenclature et euh plus généralement toutes les informations qu'on retrouve dans le tlf (.) ok (.) et c'est pas tout (.) dernière source sur les lexicographes qui relèvent de la documentation textuelle c'est ce qu'on appelle frantexte alors frantexte c'est une collection euh de textes qui ont été numérisés qui sont essentiellement des textes littéraires qui couvrent là aussi des époques très diverses (.) et ça a été évidemment extrêmement pratique pour les lexicographes à la fois pour euh détecter de nouveaux mots évidemment qui vont être intégrés à la nomenclature mais aussi et surtout pour enrichir euh les informations au niveau de la microstructure en obtenant pour chaque mot des tas d'emploi 'fin des tas de euh de contexte des usages etc. etc. pour la plupart littéraires comme je le disais et qui vont être en particulier utiles pour euh pour euh trouver des exemples à tester (.) d'accord donc c'est cette très vaste documentation qui a servi de base à la constitution à la constitution du tlf qui s'impose aujourd'hui encore comme euh une référence lexicographique pour le français (.) ok même si alors je l'admets il n'a pas été mis à jour depuis un certain temps ce qui explique que des mots d'apparition récente ne

s'y trouve pas (.) ok (.) alors euh qu'est-ce qu'on y trouve dans cette euh fameuse nomenclature du tlf qui est un petit peu particulier et qui est moins fréquent dans d'autres dictionnaires d'emploi moindre (.) alors tout d'abord vous avez des éléments constituants des morphème en particulier des morphème qui sont très productifs dans les vocabulaires spécialisés et techniques vous avez des exemples qui vous sont donnés logiste donc le suffixe euh suffixe pardon donc le suffixe logiste comme dans épidémiologiste par exemple ou le préfixe gazo- comme dans gazoduc (.) ok (.) on avait vu rappelez-vous quand on s'était intéressé à la question des structures du dictionnaire que ça ne va pas de soi de mettre des éléments constituants c'est-à-dire ici inférieur au mot de les intégrer dans la nomenclature d'un dictionnaire (.) c'est un choix du lexicographe avec ses avantages et ses inconvénients (.) les avantages c'est que d'une part il est plus riche évidemment et que d'autre part ça permet de regrouper des lexèmes qui sont formés sur les mêmes éléments (.) l'inconvénient c'est que c'est peut-être un peu moins facile de consulter en particulier pour les locuteurs et les utilisateurs de dictionnaire qui n'ont pas forcément une conscience morphologique (.) si vous dites euh euh gazoduc à quelqu'un pas sûr que à quelques utilisateurs lambda ou locuteur lambda du français pas sûr qu'ils sachent vous dire que c'est formé sur le base de gazo- ok (.) évidemment l'intérêt c'est l'idéal c'est d'avoir les deux de trouver gazoduc et de trouver gazo- dans lequel on va vous donner gazoduc ok (.) alors on avait des éléments inférieurs au mot des éléments on a aussi des éléments plus grands que le mot comme des mots composés typiquement arrière-pensée taille crayon tout ça ce sont des choses que vous pouvez trouver dans le tlf et même des locutions en vrac etc. qui sont reprises dans la nomenclature du tlf (.) vous voyez bien que ce sont des choses qui sont indécomposables (.) c'est pour ça qu'on a choisi de les 'fin qui perdraient de leur sens si elles étaient décomposées c'est pour ça que le lexicographe a choisi de les intégrer (.) alors des locutions qui sont en français mais qui peuvent être tirées du latin c'est le cas ici (.) alors on a aussi on a une grande représentation d'une diversité sociale vous allez trouver des termes d'argot des mots qui relèvent du domaine technique etc. y en a beaucoup évidemment rappelez-vous que c'est toujours un grand dilemme pour les les

lexicographes à partir de quel moment faut-il intégrer ces mots scientifiques techniques etc. qui sont généralement foisonnants mais qui sont pas forcément compris de tous (.) euh grande variété géographique aussi y a plusieurs fin deux mille mots environ qui sont marqués comme étant des régionalismes et variété diachronique qu'on avait vu aussi les emplois anciens vieilliss etc. que vous allez pouvoir aussi retrouver au sein de la nomenclature du tlf (.) est-ce que à ce stade tout est clair pour tout le monde c'est juste pour vous donner une idée de l'emploi du tlf et de son intérêt (.) oui (.) les avantages c'est par exemple le fait que euh bah déjà c'est plus riche c'est-à-dire que vous vous avez la nomenclature qui va être plus riche si vous trouvez des éléments constitutifs et surtout l'intérêt pratique c'est que ça permet en fait de réduire la nomenclature en regroupant des plusieurs lexèmes dans une même entrée 'fin dans un même article pardon pour être exact (.) si à euh logiste vous regroupez épidémiologiste théologiste etc. etc. vous allez avoir un seul article plutôt que d'en avoir euh quinze vingt cinquante etc. (.) c'est clair (.) et puis ça vous permet aussi de mieux voir les liens morphologiques qui simplement qui existent entre les mots enfin pas entre ces mots mais entre ces éléments d'accord (.) euh et plus que ça encore vous avez des mots qui sont rares très rares voir ce qu'on appelle des apaxes c'est-à-dire des mots qui n'apparaissent qu'une seule fois dans la nomenclature euh dans la documentation (.) ok (.) alors euh comme on vient de le voir le euh macrostructure a euh le tlf a une macrostructure très vaste très étendue il a également une microstructure très dense avec beaucoup d'informations beaucoup d'objets et on va parcourir ensemble les principaux (.) ok (.) donc je vous rappelle que tout ceci est une introduction au tlf qui commence par le tlf et on commence par voir la structure du tlf pour pouvoir l'utiliser après sur le tlf d'accord (.) ça va ça regrouper ça va recouper des choses qu'on a déjà vues (.) alors évidemment euh dans le tlf comme dans tout dictionnaire vous avez ce qu'on appelle les entrées dont on a déjà plusieurs fois parlé (.) alors l'entrée c'est quoi dites le moi (.) de quoi est constitué de quoi est constitué l'entrée ouais bon là la réponse est encadrée en rouge donc c'est pas très difficile (.) pardon voilà le mot vedette est ou ici voilà tout à fait et vous avez aussi une information qui est de catégorie

grammaticale qui est le substantif féminin d'accord (.) donc tout ça c'est ce qu'on appelle l'entrée c'est constitué du mot vedette et de la catégorie grammaticale c'est l'entrée et c'est une entrée qu'on va dire principale ici qui se retrouve en fait dans le tlf tout en haut de l'article d'accord tout ceci c'est l'entrée principale constituée du mot vedette et du code grammatical ce qui veut dire que le mot vedette et le code grammaticale sont inclus dans l'entrée (.) ce sont des sous-objets de l'objet entrée d'accord (.) clair pour tout le monde (.) c'est pas des choses totalement à part c'est juste que ceci et ceci composent cela ok (.) entrée principale mot vedette code grammaticale c'est pas tout ça c'était une entrée principale mais il y a également des entrées secondaires qu'on appelle également sous-entrées qui peuvent être de deux types (.) alors le premier cas ce sont des entrées secondaires qui sont des dérivés de l'entrée principale (.) celle qu'il y a ici si vous intéressez à l'article consacrés à possessif où l'entrée principale est possessif et adjectif dans lequel vous allez trouver une entrée secondaire possessivité substantif féminin qui est un dérivé comme c'est marqué ici comme c'est indiqué ici par euh le code der- qui est parfois rem- remarque qui est un dérivé de possessif d'accord (.) donc vous avez une entrée principale ici vous avez une entrée secondaire ici qui est un dérivé de l'entrée principale et vous pouvez avoir évidemment plusieurs entrées secondaires d'accord (.) une seule entrée principale mais entre zéro et n entrée secondaire ok der- ou remarque ça introduit le plus souvent une entrée secondaire oui pour tout le monde (.) deuxième cas je vous le disais c'est euh celui où l'on est face à ce que l'on appelle un élément de composition un constituant qui est dans l'exemple ici casse- donc l'entrée principale ici est casse tiret élément de composition pour lequel on va avoir toute une série d'entrées secondaires qui sont cette fois des mots construits sur cet élément de composition comme par exemple casse-bouteilles substantif masculin ok (.) donc je reprends entrée principale case élément de composition au sein de cette article vous trouvez donc vous voyez c'est plus loin dans l'article vous trouvez plusieurs euh sous entrées des entrées secondaires qui sont des mots construits sur ce fameux élément de composition tel que par exemple casse-bouteilles substantif masculin c'est bon pour tout le monde (.) alors ça c'était les blocs entrées intéressons-nous aux mots

euh aux objets qui permettent de comprendre le sens du lexème le premier c'est évidemment la définition l'incontournable définition si vous intéressez à l'entrée infaisable adjectif le mot vedette est infaisable vous avez les définitions suivantes qui ne peut être fait qui est donc une définition de type (.) morphosémantique exactement ok (.) la définition est ici (.) remarquez que vous avez aussi des synonymes impossibles et irréalisables qui font pas partis de la définition rappelez-vous ce que je vous avais dit c'est pas parce que vous avez des synonymes que vous avez une définition d'équivalence synonymique ok c'est clair pour tout le monde ici la différence illustrée (.) vous avez donc ces fameux synonymes impossible et réalisables pour être exacte des synonymes qui sont impossibles et irréalisables vous avez éventuellement aussi des antonymes qui sont marqué par la mention antonyme ici l'antonyme est extroverti (.) au sein de l'article consacré à introverti d'accord jusque-là c'est clair et simple pour tout le monde (.) alors euh d'autres éléments encore parmi lesquels les fameux indicateurs qui seront toujours en italique dans le tlf qui là aussi peuvent être assez variés (.) alors y a des indicateurs qui donnent des informations grammaticales au féminin au pluriel etc. etc. (.) vous avez des indicateurs qui vont vous fournir des informations sémantiques sur les différents sens sur les façons euh sur les liens qui les unissent par exemple au figuré par métaphore par analogie etc. vous avez un premier sens puis on va vous euh vous indiquer que le second est apparu par analogie avec le premier etc. clair (.) et enfin les information stylistiques ce sont ces fameux marques d'usage à propos desquelles on parlait tout d'ailleurs- on parlait tout à l'heure rare vécu argotique familier évidemment il y en a bien plus que ça ok (.) ce sont juste quelques exemples ok sur ces indicateurs qui sont en italique qui peuvent être assez différents (.) vous avez aussi des informations sur les domaines d'emploi alors dans les domaines d'emploi on trouve deux grandes catégories la première catégorie c'est celle que l'on appelle les domaines techniques qui vous le voyez euh aux travers des exemples sont le plus souvent sont toujours indiqués en majuscule attention toujours en majuscule le plus souvent abrège architecture médecine histoire religion ici en entier linguistique et qui sont assez souvent des euh domaines d'activité professionnelle (.) d'accord (.) autre type de

domaine c'est ce qu'ils appellent le domaine les domaines généraux le domaine général qui sont cette fois écrits non pas en majuscule mais en italique et qui sont écrits le plus souvent en toutes lettres dans le domaine de l'art domaine affectif domaine religieux ou moral (.) alors remarquez que malheureusement la distinction entre domaine technique et domaine général n'est pas toujours très claire (.) euh ce sont des choix qui ont été faits par des êtres humains qui sont pas toujours faut bien le dire extrêmement cohérents et qui en tout cas sont pas toujours très clairs (.) par exemple pour [inaudible] ils ont mis un domaine religion et domaine technique et domaine religieux dans le domaine général euh pffffff qu'est-ce qui indique la frontière entre les deux c'est pas toujours extrêmement simple de le savoir (.) c'est pas très grave pour vous dans la mesure où euh les simples conventions typographiques doivent vous permettre de les distinguer (.) si c'est en majuscule technique si c'est en minuscule italique euh domaine général d'accord (.) dans tous les cas ça reste des domaines d'usage (.) ça va (.) alors vous avez d'autres informations qui se trouvent dans la microstructure du tlf (.) telles que par exemple les crochets (.) les crochets ben ce sont simplement des informations qui sont marquées entre crochets comme vous le voyez et qui vont vous préciser les conditions d'utilisation du mot (.) en particulier ils vont vous préciser euh à quel type d'objet du monde le mot peut s'employer par exemple on vous donne un hum un sens et on vous dit que ça s'utilise en parlant d'une personne (.) ou que le sujet désigne le corps ou éventuellement par extension un autre animal (.) en parlant de certaines épreuves sportives dans l'antiquité en parlant du lever ou du coucher d'un astre d'accord (.) donc ça ça veut vous dire comment le mot peut euh comment le sens peut être util- à propos de quoi pardon le sens peut être utilisé et c'est très facile à repérer puisque c'est toujours entre crochets (.) d'accord (;) euh on fait une petite pause maintenant ou on attend encore un petit peu (.) maintenant (.) ok comme ça ça vous laisse le temps de faire une pause et de (.) venir me voir si vous avez des questions par rapport au partiel ok (.) donc il est vingt-deux à trente on reprend d'accord (.) [pause du CM] on reprend s'il vous plaît (.) mais c'est gentil c'est très gentil (.) oui on va reprendre (.) des questions (.) alors si vous avez des questions je

les veux maintenant pas dans les réponses au questionnaire [rires] de Marina ok (.) c'est clair (.) euh rappelez-moi cinq minutes avant la fin du cours de vous laisser partir en courant (.) alors on en a pas tout à fait fini avec la microstructure du tlf puisque comme je vous le disais elle est particulièrement riche et dense (.) donc on va reprendre sur les exemples que vous connaissez bien déjà et qui sont euh de de toujours pas de portable s'il vous plaît même au fond même derrière son sa trousse c'est pas grave (.) alors euh hum les exemples peuvent être de deux types dans le tlf alors la majorité ce sont des exemples littéraires tirés d'œuvres littéraires comme c'est le cas ici euh c'était ici je vais y venir (.) et ces exemples littéraires ils se décomposent eux aussi en plusieurs sous-objets (.) rappelez-vous que les entrées se décomp- donc l'objet l'entrée est un objet qu'elle soit une entrée principale ou une entrée secondaire une entrée en général en plusieurs objets le mot vedette le code grammatical de la même façon le l'exemple dans le tlf se décompose en sous-objet (.) ce qui va différer c'est euh ce sont ces types de sous-objets en fonction s'il s'agit d'un exemple littéraire ou non (.) dans un exemple littéraire dans un exemple littéraire vous allez avoir bien sûr le texte de l'exemple celui qui est utile pour la compréhension ou le bon usage du mot ici [citation] (.) vous allez avoir un auteur d'exemple ici c'est X un titre d'exemple en fait l'ouvrage duquel il est tiré ici X une date d'exemple X et une localisation d'exemple c'est-à-dire euh le plus souvent une page une ou des pages ici c'est page X d'accord (.) donc c'est clair que pour vous que tout ça tout ce qui se trouve ici c'est un même objet l'objet exemple en l'occurrence ici un exemple littéraire et que au sein de ce super objet exemple vous avez des sous-objets en fait les l'objet exemple est dit composé vous avez des sous-objets qui sont titres d'e- euh textes d'exemple auteur d'exemple titre d'exemple date localisation d'accord (;) ok (.) alors je vous disais qu'il y avait des exemples tirés d'ouvrages littéraires y en a qui sont donc tirés d'ouvrages non littéraires euh il peut s'agir de textes législatifs d'autres dictionnaires etc. etc. (.) toujours pas de portable même au fond dernière fois euh donc exemple non littéraire alors ce qui va changer ici c'est que les sou- ces sous-objets sont un petit peu différents vous allez toujours évidemment avoir le texte d'exemple ici [citation] qui est comme vous le voyez en

fait un exemple euh forgé par les lexicographes du dictionnaire de l'académie française (.) une publication ou dictionnaire de l'académie française (.) une date toujours X et éventuellement une localisation comme c'est le cas ici donc la page du texte ok (.) c'est clair pour ces objets exemples (;) alors vous avez aussi ce qu'ils appellent dans le tlf des syntagmes alors attention c'est pas exactement des vrais syntagmes au sens linguistique du terme 'fin comme on les appelle en syntaxe c'est autre chose c'est quelque chose de plus vaste plus vague aussi ce sont plus gro- globalement des expressions des associations de mots dans lequel le mot défini se retrouve (.) alors il peut s'agir de proverbes de locutions ou plus généralement encore d'associations fréquentes entre le mot d'accord (.) donc syntagme dans le tlf donc euh par voie de conséquence dans le tlf ce sont des associations euh fréquentes (.) soit idiomatique complètement figée comme un proverbe soit euh simplement courante en langue d'accord (;) vous avez également alors cette fois elles sont toujours indiquées en gras des constructions qui vous renseignent sur les constructions syntaxiques possibles avec le lexème concerné (.) par exemple si vous regardez à reporter vous aurez une indication en gras quelqu'un reporte quelque chose qui va vous indiquer plusieurs choses ben par exemple euh que le sujet c'est un être humain quelqu'un que l'objet c'est un inanimé quelque chose (.) si vous regardez à capable vous allez avoir capable de plus infinitif ce qui va vous indiquer que capable s'utilise 'fin une idée des utilisations possibles de capable c'est avec la préposition de suivie d'un infinitif d'accord (.) c'est clair pour vous (;) évidemment ce sera plus clair pour vous 'fin je l'espère quand vous le verrez illustré dans le tlf et ans le tlf (.) alors dernier élément qu'on va voir parce qu'y en a plein d'autres y en a trente objets différents possibles dans le tlf euh mais on va s'arrêter à ce dernier qui est l'objet emprunt qui se trouve dans la rubriq- dans cette fameuse rubrique étymologique (.) à la fin de chaque article du tlf du tlf vous avez une petite rubrique alors d'abord la prononciation et puis après euh hum l'étymologie et l'histoire (.) et au sein de celle-ci s'il s'agit d'un emprunt à une langue étrangère ce sera indiqué on vous mettra la langue d'origine emprunté aussi au dialectal par exemple et la forme originelle dans cette langue d'origine (.) donc si vous voulez l'étymo et la langue

d'origine ok (.) tout ça ça se trouve à la fin et c'est le dernier objet qu'on va voir ensemble (.) y en a d'autres mais c'est pas nécessaire pour vous de les connaître en revanche ceux que je viens de voir maintenant vous devez les connaître les comprendre les connaître sur le bout des doigts et les comprendre parfaitement d'accord (.) pour ce faire je vous propose rapidement un petit exercice qu'on va faire ensemble (.) euh alors faites-le chez vous pour la semaine prochaine ok (.) on reprendra sur ça la semaine prochaine exercez-vous et bonne chance pour votre partiel sur la syntaxe

Corpus CMSDL : cours magistral 2

alors (.) on va commencer (.) avant de commencer avez-vous des questions sur ce que l'on a vu la semaine dernière ou (.) avant (;) oui (;) je crois que je n'ai pas tout compris là (.) la dernière partie du cours (.) [rires] (;) je crois que vous n'êtes pas le seul (.) c'est pas un problème (.) on (.) on va reprendre la dernière partie du cours de la semaine dernière sur l'écriture (.) ou plutôt sur les écritures (.) on va on va tout reprendre (;) pas de panique (.) est-ce que vous avez d'autres questions sur ce qu'on a fait avant les écritures (;) moi j'ai des questions (;) qui (.) peut (.) me définir (.) le langage (;) ben oui (.) encore (.) mais du coup comme c'est encore (.) normalement il devrait y avoir devrait y avoir (.) à peu près autant de mains levées que de personnes dans cette salle (;) le langage (.) oui c'est une capacité cognitive innée qui euh (.) est réalisable avec l'apprentissage d'une langue très bien (.) ce qui m'amène à la deuxième question (.) qu'est-ce qu'une langue (.) c'est un langage partagé par plusieurs (;) plus fort (.) je ne vous entends pas (.) et à mon avis à l'enregistrement on ne vous entend pas non plus (.) c'est un langage partagé par une même communauté (.) un langage (.) partagé par une communauté (;) un système de (;) un système de signes (.) très bien langue et langage c'est bon (;) est-ce que vous pouvez me citer (;) les (.) quatre catégories dont on a parlé (;) quatre catégories d'indices pour l'émergence du langage (;) oui (.) les indices anatomiques (.) anatomiques (.) les indices génétiques (.) génétiques (.) socio-culturels (.) oui (.) et cognitifs (.) et cognitifs (.) très bien (;) est-ce que vous pouvez

(.) me définir (.) anatomique (;) culturel (;) génétiques et cognitifs (;) anatomique (;) qui peut me définir ce qu'est l'anatomie (;) oui euh [inaudible] (.) ok (.) quelqu'un veut compléter (.) c'est bon (;) ok (;) cognitif (.) tout ce qui concerne la connaissance (.) oui (;) que la connaissance (;) la faculté mentale (;) oui (.) c'est quoi une faculté mentale (.) est-ce que vous pouvez me donner un exemple (.) la compréhension (.) la compréhension (.) oui (;) est-ce que vous pouvez me donner un autre exemple (.) la perception (.) la perception (.) oui (;) sinon y a la mémoire (.) l'attention (;) différents (.) types de processus euh (;) génétique (;) qu'est-ce que ça veut dire génétique (.) le rapport à l'hérédité (.) le rapport à l'hérédité (.) c'est quoi l'hérédité (.) ce qui se transmet de générations en générations (.) de générations en générations (.) ok (.) d'accord (.) hum (;) quand j'étais petite (.) je croyais au père Noël (.) quand ils étaient petits (.) mes parents croyaient au père Noël (.) quand ils étaient petits (.) mes grands-parents croyaient au père Noël (.) la croyance au père Noël est quelque chose (.) qui dans ma famille (.) se transmet de génération en génération (;) c'est génétique (;) non (;) alors (;) comment est-ce qu'on peut (;) oui (.) c'est de l'hérédité biologique (.) oui c'est de l'hérédité biologique (;) et (.) il reste culturel (;) qui peut définir culturel (.) le comportement (.) et (;) la manière de penser dans un grand groupe (.) le comportement et la manière de penser dans un grand groupe (;) oui (.) autre chose (;) ça vous va comme définition phénomène social (;) ouais (;) ça veut dire quoi social (.) le rapport avec les hommes (.) oui (.) développez (;) non (;) les autres (;) oui (.) toute création qui n'a pas de rapport avec la survie pure et dure de l'espèce (.) toute création qui n'a pas de rapport avec la survie pure et dure de l'espèce (;) pourquoi (.) pas (.) est-ce que vous pouvez développer ou reformuler votre idée (.) l'idée c'est que culture est un petit peu distancé de ce qui ce qui enfin (.) de ce qui [inaudible] de l'espèce (.) oui (.) mais pour autant, tout ce qui ne relève pas de la survie n'est pas forcément culturel (;) à quoi on oppose culturel (;) en général (.) individuel (.) naturel (.) individuel aussi (.) mais il peut y avoir une culture individuelle (.) donc (;) naturel (;) est-ce que c'est bon (.) tout ça (;) qui peut me parler de la double articulation du langage (;) oui (.) à partir de ses (;) vous êtes

passée de morphème à mot (;) comment (;) vous pouvez répéter (.) euh, c'est le fait de former les mots à partir de phonèmes et le fait [inaudible] de discours à partir de (.) faites attention à la confusion mot et morphème (.) mais la logique est là (;) est-ce que quelqu'un peut compléter (.) il manque quelque chose d'important quand même dans la définition (.) on a des phonèmes d'un nombre fini et euh (.) de là on peut créer des (.) un (.) une quantité de mot infinie (;) théoriquement et (.) à partir de là une infinité de discours (.) oui (.) comment on passe d'une infinité de mots (.) d'une infinité théorique de mots à une infinité théorique de discours (;) à partir d'un nombre (.) limité (.) de mots dans la langue on peut créer une infinité de discours (;) est-ce que c'est bon pour la double articulation (;) normalement ça devrait être bon hein (;) on est en quand même à la neuvième séance (.) ça fait donc neuf fois que je pose la question en début de cours (;) c'est bon (;) qui peut me parler du protolangage (;) non pas toi (.) c'est un langage essentiellement (;) composé d'un lexique (;) sans syntaxe (;) et ancré dans ici et maintenant oui (;) ça arrive à quel moment (.) de l'émergence du langage (.) le protolangage (.) après le pré-langage et avant le langage (.) d'accord (;) dans ce cas-là il va falloir (.) langage on l'a défini (.) mais il va falloir créer (.) enfin avant langage (;) donc c'est-à-dire qu'il y a quelque chose qui existe la capacité innée (.) avant le (.) langage abstrait (.) avant (.) que l'outil de langage soit les langues (.) et donc ça intervient après le pré-langage (;) ok (.) c'est quoi le pré-langage (;) j'entends des voix mais pas assez distinctement pour (.) oui (.) un langage non articulé (.) un langage non articulé (;) c'est-à-dire (.) ok (.) les autres (.) qui associe du son et du geste (.) oui (;) les autres (;) ça serait bien que pour la semaine prochaine vous (;) re-regardiez la différence entre protolangage et pré-langage (.) c'est important hum (;) pourquoi est-ce qu'on est (.) pourquoi est-ce que l'homme a eu besoin de passer de (.) enfin l'homme (.) l'espèce humaine (.) a eu besoin de passer du protolangage au langage tel qu'on l'entend aujourd'hui (;) en passant par les langues (;) pour quoi faire (;) pour planifier et [inaudible] (.) oui (;) pour quoi faire (.) avec la langue (.) pour établir une organisation sociale (.) développez (;) aidez-le à développer (;) pour avoir une vie sociale (.) enfin une société organisée [inaudible] sans violence (;) et

ainsi assurer une survie de l'espèce (.) très bien (.) est-ce que vous pouvez développer (;) pourquoi la survie de l'espèce (;) pourquoi est-ce que (.) l'enjeu c'est la survie de l'espèce (.) parce que si on règle tous les disputes en se tapant dessus (.) hum (.) ça (;) on devient pas très vieux [rires collectifs] (.) effectivement oui (;) enfin (.) ça dépend (.) celui qui gagne (.) potentiellement peut vieillir (.) mais à un moment il sera vieux (.) et il commencera à perdre (;) hum (.) quelles sont les fonctions (.) des langues (;) qui nous ont permis de passer du protolangage au (.) enfin (.) qui ont déclenché le passage du protolangage aux langues les fonctions de langue (;) si vous dites travail de groupe il faut que vous explicitiez (;) parlez plus fort je ne vous entends pas (.) ça correspond (.) à quelle fonction du langage ça (.) à tout ce qui est argumentation et narration (.) argumentation (;) narration (;) très bien (;) vous pouvez définir argumentation et narration (.) euh (;) argumentation (.) c'est euh (.) essayer de montrer aux autres qu'on a raison (;) en avançant des exemples et des illustrations (.) qui vont dans le sens de notre point de vue (.) et aussi des exemples de notre point de vue et euh (.) ça nous procure du savoir et donc du pouvoir par rapport aux autres (.) oui (.) alors la relation entre savoir et pouvoir ok (;) vous levez la main (.) j'aurais dit que c'est (.) la vérification de hum (.) de la vérité d'une énoncé (.) développez cette idée avec la raison (.) par exemple avec le raisonnement (.) en se disputant (.) en échangeant les arguments qu'on a (;) et d'un coup attribuer un sens euh (.) de négatif ou positif à un énoncé (.) euh (;) oui (;) je vois ce que vous voulez dire (.) la formulation est pas (;) est-ce que quelqu'un peu reformuler ce qu'il a dit ou (;) ou énoncer une autre idée (.) c'est prouver ce que l'on sait (.) prouver ce que l'on sait (;) je sais que la terre est ronde (;) pour vous le prouver (.) je vais avoir un peu de mal (;) est-ce que je peux réellement vous prouver que la terre est ronde (;) est-ce que je peux vous amener une preuve (;) prouver c'est amener une preuve (;) donc c'est pas forcément prouver (.) ça va être convaincre (.) on va convaincre l'autre (.) en argumentant (;) tout à l'heure vous parliez d'exemples (.) les exemples c'est quelle fonction du langage (.) c'est avec la narration (.) c'est avec la narration (.) et (;) la narration (.) c'est quoi (.) c'est raconter une histoire (.) donc une histoire (.) des histoires (;)

raconter des histoires (.) ça a un sens (;) ok (;) euh (;) revenez aussi sur l'argumentation et narration (.) ça n'a pas l'air très clair (;) l'hypothèse de la langue mère (.) qui peut m'en parler (;) on va laisser le temps aux autres (.) ceux qui ont encore rien dit (.) l'hypothèse de la langue mère (.) oui (.) elle a été du coup proposée par grinberg puis par son élève méry [inaudible] dans les années 90 et euh (;) une sorte de [inaudible] et du coup (.) c'est quoi l'hypothèse de la langue mère (;) c'est quoi comme hypothèse (.) on fait l'hypothèse de quoi (.) que le langage serait apparu dans une population (.) africaine il y a cinquante ou soixante-mille ans et hum (.) et qu'en fait en migrant (.) les langues auraient changées et seraient devenues ce que c'est aujourd'hui (;) enfin cette langue originelle se serait diversifiée (.) c'est qu'il y aurait une langue originelle (.) à l'origine de toutes les langues actuelles (;) c'est ça (;) et vous en pensez quoi (.) de cette hypothèse (;) vous en pensez quoi de cette hypothèse (;) oui (.) vous ben oui (.) je sais (.) vous parliez (.) oui c'est dur d'écouter en parlant (;) essayez d'écouter le cours (;) l'hypothèse de la langue mère (.) qu'est-ce que vous en pensez (;) vous ne répondez pas (.) c'est que vous en pensez rien et que (;) il faut qu'on réexplique ou vous ne répondez pas parce que (;) pff et c'est pas la peine de réexpliquer (;) il faut réexpliquer ou pas (;) non (;) juste pffff (;) elle est chiante la prof (.) elle pose toujours les mêmes questions au début de chaque cours (;) mais si c'est toujours les mêmes questions (.) préparez les réponses bon est-ce que quelqu'un peut me rappeler ce que sont les contre-arguments (;) à propos de l'hypothèse de la langue mère (;) pourquoi est-ce que beaucoup de chercheurs (.) contredisent cette hypothèse (;) c'est quoi leur (.) quels sont leurs arguments (.) y a pas des éléments fiables euh archéologiques (.) pour prouver cette théorie (;) on n'a par exemple jamais trouvé le petit peuple européen qui parlait l'indo-européen (.) la langue mère remonterait à avant (.) bien avant les langues indo-européennes (.) oui (.) et vu qu'ils ont utilisés la méthode comparatiste pour créer cette langue père et hum (.) une critique générale de la méthode (.) ok (.) de plus (.) euh le protocole qu'ils ont utilisé repose sur le fait que toutes les langues passées auraient évoluées à la même vitesse que les langues actuelles (.) et à un certain moment elles ont

évoluées plus rapidement (;) et ça fausse en fait les résultats sur (.) ok (;) donc là encore une fois un argument (.) sur la méthode (;) est-ce qu'il y a d'autres arguments (.) c'est pas qu'on trouve des similarités dans toutes les langues (.) bien qu'il y ai une langue mère (.) qui peut être grâce à l'anatomie humaine par exemple (.) qu'on peut juste produire un certain nombre de sons (.) très bien et si comme indice je vous dis les bijoux (;) ah non attendez (.) est-ce que les bijoux (.) ça parle à quelqu'un d'autre (.) euh (.) donc il y a un chercheur (.) un chercheur et une chercheuse qui ont travaillés sur euh (.) sur les parures qui sont associées donc à des croyance (.) à des rites en tout cas (.) à des pensées symboliques pensées abstraites (.) on imagine donc qu'il y aurait eu du langage à ce moment-là (.) et en fait (.) au début on avait trouvé des bijoux qui corroboraient la théorie de ruden et de grinberg (.) et ensuite on a trouvé d'autres qui cassent en fait cette théorie (.) comment ils le cassent (;) comment est-ce qu'on casse cette théorie (.) c'est sur la date parce que nous avons trouvé (.) hum ils ont trouvé je sais pas quand (.) mais ça date de plus avant (.) les bijoux seraient antérieurs à la datation de la langue mère (;) donc (.) c'est bon pour tout le monde (;) une dernière question (.) qui peut me définir ce qu'est l'écriture (;) et comme ça hop (.) on reprend l'écriture (;) c'est quoi l'écriture (.) oui (.) c'est un mode de communication utilisé par les hommes pour matérialiser la pensée (.) très bien (.) on matérialise comment (;) comment est-ce qu'on peut le qualifier euh (.) visuel et graphique (;) merci (;) ok hum (;) alors (.) je vais reprendre (.) tout ce qu'on dit la semaine dernière (.) sur l'écriture et l'évolution des systèmes euh (.) d'écriture (.) mais je voudrais savoir avant de reprendre globalement des questions là-dessus (.) ou est-ce qu'il faut tout reprendre (.) effectivement je pense qu'il faut tout reprendre (.) mais voilà j'avais juste une question par rapport aux acadiens (.) j'arrive pas à visualiser vraiment quelle était leur système d'écriture après avoir emprunté celui de [inaudible] (.) ils étaient encore (;) ils étaient dans une écriture (.) uniforme (.) encore (.) stylisée mais on va reprendre dès les sumériens (.) parce que vous explique les acadiens et revenir aux sumériens après ça va pas aller (;) alors (.) donc on reprend (.) là où en était (;) on a dit qu'un des premiers systèmes d'écriture (.) sinon le premier est un

système euh (.) est l'écriture sumérienne qui s'est développée en mésopotamie (;)
vous vous souvenez où c'est la mésopotamie (.) en irak (.) iran entre le tigre et
l'euphrate (.) ouais (;) entre le tigre et l'euphrate (.) très bien (;) donc c'était un
système scriptural composé d'images qui correspondaient directement à un nom
ou à un concept (;) jusque-là ça va (;) un peu comme les hiéroglyphes (;) un
concept (.) un dessin (;) on va l'appeler dessin pour l'instant (;) ok (;) il se trouve
qu'à l'époque (.) hum (.) la langue sumérienne était une langue composée
uniquement de mots monosyllabiques (.) l'unité lexicale était monosyllabique (;)
ça veut dire quoi monosyllabique (;) une seule syllabe (.) c'est-à-dire que chaque
mot était composé d'une seule syllabe (;) jusque-là ça va toujours (;) je ne sais pas
quand est-ce que vous décrochez donc (;) ok hum (.) petit à petit (.) cette écriture
sumérienne s'est stylisée (.) de plus en plus (;) pour arriver (.) à (.) une écriture
complètement cunéiforme (;) cunéiforme (;) vous comprenez (;) oui (;) ça veut
dire quoi cunéiforme (;) oui (.) en forme de clou (.) c'est avant ou après les
arcadiens (.) les (;) cunéiformes (.) c'est avant (.) on est toujours chez les
sumériens (;) heu (;) donc (.) la langue sumérienne était composée d'unités
lexicales monosyllabiques ok (.) l'écriture (.) le système d'écriture (.) c'était un
dessin par concept (;) donc en gros on avait une analogie triangulaire (.) avec (.)
un concept (;) le concept (.) c'est le signifiant ou le signifié (.) le signifié (.) le
signifié (;) qui était associé à deux signifiants (;) un signifiant oral (.) et un signifiant
écrit (;) ok (;) il se trouve que ce signifiant oral (.) correspondait à une seule syllabe
(;) est-ce que c'est bon (;) d'accord (;) euh (;) petit à petit (.) comme il s'agissait
quand même d'un système extrêmement complexe (.) de ce souvenir à chaque
fois de tout ce triangle (;) et comme (;) il se trouvait que (.) ce triangle fonctionnait
bien (.) mais que certains mots à l'oral (.) se prononçaient (;) plusieurs mots (.) se
prononçaient de la même manière (;) comment on appelle ça (;) quand plusieurs
mots se prononcent de la même manière (;) enfin (.) quand (.) comme mine (;) on
a pris l'exemple de mine l'année dernière (.) la semaine dernière (.) mine de crayon
(.) mine qui explose (.) une bonne mine (.) homophone (;) euh (.) homonyme
plutôt (;) euh (.) donc (.) certains mots étaient des homonymes (;) mais n'avaient

pas le même sens (;) comme mine (.) quand on dit la mine qui saute (.) et avoir bonne mine (.) quand quelqu'un vous dit que vous avez bonne mine (.) il dit pas que vous avez l'air d'une arme de guerre (;) on est bien d'accord (;) donc (.) progressivement (.) pour simplifier ce système (.) le signifiant écrit (.) le dessin (.) la forme (.) écrite à arrêter d'être associée à un signifié (.) pour s'associer uniquement à un signifiant à une syllabe (;) le système s'est simplifié (;) ça va toujours jusque-là ou (.) ça va plus (;) c'est là que ça va plus (;) on va reprendre (;) vous vous rendez compte que ça (.) c'est un système extrêmement complexe (;) parce qu'il faut maîtriser du coup pour savoir écrire non seulement le système oral (.) mais aussi le système écrit (.) il n'y a pas comme dans notre alphabet de correspondance entre la manière de prononcer les choses (.) et la manière de les écrire (;) il fallait mémoriser énormément de choses (;) d'accord (;) pour simplifier ce système et comme il y avait des homonymes (.) donc différents concepts (.) associés à une même représentation orale (;) on s'est mis (.) on a gardé (.) cette complexité-là (.) entre le signifié (.) enfin (.) différents signifiés associés à un seul signifiant (;) mais on a simplifié (.) au niveau de l'écriture (;) pour faire en sorte que (.) la représentation graphique (.) ne renvoie plus (.) directement au signifié (.) mais au signifiant oral (;) qui (.) se trouve (.) correspondre à une syllabe (;) c'est bon (.) ou vous êtes perdus (.) oui (.) et donc ils devaient tout le temps se référer au texte lorsqu'ils utilisaient ce mot (.) mais exactement comme en français avec les homonymes (.) il y en a énormément (;) euh (;) manche (;) oui manche (;) merci (;) le manche du balai (.) la manche euh (.) du t-shirt (;) euh (.) la manche entre la france et l'angleterre etc. etc. (.) il y a énormément d'homonymes (.) ça c'est pas du tout une particularité de la langue sumérienne de l'époque (;) ok (;) est-ce que c'est bon jusque-là (.) oui (.) juste quand ça s'est simplifié (.) c'était du coup avant que ça devienne uniforme (.) ou c'était juste en même temps (;) là (;) en même temps (;) la langue sumérienne a évolué comme ça (;) ok (.) ça c'est bon (;) voilà (;) un peu plus tard (.) au deuxième millénaire avant jc (.) donc y a combien de temps du coup (;) deuxième millénaire avant jc (.) ça fait combien de temps (.) 4000 ans (.) y a à peu près 4000 ans (.) les acadiens (.) acadiens (.) pas arcadiens

(;) les acadiens ont emprunté (.) les systèmes d'écriture des sumériens (;) plutôt que d'en inventer un en partant de nulle part (.) ils ont emprunté le système sumérien (;) jusque-là (.) tout va bien (.) sauf que (.) la langue acadienne n'était pas (.) monosyllabique (;) mais (.) comme il y avait déjà eu dans la langue sumérienne une association non plus au concept (;) mais au signifiant oral (;) on a combiné (.) les signifiants écrits syllabiques pour recomposer les langues (.) euh les mots de la langue acadienne (;) est-ce que c'est bon (.) non (.) est-ce que ça veut dire que tous les mots de les langues ils avaient deux lettres (.) ou deux syllabes (.) ceux qui étaient polysyllabiques oui (;) ce qui restait monosyllabiques non (;) typiquement (.) le français est une langue polysyllabique et on a quand même des mots (.) monosyllabiques (;) oui (.) non (.) moi (.) toi (.) ta (.) ton etc. etc. (.) c'est pas bon (;) on reprend (;) depuis quand (.) c'est pas bon (.) juste à l'instant (.) juste à l'instant (.) quand j'ai fait cette flèche-là (.) ok on est d'accord que ça (.) c'est ce qui s'est passé avec les sumériens (.) on s'est mis à associer un signifiant écrit à un signifiant oral (;) une forme écrite (.) à une forme orale (;) jusque-là c'est bon (;) il se trouve que dans la langue sumérienne (.) le signifiant oral était monosyllabique (.) comme moi (.) ta (.) ma (.) ta (.) je (.) etc. etc. (;) hum (;) quand (.) les acadiens ont emprunté le système d'écriture (;) des sumériens ils l'ont adapté (.) puisque (.) leur langue était polysyllabique (;) donc (.) en imaginant que (.) ton (;) j'en sais rien (.) mais que (.) ton en sumérien (.) ça se soit écrit comme ça (;) je dessine super bien les clous [rires] (.) pour écrire tonton (.) polysyllabique (.) vous voyez (.) ton (.) ton (.) ça fait tonton (;) ok (.) on a combiné (.) les signifiants écrits (.) pour qu'ils correspondent (.) aux signifiants oraux polysyllabiques (;) c'est bon (;) c'est pour tout le monde vous pouvez juste réexpliquer pour euh tonton (.) avec tonton (.) comme quoi ils ont combinés euh (.) ils ont combiné (.) les signifiants écrits (.) qui correspondaient à des syllabes (;) pour que ça correspondent à des signifiants oraux (;) qui étaient polysyllabiques (;) au lieu (.) que il y ai une association (.) un signifiant écrit pour un signifiant oral (.) donc enfin y avait toujours cette équivalence mais (.) il fallait en combiner plusieurs quand y avait plusieurs syllabes (;) est-ce que c'est bon (;) oui (;) donc (.)

ça on a dit (;) autre chose qui s'est passé (;) avec l'époque acadienne (.) dans un premier temps (.) et après avec les phéniciens (;) c'est qu'il se trouve que l'acadien (.) comme le phénicien (.) étaient des langues (.) sémitiques (;) que veut dire une langue sémitique (.) qui fait partie à des peuples sémitiques (.) oui (.) et qu'est-ce ça implique dans leurs langues (;) quelle est la grande spécificité de ces langue (.) elle est syllabique (;) et consonantique (.) consonantique (;) ça veut dire quoi qu'une langue est consonantique (;) enfin (.) que son système écrit est consonantique (.) ben que les voyelles ne sont pas représentées (.) les voyelles ne sont pas représentées (;) il y a une différentes valeurs sont accordées entre voyelles et consonnes (;) en fait les acadiens sont passés par cette étape avec tonton (.) et puis (.) petit à petit (.) ça a évolué tellement que (.) en fait il est super bien trouvé mon exemple (.) puisque (.) petit à petit (.) ça a arrêté de signifier tonton (.) pour signifier uniquement les consonnes (;) les consonnes étaient plus représentées que les voyelles (;) pourquoi (;) qu'est-ce qu'on a dit (;) quels sont les statuts des consonnes et voyelles dans les langues sémitiques (.) y a des consonnes ou c'est du lexique (.) oui une valeur lexicale (.) les voyelles ont la valeur grammaticale (.) très bien alors que les voyelles ont une valeur (.) grammaticale (;) du coup (.) ça a évolué (.) et finalement ça (.) ça s'est mis à signifier tt qui a priori (.) en acadien voulait dire tonton (;) comme chacun sait (;) donc (.) c'est comme ça qu'on est rentré (.) dans une représentation au départ de signifiant écrit (.) qui renvoyait directement au signifié (.) vers une représentation du signifiant écrit (.) qui était une autre représentation du signifiant oral (;) au départ par les syllabes puis on est passé à vers une représentation des consonnes (;) les phéniciens (.) si je ne dis pas de problème (;) les phéniciens (.) non (.) le phénicien n'était pas une langue (.) euh (.) sémitique justement (.) et donc ils ont commencé à introduire les voyelles (.) c'était pas sémitique (.) non je me suis trompée (.) le phénicien n'est pas une langue sémitique (.) pardon (;) ils ont commencé à introduire les voyelles (.) dans le système d'écriture (;) mais (.) c'était pas suffisant (.) donc les grecs ont continués et terminer l'intégration des voyelles (.) c'était pas les arméniens la dernière fois on avait dit que c'était les araméens qui avaient intégrés les voyelles

(.) alors attendez (;) oui (;) et alors où est-ce que je me suis trompée (.) phéniciens (.) non alors (.) le phénicien est effectivement une langue sémitique (.) excusez-moi (.) et c'est l'araméen (.) qui n'est pas une langue sémitique (.) et qui a introduit les voyelles (;) oui mais pas dans leur système d'écriture il est moins consonantique (;) que celui des acadiens (;) c'est quand même eux qui ont introduits les voyelles (;) en tout cas à cette époque (.) ils introduisent les voyelles donc ce n'est pas une langue à écriture consonantique (;) puisqu'ils écrivent les voyelles (.) les araméens (.) ils introduisent les lettres voyelles (;) on introduit la voyelle dans l'alphabet (;) on commence à constituer (.) on passe d'un alphabet (.) uniquement consonantique à un alphabet qui commence à introduire des premiers rudiments de voyelles (;) et les grecs insatisfaits de cette situation (.) introduisent le reste des voyelles (;) il se peut que la langue ait évoluée dans un sens puis dans l'autre (;) il se peut qu'aujourd'hui en araméen il n'y ait plus de voyelles (.) à l'époque il y en avait (;) les lettres voyelles (;) pas des signes diacritiques c'est bon (.) mais il se peut que (.) je connais pas l'araméen actuel (.) mais il se peut qu'aujourd'hui il n'y ait plus de voyelles (.) à l'époque c'est eux qui ont introduits les voyelles (.) est-ce que c'est bon (;) ouais du coup (.) euh (.) sumérien (.) c'est une langue sémitique (;) non du coup (.) ça peut pas (.) non (.) ça aurait pu (.) mais il se trouve que non (.) c'est quoi du coup c'est juste monosyllabique (.) le sumérien (.) oui c'est déjà pas mal (;) reprenez que c'est monosyllabique (.) c'est déjà pas mal (;) est-ce que vous avez d'autres questions (.) la dernière évolution c'est (.) les grecs (;) qui introduisent (.) les voyelles qui sont actuellement dans l'alphabet qu'on utilise (;) c'est les grecs (.) donc c'est les grecs (;) les phéniciens ont commencés à introduire les voyelles (;) les araméens (.) pardon (;) j'adore cette partie du cours (;) les araméens commencent à introduire les voyelles (.) les grecs introduisent l'équivalent des voyelles (.) enfin les voyelles en leur accordant (.) exactement la même place que (.) dans l'alphabet latin d'aujourd'hui (.) ou l'alphabet grec d'aujourd'hui (;) est-ce que c'est bon (;) oui (;) on reprendra quand même la semaine prochaine en début de cours (.) au cas où (;) euh (;) ah oui (.) je voulais aussi hum (.) voir certains d'entre vous (.) anthony (.) pierre-louis (;) il est pas là (.)

lisa (.) aubin (;) elle est pas là (;) mallory (.) théria (;) elle est pas là (;) et (.) sebastian
(;) est-ce qu'on pourra se voir à la fin du cours (;) ok (;) est-ce que vous avez des
questions (.) si jamais (.) vous préparez vos questions pour la semaine prochaine
(.) puisque là on va aborder la deuxième partie du cours (.) à savoir l'évolution (.)
euh (.) du langage mais cette fois d'un point de vue ontogénétique (;) qui peut me
rappeler qu'ontogénétique veut dire (;) alors (.) la tentation ça pourrait être de se
dire que (;) finalement ça a évolué (.) l'émergence du langage s'est faite de la
même manière au niveau ontogénétique (.) qu'au niveau phylogénétique (;) ça
serait vachement plus simple (.) on aurait fini le cours (.) hop (.) vacances (;) mais
pas du tout (.) ça serait trop simple (;) euh (;) par contre (.) ce qui va être
intéressant (.) c'est que finalement (.) ce qu'on observe (.) c'est que malgré les
différentes variations inter individuelles (;) qui peut me rappeler ce que veut dire
interindividuel (;) on va essayer de dépasser le deuxième rang encore (;)
interindividuel (;) bon ben allez-y (.) euh (.) entre les individus (.) entre les individus
(;) donc malgré quelques différences inter individuelles (.) finalement le
développement de la capacité de langage (;) le développement de la capacité de
langage (.) et de l'apprentissage des langues est fait de manière très similaire (.)
chez la quasi-totalité des enfants (;) c'est ce qu'on va décrire dans la première
partie de ce nouveau chapitre (;) et un peu plus tard (.) on va (.) s'interroger sur
les relations entre cerveau et langage et dans ce cadre-là (.) on observera
différents cas de pathologies du langage (;) c'est quoi une pathologie du
langage (;) une pathologie qui implique une difficulté à (.) apprendre à parler ou à
parler (.) oui (;) ok pourquoi on étudie la (.) euh (.) les pathologies du langage ou
euh (.) pourquoi est-ce qu'il est intéressant de (.) euh se pencher sur les troubles
ou les pathologies du langage pour décrire les relations entre cerveau et
langage alors (.) oui (.) je m'imagine que euh (.) hum (.) vu que le cerveau est un
système fermé qu'on ne peut pas ouvrir (.) pour manipuler chaque (.) on peut (.)
mais après on va en prison (.) ouais mais (.) voilà (.) et du coup on cherche des cas
pathologiques pour étudier comment ça marche à l'intérieur (.) pour voir quelles
sont euh (.) les parties du cerveau (.) ou des gènes qui sont directement liés au

langage (.) ouais (;) mais comment on voit (.) à partir des pathologies (.) euh (;) ben dès qu'il y a (.) une zone est touchée y a une pathologie donc on imagine que cette zone (.) ouais (;) et euh (;) comment elle est touchée la zone (.) elle est peut-être déformée ou avec des lésions cérébrales principalement (;) ok (;) alors (;) on (.) rentre donc dans le trois un (;) l'acquisition du langage par le jeune enfant (;) et on arrive tout de suite au trois un un (;) en introduction (;) le langage est donné (.) ou acquis (;) euh (.) langage inné ou acquis (.) inné (.) parce que c'est la capacité cognitive donc on l'a (.) dès la naissance (.) ok (.) les autres qu'est-ce que vous en pensez (.) par contre les langues (.) permettent d'actualiser ou utiliser le langage elles sont acquises (.) pourtant y a par exemple des jumeaux qui ont leur propre langage et personne ne leur a appris (.) appris ne veut pas dire enseigné (;) vous pouvez apprendre quelque chose (.) sans que personne ne vous l'enseigne (;) ça c'est possible (.) par exemple (;) hum (.) vous vous maquillez (.) je vois pas d'ici (.) oui (;) on vous a appris à vous maquiller (.) non (.) pourtant (.) c'est pas inné (;) enfin je sais pas vous (.) mais quand j'étais petite (;) petite (.) petite hein (.) après j'ai appris (.) mais quand j'étais petite petite (.) et que je me maquillais (.) ah (.) c'était mignon (;) une bouche comme ça les yeux comme ça (.) ça jusque dans les cheveux (.) heureusement qu'on a appris (.) depuis (.) sinon ça serait un carnage (;) on est bien d'accord (;) on peut apprendre quelque chose sans que personne ne nous l'enseigne (.) les autres (;) le langage (.) inné ou acquis (;) vos collègues ont mis le doigt sur quelque chose d'intéressant (.) oui (.) inné normalement mais y a peut-être certaines pathologies qui rendent difficile d'être acquis (.) oui (.) potentiellement (;) vous prenez vraiment de l'avance sur le chapitre (.) mais (;) dans ce cas-là il est inné puisqu'on a un appareil respiratoire avec des capacités qui nous permet de l'utiliser (.) et il faut justement avoir une pathologie pour ne pas pouvoir l'utiliser (.) ok (.) et les enfants sauvages (.) ça rejoint ce que j'ai dit (.) ok (.) on va (.) on va répondre à la question progressivement (.) pendant le cours à peu près jusque dans les années mille-neuf cent cinquante (.) on a considéré que (.) le langage (;) que la capacité à parler (;) enfin (.) à communiquer à travers des langues (;) euh (.) l'acquisition du langage était totalement dépendante (.) du

milieu (.) dans lequel un individu se développe (;) en gros (.) on est dans une époque (.) où le courant qui domine en psychologie c'est le béhaviorisme où donc on considère que (.) c'est parce qu'il y a stimulation (.) qu'il va y avoir réponse à cette stimulation (.) et que le développement des capacités langagières (;) correspond à (.) que le développement de ces activités langagières (.) correspond à une réaction (.) aux stimulations (.) de l'environnement extérieur (;) hum (.) on a parlé de (;) du béhaviorisme (.) je viens de parler du béhaviorisme (;) qu'est-ce que vous savez sur le béhaviorisme (;) allez-y (.) c'est un (.) le courant psychologique initié par watson (.) à partir des travaux pavloviens (;) sur le conditionnement animal (.) très bien (.) c'est-à-dire vous pouvez me (.) enfin (.) on a parlé de diverses expériences (.) avec la réaction du stimulus (.) réponse (;) avec notamment le l'expérience du chien (.) qui salive en présence de croquettes (.) et ce qui salive en présence de croquettes (.) ça c'est pas du béhaviorisme (.) croquettes avec une clochette (.) qui répétait (.) et après il salive (.) rien qu'avec le son de la clochette (.) et sans les croquettes (.) donc il a été conditionné (.) les autres vous avez compris cette expérience avec le chien là [rires] (;) c'est qui le chercheur qui a travaillé qui a fait l'expérience avec les chiens (;) pavlov euh (;) vous connaissez tous cette expérience (;) oui (.) bon j'ai dit que y avait (.) que c'était par l'environnement que (.) à cette époque on considérait que c'était par l'environnement (.) que l'individu (.) développait ses (.) compétences langagières (;) en fait c'est comme ça (.) à l'époque on considérait que c'est comme ça (.) que l'individu faisait l'acquisition du langage (;) mais comme vous l'avez fait remarquer (.) le langage (.) c'est une capacité innée (;) comme la bipédie (;) on est bien d'accord (;) mais quand on naît (.) on n'est pas encore vraiment bipède (;) on a quand même besoin d'apprendre (.) ce que je veux dire c'est que c'est pas parce que c'est inné qu'on sait forcément le faire tout de suite (;) on va l'apprendre progressivement (;) et la capacité de langage (.) va se développer parallèlement à l'acquisition des langues (.) en fait ce sont deux types d'acquisition (.) qui sont tellement intrinsèquement liées (.) que d'un point de vue temporel dans le développement de l'enfant (.) ça se fait exactement en même temps (;) tellement

en même temps que finalement la capacité de langage se développe aussi (.) grâce à l'acquisition (.) enfin (.) se développe aussi grâce à l'apprentissage des langues (;) est-ce que c'est bon (;) à l'époque (.) en effet (.) on s'est déjà rendu compte (.) qu'il était nécessaire qu'un enfant soit soumis (.) à une stimulation (.) pour apprendre à parler (;) on avait déjà constaté que les enfants sauvages (.) comme victor de l'aveyron par exemple (;) n'apprenait pas à parler puisque personne ne s'adressait à eux (;) et à l'époque (.) donc (.) on interprétait ça comme un manque de stimulation (.) qui impliquait un manque de réaction (.) puisqu'on considérait que tous nos apprentissages étaient basés sur le schéma (.) stimulus-réaction (;) ok (.) ça on a dit (;) oui (.) et pour l'enfant sauvage là (.) il n'a pas été démontré que ça pouvait aussi être lié à l'autisme (.) alors (;) oui (.) il se trouve que les enfants autistes apprennent à parler (.) certains (;) la majorité des enfants autistes apprennent à parler (;) ils communiquent pas forcément comme nous (.) mais parler (.) ils parlent (.) mais l'autisme (.) plus vivre dans les bois (.) c'est (.) alors (.) en fait (.) par rapport à victor de l'aveyron (.) ce serait parce qu'il était autiste (.) qu'il a été abandonné dans les bois (;) du coup (.) effectivement (.) les deux combinés (.) ça fait beaucoup (.) pour apprendre à parler (;) mais euh (;) y a eu d'autres enfants sauvages, (.) y en avait un en allemagne (.) j'ai oublié son nom qui à ma connaissance n'avait pas de (;) on ne suppose pas que aujourd'hui (.) à ma connaissance (.) qu'il était autiste (;) et pourtant (.) des enfants sauvages (.) c'est le syndrome de mowgli (.) en fait y en a eu énormément dans l'histoire (.) peu de cas référencés (.) mais y en a eu beaucoup (;) tout simplement parce que (.) une mère célibataire si elle meurt en couche (.) ben (.) le bébé il reste tout seul (;) bref (.) euh (;) à peu près à la même époque (.) enfin (;) dans les années 50 (.) à peu près (.) le linguiste britannique basile bernstein (;) a montré (.) que la qualité de la stimulation (.) allait avoir une importance (.) allait jouer une (.) allait avoir une influence décisive (.) sur la qualité (.) de la langue maîtrisée par l'enfant (;) bernstein a notamment fait beaucoup de ses travaux (;) il était sociolinguiste et a mené énormément de travaux sur euh (.) les codes restreints (.) et codes élaborés (;) est-ce que vous avez entendu parler de cette opposition (.) entre les codes

restreints (.) et les codes élaborés (;) mais qu'est-ce que vous faites en sociolinguistique (;) mais quand même (.) on en parle pas (.) ben oui je vois (;) hum (;) je comptais sur le fait que vous en auriez entendu parler (;) les théories de bernstein (.) la théorie de bernstein (;) c'est que (;) alors c'est très social (.) il a une vision très sociale de la maîtrise des langues (;) et donc (.) il a observé euh (.) que en fonction de la classe sociale (.) l'enfant ne parlait pas de la même manière (;) ce qui fait que (.) les enfants des classes sociales populaires (.) voire pauvres (.) maîtrisaient mal la langue (.) en tout cas beaucoup moins bien (.) que les enfants issus de la classe bourgeoise ou de l'aristocratie anglo-saxonne (;) il aussi observé que le fait de plus ou moins bien maîtriser (.) la langue (.) ou de maîtriser différents registres (;) avait une incidence très claire (.) et décisive (.) sur (.) les résultats scolaires (.) la capacité d'intégration (.) et ce qu'on va appeler (.) la promotion sociale (;) pour lui (;) c'est un gros gros résumé que je fais (.) mais en gros (.) pour lui les enfants pauvres avaient un code restreint (.) ne maîtrisent que le code dont ils ont l'habitude (.) donc qu'ils utilisent chez eux (.) et il est donc très difficile pour eux (.) de s'adapter aux autres registres (.) de la parole (;) en revanche (.) les enfants riches (.) c'est de la grosse (.) grosse caricature que je fais (.) les enfants riches (.) eux ils parlent déjà à la maison un code un peu plus élaboré (;) mais en plus (.) potentiellement ils vont pouvoir (.) en s'adaptant linguistiquement comme tout le monde développer aussi les autres registres (;) ce qui va finalement multiplier leur capacité d'intégration dans les différents groupes sociaux (.) c'est bon (.) c'est ça l'opposition code restreint (.) code élaboré (;) et donc (.) on considère (.) à cette époque (.) et à partir des travaux de bernstein que (.) plus on va s'adresser à un enfant en utilisant un registre soutenu (.) plus on va proposer à l'enfant une grande richesse lexicale (.) des tournures syntaxiques correctes etc. etc. (.) plus l'enfant parlera correctement (;) est-ce que c'est bon (.) jusque-là (.) est-ce que vous avez des questions (;) non (.) alors (.) est-ce que (;) y a une partie de mimétisme (.) est-ce que c'est que c'est juste du mimétisme ou (.) je pense que y a des enjeux psychologiques et sociologiques plus importants (.) que le simple mimétisme (;) y a une question d'appartenance au groupe social (.) par exemple (;)

les ados (;) on va considérer les adolescents comme un groupe social particulier (;)
vous vous rendez compte (.) vous êtes plus vraiment des ados là (.) vous vous
rendez compte que les ados ont un parler (;) ce qu'on va appeler (.) un parler
jeune (;) enfin (.) le parler jeune vous concerne encore (;) vous avez de la chance
(.) nous il nous concerne plus (.) non le parler jeune (;) euh (.) les adolescents (.)
vous vous en rendez compte quand même (.) y a une différence entre votre
manière parler et la manière de parler d'un ado de quatorze ans (;) vous êtes
d'accord (.) vous parlez pas pareil (;) enfin (.) je vous le souhaite (;) quand
même (;) en tout cas (.) s'il vous plaît dans les partiels (.) parlez pas comme ça (.)
s'il vous plaît (;) du coup (.) l'adolescent (;) par mimétisme (.) quand il est avec ces
copains (.) alors (.) oui y a du mimétisme (.) mais ça va au-delà (.) parce que si
c'était que du mimétisme (.) il ne parlerait que comme ses parents (;) ah (.) mais
c'est purement du socio-linguisme (;) les travaux de bernstein (.) il est
sociolinguiste (;) c'est vraiment de la socio linguistique (;) mais y a aussi des
facteurs psychologiques (.) de volonté d'intégration (.) chez les ados typiquement
(.) euh (.) si ils utilisent des mots qui à nous adultes (;) nous semblent ridicules (;)
eux ils trouvent que c'est classe (;) de toute façon (.) les autres ils comprennent
pas parce qu'ils sont vieux quoi (;) ça pique (;) voilà (;) est-ce que c'est bon pour
berstein (;) est-ce que vous voyez le rapport entre les travaux de bernstein (.) et
l'acquisition du langage par le jeune enfant (;) est-ce que vous voyez pourquoi je
vous parle de tout ça (;) c'est bon (;) ok (;) hum (;) donc (.) tous ces arguments-là
nous laisserait penser à priori (.) que c'est plutôt de l'acquis (.) on est d'accord (;)
on a quand même parlé d'acquisition-là (.) beaucoup plus que de l'aspect inné du
langage (;) mais en même temps (;) si demain j'adopte un chat (;) et que je lui parle
(;) mais comme si je parlais à un bébé (;) puis alors je fais attention (.) parce que
j'ai bien lu bernstein (.) alors vraiment je lui parle bien (.) correctement (.) j'utilise
des structures syntaxiques complexes (.) un lexique riche (.) tout ce qu'il faut (;) je
le stimule tout (;) il parlera quand même pas (;) j'ai déjà essayé hein (;) non mais
j'ai vraiment essayé euh (;) que dalle (;) hum (;) y a quand même une
programmation (.) pour le coup (.) physique et anatomique et on l'a vu ça (.) sur

les prérequis anatomiques pour le langage (;) qui fait que nous on est capable de parler (;) mon chat (.) il a jamais été capable de parler (;) il a éventuellement été capable de comprendre des choses (;) à mon avis ça relève plus de la prosodie que de l'articulation (.) mais en tout ça produire (.) une forme langagière articulée (.) ça a jamais marché (.) en tout cas pas en humain (;) pas dans une langue humaine (;) finalement (.) il y aurait un prédisposition physique génétique (.) qui nous permettrait de parler (;) donc il y a aussi on a vu (.) une partie innée dans le langage (;) hum (;) ça j'y reviendrais après (;) en tant qu'humain (.) on est (.) quelque part programmé (.) pour la bipédie (.) même si on ne naît pas avec la bipédie (.) même si on a besoin euh (.) d'apprendre à marcher parce que y a (.) une étape de notre développement où on ne sait pas marcher (.) et un peu plus tard une étape de notre développement (.) où on sait marcher (;) même si on a besoin de passer par une phase d'acquisition (;) euh (;) on est quand même prédisposé (.) biologiquement (.) anatomiquement (.) à réaliser (.) la marche bipède ou l'articulation des langues (;) c'est bon (;) ok (;) euh (;) comme je vous l'ai dit tout à l'heure (.) on observe également (.) que cette acquisition du langage (.) cette communication par le langage se fait de manière relativement similaire chez tous les individus (.) dans des conditions normales (;) c'est quoi les conditions normales (;) oui (;) deuxième ou troisième rang (;) conditions normales pour apprendre à parler (;) elle est pas compliquée la question (;) si (;) elle est compliquée la question (;) allez-y (;) c'est l'environnement linguistique dans lequel on met l'enfant lorsqu'il naît (;) en gros (.) si on lui parle (;) si y a une condition normale (;) ouais (;) y a un environnement stimulant (.) ça fait partie des conditions normales (.) et puis quoi d'autres (;) un truc dont on parle depuis tout à l'heure (.) ouais (;) et donc (;) quand l'anatomie ça va pas on parle de (;) pathologie (;) merci (;) on va y qualifier d'environnement normal (.) un environnement (.) enfin (.) on va qualifier de conditions normales (.) les conditions de l'absence de pathologie (.) et d'un environnement stimulant pour un enfant (;) dans ce cadre-là (;) quel que soit l'environnement linguistique (;) quelle que soit la langue (;) et si l'enfant n'a pas de pathologie (.) quelquefois on remarque (.) que l'apprentissage

(.) du langage (.) se fait de manière similaire (;) chaque enfant va suivre (;) les mêmes étapes (;) exactement les mêmes étapes (;) partout dans le monde (.) et à toutes les époques (;) comment on explique que (.) par exemple un enfant qui a euh moi je connais quelqu'un qui a deux parents sourds et muets (.) et qui a appris à parler normalement (.) ben parce que (.) il va être stimulé par d'autres gens (;) d'abord lui il n'est pas nécessairement sourd ni muet (;) si lui (.) il n'a pas de pathologie (;) alors effectivement (.) les parents représentent euh la majeure partie de la stimulation mais (.) jusqu'à trois ans il a eu aucun (.) mais il n'y a pas eu aucun (;) il n'y a pas que les parents qui entourent les enfants (;) d'autant plus que (.) imaginez (.) si vous étiez sourd et muet (.) et vous avez un enfant (;) vous êtes sourd et muet (;) votre femme est sourde et muette (;) vous avez un enfant (;) vous vous rendez compte que (.) parce qu'on sait assez vite aujourd'hui (.) y a des tests assez précis (;) qui interviennent dès le plus jeune âge de l'enfant (;) vous vous rendez compte très très vite que lui n'a pas (.) cette pathologie (;) vous vous allez communiquer avec lui (.) de la manière que vous pouvez donc (.) en signant en règle générale (;) pour autant vous ne voulez pas nécessairement priver votre enfant (;) donc vous allez l'amener (.) à la crèche (.) vous allez (;) présenter votre enfant à vos frères et sœurs éventuellement qui ne souffrent pas de la pathologie, à vos amis, éventuellement qui ne souffrent pas de la pathologie (.) les gens qui ont une pathologie (.) ça ne veut pas nécessairement dire qu'ils ne vivent pas qu'avec des gens qui ont la même pathologie (;) l'environnement peut-être beaucoup plus varié (.) donc il va apprendre quand même (;) effectivement ça va peut-être être un peu plus dur pour cet enfant-là (.) du fait qu'il y a moins de stimulation (;) mais il y arrivera quand même (;) c'est bon (;) est-ce que vous d'autres questions (;) ok (;) hum (;) donc cette similarité des processus d'acquisition (.) du langage (;) a amené différents chercheurs (.) à penser que (.) en fait (.) c'était (.) vraiment (.) de l'inné et que y avait très peu d'acquis (.) dans l'apprentissage (.) des compétences langagières (;) dans le développement des compétences langagières (;) quel linguiste (;) a basé une grande partie de ses travaux (.) sur le caractère inné (;) oui (.) chomsky (;) et ben (.) je vous écoute (;)

chomsky (.) qu'est-ce qu'il a fait chomsky (;) qu'est-ce qu'il a dit (.) à ce propos (.)
la théorie de langage universel (;) que tous les individus ont la capacité à (;) créer
du langage (.) est-ce que vous pouvez développer (;) est-ce que quelqu'un peut
l'aider s'il vous plaît (;) ça serait quoi la grammaire universelle (.) est-ce que chacun
par exemple (.) ouais (;) mais (;) oui deux individus entre eux (.) sans stimulus
extérieurs (.) ils arrivent à développer leur propre langue c'est le cas des jumeaux
dont vous parliez tout à l'heure (;) ouais (.) en se basant sur la grammaire
universelle mais (.) pour chomsky (;) chomsky il a quand même beaucoup travaillé
(.) en traitement automatique des langues (;) le tal (.) ça vous parle (;) non (.) pas
encore (;) je vais pas vous faire un cours sur le tal mais (;) en gros (.) il était linguiste
(.) évidemment (.) mais il avait d'énormes compétences en informatique (;) et donc
(.) en voyant comment fonctionnaient (;) les ordinateurs et qui (.) à l'époque
dominaient ce qu'on appelait la métaphore du cerveau ordinateur (;) c'est-à-dire
que pour expliquer (.) comment fonctionnait le cerveau (.) pendant très
longtemps (.) et ben on s'est dit que ça fonctionnait comme un ordinateur (;) et
on a vraiment poussé l'analogie (;) en considérant la mémoire euh (;) enfin, la
mémoire (.) comme une mémoire (.) etc (.) etc (;) chomsky (.) donc dans ce
contexte là (;) s'est dit que (.) finalement que on avait sans doute une
programmation (.) exactement comme un ordinateur est programmé (;) une
programmation au niveau neuronal (;) au niveau cognitif (;) sur lequel (;) sur
laquelle (.) chaque langue viendrait s'adapter (;) mais qu'on aurait finalement ce
système préalable et qui lui (.) serait inné et quasiment biologique (;) c'est bon (;)
c'est ce qu'il a appelé le (;) langage acquisition device (;) donc je suis pas trop sûre
comment ça se prononce (;) je vous fais remarquer que si je mets un u (;) c'est
parce que c'est de l'anglais (.) en français y a pas de u (;) ok (;) est-ce que jusqu'ici
ça va (.) ça veut dire quoi le dernier mot en fait (.) faut le traduire je (;) oui oh (;)
c'est bon (;) ça va mieux là (;) j'écris pas si mal (;) vous vous moquez (;) je trouve
que c'est vraiment (;) c'est pas sympa (;) bon (.) est-ce que ça va (;) ok (;) donc (;)
ça on a dit (;) ça on a dit (;) on a aussi dit qu'il y allait avoir des différences (.)
interindividuelles dans le développement (.) de la capacité (.) dans les

compétences langagières (;) attention (;) ces différences interindividuelles n'interviennent (.) jamais (.) dans l'ordre des étapes (;) simplement éventuellement dans le temps (;) dans la durée de chaque étape (;) chaque enfant (;) je sais pas si certains d'entre vous sont parents (;) on dit à tant de mois (;) normalement il sait faire ça (.) ça (,) ça (.) ça (;) puis alors à tant de mois (.) il sait faire ça (.) ça (.) ça (.) et ça (;) bon (.) si vous avez des enfants (;) ne paniquez pas si votre enfant à deux mois de retard (;) c'est pas grave (;) chaque enfant à son propre rythme (;) finalement les chiffres qu'on a l'habitude (.) de donner correspondant à des moyennes (;) comme toutes les moyennes (.) elles n'ont pas beaucoup de sens (;) par exemple pour votre évaluation (;) l'évaluation (.) que je vous ai rendue la semaine dernière (.) la moyenne est de dix soixante-quatorze (;) qui d'entre vous a eu dix soixante-quatorze (;) personne (.) parce que soixante-quatorze (.) c'est absurde (.) soixante-quinze (.) éventuellement (;) mais soixante-quatorze (;) quand on calcule l'âge auquel les enfants commencent à parler (.) le nombre de mot qu'ils doivent connaître (.) à tel mois ou tel mois (.) tel âge (.) c'est exactement la même chose (;) il s'agit de moyenne (;) c'est intéressant (.) d'échelonner (.) mais ça veut rien dire (;) surtout que (.) certains enfants vont mettre beaucoup de temps sur une étape (.) ce qu'il fait que les parents en général paniquent (.) en se disant ah (.) mon enfant à deux semaines de retard (.) c'est pas normal (.) c'est pas normal (;) l'étape d'après par contre ils vont rattraper tout leur retard et développer d'autres compétences (.) beaucoup plus rapidement (;) en gros (.) ça se passe comme ça (;) donc ça je l'ai dit (;) donc (.) dans la suite de ce chapitre (.) puisque là on est dans l'introduction (.) on va (.) s'intéresser principalement (.) à deux aspects (;) euh (;) du développement des compétences langagières (;) qui sont d'une part (.) la capacité à percevoir (.) et à comprendre la langue (.) et d'autre part (.) la capacité à produire cette langue (;) alors (;) on va le faire (.) dans cet ordre (;) d'une part (.) parce qu'on se rend compte que chez les enfants (.) on commence à percevoir et à comprendre avant de commencer à produire (;) c'est exactement la même chose qui se passe euh (.) une fois adulte (;) lorsque l'on essaye d'apprendre (.) des langues étrangères (;) en gros (.)

certaines chercheurs (.) ont pu observer que (.) euh (;) la (;) entre le moment (.) où l'enfant est en mesure de comprendre cinquante mots (;) et le moment (.) où il est capable de produire (.) cinquante mots (;) y a cinq mois (.) de décalage (;) et (.) attention (.) c'est pas les mêmes cinquante mots (;) bon (.) mais (.) y a de toute façon (.) un décalage temporaire (;) encore une fois (.) cinq mois (.) c'est une moyenne (.) chez certains enfants (.) ce sera plus (;) chez d'autres (;) ça sera beaucoup moins (;) ce qui nous amène (.) au trois point deux (;) le développement de la perception (.) trois point un (.) pas trois point deux oui (;) merci (;) développement de la perception (;) de la compréhension (.) du langage (;) alors (;) est-ce que (.) quelqu'un (.) peut me définir les termes de perception (.) et de compréhension (;) ça veut dire quoi percevoir (.) ça veut dire quoi comprendre (;) oui (.) perception (.) c'est l'impression de voir quelque chose (.) c'est-à-dire une même chose on peut la voir différemment oui (.) la perception ça résulte de (;) euh (.) du côté sensoriel du côté (.) sensoriel et l'intégration et ça relève de la condition hum (;) euh (.) la perception est également un processus cognitif (.) la perception c'est le fait de différencier telle chose d'une autre et de reconnaître (.) euh (.) de voir ce que c'est (;) sans (;) en fait (.) connaître une chose sans savoir euh (.) de savoir l'identifier (.) sans savoir la décrire (;) euh (;) la définir ok (;) j'ai chaud (;) non (;) je dis pas ça pour rien [rires] (;) quand on a (.) quand on a chaud (.) c'est une perception pourtant je le distingue de rien alors là puisque j'ai chaud j'ai pas froid en même temps (;) j'peux pas (.) enfin (;) là (.) en l'occurrence (.) il fait très chaud (.) dans toute la salle (.) c'est pas comme si (;) j'ai chaud (.) j'ai froid (;) j'ai chaud (.) j'ai froid (;) non (;) donc (.) c'est pas tout à fait ce que vous disiez (;) effectivement (.) ça relève de la sensorialité, mais pas seulement (.) puisque je vous ai dit aussi (.) que c'était aussi (.) un processus cognitif (;) oui (.) ça relève aussi de l'interprétation (.) vous pouvez développer (.) c'est compliqué (.) c'est pas grave (;) allez-y (.) essayez (.) perception c'est la façon (.) dont on reçoit les choses (;) pas de le fait lui-même de les recevoir (.) mais euh (.) ça rejoint ce que disait votre collègue tout à l'heure (;) la manière dont on (;) bon on va utiliser voir (;) percevoir (.) c'est la manière dont on (;) oui (.) et là (.) vous faites référence euh

(;) à ce qui se passe quand on dit en gros (;) ah il a fait ça moi je l'ai perçu (;) il est arrivé en retard (;) ah moi j'ai perçu ça (.) comme un manque de respect (;) évident (;) c'est dans ce sens-là que vous utilisez percevoir (.) c'est (;) c'est à ça que vous faisiez référence tout à l'heure (.) oui (.) enfin (.) ok (;) euh (.) là on utilise percevoir dans une autre acception (;) donc (;) non (;) pas (;) enfin (.) oui (.) mais c'est pas l'acception sur laquelle je vous interrogeais (;) la psychologie (;) euh (.) a défini la perception (.) comme (.) je cite (.) ouvrez les guillemets (.) la fonction (;) de prise d'informations (.) la fonction de prise d'informations (.) des évènements (;) du milieu extérieur (.) ou du milieu interne (;) par le voie des mécanismes sensoriels (;) la fonction (.) de prise d'informations (.) des évènements (.) du milieu extérieur (;) ou (.) du milieu interne (.) par la voie (.) des mécanismes sensoriels (;) et (.) cette définition (;) est extraite (.) du dictionnaire (.) de psychologie (.) de (.) doron (.) et parot (;) donc (;) maintenant (.) est-ce que vous pouvez me dire en reformulant (.) ne me redonnez pas la citation exacte (;) est-ce que vous pouvez me dire (.) ce qu'est (.) la perception (;) oui (.) si on parle d'une langue qu'on connaît pas (.) je vais pas le comprendre pour autant (.) hum (;) tout à fait (;) ben vous allez comprendre qu'on vous parle (;) donc y a quand même une partie de compréhension (;) on (.) on va venir après sur la compréhension (;) la perception (;) qui peut reformuler (.) la définition qu'on vient d'en donner (;) et bien on commencera par ça la semaine prochaine (;) donc (;) percevoir (;) euh (;) par rapport aux informations du milieu externe (.) c'est (.) lorsqu'on va utiliser nos cinq sens (;) la perception (;) comment dire (;) c'est l'interface (.) avec lequel (.) on rentre en contact (.) avec (.) l'environnement extérieur (;) a travers nos cinq sens (;) bon (;) question facile (;) les cinq sens (;) c'est quoi (.) la vision (.) la vue (.) le toucher (.) le toucher (.) l'ouïe (.) l'ouïe (.) l'odorat (.) l'odorat (.) le goût (.) euh (;) attends (;) j'ai perdu le fil (.) on a dit lesquels (;) vue (.) ouïe (.) toucher (.) odorat (.) et goût (;) c'est ça (;) ok (;) euh (;) notre système perceptif et notre système perceptif il est logé (;) c'est un système cognitif (.) donc il est en gros (.) dans notre cerveau (;) si vous voulez (.) on rentre (.) en contact avec notre environnement extérieur (.) d'abord avec nos cinq sens (;) ça c'est notre système sensoriel (;) de

notre système sensoriel (.) l'information est transformée en un flux électrique (.) en un flux nerveux (;) tchuctchuctchu (.) elle arrive jusqu'à notre système perceptif (.) dans le cerveau (;) et après (.) hop (.) elle passe en phase de compréhension (;) ce qui m'amène à vous demander (;) qu'est-ce que la compréhension (.) c'est l'association avec euh des informations perçues avec un concept qui peut être stocké dans la mémoire (.) l'association entre une information perçue (.) et euh (.) un concept stocké en mémoire (;) oui (;) quoi d'autre (;) qu'est-ce que vous pouvez en dire d'autre (.) [inaudible] (.) c'est l'aire de broca (.) ou de wernicke la compréhension (.) c'était une compréhension d'un partiel (;) critique pas la question (.) [rires] (.) vous devriez le savoir (.) [rires] (.) mais vous devriez le savoir toutes les deux (.) donc (.) qu'est-ce qu'on peut dire d'autre sur la compréhension (;) euh (.) vous allez répondre (;) vous avez pas entendu (;) votre collègue vous avait répondu (;) euh, bon qu'est-ce qu'on peut dire d'autres sur la compréhension (;) c'est quoi comprendre (;) imaginez que euh (.) j'ai quatre ans (.) cinq (;) ça veut dire quoi comprendre (.) c'est quand on intègre des informations dans notre système de connaissance (.) ça c'est pas apprendre (.) euh (;) ah non (.) oui mais moi c'est comprendre que je vous demande d'intégrer (;) bon si vous définissez comprendre comme ça (.) pourquoi pas mais comment vous définissez apprendre (;) oui (;) hum (;) oui (.) compréhension et interprétation (;) sont des processus très très proches (;) effectivement (;) mais du coup (;) si on dit que comprendre et interpréter c'est la même chose (;) si je vous dis euh (;) vous comprenez le cours (;) c'est une vraie question (;) vous comprenez le cours (;) vous l'interprétez (;) oui (.) je ne suis pas sûre (;) mais (,) en psychologie cognitive (;) ils ont présenté le processus de compréhension (.) à partir de deux (.) d'un mécanisme en fait (,) euh (;) allez-y parlez plus fort par contre (.) parce que les autres au fond ne vous entendent pas (.) euh (.) en fait il y aurait un concept source (.) et un concept cible (;) et en fait le concept source serait les concepts qu'on a déjà acquis (;) euh (;) de notre expérience (.) et en fait on utilise ce qu'on voit (.) ce qu'on entend et tout (.) et on va le raccrocher à un concept source pour aller jusqu'au concept cible (;) donc on prend tous ces

éléments (.) alors (.) j'ai compris ce que vous disiez (;) mais je pense qu'il faut que vous le révisiez (.) parce que c'est pas ça (;) eu (;) oui (;) il faut que vous vous entraîniez à le reformuler plus aisément (;) oui (.) vous levez la main hum (.) peut-être (.) former un nouveau concept (.) à la base du concept euh (.) de notre mémoire avec les informations reçues (;) qu'on forme un nouveau truc (.) qu'on forme un nouveau truc (.) des trucs euh (;) qu'on connaît déjà oui (.) et si je vous dis (.) j'ai chaud (;) oui, il marche bien cet exemple (;) j'ai chaud (;) c'est (;) vous construisez un nouveau truc (;) je l'ai dit y a cinq minutes (.) [inaudible et rires] euh (;) alors il faut (;) je vais changer d'exemple (;) mais mais l'idée est (;) est la bonne (;) c'est-à-dire que comprendre (.) c'est élaborer (.) une représentation (.) de ce que l'on perçoit (;) en gros les grands esprits se rencontrent (;) en gros (;) quand vous êtes (;) quand quelqu'un vous dit (;) j'ai froid (;) bon non j'ai pas chaud (;) personne n'a chaud (;) quand on vous dit (.) par exemple (.) j'ai froid (;) ce que vous faites (.) quand vous comprenez ça (.) c'est que vous élaboriez (.) une représentation du discours (;) si vous interprétez (;) si vous comprenez (;) quelque chose qui passe par le discours (;) mais vous vous rendez quand même bien compte (.) qu'on ne comprend pas que (.) ce qui relève du linguistique (;) quand vous êtes dans la rue (;) par exemple (;) vous marchez (;) et vous voulez traverser (;) mais vous voyez qu'il y a des voitures (;) vous comprenez (.) que c'est pas le moment de traverser (;) enfin (.) rassurez-moi (;) vous comprenez (.) qu'il faut pas traverser quand y a des voitures qui passent (;) ça (.) c'est déjà de la compréhension (.) à un autre niveau que la compréhension linguistique (.) mais c'est déjà de la compréhension (;) on va définir la compréhension (.) comme l'activité (.) d'élaboration (.) d'une signification à partir des éléments perçus (;) et vous voyez bien (.) dans ce cadre-là (.) que perception (.) et compréhension (.) sont très liées (;) est-ce que vous avez des questions (;) vous vous posez des questions ou (;) de reformuler la phrase (;) l'élaboration (.) d'une signification (.) à partir des éléments perçus (;) pour élaborer (.) cette signification (;) l'individu va s'appuyer sur les connaissances antérieures (;) on a tous des connaissances intérieures (;) même le nourrisson de quelques jours (.) il a déjà la connaissance

intérieure (;) assez rapidement (;) le nourrisson de trois jours (;) il sait déjà ce que c'est la faim (.) il sait déjà que quand il pleure maman le nourrit (;) c'est (.) c'est déjà une grande connaissance (;) en trois jours (;) c'est déjà pas mal (;) il sait s'alimenter (.) il sait que quand ça va pas (.) et qu'il pleure (;) maman vient etc. (.) etc. (;) on a toujours des connaissances (;) et c'est à partir de ces connaissances (.) et aussi grâce à ces connaissances que (;) lorsque l'on est en situation de compréhension (.) on va élaborer une nouvelle représentation (;) donc effectivement (.) ça fait intervenir la mémoire (.) je sais plus qui a parlé de la mémoire tout à l'heure (;) mais effectivement (.) ça fait intervenir la mémoire (;) et effectivement (.) cette représentation peut être nouvelle (;) et après (.) on va décider (.) si on intègre cette nouvelle représentation (.) à notre système de connaissance en place (;) dans ce cas-là (;) y a mémorisation (.) ou bien (.) si on comprend mais (.) onomatopée on n'intègre pas (;) si on intègre (.) est-ce qu'on intègre dans un système temporaire (.) ou est-ce qu'on intègre dans un système à plus long terme (;) est-ce que c'est bon (;) est-ce que vous connaissez les deux grands modèles de la perception (;) si je vous dis (;) bottom up et top down (;) perception ascendante ou descendante (;) ça parle à certains (;) ouais (.) il me semble que je vous l'ai présenté au premier semestre (;) je vous avais au premier semestre (;) dans (.) euh (;) dans la modélisation de la perception (.) comme un processus descendant (.) qu'on va appeler en français dans le texte (;) top down (.) on considère que lorsqu'on perçoit quelque chose (.) on est jamais complètement naïf (.) on a toujours un système de connaissance (.) qui va piloter notre perception du monde (;) donc (.) finalement (.) quand on est au bord de la rue (.) et que regarde si y a des voitures pour savoir si on peut traverser (.) ou si ce serait une très mauvaise idée (.) on a juste à aller chercher l'information dont on a besoin (;) dans cette manière d'envisager la perception (;) l'individu commence par formuler des attentes (;) et des hypothèses (;) et il va aller voir dans l'environnement qui l'entoure (.) s'il y a des éléments qui sont susceptibles de venir confirmer ces hypothèses (.) ou pas (;) c'est le processus descendant (;) d'autres théories considèrent la perception comme un processus montant (;) bottom up (;)

et (.) dans le cas de cette conception de la perception (.) on considère que (.) on est de toute façon dans un environnement stimulé (;) il y a des stimulus qui nous entourent (.) et que (.) ils nous parviennent (.) on les perçoit et (.) on les identifie (;) par exemple (.) tout à l'heure il y avait du bruit (.) y avait (.) d'après mme da costa (;) un carnaval (.) elle a entendu le bruit (.) elle s'est demandé c'que c'était (.) et a fini par identifié le carnaval (;) ce qui est très différent de si elle était venue cours en se disant (;) où est le carnaval (;) ce qui aurait pas été top (.) comment (;) alors (;) je vais vous donner d'autres définitions de la perception (.) de la compréhension (;) en psychologie (.) on va avoir tendance à définir la compréhension (.) comme le processus qui est mis en jeu (.) dans le traitement de l'information linguistique (;) auditive ou visuelle (,) enfin pas en psychologie hein (;) en linguistique (.) pardon (;) en opposition au processus mis en jeu dans la production (;) d'après la linguistique (.) les sciences du langage (.) les sciences du langage définissent la compréhension (.) comme les processus qui sont mis en jeu (.) dans le traitement de l'information linguistique (.) qu'elle soit auditive ou visuelle (;) par opposition au processus mis en jeu (.) dans la production du langage (.) vous pouvez répéter s'il vous plaît (.) les processus mis en jeu dans le traitement de l'information linguistique (.) auditive (.) ou visuelle (;) par opposition au processus mis en jeu dans l'activité de production (;) un autre élément définitoire de la compréhension (;) c'est de considérer la compréhension (.) comme le résultat de cette activité (;) c'est-à-dire (;) l'interprétation vous n'avez pas compris alors (.) d'après les sciences du langage (.) on peut considérer la compréhension (.) soit comme le processus (.) dans ce cas-là (.) c'est le contraire de la production (;) ou alors on peut aussi considérer que la compréhension (.) c'est le résultat de ce processus (;) quand on dit par exemple (;) ma compréhension de ce texte (;) c'est un autre sens du mot compréhension (;) c'est bon (;) est-ce que vous avez des questions (;) alors (.) j'ai une excellente nouvelle pour vous (;) on est allés vite aujourd'hui (.) le cours est terminé (;) je vous remercie (.) donc de votre attention (;) je vous souhaite une excellente soirée (.) une excellente semaine (.) et vous dis à la semaine prochaine

Transcriptions du corpus « CMPsy » (Cours magistraux - Psychologie)

Corpus CMPsy : cours magistral 1

alors vous aurez un partiel de mi-semester donc vous aurez (.) un partiel qui aura lieu la semaine prochaine (.) en (.) travaux dirigés (;) donc vous avez normal`ment dans votre séance de travaux dirigés où vous aurez donc ce partiel qui dure (.) une heure trente (.) ceux qui ont un tiers-temps n'oubliez pas de signaler (.) à l'enseignant et de venir avec le document justifiant que vous avez le droit à un tiers-temps et à c` moment-là (.) pour ceux qui ont le droit à un tiers-temps (.) la durée de l'épreuve sera de deux heures (;) donc pour ce (.) partiel de mi semestre (.) vous devrez donc (.) revoir (.) la totalité de ce qu'on aura vu jusqu'à présent (.) le cours d'aujourd'hui compris (;) hein (.) et les td de cette semaine égal`ment (;) donc (.) à la fois sur le contenu de cours (.) et de travaux dirigés (.) sous forme de petit exercice (.) comme vous avez pu déjà (.) vous en apercevoir (.) au même format que ce que vous avez déjà fait en travaux dirigés (;) oui (;) on a pas fait d'exercice (;) vous n'avez fait aucun exercice (;) elle a un nom euh elle a un nom composé madame (.) non mais elle est très bien c`te prof christin` madame alexandra d'accord vous avez jamais fait d'exercice (.) bizarre qu'est-ce que vous appelez exercices euh format euh énoncé (;) oui on a fait des exercices comme ça vous avez pas fait des exercices comme ça (.) ah non ah non (.) sérieux (.) déception (;) c'est des qcm des trucs comme ça peut-être qu'elle va nous préparer là voilà vous allez voir elle va vous dire euh exactement (.) puisque chaque enseignant de travaux dirigés (.) prépare l'examen (.) vous aurez tous un examen différent pour chacun des groupes et cet examen prendra en considération (.) ce que vous aurez fait en travaux dirigés (.) en plus de ce qu'on aura fait en cours (.) d'accord (.) donc vous inquiétez pas (.) elle a l'habitude ça fait déjà plusieurs années qu'elle fait euh (;) les travaux dirigés donc y aura (.) il devrait pas y avoir de problème (;) alors (.) aujourd'hui on va aborder donc (.) la dernière partie donc (.) de mon cours sur (.) les aspects de physiologie sensoriel` (.) avant donc de reprendre (.) de co- de commencer cette partie-là (.) est-ce que vous auriez des questions sur ce qu'on a vu la semaine dernière (.) ou sur ce qu'on aura sur ce qu'on

a vu depuis le début du cours oui (;) bon` question (.) bonne question parce que là je me rends compte que vous n'avez pas tout compris (;) c'est pas le potentiel d'action(.) qui est temporel ou spatial (.) attention (.) d'accord (.) c'est le potentiel post synaptique (.) et ce n'est pas la même chose (;) le potentiel d'action (.) quand on a vu (.) ce potentiel d'action (.) je vous ai dit que (.) il pouvait naître (.) au niveau de la membrane d'une cellule nerveuse (.) à partir du moment où le potentiel de membrane (.) le potentiel de repos (.) variait (.) atteignait le seuil (.) une fois qu'il atteint le seuil (.) l'activation du potentiel d'action (.) se déclenche un potentiel d'action (.) et là on a un potentiel d'action qui ne peut être ni temporel ni spatial (.) le potentiel d'action lui (.) une fois qu'il est généré (.) il se déplace le long de la membrane (.) d'accord (;) il se déplace le long de la membrane (.) jusqu'à atteindre le bout de la cellule (.) la terminaison axonale (.) et à ce moment-là il peut être transmis à une autre cellule (.) au moyen (.) de la connexion synaptique (.) d'accord (;) au niveau de cette synapse(;) se déclenche un mécanisme chimique (.) aboutissant à la libération des neurotransmetteurs (.) d'accord (.) qui eux même vont agir sur (.) la cellule post synaptique (.) et lorsque c'est un neurone (.) le neurone post synaptique (.) et ce neurone post synaptique (.) l'action du neurotransmetteur sur le neurone post synaptique (.) déclenche une variation du potentiel de membrane(;) d'accord (;) cette variation du potentiel de membrane est appelée (.) un potentiel post synaptique (.) un pps (.) d'accord (.) qui peut être de deux (.) amplitudes différentes (.) soit ce qu'on a (.) c'est une dépolarisation c'est-à-dire que le potentiel de repos se rapproche de zéro (;) et à c` moment-là (.) on parle d'un ppse (.) potentiel post synaptique excitateur (;) soit (.) il s'éloigne de zéro (.) et à ce moment-là on parle d'hyper polarisation (.) et (.) à ce moment-là le ppse devient un ppsi pour potentiel post synaptique inhibiteur (.) d'accord (;) le (.) potentiel post synaptique (.) lui (.) peut se sommer (.) c'est-à-dire qu'on peut ajouter des potentiels post synaptique les uns aux autres (.) contrairement au potentiel d'action qui lui n'est pas sommable (;) ok (.) alors (.) pour r`venir à votre question (.) vous m`disiez (.) le potentiel post synaptique (.) qu'est-ce qui fait qu'il est spatial ou temporel (;) je vous ai dit que (.) la cellule post synaptique (.) c'est une cellule (.) qui (.) va intégrer l'ensemble des potentiels post

synaptiques (.) qui vont naître au niveau de sa membrane (.) pourquoi (.) parce que ce qu'il faut bien comprendre (.) c'est que ce (.) cette cellule post synaptique établit plusieurs connexion synaptique avec plusieurs cellules en même temps (;) d'accord (.) il n'a pas qu'une seule synapse (.) il en a plusieurs milliers (;) à différents endroits (.) je vous expliquais que (.) il existe plusieurs ramifications (.) et chacune de ses ramifications (.) se termine par une arborisation (.) qui chacune (.) peut établir une connexion synaptique (.) d'accord (.) et donc (.) qu'est-ce que fait le (.) l'élément post synaptique (.) c'est qu'à tout moment (.) il intègre tout ce qui se passe au niveau de sa membrane (.) tous les potentiels post synaptiques (;) aux différents endroits de sa membrane (.) dans différentes localisations de sa membrane (.) à ce moment-là ce type de somme (.) qui a lieu au niveau de différentes synapses (.) de sa membrane (.) c'est ce qu'on appelle la sommation spatiale (.) pourquoi spatiale (.) parce qu'elle a lieu à diff- c'est la somme de différent potentiel post synaptiques qui naissent en différents endroits de sa membrane (.) d'accord (.) là on parle de sommation spatiale (.) par la sommation spatiale (.) si la somme de tous les potentiels post synaptiques qui ont lieu (.) aux différents endroits de la membrane (.) si cette somme dépasse le seuil (.) alors (.) et là c'est la somme hein d'accord (.) si la somme dépasse le seuil (.) alors le (.) l'élément post synaptique pourra déclencher un potentiel d'action (.) qui lui-même se propagera sur l'élément post synaptique (;) ça c'est la sommation spatiale (;) l'autre élément (.) la sommation temporelle (.) c'est une sommation qui vient d'une autre propriété du potentiel post synaptique qui est qu'il peut se sommer d'un point de vue temporel (;) imaginons que sur une seule et même synapse (.) dans ce cas-là on parle pas de différentes synapses localisées à différents endroits (.) sur la même synapse (.) arrivent plusieurs potentiels d'actions (.) les uns derrière les autres (.) imaginons que l'élément présynaptique est (.) était stimulé plusieurs fois de suite (.) lui-même va déclencher des potentiels d'action à répétition (.) qui vont arriver au niveau de la synapse (.) d'accord (.) sur l'élément post synaptique il va y avoir un premier potentiel post synaptique (.) puis le deuxième potentiel d'action déclenchera un deuxième potentiel d'action post synaptique (.) le troisième potentiel d'action déclenchera un troisième potentiel post synaptique (.) et (.) ces potentiels

post synaptiques s'ajoutent les uns aux autres(.) dans l`temps (;) ça c'est la sommation temporelle (.) pour la sommation temporelle (.) on se situe au niveau d'une synapse (.) et on s'intéresse aux différents potentiels d'action qui arrivent les uns derrière les autres (.) et donc aux différents potentiels post synaptiques qui naissent et qui s'ajoutent les uns aux autres d'accord(.) ça c'est la sommation temporelle (.) donc sommation temporelle et potentiel post synaptique (.) on est au niveau d'une synapse(.) et on s'intéresse à ce qui (.) à ce qui arrive et à l'enchaînement donc des potentiels d'action qui peuvent arriver à répétition (.) d'accord (.) la sommation spatiale elle s'intéresse aux différentes synapses qui peuvent avoir lieu aux différents endroits de la membrane et donc aux différents potentiels post synaptiques qui naîtront aux différents endroits de la membrane (.) et c`qui faut bien comprendre (.) c'est que l'élément post synaptique il réalise les deux sommations en même temps (.) en réalité il fait une sommation spatio-temporelle (.) c'est-à-dire à la fois il prend en considération les différentes synapses (.) d'accord (.) mais en plus il prend en considération ce qui s'est passé au niveau de ces différentes synapses d'un point de vue temporel (;) d'accord (.) et il fait la somme de tout ça (;) ça va pour tout le monde (;) hein c'est ce que j'avais essayé d'expliquer la dernière fois (.) donc ne parlez pas de sommation de potentiel d'action (;) les potentiels d'action ne se somment pas (.) d'accord (.) à partir du moment où il est généré (.) il restera identique à lui-même (.) et il se propagera identique à lui-même (.) jusqu'à la terminaison de cette cellule ok (;) est-ce qu'il y a d'autres questions(;)
non (.) pas d'autres questions (;) ok donc maintenant on va s'intéresser (.) donc on va on a vu un petit peu comment était généré le (.) potentiel d'action (.) on a vu (.) comment ce potentiel d'action était capable de se déplacer (.) le long de la membrane d'une cellule nerveuse (.) ce qui a donné lieu (.) à (.) un influx nerveux hein je vous ai dit qu'un potentiel nerveux ce n'est rien d'autre qu'un potentiel d'action qui se déplace le long de la membrane (.) on l'appelle également (.) on pourrait parler également (.) d'onde de dépolarisation qui se déplace le long de la membrane (;) c'est un flux nerveux lorsqu'il arrive au bout de la cellule (.) va - t- être peut-être transmis à autre cellule et on a parlé de connexion synaptique oui (.) il y a une question (.) non

(.) et on a parlé de connexion (.) synaptique et de transmission synaptique hein transmission de quoi (.) transmission de l'influx nerveux (;) vous avez compris que (.) cette transmission synaptique se faisait (.) au niveau d'une synapse hein que au niveau de cette synapse (.) il pouvait y avoir deux effets possibles (.) soit la transmission synaptique était (.) réalisée d'une cellule à une autre (.) à ce moment-là on parle d'un effet excitateur (.) un effet (.) excitateur de l'élément présynaptique sur l'élément post synaptique (.) soit (.) au contraire (.) cet influx nerveux va -t- être empêché de (.) traverser la synapse (.) c'est le deuxième effet (.) c'est l'effet inhibiteur (.) on parle (.) quand on parle de cet effet inhibiteur on dit simplement que l'élément post synaptique est rendu plus difficile à stimuler (.) d'accord (;) et (.) donc la semaine dernière on a parlé de cette notion d'intégration de sommation (.) pour (.) prendre en considération la complexité (.) -fin de manière un peu plus précise la complexité du système nerveux (.) qui établit plusieurs milliers de synapses par cellule en même temps (.) et ensuite il faut imaginer ça à l'échelle des réseaux ce qui fait plusieurs centaines voire plusieurs millions de connexions synaptiques en même temps (.) et le résultat de la transmission de l'inf- de l'information (.) de l'influx nerveux (.) est le résultat de l'ensemble de ces mécanismes s'ils ont lieu donc sur ce réseau (;) pouvant donc permettre comme ça de moduler énormément de possibilités de transmissions d'informations (;) alors à présent (.) on va s'intéresser à ce qui se passe (.) donc on va revenir sur ce que je vous avais euh précisé au cours (.) de la première séance (.) en vous disant que (.) le système nerveux est composé de deux grandes parties (.) le système nerveux périphérique (.) et (.) le système nerveux central (;) donc on va s'intéresser de manière un peu plus précise (.) au système nerveux périphérique (;) et je vous ai dit que dans ce système nerveux périphérique (.) lui-même se décompose en deux parties hein revoyez un p`tit peu tout ce qu'on avait vu (.) en deux parties (.) une partie dit sensorielle (.) et une partie dite motrice (.) on parle de système nerveux périphérique sensoriel (.) et de système nerveux périphérique moteur (;) le système nerveux périphérique sensoriel (.) est la partie du système nerveux périphérique (.) qui (.) a (.) deux fonctions principales (;) la première (.) c'est (.) de permettre de recevoir l'information (;) d'accord (;) la deuxième (.) c'est de permettre d'acheminer

l'information vers le système nerveux central (;) donc (.) dans ce (.) système nerveux périphérique sensoriel (.) vous avez une fonction (.) de réception de l'information (.) et une fonction (.) d'acheminement de l'information vers le système nerveux central ok (;) vous verrez avec ma collègue (.) dès la semaine prochaine (.) l'autre partie du système nerveux périphérique (.) celui qu'on appelle le système nerveux périphérique moteur d'accord (.) et elle abordera les questions de motricité (.) mais nous on va s'intéresser (.) à comment le système nerveux (.) va réceptionner l'information (.) et comment (.) il va ensuite (.) l'acheminer jusqu'au système nerveux central ok (;) quand on s'intéresse (.) à ce système nerveux périphérique sensoriel (.) et quand on essaie de comprendre un petit peu son (.) fonctionnement (.) on fait de la physiologie sensorielle (.) et quand on aborde la notion (.) ces notions de physiologie sensorielle (.) il est important tout de suite (.) de rentrer (.) dans le vif du sujet (.) en abordant (.) deux définitions centrales de la physiologie sensorielle (;) la première définition (.) c'est la notion de sensation (.) qu'est-ce qu'une sensation (.) et on va essayer (.) pendant cette séance (.) d'essayer de comprendre un p'tit peu (;) à quoi correspond précisément (.) une sensation (.) mais on peut déjà (.) en donner (.) une première définition qui va (.) s'éclaircir (.) au fur et à mesure qu'on va avancer dans ce cours (.) mais (.) voilà comment on pourrait la définir la sensation (.) la sensation c'est (.) la détection (.) consciente ou non (.) des variations physico-chimique (.) du milieu intérieur et du milieu environnant (.) vous vous souvenez (.) quand je vous ai parlé du système nerveux périphérique sensoriel (.) je vous ai dit que (.) il avait cette fonction de réception de l'information (.) mais que cette information pouvait provenir de deux endroits différents (.) soit elle provient (.) de l'extérieur (.) ce qu'on appelle le milieu extérieur (.) ou milieu environnant d'accord (.) soit elle provient du milieu intérieur (.) c'est-à-dire de cellules qui constituent son propre organisme (;) donc (.) les deux (.) situations (.) que l'information proviennent du milieu extérieur (.) ou qu'elle proviennent du milieu intérieur (.) ces deux types de stimulations peuvent provoquer entraîner déclencher une sensation (;) donc (.) c'est la détection consciente ou non (.) des variations physico-chimiques (.) du milieu intérieur et du milieu extérieur environnants (.) faite (.) par (.) le cortex sensitif

primaire (;) c'est-à-dire que la sensation (.) n'apparaît (.) qu'à partir du moment (.) où l'information (.) a été acheminée jusqu'au système nerveux central (.) dans une région bien précise qu'on appelle le cortex sensitif primaire (.) endroit qui va (.) faire naître la sensation (;) et on verra à quoi ça correspond (;) cette notion de sensation (.) est à distinguer (.) d'un deuxième élément important (.) de la physiologie sensorielle (.) qu'on appelle la perception (;) la perception est à distinguer de la sensation (;) la perception (.) qu'est-ce que c'est (.) voici une définition (.) c'est (.) l'interprétation (;) ou la reconnaissance des stimuli (.) faite par (.) une autre région du système nerveux central (.) qu'on appelle le cortex sensitif associatif (;) c'est (.) en quelque sorte l'interprétation qui est faite de la sensation (;) cette sensation va-t-elle être interprétée (.) par le système nerveux central (;) et au moment où se fait cette interprétation (.) on parlera à ce moment-là (.) de perception (;) alors (;) là où il faut bien distinguer deux éléments (.) deux définitions (.) ce qu'il faut bien comprendre c'est que (.) chez un individu normalement constitué (.) dont le système nerveux fonctionne normalement (.) face à une stimulation suffisamment importante (.) il devrait naître une sensation (;) d'accord (.) mais (.) dans une espèce donnée (.) par exemple dans l'espèce humaine (;) toutes les sensations qui devraient naître (.) chez des individus différents (.) mais liées à (.) un même (.) une même stimulation (.) devraient être de nature identique (.) c'est-à-dire que face (.) à un stimuli (.) des individus différents devraient (;) voir apparaître au niveau du système nerveux central (.) au niveau du cortex sensitif primaire (.) les mêmes sensations (;) en revanche (;) en revanche (;) pour une (.) pour un même stimulus (.) des individus différents (.) d'une même espèce (.) devraient avoir des perceptions différentes de ce stimulus (;) c'est-à-dire que (.) un stimulus génère les mêmes sensations chez différents individus (.) d'accord (.) mais (.) les mêmes sensations (.) mais des perceptions différentes (;) pourquoi (.) parce que la perception (.) est directement dépendante de l'expérience du sujet (;) elle est directement dépendante (.) la perception (.) de (;) la personnalité de l'individu (.) de ce qu'il a en mémoire (.) de (.) du nombre de fois où il a été confronté à cette stimulation (.) qui peut varier d'un individu à l'autre (.) ce qui va donner donc forcément (.) des perceptions différentes

(;) chose (.) encore plus intéressante (.) quand on s'intéresse à la perception (.) c'est que (.) pour un individu donné (;) la perception qui se fait d'un stimulus (;) ne cesse de se transformer (.) de se modifier en fonction du temps (.) c'est-à-dire qu'à chaque fois qu'il aura (.) une expérience nouvelle (.) avec ce stimulus (.) cela va forcément (.) modifier (.) la perception qu'il aura de ce stimulus (.) la perception est en perpétuel changement (.) elle change tout au long de la vie de l'individu (.) on ne perçoit pas un stimulus de la même manière quand on est enfant (.) quand on est adulte (.) quand on est une personne âgée (.) et ainsi de suite (;) donc (.) à chaque fois (.) que l'on aura une nouvelle expérience avec un stimulus (.) cela va forcément (.) modifier (.) la perception que l'on a de ce stimulus (;) la perception c'est quelque chose de dynamique (.) qui dépend fortement de l'individu (.) de sa personnalité (.) du contexte dans lequel va-t-êtré encodé ce stimulus (.) et ainsi de suite et ainsi de suite (.) donc on a (.) pour un stimulus donné (.) une sensation unique (.) mais des perceptions infinies possibles (;) qui dépendent bien entendu de l'expérience (.) alors (;) voilà un p'tit schéma qui vise -t-a (.) présenter (.) le cheminement de l'information (.) au sein du système nerveux périphérique sensoriel (.) jusqu'au sein du système nerveux central (;) au départ (.) bien entendu ce qu'on a (.) c'est un stimulus (.) c'est lui qui va déclencher (.) la chaîne de (.) traitement (.) ce stimulus est capté par un premier élément (.) faisant partie intégrante du système nerveux périphérique sensoriel (.) ce qu'on appelle les récepteurs sensoriels (.) les récepteurs sensoriels (.) on va voir par la suite (.) ces récepteurs sensoriels (.) ce sont des éléments du système nerveux périphérique sensoriel (.) qui sont là pour (.) réaliser la première fonction du système nerveux périphérique sensoriel (.) qui est de (.) réceptionner l'information (.) de recevoir l'information (.) d'accord puis (.) une fois reçue (.) par ces récepteurs sensoriels (.) l'information va passer (.) au niveau de neurones sensoriels (.) les neurones sensitifs (.) qui eux assurent la deuxième fonction du système nerveux périphérique sensoriel (.) cette deuxième fonction qui est (.) d'acheminer l'information (.) jusqu'au système nerveux central (;) et donc (.) ça arrive au système nerveux central (.) donc quand je vous ai parlé des deux grandes fonctions du système nerveux périphérique sensoriel (.) je vous ai dit une fonction de réception (.) et une

fonction d'acheminement (.) on peut compléter un petit peu cet élément (.) en disant que la fonction de réception (.) est assurée par ce qu'on appelle le récepteur sensoriel (;) et la fonction d'acheminement (.) est assurée par (.) des neurones sensoriels (;) on va (;) essayer par la suite de définir un p'tit peu plus précisément ce qu'on entend par récepteur sensoriel mais continuons en p'tit peu le déroulé (.) le cheminement de l'information (.) lorsque ça arrive au niveau du système nerveux central (;) je vous ai dit que (.) au départ (.) va naître une sensation (.) puis ensuite va naître une perception (.) de ce stimulus (;) c'est (.) dans le cas où (.) on est conscient (;) du traitement qui est fait de l'information (.) dans le cas (.) où (.) le traitement se fait de manière consciente (;) va (.) alors (.) donc c'est (.) la voix du bas (.) naître une sensation (.) sensibilité consciente (.) ce qu'on appelle la sensorialité (.) et je vous parlerai par la suite des différents types de sensorialité (;) puis cette sensation peut donner lieu (.) mais pas de manière systématique (.) ce n'est pas obligatoire peut-être que (.) le traitement peut s'arrêter (.) au niveau de la sensation sans forcément donner lieu à une perception heh peut-être que là c'est suffisant pour l'individu pour déclencher une réponse (;) et cette sensation ne donnera pas lieu à une perception (.) toute sensation ne donne pas forcément (.) lieu à une perception mais (.) pour les sensations qui donnent lieu à une perception (.) cette perception donc va naître (.) dans une autre partie du système nerveux central (.) au niveau du cortex sensitif associatif (.) et à ce moment-là (.) cette perception est directement dépendante (.) de ces trois éléments (.) l'expérience du sujet (.) la mémoire que peut avoir le sujet (.) de cette information (.) et la personnalité du sujet (.) on pourrait rajouter aussi (.) d'autres éléments mais retenons déjà ça (;) ce traitement conscient (.) c'est ce qu'on appelle (.) la partie de physiologie sensorielle dite subjective (.) subjective parce qu'elle (.) lorsqu'elle donne lieu à une perception (.) elle est directement dépendante (.) de l'expérience et des caractéristiques individuels de la (.) de (.) du sujet (;) puis vous avez (.) aussi (.) une grande majorité (.) une grande partie (.) de l'information sensorielle qui peut être traitée de manière complètement automatique (.) de manière complètement inconsciente et on parlera à ce moment-là de sensibilité inconsciente (.) qui donne lieu à des réponses dites réflexes (;) c'est la partie donc (.) du haut avec

(.) la notion de réflexe (.) qu'elle déclenche des réflexes (.) et ça vous le verrez avec ma collègue (.) sur la partie motricité (.) quel type de réponse il peut y avoir c'est la sensibilité dite inconsciente (.) cette partie-là (.) c'est ce qu'on appelle (.) la (.) depuis le stimulus (.) la physiologie sensorielle dite objective (.) parce que là (.) elle ne dépend pas directement (.) des caractéristiques individuels du sujet (;) donc voilà comment on pourrait représenter un p'tit peu le cheminement de l'information (.) avec la partie de traitement conscient donnant lieu à (.) ce qu'on appelle la physiologie sensorielle fixe objective et tout ce qui est (.) associé aux perceptions et aux différences perceptives entre les individus (.) et puis la partie dite (.) plutôt automatique (.) inconsciente (.) qui donne lieu à cette partie de physiologie sensorielle objective (.) un peu plus facile à étudier et à caractériser (;) alors vous allez voir que quelques fois je vais sauter quelques diapositives parce que (.) j'ai pris un petit peu de retard dans le cours (.) et que (.) je pense qu'il y a certaines choses qui ne sont pas forcément utiles (.) de développer dans cette partie-là (.) mais (;) abordons (;) à présent ces différentes (;) la notion de sensibilité (;) quand on parle de (.) sensations (.) et quand on parle de (.) différentes sensations possibles (;) on parle à ce moment-là de différentes sensibilités (;) et (.) on peut classer les sensibilités (;) dans un premier temps ce qui nous vient (.) à l'esprit c'est (.) de cl- (.) classer les sensibilités en fonction de la (.) nature du stimulus (;) et on pense aux différents sens (.) que nous possédons les cinq sens (.) la vue (.) le toucher (.) l'odorat (.) le goût (.) l'ouïe (.) ces différentes (.) ces différents sens qui donc (.) associés donc à différentes types de stimuli (.) le problème de ces (.) euh de cette manière de classer par les cinq sens (.) c'est une classification (.) dite incomplète (.) pourquoi (.) parce que (;) en ne parlant que des 5 sens (.) on oublie (.) on ne mentionne pas (.) un grand nombre de sensibilités possibles (.) qui sont (.) qui donnent lieu (.) à un traitement au niveau du système nerveux périphérique sensoriel (.) donc (.) cette classification en cinq sens (.) est largement insuffisante (.) et (.) on va (.) plutôt classer les sensibilités (.) de la manière suivante (.) en fonction de trois grands domaines (;) trois grandes formes de sensibilités (.) d'abord (.) ce qu'on appelle la sensibilité extéroceptive (.) la sensibilité intéroceptive (.) et enfin (.) la sensibilité proprioceptive (;) de cette manière-là (.) on

prend en considération (.) beaucoup plus de formes de sensibilités (.) beaucoup plus de (.) d'éléments qui transitent par ce système nerveux périphérique sensoriel (;) extéroceptive (.) proprioceptive (.) intéroceptive (.) alors qu'est-ce que ça veut dire tout ça (;) tout d'abord (.) la sensibilité (.) extéroceptive (;) l'extéroception (;) qu'est-ce que c'est (.) la sensibilité extéroceptive (;) ou extéroception (;) c'est une sensibilité qui est associée (.) à une stimulation (.) qui provient (.) forcément (.) du milieu extérieur (.) c'est-à-dire (.) de l'environnement (.) d'accord (.) le stimulus provient du milieu extérieur (;) l'information est généralement traitée (.) de manière consciente (.) au moyen de cette sensibilité (;) l'information est traitée de manière consciente (;) donc elle donnera lieu à une sensibilité de type (.) à une sensibilité de type subjective (;) ben là (.) pour l'extéroceptive il s'agit bien de nos cinq sens (.) il s'agit bien de nos cinq sens (;) contrôlés par (.) ce qu'on appelle le système nerveux somatique (.) hein vous avez dû (.) voir ça en travaux dirigés (.) la partie somatique (.) c'est la partie qui est commandée de manière consciente (;) hein (.) et donc je répète (.) ceci ne correspond qu'à une petite partie de nos (.) sensibilités (;) donc il s'agit bien donc (.) de nos cinq sens (;) cinq sens que l'on exprime hein (.) de la manière suivante (.) très souvent avec des verbes (.) des verbes d'action (.) pourquoi (.) parce que très souvent ce type de sensibilités en général (.) c'est une sensibilité qui permet l'action (.) qui permet (.) au (.) à l'individu d'interagir (.) avec son environnement (.) qui lui permet donc (.) de (.) pouvoir (.) s'adapter aux situations environnementales (;) et donc (.) on utilise comme ça (.) pour les identifier (.) des verbes d'action (.) regarder (.) écouter (.) toucher (.) sentir (.) goûter (.) hein (.) c'est (.) ces verbes d'action qui (.) justement (.) rattachent ces sensibilités comme faisant partie intégrante de l'action (.) de l'individu et (.) pour ceux qui continueront par la suite et qui s'intéresseront un petit peu aux théories de l'action (.) vous verrez que dans ces théories de l'action (.) la voie d'entrée de ces grands modèles qui cherchent à expliquer un petit peu comment l'individu rentre en activité (.) et comment (.) il rentre en action (.) la (.) modalité d'entrée (.) sera une de ses sensibilités (;) alors arrive (.) la deuxième (.) forme de sensibilité (.) celle (.) qu'on appelle (.) intéroceptive (.) et là (.) là vous avez bien compris je pense (.) que ce qui la distingue de l'extéroceptive (.) c'est (.) d'où provient le stimulus cette

fois-ci (.) le stimulus (.) est une modification (;) du milieu interne du sujet (.) d'accord (.) une modification intérieure (;) hein (;) le cœur (.) les organes internes (.) une glande (.) un muscle (.) qui va (.) solliciter (.) envoyer une information au système nerveux central (.) de telle sorte à ce qu'on puisse (.) par la suite (.) très souvent (.) vous allez voir par la suite (.) cette sensibilité-là va nous permettre de réguler notre milieu intérieur (;) de lui permettre justement (.) de fonctionner dans un état (.) d'homéostasie (;) très souvent (.) ce type de sensibilité (.) c'est une sensibilité qui est traitée par des voies nerveuses (.) inconscientes (;) donc là on est plutôt dans la partie dite (.) euh (.) physiologie sensorielle dite objective (.) les (.) réponses du système nerveux sont très souvent des réflexes (.) qui permettent justement de rééquilibrer (;) le fonctionnement associé donc à cette modification du milieu intérieur (;) donc (.) la grande fonction de ses sensibilités dites intéroceptives (.) c'est de permettre la régulation physiologique (.) de permettre les grandes fonctions physiologiques (.) hein (.) vous vous souvenez (.) je vous ai donné une définition de ce qu'est la physiologie (.) hein (.) dans cet objectif de permettre (.) à (.) un organisme de se maintenir en équilibre (.) hein (.) de maintenir le fonctionnement de ses constituants en équilibre d'accord (.) de telle sorte à ce que le fonctionnement de cet organisme puisse se faire de manière (.) optimale (;) donc (.) régulation physiologique système cardio-vasculaire respiratoire digestif neuro- génital (.) je vais pas re-rentrer dans le détail de chacune de ces fonctions physiologiques (;) et là (;) les voies nerveuses associées (.) au traitement (.) au transport (.) de ce type d'informations (.) ce sont des voies contrôlées par ce qu'on appelle le système nerveux végétatif (.) celui qui est automatique hein (.) qui ne nécessite pas (.) un accès conscient (.) donc c'est un système autonome (.) et d'ailleurs (.) c'est très souvent (.) donc (;) c'est très important justement que (.) ce fonctionnement se fasse de manière automatique non contrôlé (.) de telle sorte à ce que (.) justement ces grandes fonctions puisse être assurées dans n'importe quelle situation (.) même lorsque l'individu perd conscience (;) c'est (.) en général les grandes fonctions végétatives (.) permettant donc (.) d'assurer les fonctions vitales de l'individu (;) alors arrive la troisième partie (.) la troisième forme de sensibilité (.) la sensibilité dite (.) proprioceptive (.) ben (.) la sensibilité

proprioceptive c'est une sensibilité dont (.) la stimulation provient également du milieu intérieur (;) la stimulation provient également du milieu intérieur (.) mais de deux (.) origines possibles (;) attendez (.) excusez-moi 3 origines possibles (.) des muscles (.) des tendons (.) et de l'oreille interne (;) alors à quoi sert (.) cette sensibilité proprioceptive (.) sachez que (.) une grande partie de l'information (.) suit une des voies nerveuses du traitement conscient (.) et (.) la fonction principale (.) de cette sensibilité proprioceptive (.) c'est de permettre (.) le maintien en équilibre de l'individu (.) mais également (.) d'adapter le mouvement à la situation (.) du sujet (;) rôle important dans ce qu'on appelle l'équilibration et le mouvement (.) vous allez voir ça particulièrement avec ma collègue (.) sur la motricité (.) puisque c'est cette sensibilité proprioceptive qui permet en grande partie (.) à ce que la motricité puisse se faire de manière adaptée (.) à la situation (;) donc rôle dans l'équilibration et le mouvement (.) en fait ce que traite cette sensibilité proprioceptive (.) c'est de donner des informations quant à la position du corps dans l'espace (;) de donner des informations sur les déplacements de l'individu (;) du squelette (.) donner des informations sur (.) la vitesse de déplacement (;) comprenez bien que c'est grâce à cette sensibilité proprioceptive (.) que l'individu va savoir si (.) il a une position assise (.) une position couchée (.) une position debout (;) s'il marche ou s'il est à l'arrêt (;) ce qui est très important parce que si je ne sais pas dans quelle position je suis (;) comment voulez-vous (.) que le système nerveux central (.) déclenche un ordre moteur (;) imaginons que j'ai besoin (.) de me (.) je sais pas moi (.) de prendre un verre posé sur une table (.) comprenez bien que l'acte moteur prendre le verre qui est posé sur la table (.) ce n'est pas le même si je suis debout (.) ou si je suis assis (.) ou si je suis couché (.) ce n'est pas les mêmes muscles qui vont être sollicités (.) et donc pour pouvoir (.) alors que le mouvement (.) la finalité du mouvement (.) est la même (;) pour pouvoir (.) programmer l'acte moteur de manière juste et efficace (.) il faut (.) au préalable que le système nerveux central soit informé de toutes les positions du corps (.) et de tous les changements de positions du corps (.) et ceci en permanence (.) c'est grâce (.) à la sensibilité proprioceptive (.) de la même manière (.) il y a un certain niveau de motricité qui me permet de me maintenir en équilibre

(.) hein (.) si je me maintiens en équilibre(.) c'est parce que je (.) je contracte certains muscles (;) et ben (.) il faut que je puisse contracter ses muscles (.) de manière juste adaptée (.) de telle sorte à ce que je puisse maintenir ma position (.) ni trop ni pas assez (.) si c'est pas assez la position fléchi (.) la position n'est (.) est mal assurée (.) si c'est trop au contraire (.) je suis trop raide et ça va-t-être (.) mauvais pour la suite (.) c'est-à-dire si je dois programmer un mouvement et ainsi de suite ce mouvement sera forcément (.) moins adapté (.) moins fluide (.) moins (.) efficace que ce qu'il aurait été si (.) justement j'avais la position qu'il faut (.) qui correspond à la situation du sujet (.) et donc (.) cette sensibilité proprioceptive est indispensable pour pouvoir (.) justement assurer l'équilibre du sujet et assurer le mouvement du sujet (.) donc les organes proprioceptifs sont situés dans l'oreille interne (;) vous verrez (.) en travaux dirigés (.) un peu plus d'informations là-dessus (.) au niveau des muscles (.) et au niveau des articulations (.) là aussi vous verrez ça en travaux dirigés de manière un peu plus détaillée (;) vous avez déjà dû voir peut-être (;) donc enfin (.) c'est une sensibilité dite consciente (.) et donc c'est contrôlé par (.) le système nerveux dit (.) somatique (;) alors (.) à présent (;) on a parlé de ces éléments de définition (.) ce qu'est (.) une sensation (.) ce qu'est une perception (.) on a vu (.) un premier état des lieux de (.) du cheminement de l'information (.) au sein du système nerveux périphérique sensoriel (.) on a défini les différentes sensibilités (.) quelle est la nature de l'information qui va circuler (.) dans ces voies nerveuses et (.) les différentes sensibilités qui y sont associées(.) on va maintenant s'intéresser de manière un peu plus précise (.) à ce qui se passe au niveau (.) du récepteur sensoriel (.) puis ensuite (.) du neurone sensitif (.) donc on va (.) s'intéresser (.) un peu plus en détail à comment par exemple (.) une information (;) visuelle qui est au départ (.) une longueur d'onde peut-être transformée en une information biologique (.) ou une information de nature bio électrique (;) comment se fait cette (.) ce passage (.) par exemple d'une molécule chimique (.) une odeur (.) en un message nerveux (;) voici un autre schéma qui a pour objectif de (.) détailler un petit peu plus ce qui se passe notamment (.) sur les premières voies (;) au départ le stimulus sensoriel (.) alors le stimulus sensoriel pour être un peu plus (.) euh (;) précis (.) on va s'intéresser (.) en

grande partie aux sensibilités de type extéroceptive (.) hein (.) parce qu'elle parle plus et puis que justement on peut prendre pleins d'exemples (.) mais (.) très généralement (.) il y a une nature physique (.) je pourrais rajouter également (.) chimique du stimulus (.) au départ le stimulus (.) est de nature soit physique soit chimique (.) une odeur (.) un goût (.) c'est une molécule au départ (.) la lumière (.) pour la vue (.) un son (;) une longueur d'onde (.) une pression mécanique sur la peau (.) tout ça ce sont des propriétés soit physiques soit chimiques (.) hein (.) et il va y avoir une interaction entre l'environnement et les organes des sens (.) c'est-à-dire que (.) ce stimulus (.) va percuter (.) va rentrer en contact avec un organe des sens (.) et cet organe des sens est constitué de cellules (.) qu'on appelle des récepteurs sensoriels (.) c'est-à-dire des cellules qui se sont spécialisées (.) dans (.) la détection (.) de (.) ces stimuli (.) ces récepteurs sensoriels vous allez en avoir de natures différentes (.) en fonction de la nature du stimulus qui doit recevoir (;) des récepteurs (.) visuels (.) qui sont sensibles (.) à la lumière (.) des récepteurs auditifs (.) qui sont sensibles au son (.) des récepteurs tactiles (.) qui sont sensibles à la pression mécanique (.) des récepteurs olfactifs (.) qui sont sensibles à des molécules chimiques (.) tous (.) ces récepteurs en fait dans les organes des sens en fait (.) les yeux, la peau ; le nez, la langue (.) ces récepteurs là (.) vont se trouver en grande quantité (.) à l'endroit où se fait l'interaction avec le stimulus (;) et qu'est-ce qui va se passer (.) et ben (.) ce stimulus arrive au niveau du récepteur (.) et il va se produire un phénomène (.) qu'on appelle la transduction (.) la transduction (.) que je vais définir par la suite (.) mais c'est le phénomène qui va passer au niveau du récepteur sensoriel (;) qui va (.) avoir pour objectif de transformer le stimulus (.) de nature physique en un (.) en une information de nature (.) bioélectrique nerveuse (;) puis il va y avoir (.) à ce moment-là de la transduction (.) un phénomène qui va se passer c'est que (.) l'information va-t-elle être codée (.) on parle de codage du stimulus (.) au sein du récepteur sensoriel (.) pour ensuite être envoyée vers le système nerveux central (.) je vous parlerai plus précisément de qu'est-ce qu'on entend par ce codage (;) puis après (.) l'information va (.) être intégrée (.) elle va circuler au sein du système nerveux périphérique sensoriel (.) puis arrivée au sein du niveau du système nerveux

central (.) il va s'opérer ce qu'on appelle un décodage (.) de l'information (.) qui peut donner lieu au premier type de réponse (.) des réponses dites automatiques réflexes (.) celles qui donnent lieu à ce qu'on appelle (.) la physiologie sensorielle dite objective (;) puis une partie de ces informations mais pas toutes (.) peuvent (.) continuer leur cheminement au sein du système nerveux central (.) arriver au niveau du cortex sensitif primaire (.) pour ensuite donner lieu aux sensations (.) puis ensuite continuer (.) au sein du système nerveux central (.) arriver au niveau du cortex associatif (.) pour donner lieu à des (.) perceptions (.) à ce moment-là on est dans la partie de physiologie sensorielle dite (.) subjective (.) donc voilà le cheminement (.) certaines informations se suffisent simplement par (.) avec des réponses réflexes (.) d'autres informations vont continuer tout dépend (.)de (;) y a beaucoup de paramètres qui vont faire que l'information va continuer à cheminer au sein du système nerveux central ou pas (.) ben par exemple c'est (.) le paramètre important de (;) du filtre attentionnel (.) c'est-à-dire de l'attention que va (.) mettre le sujet dans le traitement de cette information sensorielle (.) et (.) ce filtre (.) attentionnel peut permettre comme ça de faire passer des informations (.) et continuer à les faire cheminer au sein du système nerveux central pour qu'elle puisse (.) être traitée de manière un peu plus approfondie (;) mais (.) tout ça vous le verrez (.) ou vous l'avez déjà vu (.) en psychologie cognitive (.) mais on est à ce niveau-là (.) entre la sensation et la perception (.) mais aussi entre les premiers (;) les premières voies nerveuses du système nerveux central et le cortex sensitif primaire (;) alors (.) si je reprends un p'tit peu tout ça (.) ce qu'on a comme cheminement (.) comme c'est que (.) on a (.) la réception qui a lieu au niveau du récepteur sensoriel (.) se produit ce qu'on appelle le phénomène de transduction (;) puis le phénomène de codage de l'information (.) et enfin (.) acheminement vers le système nerveux central (.) puis ensuite au niveau du système nerveux central (.) il y aura le décodage de l'information (.) et puis soit l'information continue à circuler et donnera lieu à une sensation (.) si elle continue encore à circuler (.) donnera lieu (.) à une perception (;) alors (.) inception (.) transduction (.) codage (.) acheminement (.) commençons par ce phénomène de transduction (;) il y a (;) ce phénomène de transduction (.) qui est réalisé par des

récepteurs sensoriels (.) et il existe différents types de récepteurs sensoriels (.) la fonction de réception sensorielle est celle (.) le récepteur sensoriel (.) qu'est-ce qu'il fait précisément (.) ben c'est qu'il réalise ce qu'on appelle (.) la transduction sensorielle (.) qu'est-ce que la transduction sensorielle (.) ben c'est la conversion du message physique ou chimique (;) en un message nerveux (.) j'aurais pu rajouter (.) d'accord (.) bon (.) c'est la conversion du message physique ou chimique en un message nerveux (.) c'est-à-dire (.) transformer (.) le message de nature physique ou chimique (.) le transformer en un message que le système nerveux est capable de traiter (.) de faire circuler (.) et par la suite (;) permettre donc des réponses (.) donc la transduction c'est ce phénomène de (.) transformation de l'information (;) l'information change de nature (.) et ça (.) ce phénomène là c'est assuré par (.) ces récepteurs sensoriels (;) ça va oui toutes les subordonnées relatives (;) bien (.) ok (.) ça va pour tout le monde (;) alors (.) il existe différents types de récepteurs sensoriels (;) comme on est (;) au niveau du récepteur sensoriel donc dans une cellule hein (.) une cellule constituée d'une membrane (.) d'un noyau (;) donc (.) là aussi c'est une cellule qui est excitable (.) c'est une cellule qui fait partie du système nerveux qui a cette propriété d'excitabilité hein (.) et (;) dont l'activité est modulée par (;) l'arrivée d'un stimulus externe à la cellule (;) qu'est-ce qui fait que (.) ce récepteur sensoriel (.) arrive à (.) être sensible (;) aux stimulus externes (.) c'est les propriétés de la membrane des récepteurs sensoriels (.) alors (.) là j'aimerais ouvrir une parenthèse (.) vous vous souvenez (.) je vous ai dit quand je vous ai parlé du neurone (.) et que je vous ai parlé donc de la manière dont le potentiel d'action allait naître et ainsi de suite (.) je vous ai dit y a quatre types de transporteurs d'ions (.) de part et d'autre de la membrane hein (.) vous vous souvenez (.) quatre grands types de transporteurs d'ions (.) je vous ai parlé des canaux passifs hein (.) des canaux de fuite (.) je vous ai parlé des transporteurs actifs (.) hein (.) sodium potassium je vous ai parlé des canaux voltage-dépendants ou tensio-dépendants (.) je vous ai parlé des canaux chimio-dépendants (.) au niveau de la synapse (.) en vous disant (.) voilà (.) ça c'est les quatre (.) grandes types de transporteurs d'ions (;) ben en fait (.) il en existe bien plus (.) pas au niveau des neurones (.) mais au niveau des récepteurs sensoriels vous allez avoir

(.) d'autres moyens de faire passer des ions de part et d'autre de la membrane (.) parce qu'il existe d'autres phénomènes (.) d'autres (.) transporteurs d'ions qui répondent à des lois différentes (.) donc les quatre (.) grands transporteurs d'ions (.) vous les appliquez (.) vous appliquez ça (.) aux neurones ok (.) maintenant au niveau des récepteurs sensoriels (.) la nature (.) a développé tout un ensemble de (.) mécanismes possibles pour faire passer des ions de part et d'autre de la membrane (;) ce qui va permettre la transduction (.) ce qui va permettre la transduction (.) c'est ce qui va se passer au niveau du récepteur (.) et c'est les propriétés de la membrane qui vont faire que il va y avoir une conversion du message (;) extérieur en un phénomène bioélectrique (.) en fait le stimulus va agir sur (.) le récepteur à un endroit bien particulier de la membrane du récepteur sensoriel (.) ce qu'on appelle le site transducteur (.) l'endroit où se fait l'échange (.) la conversion (.) du message physique (;) ou chimique en un message nerveux (.) et le récepteur sensoriel va passer d'un état de repos à un état (.) activé (;) tout ça parce que (.) vous avez au niveau de la membrane (;) au niveau de la membrane (.) vous avez des récepteurs sensoriels (.) vous avez des (.) transporteurs bien particuliers (.) qui vont s'ouvrir sous l'effet (.) d'un stimulus bien particulier (.) par exemple ici (.) pour les récepteurs de la peau qui sont sensibles au toucher (.) vous avez ce qu'on appelle les mécanorécepteurs (.) vous avez au niveau de la membrane de ces récepteurs des transporteurs d'ions (.) qui (.) vont (.) s'ouvrir sous l'effet (.) d'une pression (.) c'est-à-dire que (.) par exemple (.) si j'appuie (.) qu'il y a une pression qui change autour (.) de ce canal (.) cela va déclencher l'ouverture du canal (;) c'est (.) le cas donc des mécanorécepteurs (;) pour les récepteurs sensoriels qui sont sensibles à (.) des molécules chimiques comme ceux qu'on a (.) pour l'olfaction (.) pour la gustation (.) et ben ce que vous avez au niveau de la membrane de ses récepteur sensoriels (.) ce sont des canaux chimio-dépendants (.) les mêmes que ceux qu'on a au niveau post synaptique (.) c'est-à-dire que ces canaux chimio-dépendants (.) et ben ce sont des canaux qui vont s'ouvrir (.) sous l'effet (.) lorsqu'arrive une molécule chimique (.) sur un site récepteur (.) cette molécule chimique va se fixer sur ce site récepteur (.) et va déclencher l'ouverture du canal et faire passer des ions (.) alors vous comprenez bien que (;) si vous avez la

même chose (;) avec (.) des canaux qui sont sensibles par exemple (.) au longueur d'onde (;) c'est-à-dire que lorsque les (.) longueurs d'ondes (;) sonores (.) varient (.) cela (.) ouvre ces récepteurs (.) ouvre ces (.) canaux qui vont (.) permettre le passage d'ions (.) vous avez (.) aussi des canaux qui sont sensibles aux longueurs d'ondes (.) qui euh (.) de la lumière (.) et cela on les appelle les photorécepteurs (.) qui vont (.) ouvrir un canal pour laisser passer des ions (.) mais la finalité de l'ouverture de ce canal (.) c'est exactement la même (;) que ce qu'on a vu (.) jusqu'à présent (.) pour le potentiel d'action (.) c'est-à-dire que (.) ce que ça va faire (.) c'est que le stimulus d'arc (.) va ouvrir un canal (.) faire passer des ions (.) et faire varier le potentiel de membrane (;) du récepteur sensoriel (;) variation du potentiel de membrane du récepteur sensoriel (.) parce qu'il va y avoir une entrée d'ions (.) toujours suivant la même règle que l'on a vue depuis le départ (.) suivant cette règle de la force osmotique (.) qui a pour but d'équilibrer les concentrations (.) d'ions (.) c'est-à-dire que (.) l'idée c'est quoi (.) bien c'est simplement que (.) au niveau des récepteurs sensoriels (.) vous avez des canaux (.) hein (.) qui sont sensibles (.) à la nature physique du stimulus (;) et qui vont permettre l'ouverture d'un canal (.) et le passage d'ions de part et d'autre de la membrane (;) et (.) le potentiel de membrane du récepteur sensoriel (.) va se modifier (;) et on va voir (.) apparaître au niveau du récepteur (.) sensoriel (.) c'est qu'on appelle un (.) potentiel de récepteur (;) alors (.) je sais que ça fait beaucoup de choses (.) on a vu le potentiel d'action (.) on a vu le potentiel post synaptique (.) et là je vous rajoute aujourd'hui (.) le potentiel de récepteur (;) le potentiel de récepteur (.) c'est la variation du potentiel de membrane d'un récepteur de sensoriel (.) sous l'effet donc d'un récepteur de stimulus lorsque est arrivé le stimulus (.) et qu'il a ouvert un canal qui a permis le passage d'ions (.) va naître à ce moment-là (.) le potentiel de récepteur (;) alors (;) ce potentiel de récepteur (;) c'est un potentiel qui est engendré par l'ouverture ou la fermeture de canaux (.) donc sensible à un type (.) particulier d'agents (.) stimulants (.) par exemple les canaux chimio-dépendants (;) sont ceux qui sont sensibles à une molécule chimique (.) ben c'est pour les stimuli olfactifs et gustatifs (.) les canaux (.) mécano – dépendants qu'on appelle également les disques de merkel ou corpuscules de pacini

(;) là ça aime pas trop là (;) ces euh (.) récepteurs-là ont des canaux mécano-dépendants (.) c'est-à-dire qu'ils sont sensibles (.) à une pression mécanique (;) les pigments photosensibles (.) qu'on appelle (.) ces récepteurs sensoriels de la (.) de l'œil (.) de la rétine (.) qu'on appelle des bâtonnets ou des cônes (.) ça vous avez pu le voir peut-être en travaux dirigés (;) ce sont des euh (.) récepteurs qui sont (.) avec des (.) canaux photo- dépendants (.) c'est-à-dire qu'ils sont sensibles (.) aux photons (.) et donc à la lumière (.) donc tout ça (.) le principe après est exactement le même c'est juste que (.) le mécanisme d'ouverture du canal (.) soit il est associé donc (.) à une molécule chimique (.) soit il est associé à une pression mécanique (.) soit il est associé à un photon (.) et ainsi de suite (.) d'accord (.) mais ensuite (.) il va se produire (.) l'ouverture d'un canal (.) entrée d'ions et (.) génération d'un potentiel de récepteurs (;) alors (.) ce potentiel de récepteurs (;) le potentiel de récepteurs (.) il a (.) également des propriétés (.) qui le (.) distinguent au contraire (.) au potentiel d'action (;) c'est bon (;) alors ce potentiel de récepteurs (;) c'est (.) un potentiel qui naît au niveau de la membrane du récepteur sensoriel (.) et (.) le problème c'est que (.) lorsqu'il va naître il va ensuite se propager comme pour le potentiel d'action (.) sauf que lui (.) lorsqu'il se propage (.) il se propage (.) mais (.) il perd (.) de son intensité (.) en fonction de la distance qu'il aura t- à parcourir (.) c'est-à-dire que (.) plus il va s'éloigner de l'endroit où il est né (.) de l'endroit de la membrane où il est né (.) et plus il va avoir tendance (.) à devenir (.) de moins en moins important (.) donc ce que je dis ici (.) le potentiel de récepteur ne peut se propager très loin (.) le long d'une entrée sensorielle (.) c'est un potentiel local qui (.) s'atténue avec la distance (.) c'est-à-dire que (.) plus il va devoir parcourir de la distance et plus (.) il va s'atténuer donc que vous compr- (.) ce que vous devez comprendre (.) c'est que (.) ce potentiel de récepteurs (.) c'est pas lui qui arrive jusqu'au système nerveux central (.) c'est pas lui qui va (.) oui (.) il n'y a pas de seuil hein (.) ce qui va se passer c'est que (.) plus (.) le stimulus sera important (.) et plus le potentiel de récepteur aura une amplitude qui sera grande (.) d'accord (.) par contre ensuite (.) il va se propager le long de la membrane (.) mais c'est pas lui qui va arriver jusqu'au système nerveux central (.) oui (;) bon là je vais pas vous faire un (.) un rappel de tout ça (.) j'ai pas besoin de (.) vous

êtes pas obligés de tout noter précisément mot à mot (.) lettre par lettre (;) excusez-moi monsieur (.) ça veut dire quoi photosensible (.) j'ai pas compris (.) ça veut dire quoi photosensible (.) photosensible ça veut dire sensible aux photons (.) les photons c'est ce qui constitue la lumière (.) d'accord (;) ok (.) donc (;) donc il s'atténue avec la distance (;) et (.) à un moment donné ces potentiels de (.) récepteurs ce sont eux (.) et là maintenant on va essayer de faire le lien avec ce qu'on a vu précédemment (.) au niveau (.) de la génération d'un potentiel d'action (.) vous vous souvenez ce que je vous avais dit quand (.) un potentiel d'action va-t-êtré généré (.) je vous ai dit qu'il y a des canaux voltage-dépendants aux ions sodium qui vont s'ouvrir d'abord (.) et puis ensuite (.) eux même vont se refermer (.) ce qui va entraîner l'ouverture des canaux voltage-dépendants aux ions potassium (.) donc se crée une dépolarisation (.) puis ensuite une repolarisation (.) donc se crée ensuite un potentiel d'action (.) hein (.) et ben ce qui va (.) entraîner l'ouverture des canaux voltage-dépendants aux ions sodium (.) c'est l'arrivée du potentiel de récepteurs (.) c'est-à-dire que le potentiel de récepteurs (.) il va circuler le long de la membrane (.) et à un moment donné il va rencontrer des canaux voltage-dépendants (;) donc c'est (.) ce potentiel de récepteur qui va permettre l'activation de canaux voltage-dépendants (.) situés à proximité de la source (;) soit (;) alors il y avait peut-être une question tout à l'heure (.) oui (.) si (.) si ce n'est pas le potentiel de réception qui va jusqu'au système nerveux central c'est quoi qui va (.) c'est justement (.) c'est ça que je suis en train d'expliquer (.) donc (.) soit (.) à l'endroit de la source (.) c'est-à-dire à l'endroit où se fait la rencontre entre par exemple la lumière et le récepteur sensoriel (.) à l'endroit où se fait la transduction (.) l'ouverture de ses canaux photosensibles (.) l'entrée d'ions va créer ce potentiel de récepteurs (.) et peut-être que vous avez des canaux voltage-dépendants qui sont situés juste à côté (.) qui vont (.) eux- même s'ouvrir (.) permettre l'entrée de sodium (.) et donc si le seuil cette fois-ci est atteint (.) déclencher un potentiel d'action qui pourra ensuite se propager le long du système nerveux (.) mais (.) ce que vous devez savoir (.) c'est que (.) entre l'endroit où se produit la transduction (.) donc le potentiel de récepteur (.) et l'endroit où est né le potentiel d'action (.) parfois (.) il peut y avoir une distance plus ou moins longue (;)

plus ou moins longue (.) et c'est là où vous devez comprendre (.) qu'il existe en fait différents (.) moyens (.) de passer d'un potentiel de récepteur à un potentiel d'action (;) les canaux (;) les canaux voltage-dépendants sont concentrés donc dans des régions bien précises (.) qu'on appelle des zones de déclenchement (.) de potentiel d'action (.) ou (.) des zones (;) de génération (;) du potentiel d'action (.) c'est là où sont eng- (.) c'est là où sont engendrés les potentiels d'action (.) qui se propagent ensuite (.) une fois que le potentiel d'action est généré (.) c'est lui qui va se propager jusqu'au système nerveux central (.) d'accord (.) donc (;) deux sites à distinguer (.) le site où se produit la transduction (;) donc (.) où naît le potentiel de récepteurs (.) et le site où va (.) être produit le potentiel d'action (.) ce qu'on appelle le site générateur (.) d'accord (.) il y a le site transducteur (.) et le site générateur qui peuvent être séparés l'un de l'autre (;) de manière plus ou moins (.) lointaine (.) le site transducteur (.) le site générateur (;) le site transducteur (.) où naît le potentiel générateur (.) le site générateur (.) où naît le potentiel d'action (;) donc (.) les canaux voltage-dépendants (.) donc sont concentrés dans ces sites générateurs (.) les zones de déclenchement (.) où peuvent être engendrés des potentiels d'action (.) qui peuvent ensuite se propager sans atténuation jusqu'aux terminaisons actioniques (.) et (.) passer ensuite d'une synapse à l'autre (.) jusqu'à arriver au système nerveux central (;) alors (;) en fonction de comment sont positionnés (.) le site (;) transducteur (.) et le site générateur (.) on va avoir différents types de systèmes (.) sensoriels (;) différents types de systèmes sensoriels en fonction de l'endroit où sont situés (.) le site transducteur (.) et le site générateur (.) ça va (.) je peux avancer (.) là j'ai pas compris (.) là j'ai pas compris la dernière phrase en fonction de (.) en fonction de (.) comment seront (.) de l'endroit où seront situés le site (.) transducteur et le site générateur (.) on va avoir différents types (.) de systèmes sensoriels (;) c'est ce qu'on a ici (.) c'est-à-dire qu'en fait (.) la relation entre (.) récepteur et (.) neurone sensoriel (.) permet de classer les systèmes sensoriels (.) suivant trois grands ordres (.) trois grands types (;) le (.) type a ou ordre un (.) le type b ou ordre deux (.) le type c ou ordre trois (.) parfois vous verrez type a b c (.) ou alors ordre un (.) ordre deux (.) ordre trois (.) ça veut dire exactement la même chose (;) qu'est-ce que vous (.) qu'est-

ce qu'on veut dire par là (.) en fait ces trois ordres(.) ou ces trois types (.) dépendent directement (.) de l'endroit où est situé (.) le site (.) transducteur et le site générateur (.) qu'est-ce qu'on veut dire par là (;) trois grands types abc (.) ordre un (.) deux ou trois ;) alors (.) le type a ou ordre un (.) c'est celui-là (.) ce qu'on a (.) c'est un récepteur sensoriel (.) dans lequel (.) vous avez (.) à la fois le site transducteur et le site générateur qui sont situés sur la même cellule (.) le type un ou (.) enfin -fin l'ordre un ou type a (.) le site transducteur et le site générateur (.) sont (.) sur le même (.) sur la même cellule c'est-à-dire sur le même élément (.) cela signifie que c'est la même cellule (.) c'est la même cellule qui capte le stimulus (.) au niveau donc du site transducteur (.) et qui en même temps va générer le potentiel d'action au niveau de son site (.) générateur (;) donc le site transducteur et le site générateur (.) vous voyez ici une cellule (.) vous voyez le site transducteur noté st à gauche (.) et puis le site générateur noté sg à droite (.) c'est la même cellule (.) le site transducteur produit un potentiel de récepteur qui va se (.) propager le long de la membrane (.) arrivé au niveau du site générateur (.) si (.) il est suffisant il va déclencher un potentiel d'action qui pourra ensuite être propagé (.) le long du système nerveux (.) alors lorsqu'on a ce type un (;) en fait on a les deux sites sur la même cellule (.) sur le même élément (.) c'est le cas de l'andro-récepteur sensoriel (.) les récepteurs sensoriels qui permettent de traiter une information tactile ce qu'on appelle les mécanorécepteurs (.) les récepteurs sensoriels qui traitent de la température (.) les thermorécepteurs (.) qu'on a au niveau de la peau (.) les récepteurs aussi (.) qui (.) permettent de traiter l'information olfactive et gustative (.) les chimiorécepteurs (;) donc le site générateur est proche du site conducteur (.) un neurone unique qui assure la transduction (.) et la transmission du message nerveux (;) dans ce cas-là le récepteur sensoriel (.) est un neurone sensoriel (.) qui fait les deux (.) c'est-à-dire il est à la fois capable de faire la transduction (.) mais en plus de générer le potentiel d'action (.) qui correspond donc à ce potentiel de récepteur (;) alors (.) ce type là c'est le type qui est le plus répandu (.) dans l'organisme (.) arrive ensuite deux (.) le type deux (.) alors le type deux (.) comme son nom l'indique (.) c'est qu'il y a (.) deux éléments (.) deux cellules différentes (.) qui vont permettre (.) une qui va permettre de recevoir l'information

(.) et une qui va permettre de (.) produire le potentiel d'action qui va (.) ensuite (.) s'acheminer le long du système nerveux (.) alors type deux (;) le type deux ben c'est qu'on a deux éléments (.) le site transducteur se situe au niveau du récepteur sensoriel (.) et le site générateur est porté par une autre cellule (.) qui est reliée donc à ce récepteur sensoriel par une synapse (;) c'est-ce qui est représenté ici dans le schéma à gauche (.) vous avez le récepteur sensoriel qui possède donc son site transducteur (.) qui est en contact donc avec le stimulus (.) lui va générer le potentiel de récepteur (.) et le potentiel de récepteur va traverser la synapse (.) pour atteindre la deuxième cellule (.) le neurone sensoriel (.) qui possède donc son site générateur (.) et qui pourra déclencher (;) le potentiel d'action (.) le site conducteur est porté par un élément sensoriel (.) et le site générateur est porté par une autre cellule qui est nerveuse (.) le site transducteur capte et traduit le signal (;) le transmet (.) par la synapse au site générateur (.) qui va ensuite produire le potentiel d'action (.) alors ça (.) on le retrouve (.) au niveau de l'oreille interne (.) ce type de système (.) pour (.) les systèmes sensoriels qui permettent donc de traiter l'équilibre (.) mais également (.) à l'intérieur des systèmes olfactif et gustatif qui possèdent les deux types un et deux (.) mais le type deux est également représenté de manière importante (.) et qui (.) assure (.) alors le goût (.) la gustation (.) puis (.) l'audition qui (.) utilise également le même système (;) vous allez me dire (.) pourquoi on a différents systèmes (.) pourquoi il existe différents types (.) si un type marche (.) pourquoi (;) le biologique a mis en place différentes manières (.) de (.) traiter l'information sensorielle (.) on va (.) le voir par la suite (.) lorsque je vais vous parler du type trois (.) le type trois (.) c'est le plus complexe (.) dans le type trois ben vous avez trois éléments (;) le type trois (.) c'est que (.) vous avez un récepteur sensoriel (.) qui contient le site transducteur (;) puis (;) ce récepteur fait synapse avec une cellule (.) qui elle-même fait synapse avec une autre cellule dans laquelle se trouvera le site générateur qui permettra de produire (.) le potentiel d'action (.) c'est-à-dire que dans ce cas de figure (.) vous avez trois cellules (;) avec deux synapses à traverser pour le potentiel de récepteur (.) le site transducteur à l'élément sensoriel (.) et le site générateur à l'élément nerveux (.) donc le récepteur sensoriel (.) et (.) le neurone sensoriel sont séparés par un élément

qui fait synapse des 2 côtés c'est-à-dire que (.) la cellule au milieu fait synapse des deux côtés (.) on dit que c'est un interneurone (.) qui fait connexion avec deux cellules (.) et c'est le cas précis (;) ce type trois on va le retrouver précisément (.) pour les cellules (.) de la rétine (;) qui permettent la vue (;) la rétine de l'œil ou les cellules sensorielles de l'œil sont séparées de celle du nerf optique (.) elles sont séparées par des cellules bipolaires qu'on appelle des interneurons (.) c'est-à-dire que là (.) pour (.) la troisième cellule (.) commencent les neurones sensoriels qui constituent le nerf optique (.) et qui permettent d'envoyer l'information jusqu'au système nerveux central (.) là vous avez des cellules de la rétine (.) les récepteurs sensoriels (.) et entre les deux (.) et ben vous avez (.) un neurone intermédiaire (.) un interneurone (.) une cellule bipolaire (.) alors vous allez me dire mais (;) là ça nous fait trois systèmes (.) type un (.) type deux (.) type trois (.) pourquoi la vie a développé ses différents systèmes (.) ben en fait le système trois est beaucoup plus adaptatif (.) que le système deux qui est lui-même plus adaptatif que le système un (.) c'est-à-dire que grâce (.) à ces synapses (.) ce que je vous avais dit dans la synapse (.) il y a deux effets possibles (.) on peut avoir un effet excitateur (.) on peut avoir un effet inhibiteur (.) d'accord (.) alors (.) il va y avoir moyen de modifier la manière dont l'information sensorielle sera traitée directement au niveau de l'organe des sens (;) cela permet pour certaines informations sensorielles de les traiter directement au niveau de l'organe des sens (.) et donc (.) de limiter le nombre d'informations (.) qui va arriver (.) au niveau du système nerveux central (.) lorsque c'est le récepteur sensoriel qui produit le potentiel d'action (.) celui-ci (.) sera acheminé jusqu'au système nerveux central (.) ce qui fait une surcharge d'informations très importante (.) lorsqu'on a des synapses (.) et ben ces synapses (.) on peut les rendre silencieuses (.) on peut les rendre inhibitrices (.) le (.) l'organisme en fonction de la manière dont il va disposer ses synapses (.) il va pouvoir comme ça (.) déjà (.) commencer à traiter l'information (.) et à la filtrer grâce à des synapses inhibitrices (.) et donc ce système là (.) permet déjà (.) un premier traitement de l'information sensorielle (.) une première (.) un premier filtre de l'information sensorielle (.) ces systèmes de type trois (.) sont les plus adaptatifs (.) parce qu'il permet déjà de traiter de l'information (.) directement au

niveau de la rétine (.) c'est pour ça que pour certains auteurs (.) la présence de ses interneurons fait dire que la rétine (.) est un élément du système nerveux central parce qu'il est capable déjà (.) cet organe (.) l'œil est capable déjà (.) d'intégrer une partie de l'information (.) qui lui arrive (.) c'est pour ça que (.) on l'associe au système nerveux central (.) et puis c'est interneurons là (.) que l'on a (.) ces cellules bipolaires que l'on a entre le site transitoire et le site générateur (.) et ben ce sont des cellules qui ressemblent (.) trait pour trait aux cellules qui constituent le système nerveux (;) donc ça permet (.) déjà (.) d'intégrer une partie de l'information (.) ça rend le système beaucoup plus adaptatif (.) et donc permet déjà de construire des réseaux (.) de traitement (.) des voies de traitement bien particulière (;) alors à présent (.) ce qu'il faut bien comprendre c'est que (.) chaque modalité sensorielle (.) va avoir (.) sa propre destination au niveau du système nerveux central (.) c'est-à-dire que (.) une fois que s'est produit le potentiel d'action elles vont (.) être ils vont être acheminés jusqu'au système nerveux central (.) et au niveau du système nerveux central (.) ils vont (.) suivre des voies nerveuses (.) qui vont les amener jusqu'à leur propre destination (.) si j'essaie d'aller un petit peu plus loin dans (.) ce qui se passe dans l'acheminement (;) la transmission de l'information (.) donc va (.) se poursuivre (.) alors (.) imaginons entre (;) des récepteurs tactiles que l'on peut avoir au niveau de la main jusqu'au système nerveux central (.) il peut y avoir (.) un seul neurone sensoriel qui achemine tout ça jusqu'au système nerveux central (.) mais il peut y avoir aussi (.) deux ou trois relais (.) hein des neurones sensoriels qui se passent l'information (.) jusqu'à arriver au système nerveux central tout dépend de la distance à parcourir (.) d'accord (.) ces relais synaptiques (.) c'est ce qu'on va avoir (.) à l'intérieur de ganglion nerveux (.) qui parcourent comme ça (.) le long des nerfs (.) dans lequel se fait (.) le passage de relais (.) de l'information nerveuse d'une cellule à l'autre de manière à ce qu'elle puisse atteindre le système nerveux central surtout quand (.) la (.) l'organe des sens est très éloigné (.) du système nerveux central (;) alors le dernier des relais (;) lorsqu'il arrive au niveau du système nerveux central (.) là aussi l'information nerveuse va passer de structure en structure (.) donc elle arrive (.) l'information nerveuse (.) au niveau de la moelle épinière (.) donc ça (.) je pense

que (.) vous le savez (.) pour (.) une partie de l'information nerveuse (.) par les nerfs rachidiens (.) hein (.) elle arrive (.) au niveau de la moelle épinière (.) puis vous avez aussi de l'information nerveuse (.) qui peut arriver directement au niveau du tronc cérébral par les nerfs crâniens (.) hein (.) tout ça vous le savez (.) hein (.) tout dépend (.) de quelle est (.) l'information (.) soit ça arrive directement au niveau du tronc cérébral (.) soit ça arrive au niveau de la moelle épinière (.) puis ensuite ça remonte jusqu'au tronc cérébral (.) ok donc une fois que ça passe dans le tronc cérébral l'information nerveuse sensorielle va passer au niveau d'une structure qu'on appelle (.) le thalamus (;) le thalamus qu'est-ce qu'il fait (.) ben le thalamus on va dire que c'est la gare (.) de triage de l'information (.) le thalamus c'est un peu (.) la structure qui est là (.) et qui reçoit plein d'informations (.) et qui va ensuite dire (.) à ça c'est de l'information visuelle (.) je l'envoie au niveau de la région qui traite de l'information visuelle (.) ça c'est une information tactile (.) hop je l'envoie dans la région qui va traiter de l'information tactile (.) ça c'est de l'information auditive (.) hop je l'envoie dans la région qui traite de l'information auditive (.) c'est-à-dire que le thalamus qu'est-ce qu'il fait (.) et ben il trie l'information (.) il trie l'information de telle sorte ensuite (.) à la rediriger vers les régions qui correspondent à ce type d'informations (.) donc le thalamus qui envoie finalement l'information au cortex (.) dans (.) les zones (.) donc les (.) le thalamus (.) c'est une structure interne (.) hein (.) revoyez un petit peu vos cours d'anatomie (.) comme vous avez vu lors du premier td (.) le thalamus (.) hein (.) c'est une structure qu'on va retrouver tout de suite au niveau du tronc cérébral (.) il reçoit l'information du tronc cérébral (.) et le thalamus (.) va ensuite être connecté avec les régions du cortex (.) et c'est lui qui (.) réoriente en fonction (.) des (.) différents types d'informations (.) et la première structure du cortex (.) par lequel arrive l'information sensorielle (.) c'est ce qu'on appelle le cortex sensitif primaire (.) primaire parce que (.) c'est la première qui arrive (.) et là (.) et donc ce qu'on va avoir (.) c'est qu'on va avoir différents cortex sensitifs primaires (.) en fonction du type d'information qui sera traité (.) on aura le cortex visuel primaire (.) pour de l'information visuelle (.) on aura le cortex auditif primaire (.) pour de l'information auditive (.) on aura le cortex sensoriel primaire (.) là aussi pour de

l'information (.) -fin le cortex somatosensoriel pour de l'information tactile (.) et ainsi de suite c'est-à-dire que la première région du cortex (.) dans laquelle arrive l'information sensorielle (.) c'est (.) ce qu'on appelle le cortex sensitif primaire (.) à quel (.) auquel on associe (.) la modalité correspondante (.) alors si je reprends un p'tit peu le cheminement de cette information (.) on va avoir une organisation hiérarchique (;) du traitement de l'information sensorielle (;) une (.) information hiérarchique (.) qui va dépendre essentiellement (.) de (du) niveau de complexité du traitement que l'on va avoir sur (.) ce stimulus (.) c'est-à-dire que (.) certains stimuli n'ont pas besoin d'un traitement (.) très complexe (;) d'autres stimuli vont déclencher un traitement bien plus complexe (.) d'accord (.) et donc on va avoir une hiérarchie qui va se mettre en place (.) en fonction du niveau de complexité de traitements qui (.) va se suivre (;) si je reprends ce qui se passe (.) au départ (.) on a (.) les récepteurs sensoriels (.) qui reçoivent l'information (.) ces récepteurs sensoriels renvoient donc l'information via les neurones sensoriels (.) qui vont arriver jusqu'au thalamus (.) d'accord (.) au niveau du système nerveux central (.) c'est-à-dire qu'il va y avoir un acheminement hein de l'information ici (.) le thalamus qu'est-ce qu'il fait (.) il redistribue l'information (.) au sein (.) du système nerveux central (.) vers (;) les structures qu'on appelle le cortex sensoriel primaire (.) associé à la modalité (.) qui correspond (;) et (;) c'est à ce moment-là (.) au niveau du cortex sensoriel primaire que naît (.) la sensation (.) c'est-à-dire que (.) lorsqu'arrive l'information (.) au niveau du cortex sensoriel primaire (.) c'est à ce moment-là que naît (.) une sensation de (.) du stimulus (.) tant que l'information n'est pas arrivée au niveau du cortex sensoriel primaire (.) il n'y a pas de sensation (.) ok (.) tant que le thalamus n'a pas envoyé cette information vers (.) la région qui d- (.) doit traiter cette information (.) il n'y a pas de sensation (.) puis (.) soit cette sensation est suffisante pour répondre (.) soit elle continue à être traitée (.) et ça va aller vers (.) d'autres régions du cortex (.) qu'on appelle (;) le cortex sensoriel dit secondaire (.) dans ce cas-là on va (.) continuer à traiter de manière un peu plus approfondie ce stimulus (.) la sensation devient de plus en plus (.) précise (;) donc c'est (.) en général cette partie du cortex sensoriel secondaire (.) elles font (.) elles sont situées juste (.) au côté (.) très proche du cortex

sensoriel primaire (.) c'est la continuité en fait du cortex sensoriel primaire (.) qui fait que ça va (.) continuer à se développer (.) pour atteindre une troisième partie (.) qu'on appelle (.) le cortex (.) associatif (.) et c'est dans le cortex d'association (.) dans le cortex associatif que naît (.) la perception (.) on parle de cortex associatif tout simplement parce que (.) c'est une (.) ce sont des régions qui sont là pour faire des liens (.) entre différents types d'informations (.) ils font des associations entre (.) le stimulus (.) une information en mémoire (.) une autre (.) un autre (.) un autre stimulus qui aurait lieu via une autre modalité (.) on parle de cortex d'associations parce que (.) c'est là où se font les associations (.) et c'est par ces associations que naît l'interprétation (.) et donc que naît (.) la perception (;) donc (.) voyez un peu ce cheminement de l'information sensorielle (.) récepteur du neurone sensoriel qui arrive ensuite au niveau du système nerveux central (.) thalamus (.) qui redistribue vers le cortex sensoriel primaire (.) puis ensuite secondaire (.) sensation un peu plus précise (.) et enfin cortex d'association qui permet véritablement à la perception d'avoir lieu (;) voilà un schéma un peu plus compliqué (.) mais (.) qui reprend un petit peu ce que je viens de vous raconter (;) vous voyez cette information ici dans le schéma de gauche (.) l'information remonte par (.) le système nerveux central (.) alors soit (.) elle arrive (.) par la moelle épinière soit (.) elle arrive par le tronc cérébral (.) puis ça arrive au niveau du thalamus (.) alors le thalamus il est assez (.) assez caractéristique (.) on le voit (.) c'est vraiment une sphère de deux à trois centimètres (.) hein (.) de forme ovoïde (.) hein (.) très facilement identifiable à l'intérieur du cerveau (.) c'est vraiment une structure ronde (.) qui est assez centrale (.) et cette position centrale permet comme ça (.) de redistribuer l'information par des fibres (.) aux différentes régions du cortex (.) et là c'est ce qu'on voit par exemple ici (.) alors (.) ça vous allez le voir en début de trois avec (.) euh mes collègues (.) qui (.) vont (.) euh vous présenter un petit peu les différentes régions (.) du cortex (.) et leurs fonctions (.) dans le traitement de l'information (.) sensorielle mais aussi (.) euh (.) leurs (.) euh leurs traitements d'ordre associatif (.) et ainsi de suite (.) donc vous verrez le langage vous verrez leurs fonctions (.) les différentes pathologies associées donc tout ça (.) vous allez le revoir par la suite les trois (.) mais (.) retenons

simplement voilà (.) vous avez le thalamus qui ensuite (.) redistribue donc vers les différentes parties du cortex (.) par exemple ici (.) dans la partie (.) arrière du cerveau ce qu'on appelle le lobe occipital (.) la partie arrière (.) vous l'avez vu (.) également (.) en travaux dirigés (.) dans le lobe occipital (.) se situent donc des régions qui traitent de l'information visuelle (.) et c'est là où vous avez le cortex visuel primaire (.) ok (.) cortex visuel primaire d'où va naître la première sensation visuelle (.) ok (.) donc (.) cortex visuel (.) cortex somatosensoriel (.) pour tout ce qui est information tactile et ainsi de suite (.) cortex auditif (.) et puis vous avez d'autres régions qui traitent de l'ol- (.) de (.) euh (.) la gustation et ainsi de suite (.) alors j'aimerais vous préciser un élément (.) et ça vous pouvez le noter (.) en gros (.) que (;) parce que (.) très souvent on se trompe (.) par la suite tout ce que je vous ai raconté là jusqu'à présent (.) c'est vrai sauf pour une modalité sensorielle (.) sauf pour une sensation (.) la sensation olfactive (.) ne suit pas cette route (.) c'est la seule sensation (.) extéroceptive (.) c'est la seule modalité extéroceptive qui ne passe pas par le thalamus (.) en fait pour l'olfaction (.) il y a une propre voie de traitement (.) qui passe (;) de l'organe olfactif (.) hein (.) du nez (.) et remonte (.) sans passer par le thalamus (.) mais rejoint directement ce qu'on appelle le bulbe olfactif (.) le bulbe olfactif (.) une structure (.) qui intéresse de plus en plus (.) euh (.) les neuroscientifiques parce qu'on se rend compte qu'elle a des caractéristiques très intéressantes (.) le bulbe olfactif qui va ensuite (.) faire lui-même son traitement (.) donner lieu à une sensation (.) donner lieu même à une perception (.) qui lui est spécifique (.) c'est-à-dire que là (.) l'information olfactive (.) on a l'impression qu'elle a sa propre (.) sa propre voie (.) de traitement et le bulbe olfactif (.) c'est un (.) c'est une structure (.) qui possède des (.) propriétés de neuroplasticité (.) assez remarquable (.) et ça (.) là aussi on le verra l'année prochaine (;) donc c'est vrai pour les autres (.) hein (.) pour le toucher (.) pour le goût (.) l'audition (.) pour la vue (.) hein (.) ça passe par le thalamus et ainsi de suite (.) sauf pour l'olfaction (.) qui ne passe pas par le thalamus (.) alors (.) le thalamus (.) il fait ça (.) il trie les informations (.) mais (.) il fait aussi autre chose (.) c'est lui (.) qui va (.) également (.) associer à cette information (.) différents éléments (;) qui correspondent (;) aux sujets qui vont permettre ou non (.) à cette information

sensorielle de devenir une perception (.) c'est-à-dire que (.) le thalamus est en lien direct (.) par exemple avec des structures qui (.) permettent le traitement émotionnel (.) et qui donnent lieu (.) et qui vont générer (.) l'émotion (.) le système limbique (.) d'accord et ça vous le verrez aussi avec ma collègue (.) et (.) le thalamus qu'est-ce qu'il fait et ben (;) il va (.) renvoyer cette information sensorielle (.) vers le système qui traite des émotions (.) pour pouvoir (.) peut-être que cette information va-t-elle être utile (.) dans la manière dont va (.) être encodée l'émotion et va naître cette émotion (.) donc il est en lien avec les émotions (.) il est en lien avec la conscience (.) il est en lien aussi dans la gestion des fonctions végétales dans la régulation de ces fonctions végétatives en fonction du stimulus (;) c'est-à-dire que cette information sensorielle non seulement (.) elle va (.) dans le thalamus (.) du milieu à un traitement qui lui est propre mais en plus le thalamus ce qui fait c'est un petit peu comme si il duplique l'information pour alimenter le système de traitement émotionnel (.) alimenter (.) régler les équilibres (.) en lien avec les fonctions végétatives (.) c'est-à-dire que par exemple (.) si cette (.) si ce stimulus est un stimulus important pour (.) nécessiter un nouvel équilibre pour augmenter par exemple la vitesse cardiaque (.) parce que il y en a besoin dans cette situation (.) ou (.) ralentir la vitesse cardiaque au contraire (.) et ben (.) c'est grâce à cet (.) envoi du thalamus que ceci va pouvoir être fait (.) et puis aussi (.) moduler les états de conscience (.) du sujet mais là aussi (.) la recherche actuellement travaille énormément sur cet aspect (.) c'est-à-dire ce lien entre traitement sensoriel et conscience du sujet (.) mais là (;) ça (;) c'est un élément (.) qui (.) euh (.) doit être encore développé (;) bon là mon cerveau il est pas très beau (.) un peu allongé mais (.) voilà (.) euh (.) ce que vous avez comme régions (;) avec (.) euh (.) différentes structures du cortex (.) vous voyez que (.) une grande partie du cortex est occupée par (.) le traitement de l'information sensorielle (.) en fait (.) une grande partie du cortex s'est spécialisée dans le traitement de l'information sensorielle (.) avec (.) en arrière l'aire visuelle primaire (.) ici le long de cette grande fissure (.) hein (.) tout ça maintenant vous connaissez (.) le sillon central ou scissure de Rolando (.) en arrière du sciss- (.) de cette scissure de Rolando (.) vous avez ce qu'on appelle l'aire somesthésique (.) ce qu'on appelle également le cortex somatosensoriel qui traite de

l'information tactile (.) ici par exemple (.) dans le lobe temporal (.) en dessous de cette scissure (.) la scissure de Sylvius (.) vous avez le cortex (.) auditif primaire (.) alors (;) c'est là où (.) ce qu'on voit (.) de manière (.) euh (.) très évidente ici (.) c'est une grande partie des aires d'association (.) se situe au niveau du lobe pariétal (.) à l'intersection entre l'aire somesthésique (.) entre l'aire auditive (.) et l'aire primaire du cerveau (.) c'est-à-dire que c'est trois aires là (.) entre ces trois aires vous avez les aires d'associations (.) qui permettent de relier ces différentes (.) aires pour pouvoir donner lieu (.) à (.) une perception qui prend en considération le plus (.) de paramètres (.) par exemple quand je vois quelque chose ça peut être associé à un son particulier (.) comme ça peut être associé à une (.) sensation tactile particulière (.) et tout ça (.) participe à la perception (.) je n'aurai pas la même perception si j'ai seulement (.) une image visuelle (.) que si j'ai une image visuelle (.) avec un son qui est associé (.) que si j'ai une image visuelle (.) un son (.) et (.) quelque chose qui (.) est en lien avec le tactile (.) tout ça (.) le cortex pariétal (.) mais ça vous le verrez l'année prochaine là aussi (.) le cortex pariétal s'est spécialisé dans ce phénomène d'associations (.) entre les différentes modalités sensorielles (.) et (.) permet véritablement de (.) donner lieu (.) à la perception (.) voilà (.) je vais arrêter là (.) est-ce qu'il y a des questions (;) oui (.)

Corpus CMPsy : cours magistral 2

donc (.) je me présente déjà (.) pour ceux qui ne me connaissent pas (.) donc je m'appelle A. D. (.) et je suis la responsable de l'UE (.) si vous avez des questions vous pouvez en profiter (;) euh (.) par ailleurs vous aurez cours avec moi maintenant (.) jusqu'à la fin de l'année (;) alors aujourd'hui on va cher- (.) attaquer donc un chapitre nouveau (.) vous m'entendez bien là (.) c'est bon (.) un chapitre nouveau (.) c'est bon là (;) qui s'appelle donc la motricité (.) somatique (;) alors en introduction (.) vous allez noter que le mot- (.) la définition (.) bon même si je suppose que vous le savez (.) la motricité somatique (.) regroupe (.) l'ensemble des fonctions (;) qui permettent (.) bien évidemment donc (.) à un organisme de se déplacer (;) dans son milieu évidemment (.) et (.) d'interagir bien sûr avec ce (.) milieu (.) donc la (.) motricité (.)

somatique regroupe l'ensemble des fonctions (.) permettant (.) à un organisme de se déplacer (.) et d'interagir donc avec son milieu (;) l'effecteur de la motricité (.) vous le savez tous (.) l'effecteur de la motricité (.) c'est (.) bien évidemment le muscle (.) et plus précisément ce qu'on appelle le muscle squelettique (.) puisque qu'on va voir qu'il y a d'autres types de muscles (.) qui ne nous intéressent pas ici (;) donc l'effecteur de la motricité est (.) bien évidemment le muscle squelettique (.) puisque dans ce cours on ne parlera que de ce type (.) de muscle (;) par ailleurs en intro (.) ce que vous pouvez noter aussi (.) c'est qu'on (.) il y a différentes types en fait (.) de contractions du muscle (;) il y a d'une part ce qu'on appelle les contractions (.) toniques (;) j'en parlerai bien évidemment un peu plus tout à l'heure (.) on va voir que ces contractions toniques (.) assurent en fait le maintien de la posture (.) donc ces contractions toniques en fait sont des contractions (.) permanentes (.) de certains types de muscles (.) j'y reviendrai (.) plus tard (.) donc ces contractions toniques (.) correspondent donc à la contraction d'un certain nombre (.) de muscles qui sont (.) contractés en fait en permanence (.) et (.) ces muscles ont pour fonction d'assurer (.) ce qu'on appelle donc (.) le maintien de la posture (;) alors la posture correspond (.) vous pouvez peut-être (.) je le redirai plus tard (.) mais enfin notez-le quand même maintenant (.) la posture en fait (.) correspond (;) à (.) une position (.) à la position stable du corps (.) dans l'espace (;) sachant que (.) je le redirai (.) plus tard aussi (.) c'est que bon vous êtes pas obligé de le mettre maintenant (.) c'est pour un peu plus euh (.) expliquer (.) c'est que dans (.) notre corps (.) comme tout objet (.) ben est soumis à l'attraction terrestre (.) et sans cette posture (.) et sans les tonus musculaires (.) ben le corps tomberait (.) par exemple (.) la posture (.) c'est ce qui (.) nous (.) nous nous permet si vous voulez (.) de nous tenir (.) debout (;) euh (.) alors par ailleurs donc (.) on distingue les contractions toniques (.) des contractions (.) phasiques (;) donc phasiques qui dit phase (.) qui est donc (.) un mouvement transitoire (.) et qui (.) en fonction du mouvement qu'on veut (.) exécuter (.) va évidemment (.) entraîner le déplacement (.) de telle ou telle partie de votre corps (.) le bras (.) ce qu'on appelle les (.) ce qu'on appelle les pièces squelettiques (.) c'est le bras (.) la jambe (.) votre tronc (.) la tête si vous voulez bouger la tête à droite etc.. (.)

donc les contractions phasiques (.) qui elles (.) évidemment (.) par définition sont transitoires (.) puisque en fonction de l'action on va (.) mettre en œuvre (.) et qui elles (.) vont donc (.) entraîner le (.) déplacement de ce qu'on appelle les pièces squelettiques (.) les pieds (.) les membres (.) le tronc (.) la tête (.) etc.. etc.. (;) alors (.) on va voir (.) tout à l'heure (.) que (.) euh (.) la (.) motricité (;) la fonction motrice est organisée (;) pardon (.) de manière très hiérarchique (;) euh (.) oui donc pardon (.) la fonction motrici- (.) la fonction motrice est organisée de manière très (.) ré- (.) hiérarchique (.) donc c'est-à-dire qu'il y a plusieurs niveaux de contrôle (.) mais (.) ce qu'il faut retenir (.) c'est que ces différents niveaux de contrôle (.) d'abord ils s'exercent (.) en parallèle (;) et (.) ils (.) s'exercent (.) sur une même sortie (.) sur une sortie (.) commune (;) cette sortie commune étant (.) les motoneurones (;) motoneurones donc (.) qui se situent (.) notez-le pour l'instant (.) je vais vous montrer une figure après (.) pour mieux expliquer ce que je veux dire (.) motoneurones (.) motoneurones qui on va le voir (.) se situent (.) dans la corne ventrale de la moelle (.) épinière (.) donc le me je l'ai pas mis (.) c'est (.) euh (.) moelle épinière (;) alors (.) plus (.) précisément (.) donc là (.) vous avez (;) une coupe de la moelle épinière (.) d'accord (.) ce sont des figures que vous connaissez (.) je suppose qu'on vous a (.) montré (.) donc je rentre pas dans le détail (.) on distingue (.) la substance blanche (.) de la substance grise (.) la substance grise correspondant à cette espèce de papillon (.) central (.) et (.) la corne (.) ok ici (.) donc ça (.) je le laisse tomber (.) donc la corne ventrale (;) donc voyez sur la figure du doigt ici (.) donc la corne ventrale (.) c'est (.) cette partie (;) ok (.) alors (.) plus précisément (.) donc les (;) donc les motoneurones (.) donc là vous avez la coupe de la moelle épinière ok (.) et vous voyez que ces motoneurones (.) il y en a ici (.) il y en a un autre vers ici (.) en fait (.) les motoneurones (.) ce sont tout simplement des (.) neurones (.) qui (.) vont sortir de la moelle épinière (.) et qui vont aller (.) en périphérie (.) innerver (.) sous les muscles de votre corps (.) et qui (.) ce sont eux qui vont (.) quand ils sont stimulés (.) provoquer la contraction de votre bras (.) de votre main (.) de votre tête (.) euh de (.) de votre jambe etc.. etc.. (.) donc (.) tous les motoneurones (.) à tous les niveaux de la moelle épinière (.) donc vous en voyez un ici (.) ce motoneurone voyez (.) sort de la moelle

épineière (.) par la corne ventrale (.) ici (;) pour aller donc (.) innerver (;) tel ou tel muscle (.) de report (.) c'est ce motoneurone qui va (.) provoquer (.) lorsqu'il sera stimulé (.) il va provoquer (.) la contraction de tel ou tel muscle (.) dans votre bras (.) dans votre jambe etc.. etc.. (;) ok (;) et donc tout (.) pour revenir sur ce que je disais (.) donc (.) là vous avez (.) une coupe (.) du (.) du (.) cerveau (.) donc tous les centres nerveux (.) si vous voulez (.) vont aller (.) contrôler (.) par l'intermédiaire (.) l'action ici (.) vont aller contrôler en fait (.) et stimuler (.) les motoneurones qui (.) vont engendrer (.) tel ou tel muscle (;) d'accord (.) pour engendrer tel ou tel mouvement pardon (;) alors ce que vous pouvez noter c'est que (.) donc je vous ai dit (.) qu'il qu'il existait plusieurs niveaux de contrôle (.) il existe (.) plus précisément (.) trois (.) niveaux de contrôle (;) donc il existe (;) trois niveaux de contrôle (.) donc évidemment (.) impliqués (.) donc dans la motricité (;) et (.) chaque niveau (.) bon c'est un peu schématique (.) hein ce que je vais vous dire (.) mais bon (.) chaque niveau (.) schématiquement (.) est schématiquement pardon (.) associé (;) à un type (.) d'activité (.) particulier (;) c'est un peu plus compliqué que ça mais bon (;) alors le (.) premier (.) niveau (.) alors n'é- (.) n'écrivez pas tout ce qu'il y a sur la diapo (.) elle est très compliquée (.) par contre (.) écrivez ce que je vais vous dire (.) qui est beaucoup plus simple (;) d'accord (.) alors le premier niveau (.) ce qu'il faut retenir (.) c'est (.) le niveau en fait (.) le plus bas de la hiérarchie (;) il correspond (.) en fait (;) à la moelle épinière (;) donc ce premier niveau de contrôle hein (.) en fait correspond (.) à la moelle épinière (.) c'est le niveau (.) en fait (.) le plus bas (.) dans la hiérarchie (.) et global`ment (.) ce que vous pouvez retenir c'est que (.) à ce niveau sont euh (.) contrôlés (;) deux types d'activités motrices (;) ça c'est (.) au tableau (.) mais enfin vous pouvez le mettre (;) donc d'une part ce qu'on appelle les réflexes (;) qui sont des activités (.) motrices (.) simples (;) et qui (.) vous le savez sans doute (.) qui peuvent exister sans le contrôle de la volonté (;) et puis (.) il y a par ailleurs des activités plus compl- (.) complexes (.) qu'on appelle des activités automatiques (;) qui sont par exemple euh (;) la toux (.) le grattage (.) la mastication (.) la locomotion etc.. (.) bon ce type euh (.) d'activités là (.) on n'en p- (.) je n'en parlerai pas (.) donc (.) dans (.) dans le cours hein (.) je parlerai uniquement des réflexes (;) donc mais (.) sachez

quand même que (.) la moelle épinière contrôle des activités euh (.) un peu plus complexe que les réflexes (.) ce qu'on appelle les activités automatiques (.) telles que locomotion (.) toux (.) etc.. etc.. (.) laissez tomber (.) le schéma qui est trop euh (.) compliqué (;) le deuxième niveau (.) là aussi notez ce que je dis (.) parce que (.) les (.) les diapos sont un peu complexes (;) le (.) deuxième niveau (.) correspond lui (.) à (.) une structure (.) dont on a dû vous parler (.) dans les cours précédents (.) qui s'appelle le tronc (.) cérébral hein (.) puisque situé à la base du cerveau (;) fin de l'encéphale (.) euh je vous montrerai les films tout à l'heure (;) et (.) à ce niveau (.) ce que vous pouvez noter simplement (.) bon c'est pas tout à fait vrai (.) m'enfin global`ment ce qu'il faut retenir (.) c'est que (.) à ce niveau que s'effectue (.) le contrôle (.) euh notamment donc (.) des (.) activités (.) posturales (;) j'y r`viendrait évidemment (.) tout à l'heure (.) le troisième et dernier (.) niveau (;) donc (.) là aussi (.) ne notez que ce que je dis (.) ça devient trop compliqué (;) le troisième niveau qui est évidemment (.) le niveau le plus él`vé dans la hiérarchie (;) donc correspond (.) et bien évidemment au cortex (.) cérébral (;) et (.) plus précisément (.) bon là vous pouvez peut-être (.) le noter (.) par contre (.) voyez sur la diapo (;) alors (.) le cortex euh (.) cérébral en fait (.) contrôle cette fois (.) la motricité (.) volontaire hein (.) donc les mouvements (.) conscients (;) en fait (.) est constituée de trois régions (.) et ça vous pouvez le noter (.) trois régions cérébrales (.) une qu'on appelle le cortex moteur primaire (;) voyez là sous le point rouge (.) une autre structure qu'on appelle le cortex prémoteur (.) et la troisième région cérébrale (.) c'est l'aire motrice (.) supplémentaire (.) alors ce que vous pouvez noter (.) c'est qu'en fait (.) ces (.) régions (.) ben (.) je vais y revenir (.) sont impliquées (;) simplement notez (.) cela (.) sont impliquées dans la planification (.) dans la commande (.) dans le guidage donc (.) des mouv`ments (.) volontaires (;) donc conscients (;) enfin quand même (.) bon j'en parlerai p- (.) j'en aurai p- (.) j'en parlerai pas dans le cours (.) parce que on a que deux heures pour parler de la motricité (.) donc c'est un peu court (.) mais (.) vous pouvez quand même (.) et (.) et en td on vous en parlera un peu plus (;) euh (.)vous pouvez noter (.) néanmoins (.) qu'il y a quand même deux autres structures nerveuses (.) qui jouent un rôle important dans la motricité (.) qui sont (.) alors dans le carré orange (.) ce qu'on

appelle le rectangle orange plutôt (.) ce qu'on appelle les ganglions de la base (;) et (.) une autre structure (.) n'écrivez pas (.) le reste hein (.) et une autre structure (.) qui s'appelle le cervelet (;) alors ce que vous pouvez retenir simplement (.) c'est que (.) bon (.) ces régions là (.) elles ne sont pas elles (.) impliquées dans la production (.) du mouvement (;) par contre elles jouent un rôle important (.) dans ce que l'on appelle (.) la (.) modulation (.) des mouvements (;) c'est-à-dire que (.) par exemple (.) ces structures vont permettre de corriger (.) un mouvement qui est en cours d'e- (.) d'exécution (;) elles vont permettre d'ajuster (.) de moduler (.) d'ajuster (.) si vous voulez les mouvements (.) mais c'est pas elles (.) qui (.) vont planifier les mouvements (.) programmer les mouvements (.) et donner l'ordre (.) si vous voulez d'exécuter tel ou tel mouvement (;) et en td on vous en parlera peut-être un p'tit peu (.) sur euh (.) parce qu'on verra que dans certaines pathologies (.) par exemple dans la (.) la maladie de parkinson (.) les ganglions de la base euh (.) jouent un rôle très important dans cette pathologie (;) mais moi je parlerai pas de pathologie (.) parce que je n'aurai pas le temps (.) en deux heures (;) bien voilà pour l'intro (.) donc premier (.) chapitre (.) d'entre un (.) grand un (.) pardon (;) les effecteurs (.) de la (.) motricité (;) alors je vous ai dit (.) tout à l'heure (.) en intro rapidement (.) en fait il existe deux types de muscles (;) il y a d'une part (.) ce qu'on appelle (;) oui (;) non (;) donc (.) deux types de muscles (.) les muscles lisses (.) ce qu'on appelle les muscles lisses (.) on les appelle les muscles blancs (.) parce qu'effectivement (.) ils ont une couleur un peu (.) pas blanc euh (.) comme la feuille (.) enfin (.) clairs (.) on va dire (.) en tout cas ils sont pas rouges (.) alors euh (.) ces muscles lisses à quoi ils servent (.) en fait ils permettent (.) les mouvements (.) les mouvements internes (.) de ce qu'on appelle les viscères (.) des organes internes (.) c'est à dire de l'estomac (.) des intestins (.) bon (.) etc.. hein (.) donc ces muscles lisses permettent (.) les mouvements internes (.) et (.) de certains organes (.) comme donc (.) l'estomac (.) les intestins etc.. (;) et euh (.) ces muscles aussi (.) ils permettent aussi (.) de modifier le calibre des vaisseaux sanguins (.) le calibre des vaisseaux sanguins (.) c'est le diamètre en fait (.) des vaisseaux sanguins (.) qui est plus ou moins (.) grand (.) d'accord (.) et donc (.) en fait (.) ces (.) ces (.) muscles lisses (.) si vous voulez (.) se situent dans la paroi (.) des organes (.) et

également dans la paroi des vaisseaux sanguins (.) donc (.) pour contrôler (.) leurs calibres (.) etc.. (.) alors (.) euh (.) ces (.) muscles là (.) sont (.) contrôlés (.) par ce qu'on appelle le système nerveux (.) végétatif (;) on a déjà dû vous le dire et (.) par contre (.) moi je vous en parlerai quand je vous f'rai le cours sur les (.) émotions (;) donc (.) ce qui nous intéresse ici (.) je vous l'ai dit en intro (.) ce sont (.) c'est l'autre type de muscles (.) qu'on appelle les muscles striés (.) squelettiques (.) qui eux (.) donc (.) qu'on appelle aussi (.) les muscles rouges (.) et ce sont eux (.) donc (.) qui permettent (.) je vous l'ai dit tout à l'heure (.) donc (.) les mouvements des segments osseux ou des (.) mettez du corps (.) hein (.) si vous préférez c'est (.) plus simple (;) donc ils permettent euh (.) les mouvements des membres (.) du corps (.) de l'ensemble du corps (.) et donc (.) évidemment ces muscles (.) ça vous le savez (.) m'enfin (.) renotez-le (.) ces muscles là (.) eux (.) sont attachés aux os (.) aux os du squelette (;) et ils sont attachés vous le savez aussi (.) j'imagine (.) attachés (.) aux os du squelette (.) par (.) grâce au tendon (;) et donc ce sont (.) ces muscles là (.) qui sont contrôlés (.) par (.) donc (.) le système nerveux (.) somatique (;) ils sont donc impliqués (.) dans la motricité (.) évidemment (;) alors (.) plus précisément donc (.) je reviens (.) sur les muscles striés squelettiques (.) donc le muscle squelettique (.) petit un (.) dans le grand un (;) alors (.) plus (.) précisément (.) ce que vous devez retenir (;) de manière simple (;) c'est que (.) un muscle en fait (.) est composé (.) de (.) plusieurs cellules (.) qu'on appelle les (.) alors (.) les cellules différenciées (.) ou cellules spécifiques (.) si vous préférez (;) qu'on appelle des fibres musculaires (;) quand un muscle (.) squelettique évidemment (.) est composé de plusieurs (.) cellules (.) qu'on dit différenciées (.) ou parties spécifiques (.) particulières comme vous voulez (.) qu'on appelle des fibres musculaires (.) et si vous voulez en fait (.) ce sont ces fibres musculaires (.) ce sont ces fibres musculaires qui ont la capacité (.) de (.) modifier leur longueur (.) et donc (.) de se contracter (.) ou au contraire (.) si elles se raccourcissent et se contractent (.) et si elles se relâchent (.) elles vont s'étirer (.) s'allonger (.) se relâcher ok (;) donc (.) ces fibres musculaires (.) ce sont elles qui ont la propriété (.) de modifier donc (.) leur longueur (;) donc évidemment leur tension (;) alors (.) plus (.) précisément donc (.) ces cellules (.) ces fibres (.) si vous voulez contiennent (.) des

protéines (.) particulières donc ces cellules possèdent (.) ou contiennent des protéines particulières (.) qu'on appelle c'est au tableau des protéines d'actine et de myosine (.) et si vous voulez en fait (.) ces protéines d'actine (.) je vous ferai voir une figure tout à l'heure hein (.) ces (.) protéines (.) d'actine et de myosine (.) forment de (.) de longs filaments (;) qu'on appelle des myofibrilles (;) donc ces fibres musculaires (.) en fait (.) elles-mêmes (.) possèdent (.) ou contiennent (.) c'est peut-être mieux d'ailleurs (.) des (.) protéines d'actine et de myosine (.) qui forment de longs filaments (.) qu'on appelle des myo (.) fibrilles (;) et en fait ce sont ses myofibrilles (.) c'est-à-dire c'est plus exactement (.) ces protéines d'actine et de myosine (.) c'est elles qui ont la capacité (.) de se (.) raccourcir (.) et donc (.) de se (.) contracter (;) bon (.) je vous f`rai voir des figures après (.) donc à leur extrémité (;) euh (.) ces fibres se terminent (.) ce sont ces fibres donc qui se terminent par des filaments de collagène (.) et ces filaments de collagène en fait (.) constituent ce qu'on appelle les tendons (;) donc alors extrémité (.) donc ces fibres se terminent par des filaments de collagène qui forme (.) en fait (.) ce qu'on appelle les (.) les tendons (.) et vous savez que ce sont donc (.) les tendons hein qui forment de chaque côté les muscles (.) donc là (.) ils vont s'insérer dans l'os (.) pour (.) évidemment (.) fixer le muscle (.) sur (.) sur l'os (.) sur le squelette (;) donc à l'extrémité de ces fibres (.) de chaque côté donc (.) ces fibres se terminent par des filaments de collagène (.) qui constituent en fait (.) ce qu'on appelle le tendon (.) tendon qui (.) vous le savez sans doute (.) s'insère dans l'os pour (.) évidemment (.) fixer donc (.) le muscle sur le squelette (.) de manière plus générale (;) ok (.) on va voir une figure (.) donc vous verrez tout ça (.) plus en détail (.) en td (.) mais (.) bon (.) vous voyez (.) ici (;) bon (.) ici (.) alors là vous avez un muscle (.) ok (.) donc là vous avez ce muscle ici (.) qu'on a (.) sectionné (.) et (.) voyez que le muscle est en fait constitué de plusieurs fibres (.) musculaires (;) ok (.) donc là vous avez le détail d'une fibre musculaire (.) qu'on appelle les myofibrilles (;) et (.) en fait ces myofibrilles sont constituées (.) voilà d'une succession de protéines d'actine et de myosine (;) qui constituent donc ces myofibrilles (.) actine (.) protéines qui (.) on va le voir tout à l'heure (.) vont (.) sous l'action d'un potentiel d'action (.) raccourcir (.) va provoquer donc (.) la contraction du muscle soit au contraire (.) se rallonger avec

le relâchement (;) alors les muscles (;) euh (.) sont (.) vous le savez sans doute (;) organisés (.) en fait en (.) par paires (.) par paires de muscles (.) qu'on appelle des paires (.) antagonistes (.) donc (.) les muscles sont (.) organisés par paires (.) par paires de muscles dits antagonistes (;) pour (.) permettre (.) donc je vais donner un exemple avec la (.) la figure (.) pour permettre (.) et ben (.) soit la flexion (.) par exemple de votre avant-bras (.) soit l'extension (.) de votre avant-bras (.) donc (.) les muscles sont (.) en général organisés donc (.) par paires de muscles dits (.) antagonistes (;) pour permettre (.) la (.) flexion (.) ou (.) l'extension (.) du membre en question (.) alors (.) j'y reviendrai plus précisément tout à l'heure hein (.) mais euh (.) là (.) ce que vous pouvez noter (.) sur l'exemple (;) donc là c'est l'exemple du (.) de l'avant-bras ici (;) donc là à l'avant du bras (.) vous avez ce qu'on appelle le biceps (;) et à l'arrière (;) vous avez le (.) triceps ok (.) alors votre biceps là (.) ok vous voyez que le tendon il est attaché à l'autre (.) donc quand le biceps se contracte (;) il va tirer sur (.) votre avant-bras (.) il va permettre la flexion (.) ok mais (.) dans le même temps (.) il faut que le triceps (.) qui est derrière là (.) lui (.) faut qu'il se relâche (;) d'accord (.) c'est pour ça qu'on dit qu'ils sont antagonistes (.) à l'inverse (.) quand le triceps la derrière (.) contracte (.) et là derrière (.) il va se contracter (.) il va se raccourcir (.) et donc lui il va tirer l'avant-bras (.) dans l'autre sens (.) hein (.) et donc dans le même temps (.) le biceps lui (.) va se relâcher (.) ce qui va permettre d'étendre (.) l'avant-bras (.) ok (.) donc on verra (.) après (.) comment tout ça fonctionne (;) mais c'est ça que ça veut dire donc (.) muscle antagoniste (.) quand y en a un qui est contracté (.) il faut que l'autre soit relâché (.) et inversement (;) ok (.) donc (.) antagoniste (;) voilà (.) pour (.) le muscle squelettique (;) petit deux (.) la jonction (.) neuromusculaire (;) donc là (.) y a un certain nombre d'infos qu'on vous a déjà données (.) que mon collègue euh (.) dont mon collègue vous a parlé la dernière fois je pense (.) ou la fois d'avant (.) et (.) c'est d'ailleurs quelque chose que vous devez réviser (.) pour (.) le partiel (;) donc (.) qui a lieu cette semaine (.) vous le savez j'imagine (;) donc (.) je vais passer assez vite (.) mais je vais par contre compléter avec un certain nombre d'infos (.) que (.) qu'il n'a pas dû euh (.) vous donner (.) alors (.) plus précisément hein (.) dans (.) en intro je vous ai dit que ce sont les motoneurones qui innervent les muscles (.) les fibres

musculaires (.) alors (.) plus précisément (.) ces motoneurones on les appelle les neurones alpha (;) et donc (.) ce sont les motoneurones alpha (.) qui donc (.) innervent (.) les fibres musculaires et bien évidemment ces motoneurones (.) ils vont innerver les fibres musculaires (.) par l'intermédiaire (.) d'une synapse bien entendu (.) et cette (.) synapse (.) c'est ce qu'on appelle la jonction (.) neuromusculaire (;) ça vous avez dû (.) déjà dû le voir (.) j'imagine (.) donc les motoneurones alpha (.) donc innervent les fibres musculaires (.) par l'intermédiaire bien évidemment d'une synapse (.) et en fait c'est cette synapse (.) qu'on appelle la jonction (.) neuromusculaire (;) alors (.) ça par contre euh (.) il a pas dû vous le dire (.) c'est quand les axones (.) donc je vous f'rai voir une figure après (.) peut-être (.) enfin notez (.) ce que je vous dis (.) euh (.) quand les axones des motoneurones (.) arrivent (;) à proximité d'un muscle (.) pour l'innervé évidemment (.) vous n'êtes pas obligé de noter mot à mot tout ce que je dis hein (.) mais bon (.) c'est des trucs qui vont un peu de soi (.) donc quand les axones (.) des motoneurones arrivent à proximité d'un muscle (.) bien évidemment pour l'innervé (.) et bien en fait cette axone (.) se divise (.) en plusieurs branches (;) c'est ce qu'on voit sur la figure (.) je vais y revenir après (.) donc quand un axone en fait (.) arrive à proximité d'un muscle (.) il va se diviser en plusieurs branches (.) chacune de ses branches (.) innervant (.) allant faire donc (.) synapse (.) si vous voulez c'est la même chose (.) avec une fibre musculaire particulière (;) donc ça veut dire (.) dit autrement (.) c'est la même chose (.) ça veut dire (.) un motoneurone en fait (.) il va innervé non pas une fibre musculaire (.) mais le motoneurone va donc (.) innervé ou faire synapse (.) ou faire jonction neuromusculaire (.) tout ça c'est la même chose (.) avec donc (.) plusieurs fibres musculaires (.) d'accord (.) alors c'est ce qu'on appelle ça (.) une unité motrice (.) c'est sur la diapo (.) donc une unité motrice (.) est donc composée (.) d'un motoneurone (.) et (.) donc des fibres (.) de toutes les fibres musculaires qu'il innervé (;) donc (.) d'accord (.) donc c'est ce que vous voyez (.) sur la diapo (;) donc là vous avez trois motoneurones qui sortent de la moelle épinière (.) donc voyez (.) si je prends le motoneurone rouge (;) son axone sort de la moelle épinière voyez (.) pour aller innervé (;) donc vous voyez donc qu'à ce moment-là (.) l'axone se divise en plusieurs branches (;) et ses différentes branches (;) ben (.) vont

aller innover (;) et donc euh (.) faire synapse avec (.) une fibre musculaire différente (.) donc c'est-à-dire (.) ce motoneurone quand il va être excité (.) ce motoneurone(.) et bien il va provoquer la contraction (.) des fibres musculaires qui innervent (.) d'accord (.) ok (.) alors pareil pour ce motoneurone (.) ben lui pareil (.) il se divise en plusieurs branches (.) et lui il va innover (.) d'autres fibres musculaires (.) mais du même muscle (;) etc.. etc.. (.) l'unité motrice est donc (.) un motoneurone (.) composé d'un motoneurone(.) et l'ensemble (;) donc (.) donc il provoque la (.) la contraction (;) et il va stimuler (;) alors (.) plus (.) précisément (.) ça mon collègue a dû vous le dire (.) donc je vais passer assez vite sur certaines étapes (.) mais par contre je vais peut-être développer un peu plus d'autres (.) donc (.) vous le savez (.) ça je l'ai déjà dit (.) donc là vous avez une jonction neuromusculaire (.) donc vous avez l'axone du motoneurone (.) en dessous vous avez la membrane d'une fibre musculaire (.) bon j'y reviendrai après (.) mais notez peut-être d'abord (.) c'est que donc au niveau de la synapse (;) c'est à dire la jonction neuromusculaire hein (.) hein je le redis (.) c'est la même chose (;) donc quand un potentiel (;) d'action va arriver (.) donc (.) au niveau de (.) la jonction neuromusculaire (;) donc là je passe vite sur les di- (.) je ne décris pas les différentes étapes (.) vous l'avez vu avec mon collègue (.) donc moi je passe hyper vite (d;) donc vous savez que l'arrivée donc de ce potentiel d'action va provoquer l'entrée d'un axone (.) dans la cellule etc.. etc.. (.) ok (.) ça je passe (;) et (.) tous ces processus (.) tous ces phénomènes aboutissent (.) il vous l'a dit donc (.) va provoquer la libération d'un neurotransmetteur (.) évidemment par l'axone (;) donc je reprends (.) quand un potentiel d'action donc (.) arrive au niveau de la jonction neu- (.) neuromusculaire (.) et bien donc le (.) le (.) motoneurone pardon (.) va euh (.) libérer (;) un neurotransmetteur qui s'appelle (.) l'acétylcholine (.) ça je suppose que vous le savez aussi (;) dont l'acétylcholine (.) libérée dans la fente synaptique vous le savez aussi (.) bien évidemment (.) une fois libérée (.) va aller se fixer sur des récepteurs (.) donc l'acétylcholine libérée (.) se fixe (.) donc cette fois au niveau (.) post synaptique (;) et donc évidemment là (.) aussi (.) au niveau de la membrane de la fibre musculaire (.) d'accord (.) donc le (.) je reprends (.) l'acétylcholine va se fixer donc au niveau post synaptique (.) sur des récepteurs (.)

qu'on appelle des récepteurs (.) nicotiques (;) ça c'est une chose que vous devez connaître normal`ment hein (.) récepteurs nicotiques (.) alors ça par contre je sais pas s'il vous l'a dit (.) c'est pas indispensable pour lui (.) récepteurs (.) alors ces récepteurs (.) nicotiques pardon (.) sont (.) en fait (.) concentrés (.) dans une région spécialisée (.) de la membrane (.) donc (.) de la fibre musculaire (;) et cette région donc (.) où se trouve concentrés donc (.) tous ces récepteurs nicotiques (.) donc au niveau (.) de la membrane de la fibre musculaire c'est ce qu'on appelle la plaque (.) alors (.) le (.) récepteur lui-même est (.) vous le voyez sur la figure du bas (.) est constitué en fait (.) de plusieurs euh (.) sous-unités(;) plusieurs parties si vous voulez (.) mais bon on appelle ça des sous unités (.) le récepteur lui-même est constitué de plusieurs sous-unités (.) précisément voyez de cinq sous-unités (.) ces cinq sous-unités sont des grosses protéines (.) mais vous voyez qu'elles forment (.) ces (.) cinq protéines (.) elles forment un espèce de canal (.) d'accord (.) donc le récepteur est constitué de cinq sous unités qui forment un canal (;) alors qu'est-ce qui se passe (;) c'est bon là je vais pas trop vite (.) donc lorsque le récepteur (.) lorsque l'acétylcholine pardon se fixe sur le récepteur (;) donc cette fixation (.) du(.) de l'acétylcholine pardon (.) sur le récepteur (.) en fait ça provoque en fait l'ouverture du canal (;) cette fixation donc (.) provoque l'ouverture du canal (.) et l'entrée donc (.) en fait je pense qu'il vous l'a dit (.) et l'entrée d'ions sodium (.) dans la fibre musculaire (;) ça c'est des choses que (.) vous avez déjà vu hein (.) la seule différence ici c'est que au niveau post synaptique c'est pas un neurone (.) mais c'est un muscle (.) donc ce qui va se passer au niveau du muscle (.) c'est la même chose qu'au niveau d'un neurone (.) c'est ça qui (.) est assez particulier (;) alors cette entrée euh (.) de sodium (.) donc là je fais extrêmement simple (.) c'est beaucoup plus compliqué que ce que je vais dire (.) mais à votre niveau c'est pas la peine de compliquer les choses (.) donc notez simplement (.) donc que cette entrée d'ions sodium (;) dans la fibre musculaire donc(.) on est bien d'accord (;) donc si elle est évidemment suffisante (.) va provoquer d'accord vous savez un potentiel d'action (.) mais cette fois (.) pas un potentiel d'action dans un neurone post synaptique (.) mais dans la fibre musculaire (;) donc provoque un potentiel d'action donc (.) musculaire donc (;) donc ça aussi vous le savez (.) et (.) c'est

(.) après là que je fais (.) que je résume de manière très simple (.) un potentiel d'action retenez simplement (.) que ce potentiel d'action donc (.) au niveau de la fibre musculaire (.) il va se (.) en fait se propager tout au long de la fibre musculaire (.) et (.) provoquer (;) donc le pot- (.) ce potentiel d'action (.) se propage le long de la fibre musculaire (.) et (.) provoque si vous voulez (.) toute une cascade d'événements biochimiques (.) qui vont (.) qui va aboutir pardon (.) cette cascade qui va aboutir (.) une cascade d'événements biochimiques (.) qui va aboutir (.) ben précisément (.) à la contraction des myofibrilles (.) c'est à dire à la contraction de ces (.) fameuses protéines d'actine et de myosine dont je vous ai parlé tout à l'heure (.) donc ces myofibrilles vont se contracter (.) elles vont se raccourcir (.) et c'est ce raccourcissement qui va donc (.) provoquer (.) la contraction (.) du muscle (;) ok (.) donc retenez ça (.) ça me suffit largement (.) c'est pas la peine d'entrer plus dans les détails (;) ok (;) du muscle(;) la fibre musculaire donc du muscle (.) ok (.) alors ce que vous pouvez noter (.) c'est que (;) euh y a (.) je vous l'ai pas dit tout à l'heure (.) mais euh (.) pour en revenir aux unités (.) que j'ai appelé les unités motrices (;) donc je vous ai dit une unité motrice (.) c'est un motoneurone constitué (.) euh et (.) une unité (.) pardon (.) est constitué d'un motoneurone et toutes les fibres musculaires qu'il innerve (.) mais (.) y a des unités motrices de tailles différentes (.) et ce que vous pouvez (.) euh (.) noter (.) c'est que (.) plus un organe (;) nécessite un contrôle moteur fin (.) précis si vous voulez (.) très précis très fin (.) et bien (.) plus la taille de l'unité motrice va être petite (;) donc plus un organe nécessite (.) je répète (.) un contrôle moteur fin et donc précis (.) et plus la taille de l'unité motrice va être petite (.) donc je vais donner un exemple par exemple (;) euh (.) par exemple (.) au niveau des (.) des yeux (.) donc vos yeux bougent évidemment (.) ces mouvements des yeux sont entraînés par des muscles (.) qu'on appelle les muscles oculaires (;) et bien donc au niveau des muscles oculaires (.) un motoneurone (;) va pouvoir déclencher la contraction (.) que de quelques fibres musculaires (.) moins de dix (.) par contre (.) si on prend les unités motrices qui se trouvent dans votre mollet par exemple (;) et bien les unités motrices de (.) du muscle du mollet (.) certains muscles du mollet peuvent comprendre entre mille et deux-mille fibres musculaires (.) parce que on y va parce

que évidemment au niveau du mollet (.) y a pas besoin de contrôle (.) très précis (;) pour les doigts aussi (.) et aussi et au niveau (.) je vous en reparlerai tout à l'heure (.) des muscles de la (.) impliqués dans la parole aussi (.) en fait les unités motrices sont très très petites (.) voire même plus petites qu'au niveau des (;) alors (.) par ailleurs ce que vous pouvez noter (.) c'est qu'il existe plusieurs euh (.) on vous en a peut-être parlé dans certains td (.) mais pas dans tous (.) donc je préfère le redire c'est que euh (.) il existe différentes toxines (.) donc des substances toxiques en fait (.) qui peuvent affecter (.) le fonctionnement de la jonction neuromusculaire (;) alors par exemple la toxine botulique (.) je sais pas si on vous en a parlé en td (.) peut-être dans certains td (.) comme ça se prononce hein (.) bo (.) tu (.) li (.) que (.) q u e à la fin (.) alors cette substance (.) si on vous l'injecte (.) elle va agir au niveau présynaptique (;) et (.) pour faire simple si vous voulez (.) elle va euh (.) cette substance elle va bloquer la libération d'acétylcholine (;) ce qui veut dire que (;) si (.) y a plus de libération d'acétylcholine (.) tous les muscles qui (.) normalement se contractent sous l'action (.) de cette libération (.) ben ils vont plus (.) ils vont plus se contracter y aura plus de libération de l'acétylcholine (.) donc (.) cette substance va provoquer (.) la paralysie (;) euh (.) donc des muscles en question (.) alors évidemment ça va dépendre de la dose que l'on (.) que vous allez (.) que l'on va vous administrer mais (.) à forte dose évidemment (.) ça peut provoquer (.) cette toxine botulique peut provoquer (.) la mort par (.) arrêt (.) en bloquant donc (.) vos (.) vos muscles respiratoires (.) alors ça évidemment c'est un cas extrême (.) mais vous le savez (.) je pense certains d'entre vous (.) savent à quoi on utilise aujourd'hui (;) euh (.) dans quel domaine on utilise cette toxine botulique (;) oui (.) ouais (.) très bien donc on l'utilise effectivement dans la chirurgie esthétique (.) euh (.) pourquoi lorsqu'on fait évidemment (.) lorsqu'on fait des injections par exemple sous-cutanées (.) par exemple au niveau des (.) des muscles qui sont là (.) donc on va faire une injection de cette toxine botulique (.) ce qui fait qu'y aura (.) y aura plus de libération de l'acétylcholine (.) donc les muscles qui sont ici (.) ou ailleurs hein (.) ils vont plus se contracter d'accord puisque y aura plus de libération d'acétylcholine (.) et donc ces muscles (.) qui ne vont plus se contracter (.) ce qui fait que ça a pour effet de lisser (.) de lisser la peau (.) d'accord

(.) donc c'est tout pour cette raison qu'on (.) utilise évidemment c'est toxine (.) dans le domaine de la chirurgie esthétique (.) d'accord (;) euh autre exemple que vous connaissez (.) au moins certains d'entre vous connaissez (.) c'est que y a d'autres (.) y a d'autres substances qui agissent au niveau postsynaptique (.) et qui vont agir cette fois-ci sur les récepteurs nicotiques (.) donc y a certaines substances qui donc se fixent sur ces récepteurs euh (.) nicoti- (.) nicotiques (.) mais ils vont pas provoquer l'ouverture du canal (.) quand ils se fixent (.) sur les récepteurs (;) donc ils e provoquent pas la contraction du muscle (.) mais par contre (.) pourquoi c'est un problème (.) c'est parce que lorsque y aura par exemple (.) libération d'acétylcholine par l'axone (.) par le motoneurone (.) ben comme les récepteurs sont déjà occupés par la substance en question (.) l'acétylcholine va pas pouvoir se fixer sur ces récepteurs (.) et donc ça va aboutir aussi à la paralysie des muscles en question (;) alors y a une substance que vous connaissez sans doute (.) qui s'appelle le curare (.) et bien le curare agit de cette manière (.) le curare se fixe sur les récepteurs nicotiques (.) prend la place donc des molécules d'acétylcholine (.) ce qui va donc euh (.) provoquer alors là aussi ça dépend des gens (.) ça peut provoquer la paralysie d'un tel ou tel muscle (.) mais à forte dose ça peut provoquer la mort (.) par (.) arrêt des muscles respiratoires (;) d'accord (.) alors le curare vous le savez qui est utilisé par exemple par (.) les indiens d'amazonie ils enduisaient leur flèche (.) le bout de leur flèche de curare (.) pour tuer euh (.) pas forcément un ennemi mais ça pouvait être un animal (.) pour se nourrir etc.. (;) alors c'est le cas aussi d'une autre substance dont vous avez peut-être entendu parler (.) c'est un ve- (.) un venin de serpent (.) qui s'appelle la.... (.) qui provoque euh (.) qui agit de la même manière hein (.) va se fixer sur ses récepteurs nicotiques (.) et qui peut dans certains cas provoquer donc (.) la mort par arrêt des muscles respiratoires (.) ok (.) donc voilà pour (.) la première partie (.) j'ai fini donc on va voir maintenant le grand deux (.) donc le grand deux (;) l'organisation du contrôle moteur (;) avec donc je vous l'ai dit ses trois niveaux d'organisation (.) donc premier (.) niveau petit (.) pardon (.) donc petit un (.) les activités de la moelle épinière (.) qu'on appelle pardon (;) l'organisation du contrôle moteur (.) donc les trois niveaux d'organisation (;) je vous les ai annoncés en intro (.)

donc premier niveau petit un (.) niveau d'un réflexe dans les (.) activités de la moelle épinière (;) et euh c'est qui qu'on entend comme ça (.) c'est la personne qui est dans l'amphi d'à côté (.) mais y a un espace quand même entre les deux (;) mais y a un micro (.) bah là aussi y a un micro (.) mais euh (.) enfin peut-être qu'il m'entend là aussi là-bas autant (.) j'en sais rien (.) enfin c'est (.) c'est étonnant (.) alors (.) petit un (.) donc le niveau d'un réflexe (.) d'abord définition d'un réflexe (.) c'est euh (.) donc un réflexe (.) c'est une réponse motrice stéréotypée (.) réponse motrice donc stéréotypée (.) c'est toujours la même hein (.) à un stimulus sensoriel spécifique (;) donc réponse motrice stéréotypée (.) à un stimulus sensoriel spécifique (.) alors il existe en fait deux types de réflexes (.) globalement de types de réflexes (.) qu'on appelle les réflexes extrinsèques (.) et les réflexes intrinsèques (;) les réflexes extrinsèques (;) ça je reviendrai après sur la figure (.) alors ce sont des réflexes dans lesquels (;) les récepteurs sensoriels impliqués (;) se situent à l'extérieur (.) du muscle effecteur (.) donc les muscles effecteurs (.) c'est à dire celui qui est impliqué évidemment dans le réflexe hein (;) donc ce sont les réflexes dans lesquels les récepteurs sensoriels (.) mis en jeu (.) impliqués comme vous voulez hein (.) se situent à l'extérieur du muscle effecteur (;) alors généralement (.) vous allez comprendre après pourquoi (.) ces réflexes (.) sont généralement des réflexes de protection et plus précisément (.) je sais plus si je l'ai mis (.) non (.) donc rajoutez (.) ils correspondent (.) donc ces réflexes en fait correspondent à des mouvements donc (;) coordonnés des membres (.) pour se soustraire en fait (.) à un stimulus (.) pénible (.) donc c'est pour ça qu'on parle de réflexe de protection (.) bon vous les connaissez tous ces réflexes (.) donc correspondent à des mouvements coordonnés des membres (.) pour se soustraire à un stimulus pénible (.) alors ce que vous pouvez noter c'est (.) ces récepteurs ce sont princip- (.) principalement des récepteurs (.) cutanés (.) né (.) c'est-à-dire qui se situent au niveau de la peau (;) alors (.) exemple (.) ici il y a (.) une pointe (.) vous marchez sur la pointe (.) je vais expliquer après (.) voilà immédiatement (.) vous allez retirer le pied (.) alors (.) autres (.) donc c'est un réflexe de défense hein (;) de protection si vous voulez (.) autre exemple (.) celui-ci (.) je vais un petit peu plus détailler mais bon (.) le principe est exactement le même (.) donc là

(.) on a (;) donc là ici (.) évidemment (.) il existe au niveau trois (.) des (.) récepteurs qui sont sensibles à la chaleur (.) ce qu'on appelle des thermorécepteurs (.) donc ces thermorécepteurs (.) sont reliés vous voyez à une fibre sensorielle (.) vous allez comprendre ici ce sera plus simple (.) une fibre sensorielle (.) c'est elle qui va rentrer la moelle épinière par la corne dorsale (.) cette fibre sensorielle (.) elle fait synapse (.) bon là c'est (.) elle fait synapse avec le motoneurone ici (.) motoneurone qui lui lorsqu'il va être excité par la moelle épinière (.) va venir donc (.) provoquer la contraction du biceps ici (.) donc ça va permettre (;) ok donc c'est un schéma de réflexe assez rapide (.) et (.) le schéma classique donc c'est ce que j'ai écrit ici (.) donc reprenez-le (.) donc le schéma classique donc (.) c'est qu'on appelle un récepteur sensoriel (.) la peau (.) dans mon exemple (;) c'est un récepteur c'est un (.) thermorécepteur (.) alors donc (.) ce thermorécepteur va évidemment transformer le signal physique (.) la chaleur (.) en signal nerveux (.) influx nerveux potentiel d'action qui va bien entendu (;) se propager dans la fibre sensorielle (.) la fibre afférente (.) il va dans la (.) il rentre dans la moelle épinière (.) la racine (.) dorsale (.) la synapse ici avec (.) dans la racine ventrale (.) avec le motoneurone (.) qui lui va (.) évidemment provoquer par l'intermédiaire de la musculature (.) que je vous l'ai expliqué tout à l'heure (.) provoquer (.) la (.) la contraction de la membrane (.) ok (.) et (.) un schéma classique (.) donc c'est vrai pour euh (.) donc pour ce qui concerne les réflexes de (.) protection (;) donc (.) pour ce qui concerne les réflexes (.) extrinsèques (.) au niveau (.) maintenant des réflexes euh (.) des réflexes intrinsèques (.) c'est bon là (.) donc petit deux (.) les réflexes (.) intrinsèques (;) donc (.) ici ce sont (.) des réflexes qui eux sont provoqués (.) par (.) la stimulation évidemment (.) de récepteurs sensoriels (.) mais là (.) à la différence des précédents (.) c'est que le récepteur sensoriel (.) les récepteurs sensoriels (.) sont (.) eux (.) situés (.) dans le muscle effecteur lui-même (.) et on va voir que le réflexe le plus important (.) de ce type (.) c'est le réflexe myotatique (.) que je vous décrirai euh (.) tout à l'heure (;) donc le réflexe (.) les réflexes intrinsèques sont des réflexes provoqués par la stimulation de récepteur sensoriel ok cette fois dans le muscle (.) effecteur lui-même (;) d'accord (.) et je vais décrire évidemment (.) tout à l'heure ce qu'est le réflexe

myotatique (.) alors ce que vous pouvez rajouter qui n'est pas sur la diapo c'est que (.) c'est que (.) en fait (.) à l'intérieur des muscles (;) il existe (.) différents types (.) de récepteurs sensoriels (;) donc à l'intérieur même des muscles (.) existent différents types de récepteurs sensoriels (.) et (.) ses récepteurs là (.) on les appelle les pro- (.) pri- (.) o- (.) -cepteurs (.) je crois que je l'ai pas mis sur la diapo (.) mais enfin je pense qu'on vous a déjà parlé de ce terme hein (;) donc proprio- comme ça se prononce (.) -cepteur avec un c attention (.) alors ce sont des (.) bon (.) global`ment (.) pour faire simple (.) ce que vous pouvez retenir (.) c'est que ces récepteurs (.) en fait nous permettent (.) ils nous permettent (;) d'avoir la perception de notre corps (.) de nos mouvements (;) et également de notre position dans l'espace (.) donc ces différents récepteurs nous permettent d'avoir la perception de notre corps (.) de nos mouvements (.) et (.) de notre euh (.) position dans l'espace (;) donc l'un de ces (;) euh (.) récepteurs s'appelle (.) c'est celui qui est impliqué en fait dans le réflexe myotatique (.) c'est celui dont je vais parler en fait maintenant (.) donc l'un de ces récepteurs s'appelle le fuseau (.) neuro (;) musculaire (.) et c'est donc celui qui (.) est impliqué (.) dans le réflexe myotatique (.) donc mettez (.) alors le réflexe myotatique (.) correspond en fait (.) ça va ou je vais trop vite (.) c'est bon (.) un peu vite (.) bon je ralentis (.) vous me le dites hein (.) donc là (.) je répète (.) l'un de ces (.) c'est vrai que ça (.) la partie qui vient est un petit peu plus compliquée (.) donc (.) euh (.) l'un de ces propriocepteurs l'un de ces récepteurs sensoriels s'appelle le fuseau neuromusculaire (.) je vous montrerai une figure hein (.) tout à l'heure (.) donc ce fuseau neuromusculaire (;) euh (.) il est impliqué donc (.) dans le réflexe myotatique (.) que je vais décrire maintenant (.) ok (.) alors (.) à quoi correspond donc ce réflexe myotatique (.) donc (.) notez-le bien (.) donc que ce réflexe myotatique (.) donc en fait correspond (.) à la contraction réflexe du muscle (;) il s'agit donc de la contraction réflexe du muscle (.) enfin (.) ou d'un muscle hein (.) puisqu'il existe dans tous les muscles du corps en fait hein (.) donc il correspond à la contraction réflexe d'un muscle (.) en réponse (.) à son propre (.) étirement (.) vous allez comprendre après (.) donc il s'agit de la contraction réflexe d'un muscle (.) en réponse à l'étirement de ce muscle (.) c'est ça que ça veut dire (.) ok donc en fait si vous voulez (.) c'est un

réflexe (.) qui vous allez comprendre après (.) permet de contrôler la longueur du muscle (;) c'est un réflexe donc (.) qui contrôle la longueur du muscle (;) vous allez comprendre après ce que je veux dire (.) et c'est (.) notamment un réflexe (.) qui va permettre d'éviter l'étirement (.) le déchirement des muscles (.) là aussi vous allez comprendre dans un instant (;) alors (.) dit autrement (.) ça vous pouvez (.) noter (.) c'est que ce fuseau neuromusculaire (.) il renseigne en fait (.) ça va ou je vais trop vite (;) le (.) fuseau neuromusculaire (.) renseigne (.) donc le système nerveux (.) sur la longueur des muscles (;) et on va voir donc il va provoquer ce réflexe (.) pour (.) et (.) pour contrôler justement ce que je viens de dire (.) la longueur des muscles (;) donc il existe (.) je vous l'ai dit dans tous les muscles hein (;) et je l'ai pas dit parce que je l'ai mis en haut de la diapo (.) j'aurais mieux fait de le mettre en bas (.) et on va voir sa (.) sa latence est brève (.) c'est-à-dire (.) vous allez voir et vous allez comprendre pourquoi (.) c'est un réflexe qui est extrêmement rapide (.) c'est ça que (.) latence brève (.) c'est que ça veut dire (.) ça veut dire qu'il va être déclenché très très vite (;) alors où il se (.) où il se trouve plus précisément et bien vous le voyez ici (.) dans la figure vous voyez le fuseau neuromusculaire (.) vous le voyez là dans la figure (.) il se trouve en fait (.) donc fuseau parce qu'il a la forme d'un fuseau (.) qui se situe dans la partie charnue du muscle (;) donc il est présent dans la (.) alors y en a pas qu'un évidemment (.) y en a plusieurs hein (.) y en a beaucoup (.) là je parle au singulier (.) donc il est présent (.) dans la partie charnue du muscle (.) en fait vous voyez qu'il est parallèle (.) il est placé en parallèle avec les fibres musculaires (.) ok donc on voit bien sur la figure (.) vous voyez (;) alors (.) vous ce que vous voyez aussi (.) c'est que (.) en fait (;) le fuseau neuromusculaire il est innervé par la fibre sensorielle (.) qu'on appelle ici la fibre un a ça notez-le hein (.) ouhou on le note (.) donc le fuseau neuromusculaire ici vous voyez (.) il est innervé par une fibre sensorielle qui s'appelle la fibre un a (;) cette fibre sensorielle (.) je vous expliquerai le principe du réflexe après (.) là on voit ce qui se passe au niveau ana- (.) anatomique (.) cette fibre sensorielle est donc connectée au fuseau neuromusculaire (.) c'est elle (.) donc qui va (.) transporter l'information en provenance du fuseau neuromusculaire (.) jusqu'à la moelle épinière ok (.) donc là on va regarder ce qui se passe après (.) cette fibre

sensorielle (.) a des axones qui fait synapse ici avec le motoneurone qui (.) innerve (.) le muscle qui donc est issu de la fibre a ok (.) c'est bon ça (.) ben suivez sur le schéma (.) oui oui (.) donc on a ici (.) le fuseau neuromusculaire (.) ok (.) donc ici vous avez le fuseau (.) un fuseau neuromusculaire (.) le fuseau neuromusculaire est innervé (.) il fait synapse si vous voulez (.) avec une fibre a sensorielle ici (.) qu'on appelle la fibre un a (;) cette fibre un a (.) c'est elle qui rentre dans la moelle épinière (.) qui fait synapse avec (.) les motoneurones ici (.) qui innervent (.) le même muscle (.) où se situe le fuseau neuromusculaire (;) ok (.) donc ça comprend le réflexe intrinsèque (.) et je vais vous montrer quel est le principe de réflexe (.) alors le principe du réflexe (;) on va voir par exemple ce qui se passe ici (;) vous allez comprendre très (.) facilement (;) alors (.) faut que je les r'trouve (.) donc là vous avez (.) là j'ai la fibre sensorielle un a (.) là j'ai (.) un autre neurone(.) il y en a plusieurs on va en prendre qu'un (.) qui va (.) énerver le muscle intrinsèque (.) donc vous une tasse dans la main ok (.) si je verse (.) dans (.) ce verre un liquide (.) qu'est-ce qui va se passer (.) en fait (.) le réflexe bon je vais l'expliquer un peu plus en détail après (.) le réflexe va se mettre (.) tout de suite en place c'est-à-dire votre biceps (.) va très rapidement se contracter d'accord (.) pour empêcher (.) que votre bras et donc que la ta- (.) la tasse tombe (.) ok (.) donc en fait (.) ce réflexe (.) je vais l'expliquer plus en détail après (.) il va immédiatement se (.) mettre en route (.) pour (.) empêcher (.) pour maintenir en fait (.) la position stable de votre bras (.) pour empêcher que l'avant-bras tombe (.) sous le poids (.) du liquide (.) ok (.) alors plus précisément (.) notez (.) donc le principe (.) de réflexe est le suivant (.) donc lorsque (.) le (.) muscle va être étiré par (.) le poids (.) de la charge (.) ici dans mon exemple par le liquide (.) donc lorsque le muscle (.) forcément lorsque le liquide va entrer dans la (.) dans la tasse (.) ça va étirer le muscle (.) ok donc lorsque le muscle est étiré (.) sous le poids d'une charge (.) peu importe laquelle (.) et bien le fuseau musculaire lui aussi il va être étiré (;) cet (.) étirement et bien va (.) déclencher (=) c'est ça qui va déclencher le réflexe justement (.) cet étirement(.) du fuseau musculaire (.) va entraîner (;) la stimulation ou l'activation comme vous voulez (.) de la fibre sensorielle (.) un a (;) donc ça correspond à ce que je vous expliquais précédemment (.) je reprends ce sera plus

simple (.) donc le (.) le muscle sous le poids de la charge (.) donc le (.) le biceps là (.) va être étiré (.) le fuseau musculaire aussi (.) ok (.) et ça c'est hyper rapide hein (.) le fuseau musculaire lorsqu'il est tiré (.) il provoque l'activation (.) la stimulation (;) de la fibre sensorielle (.) c'est à dire y va y avoir un déclenchement des potentiels d'action (.) qui vont ensuite se propager le long de la fibre afférente ici un a (.) fibre afférente qui (.) ici voyez fait synapse avec le neurone (.) donc elle va libérer ici (.) un neurotransmetteur (.) qui va (.) activer (.) le motoneurone ici (.) qui innerve (.) le muscle dont est issu le fuseau (.) qui va donc (.) provoquer la contraction du biceps (.) et du coup ça va (.) se contracter (.) ce qui va nous permettre de maintenir l'activation et (.) empêcher (.) le bras tendu (.) ok (.) ça va ça ou pas (.) alors (.) en parallèle et là ça rejoint ce que je vous disais sur les muscles antagonistes (.) donc là je vous explique (.) et je vous dicterai après (.) avec la figure ce sera aussi plus facile à comprendre (.) en même temps si vous voulez et c'est vrai pour tous les réflexes hein (.) on a dit tout à l'heure pour le réflexe de protection (.) mais (.) c'est vrai aussi pour le réflexe de protection (.) et ça rejoint ce que j'expliquais en début de cours (.) c'est que s'il a le biceps qui se contracte (.) il faut évidemment qu'en même temps (.) le (.) comment il s'appelle (.) le triceps qui est derrière se relâche (.) alors là qu'est-ce qui va se passer (.) et bien (.) c'est ce qu'on voit (.) vous voyez que l'axone fibre un a (.) et ben lui aussi il se divise en plusieurs branches (.) donc il y a une branche qui va aller activer (.) le (.) le (.) le muscle (.) le muscle en question mais vous avez ici une autre branche (.) qui elle attention on se souvient (;) va (.) provoquer (.) l'inhibition (.) du motoneurone (.) qui va innerver le muscle (.) antagoniste (.) celui-là s'il est inhibé (.) ben le triceps (.) il sera plus contracté (.) il va se relâcher (.) alors comment ça se fait ce contrôle inhibiteur (.) c'est ce qu'on voit ici (.) c'est que (.) ce contrôle inhibiteur de la fibre un a (.) sur le motoneurone du muscle antagoniste (.) ça se fait par l'intermédiaire d'un petit neurone ici (.) qu'on appelle un interneurone qui lui est un neurone inhibiteur (.) en fait l'axone ici (.) va libérer (.) vraiment un neurotransmetteur (.) bon vous suivez (.) je sais que c'est pas simple (.) si en plus vous parlez en même temps on va pas y arriver hein (.) donc il va libérer un neurotransmetteur ici (.) et le mène (.) ici (.) et ce neurotransmetteur c'est quoi (.) va stimuler ce petit interneurone là (.) ce petit

neurone (.) et ce petit (.) neurone et ben c'est un neurone inhibiteur (.) c'est-à-dire quand lui il est activé (.) il va aller libérer ici (.) au niveau de la synapse (.) un neurotransmetteur inhibiteur qui est le gamma (.) ce neurotransmetteur va se libérer ici (.) va se fixer sur les récepteurs du motoneurone là (.) quand il est inhibiteur (.) ben il va (.) inhiber le motoneurone qui lui va (.) innerver le muscle antagoniste (;) ok (.) c'est bon ça (.) main`tnant je vais (.) redicter (.) alors pour que (.) alors attendez (.) je reprends tout (.) ok (.) alors pour que euh (.) par ailleurs (.) la contraction de réflexe (.) du muscle (.) soit possible (.) et ben (.) il faut donc (.) qu'il y ait (.) en même temps (;) une inhibition (.) donc des muscles antagonistes (;) alors (.) on va le dire comme ça (.) j'essaie de voir la façon la plus simple de le dire (.) donc la fibre sensorielle un a (.) donc ça je vous l'ai déjà dit (.) mais enfin c'est pas grave (.) je vous le redis (.) cette fibre (.) la fibre sensorielle donc un a (.) donc on l'a vu (.) active ou stimule (.) comme vous voulez (.) le motoneurone alpha (.) qui innerve (.) le muscle (.) alors ce qu'on appelle le muscle homonyme (.) c'est-à-dire le muscle dont est issu la fibre un a (.) c'est-à-dire dans mon exemple le biceps (.) ok (.) donc ça je l'avais déjà dit (.) mais enfin (.) c'était pas inutile de (.) le rappeler (;) et cette même fibre (.) un a donc (.) établi par ailleurs (.) une connexion inhibitrice (.) cette fois-ci (.) avec (.) les motoneurones alpha (.) qui innervent cette fois (.) donc (.) les muscles antagonistes (.) donc dans mon exemple (.) le triceps (;) cette (.) connexion (.) inhibitrice se fait par (.) l'intermédiaire (.) ou s'effectue c'est mieux (.) s'effectue par l'intermédiaire (.) d'un petit neurone (.) qu'on appelle inter (.) neurone inhibiteur (;) alors (.) cette (.) même fibre un a établi (.) la fibre un a (.) établi égal`ment (.) une connexion (.) inhibitrice (;) avec (.) les motoneurone alpha (.) qui innervent (.) le muscle an- (.) ta- (.) go- (.) -niste (;) c'est-à-dire dans mon exemple là (.) le (.) donc le triceps (.) donc cette connexion (.) inhibitrice (;) se fait (.) ou s'effectue (.) par l'intermédiaire (.) d'un petit neurone qu'on appelle un interneurone (.) in- (.) hi- (.) bi- (.) -teur (.) et c'est donc (.) je vous l'ai expliqué (.) cet interneurone inhibiteur qui va donc (.) inhiber (.) le motoneurone (.) qui innerve (.) donc le muscle an- (.) ta- (.) go- (.) -niste (.) et donc évidemment (.) s'il est inhibé (.) ça va provoquer son (.) re- (.) lâ- (.) che- (.) -ment (;) donc (.) on aura pour résumer (.) on aura une contraction du muscle agoniste (.) dont est issue le (.)

la fibre musculaire (.) et en parallèle on aura (.) un relâchement du muscle antagoniste (.) ok (.) ce qui va permettre aux muscles de (.) se contracter (.) et vous allez pouvoir maintenir votre bras (.) au même niveau (.) et (.) ça empêchera de tomber sous (.) le poids de la charge (;) ok (;) alors ces euh (.) pour faire simple (.) ça je laisse tomber (.) alors ce que (.) ça je l'ai déjà dit (.) alors (.) pour (.) résumer (;) je vois que je suis en retard (.) donc c'est pour ça que (.) j'essaie de voir ce que je peux passer ou pas (.) bon notez ce que pouvez noter (.) ce que vous pouvez noter (.) on va faire plus simple (.) laissez tomber la diapo ça a aucun rapport (.) j'ai déjà expliqué (.) donc notez simplement pour résumer (.) sur la partie de la moelle épinière (.) c'est que le premier niveau donc d'intégration (.) des informations donc (.) périphériques (.) on vient de le voir donc (.) se fait au niveau de la moelle épinière (;) afin (.) donc le premier niveau d'intégration (.) des informations en provenance donc (.) de la périphérie (.) se fait donc au niveau de la moelle épinière (.) afin d'une part on l'a vu (.) de permettre (.) une adaptation (.) très rapide de l'activité motrice (;) afin de permettre une adaptation donc très rapide (.) de l'activité motrice (.) pour permettre donc on l'a vu (.) pour assurer pardon (.) d'une part une protection de l'organisme (;) et par ailleurs (.) ses réflexes (.) et c'est la cas donc du réflexe myotatique (.) pour (.) permettre donc (.) de contrôler euh (.) ce qu'on appelle donc (.) la posture ;) sachant donc (.) vous pouvez peut-être quand même rajouter (.) pour revenir au réflexe myotatique quand même (.) je l'ai pas dit mais notez-le (.) réflexe myotatique (.) il est donc (.) très important pour (.) et ça va reboucler sur ce que j'ai dit en introduction (.) euh le réflexe myotatique (.) il est très important (.) au niveau des muscles euh (.) des membres inférieurs (.) et en particulier au niveau des muscles (.) qu'on appelle les muscles extenseurs (.) oui (.) donc le réflexe myotatique (.) est particulièrement si vous voulez (.) développé (.) dans les muscles extenseurs (.) des jambes (.) pour faire simple (;) alors pourquoi (.) parce que justement la contraction (.) et ça rejoint ce que je disais tout à l'heure (.) la contraction réflexe (.) donc (.) de ses muscles (;) et bien c'est (.) cette contraction réflexe de ses muscles (.) grâce au réflexe myotatique donc (.) qui euh (.) s'oppose à l'affaissement du corps (.) sous le poids de la pesanteur (.) sinon on tomberait (.) en fait (.) donc (.) la contraction (.) réflexe de ses muscles (.)

dans les jambes donc (.) s'oppose à (.) l'affaissement du corps (;) ben sous l'effet de la gravité (.) ou de la pesanteur (.) comme vous voulez (.) et donc (.) c'est la contraction réflexe de ces extenseurs au niveau des jambes (.) et ben qui fait qu'on (.) qu'on tient debout (.) et (.) qu'on ne tombe pas (.) c'est pourquoi ce réflexe il est très important au niveau des jambes (.) donc on peut dire que ce sont des muscles (.) bon si vous le mettez pas c'est pas grave hein (.) mais on dit aussi que ce sont des muscles (.) anti (.) ces muscles ces extenseurs des jambes (.) on dit que ce sont des muscles antigravité (.) donc (.) dit autrement (.) c'est que le réflexe myotatique (.) il est aussi vous le voyez donc (.) très important (.) pour le maintien de la posture (.) pour le maintien de l'équilibre (;) donc il permet autrement dit (.) permet ce que j'ai mis là (.) c'est que le réflexe myotatique si vous voulez (.) il permet comme je vous l'ai déjà dit tout à l'heure tout à l'heure de (.) de réguler la longueur du muscle (.) sous la contr- (;) sous le poids d'une charge (.) donc il permet de contrôler la longueur du muscle et d'éviter l'étirement (.) le déchirement d'un muscle (.) sous le poids d'une charge (.) mais il joue évidemment (.) je viens de vous l'expliquer aussi (.) un rôle très important (.) à dans le maintien de la posture (.) dans le maintien de la station debout (.) dans le maintien de l'équilibre (.) ça (.) c'est (.) c'est un peu la même chose (.) ok (;) c'est bon (;) donc retenez ça (.) ce s'ra déjà (.) pas mal (.) on va voir donc (.) maintenant le deuxième (.) ça je laisse tomber (.) le deuxième niveau d'intégration (.) donc je vous ai dit en introduction (.) que le deuxième niveau d'intégration se situait (.) de contrôle (.) se situait au niveau du tronc cérébral (.) bon donc là j'ai fait très très très simple (.) donc (.) notez (.) simplement ce qui est sur la diapo (;) donc (.) à ce niveau (.) donc (.) le tronc cérébral (.) si vous voulez (.) pour faire simple (.) il contrôle les mouvements (.) c'est sur la diapo hein (.) il contrôle notamment donc les mouvements (.) du corps (.) mais aussi de la tête des yeux (;) et (.) il joue un rôle (.) surtout très important (.) dans le contrôle de l'équilibre et de la posture (;) donc il contrôle les mouvements d'orientation du corps (.) de la tête (.) et des yeux (.) et joue notamment un rôle très important (.) de contrôle (.) justement là encore (.) de la posture et de l'équilibre (.) donc je vous ai noté (.) il y a quelques définitions que j'ai déjà donné (.) et j'ai résumé un certain nombre de choses (.) bon (.) c'est pas inutile

de le r`dire (.) donc je vous l'ai dit en intro donc (.) la posture précisément donc (.) correspond (.) à une position stable du corps dans l'espace (;) et cette (.) le maintien de la posture correspond (.) même si je l'ai déjà dit mais là maintenant on va le résumer (.) correspond en fait (.) à trois fonctions principales (;) donc le maintien de la posture correspond à trois fonctions principales (.) d'une part il permet donc je l'ai déjà dit (.) de lutter contre la gravité (.) la pesanteur pour nous éviter de tomber (.) sous le poids de cette pesanteur (.) et on l'a vu donc (.) que le tonus musculaire (.) donc au niveau des muscles extenseurs (.) joue évidemment (.) un rôle très important (.) dans la station donc debout (.) ça rejoint donc que j'ai dit pour le réflexe de contrôle (.) il est contrôlé donc au niveau de la moelle épinière (.) mais y a aussi un contrôle plus loin (.) au niveau du tronc cérébral (;) par ailleurs donc (.) cette euh (.) la posture permet d'assurer (.) alors d'une part l'équilibre du corps du maintien mobile (.) mais aussi il assure le maintien de l'équilibre quand vous vous penchez (.) quand vous faites tel ou tel mouvement (.) c'est grâce à la posture et au tonus musculaire (.) ben si vous vous pencher ben ne tombez pas complè`ment (.) d'accord donc le maintien de la posture (.) assure l'équilibre du corps évidemment quand vous êtes euh (.) quand vous bougez pas (.) quand vous êtes immobile mais égal`ment (.) lors de l'exécution de tel ou tel mouvement (.) sinon bah vous tomberez en vous penchant par exemple (.) si jamais y a pas assez de contraction (.) et ben paf (.) vous tomberez (;) alors pour faire simple ce que vous pouvez noter c'est que (.) en fait je n'ai pas à la détailler (.) c'est trop complexe (.) donc en fait les structures du tronc cérébral (.) reçoivent de nombreuses informations sensorielles (.) donc elles (.) c'est ce que j'ai mis dans le dernier paragraphe (.) donc les structures (.) du tronc cérébral (.) reçoivent en fait des informations sensorielles (.) en provenance quasiment de tous les récepteurs sensoriels (.) c'est-à-dire (.) donc pour assu- (.) pour assurer évidemment les fonctions dont je viens de parler (.) donc là d'une part des fonctions (.) je vous l'ai pas mis sur la diapo (.) mais enfin vous pouvez peut-être le rajouter (.) donc reçoit des informations sensorielles (.) visuelles (.) notamment mais égal`ment (.) des informations sensorielles auditives euh (.) ces régions reçoivent (.) égal`ment des informations (.) ben de la périphérie (.) par exemple (.) ben des thermorécepteurs

donc j'ai parlé tout à l'heure donc tous ces récepteurs cutanés (.) donc je le répète (.) ces récepteurs en provenance des yeux (.) donc le visuel (.) en provenance des oreilles (.) auditives (.) des récepteurs cutanés dont j'ai parlé tout à l'heure (.) ce ce qu'on appelle aussi un récepteur (.) je sais pas si on vous en a parlé de ça (.) des récepteurs vestibulaires qui se trouvent dans l'oreille interne (.) et on a dû vous expliquer que ces récepteurs dans l'oreille interne (.) là (.) alors ils servent pas à l'audition ceux-là (.) mais ils servent justement au maintien de l'équilibre (.) bon etc.. etc.. (.) donc toutes ces structures du tronc cérébral (.) reçoivent toutes ces informations sensorielles hein (.) qui viennent des yeux de etc.. etc.. pour (.) permettre justement d'assurer euh (.) toutes les fonctions dont je viens de parler (.) notamment le maintien de la posture (.) ok (.) dernière partie (.) grand tr- (.) euh (.) petit trois plutôt (.) ça je laisse tomber c'est trop compliqué (.) on va voir donc maintenant le troisième niveau de contrôle qui est évidemment est le plus élevé (.) qui est contrôle cortical (.) donc là je vais un peu plus développer bien sûr (;) donc le troisième niveau (.) le contrôle cortical (;) le contrôle cérébral cortical qui est donc (.) comme je vous l'ai dit en intro (.) qui contrôle cette-fois ci (.) les mouvements volontaires (;) c'est-à-dire conscients (;) donc les mouvements volontaires (.) sont des actes moteurs conscients (.) c'est-à-dire aussi le réflexe (;) et ce contrôle cortical donc il est exercé (.) à partir de plusieurs aires cérébrales (.) donc notez pas tout ce qui est sur la diapo (.) notez ce que je dis (.) c'est plus simple (.) en fait il existe de manière simple (.) en gros je l'ai déjà dit en introduction (.) y a trois aires cérébrales en fait (.) qui sont en fait impliquées (.) donc dans le contrôle moteur (.) donc je vous l'ai dit (.) le cortex moteur (;) c'est sur la diapo sur le carré du haut en (.) en rose (.) il y a par ailleurs ce qu'on appelle l'aire ou cortex (.) c'est pareil (.) prémoteur (.) et par ailleurs (.) la troisième région (.) ce qu'on appelle (.) c'est l'aire motrice supplémentaire (;) donc pour reprendre (.) hein (.) pour être sûre que vous comprenez bien ce que je raconte quand même (.) avant de rentrer plus dans le détail (.) c'est que donc (;) ces régions cérébrales ici (.) le cortex moteur (.) les aires prémotrices cortex (.) et l'aire motrice supplémentaire (.) donc ces régions du cerveau (.) vont aller contrôler par voies nerveuses descendantes (.) les motoneurons alpha situés au niveau de la moelle

épinière (.) qui eux (.) vont provoquer la contraction de tel ou tel muscle (.) sous l'ordre des régions cérébrales (;) d'accord (.) alors plus précisément (;) donc le cortex euh (.) moteur comprend (.) ce qu'on appelle l'aire quatre (.) qu'on appelle le cortex aussi tout ça c'est la même chose hein (.) l'aire quatre (.) c'est ce qu'on appelle aussi le cortex moteur primaire (.) qu'on appelle aussi parfois l'aire m un (.) bon moi je vais donner le nom de cortex moteur primaire (.) c'est plus simple (.) et par ailleurs il y a ce qu'on appelle l'aire six (.) alors attention l'aire six (.) elle re- (.) regroupe deux régions (.) l'aire six (.) comprend l'aire prémotrice (.) ou cortex prémoteur c'est la même chose (.) et par ailleurs l'aire motrice supplémentaire (.) d'accord (.) donc quand on parle d'aire quatre (.) on parle du cortex moteur primaire (.) quand on parle d'aire six attention là ça regroupe les deux zones (.) voyez le cortex prémoteur et l'aire motrice supplémentaire (;) alors où se situent ces régions (;) donc toutes ces régions cérébrales (.) se situent dans le lobe frontal (;) le lobe frontal c'est celui (.) ça vous le savez j'imagine (.) donc le lobe frontal c'est celui-là hein (.) d'accord donc là (.) vous avez ici le sillon de rolando (;) et donc vous voyez que le cortex moteur primaire (.) se situe juste en avant là du (.) de la scissure de rolando (.) et l'aire six (.) donc se situe juste en avant de (.) d'accord (.) ok (.) alors sachant que bien évidemment (.) dans l'hémisphère gauche (.) et aussi (.) d'accord (.) ok (.) alors là (.) notez bien (.) y a une partie un petit peu plus difficile mais enfin bon (.) ça devrait aller (.) j'ai fait simple (.) alors plus (.) je vais vous parler plus précisément maintenant (.) du cortex moteur primaire (.) donc de l'aire quatre (;) alors cette aire quatre (.) donc le cortex prémoteur (.) euh (.) pardon je vous dis une bêtise (.) e cortex moteur primaire (.) alors donc ce que vous pouvez noter au sujet de ce cortex moteur primaire (.) c'est que y a deux chercheurs qui s'appellent (.) y a les noms sur la diapo (.) qui s'appellent hitzig et fritsch (.) donc ils ont fait l'expérience suivante (.) chez l'animal (.) donc c'était en dix-huit-cent-soixante-dix (;) alors qu'est-ce qu'ils ont fait c'est qu'ils ont euh (.) stimulé (.) c'est pas sur la diapo ça hein (.) donc notez-le (.) ils ont stimulé électriquement (.) et bien différentes parties du cortex moteur primaire (.) chez l'animal évidemment (.) et (.) ce qu'ils ont trouvé (.) c'est que selon la région stimulée (.) du cortex moteur primaire évidemment (.) et bien que ça a provoqué (.)

cette stimulation provoquait (.) la contraction (;) d'une partie différente du corps (.) de telle ou telle partie du corps (.) donc selon l'endroit stimulé (.) ça allait provoquer la (.) la contraction de l'avant-bras (.) ou la contraction de tel ou tel autre muscle du corps (.) mais attention (.) toujours situé dans (.) la partie du corps opposée (.) à la stimulation (.) c'est-à-dire que par exemple s'ils stimulaient une région du cortex cérébral moteur de l'hémisphère droit (.) ça provoquait la contraction de telle ou telle partie du corps à gauche (.) dans la partie gauche du corps (.) et inversement (.) ok (.) alors à l'inverse ce qu'ils ont fait aussi chez l'animal (.) mais ça confirmait ce qu'il avait démontré avant (.) c'est que si ils détruisent telle ou telle partie du cortex moteur primaire (.) et bien ça va provoquer (.) la paralysie cérébrale d'une partie spécifique du corps (.) mais là aussi (.) à l'opposé de la destruction (.) c'est-à-dire que s'il détruisait une partie du cortex moteur primaire à droite (.) ça allait provoquer la paralysie de tel ou tel muscle (.) dans la partie gauche du corps (;) alors (;) ce que ces expériences donc ont montré (.) donc ça il faut bien le noter (.) bien le retenir (.) c'est que chaque partie donc (.) de la surface (.) du cortex moteur primaire (;) commande donc la contraction (.) chaque point ou chaque partie comme vous voulez (.) de la surface du cortex moteur primaire (.) commande la contraction d'un muscle particulier (.) bien particulier (.) mais je le répète donc (.) toujours situé (.) dans la partie (.) on dit contrôle latéral (.) mettez dans la partie opposée (.) si ça vous parle mieux (.) c'est la même chose (.) donc (.) chaque partie de la surface du cortex moteur primaire (.) commande la contraction d'un muscle particulier (.) mais attention toujours située donc dans la partie du corps (.) ont dit (.) opposée (.) ou on dit controlatérale (.) mettez ce que vous voulez c'est pas grave (.) donc c'est ce qu'on appelle ici au tableau (.) c'est ce qu'on appelle une re- (.) pré- (.) -sentation (.) so- (.) mato- (.) to- (.) -pique (;) bon on vous en a parlé hein (.) pour la (.) la perception sensorielle (.) ben c'est la même chose au niveau moteur (.) donc (.) le cortex moteur primaire donc (.) contient donc ce qu'on appelle une représentation somatotopique (.) c'est en fait ce que je viens de vous expliquer (.) alors par contre (.) c'est ce qu'il y a de particulier (.) mais on vous l'a aussi expliqué pour la perception sensorielle (.) c'est un peu la même chose (.) c'est que (.) en fait il y a une représentation au niveau

donc du cortex moteur primaire (.) il y a une représentation là aussi disproportionnée (.) ce certaines certaines régions du corps (.) donc au niveau du cortex moteur primaire (.) il existe une représentation disproportionnée (;) des différents muscles du corps (.) c'est-à-dire que (.) en fait (.) si vous voulez certaines parties du corps (;) occupent donc au niveau de se cortex moteur primaire toujours (.) ben occupent une place beaucoup plus importante (.) que d'autres parties du corps (;) donc je répète (.) certaines parties du corps (.) occupent (.) au niveau du cortex toujours (.) on est bien d'accord (.) occupent une place beaucoup plus importantes que d'autres régions du corps (;) et notamment (;) si vous voulez ce (.) les parties du corps (;) les parties du corps (.) donc qui ont besoin (.) là encore d'un contrôle extrêmement fin (.) extrêmement précis des mouvements (.) les parties du corps qui ont besoin de beaucoup de précision (.) si vous voulez (.) de finesse (.) dans les mouv`ements (.) comme les doigts (;) mais aussi (.) la bouche (.) tout le larynx (.) les lèvres (.) puisque ce sont les régions qui nous permettent de parler (.) et bien donc ces parties du corps là (.) elles sont contrôlées (.) par beaucoup plus de neurones (;) au niveau du cortex moteur primaire que les autres (.) parties du corps d'accord (.) alors c'est ce que représente (.) ce qu'on appelle l'homonculus (.) mais cette fois c'est l'homonculus (.) moteur (.) et vous voyez que par exemple (.) voyez que la bouche (.) le visage (.) voyez que la main (.) c'est ce qui explique là que les bras sont représentés en tout petit (.) que la main est représentée en très grand (.) que la bouche est représentée en très grand (.) parce que (.) les régions qui contrôlent les mouvements de la bouche (.) du larynx et des mains (.) cet espace au niveau du cortex moteur réservé au contrôle donc (.) de ces régions (.) cet espace est beaucoup plus grand (.) que des régions du tronc par exemple (.) qui elle vont être contrôlées par beaucoup moins de neurones (.) donc au niveau du cortex moteur la partie réservée (.) au contrôle du tronc par exemple est beaucoup plus petite (.) que la partie du cortex moteur réservée au contrôle (.) par exemple des mains (.) ok (.) donc c'est ce qu'on appelle l'homonculus moteur (.) et c'est qui est expliqué cette (.) donc cette représentation disproportionnée (.) voyez des mains (.) et de la bouche (.) par rapport aux autres membres (;) ok c'est bon ça (.) alors évidemment (.) vous aurez noté que ce n'est pas

par hasard bien entendu c'est chez (.) chez l'homme que (.) hein (.) ce sont évidemment les régions des mains (.) et les régions qui sont (.) enfin impliquées et les parties du corps plutôt (.) les parties du corps qui sont impliquées dans la parole (.) les (.) les mains qui permettent de manipuler les outils (.) qui sont évident de qualités qui sont spécifiques à l'espèce humaine (.) donc ce n'est pas par hasard évidemment que ces régions là (.) enfin des régions qui contrôlent (.) soient évidemment beaucoup plus représentées (.) que les autres régions (.) chez l'homme évidemment (.) alors (.) pour (.) c'est bon ça c'est (.) c'est clair (.) alors pour les aires (.) les autres aires (.) bon ça je vous l'ai dit (.) euh (.) pour les aires euh (.) les aires six (.) c'est-à-dire l'aire motrice supplémentaire (.) et (.) le cortex prémoteur (.) là je fais hyper simple (.) euh (.) notez simplement (.) donc (.) alors d'abord (.) donc au niveau de l'aire six (.) c'est-à-dire cortex prémoteur (.) de l'aire motrice supplémentaire (.) euh il existe aussi une représentation somatotopique dans ces régions (.) mais beaucoup moins fine (.) beaucoup moins précise au niveau du cortex moteur primaire (.) retenez ça suffira (;) alors par contre ce qu'il faut un peu plus retenir (.) mais là aussi c'est simple (.) c'est light (.) c'est ce qu'il faut retenir (.) c'est que les trois ères mot- (.) les trois aires motrices (.) sont très hiérarchisées en fait (;) et (.) est-ce que vous pouvez (.) ret`nir simplement donc y a pas tout sur la diapo donc notez (.) euh (.) ce que je vais dire ça résume bien l'ensemble (;) c'est que donc les aires six (;) elles (.) elles sont impliquées dans la préparation en fait (.) et dans la programmation des mouvements (;) donc c'est-à-dire l'aire prémotrice et du cortex euh (.) et l'aire motrice supplémentaire pardon (.) ces deux régions elles sont impliquées dans la préparation (.) dans la programmation (.) des mouv`ments (.) par ailleurs donc (.) du coup puisque ce sont elles qui sont impliquées dans la préparation mouv`ments et la programmation (.) ses régions en fait (.) elles vont transmettre ensuite (.) c'est elles donc (.) qui préparent (.) qui organisent (.) si vous voulez le mouv`ment (.) qui le programme (.) elles vont transmettre ensuite (.) l'information au cortex moteur primaire (.) donc à l'aire quatre (;) ok (;) qui elle (.) est donc chargée en fait (.) de l'exécution (.) d'accord (.) donc la préparation et la programmation du mouv`ment se fait (.) au niveau de l'aire six (.) c'est-à-dire de l'aire prémotrice et de l'aire motrice

supplémentaire ensuite c'est (.) l'aire six va transférer (.) transmettre l'information (.) à l'aire (.) au cortex moteur primaire (.) qui lui est chargé d'exécuter le mouvement (.) ok (.) donc plus (.) précisément si vous avez bien compris ce que j'ai expliqué (.) depuis le début c'est à dire (.) le cortex j'ai pas mis de figure mais on verra après (.) en fait le cortex moteur primaire (.) lorsqu'il reçoit l'ordre en quelque sorte qui va transmettre l'ordre (.) à des voies nerveuses dont je vais parler tout à l'heure (.) jusqu'au motoneurone de la moelle épinière (.) motoneurone qui eux (.) va aller provoquer la contraction de tel ou tel mouvement (.) en fonction de l'ordre reçu (.) ok (.) c'est bon ça (.) c'est clair (.) alors je termine donc (.) sur (.) là aussi j'ai fait très très simple (.) donc petit trois (.) quelles sont donc les principales voies motrices (.) c'est à dire qu'elles sont les voies nerveuses qui partent du cortex moteur primaire (.) jusqu'au motoneurone (.) donc notez simplement (.) j'ai fait (.) y en a beaucoup mais bon (.) je vous en ai notées que quelques-unes (;) donc les neurones (;) oui je termine vite (.) les neurones (.) euh (.) à moins qu'on finisse la semaine prochaine (.) bon je vous donne l'intro déjà (.) donc les neurones (.) issus (.) donc du cortex moteur (.) agissent donc sur les motoneurones (.) de la moelle épinière évidemment (.) en fait (.) on va le voir par l'intermédiaire (.) donc de (.) voies nerveuses descendantes (.) évidemment puisqu'elles descendent du cortex jusqu'à (.) la moelle épinière (.) alors en fait (.) le cortex (.) moteur primaire va (.) influencer directement ces motoneurones par l'intermédiaire de deux (.) d'une part (.) c'est au tableau (.) le faisceau (.) cortico-bulbaire (.) donc qui part du cortex moteur primaire jusqu'au tronc cérébral (.) donc un premier circuit si vous voulez (.) qui part (.) donc bien évidemment du cortex moteur primaire (.) qui descend jusqu'au tronc cérébral (.) donc (.) ce faisceau on l'appelle le faisceau cortico (.)-bulbaire (;) et (.) un deuxième faisceau de fibres nerveuses (.) qui part toujours du cortex moteur primaire (.) ok mais qui lui cette fois va descendre (.) jusqu'au motoneurone (.) de la moelle épinière (;) donc c'est ce qu'on appelle les circuits spinaux (.) spinaux pour moi épinière donc hein (.) et donc ce faisceau (.) on l'appelle le faisceau cortico-spinal (.) donc je répète (.) qui part (.) du cortex moteur primaire (.) pour descendre jusqu'aux différents niveaux de la moelle épinière donc (.) pour aller (.) innervé tel ou tel motoneurone

(.) qui lui va (.) provoquer la contraction de tel ou tel (;) ok (.) alors (.) j'ai quasi fini (.) j'ai quasiment fini (.) on va finir ce sera fait (.) comme ça la semaine prochaine je passe à autre chose (.) donc la loi (.) cortico (.) -bulbaire (.) je vous l'ai dit donc (.) contrôle (.) les motoneurones (.) du tronc cérébral (.) et ces motoneurones du tronc cérébral (.) eux-mêmes (.) donc là je vais donner un petit peu plus de précision (.) ces motoneurones de la moelle (.) du tronc cérébral pardon (.) eux (.) plus précisément (.) ils vont innervé (.) les muscles de la face (;) et donc il contrôle le mouvement de nos yeux (.) de nos lèvres (.) de nos joues (.) etc.. etc.. (;) pour la voie cortico (.) euh (.) la (.) la diapo est compliquée (.) donc prenez ce que je vous dis (.) c'est plus simple (.) la voie cortico-spinale elle (;) va donc contrôler (.) ben tous les autres muscles (.) d'accord (.) mais attention ça se complique quand même un petit peu (;) donc cette voie cortico-spinale elle-même elle est (.) elle se divise en deux faisceaux si vous voulez (.) un faisceau (.) j'en ai pour une minute hein (.) c'est très (.) rapide un faisceau qu'on appelle le faisceau latéral (.) qui (.) contrôle (.) les (.) motoneurones (.) des muscles (.) qui eux-mêmes (.) muscles (.) euh motoneurones pardon (.) qui va innervé pardon (.) les muscles (.) des mains et des doigts (;) donc motoneurones qui vont contrôler donc (.) les mouvements très fins donc (.) des mains et des doigts (.) et l'autre faisceau (.) donc le faisceau cortico- spinal (.) se divise en deux faisceaux (.) le faisceau cortico -spinal latéral (.) qui contrôle les doigts machin (.) et (.) l'autre faisceau cortico spinal mais qui lui est (.) est en position si vous voulez ventromédiane dans la moelle épinière donc (.) et qui (.) contrôle cette fois-ci (.) ben tous en fait (.) tous les autres muscles (.) donc les muscles du tronc (.) et des mains (;) donc le faisceau ventromédian (.) c'est-à-dire qu'il descend dans la moelle épinière (.) ça veut tout simplement dire qu'il descend dans la moelle épinière en position ventromédiane (.) tandis que l'autre (.) descend le long de la moelle épinière en position latérale (.) sur les côtés (.) ok (;) donc le faisceau ventromédian qui va (.) stimuler (.) qui va contrôler pardon les mouvements du tronc et des membres (;) ok (.) bon courage pour l'examen

Annexe 3 - Questionnaires 1 & 2

Les questionnaires ont été envoyés aux étudiants après chaque CM. Ils avaient comme consigne d'y répondre avant le CM suivant, sans consulter leurs notes.

SL0005X Origine et développement du langage

Groupe 4 - Cours du mardi 28/03/16

Bonjour,

Merci d'avoir accepté de contribuer à nos recherches !

Après quelques renseignements pratiques, nous vous invitons à répondre aux questions concernant la compréhension orale du cours de lexicographie du 28/03. Vous allez non seulement profiter de ce moment pour réviser le cours mais par la même occasion, vous allez nous aider à avancer dans notre travail !

Il s'agit d'écrire ce que vous avez compris des phrases extraites du dernier cours. Il n'est pas question de "bonne ou mauvaise réponse" mais simplement d'écrire ce que vous avez compris pendant le cours. Nous vous demandons de ne pas consulter Internet ni vos livres/notes.

Marina DA COSTA (en cas de besoin, veuillez me contacter à cette adresse :

mdacosta@univ-tlse2.fr)

*Obligatoire

1. 1. Êtes-vous inscrit(e) en Licence Sciences du langage ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

2. 2a. Est-ce votre première inscription à l'université ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

3. 2b. Si non, quelles études supérieures avez-vous suivies auparavant ? Avez-vous obtenu le diplôme correspondant ? Lequel ?

4. 3. Êtes-vous en reprise d'études ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non

5. 4. Pour l'année 2015-2016, êtes-vous en double cursus ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non

6. 5. Êtes-vous de nationalité française ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non

7. 6. Quelle est votre langue maternelle ? (plusieurs réponses possibles) *

8. 7. Quel est votre âge ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Moins de 18 ans
- 18-25 ans
- 26-39 ans
- Plus de 40 ans

9. 8. Bénéficiez-vous d'un tiers temps lié à un trouble quelconque ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non

10. 9. Avez-vous suivi l'intégralité du cours du mardi 28/03/16 ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

11. 10. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "on s'est mis on a gardé *
cette complexité-là entre le signifié enfin différents signifiés associés à un seul
signifiant mais on a simplifié au niveau de l'écriture pour faire en sorte que la
représentation graphique ne renvoie plus directement au signifié mais à la sy-
mais au signifiant oral / qui se trouve correspondre à une syllabe"

12. 11. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "ils ont combiné les *
signifiants écrits qui correspondaient à des syllabes pour que ça corresponde
aux signifiants oraux qui étaient polysyllabiques"

13. 12. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "donc c'est comme ça *
qu'on est rentrés dans une représentation au départ de signifiant écrit qui
renvoyait directement au signifié vers une représentation du signifiant écrit qui
était une autre représentation du signifiant oral"

14. 13. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "en gros pour lui les *
enfants pauvres avaient un code restreint ne maîtrisent que le code dont ils ont
l'habitude dont qu'ils utilisent chez eux"

15. 14. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "en revanche les enfants riches c'est la grosse grosse caricature que je fais les enfants riches eux ils parlent déjà à la maison un code un peu plus élaboré mais en plus potentiellement ils vont pouvoir en s'adaptant linguistiquement comme tout le monde développer aussi les autres registres ce qui va finalement multiplier leurs capacités d'intégration dans les différents groupes sociaux" *

16. 15. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "une programmation au niveau neuronal au niveau cognitif sur lequel sur laquelle chacun viendrait s'adapter mais qu'on aurait finalement au préalable et qui lui serait inné et quasiment biologique" *

17. 16. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "on considère que lorsque l'on perçoit quelque chose comme on est jamais complètement naïf on a toujours un système de connaissance qui va piloter notre perception du monde" *

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

SL00402V Lexicologie/lexicographie

Groupe 2 - Cours du mercredi

09/03/16

Bonjour,

Merci d'avoir accepté de contribuer à nos recherches !

Après quelques renseignements pratiques, nous vous invitons à répondre aux questions concernant la compréhension orale du cours de lexicographie du 09/03. Vous allez non seulement profiter de ce moment pour réviser le cours mais par la même occasion, vous allez nous aider à avancer dans notre travail !

Il s'agit d'écrire ce que vous avez compris des phrases extraites du dernier cours. Il n'est pas question de "bonne ou mauvaise réponse" mais simplement d'écrire ce que vous avez compris pendant le cours. Nous vous demandons de ne pas consulter Internet ni vos livres/notes.

Marina DA COSTA (en cas de besoin, veuillez me contacter à cette adresse : mdacosta@univ-tlse2.fr)

*Obligatoire

1. 1. Êtes-vous inscrit(e) en Licence Sciences du langage ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

2. 2a. Est-ce votre première inscription à l'université ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

3. 2b. Si non, quelles études supérieures avez-vous suivies auparavant ? Avez-vous obtenu le diplôme correspondant ? Lequel ?

4. 3. Êtes-vous en reprise d'études ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non

5. 4. Pour l'année 2015-2016, êtes-vous en double cursus ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non

6. 5. Êtes-vous de nationalité française ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non

7. 6. Quelle est votre langue maternelle ? (plusieurs réponses possibles) *

8. 7. Quel est votre âge ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Moins de 18 ans
- 18-25 ans
- 26-39 ans
- Plus de 40 ans

9. 8. Bénéficiez-vous d'un tiers temps lié à un trouble quelconque ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non

10. 9. Avez-vous suivi l'intégralité du cours du mercredi 09/03/16 ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

11. 10. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "alors pour arriver à une euh nomenclature et une richesse pareilles il a évidemment fallu s'appuyer sur euh une très vaste documentation et des techniques qui étaient assez innovantes pour l'époque documentation qui était à la fois que vous allez voir d'ordre lexicographique et documentation textuelle aussi" *

12. 11. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "alors Frantext c'est une collection euh de textes qui ont été numérisés qui sont essentiellement des textes littéraires qui couvrent là aussi des époques très diverses et ça a été évidemment extrêmement pratique pour les lexicographes à la fois pour euh détecter de nouveaux mots évidemment des lexèmes qui vont faire qui vont être intégrés à la nomenclature mais aussi et surtout pour enrichir euh les informations au niveau de la microstructure en obtenant pour chaque mot de tas d'emplois enfin de tas de hum de contextes des usages etc. etc. pour la plupart littéraire comme je le disais et qui vont en particulier être utile pour euh pour hum trouver des exemples attestés d'accord" *

13. 12. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "alors euh qu'est-ce qu'on y trouve dans cette euh fameuse nomenclature du TLF et qui est une petit peu particulier ou qui est moins fréquente dans d'autres dictionnaires d'ampleur moindre" *

14. 13. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "l'inconvénient c'est que *
c'est peut-être un petit peu moins facile à consulter en particulier pour les
locuteurs et les utilisateurs des dictionnaires qui n'ont pas forcément une
conscience morphologique"

15. 14. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "et même des locutions a *
gogo en vrac etc qui sont reprises dans la nomenclature du TLF / et vous
voyez bien que ce sont des choses qui sont indécomposables / c'est pour ça
qu'on a choisi de les enfin qui perdraient de leurs sens si elles étaient
décomposées / c'est pour ça que le lexicographe a choisi de les intégrer / alors
des locutions qu'on utilise en français mais qui peuvent être tirées du latin"

16. 15. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "la première catégorie *
c'est celle de ce qu'on appelle les domaines techniques qui vous le voyez euh
au travers des exemples sont le plus souvent enfin sont toujours indiqués en
majuscule attention toujours en majuscule le plus souvent abrégés architecture
médecine histoire religion ici en entier jeu linguistique et qui sont assez
souvent en fait des euh domaines euh d'activité professionnelle"

17. 16. Lisez la phrase suivante. Qu'avez vous compris ? "autre type de domaine *
c'est ce qu'ils appellent le domaine les domaines généraux le domaine général
qui sont cette fois écrits non pas en majuscule mais en italique et qui sont
écrits le plus souvent en toutes lettres"

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Résumé

L'objectif de cette thèse est d'examiner les caractéristiques des cours magistraux, plus particulièrement les spécificités syntaxico-discursives de ces discours oraux, ainsi que les implications de ces structures dans la compréhension orale chez les étudiants internationaux et primo-entrants dans les universités françaises.

Dans notre étude, nous nous sommes interrogée sur les difficultés de compréhension des cours magistraux chez les étudiants, notamment sur la question de la capacité à sélectionner les informations importantes dans les discours oraux universitaires. Cette réflexion s'est organisée autour de l'analyse d'un phénomène qui participe de cette opacité des discours d'enseignants : les propositions subordonnées relatives finales.

Nous avons montré que ces propositions subordonnées étaient présentes dans de nombreux échanges grâce aux corpus collectés (journalistiques, radiophoniques et universitaires). Ainsi, ces structures syntaxiques ne sont pas l'apanage de discours spécialisés ni spécifiquement oraux. Or, à l'oral, ces structures syntaxiques engendrent des confusions de compréhension aux personnes ne maîtrisant pas la langue française ni le domaine de spécialité.

La reconnaissance des propositions subordonnées relatives n'est pas une difficulté pour les étudiants de première et deuxième années universitaires. En revanche, leur interprétation peut s'avérer erronée. Par ailleurs, nous avons observé un écart entre l'enseignement des propositions subordonnées relatives selon une description traditionnelle et leurs réalisations en discours, peu enseignées. Par conséquent, les étudiants sont peu entraînés à les comprendre.

Ainsi, nous avons avancé quelques pistes didactiques qui pourraient contribuer à aider aussi bien les enseignants que les étudiants à mieux réussir dans ce contexte académique.

Mots-clés : syntaxe, compréhension orale, didactique des langues, français sur objectifs universitaires, formation des enseignants

Abstract

The objective of this thesis is to examine the characteristics of lectures. More particularly, we will examine the syntactic-discursive specificities of these oral discourses as well as the implications of these structures in oral comprehension, among international and first-time students in French universities.

In our study, we raised questions about the difficulties of comprehension of the lectures, such as the capacity to select the important information. This reflection was organized around the analysis of final relative subordinate clauses that contribute to the opacity of teachers' discourse.

We have shown that these subordinate clauses were present in many exchanges through the whole corpus collected (journalistic, radiophonic and academic). Thus, these syntactic structures are not the prerogative of specialized nor specifically used in oral speeches. However, they still generate misunderstanding for students who lack proficiency in French or in the specialized field.

If recognition of relative subordinate clauses is not difficulty for first and second year university students, these structure can still lead to incorrect interpretation. In addition, we observed a gap between the teaching of relative subordinate clauses according to a traditional description and their realizations in speech which is less commonly taught. Therefore, students are poorly trained to understand them.

Thus, we have put forward some didactic recommendations that could help both teachers and students to be more successful in this academic context.

Keywords : syntax, oral comprehension, language didactics, French for academic purposes, teacher training