



HAL
open science

Le cours magistral : interrogations didactiques et analyse de discours

Sophie Dufour, Chantal Parpette

► To cite this version:

Sophie Dufour, Chantal Parpette. Le cours magistral : interrogations didactiques et analyse de discours. Les carnets du cediscor, 2017, Analyse de discours et didactique des/en langues, 13, 10.4000/cediscor.1023 . halshs-01354736

HAL Id: halshs-01354736

<https://shs.hal.science/halshs-01354736v1>

Submitted on 16 Jul 2023

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

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

Sophie DUFOUR
Université Paul-Valéry Montpellier 3
Laboratoire Praxiling

Sophie Dufour est maître de conférences en Didactique du FLE (département des Sciences du langage) à l'université Paul-Valéry Montpellier 3. Elle assure en Licence et en Master FLE des enseignements de méthodologie du FLE, de didactique de l'oral et de l'écrit, de grammaire du FLE. Ses recherches actuelles portent sur le français sur objectif universitaire.

Chantal PARPETTE
Université de Lyon
Laboratoire ICAR

Chantal Parpette est maîtresse de conférences en Didactique du FLE (département des Sciences du langage) à l'université Lumière-Lyon 2. Elle assure en Master FLE des enseignements de méthodologie du FLE, français sur objectif spécifique, didactique l'oral, interactions didactiques, et assure des formations extérieures auprès d'enseignants de FLE. Ses travaux actuels portent sur le français sur objectif universitaire. Elle est l'auteur de matériel pédagogique pour les apprenants de langue et d'ouvrages de formation pour les enseignants.

Titre :

Le cours magistral : interrogations didactiques et analyse de discours

Title:

Lecture: questions of didactics and discourse analysis

Résumé

Les réflexions présentées dans cet article s'inscrivent dans le cadre de la mobilité étudiante et s'intéressent aux cours magistraux que suivent les étudiants allophones dans l'université française. L'analyse de ces discours met en évidence certains phénomènes discursifs peu étudiés par la didactique du FLE alors qu'ils jouent un rôle important et doivent être maîtrisés en compréhension orale par les étudiants. Nous analysons trois de ces faits de discours : la polyfonctionnalité du discours de l'enseignant, celui-ci jouant plusieurs rôles auprès des étudiants qui l'écoutent ; les discours oralographiques qui combinent deux sources d'information simultanées, la parole de l'enseignant et les diapositives (les *PowerPoint*) qui l'accompagnent ; enfin le dialogisme entendu comme la coexistence dans la parole de l'enseignant d'autres instances d'énonciation. Ces phénomènes discursifs appellent la mise en place de stratégies d'aide à la compréhension orale dans le cadre des formations FLE destinées aux étudiants allophones. Nous nous attachons à illustrer ces caractéristiques discursives à travers des corpus de cours magistraux, et à montrer quels traitements didactiques peuvent en être faits.

Abstract

The ideas presented in this article deal with the mobility of students and examine lectures followed by allophone students at French universities. This paper highlights some discursive phenomena up till now deficiently enquired by didactics of French as a foreign language although they are rather important as the oral comprehension needs to be mastered by the students following these courses. We are going to analyse three of these discourse phenomena : the polyfunctionality of the teachers' speech playing different roles for students listening; the so-called oral-graphical discourse combining two simultaneous sources of information : the word of the teacher and the slides (*PowerPoint*) that accompany it; finally the dialogism understood as the coexistence of the teachers word as other instances of enunciation. These discursive phenomena require the implementation of assisting strategies within the teaching methods of French as a foreign language, especially with regards to the oral comprehension of allophone students. We strive to illustrate these discursive features throughout the corpora of lectures and to show which teaching strategies can be offered.

Mots-clés

Cours magistral, compréhension des cours, polyfonctionnalité du discours, discours oralographique, dialogisme

Keywords

lecture, comprehension of lectures, polyfunctionality of discourse, oral-graphical discourse, dialogism

Notions

Fonctions pragmatiques du discours, dialogisme, ironie

Notions

Pragmatic functions of discourse, dialogism, irony

Le cours magistral : interrogations didactiques et analyse de discours

La présente réflexion s'inscrit dans le cadre global de la mobilité et des discours auxquels sont confrontés les étudiants allophones lors de leurs études dans l'université française. Elle porte particulièrement sur les cours magistraux (CM), et est née des préoccupations de didacticiens de Français langue étrangère (FLE) à la recherche de stratégies d'enseignement qui faciliteraient l'accès à ces cours, généralement reconnus comme une épreuve difficile pour les étudiants non-natifs.

Le CM, par son rituel très stable, constitue un vrai *genre* discursif. Produit dans un espace large de type amphithéâtre, c'est un face-à-face présentiel, entre un enseignant-orateur transmettant des connaissances à un groupe important considéré comme un interlocuteur collectif, qui écoute mais ne prend pas la parole. Et il s'agit pour les étudiants de comprendre et de retenir les données enseignées, qui seront validées par la réussite à un examen. Les nombreux CM enregistrés *in situ* - dans le cadre de travaux de recherche et pour la réalisation de matériel pédagogique en Français sur objectif universitaire (FOU) - font apparaître des récurrences pragmatico-discursives fortes, non traitées par l'enseignement généraliste du FLE. Il s'agit i) du caractère polyfonctionnel du discours enseignant, ii) de sa dimension oralographique, et iii) de la relation dialogique qu'il entretient avec les discours d'autres chercheurs ou acteurs de la spécialité traitée.

La première partie de cet article analyse ces faits de discours dont on fait l'hypothèse qu'ils jouent un rôle dans la compréhension des CM, la seconde propose des stratégies didactiques destinées à en faciliter la réception par les étudiants allophones.

1. Analyse de récurrences discursives dans les cours magistraux

Tenter de résoudre les interrogations que génère le traitement didactique des CM conduit à se pencher sur le fonctionnement de ces faits de discours qui peuvent paraître disparates, mais qui ont en commun d'être très présents dans la communication entre l'enseignant et les étudiants.

1.1 La polyfonctionnalité du discours enseignant

Face à son public d'étudiants, l'enseignant universitaire joue différents rôles. Il est tout d'abord, et de manière centrale, un expert de sa discipline, qui est là pour transmettre des savoirs. Et son intervention se situant dans le cadre éducatif, il est également le pédagogue qui doit accompagner les étudiants dans leur appropriation des connaissances (Parpette 2008). Par ailleurs, du fait de l'autorité que lui confère l'institution universitaire sur les étudiants, il peut également être amené à jouer un rôle de régulateur devant des comportements perturbateurs¹. Ces rôles se manifestent, sur le plan verbal, par une imbrication souvent forte des énoncés par lesquels ils s'expriment. A ces différentes fonctions, s'en ajoute une, plus conjoncturelle, qui est la gestion des aléas de l'espace de communication (un bruit, un problème de tableau, etc.).

Le phénomène de polyfonctionnalité apparaît de manière particulièrement nette dans cet extrait de cours de *Relations internationales* de première année de droit, dans laquelle figurent : en gras les énoncés de l'expert, en italique les énoncés du pédagogue, et en standard la gestion des aléas de la situation.

¹ La fonction de régulation apparaît assez rarement dans les cours magistraux. Elle est davantage présente dans les travaux dirigés.

(...) **donc la prise de conscience du développement des problèmes émerge très exactement à la conférence de Bandung** je vais vous écrire / *ça vous rappelle de bons souvenirs la conférence de Bandung elle a eu lieu en 1956 Bandung c'est en Indonésie hein c'est pas en Afrique du Sud c'est pas en Afrique c'est en Indonésie Bandung quand je donne quelquefois des cartes ça crée / y a quelquefois des surprises* **donc Bandung c'est en 1956 et à cette conférence va émerger** je vais vous l'écrire mais je cherche une place désespérément sur le tableau Bandung **donc va émerger à cette conférence un concept** *aussi que vous connaissez bien le concept de tiers-monde à cette conférence donc émerge un concept le concept de tiers-monde / alors c'est Alfred Sauvy qui a théorisé ce concept et il a euh / imité une œuvre que vous allez voir ça y est / pardon je me trompe de excusez-moi j'ai fait il a imité une œuvre de Sieyès s-i-e-y-e-s (L'ENSEIGNANT EPELLE LE NOM)* **Sieyès c'est un révolutionnaire français qui avait écrit Le Tiers-Etat et donc imitant le concept de Sieyès il va théoriser le concept de tiers-monde**

Fig 1. Extrait de cours « Bandung »

On observe ici une alternance serrée des différents types d'énoncés liée à la simultanéité des fonctions de l'enseignant, qui suspend à plusieurs reprises son discours d'expert sur la conférence de Bandung pour des énoncés d'accompagnement pédagogique : « ça vous rappelle de bons souvenirs / Bandung c'est en Indonésie hein c'est pas en Afrique du Sud c'est pas en Afrique c'est en Indonésie Bandung ». Il interrompt également son explication pour commenter des problèmes techniques : il manque de place sur le tableau pour écrire – « je cherche une place désespérément sur le tableau » - ; puis il fait une erreur d'orthographe en écrivant le nom de Sieyès – « vous allez voir ça y est pardon je me trompe de excusez-moi ». Le discours d'expert - le discours principal - tient en un énoncé relativement court rapporté à l'ensemble des paroles prononcées dans ce passage :

« donc la prise de conscience du développement des problèmes émerge très exactement à la conférence de Bandung (qui) a eu lieu en 1956 (...) à cette conférence donc émerge un concept le concept de tiers-monde alors c'est Alfred Sauvy qui a théorisé ce concept (...) il a imité une œuvre de Sieyès il a euh imité une œuvre que il a imité une œuvre de Sieyès s-i-e-y-e-s Sieyès c'est un révolutionnaire français qui avait écrit Le Tiers-Etat et donc imitant le concept de Sieyès il va théoriser le concept de tiers-monde »

Le reste du discours est constitué de discours « latéraux » (Parpette 2010) - et de répétitions de « raccordement » rendues nécessaires par les suspensions de l'énoncé principal : « à cette conférence émerge... » (2 fois) et « il a imité une œuvre de Sieyès ». Le discours principal est ainsi enserré dans un maillage discursif où apparaissent d'autres discours, aléatoires, imprévisibles dans la mesure où ils relèvent d'autres fonctions et ne s'inscrivent pas dans la continuité du premier. Certes, des phénomènes para-verbaux interviennent dans le marquage des énoncés. Le discours principal se caractérise généralement par une diction plus tendue, ainsi que par des ralentissements et des répétitions, lesquels signalent toujours le caractère important des données transmises. A l'inverse, les énoncés latéraux sont souvent prononcés sur un débit plus rapide, un ton plus bas, et sans répétition. On peut cependant faire l'hypothèse, malgré ces indicateurs vocaux, que ce phénomène de polyfonctionnalité a un impact non négligeable sur la réception des cours magistraux qu'il rend plus difficile, notamment lorsqu'il se manifeste sous la forme complexe qui apparaît ici.

1.2 Les discours oralographiques

Liés à l'apparition des environnements numériques dans les cours, les diaporamas (généralement appelés « PowerPoint ») se sont largement répandus à l'université, transformant les discours oraux des enseignants en discours oralographiques. Souvent considérés comme une technique facilitatrice permettant un « dédoublement dynamique du message » (Bouchard, 2009), ils méritent cependant d'être interrogés, compte tenu de l'impact déstabilisant qu'ils peuvent avoir sur la réception des cours par les étudiants lorsqu'ils ne sont pas intégrés dans un dispositif adapté tel qu'on le verra plus loin (point 2.2.2).

Dans l'extrait qui suit, tiré d'un cours d'*Economie du développement*, l'enseignant appuie son discours sur la projection suivante :

L'industrialisation, de quoi s'agit-il ?

Des questions fondamentales :

1. Quel rôle pour le secteur public/privé ?
2. **Quelle part réserver aux ressources domestiques ?
(financières, technologiques, humaines, etc.)**
3. Quels débouchés ?
4. Quelle place pour l'agriculture ?

Fig. 2 Diapositive « Industrialisation »

La vidéo du cours montre qu'un certain nombre d'étudiants recopient ce qui est projeté alors que l'enseignant est en train d'expliquer longuement les phrases-clés qui apparaissent sur la diapositive. Les lignes qui suivent sont la transcription du discours oral accompagnant la seconde question, notée en gras (par nous) sur la figure ci-dessus :

« seconde question / quelle part réserver aux ressources domestiques *versus* ressources internationales / par exemple / faut-il emprunter à l'étranger pour financer l'industrialisation / faut-il faire venir des technologies de l'extérieur / faut-il faire venir des cadres / des experts / prenez n'importe quelle économie africaine moyenne / essayons de voir à quoi prédispose ce type d'interrogation / faut-il fonder son industrialisation sur ses propres ressources / des technologies simples / adaptées / une épargne locale / ou faut-il au contraire se dire, pour hâter l'industrialisation / il faut aller chercher ce qui existe de mieux / des experts internationaux / s'endetter / importer des technologies par paquets / etc. / etc. / vous n'êtes pas sans savoir que l'expérience des cinquante dernières années prête à toutes sortes d'interprétations et de conclusions / il y a de tout / il y a des choses qui ont abouti / hein lorsqu'on importe des choses de l'extérieur / il y a aussi des échecs tout à fait cuisants // troisième question... »

Le discours qui accompagne cette question 2 est très développé, et essentiel pour comprendre la projection qui, elle, ne présente qu'une version très synthétique des points qui vont être abordés. On peut faire l'hypothèse que l'étudiant absorbé par la copie de la diapositive ne peut être pleinement attentif aux explications de l'enseignant. Il se retrouve en effet dans une situation de réception cognitivement exigeante : la présence du diaporama l'oblige à passer d'un dispositif à deux pôles « écoute-prise de notes » à un dispositif à trois pôles « écoute-lecture-prise de notes ». Les enregistrements de CM montrent que souvent les étudiants ne réussissent pas très bien à gérer la réception et la rétention de ces discours combinés lorsque le diaporama présente une

certaine densité verbale².

Tous les cours avec PowerPoint ne présentent pas le même degré de complexité et donc de difficulté de réception par les étudiants. Il existe une grande variété de combinaisons discursives associant les projections et le discours de l'enseignant : répétition, reformulation, explicitation, exemplification. Et les stratégies d'aide à la compréhension mises en place dans les formations FLE varieront en fonction de ces combinaisons.

1.3 Discours enseignant et dialogisme

L'enseignant universitaire est un *enseignant-chercheur*. Sa fonction d'enseignant est adossée à sa fonction de chercheur : il transmet à ses étudiants des connaissances dans un domaine qu'il contribue à construire, et sur lequel il a un point de vue. Cette situation, avec les questions qu'elle pose aux didacticiens, renvoie aux études sur les diverses instances d'énonciation présentes dans un discours, celles de J. Authiez-Revuz (1984) sur l'hétérogénéité montrée, celles de J. Bres (2005) ou de R. Vion (2010) sur le dialogisme et la polyphonie. Nous reprendrons ici les définitions de C. Marlot et M-C. Baques (2013) qui distinguent trois types d'interlocuteurs auxquels peut s'adresser un discours monologique tel que celui de l'enseignant de CM, et donc trois types de dialogisme :

- « Le dialogisme interlocutif : Le discours du professeur se construit en considération des étudiants. Cette construction se révèle dans des formes langagières qui prennent en compte l'aspect lexical, syntaxique ou encore la structure argumentative.
- Le dialogisme intralocutif : Le locuteur (le professeur) est son premier interlocuteur. La production de sa parole se fait constamment en interaction avec ce qu'il a dit antérieurement, avec ce qu'il est en train de dire et ce qu'il a à dire.
- Le dialogisme interdiscursif : Le locuteur (le professeur) fait référence à des propos qui ne sont pas les siens et les mêle à son discours : on note d'une manière plus ou moins explicite, la présence de la parole d'autrui dans son discours. »

Seul le *dialogisme interdiscursif* est traité ici parce que c'est celui qui pose au didacticien les problèmes les plus sérieux.

R. Bouchard et C. Parpette (2007) considèrent que

« Le CM est pour une bonne part un méta-discours qui prend pour cible d'autres discours passés et contemporains, les évalue implicitement ou explicitement pour les situer par rapport au discours propre de l'enseignant-chercheur. »

A travers la voix de l'enseignant en cours magistral, s'expriment plusieurs énonciateurs, de manière plus ou moins explicite. La reconnaissance de ces instances d'énonciation et surtout du positionnement de l'enseignant à l'égard de ces autres discours est un élément important de la compréhension du cours par les étudiants, et notamment par les étudiants allophones dont la réactivité au contenu des paroles de l'enseignant doit composer avec le décryptage formel des énoncés. Ce phénomène de positionnement énonciatif est particulièrement sensible en sciences humaines, dans les disciplines socialement impliquées telles que l'économie, la sociologie, ou d'autres, dont les diverses théories font quasi quotidiennement débat.

Deux exemples concrets permettent d'illustrer cette question de la relation aux discours « autres » telle qu'elle se pose en termes didactiques. Il s'agit de deux extraits de cours *d'Économie du développement* de première année de Sciences économiques et gestion, pris comme les deux pôles d'un axe allant d'un positionnement *explicite* et *distanzié*, par rapport aux discours d'autrui, à un positionnement beaucoup plus *implicite* et *impliqué*.

Extrait 1

« je vous propose maintenant / qu'on interroge les économistes hein sur la question industrielle / qu'on s'intéresse quelques instants aux points de vue de la théorie économique sur

² A ce sujet, voir l'enquête réalisée par Dufour et Parpette (2014 : 37) sur les PowerPoint dans les cours universitaires.

l'industrialisation lorsqu'on explore hein le champ de l'analyse économique / il est possible de faire deux tas / hein / c'est-à-dire de regrouper les points de vue proposés en deux catégories // vous avez d'un côté des économistes qui analysent l'industrialisation comme un fait d'organisation // et vous avez par ailleurs des économistes qui analysent / l'industrialisation comme un fait de localisation »

Dans ce passage, l'enseignant fait très explicitement référence aux théories sur l'industrialisation d'un certain nombre d'économistes, pour le moment identifiés globalement au sein de deux catégories – ceux « qui analysent l'industrialisation comme un fait d'organisation » et ceux « qui analysent l'industrialisation comme un fait de localisation » – et qui seront, dans la suite du cours, nommés et étudiés un à un. La présentation de ces économistes se fait sur un mode que l'on peut qualifier de neutre ou objectif. La compréhension par les étudiants allophones de cette présence de diverses instances d'énonciation dans le discours de l'enseignant peut prendre appui sur des repères explicites et simples.

Extrait 2

« donc l'économie du développement indiscutablement est une discipline conservatrice / on va le mesurer maintenant en passant en revue les principales étapes d'élaboration de la discipline // dans les années 50 la pensée économique du développement était une pensée coloniale / c'est-à-dire on va retrouver ici on l'a déjà dit / la théorie des climats de Montesquieu / c'est-à-dire que les analyses / les analyses mettent en relief l'importance des aspects géographiques / topographiques / climatiques / et humains / l'Afrique va mal parce que la sécheresse / l'Afrique va mal parce qu'il ne pleut pas assez / l'Asie va mal précisément il pleut beaucoup trop / donc on va de façon récurrente insister sur les aspects climatiques / topographique / et humains / les conditions environnementales sont souvent mises en relief pour expliquer les difficultés ou l'impossibilité du développement / naturellement les conditions étaient alors toutes trouvées pour expliquer / ou pour justifier pourquoi l'Afrique est sous-développée // en réalité / en réalité on comprendra beaucoup plus tard que l'Afrique n'est pas sous-développée / ou n'est pas essentiellement sous-développée // l'Afrique est maintenue dans un état permanent de sous-développement // la pensée économique du développement je pense que vous l'avez compris / était à cette époque inséparable de la domination coloniale / on ne peut pas d'un côté dominer l'Afrique et expliquer que c'est cette domination qui explique son sous-développement / on bottait en touche »

Ici, les choses sont plus complexes. Les discours « autres » font l'objet d'une prise de position critique de la part de l'enseignant. Il s'agit d'abord d'un jugement sur la discipline elle-même, « l'économie du développement indiscutablement est une discipline conservatrice », étayé par l'analyse des différentes théories qui ont façonné l'économie du développement, en l'occurrence dans ce passage, celle des années 50. L'enseignant présente une vision très négative des analyses de cette période qu'il réfère à la théorie des climats de Montesquieu, analyses attribuant aux conditions climatiques l'état de sous-développement de certaines régions du monde :

« l'Afrique va mal parce que la sécheresse / l'Afrique va mal parce qu'il ne pleut pas assez / l'Asie va mal précisément il pleut beaucoup trop »

Le dialogue qu'entretient l'enseignant avec les théoriciens qu'il conteste emprunte plusieurs formes linguistiques. Dans l'affirmation « l'économie du développement indiscutablement est une discipline conservatrice », le terme « indiscutablement » affiche l'implication de l'enseignant dans son propos, tandis que la connotation péjorative attachée à « conservatrice » le situe dans l'opposition à cette théorie. La même connotation se retrouve dans « pensée coloniale » de l'énoncé suivant. L'enseignant se lance ensuite dans une reformulation ironique qui illustre en la critiquant ce qu'est la théorie des climats : « l'Afrique va mal parce que la sécheresse / l'Afrique va mal parce qu'il ne pleut pas assez / l'Asie va mal précisément il pleut beaucoup trop ». Pour reprendre les termes de Sperber et Wilson définissant l'ironie (1978), il se fait ainsi « l'écho d'un énoncé ou d'une pensée dont (il) entend souligner le manque de justesse ou de pertinence » (cités par Berrendonner 1981, p.196). Cette prise de position est confortée par des expressions telles que « on va de façon récurrente insister sur » et « naturellement les conditions étaient alors toutes

trouvées pour » pragmatiquement porteuses de dimension critique. Ces expressions sont en effet toujours utilisées pour indiquer une insistance sur une donnée erronée, pour la première, et une explication de mauvaise foi, pour la seconde. Cette prise de distance sur le mode ironique aboutit au dévoilement de l'explication à laquelle adhère l'enseignant, sa voix se confondant alors avec celle des chercheurs (« on comprendra beaucoup plus tard... ») qui ont plus tard invalidé la théorie des climats, « en réalité » liée à la domination coloniale. Cette mise au point sur la théorie des climats superpose la voix de l'enseignant à celle des économistes et acteurs politiques des années 50 : « on ne peut pas d'un côté dominer l'Afrique et expliquer que c'est cette domination qui explique son sous-développement ». Pour résumer, on peut citer J. Bres (2005) :

« Les marques dialogiques sont donc fort variées – ce que les recherches récentes ont largement confirmé –, de par les outils linguistiques qu'elles mettent en œuvre, mais également de par la façon dont elles font entendre la voix de l'autre, qui va de l'*explicite* – sa représentation dans la mention du discours direct, son affleurement dans les « îlots textuels » – à l'*implicite* : son enfouissement le plus profond, lorsque les signifiants font défaut, sans que pour autant l'autre *voix* cesse d'être perceptible. »

Comme on peut l'imaginer, ce tissage dialogique serré entre les différentes instances d'énonciation portées par la voix de l'enseignant-chercheur pose aux étudiants allophones des problèmes importants de compréhension des cours. Les connotations et dimensions pragmatiques de certaines expressions, la complexité du phénomène de l'ironie, la polysémie du pronom « on », etc. rendent très délicate la perception de ces phénomènes discursivement imbriqués, et interrogent la didactique du FLE sur les moyens à mettre en œuvre pour y sensibiliser les apprenants.

2. Prise en charge didactique

La prise de conscience et l'analyse de ces phénomènes discursifs trouve son sens, son aboutissement, dans la construction d'outils pédagogiques d'aide à la compréhension orale des étudiants allophones en mobilité. En effet, les phénomènes étudiés plus haut n'ont jusqu'à présent pas été intégrés dans l'enseignement FLE, dans la mesure où, sans être exclusivement présents dans les CM, ils relèvent davantage de situations de communication magistrales - cours, conférences, exposés publics – et que ces genres oraux sont assez peu présents dans le matériel pédagogique de français général.

On distingue trois niveaux de prise en charge.

2.1 Catégories didactiques

La première prise en charge que doit opérer la didactique du FLE consiste à nommer les faits de discours analysés pour pouvoir les constituer en objets d'apprentissage. C'est ainsi que dans la conception de leur matériel pédagogique de *Français sur objectif universitaire* (FOU) - le sous-champ du FLE qui travaille sur l'acquisition des compétences langagières universitaires par les étudiants allophones – J-M. Mangiante et C. Parpette (2011) ont créé des chapitres intitulés : « discours imbriqués », « discours oralographiques » ou encore « polyphonie ». On reconnaîtra, à travers ces trois termes, les phénomènes discursifs étudiés plus haut. Le passage du champ de l'analyse de discours à celui de la didactique du FLE conduit à s'interroger sur la meilleure désignation. Le paramètre essentiel est en effet la lisibilité pour les apprenants et les enseignants sans que cette simplicité recherchée ne conduise à adopter des termes erronés du point de vue de la pragmatique du discours. C'est ainsi que pour traiter la question de la polyfonctionnalité, les auteurs ont opté pour « discours imbriqués » qui leur paraissait plus transparent, plus concret, que « discours polyfonctionnels ». Le choix de « polyphonie » plutôt que « dialogisme » est lié également à la transparence du terme (plusieurs voix). Par ailleurs, il évite le rapprochement erroné avec le sens le plus courant de « dialogue ». C'est cette terminologie qu'utilise l'ouvrage de J-M. Mangiante et F. Raviez, *Réussir ses études littéraires en français* (2015). Il faut souligner que ces

termes ne sont pas stabilisés et sont tout à fait susceptibles d'évoluer au fur et à mesure que s'élargiront et se diffuseront les travaux et les matériels pédagogiques en FOU.

2.2 Activités d'enseignement-apprentissage

Le deuxième niveau de prise en charge est celui des activités et consignes pour l'apprentissage. Voici, pour chacun des phénomènes étudiés, quelques-unes des activités proposées.

2.2.1 Les discours imbriqués (polyfonctionnalité)

- Dans un premier temps, après l'écoute, l'enseignant propose aux apprenants de travailler sur la transcription de l'extrait entendu afin de les amener à découvrir et distinguer les différents types de discours imbriqués : savoir disciplinaires, rappels de savoirs antérieurs, alerte, référence à un élément de la situation, etc. Cette distinction entre les discours permet également de réfléchir à ce qu'il convient de conserver dans une prise de notes et à tout ce qui n'a pas lieu d'y apparaître.
- Lorsqu'il existe un polycopié du cours, il est possible de faire comparer l'extrait de CM et l'extrait correspondant du polycopié. Cela permet de mettre en évidence l'unicité discursive du second exclusivement centré sur le discours disciplinaire par rapport à la diversité des niveaux d'énonciation du premier.
- On peut également faire repérer dans le cours magistral l'image que l'enseignant se fait des étudiants à qui il s'adresse : leurs connaissances antérieures – « on va distinguer d'abord les PMA les pays les moins avancés donc là vos souvenirs de géographie sont encore très présents » – ou au contraire leurs méconnaissances, perceptibles à travers les alertes – « c'est pas en Afrique, Bandung, c'est en Indonésie. »

2.2.2 Les discours orolographiques

Certaines des activités de compréhension orale des cours accompagnés de diaporama consistent à travailler sur la complémentarité entre les deux canaux d'information, par exemple :

- L'enseignant de FLE-FOU projette le diaporama seul avec une consigne du type « Regardez ces diapositives et, avec votre voisin, expliquez oralement ce que vous en comprenez ». Cela permet de faire – ou non - des hypothèses sur le contenu du cours, en particulier de la partie orale.
- Certaines consignes amènent à comparer l'oral et les diapositives : « L'enseignant compare les marchés domestiques et les marchés internationaux pour les débouchés : relevez les 2 questions orales qui explicitent la question du tableau » ; ou « L'enseignant affirme un principe au début de son explication : quel est ce principe ? Est-il mentionné sur la diapositive ? ».
- Une fois l'activité de compréhension achevée, il peut être demandé aux étudiants de restituer oralement ce qu'ils ont saisi et retenu en s'appuyant sur le diaporama.

2.2.3 Le dialogisme

Sur le dialogisme, la réflexion didactique en est à ses débuts. Il est assez simple de traiter les références explicites et objectivées telles qu'elles apparaissent dans l'extrait 1 en recourant à des consignes de compréhension courantes telles que « Quelles sont les deux catégories d'économistes évoquées par l'enseignant ? ». En revanche, les faits de dialogisme complexes de l'extrait 2, avec l'ironie, les connotations, et les arrière-plans culturels auxquels celles-ci réfèrent restent un chantier à explorer. Les difficultés que rencontrent les didacticiens tiennent au fait que ces phénomènes discursifs renvoient largement aux contextes sociaux, historiques, voire idéologiques qui façonnent les discours des disciplines et, à l'intérieur des disciplines, ceux de chaque enseignant. La perception de discours tels que celui analysé dans l'extrait 2 ne peut pas relever de la seule approche linguistique. Cette critique d'une théorie ancienne conditionnée par la situation coloniale exige à la fois, pour être comprise, des connaissances historiques et une connaissance du regard critique actuel sur ce passé colonial. La maîtrise de cet arrière-plan relève

sans doute autant d'un aménagement des programmes disciplinaires en direction des étudiants allophones – un programme de mise à niveau en histoire ? - que d'une stratégie de formation linguistique.

Le traitement didactique du dialogisme doit également être gradué en fonction du niveau linguistique des étudiants. Si certaines formes de dialogisme posent peu de problèmes parce qu'elles s'inscrivent dans des formes reconnaissables, il en va autrement des faits de dialogisme implicites comme ceux qui ont été analysés ici.

2.3 Dispositifs institutionnels

Le troisième niveau de prise en charge concerne l'institution d'enseignement. Il s'agit de faire en sorte que les étudiants disposent des diaporamas avant les cours, via par exemple un bureau virtuel ou une plateforme, afin de leur permettre de se préparer à la réception des enseignements, et de réduire ainsi la tâche très lourde que constitue la prise de notes. Ce type de dispositif, qui s'apparente à la classe inversée, réduit notablement la surcharge cognitive que provoquent les cours magistraux avec projection évoqués plus haut (1.2). Divers témoignages montrent d'ailleurs qu'il est pratiqué dans un certain nombre de formations.

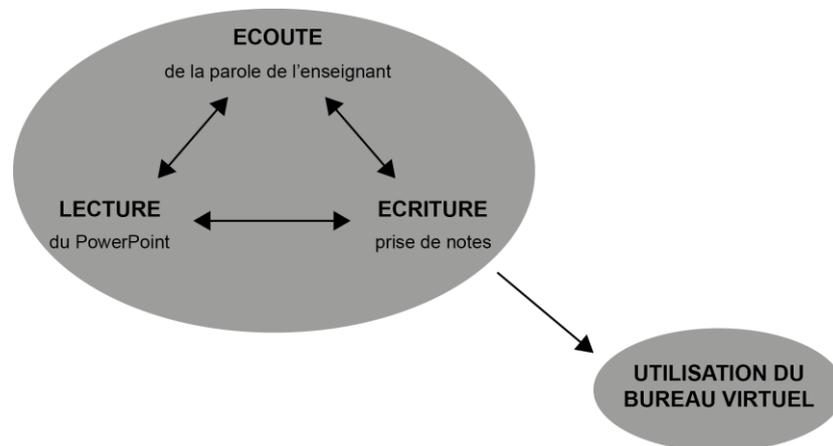


Fig 3. Cours avec projection et bureau virtuel (Dufour et Parpette, 2014)

De manière complémentaire, on mentionnera les travaux de Roussey et Piolat (2003), entre autres, qui ont depuis longtemps montré l'avantage de la prise de notes « avec support » par rapport à la prise de notes « sur page blanche ». Une mise en page efficace associant diapositive et espace de prise de notes constitue ainsi une base intéressante pour la rétention des données de cours. Il semble donc important que les stratégies qui peuvent optimiser la réception des CM dans leur ensemble soient mises en place de manière institutionnelle, c'est-à-dire avec les enseignants des disciplines et les responsables de formation, afin de stabiliser des pratiques plus opérationnelles.

L'analyse du discours et la didactique des langues ont des fonctions différentes, descriptive pour l'une, interventionniste pour l'autre. Les faits de discours qui interrogent la didactique dans une perspective d'aide à la compréhension des cours magistraux ne coïncident pas nécessairement avec les objets de la première. Si le dialogisme appartient bien aux notions étudiées par l'analyse du discours - et répertoriées par Maingueneau dans son glossaire (2009) -, la polyfonctionnalité et les discours oralographiques en revanche renvoient à des phénomènes abordés de manière plus empirique par les didacticiens de FLE. Il s'agit en effet d'étudier concrètement le cours magistral en tant que *genre de discours* et non de se référer à l'analyse du discours en tant que théorie

constituée. Nous nous sommes penchées ici sur ce que l'on peut appeler les « comportements discursifs » de l'enseignant. Pour la polyfonctionnalité, l'angle d'approche s'attache à la présence concomitante dans le discours oral de l'enseignant de plusieurs niveaux d'énoncés (principal et latéraux) et à l'hétérogénéité de contenus que cela induit. Concernant les discours oralographiques, c'est la diversité des combinaisons entre les composantes orale et écrite de la prestation de l'enseignant qui se trouve au cœur de l'analyse.

La réflexion présentée dans cet article permet ainsi de faire l'hypothèse que si la didactique peut trouver dans l'analyse du discours des outils utiles pour la mise en place de stratégies d'enseignement, elle peut aussi lui fournir des objets d'étude.

Références bibliographiques

- Authiez-Revuz, J., 1984, Hétérogénéités énonciatives, *Langages* 34, Paris, Larousse : 98-111.
- Berrendonner, A., 1981, *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris : Editions de minuit.
- Bouchard, R., 2009 : Les appuis iconiques (type powerpoint) pendant les cours magistraux : quelle aide à la compréhension pour les étudiants étrangers ?, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00376999/document>, consulté le 7/06/16.
- Bouchard, R. et Parpette, C., 2007, Autoportrait de l'enseignant-chercheur en auteur/acteur. Jeu de postures et reformulations dans les cours magistraux de 1^e année, *LIDIL* 35, Grenoble, Ellug : 119-137.
- Bres, J., 2005, Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... Bres, J. et al., *Dialogisme et polyphonie*, Bruxelles, De Boeck, coll° *Champs linguistiques* : 47-61.
- Dufour, S. et Parpette, C., 2014, Les powerpoints dans les cours universitaires : une méthodologie à stabiliser, Aguilar, J., Brudermann, C. et Leclère, M. (dir.) *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques*, Paris, Riveneuve éditions : 23-45.
- Maingueneau, D., 2009, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris : Seuil, coll° Points.
- Mangiante, J-M. et Parpette, C., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG.
- Mangiante, J-M. et Raviez, F., 2015, *Réussir ses études littéraires en français*, Grenoble, PUG.
- Marlot, C. et Baques, M.-C., 2013, Le dialogisme à l'œuvre dans le cours magistral à l'université : un point de vue didactique, *Apprendre et former : la dimension langagière*, Presses Universitaires Blaise-Pascal. www.lcdpu.fr, 359-394, Sphère éducative, 978-2-84516-584-7. <halshs-00976327>, consulté le 2/06/16.
- Parpette, C., 2010, « Comprendre les cours magistraux en français », *Points Communs* 39, Paris : CCIP
- Parpette, C., 2008, Les discours pédagogiques oraux : évolution des représentations et des pratiques didactiques, *Le français dans le monde, Recherches & Applications* 43, Paris, CLE International : 114-126.
- Roussey, J-Y. et Piolat, A., 2003, Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes », *Arobase* 1-2, 47-68, consulté le 28/05/16, https://www.researchgate.net/publication/234127286_Prendre_des_notes_et_apprendre_Effet_du_mode_d'accès_a_l'information_et_de_la_méthode_de_prise_de_notes, consulté le 2/06/16.
- Vion, R., 2010, Polyphonie énonciative et dialogisme, Colloque *Dialogisme : langue, discours*, septembre 2010, Montpellier, http://www.praxiling.fr/IMG/pdf_Vion1.pdf, consulté le 27/05/16.