

**Procédés discursifs saillants dans les cours magistraux et stratégies d'enseignement
en français en contexte universitaire**

Catherine Carlo

Université Lumière Lyon 2 – laboratoire ICAR (UMR 5191)

Chantal Claudel

Université Paris 8-Vincennes Saint-Denis – laboratoire Syled-Clesthia Paris 3

Résumé

Le cours magistral, qui se distingue d'autres genres proches comme la conférence, est marqué par l'enchâssement des séquences discursives qui le constituent. La description proposée des éléments discursifs saillants s'inscrit dans une double perspective : d'une part, elle est nécessaire pour cerner un genre sans doute appelé à évoluer ; d'autre part, il importe, à des fins de formation, d'identifier les difficultés présentées par la complexité discursive du cours magistral pour donner aux étudiants, francophones ou non, les moyens d'améliorer compréhension et rétention des informations dispensées.

Introduction

Format canonique de la transmission des connaissances en milieu universitaire, le cours magistral (désormais CM) est un genre qui a été, pour partie, étudié dans les années quatre-vingts (notamment par Bouacha (1984)). Compte tenu, d'une part, des évolutions sociologiques de l'université et, d'autre part, des modifications fantasmées ou réelles qu'entraînent ou qu'entraînera l'arrivée des TIC, (et notamment des FLOT¹), c'est un genre qu'il est pertinent de décrire aujourd'hui pour en saisir les régularités relativement stables et saillantes.

Comme tout genre spécifique, le CM trouve son identité dans un jeu de ressemblances et de différences avec les genres proches, dont la conférence.

L'entrée que nous avons choisi, pour approcher le CM est celle des opérations pragmatiques auxquelles il répond aujourd'hui et des procédés linguistiques dont ces opérations pragmatiques entraînent l'usage. Certaines, connues, décrites ou pour partie décrites sont attestées dans différents corpus récemment réunis (dont le nôtre²), d'autres restent à inventorier.

1. Opérations pragmatiques et procédés linguistiques dans le CM

Même si la fonction de vulgarisation des connaissances, qui est contractuelle, n'épuise pas la fonction pragmatique du CM (c'est aussi, par exemple, un discours de *distinction* par rapport aux pairs), l'objectif de vulgarisation des connaissances est central. Cet objectif de vulgarisation a un double versant : le transfert de connaissances mais aussi – en tout cas, c'est la thèse défendue –, simultanément, une facilitation, pour l'auditoire, de la saisie des informations présentées.

1.1. Le transfert de connaissances

Sur le premier versant, vulgariser consiste à transmettre un état de la science (ce que Kuhn, 1972 appelle la « science normale »), donc à apporter des connaissances accessibles, actuelles, mises en contexte, et peut-être à faire une place au cheminement de production des connaissances.

¹ Formations en Ligne Ouvertes à Tous ou MOOC ("Massive Online Open Course").

² Corpus Carlo-Claudé 2011.

On peut faire l'hypothèse que les modalités de cet apport des connaissances est variable en fonction des disciplines et en fonction du niveau d'études. C'est potentiellement un chantier à ouvrir, de manière raisonnable car la question de l'étendue des corpus à réunir se pose.

Au plan discursif, sur son premier versant, cette opération de vulgarisation des connaissances mobilise différentes séquences. *A minima* un discours descriptif, qui expose dans un style³ propre un état de la science ; c'est à la fois, dire autrement dans la langue (lexique, syntaxe), mais aussi éventuellement synthétiser de manière originale ; un discours explicatif et/ou argumentatif qui cheville les éléments les uns aux autres (les connecte, introduit des relations de subordination, de cause à effet, les évalue etc.), et pour ce faire, exemplifie, produit des analogies, use du discours rapporté (citation, allusion, interdiscours, polyphonie).

1.2. Une facilitation de la saisie des informations

Sur son second versant, compte tenu du cadre participatif (cf. Goffman 1981 : 41) qui lie les auditeurs et l'enseignant, le CM a une fonction d'accompagnement cognitif. Cet accompagnement cognitif a tout intérêt à être décrit. En effet, quand bien même le CM serait appelé à évoluer et à s'inscrire dans une hybridation des formats d'appropriation des connaissances, sa fonction ne disparaîtra pas.

Sous cet aspect, l'opération de vulgarisation des connaissances suppose donc aussi, une mise en forme des informations, le guidage dans la complexité et l'enchâssement du discours. Cela implique un marquage discursif ou paraverbal des changements de plans, du cadrage global ou local, de la hiérarchie des informations, de leur mise en relief.

Ceci posé, deux questions, au moins, se posent à nous : celle des séquences effectivement attestées dans des corpus calibrés et représentatifs des pratiques d'enseignement et par voie de conséquence et à terme, celle de leur transversalité.

2. Positionnement théorique

L'analyse de discours est l'un des champs privilégiés pour aborder les corpus. Dans ce cadre, le traitement des données s'effectue par le biais d'entrées essentiellement pragmatiques et linguistiques. En outre, la démarche descriptive adoptée conduit à une interprétation des résultats qui s'articulent sur des causalités sous-jacentes d'ordre didactique, sociologique ou psychologique relative à l'apprentissage.

Cette orientation disciplinaire explique l'intérêt porté à la notion de genre et à la recherche d'occurrences et de configurations de discours relativement spécifiques du CM.

C'est dans ce contexte que s'est effectuée la prise en considération de catégories récurrentes qui sont mobilisées, à des degrés variables, dans les CM. Il en est ainsi du discours rapporté ; du système énonciatif, notamment les marqueurs de la personne de l'interlocution ; des opérations de thématization – dont, à l'oral, les opérations de focalisation relevant de la prosodie : intonation, débit, pause, accent d'insistance (cf. Moirand 1990 : 78) – ; des formes d'interactivité ; de la reformulation ; etc.

3. Les opérations pragmatiques du CM et les procédés discursifs à l'épreuve des corpus

Ainsi, à titre exploratoire, nous avons analysé les premiers cours magistraux de faible effectif (cours de fin de licence et de master 1 de 40 étudiants en moyenne), dispensés par trois enseignants chevronnés de trois disciplines de sciences humaines et sociales (psychologie cognitive (P), économie (E), information-communication (C)) dans une même université (l'université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis).

Nous ne nous centrerons pas ici sur les séquences discursives qui marquent la transmission des connaissances (et qui correspondent, *a minima*, aux opérations de description, explication, argumentation) pour nous focaliser sur celles, moins étudiées, qui sont la trace de l'accompagnement cognitif des étudiants par l'enseignant, et qui marquent notamment la complexité discursive, le cadrage général et local, éventuellement la hiérarchie et de la mise en relief des informations.

C'est là un aspect du cours magistral, assez paradoxal et cependant fondamental : paradoxal, parce qu'il met l'accent sur une dimension interactive que l'on n'a pas spontanément l'habitude d'associer à ce format de cours, et qui au plan du cadre participatif, différencie par exemple le CM de la conférence ; fondamental, dans une perspective de formation au travail universitaire.

³ Deleuze définit le style comme étant l'écriture de celui qui « creuse sa langue dans la langue ». (abécédaire), qui « parle dans sa langue à soi comme un étranger ».

3.1. Procédés de pré-traitement de l'input

Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut considérer d'abord trois modes de présentation de données attestées dans les corpus, qui mettent en forme l'*input* et ce faisant, en facilite (probablement) la saisie : les reformulations, les résumés et l'analogie, qui activent les traces en mémoire.

Les reformulations. Comme attendu dans un discours oral et *a fortiori* dans un discours pédagogique, les reformulations sont présentes dans le corpus. Elles tiennent généralement plus de la paraphrase et du résumé que de la reformulation proprement dite si l'on entend par ce terme un énoncé qui « altère, module, corrige » le déjà dit (Le Bot, Schuwer, Richard 2008 : 12). Compte tenu du caractère extrêmement flexible des marqueurs de reformulation, ceux-ci diffèrent d'un enseignant à l'autre. Il faut noter cependant qu'ils restent relativement stables pour un enseignant donné. Ainsi rencontre-t-on des tournures comme *donc*, *donc grosso modo* et *si vous voulez* dans le cours de communication et *ça veut dire* dans celui d'économie, tandis que des marqueurs phatiques et des modifications de la syntaxe de la phrase ponctuent le cours de psychologie cognitive.

Le résumé partiel. Les phrases qui synthétisent les propos tenus sont, par leur formulation, parfois directement utilisables pour la prise de notes. Il en va ainsi de l'extrait 1, tiré du cours d'économie :

(1 E⁴) donc derrière la question de la production on va retrouver ces différentes notions \ donc (2'')
production (1'') reproduction (1'') valeur d'usage (2'') rapports sociaux \

L'analogie. On ne trouve qu'une seule occurrence d'analogie dans le corpus. Le transfert des propriétés d'un domaine cognitif à un autre n'est donc guère sollicité. Ce qui peut étonner compte tenu de l'importance de ce mécanisme cognitif (Hofstadter et Sander, 2013) :

(2 P) en fait les propriétés patientes ce sont euh les propriétés sur lesquelles on agit (1'') \ comme le médecin
à son (1'') patient (7'') \ alors un patient c'est euh \ ben c'est quelqu'un qui est malade qui est censé guérir
hein / hein donc c'est quelqu'un qui va \ changer d'état (8'')

Compte tenu de leur importance au plan cognitif, il faudrait également faire une place à la variété de présentation des données et donc, au procédé qui consiste à alterner, aux définitions canoniques ou par l'usage et aux exemples ancrés dans l'expérience des étudiants qui peuvent parfois être théâtralisés.

3.2. Procédés de mise en relief, multifocalisation et redondance sémiotique

La mobilisation de l'attention, dans le corpus considéré – opération centrale puisqu'elle conditionne l'accroissement ou la modification du contenu des représentations en mémoire – se traduit la plupart du temps, par une multifocalisation sur un nouveau focus, sur une notion délicate, sur un raisonnement, en faisant converger les ressources de la prosodie (accents d'insistance, pauses) ; du marquage linguistique (lexèmes ou phrases marquant l'importance, répétition, connecteurs ou marqueurs phatiques) ; du recours à la multisémiotité (usage du tableau en association avec le dire) ; de comportements interactifs qui introduisent de la nouveauté (un jeu sur les attendus par des questions-surprises, sur les références surprenantes, sur la théâtralisation du discours).

En bref, cette mobilisation de l'attention se traduit par une redondance sémiotique (codes visuels, auditifs et kinésiques).

Selon les enseignants, la saillance résulte de la mise en œuvre de tout ou partie des moyens de mise en relief disponibles. Dans un énoncé donné, qui met en exergue une information, l'ensemble des ressources est parfois mis à contribution. Dans l'extrait 3, sont ainsi réunis une pause initiale, un connecteur (*alors*), une marque linguistique d'importance (*ce qui est important*) qui est répétée, un accent d'insistance sur plusieurs lexèmes, le recours à l'écrit :

(3 P) (9'') / alors ce qui est important c'est de typer les propriétés \ ce qui est important c'est de typer les
propriétés \ (il écrit au tableau *typer les propriétés*)

Dans l'extrait 4 du cours d'économie qui suit, l'enseignant rend saillante une notion en usant de l'accent d'insistance, de l'intonation montante, des pauses régulières, de la répétition et d'une marque linguistique d'importance (le présentatif *c'est*) :

⁴ L'initiale correspond à la discipline du cours : E, économie ; P, psychologie cognitive ; C, Information-communication.

(4 E) on produit pour satisfaire un besoin ça veut dire qu'on va PRODUIRE (1'') une valeur (1'') d'usage \ on produit pour l'USAGE / qu'on va faire (1'') du bien produit \ donc (1') \ c'est important de (1'') \ d'introduire cette notion de valeur d'usage

A ce propos toujours, l'approche des procédés mobilisés par l'enseignant pour distinguer le discours cité du discours citant a montré le recours à des stratégies para verbales spécifiques qui peuvent être résumée comme suit et parmi lesquelles on constate un changement dans le rythme d'élocution du message (cf. Claudel 2011 : 194) :

Passage au discours cité	Passage au discours citant
Assistance des notes	Distance aux notes
Bornage linguistiquement posé à gauche à l'aide d'un verbe du dire et rupture syntaxique	Changement énonciatif
Pauses brèves destinées à ponctuer la lecture	Pauses plus ou moins longues, silences
Absence de marques d'hésitations	Marques d'hésitations
Débit normal/rapide	Débit normal/lent
Regard posé sur les notes	Regard posé sur les étudiants

Par ailleurs, la centration de l'attention des étudiants est au cœur des stratégies mises en place en CM. Le choix fait par l'enseignant de reporter au tableau certains fragments de son intervention en témoignent. Dans l'extrait 5 par exemple, l'appel à la vigilance se dégage de l'initiative prise de prévenir l'inexactitude éventuelle de transcription d'un terme par les étudiants :

(5 C)

Int. ⁵	Comportements	Tableau	Propos
P	regarde ses notes		je vais vous lire un petit extrait (1'') \ de (1'') \ Catherine Kerbrat-Orecchioni \ vous avez noté le nom tout à l'heure \ (4'')
P	prend son marqueur et va au tableau pour écrire revient vers le bureau	C. KERBRAT-ORECCHIONI	qui a écrit un ouvrage qui s'appelle \ (2'') la connotation \

(Claudel 2012 : 323)

Le terme introduit (*Catherine Kerbrat-Orecchioni*) fonctionne de façon autonymique. Il s'actualise sur deux plans : en usage et en mention. Sa première occurrence fait l'objet d'un emploi en usage (ex. 5 *je vais vous lire un petit extrait de Catherine Kerbrat-Orecchioni*). Tandis que la seconde occurrence, celle qui est reportée au tableau, constitue le fragment mentionné. C'est elle qui transmet l'orthographe du nom propre. C'est ainsi qu'est devancée l'éventuelle question : « comment ça s'écrit ? ».

L'approche de la multisémioticités a par ailleurs donné lieu à l'examen du mode d'orchestration du décryptage verbal et de la gestuelle comme dans cet exemple :

(6 E)

Int.	Comportements	Tableau	Propos
P	se balance sur sa chaise pour pointer avec son marqueur les termes inscrits au tableau	<p>The diagram shows a table with 'Produit' circled in the top-left cell. Arrows point from 'Produit' to 'B. de' in the top-right cell and 'L. Pion' in the bottom-left cell. There are also arrows pointing from the bottom-left and bottom-right cells towards the center.</p>	[...] les revenus ici peuvent prendre deux formes \ salaire profit \ la dépense peut prendre deux formes \ investissement consommation \ le produit peut prendre deux formes \ évidemment \ capital travail

⁵ Int. : Intervenant. P : Professeur. E : Étudiant. Les éléments en gras renvoient aux extraits commentés.

	Dépense ← Revenu	
--	------------------	--

La réalisation de ce genre de comportements verbaux et non verbaux⁶ – qui se produit à l’issue du montage graphique – conduit à la mise en correspondance des niveaux graphique, gestuel et verbal. La démarche prend appui sur l’axe graphique autour duquel sont mobilisés des gestes communicatifs (Traverso 1999 : 16) précis (*pointer avec son marqueur les termes inscrits au tableau*) et des actions verbales qui leur sont coordonnées comme en témoignent la présence du déictique *ici* et le renvoi aux différents éléments du graphique.

La démarche donne lieu à des récapitulatifs explicatifs plus ou moins précis. Dans l’exemple 6 *supra*, la gestuelle accompagne le décryptage verbal des abréviations contenues dans le schéma du *circuit économique*. (cf. Claudel 2012 : 332)

La mise en scène interactive du propos est un procédé qui mobilise généralement le discours rapporté. Ce format peut être introduit pour illustrer son propos et ainsi, tenir lieu d’exemple. Dans la perspective de Vincent et Dubois, l’échange rapporté

consiste en la présentation d’une interaction entre au moins deux interlocuteurs qui interviennent à tour de rôle. Par conséquent, les énonciateurs sont aussi, en alternance, les destinataires des interventions. Le corpus d’échanges rapportés donne donc accès à la mise en scène d’une rencontre, d’une interaction, à travers le filtre d’un narrateur, qu’il soit auteur ou témoin. (1997 : 54)

Certains comportements peuvent par conséquent permettre de rendre compte de la distinction entre énoncé rapporté et énoncé citant. Dans l’exemple 7 *infra*, ce n’est pas la qualité de la voix qui témoigne d’un changement de texture du discours, mais certaines configurations discursives (*si quelqu’un vous dit ; tour n°5*) :

(7 P)

n°	Comportements	Propos
1	marche le long de l’amphi à hauteur du premier rang face aux étudiants	ces descripteurs renvoient renvoient à une représentation (.) hein tout à fait \ hein / ces descripteurs renvoient à la représentation qu’on a de l’objet (.)
2	tourne la tête vers le tableau et l’indique du doigt	alors (.) ils nous permettent (.)
3	se retourne à nouveau face aux étudiants	de parler de l’objet en son absence (.)
4	tourne la tête vers le tableau	hein on pourrait dire oui ben euh :: (.)
5	se retourne à nouveau face aux étudiants	si quelqu’un vous dit \
6	lève les deux mains vers l’avant à "alors"	– <u>alors</u> / dans <u>ton</u> cours sur catégorisation et apprentissage <u>vous</u> avez fait quoi ↑ – <u>on</u> a analysé une boîte de biscuits \ – ah bon / une boîte de biscuits ↑
7	tourne légèrement le haut du corps et la tête vers le tableau et pointe du doigt les notes prises	– oui oui c’était la boîte (.) c’était une boîte en carton \ de couleur rouge \ euh : elle avait un certain poids (.) sa cont y’avait encore des biscuits d’dans (.) elle est d’une certaine taille (.) sa boîte rectangulaire (.) un certain volume \ euh de dessus y’avait un dessin de biscuits (.) c’était la boîte de : de Nadia (.)
8	refait face aux étudiants, puis tourne à nouveau la tête vers le tableau avant de se tourner vers les étudiants	qu’elle avait eu 5 minutes avant \ qu’elle avait acheté 5 minutes avant \ etcetera etcetera etcetera \ (silence 3’')

⁶ À propos de l’expression “non verbale”, voir Traverso (1999 : 15-16) et Filliettaz (2002 : 174).

9	face aux étudiants toujours	alors \ ça ça constitue la représentation qu'on a de l'objet \
---	-----------------------------	--

(Claudel 2011 : 202)

On passe ainsi à une situation fictive (marquée par *sz*) – qui se met en place à partir de la particule énonciative *alors* (tour n°6). Cette situation met en scène un locuteur indéterminé (*quelqu'un*), de même que les étudiants (R) comme en témoigne l'emploi de *ton*, de *vous*, de *on* qui renvoient à l'allocataire (un étudiant) et ses camarades (les étudiants).

Ce procédé consistant à représenter un échange dialogué dans lequel prennent place les étudiants est un moyen pour l'enseignant de les mettre en scène pour mieux les impliquer.

3.3. Le cadrage

3.3.1. Le cadrage général du cours

Le cadrage général du cours semestriel, présent chez deux des trois enseignants, porte sur le positionnement théorique de l'enseignant, sur le programme qui va être développé et dans un cas (cours E), précise le public hétérogène auquel il s'adresse. Ce cadrage est borné par différents procédés : utilisation de marqueurs phatiques ou de connecteurs utilisés le cas échéant de façon idiosyncrasique (*bon, donc, voilà, hein*), voire des thématisations (pronom tonique *moi*).

(8 E) donc en gros (1^{re}) c'est vous bousculer pour ceux qui seraient économistes (1^{re}) les bousculer en leur disant ceux qui seraient économistes \ en leur disant attention nous l'économie pur sucre pur fruit \ ça ne nous intéresse pas \ d'accord (1^{re}) / et nous (1^{re}) c'est l'économie en tant qu'élément des sciences sociales (1^{re}) qui nous intéresse

(9 C) le deuxième travail ce s'ra donc le repérage de cinq figures rhétoriques \ c'qui correspondra à la deuxième partie du cours \ et des questions sur trois articles scientifiques (...) \ vous aurez un texte de Mounin \ un texte de Barthes et je pense \ un texte de Umberto Eco \ qui sont les fondateurs de cette \ de cette de cette discipline \ voilà \

(10 C) moi je suis avant tout spécialiste de l'argumentation mais évidemment j'en suis venue \ à faire de la recherche donc des travaux sur \ la sémiologie de la communication et c'est à ce titre que je vais normalement vous y initier (1^{re}) \ cette année

3.3.2. Le cadrage local

Présent dans les trois cours observés (économie, psychologie et information-communication), le cadrage local concerne, en premier lieu, le cadrage de la séance. Il concerne, en second lieu, le maillage des connaissances, qui consiste à arrimer les éléments nouveaux présentés au déjà vu ou/et à annoncer l'exposition ultérieure d'éléments à intégrer dans un ensemble. Il concerne, enfin, le marquage de l'hétérogénéité discursive.

Le cadrage de la séance, qui annonce le thème central et l'organisation de la séance, est marqué dans tous les cours et est notamment introduit par les verbes du dire.

Le maillage des connaissances, qui tisse le lien entre l'avant et l'après et qui met en exergue certaines notions est plus ou moins massivement marqué, selon les cours. Des notions sont annoncées, comme dans l'extrait 11 :

(11 E) trois mots-clés \ et après (1^{re}) y en aura d'autres qui arriveront dans le cours (1^{re}) \ de cette introduction \

Des notions sont renvoyées à des notions antérieurement énoncées, comme dans les extraits 12 et 13 :

(12 E) (1^{re}) alors / ça nous amène évidemment à un des mots-clés que j'évoquais dès le départ \ qui est celui de la distribution

(13 C) Pour reprendre la définition de la sémiologie qu'on a vue tout à l'heure

A moins qu'à l'inverse, le propos ne conduise à introduire à l'avance certaines notions appelées à être développées :

(14 E) dont un une des inadéquations les plus connues \ dont on reparlera bien sûr euh plus tard \ euh qui est par exemple c'qu'on appelle dans l'argot des économistes \ les crises de surproduction \ [1^{re}] hein \ c'est-à-dire qu'une crise de surproduction dont la crise la plus connue est évidemment la crise de 29 \ et qu'on explique facilement et simplement \ bon ben on pourra reprendre ça plus dans les détails \ euh mais euh \ autrement dit en gros \ on a produit \ on a produit \ on a produit \ mais \ en face \ y'avait pas d'quoi

acheter \ [1''] et donc on s'est retrouvés avec euh une sphère de production EXcédentaire \ par rapport à ce qu'la distribution pouvait absorber \ et donc \ une rupture dans l'échange \

En outre, des notions sont mises en perspective et un rappel au plan de la séance est fait dans deux cas sur trois. Il en est ainsi dans l'extrait suivant :

(15 E) pour résumer ce que je viens de dire même si j'ai introduit plein d'autres notions / les trois essentielles que je voudrais qu'on retienne à ce stade (1') de l'introduction \ c'est bien production (1'') \ distribution (1'') \ répartition (1'') \ qui sont les (1'') \ trois mots-clés pour aborder les questions (1'') d'économie \ même si après \ notamment (1'') pour ceux qui en ont fait \ savent d'emblée que \ il faudra aller un peu plus loin pour pouvoir aborder les questions économiques

3.4. L'annonce de l'hétérogénéité discursive

On ne peut que noter la faiblesse quantitative du marquage de l'hétérogénéité discursive dans notre corpus, les indices de marquage de passage d'un plan à l'autre du discours étant rares.

3.5. Interaction et connivence

On relèvera, en revanche, dans ces cours denses au plan informatif, la place faite à la plaisanterie, à l'ironie, à des références (légèrement) transgressives parce qu'elles n'ont pas d'estampille universitaire et à une théâtralisation des explications. Tout ceci a pour effet de constituer à la fois un éveil de l'attention et une pause potentielle pour le traitement des données.

Le choix de références non-universitaires mais supposées partagées par le public étudiant (Harry Potter, Hercule Poirot) participe également de cette recherche de connivence.

Enfin, il faut faire état de l'analyse des questions d'enseignants et des questions d'étudiants. Les interventions des étudiants sont massivement consécutives aux questions des enseignants. Ces questions sont nombreuses dans les trois cours mais n'occupent pas la même fonction. Hormis les questions initiales visant à régler les aspects organisationnels du cours, on constate que celles de l'enseignant peuvent :

- être rhétoriques et ne s'accompagnent pas, dans ce cas, de pause, pour laisser le temps d'une réponse ;
- être essentiellement circonscrites à des moments du cours (rappel des connaissances, analyse des exemples) ;
- remplir des fonctions plus variées, comme c'est le cas dans le cours de psychologie cognitive : questions-surprises, questions suivies de pauses longues, ou bien questions inscrites dans une maïeutique qui traverse l'ensemble du cours.

Conclusion

Que ressort-il de cette recherche circonscrite à des cours dans trois disciplines avec trois enseignants ? Conformément à nos hypothèses, les procédés discursifs qui marquent la posture de transmission de connaissances sont nombreuses, comme sont nombreuses des marques d'étagage diversifiées qui confirment une posture de guidage dans la construction de connaissances nouvelles en CM. Dans le corpus, le premier point saillant concernant l'étagage fourni est le degré d'explicitation des données. Le CM s'adresse à un auditoire étudiant dont les connaissances encyclopédiques, le cadre de référence, sont estimés par l'enseignant. L'examen des références supposées partagées et de l'introduction des sujets de discours montre que les trois enseignants présupposent peu d'acquis conceptuels antérieurs. Les notions sont introduites, définies, objet d'exemples, martelées. On note par ailleurs une préoccupation commune d'ancrer ces notions dans l'expérience des étudiants. En revanche, peu d'attention est portée à une éventuelle maîtrise partielle de la langue française, hormis au travers des reformulations, au reste nombreuses.

Le second point saillant est que la multifocalisation de l'attention, à l'œuvre dans tous les cours, s'appuie sur une redondance sémiotique. L'analyse du corpus fait également apparaître que l'aide apportée à la mémorisation des données repose en premier lieu sur leur structuration, en second lieu sur la diversité des modes de présentation des données dans le discours et en troisième lieu sur la variété des modes de représentation en mémoire sollicités. La structuration des informations présentées tient essentiellement au cadrage, plus ou moins large, des données présentées et au guidage de l'articulation des informations nouvelles aux informations déjà connues. L'aide au repérage de l'hétérogénéité discursive, qui permet de sérier les énoncés, est en revanche moins marquée. On peut noter enfin que si les interactions

enseignants-étudiants, qui aident potentiellement à la construction des connaissances sont attestées dans l'ensemble du corpus, elles présentent un spectre plus étroit dans certains cours que dans d'autres : implication des interlocuteurs dans le discours, recherche de connivence, questions aux fonctions diversifiées, co-construction des énoncés, selon les cas.

L'étude menée n'a qu'une valeur exploratoire. Il faudrait, *a minima*, pour neutraliser le facteur idiosyncrasique, faire le même type d'analyse, dans les mêmes disciplines, avec des enseignants différents, eux aussi chevronnés. Il faudrait par ailleurs, pour évaluer l'impact des disciplines, faire le même type d'analyse sur les CM en sciences dures et confronter les résultats aux études déjà menées par d'autres chercheurs.

Un autre chantier potentiel concerne l'apprentissage des étudiants : il faudrait également se donner les moyens de cerner les types d'apprentissages que le format CM favorise (appropriation notionnelle ; appropriation lexicale ; familiarisation avec des références ; entraînement à des types d'argumentation ; etc.), à différents niveaux d'étude.

Une question centrale, au demeurant très générale, est celle de l'étendue raisonnable des corpus. Les études qualitatives sur le CM, parfaitement justifiées quand elles visent l'action et donc l'identification de caractéristiques de discours situés, ne peuvent avoir qu'un caractère exploratoire lorsqu'il s'agit de cerner un genre et de rechercher des récurrences dans des conduites d'étagage dans un format discursif donné. À l'inverse, il faut s'interroger sur les critères à retenir pour la constitution de grands corpus.

Bibliographie

- Bouacha, M.-A. (1984). *Le discours universitaire: la rhétorique et ses pouvoirs*, Berne : Peter Lang
- Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF
- Claudel, Ch. (2011). « Pratiques citationnelles dans des cours magistraux à l'université », in Jaubert, A., Lopez Munoz, J.-M., Marnette, S., Rosier L. et Stolz, C., *Citations II : Citer pour quoi faire ? Pragmatique de la citation*, Louvain-la-Neuve : Editions Academia, Collection "Au cœur des textes", 191-207.
- Claudel, Ch. (2012). « Le rôle du tableau "noir" dans le déroulement des interactions en cours magistral », in Rivière, V., *Spécificités et diversités des interactions didactiques*, Paris : Riveneuve Éditions, 319-335.
- Deleuze, G. L'Abécédaire. DVD, P. A Boutang réalisateur, Paris : Editions Montparnasse.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*, Québec : Editions Nota bene
- Hofstadter, D., Sander, E. (2013). *L'analogie : cœur de la pensée*, Paris : Editions Odile Jacob
- Hudelot, C., Vasseur, M.-T. (1997). « Peut-on se passer de l'étagage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 », *CALaP*, n°15, 199-135.
- Kuhn, T.-S. (1972). *Les structures des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion (trad. française)
- Le Bot, M-C., Schuwer, M., Richard, E. (2008). *La Reformulation. Marqueurs linguistiques – Stratégies énonciatives*, Rennes : PUR, coll. "Rivages linguistiques". Erlbaum Associates
- Maingueneau, D. (2004). « Typologie des genres institués » (version remaniée des pp. 180-187 du *Discours littéraire*, Paris : Armand Colin
- http://pagesperso-orange.fr/dominique.maingueneau/intro_topic.html.
- Moirand, Sophie (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris : Hachette
- Richard, J.-F., Bonnet, C., Ghiglione, R. (1990). *Traité de Psychologie cognitive 2*. Paris : Dunod, 35-70.
- Schank, R.-C, Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*, Paris : Nathan université
- Vincent, D., Dubois, S. (1997). *Le discours rapporté au quotidien*, Cap-Saint-Ignace : Nuit Blanche Editeur.