



HAL
open science

Pratiques citationnelles dans des cours magistraux à l'université

Chantal Claudel

► To cite this version:

Chantal Claudel. Pratiques citationnelles dans des cours magistraux à l'université. Ci-Dit | Discours rapporté, citation et pratiques sémiotiques, Jun 2009, Nice, France. ⟨halshs-01386329⟩

HAL Id: halshs-01386329

<https://shs.hal.science/halshs-01386329v1>

Submitted on 4 May 2022

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.



HAL Authorization

Pratiques citationnelles dans des cours magistraux à l'université

Chantal Claudel

Maître de conférences en Sciences Du Langage à l'université Paris 8 – Vincennes-Saint Denis. Rattachée au département Communication, Français Langue Étrangère. Membre du Syled-Cediscor (Paris 3)

L'examen des pratiques citationnelles à l'œuvre dans des cours magistraux à l'université conduit à la description de phénomènes de superposition sémiotique à l'origine du passage du discours citant au discours cité. Citer textuellement des dires d'auteurs de référence engendre une mise en forme et des comportements différents (tonalité, débit, rapport aux notes...) de ceux qui consistent à faire mention de concepts pour familiariser les nouveaux entrants avec la discipline. La variété des pratiques est à rattacher à la représentation que se font les intervenants de leur mission d'enseignement. Les diverses configurations de discours autre permettent de caractériser des conceptions pédagogiques variées.

This paper examines the way quotations are used in academic lectures, and how semiotic phenomena intervene to transform quoting utterance into quoted utterance. Literal quoting of major authors engenders a choice of forms and behaviors (tonality, flow, relation to lecture notes...) that are different from the ones used to quote concepts, in order to familiarize students with the discipline. The diverse forms of other speech allow the characterization of various teaching practices and their conception.

citation, multisémioticit , pragmatique, oral universitaire, conception pédagogique

quoted utterance, multisemiotic, pragmatics, academic speech, conception of teaching

Dans le cadre universitaire, le discours de l'enseignant se construit à partir de déjà dit. De là à considérer qu'il n'est que discours rapporté (DR) il n'y a qu'un pas, les cours relevant généralement d'une préparation qui se nourrit de discours venus d'ailleurs. Dans ce contexte, peu de place est laissé à un dire inédit qui serait le fruit du seul enseignant au moment même du déroulement du cours, excepté ponctuellement en début de séances :

Exemple 1. je f'rai circuler une feuille de présence (.) si vous avez un problème quelconque (.) le plus simple simplement (.) c'est d'me contacter [...]¹

 tant le lieu où s'effectue l'entrée dans des savoirs stabilisés – qui mèneront ensuite à la confrontation des points de vue des uns et des autres selon les positionnements théoriques, les courants de pensée, etc. –, l'introduction, dans les premiers cycles, de pans entiers de DR, semble une étape incontournable du processus de formation à l'université. Cependant, quelles sont les procédures privilégiées par les enseignants ? Les modalités de mise en scène du discours autre retenues mobilisent-elles des manières de dire / de faire identiques ? Poursuivent-elles la même visée pragmatique ?

Pour apporter des éléments de réponses à ces questions, la description des différentes formes d'hétérogénité sémiotique mobilisées, dans le genre à l'étude, pour assurer le passage du discours citant au discours cité sera suivie de l'analyse de fragments de DR circulant dans des cours magistraux. On verra alors, à la lumière des différentes conceptions de la formation

¹ Les conventions de transcription sont conformes à celles présentées dans Véronique Traverso *in L'Analyse des conversations*, Paris, Nathan université, 1999, p. 25.

universitaire dégagées par Kember², comment fonctionnent ces séquences, qui servent à l'introduction de citations, à la présentation de notions ou à la mise en place d'un appareillage conceptuel.

1. Arrière-plan de l'étude

1.1. Le DR dans le discours oral

Les études sur le discours rapporté oral ont fait l'objet de peu d'attention, comme le soulignent Vincent et Dubois³. Les spécificités que constituent le recueil et le traitement de corpus oraux enregistrés en contexte naturel expliquent peut-être cet état de fait, de même que les difficultés que soulève le repérage du DR sur des données parlées. Et si des travaux ont été menés sur le discours oral académique, ils concernent essentiellement des phénomènes linguistiques qui ne tiennent pas nécessairement compte des formes d'actualisation du DR et/ou des phénomènes para ou extra verbaux qui les caractérisent, comme ceux d'Ali Bouacha portant sur l'analyse de discours de cours universitaires dans trois disciplines⁴ ; de Parpette et Bouchard⁵ sur les comportements langagiers des enseignants (débit, pauses, intonations, etc.) et sur leur répercussion sur les comportements scripturaux des étudiants en situation de prise de notes ; de Carras⁶ sur le mode de traitement du lexique dans des cours magistraux ou encore, de Cortier. *et al.*⁷ sur les caractéristiques du cours magistral de type scientifique.

Aussi, se tourner vers les formes d'hétérogénéité présentes dans un genre saturé de discours autre comme le sont les cours tenus à l'université, invite à certains questionnements quant à l'ambiguïté des frontières entre discours cités et discours citant – ce qui n'est pas sans conséquence pour la bonne réception des cours et sur le rapport aux discours sources entretenus par les étudiants – et quant à la visée pragmatique véhiculée par le DR.

1.2. Les conceptions de l'enseignement

Prenant appui sur plus d'une dizaine d'articles de recherche abordant la conception de l'enseignement à l'université, Kember⁸ entreprend une synthèse des positions adoptées par les enseignants vis-à-vis de leur mission. Parmi les cinq catégories dégagées, on en retiendra trois : l'information, la transmission structurée du savoir et la gestion des interactions. La mission d'information consiste à dispenser des connaissances scientifiques à l'état brut sans autre forme de didactisation ; l'étudiant est dans une position passive. L'objectif de transmission structurée place l'enseignant dans une situation de diffuseur d'un savoir reconsidéré pour permettre sa facilitation d'appropriation par les étudiants. La mission

² David Kember, « A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching », *Learning and instruction*, 7 (3), 1997, pp. 255-275.

³ Diane Vincent, Sylvie Dubois, *Le discours rapporté au quotidien*, Cap-Saint-Ignace, Nuit Blanche Editeur, 1997, p. 25.

⁴ Magid Ali Bouacha, *Le Discours universitaire, La rhétorique et ses pouvoirs*, Berne, Peter Lang, 1984.

⁵ Chantal Parpette, Robert Bouchard, « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux », *Arob@se*, www.arobase.to, vol. 1-2, 2003, pp. 69-78.

Robert Bouchard, Chantal Parpette, « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux : le cas des CM de Droit », *LIDIL*, 35, 2007, pp. 199-209.

⁶ Catherine Carras, « L'activité métalexical en cours magistral : dialogisme et transmission des connaissances », in DEFAYS Jean-Marc *et al.* (éds.), *Les Discours universitaires : formes, pratiques, mutations*, Paris, L'Harmattan, à paraître, pp. 251-259.

⁷ Claude Cortier, Samir Hachadi, Fatma-Zohra Amar Sherif, « Les cours magistraux dans les filières scientifiques des universités algériennes : caractéristiques discursives et interactionnelles », in DEFAYS Jean-Marc *et al.* (éds.), *Les Discours universitaires : formes, pratiques, mutations*, Paris, L'Harmattan, à paraître, pp. 349-359.

⁸ David Kember, « A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching », *Learning and instruction*, 7 (3), 1997, pp. 255-275.

attachée à la gestion des interactions implique l'étudiant dans l'apprentissage. Les tâches proposées par l'enseignant stimulent l'activité de ce dernier.

C'est donc par le biais de ces catégories que l'on interprétera les différentes formes de discours autre qui traversent le corpus à l'étude, lequel est constitué d'une quinzaine d'heures de cours issus de 3 disciplines : information-communication (I), psychologie (P) et économie (E). Les enregistrements effectués en 2007-2008 concernent les premiers cours de sémiologie de la communication en L1, de psychologie cognitive en L3 et d'économie sociale en M1. Ils étaient assurés par des enseignants choisis en raison de la diversité de leur profil, ce qui explique la nature des résultats dégagés. Et si pour une analyse plus fine des procédures privilégiées, des paramètres comme le niveau des cours (L ou M) et les disciplines concernées devraient être considérés, cette étude étant exploratoire, aucune distinction n'a été opérée entre ces données.

2. Le statut du discours d'autorité

Dans les cours à l'université, la présentation « textuelle » d'une citation est une démarche répandue. Cette stratégie implique la convocation d'un discours d'autorité dont le mode de présentation diverge selon qu'il est présenté avec ou sans commentaires.

En situation d'oral spontané, il est pertinent d'avancer, à l'instar de Vincent et Dubois que :

(le) lien le plus étroit que le discours rapporté entretient avec l'argumentation est le recours au discours d'autorité : on cite les propos d'auteurs mandatés pour se prononcer sur un sujet. Si les propos cités ont force d'autorité, tant à cause des auteurs qu'à cause de leur légitimité de se prononcer sur un sujet, le locuteur devient solidaire de l'auteur (...)⁹.

Pendant, dans le cadre académique, ce positionnement est discutable. Le discours d'autorité est moins destiné à légitimer les propos tenus – qui, étant donné la situation d'énonciation (rapport enseignant / étudiants, dans le cadre d'un cours à l'université), n'a *a priori* pas besoin de l'être – qu'à mettre à la disposition des étudiants un capital de connaissances indispensable à la maîtrise de la discipline. C'est pourquoi, le locuteur n'a pas forcément un lien de solidarité avec l'auteur auquel il renvoie. Et ce, d'autant plus que dans la perspective pédagogique poursuivie et pour les besoins de la discipline, il peut être amené à présenter des discours antagonistes et/ou des discours auxquels il n'adhère pas. La citation sert alors des objectifs un peu différents de ceux qui consistent à l'envisager comme un moyen de persuasion ou d'adhésion, comme cela peut se produire dans certains contextes institutionnels : « débats télévisés, discours électoraux, discours publicitaires »¹⁰.

Par ailleurs, à propos de la citation, Mourad et Desclés indiquent qu'elle est, pour les scientifiques, « un des moyens de transmission du savoir », tandis que pour les enseignants, elle serait « un phénomène didactique »¹¹ (cité en outre par Rosier¹²). Cette dichotomie semble cependant à l'écart du contexte universitaire où l'enseignant est aussi chercheur. Tout en se référant aux citations comme point d'appui, celui-ci extrait des textes de référence des fragments jugés suffisamment significatifs pour transmettre des savoirs (récents ou non) et de la sorte, familiariser avec les discours dominants dans le champ. Citer est donc une démarche didactique visant la transmission de savoirs qui se doivent d'être clairement appréhendés. En outre, le passage à l'oral de textes généralement destinés à être lus, et qui plus est, relevant

⁹ Diane Vincent, Sylvie Dubois, *Le Discours rapporté au quotidien*, Cap-Saint-Ignace, Nuit Blanche Editeur, 1997, pp. 24-25.

¹⁰ Marianne Doury, « La Fonction argumentative des échanges rapportés », *Le Discours rapporté dans tous ses états*, LOPEZ-MUÑOZ Juan Manuel *et al.* (éds.), Paris, L'Harmattan, 2004, p. 255

¹¹ Ghassan Mourad, Jean-Pierre Desclés, « Citation textuelle : identification automatique par Exploration Contextuelle », *Faits de Langues*, 19, 2002, p. 179.

¹² Laurence Rosier, *Le Discours rapporté en français*, Paris, Ophrys, 2008, p. 4.

d'un domaine de spécialité peu connu ou inconnu des étudiants, nécessite des aménagements de la part de l'enseignant désireux d'être compris de tous.

2.1. Reproduction textuelle

Combinés aux formes linguistiques, des facteurs extra-linguistique (mimo-gestuel) et paralinguistique soulignent les passages citationnels dans le discours de l'enseignant. L'analyse des procédures retenues met en évidence la redondance de certains marqueurs.

Exemple 2. (I)

n°	Attitudes	Propos
1	regarde les étudiants	et (silence 2")
2	puis soulève une feuille à la recherche de ses notes tout en disant	le problème c'est qu'ici connotation et dénotation vont être SOUvent (.) assez indissociables \ (3")
3	regarde ses notes et commence à lire à un débit plus rapide	c'qu'en dit Catherine Kerbrat-Orecchioni c'est (.) elle dit (.) ¹³ <u>ce sont des unités linguistiques qui reflètent un jugement d'appréciation ou de dépréciation (.) porté sur l'objet DÉnoté</u>
4	relève très rapidement les yeux vers les étudiants, puis revient à ses notes	<u>par le sujet de l'énonciation (.) le trait axiologique a un STATut (.) HYbride (.) il relève à la fois de la dénotation (.) information sur la bonne ou la mauvaise qualité de l'objet désigné (.) et sur la CONnotation (.) information sur la disposition favorable ou défavorable du locuteur à son égard (.) mais à des degrés divers (.)</u>
5	relève la tête de ses notes, regarde rapidement les étudiants et se retourne vers le tableau	(2") par exemple \ (silence 6") si j'vous dis \ (silence 5")

Dans l'exemple 2, le segment cité est introduit explicitement par un verbe du dire (n°3). Il est aussi signalé par une rupture syntaxique : *elle dit ce sont...* et une légère pause entre *dit* et *ce*. À un niveau sémiotique différent, l'enseignante rompt le lien oculaire qui la lie aux étudiants pour poser son regard sur ses notes et rendre compte, comme annoncé, des propos de Kerbrat-Orecchioni. Le rythme auquel est livré l'extrait est non seulement un indicateur du changement énonciatif, mais aussi le garant de la textualité de la citation : pauses très courtes destinées à ponctuer la lecture, absence d'hésitations, etc.

L'identification de la fin du passage du discours cité s'effectue dans des conduites inverses à celles précédemment relevées : distance aux notes, tête relevée vers les étudiants, pause de plusieurs secondes. À cela s'ajoute un changement énonciatif : *si je vous dis*.

Les formes de balisage du passage du discours cité au discours citant et vice versa peuvent se réaliser dans des indices para verbaux caractéristiques de l'oral et dans des attitudes spécifiques au cadre d'émission du discours comme le résume ce tableau :

Passage au discours cité	Passage au discours citant
Assistance des notes	Distances 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

¹³ Les passages soulignés indiquent les fragments de discours cités.

D'un point de vue pragmatique, le recours à ce format citationnel rapproche la démarche de la mission d'information dégagée par Kemper, dont l'une des particularités repose sur le fait que : « [t]hose in this category describe their teaching as lecturing and focus upon the notes they prepare »¹⁴. La conception de l'enseignement assignée par cette mission d'information conduit l'enseignant à délivrer le discours scientifique tel quel, sans qu'il ait été préalablement modifié. Mais, n'est-ce pas le propre de la citation que de ne subir aucune transformation ?

2.2. Gloses interposées ou postposées

La présentation d'une citation peut également être le lieu où les propos rapportés sont encadrés de commentaires ; une démarche caractéristique du discours universitaire, les direx mentionnés – vulgarisés ou non – étant destinés à familiariser les nouveaux entrants avec les discours circulant dans la discipline.

Dans l'exemple 3¹⁵, les propos rapportés sont introduits à l'aide des mêmes catégories multisémiotiques que celles adoptées dans l'extrait 2.

Exemple 3. (I)

n°	Attitudes	Propos
1		alors \ dénotation connotation (1'')
2	<i>regarde ses notes</i>	je vais vous lire un petit extrait (1'') de (1'') Catherine Kerbrat-Orecchioni \ vous avez noté le nom tout à l'heure (4'')
3	<i>prend son marqueur et va au tableau pour écrire C. KERBRAT-ORECCHIONI</i>	qui a écrit un ouvrage qui s'appelle (2'')
4	<i>revient vers son bureau en disant</i>	la connotation\
5		bon, mais je vous dis ce qu'elle dit pour (.) permettre d'opposer sens dénotatif et sens connotatif (.) je vous rappelle que vous aurez la citation dans le document qu'vous enverrai (.)
6	<i>baisse les yeux vers ses notes et les lit puis lève la tête pour regarder les étudiants</i>	<u>L'extraction du sens d'un mot (.) comme (.) chaise (.) se fait sur la base suivante (.)</u>
7	<i>relève la tête pour regarder les étudiants et lève la main gauche en ponctuant l'air à droite et à gauche</i>	donc quand on veut (.) comprendre (.) c'que signifie le mot chaise (.) et à quels objets du monde renvoie le mot chaise (.) on le fait d cette façon là (.) <u>étant donné un objet X (.) quelles sont les propriétés que doit posséder X pour pouvoir (.) être appelé (.) chaise (.) ou en termes sémasiologiques (.)</u>
8	<i>se recule un peu de ses notes et regarde les étudiants en levant la</i>	c'est-à-dire qui vont du signe à la réalité (.)

¹⁴ David Kemper, « A reconceptualisation of the research into univeristy academics' conceptions of teaching », *Learning and instruction*, 7 (3), 1997, p. 265.

¹⁵ Les éléments d'analyse sont en gras dans les exemples.

	<i>main gauche comme pour illustrer son propos</i>	
9	<i>pose à nouveau un regard sur ses notes et lit</i>	euh (.) <u>étant donné le mot chaise (.) quels sont les traits de son contenu qui lui permettent de référer à une classe particulière d'objets (.) nous appellerons dénotatif (.) le sens qui intervient dans le mécanisme référentiel (.)</u> (silence 5")
10	<i>relève la tête, puis reprend sa lecture après avoir reposé les yeux sur ses notes</i>	<u>c'est-à-dire l'ensemble des informations que véhicule une unité linguistique (.) et qui lui permettent d'entrer en relation avec un objet extra linguistique (.) au cours des processus onomasiologiques (.)</u>
11	<i>relève la tête et fait un signe avec sa main vers la droite tout en expliquant</i>	donc quand on NOMMe un objet (.) <u>ou au cours du processus sémasiologique (.)</u> c'est-à-dire quand on interprète un signe (.) <u>toutes les informations subsidiaires seront dites connotatives (.)</u>
12	<i>relève vers la fin de la citation les yeux de ses notes</i>	donc la dénotation (.) c'est ce qui permet (.) de rattacher un signi--fi... un signe (2") à une classe d'objets du monde (.)

Cependant, le recours au ligateur *donc* et au marqueur de reformulation *c'est-à-dire* (n°7, 8, 11, 12) est également un indice du passage d'un discours à l'autre. Cela peut entraîner des phénomènes de dislocation perceptibles entre discours direct (DD) et discours indirect (DI), comme au n°11 où la glose interposée, introduite par le ligateur *donc*, est une reformulation explicative portant sur le segment précédant : *du processus onomasiologique*.

La stratégie consistant à introduire des commentaires autour ou pendant la citation sert des objectifs différents de ceux mobilisés dans la présentation ininterrompue de la citation (cf. ex. 2). La démarche, tournée vers l'étudiant vers qui le regard est à nouveau posé, conduit à rompre l'extrait rapporté pour éclaircir certains aspects ou pour expliciter, au fur et à mesure qu'elles sont exposées, les notions nouvelles par le biais de reformulations explicatives (*sémasiologie / onomasiologie*).

Les gloses interposées sont un moyen utilisé pour reformuler, ce qui permet, comme l'ont souligné Cislaru et Sitri dans un autre cadre, « à L de résumer, de synthétiser [...] ». Car, « par l'homogénéisation syntaxique et énonciative qui la caractérise, la reformulation au DI permet à L de « faire passer » dans ses mots à lui ce qui a été dit par l »¹⁶. Un procédé de type « didactico-vulgarisateur » qui, en contexte académique, est d'autant plus important qu'il convient de rendre accessible la parole, la pensée, la théorie de chercheurs, d'auteurs ou encore, les concepts et les notions propres au domaine à l'étude.

La finalité de la démarche est moins de convaincre que d'apporter des connaissances nouvelles. Pour faire entrer les étudiants dans le champ, il est indispensable de les sensibiliser aux fondamentaux de la discipline. L'un des moyens de procéder est de les exposer aux discours qui caractérisent la discipline en question, de les confronter aux courants qui la constituent, aux grands noms, aux définitions, aux exemples attestés dans le milieu, etc. En ce sens, recourir à la citation explicitée participe à une vision de l'enseignement universitaire qui relève de la transmission structurée de savoirs¹⁷.

¹⁶ Georgeta Cislaru, Frédérique Sitri, « La représentation du discours autre dans des signalements d'enfants en danger : une parole interprétée ? », *Circulation des discours et liens sociaux. Le discours rapporté comme pratique sociale*, 5-7 octobre 2006, Université Laval, Québec, Editions Nota Bene, à paraître.

¹⁷ Cf. David Kember, « A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching », *Learning and instruction*, 7 (3), 1997, pp. 265-266.

3. Le rôle de garant de l'enseignant

Le discours universitaire n'est pas fait que de la mise en scène de citations. Destiné à sensibiliser les étudiants aux discours circulants, il est également le lieu où sont rapportés des concepts, des notions ou des fragments de discours tenus par des énonciateurs issus ou non de la sphère scientifique.

3.1. Délimiter le DR

Ces propos peuvent être introduits par un *on* à valeur communautaire qui place l'enseignant en position de garant tel que le définit François Rastier¹⁸ selon qui :

Le *Garant* s'engage en son nom ou au nom de l'institution qu'il représente, mais sur un mode objectiviste ; il introduit les définitions ; il adopte une position thétiq ue qui lui fait privilégier le *nous* de majesté académique, le *on*, et surtout les formulations déclaratives sans pronoms de première personne ; enfin, les temps et modes thétiq ues, les aspects perfectifs¹⁹.

La présence de *on* suivi d'un verbe de parole (*dire, appeler*) dans les fragments qui suivent signale par conséquent l'introduction d'un discours de référence propre à la discipline.

Pendant, la frontière entre discours citant et discours cité n'est pas toujours des plus aisées à délimiter lorsque aucun indice linguistique et/ou prosodique ne vient infirmer ou confirmer l'appartenance des segments à l'un ou à l'autre de ces discours.

Dans l'exemple 4, on ne relèvera pas le rôle du changement intonatif opéré sur *par exemple* qui fonctionne comme un capteur d'attention, mais on s'intéressera au fragment qui le suit :

Exemple 4. (E) hein (.) on pourrait d'ailleurs ne serait que du point de vue de la dimension sexuée de la division du travail (.) hein euh constater que: bon euh PAR EXemple **quand ON: (.) DIT (.)** traditionnellement euh (.) un métier qui se féminise est un métier qui se: DÉqualifie (.) euh bon (1') ben oui mais c'est assez classique hein (.) euh c'est assez classique comme les (.) qui renvoie à un problème social (.) pas du tout à un problème technique \ (.)

La séquence appartient bien à du discours rapporté, comme l'explicite le segment introducteur : « *quand ON: (.) DIT (.)* », mais sa délimitation ne va pas de soi. En effet, où commence le DR et où finit-il ? Seuls un examen précis du fonctionnement de certains marqueurs et une écoute attentive de l'extrait peuvent permettre de dégager des éléments de démarcation pertinents. Le marqueur d'hésitation (*euh*) et les micro-pauses agissent dans cet extrait comme des « ponctuels » du discours oral. À l'instar des guillemets, ils permettent d'isoler le passage rapporté et d'éclairer sur l'appartenance de l'adverbe *traditionnellement* au discours citant²⁰. Le débit de la phrase déclarative (« *un métier.....qui se: déqualifie* ») est normal. Et s'il est brièvement interrompu par la recherche d'un mot (« *se: déqualifie* »), aucune pause ne vient enrayer le rythme de l'affirmation, ce qui n'est le cas ni dans le segment qui précède son introduction : « *quand ON: DIT (pause) traditionnellement euh (pause)* », ni dans celui qui succède sa clôture : « *(pause) euh bon (pause) ben oui [...]* ».

¹⁸ François Rastier propose de mettre au jour les spécificités des textes théoriques. Un des aspects développés le conduit à présenter, « [p]our décrire la dialectique des textes théoriques », la démarche suivante : « [o]n peut [...] spécifier des fonctions et des acteurs de la narration représentée, en distinguant deux paires d'acteurs. a) La première assume des fonctions de communication. Ses acteurs sont le *Guide* et le *Régisseur*. [...] b) Sur l'axe de la représentation, ou plus précisément celui de la représentation dialogique de la mimésis, deux autres acteurs se partagent les tâches, le *Garant* (irénique) et le *Critique* (polémique). » (2005)

¹⁹ François Rastier, « Pour une sémantique des textes théoriques », *Revue de sémantique et de pragmatique*, 17, 2005, pp. 151-180. Texte en ligne.

²⁰ Le fonctionnement de ces marqueurs est similaire à celui de *ben* dégagé par Sylvie Bruxelles et Véronique Traverso in « *Ben* : apport de la description d'un "petit mot" du discours à l'étude des polylogues », *Marges linguistiques*, 2, 2001, p. 46.

C'est donc bien la multisémioticit  (marques linguistes : *quand on dit* ; et paralinguistiques : pause, hésitations, rythme...) qui permet d'identifier les lieux de transition entre les discours.

3.2. Introduire des notions et des concepts

Le discours de référence peut également se réaliser dans la mention de concepts (*fixité fonctionnelle, bruits*) ou de notions, sans que l'auteur qui en est à l'origine ne soit mentionné. Les verbes de communication introducteurs de ces éléments sont le verbe *dire*, considéré comme un verbe « neutre », dès lors qu'il n'oriente pas l'interprétation à donner au discours rapport ²¹, ou le verbe *appeler* :

Exemple 5. (P) (lorsqu'on dit que la structure détermine la fonction (.) c'est pas l'inverse [...] donc là c'est un exemple de de travaux pratiques \ c'est **ce qu'on appelle la fixité fonctionnelle** \ **ce qu'on appelle la fixité fonctionnelle** \ (13'')

Exemple 6. (I) et c'est probablement parce que toute communication doit prévoir **ce qu'on appelle des bruits** en théorie de la communication \ vous savez c'est que c'est les bruits / donc c'est pas forcément du bruit comme  a (*frappe en même temps sur le bureau*) \ c'est des perturbations entre la au cours de la transmission du signal \

Exemple 7. (E) Donc \ (1') on a \ une situation \ où mais \ par le jeu de la concurrence \ (2') va pouvoir apparaître un point d'équilibre \ (3') ce point d'équilibre / permettant de dégager un couple \ (1') prix \ (2') quantité (2') \ hein / qui correspond \ **qu'on appelle un point d'équilibre** \ puisque la quantité offerte \ va être égale à la quantité demand e \ donc tout le monde \ est satisfait \ a priori \ donc y'a \ unicité du point d'équilibre \ y'a un seul point d'équilibre possible \ et euh \ un équilibre qui satisfait tout le monde \ (3')

Cet emploi permet une mise à distance, de la part de l'enseignant, du discours « savant », et favorise ainsi un rapprochement avec les étudiants. Il s'oppose à la configuration de type : *c'est ce qu'on appelle communément...* dans laquelle c'est le discours « ordinaire » qui est mis à distance.

La mention du terme rapporté peut succéder l'explicitation de ce qu'il recouvre et clore le propos (ex. 5). L'élément rapporté peut aussi faire l'objet d'une reformulation explicative suite à son introduction (ex. 6) ou être encadré par des gloses explicatives (ex. 7) circonscrites à gauche par le ligateur *donc* et à droite par *puisque* ; des démarches caractéristiques du cours universitaire ainsi que le souligne Carras :

[...] la mise en place des concepts de la discipline enseignée ne peut se faire sans mise en place de la terminologie, ces deux plans étant indissociables pour les étudiants n ophytes²².

Le recours à un *on*   valeur communautaire suivi d'un verbe du dire permet la mise en évidence des outils et de l'appareillage théorique et conceptuel propres à la communauté disciplinaire à laquelle les étudiants doivent être familiarisés. Ce format est présent dans l'ensemble du corpus. Dans son rôle de garant, l'enseignant poursuit un objectif de transmission. Il se place en situation de diffuseur d'un savoir reconsidéré à des fins didactiques, de sorte que ce savoir puisse être aisément accessible par les étudiants.

²¹ Dominique Maingueneau, *L'Analyse de discours, Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette, 1991, p. 137.

²² Catherine Carras, « L'activité m talexicale en cours magistral : dialogisme et transmission des connaissances », in DEFAYS Jean-Marc et al. ( ds.), *Les Discours universitaires : formes, pratiques, mutations*, Paris, L'Harmattan,   paraître, p. 252.

4. L'échange rapporté

L'exemplification est un procédé répandu dans les cours comme l'a notamment montré Carras²³. Pour ce faire, l'enseignant peut recourir à des formes de l'échange rapporté, défini ainsi par Vincent et Dubois :

Un 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 témoin²⁴.

Le décalage entre énoncé rapporté et énoncé citant peut en ce cas être dégagé de certains comportements. Dans l'exemple 8, la qualité de la voix ne permet pas de déterminer le passage d'un discours à l'autre.

Exemple 8. (P)

n°	Attitudes	Propos
1	<i>va vers les étudiants et s'adresse à eux</i>	donc vous donnez à quelqu'un (2")
2	<i>marche le long de la salle en regardant les étudiants</i>	une boîte d'allumettes (.) avec des allumettes dedans (2") une punaise (2") une petite bougie (2") et vous lui dites (.) <u>voilà euh::</u> (.)

Dans le fragment n°2, la transformation de la texture de l'énoncé s'opère après l'introduction de « *et vous lui dites* » et de la pause qui s'en suit. Ces indices déclenchent un changement de locuteur²⁵ : l. est convoqué pour présenter la situation au destinataire fictif « *voilà euh...* ». L'instruction donnée entraîne un mode d'adresse informel à l'impératif « *fais en sorte que euh: [...]* » (n°3) qui marque le rapport interlocutoire fictif proposé par l'enseignant aux étudiants. Délimiter la fin de la séquence est plus complexe (n°5). Des indices comportementaux (*retour de l'enseignant vers les étudiants*), l'utilisation du marqueur à valeur intersubjective *faut* et l'abandon des formes interlocutoires au profit de l'emploi de l'impersonnel : *faut / comment faire* informent toutefois du retour au discours premier.

L'exemple 9 est composé d'une unité de dialogue comprenant une mise en scène des étudiants (R) par l'enseignant (L) comme en témoigne l'emploi d'un *nous* inclusif : *ils nous permettent* (n°2) au travers d'un dialogue fictif introduit par *si quelqu'un vous dit* (n°5) dans lequel *vous* renvoie aux étudiants. Dans le fragment dialogué (n°6), on assiste à la mise en scène de R qui prend tour à tour les traits de r (*dans ton cours... vous avez fait quoi*) et de l. (*on a analysé...*).

Exemple 9. (P)

n°	Attitudes	Propos
1	<i>marche le long de l'amphi à hauteur</i>	ces descripteurs renvoient renvoient à une

²³ Catherine Carras, « L'activité métalexical en cours magistral : dialogisme et transmission des connaissances », in DEFAYS Jean-Marc et al. (éd.), *Les Discours universitaires : formes, pratiques, mutations*, Paris, L'Harmattan, à paraître, p. 257.

²⁴ Diane Vincent, Sylvie Dubois, *Le Discours rapporté au quotidien*, Cap-Saint-Ignace, Nuit Blanche Editeur, 1997, p. 54.

²⁵ Pour la signification des abréviations voir Jacqueline Authier-Revuz in « Repères dans le champ du discours rapporté (suite) », *L'Information grammaticale*, 57, 1993, p. 10.

	<i>du premier rang face aux étudiants</i>	représentation (.) hein tout à fait \ hein / ces descripteurs renvoient à la représentation qu'on a de l'objet (.)
2	<i>tourne la tête vers le tableau et l'indique du doigt</i>	alors (.) ils nous permettent (.)
3	<i>se retourne à nouveau face aux étudiants</i>	de parler de l'objet en son absence (.)
4	<i>tourne la tête vers le tableau</i>	hein on pourrait dire oui ben euh :: (.)
5	<i>se retourne à nouveau face aux étudiants</i>	si quelqu'un vous dit \
6	<i>lève les deux mains vers l'avant à "alors"</i>	– alors / dans ton cours sur catégorisation et apprentissage vous avez fait quoi ↑ – on a analysé une boîte de biscuits \
7	<i>tourne légèrement le haut du corps et la tête vers le tableau et pointe du doigt les notes prises</i>	– ah bon / une boîte de biscuits ↑ – 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	<i>refait face aux étudiants, puis tourne à nouveau la tête vers le tableau avant de se tourner vers les étudiants</i>	qu'elle avait eu 5 minutes avant \ qu'elle avait acheté 5 minutes avant \ etcetera etcetera etcetera \ (silence 3'')
9	<i>face aux étudiants toujours</i>	alors \ ça ça constitue la représentation qu'on a de l'objet \

Bien que ces exemples rendent compte d'une forme textuelle du discours rapporté, il ne s'agit pas de discours rapporté à proprement parler : le discours source est hypothétique. Il est imaginé pour l'occasion à des fins pédagogiques. La dimension fictionnelle est introduite par *si* (n°5) ; elle est en outre confortée par le renvoi à une source inconnue : *quelqu'un*. Il s'agit donc d'un discours illustratif passant par la forme du discours rapporté. En ce sens, cela nous éloigne de la propriété la plus largement partagée du DD qui peut être « interprétée (...) comme correspondant à une reproduction textuelle du message initial. »²⁶ Mais, comme le souligne Authier-Revuz, cet aspect n'est qu'un cas parmi d'autres. Et de préciser à propos de la textualité du message rapporté en DD que l'on « peut rapporter des actes d'énonciation n'ayant pas encore eu lieu, ou ne devant jamais avoir lieu (...) »²⁷ ce qui peut être le cas lorsqu'il s'agit d'exemplifier, comme en témoignent les fragments de cours analysés.

Dans les extraits observés, la représentation d'échanges dialogués en situation de cours est un moyen pour l'enseignant de mettre en scène les co-locuteurs pour mieux les impliquer. La dimension interactionnelle privilégiée par la procédure place les étudiants en position d'acteur, ce qui conduit à leur responsabilisation. En ce sens, l'échange rapporté est une démarche essentiellement didactique.

²⁶ Jacqueline Authier-Revuz, « Repères dans le champ du discours rapporté », *L'information grammaticale*, 55, 1992, p. 40.

²⁷ Jacqueline Authier-Revuz, « Repères dans le champ du discours rapporté (suite) », *L'information grammaticale*, 57, 1993, p. 14.

Conclusion

L'hétérogénéité est bien au cœur du dispositif. Sa mise au jour s'est opérée à deux niveaux. À un niveau de marquage général, cela a permis l'identification d'un cadre global des modes d'actualisation du discours autre à l'université, en prenant en compte les procédés de multisémioticités mis en jeu. À un niveau d'interprétation pragmatique, cela a permis d'identifier l'usage situé des formes dégagées : la citation textuelle s'articulant à la visée d'information, la citation explicitée, ou encore la mention de notions se rapportant à la transmission structurée du savoir et l'échange rapporté s'associant à la construction interactive entre enseignant et étudiants.

C'est de la sorte que les procédures d'hétérogénéité observées font écho à des conceptions pédagogiques spécifiques.

AUTHIER-REVUZ Jacqueline, 1992, « Repères dans le champ du discours rapporté », *L'Information grammaticale*, 55, pp. 38-42.

AUTHIER-REVUZ Jacqueline, 1993, « Repères dans le champ du discours rapporté (suite) », *L'Information grammaticale*, 57, pp. 10-15.

ALI BOUACHA Magid, 1984, *Le Discours universitaire, La rhétorique et ses pouvoirs*, Berne, Peter Lang

BOUCHARD Robert, PARPETTE Chantal, 2007, « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux : le cas des CM de droit », *LIDIL*, 35, pp. 199-209.

BRUXELLES Sylvie, TRAVERSO Véronique, 2001, « Ben : apport de la description d'un "petit mot" du discours à l'étude des polylogues », *Marges linguistiques*, 2, pp. 38-55.

CARRAS Catherine, à paraître, « L'activité métalexicale en cours magistral : dialogisme et transmission des connaissances », in DEFAYS Jean-Marc et al. (éds.), *Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations*, Paris, L'Harmattan, pp. 251-259.

CISLARU Georgeta, CLAUDEL Chantal, à paraître, « Le descriptif des cours de méthodologie, un discours métaréflexif ? », in DEFAYS Jean-Marc et al. (éds.), *Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations*, Paris, L'Harmattan, pp. 123-131.

CISLARU Georgeta, SITRI Frédérique, à paraître, « La représentation du discours autre dans des signalements d'enfants en danger : une parole interprétée ? », *Circulation des discours et liens sociaux. Le discours rapporté comme pratique sociale, 5-7 octobre 2006*, Université Laval, Québec, Editions Nota Bene

CORTIER Claude, HACHADI Samir, AMAR SHERIF Fatma-Zohra, à paraître, « Les cours magistraux dans les filières scientifiques des universités algériennes : caractéristiques discursives et interactionnelles », in DEFAYS Jean-Marc et al. (éds.), *Les Discours universitaires : formes, pratiques, mutations*, Paris, L'Harmattan, pp. 349-359.

DOURY Marianne, 2004, « La Fonction argumentative des échanges rapportés », in LOPEZ-MUÑOZ Juan Manuel et al. (éds.), *Le Discours rapporté dans tous ses états*, Paris, L'Harmattan, pp. 254-264.

KEMBER David, 1997, « A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching », *Learning and instruction*, 7 (3), pp. 255-275.

LÓPEZ MUÑOZ Juan Manuel, 1994-1995, « Pour une typologie des verbes introducteurs de discours indirect », *Estudios de lengua y literatura francesas*, 8-9, pp. 149-167.

MAINGUENEAU Dominique, 1991, *L'Analyse de discours, Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette

MOURAD Ghassan, DESCLÉS Jean-Pierre, 2002, « Citation textuelle : identification automatique par Exploration Contextuelle », *Faits de Langues*, 19, pp. 179-189.

PARPETTE Chantal, BOUCHARD Robert, 2003, « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux », *Arob@se*, www.arobase.to, vol. 1-2, pp. 69-78, disponible en ligne

<http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/parpette.pdf>.

RASTIER François, 2005, « Pour une sémantique des textes théoriques », *Revue de sémantique et de pragmatique*, 17, pp. 151-180. Texte en ligne.

ROSIER Laurence, 2008, *Le Discours rapporté en français*, Paris, Ophrys

TRAVERSO Véronique, 1999, *L'Analyse des conversations*, Paris, Nathan université

VINCENT Diane, DUBOIS Sylvie, 1997, *Le discours rapporté au quotidien*, Cap-Saint-Ignace, Nuit Blanche Editeur.