

**Les procédés d'orchestration du cours :
discours oral, gestualité et supports écrits**

Solveig Lepoivre-Duc
Espé Université Lyon 1 – Laboratoire ICAR (UMR 5191)
Marie-Christine Pollet
Université Libre de Bruxelles

1. Corpus, méthodologie et questions de recherche

Nous examinerons un corpus – écrit et oral – composé de divers supports d'un cours de Linguistique Générale dispensé en L1 de Sciences du Langage à l'Université Lumière-Lyon 2, et notre analyse sera guidée par deux questions : le concept d'« enseignant-chercheur » et la relation enseignant-étudiants.

Notre corpus est composé des éléments suivants :

- les enregistrements vidéo des TD 1 et 2 de Linguistique Générale (Professeur : Lolke Van Der Veen)
- les transcriptions des TD 1 (36 pages – 1h28 de cours) et TD2 (37 pages - 1h29 de cours)
- le « descriptif du cours » (1 page) correspondant au TD de Linguistique Générale (Séance 1)
- la synthèse écrite du cours correspondant au TD de Linguistique Générale (Séance 1) : « Introduction à l'étude des langues et du langage » (structure et éléments de contenu importants - 11 pages)
- le diaporama du Cours de Linguistique Générale « Introduction à l'étude des langues et du langage »
- les notes prises par des étudiants
- le sujet d'examen de fin de semestre

Précisons à présent nos questions de recherche et notre méthodologie.

Pour la première question (le concept d'enseignant-chercheur), il s'agira d'examiner quel(s) statut(s) émerge(nt) dans quelles situations et dans quels supports, par le biais d'analyses comparatives concernant les démarches (d'ordre scientifique ? d'ordre didactique ?), les intentions de communications, et les réalisations discursives de ces démarches et intentions, sur les plans énonciatif, textuel et communicationnel.

Pour la deuxième question, qui porte sur la relation enseignant-étudiants, il s'agira d'observer les procédés utilisés par l'enseignant pour orchestrer les différents éléments du cours et ainsi jouer un rôle de médiateur dans la transmission du savoir. Pour ce faire, le discours de l'enseignant sera confronté à une approche multi-modale : l'analyse de l'enregistrement et de la transcription du TD 2, de la synthèse écrite et du diaporama, l'examen des éléments verbaux (discours oral, supports écrits) et co-verbaux (postures, regards, gestuelle), l'analyse des procédés de désignation du savoir sur les différents supports écrits du cours et de leur prise en compte par les étudiants au travers de leurs notes.

2. Quelques précisions terminologiques

On sait à quel point le terme « cours » peut être polysémique et représenter diverses réalités de la situation pédagogique.

De manière générale, on s'appuiera sur la définition suivante de Bruter (2008) : « le cours (CM = cours magistral) doit prendre en compte la préparation du cours par le professeur et le cadre – institutionnel, matériel, pédagogique, scientifique – dans lequel elle prend place ; en aval, le nécessaire prolongement du

cours qu'est le travail personnel de l'étudiant, et aussi le prolongement de l'interaction directe entre professeur et élèves par d'autres moyens de diffusion de la parole professorale ».

De manière plus contextualisée, relativement au corpus qui nous occupe ici, on dira que le « cours » est un ensemble d'éléments de natures, sources, fonctions différentes donnés à voir et à entendre aux étudiants au cours d'un semestre. Le « TD » (travail dirigé) est un moment de rencontre entre enseignant et étudiants, au cours duquel l'enseignant apporte tout ou partie des éléments du cours. Quant au « contenu du cours », il s'agit des connaissances que les étudiants doivent s'approprier et restituer lors de l'évaluation.

3. La question du statut du professeur : le concept d' « enseignant-chercheur »

Avant de nous référer à ce que des chercheurs ont pu dire au sujet du statut du professeur d'université, nous donnerons la parole à Lolke Van Der Veen lui-même, l'enseignant qui donne le cours et qui, après quelques informations pratiques et la prise des présences, se présente en ces termes auprès des étudiants :

« Alors, quelques petits détails sur mes activités de recherche. Sachez que les enseignants que vous avez dans vos cours sont en principe, en particulier les titulaires, des enseignants-chercheurs. Nous faisons de l'enseignement mais en même temps nous faisons de la recherche. La recherche alimente nos cours, donc on essaye d'être à peu près à jour par rapport aux recherches qui sont en cours, et de temps en temps on vous fera part de certaines avancées. Donc, un enseignant c'est pas qu'un enseignant, c'est aussi un chercheur. »

Lolke Van Der Veen fait ici très clairement allusion à la superposition des rôles, des missions et des statuts des enseignants universitaires.

Dans cet ordre d'idée, Chantal Parpette et Robert Bouchard (2007) ont observé l'universitaire dans ses différents rôles institutionnels (enseignant, spécialiste de sa discipline, chercheur, auteur de photocopies, de manuels de référence, voire aussi citoyen engagé) et analysé des auto-reformulations immédiates comme d'incessants micro-changements de posture qui produisent un portrait bougé de l'universitaire. Ils ont à partir de là construit la notion d' « auteur » pour désigner l'enseignant-chercheur comme nouveau type d'acteur pédagogique, vecteur de savoirs produits par d'autres, mais aussi auteur d'un cours original qu'il a lui-même réalisé. Parpette et Bouchard soulignent ainsi la « superposition de ces rôles dans l'exercice du cours magistral, événement didactique qui exige une action polysémique spécifique » (2007 : 119). Plus précisément, ils poursuivent leur analyse en reliant les différents rôles de l'enseignant à la nature des savoirs qu'il communique : « on pourrait être aussi tenté de distinguer plus finement entre, d'une part, l'enseignant (vecteur de savoirs « froids » et stables) et le spécialiste (porte-parole de savoirs encore « tièdes » mais maintenant partagés par les membres de sa communauté scientifique), et d'autre part, le chercheur (porteur d'un message plus « chaud », moins stabilisé et évoquant des controverses dont il est partie prenante, auquel s'ajoute le cas échéant le citoyen engagé dans le combat idéologique du quotidien extra-universitaire » (: 122).

Cette ambiguïté du rôle et du discours du professeur d'université, Marie-Christine Pollet (2001) la relie quant à elle aux différents genres de discours qu'il est amené à produire selon ses différentes fonctions, et voit dans les « discours didactiques universitaires » (DDU) un lieu caractéristique de changement de contrat de communication et de basculement, pour les étudiants, d'une posture à l'autre, d'un statut à l'autre : « ... le troisième (DDU) s'apparente davantage au discours scientifique par son intention argumentative et par une dimension polémique affichée. (...) Il semble qu'à certains moments, le locuteur privilégie, dans le contrat de communication qui le lie aux étudiants, une relation de chercheur à (futurs) chercheurs plutôt qu'une relation purement didactique. Dans un cas, le professeur expose comme une vérité des résultats à des néophytes en position d'attente ; dans l'autre, il fait participer les étudiants à une démarche d'obtention de résultats. Ce serait donc dans des cas comme celui-ci que les étudiants de première année éprouvent le plus de difficultés car ils seraient obligés, à l'intérieur d'un même cours, éventuellement dans un laps de temps très bref, de changer de posture, en d'autres termes de passer du statut d'élève à celui d'historien » (Pollet, 2001 : 122).

Cette superposition des rôles et statuts de l'enseignant est très perceptible, à différents niveaux, dans le cours oral de Lolke Van Der Veen. On observe en effet de nombreuses incursions du chercheur et du spécialiste de la discipline dans le fil du discours de l'enseignant : ses domaines de recherche, une allusion à sa doctorante, l'évocation du métier de linguiste et des méthodes de la linguistique ... Ces incursions permettent cependant d'amener du contenu du cours, des transitions entre différents points, et on pourrait ainsi percevoir une fonction didactique dans le recours de l'enseignant à la / sa recherche et à son statut de chercheur, ce qui est loin d'être un paradoxe et comme le montre l'exemple suivant :

« Alors mon domaine de spécialisation se trouve en Afrique. Je travaille sur un groupe de langues connu sous le nom de bantou, et ce groupe de langues, au nombre de 600 environ, occupe un tiers du continent africain.(...) Je vais aussi vous parler des langues du Gabon sur lesquelles je travaille plus spécifiquement. Je vais vous montrer quelques documentaires sur les travaux en cours (...) Nous allons faire de la linguistique générale. Je m'intéresse donc en particulier à la description des langues. C'est un domaine qui est très proche de ce qu'on appelle la linguistique générale. La description des langues alimente les réflexions à l'intérieur de ce qu'on appelle la linguistique générale. Regardons rapidement ce document descriptif. Vous y avez les objectifs, on va juste les parcourir, initiation à la linguistique générale et à ses différents domaines. Alors la linguistique générale c'est extrêmement vaste, et au premier semestre ce qu'on va faire (...) on vous proposera d'abord une introduction à l'étude des langues et du langage. Et ce sera l'occasion de découvrir la diversité des langues, d'en savoir plus sur la linguistique générale, d'en savoir plus sur le linguiste, d'en savoir plus sur les langues. Qu'est-ce qu'une langue ? Qu'est-ce que le langage ? »

A travers cet exemple, on voit bien le chercheur dans le cours oral ... On ne le voit pas, cependant, dans les traces écrites du cours, où seuls sont visibles l'enseignant et le spécialiste de la discipline. En effet, qu'il s'agisse du diaporama, de la synthèse ou du descriptif de cours, on y observe des descriptions, des énumérations, des explications, des exemples ou illustrations. Les modalisations d'énonciation y sont le plus souvent déclaratives et on n'y trouve aucune modalisation d'énoncé, comme si seul était de mise ici « l'aspect pré-construit du savoir » (Frier, 1998), ou, pour le dire comme Parpette et Bouchard, le savoir « froid » et stable. On peut penser que les traces écrites des cours, produites par l'équipe enseignante, seraient considérées comme le minimum à transmettre / acquérir, une sorte de socle de savoirs à assurer.

Pour illustrer davantage cette observation, nous comparerons ci-dessous trois supports du cours concernant le point « Avoir et parler une langue – Identité » : la synthèse, la diapositive correspondante et les cinq minutes d'enregistrement du cours oral. Nous tenterons d'y déceler quel(s) statut(s) de l'enseignant-chercheur y est (sont) privilégié(s).

La synthèse offre un mode d'organisation descriptif, avec une forte hiérarchisation : 7 points (numérotés de 1 à 7), eux-mêmes subdivisés en différents points (numéros, tirets, boules).

On y voit de nombreuses illustrations (tableaux, cartes, schémas, ...), ainsi que de nombreux exemples et définitions. Quelques concepts théoriques sont nommés et expliqués (ainsi, le « continuum dialectal »).

La polyphonie est présente mais faible, toutefois, avec quelques appels à Saussure, à Martinet et quelques références aux sources des illustrations reproduites

Les modalisations d'énonciation sont le plus souvent déclaratives, parfois interrogatives. On y observe peu de traces du locuteur, qui le plus souvent reste dans la transmission du savoir, sauf dans le point 4 (« Avenir de la diversité linguistique »), où le locuteur fait passer un point de vue personnel : « La diversité des langues est sérieusement menacée de nos jours ... D'un point de vue historique, la disparition des langues est un phénomène a priori naturel (...). Toutefois, ce qui est très alarmant de nos jours, c'est l'ampleur de cette perte ».

Dans cette synthèse, les statuts qui ressortent semblent être ceux d'enseignant, de spécialiste de la discipline, mais aussi de citoyen engagé (dans la seule expression d'un point de vue de la part du locuteur : « ce qui est très alarmant de nos jours »).

Quant à la diapositive, elle offre elle aussi un mode d'organisation descriptif, avec la même structure que la synthèse pour le titrage de premier rang. Néanmoins, les informations sont beaucoup plus lapidaires. On trouve aussi dans cette dia de nombreuses illustrations, mais différentes de celles de la synthèse. On observe là encore quelques concepts nommés et expliqués et une polyphonie, présente mais faible (comme dans la synthèse, quelques appels à Saussure, à Martinet et quelques références aux sources des illustrations reproduites).

Par ailleurs, cette diapositive met en scène une certaine complicité avec l'interlocuteur : en effet, ce sont les questions présentes sur la diapositive qui structurent l'interaction avec les étudiants et qui amènent des éléments importants de contenu.

La diapositive semble remplir une fonction de « contact » tournée vers les étudiants (car à partir d'elle sont gérées les interactions et les illustrations), et les statuts du locuteur qui y sont activés semblent être clairement ceux d'enseignant et de spécialiste de la discipline.

Venons-en enfin au cours oral, où l'on voit nettement émerger le statut de chercheur dans le discours du locuteur :

- « les oiseaux ... il y a des études de plus en plus pointues sur la communication des oiseaux, et on a trouvé il y a quelques années même des dialectes parmi les ... oui, ce qu'on peut éventuellement rapprocher de ce que nous on appelle dialecte (...) pour les mêmes espèces d'oiseaux c'est très varié » (p. 29)
- « nous pouvons (...) tout cela en principe, dans l'état actuel des connaissances, les animaux ne sont pas capables de le faire ... mais on peut avoir des surprises parce que les recherches avancent à grands pas dans ce domaine » (p. 30).

De cette comparaison, il ressort que le chercheur et la recherche se montrent uniquement dans le cours oral, et, aussi étonnant que cela puisse paraître, dans un objectif didactique centré sur le développement, la nuance ou l'illustration des propos tenus.

En revanche, les traces écrites des cours ne comportent pas d'allusion à la recherche. Il est vrai qu'il s'agit d'écrits anonymes, courts et destinés à l'efficacité de la communication.

Tout ceci nous semble poser la question, à laquelle il serait intéressant de revenir de manière approfondie, des supports de cours, de leurs rôles respectifs par rapport à la présence des étudiants au cours, et de leurs interactions avec les prises de notes.

4. La relation enseignant-étudiants

Dans cette partie, nous nous intéressons au savoir que l'enseignant, ici observé dans son rôle de spécialiste de la discipline, veut transmettre à ses étudiants. Le contenu du cours, c'est à dire ce que les étudiants devront en retenir, est constitué d'un ensemble complexe, hybride et plurisémiotique où le savoir se répartit entre différents supports : le discours de l'enseignant, parfois entremêlé avec certaines interventions des étudiants ; le document de synthèse auquel il se réfère et le diaporama¹. Le savoir prend donc une forme composite qui varie par sa substance (orale / écrite) et son accessibilité dans le temps : le diaporama n'est rendu visible que le temps du cours alors que le document de synthèse sera accessible, mais à l'issue du dernier cours. Il appartient alors aux étudiants de réunir les différentes données en un ensemble cohérent, le « cours » qu'ils devront être en mesure de restituer lors de l'examen terminal. Cette recomposition débute avec leur prise de notes effectuée pendant le TD ; elle pourra être complétée par la consultation des documents déposés sur la plateforme numérique. Il s'agit donc d'une forme minimale d'hybridation où certains moments du processus d'apprentissage sont mis à distance ; ils s'adressent à des étudiants présents sur la campus mais dont on attend qu'il « s'organisent pour exploiter au mieux les opportunités du présentiel, cumulées à celles de la distance. » (Paquenseguy, 2011)

La mise en relation des différents éléments du cours peut être difficile à réaliser pour les étudiants, plus particulièrement pour des non francophones. En visionnant le film du cours, on se rend compte que, tout au long de la séance, l'enseignant recourt à des procédés qui rendent visible et cohérent le maillage de connaissances qui se tisse entre les différents éléments du cours. On se rend compte, pour reprendre les termes de C. Carlo ici même, qu'il « gère l'accompagnement cognitif des étudiants » et les aide à identifier les repères sur lesquels s'appuyer pour localiser et consigner le savoir à mémoriser.

Nous allons dans un premier temps répertorier les différents procédés verbaux et non verbaux auxquels recourt l'enseignant pour rendre le savoir accessible et visible, mettre en relation les différents éléments qui le supportent. Puis nous chercherons à savoir comment ces repères font trace dans les prises de notes des étudiants.

4.1. Procédés utilisés par le professeur pour mettre en relation des éléments du cours

La salle de cours accueille une trentaine d'étudiants assis face au tableau et à l'écran du diaporama. L'extrait que nous analysons porte sur une partie du cours intitulée « Vie et mort des langues ». Le diaporama joue un rôle central, mais il ne se suffit pas à lui-même : il fournit, sous une forme très hiérarchisée, les titres et les éléments clés des explications qui sont développées oralement par le professeur. L'encadré qui figure au bas de la diapositive renvoie à un écrit complémentaire que les étudiants peuvent se procurer sur la plateforme numérique.

¹ Le power-point est projeté pendant le cours, mais il ne sera pas fourni aux étudiants ; ils auront en revanche accès au document de synthèse, mais à la fin du semestre.

Mort et naissance de langues

- Le processus de mort de langues existe depuis toujours (ex. *étrusque, sumérien, gaulois*), mais il s'accélère de manière très marquée de nos jours
- Le phénomène de naissance de langues peut voir le jour
 - exemple de diversification naturelle : *langues romanes*
 - exemple d'émergence d'une langue : *créoles*
 - exemple de langue ressuscitée (cas très rare) : *hébreu*

LIRE doc [2] « Pidgins et créoles », in *Atlas des langues*

23

Pour analyser la circulation du savoir dans la salle cours, nous nous appuyerons sur une approche multimodale du discours de l'enseignant en prenant plus particulièrement en compte les indicateurs suivants :

- les discours verbaux : l'oral monologique de l'enseignant, les échanges avec les étudiants, les supports écrits
- les gestes coverbaux, en nous référant à la typologie de Mc Neill (1992) reprise par Blanc et Griggs en 2010 : les gestes iconiques symbolisant un référent concret ; les gestes de battement qui rythment le discours ; les gestes métaphoriques, utilisés pour symboliser un référent abstrait ; les gestes déictiques désignant un élément du contexte
- les éléments non verbaux : déplacements et attitudes corporelles ; regards.

L'énoncé oral du cours est presque totalement pris en charge par l'enseignant. On y retrouve certaines caractéristiques d'un cours magistral, comme des énoncés récapitulatifs et des reformulations qui soutiennent la prise de note des étudiants tout en permettant à l'enseignant de préparer la suite de son discours. Différentes catégories de gestes coverbaux accompagnent et soutiennent son propos et en favorisent l'interprétation. On peut noter par exemple des gestes de battement pour rythmer l'énoncé d'une liste, ou des gestes métaphoriques, comme celui ci-dessous qui évoque le mélange des langues :



Certaines phases du cours sont co-construites avec les étudiants, comme le montre l'extrait suivant où la connaissance que l'enseignant intègre au contenu du cours («on va surtout retenir cette idée de mélange de langues») est dans un premier temps énoncée par un étudiant :

P : quels sont les créoles que vous connaissez

E : **c'est de l'anglais un peu mélangé avec une langue** euh

P : oui hein c'est alors donc y'a plusieurs beaucoup beaucoup d'exemples / vous pensez à la situation au Cameroun

E : oui xxxx

P : oui / c'est pas forcément avec de l'anglais / c'est c'est :: mais c'est mélangé ça c'est sûr / **on va surtout retenir cette idée de mélange de langues** / plusieurs langues oui

L'activité cognitive de l'enseignant est soutenue par deux supports sur lesquels il s'appuie alternativement pour structurer son exposé oral : le diaporama et le document de synthèse qu'il vient régulièrement consulter sur le bureau. Mais jamais il ne fait une lecture intégrale ou exhaustive de ces supports écrits. Son propos peut parfois devancer la lecture d'un titre du diaporama, ne pas en suivre l'ordre exact, contenir des reformulations lexicales rendant difficile le repérage de la même information qui figure sur la diapositive.

Entre les deux formes de discours oraux et les deux types de supports écrits, un des obstacles auquel peuvent se trouver confrontés les étudiants est de localiser et mettre en relation les différents éléments d'une même explication fournie sous une forme oralo-graphique. Cette difficulté est partiellement prise en charge par le professeur. Le premier niveau d'énonciation du cours est doublé par un second dans lequel l'enseignant recourt à une autre catégorie de moyens verbaux et co-verbaux pour situer son propos par

rapport à une des sources d'information écrite : diaporama ou document de synthèse. En somme, certaines postures, regards et gestes, émis par l'enseignant exercent à leur tour une fonction cognitive auprès des étudiants pour structurer la réception du cours.

Lorsqu'elles renvoient au diaporama, elles peuvent être très « discrètes » ou au contraire extrêmement explicites :

- coup d'œil rapide vers l'écran accompagné d'une pause conclusive dans le discours oral (« voilà ») : on comprend que l'enseignant va passer à la ligne et à l'idée suivante

- geste déictique large désignant l'écran, accompagné d'un énoncé métadiscursif qui peut aider à se situer dans la hiérarchie des informations fournies sur la diapositive : « regardez » « Alors, qu'est-ce qu'on a comme exemples ? » (sous entendu : dans le diaporama) ou alors indiquer que l'apport de connaissances va aller au-delà du cadre prédéfini par la diaporama : « alors il y a une chose qui n'est pas mentionnée ici mais que vous allez découvrir davantage à travers la lecture de / d'un extrait de l'atlas des langues / pidgin et créole »

- déplacement jusqu'à l'écran, accompagné d'un geste qui pointe de manière très précise l'élément du diaporama à observer : « LIRE doc (2) « Pidgins et créoles », in *Atlas des langues*.

Il s'agit d'une aide méthodologique apportée aux étudiants afin qu'ils établissent le lien entre le cours produit en présentiel et les éléments à consulter sur la plateforme numérique.

Les gestes et postures qui concernent le document de synthèse sont beaucoup plus difficiles à interpréter pour l'étudiant dans la mesure où ils n'y ont pas encore accès. Ce document sert de support pour l'enseignant qui s'assure qu'il n'omet aucune information, mais les étudiants n'ont pas encore connaissance de la fonction de cet écrit auquel il se réfère.

4.2. Les prises de notes des étudiants

Nous avons cherché à situer, dans tout le contenu du cours, les connaissances permettant de répondre à une des questions de l'examen de fin de semestre: expliquer la différence entre un pidgin et un créole. Pour apporter une réponse exhaustive les étudiants pouvaient se référer aux sources suivantes:

- le discours de l'enseignant et les échanges avec les étudiants (cf transcription en 4.1)

- la diapositive sur la mort et la naissance des langues apporte deux éléments d'information :

* dans le texte principal (*le créole est un exemple d'émergence d'une langue*)

* dans l'encadré qui renvoie à la lecture au document complémentaire « Pidgins et créoles » déposé sur le bureau virtuel.

- le document de synthèse auquel les étudiants n'ont eu accès qu'après le cours.

Ces éléments sont à la fois redondants et complémentaires ; ils sont conçus et mis en relation pour que les étudiants en fassent la synthèse. Cela nécessite une bonne prise de conscience de la configuration du cours et une méthodologie, notamment au moment de la prise de notes, permettant de mettre en relation les différents éléments.

L'analyse des notes des étudiants fait apparaître trois profils. Tous prennent le contenu du diaporama comme fil directeur, mais avec des variantes importantes dans le degré d'exhaustivité des connaissances consignées.

Le premier profil correspond aux notes qui contiennent uniquement des éléments du diaporama, mais de manière non exhaustive. Les titres perdent leur fonction hiérarchique et sont mis au même plan que le texte ; manquent par ailleurs les informations concernant les documents à consulter sur la plateforme numérique.

Le second profil correspond à une copie un peu plus hiérarchisée de la diapositive, mais il ne contient pas non plus d'éléments de connaissance allant au-delà du plan proposé sur le diaporama : ni ceux qui figuraient dans le discours oral de l'enseignant ni ceux qui renvoient aux lectures complémentaires.

Le troisième profil, beaucoup plus complet, porte, en plus des éléments figurant sur la diapositive, des traces de l'échange qui a eu lieu avec les étudiants. Ces traces ne sont pas pour autant « perdues » puisqu'elles figurent également sur le document de synthèse. Ce troisième profil fait également apparaître les références des lectures complémentaires auxquelles renvoie le diaporama.

Il ressort de cette analyse que l'activité de l'enseignant porte sur un double niveau : le premier niveau, déjà étudié par Bouchard et Parpette en 2010, conduit à se préoccuper de la « concomitance des discours oraux

et écrits » ; un second niveau, lié à l'hybridation (même partielle) du cours, consiste à gérer une nouvelle dimension où les supports écrits et oraux s'inscrivent dans des temporalités différentes. L'activité de l'enseignant et celle des étudiants s'en trouvent modifiées : le premier, comme on a pu l'observer, s'efforce de mettre en évidence un maillage entre les éléments, présents et différés, du cours. Il appartient aux seconds d'adapter leur méthodologie de travail, dont la prise de notes, à cette forme d'enseignement.

5. Elargissement théorique et prolongements didactiques : pour une didactique des discours universitaires

Ce genre de recherche concernant les cours magistraux, leurs prolongements et leurs environnements peut s'inscrire dans le champ des « littéracies universitaires » (cf : travaux de Delcambre, Lahanier-Reuter, Pollet, ...) et combler un manque dans l'espace français, pour ce qui regarde le Français Langue Maternelle (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010)

Ainsi, selon Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter (2010 : 28), « le champ que nous proposons de construire se donne comme objectif de théoriser ce qui fait la spécificité ou la transversalité des pratiques d'écriture à l'université, dans les différents espaces qui constituent cette institution, l'enseignement, la formation à la recherche (master et doctorat) et la recherche elle-même (les pratiques des chercheurs). »

Les deux chercheuses mettent ainsi l'accent sur les écrits universitaires en tant que pratiques situées, et dans leurs variations contextuelles.

Yves Reuter, quant à lui (2012 : 162-164), examinant l'apport des Littéracies Universitaires en Didactique du Français de l'enseignement supérieur, insiste sur ces différents points : la perception de la lecture-écriture en tant que pratiques sociales, le déplacement de la notion de savoirs abstraits vers celle de « pratiques discursives des savoirs », l'analyse critique des fonctionnements universitaires pour réinterroger la question de l'échec ; l'idée que les difficultés rencontrées par les étudiants sont « *légitimement* traitables à l'université » ; la conception de dispositifs de remédiation reposant sur « l'analyse des pratiques disciplinaires propres aux études universitaires (et cela aux différentes étapes du cursus et selon les différentes filières), sur l'analyse des représentations associées à ces pratiques (que ce soit celles des étudiants ou celles des enseignants), sur l'analyse des dispositifs d'enseignement eux-mêmes en tant qu'ils s'avèrent insuffisamment efficaces, voire qu'ils sont susceptibles d'engendrer certaines de ces difficultés » ; la légitimation des littéracies universitaires comme objets de recherche possibles.

Il nous semble qu'une recherche comme celle que nous venons d'exposer dans ses premiers balbutiements, et plus largement le thème des *cours magistraux et environnements numériques* qui -fait l'objet de cette publication, entre bien dans le champ des Littéracies universitaires telles que les conçoivent Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter.

De plus, et pour terminer sur cette ouverture, notre objet de recherche peut représenter une piste possible pour combler un manque qui se fait ressentir dans le champ du Français langue maternelle. En effet, comme le disent Delcambre et Lahanier-Reuter, « les recherches situées dans le cadre des littéracies universitaires présentées ici (*recherches françaises*) se donnent comme objet principalement les discours universitaires écrits (vus sous l'angle disciplinaire ou générique) et ne développent pas d'analyse des formes multimodales de communication écrite », alors que « ce domaine, qui est particulièrement développé chez les chercheurs anglo-saxons, l'est également en France dans le domaine du FLE (voir par exemple les travaux de François Mangenot) » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 : 27).

Ainsi donc, l'intérêt pour les divers environnements de cours (notamment numériques) pourrait représenter un point d'articulation possible FLM / FLE, FOU au sein de la recherche en Littéracies Universitaires.

Bibliographie

Blanc, N., Griggs P. (2010). « Reformulations et apprentissages dans le contexte pluri-sémiotique d'une classe de langue étrangère » dans *Les reformulations pluri-sémiotiques dans les discours de formation*. RABATEL, A. (éd.). Presses universitaires de Franche-Comté. 169-189.

Bruter, A. (2008). « Le cours magistral comme objet d'histoire », dans *Histoire de l'éducation*, 120, mis en ligne le 26 octobre 2009. URL : <http://histoire-education.revues.org/index1829.html>

- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). « Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », dans : *Diplyque*, 18, 11-42.
- Frier, C. (1998). « Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'Université », dans : *Lidil*, 17, 65-79.
- Parpette, C. et BouchardD, R. (2007). « Autoportrait de l'enseignant-chercheur en auteur/acteur. Jeu de postures et reformulations dans le cours de première année », dans : *Lidil*, 35, 119-136.
- Paquenseguy, F. et PEREZ-FRAGOSO C. (2011). « L'hybridation des cours et l'intégration de l'injonction à produire », dans : *Distances et savoirs*, 2011/4 Vol. 9, p. 515-540
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Aspects théoriques et pratiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Reuter, Y. (2012). « Les didactiques et la question des littéracies universitaires », dans : *Pratiques*, 153-154, 161-176.