Lidil
Revue de linguistique et de didactique des langues

35 | 2007
Figures de l'auteur en didactique

Autoportrait de l'enseignant-chercheur en auteur/acteur

Jeu de postures et reformulations dans les cours magistraux de 1re année

Robert Bouchard et Chantal Parpette

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/lidil/2253
DOI : 10.4000/lidil.2253
ISSN : 1960-6052

Éditeur
UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée
Date de publication : 1 juin 2007
Pagination : 119-136
ISBN : 978-2-84310-100-7
ISSN : 1146-6480

Référence électronique
Robert Bouchard et Chantal Parpette, « Autoportrait de l'enseignant-chercheur en auteur/acteur », *Lidil* [En ligne], 35 | 2007, mis en ligne le 26 mars 2009, consulté le 28 février 2024. URL : http://journals.openedition.org/lidil/2253 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.2253

Ce document a été généré automatiquement le 28 février 2024.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Autoportrait de l'enseignant-chercheur en auteur/acteur

Jeu de postures et reformulations dans les cours magistraux de 1re année

Robert Bouchard et Chantal Parpette

1 Les cours magistraux de première année[1] jouent un rôle « initiatif » pour les étudiants, et leur proposent une première image – en actes – de l'enseignant-chercheur. Pendant ces cours qui ouvrent leur formation, l'intervenant procède de fait à une triple initiation. D'une part, il les introduit à une discipline (ici, « l'économie politique » (corpus 2) et « l'économie du développement » (corpus 1) que ces étudiants n'ont encore jamais rencontrée en tant que telle). D'autre part, il utilise un genre académique également nouveau, le cours magistral. Enfin il enseigne en manifestant comment se comporte – de facto et de jure – un nouveau type d'*acteur* pédagogique, l'enseignant-chercheur. C'est non seulement en tant que vecteur de savoirs produits par d'autres que celui-ci intervient, mais aussi en tant qu'*auteur* d'un cours original, soutenu par un polycopié, voire par un manuel, qu'il a lui-même réalisé. Le mot-valise *aucteur* que nous allons utiliser par la suite voudrait montrer la superposition de ces rôles dans l'exercice du cours magistral (CM), évènement didactique qui exige une action plurisémiotique spécifique.

2 Par sa manière de dire et de faire, l'enseignant-chercheur donne à entendre et à voir des valeurs et une déontologie universitaires en actes. Il indique aussi, implicitement ou explicitement, comment les étudiants doivent se comporter à leur tour, de manière complémentaire ou symétrique, en tant eux-mêmes que sujets de l'institution universitaire française, futurs spécialistes, voire futurs chercheurs. Ajoutons qu'ici l'une des disciplines enseignées, l'« économie du développement », est plus impliquée socialement que d'autres, ce qui amène l'enseignant – localement – à se manifester en même temps comme universitaire et comme citoyen engagé, et à s'adresser en tant que tel aux étudiants, convoqués eux-mêmes alors comme citoyens.

3 C'est le jeu de ces différentes postures et la manière dont l'enseignant-chercheur les fait émerger, consciemment ou inconsciemment, en les distinguant et/ou en les

superposant au fur et à mesure de la construction *hic et nunc* de son discours « inaugural » que nous allons étudier ici.

4 Après avoir développé quelques hypothèses sur l'origine de ces postures universitaires, nous étudierons les reformulations très nombreuses qui caractérisent le flux verbal des CM comme discours oral. L'ensemble de ces reformulations nous semble en effet un bon révélateur de ces diverses postures et leurs modes d'émergence. Dans leur dynamique, elles contribuent à esquisser un portrait « bougé » de l'enseignant comme *aucteur*. Nous examinerons tout d'abord les reformulations fonctionnelles, inter- ou intra-discursives telles que les exige le genre CM et l'action « située » d'oralisation publique qu'il suppose. Elles font émerger quelques premières images de l'enseignant comme *acteur* dans le travail public de production du CM. Puis nous montrerons comment d'autres reformulations qui manifestent un rapport plus critique à des dires disciplinaires antérieurs dessinent plus spécifiquement l'image de l'universitaire comme *auteur,* créateur de savoirs et de représentations.

L'enseignement universitaire

5 L'enseignement supérieur permet et exige des comportements propres à une interaction didactique entre adultes. Les apprenants, à l'entrée à l'université, sont pour la plupart déjà formés à l'apprentissage intellectuel par un long séjour à l'école. Il existe donc un contrat didactique fort entre les partenaires, même s'il est implicite. C'est ce contrat qui permet de mettre en présence, de façon très inégale, un seul enseignant-chercheur face à une ou plusieurs centaines d'étudiants. C'est son formatage scolaire qui permet à cette masse d'étudiants de pouvoir tirer profit du monologue d'un seul enseignant. C'est aussi – dans le meilleur des cas – leur satisfaction de passer d'une formation encore très généraliste au lycée, à un domaine de spécialité qu'ils ont « choisi » (?) en arrivant à l'université et qui ouvre pour eux des espoirs professionnels[2], qui permet à la plupart d'entre eux d'accepter les contraintes lourdes imposées par le CM. Ce genre apparait de fait, en France et dans beaucoup d'autres pays, comme la forme centrale de transmission des savoirs universitaires, en particulier en première année.

CM et transposition didactique

6 Nous commencerons par esquisser le contexte de ces interventions magistrales en considérant les savoirs enseignés en tant que produits d'une « transposition didactique » (Chevallard 1985) de nature spécifique. Chevallard insistait, pour l'enseignement scolaire, sur l'écologie des savoirs, c'est-à-dire sur le fait qu'une forme de savoir n'existe que dans un milieu donné et sous une forme discursive donnée (un genre institutionnel). En conséquence, un savoir change quand il change de milieu, en particulier lorsqu'il transite entre deux institutions aussi différentes, qu'une institution scientifique à une institution scolaire, d'un genre comme la « note » scientifique à un autre comme le texte de manuel.

7 Dans l'enseignement scolaire, la transposition connait au moins trois étapes. Partant d'un lieu de production de savoirs dits « savants » (université, CNRS…) elle passe par une institution administrative comme le Ministère de l'éducation nationale qui choisit les savoirs « nouveaux » à transposer et les amalgame avec des savoirs anciens pour

créer un nouveau genre de « texte de savoir », le programme. Le relais est ensuite pris par une institution commerciale, la maison d'édition, qui matérialise ce programme sous la forme d'un manuel, en tenant compte du nouveau programme mais aussi des impératifs techniques et économiques qui régissent le bon fonctionnement de son secteur marchand. L'auteur du nouveau savoir à enseigner est donc tout à la fois le(s) scientifique(s) qui en est(sont) à l'origine, le corps d'inspection générale de la discipline qui l'a repéré, délimité, et réinterprété en termes scolaires, le (ou plutôt les) enseignant(s) du secondaire qui ont collectivement rédigé le manuel en fonction des contraintes du genre (nombre de pages disponibles, plurisémioticité, introduction de gammes d'exercices, liens avec d'autres savoirs présentés en amont ou en aval...), et en particulier de critères de lisibilité propres à un public d'élèves d'un âge donné. On a souvent insisté à ce propos sur le fait que la transposition transformait un discours scientifique, polémique ou au moins argumentatif, correspondant à une prise de position, à un moment donné, dans un débat en cours, en un discours de « vérité », réifié, doxique, voire dogmatique, en bref, compatible avec la stabilité et l'acceptabilité sociale d'un savoir digne d'être enseigné.

8 Pour l'enseignement supérieur, on constate que l'on a affaire à une transposition plus « courte », avec moins d'instances intermédiaires entre producteur de savoir et enseignant, et plus superficielle, moins de transformation des « savoirs » en cause, dans la mesure où l'institution universitaire est à la fois un lieu de production de ces savoirs et leur lieu d'enseignement. En son sein, le même *aucteur* peut être à la fois chercheur, enseignant et auteur de manuel. Il y a donc recouvrement au moins partiel à l'université entre le créateur du « référent » scientifique et l'auteur du discours d'enseignement qui va être oralisé pendant le CM. Ajoutons que dans cette formation d'adultes, la finalité (floue) de former de futurs spécialistes de la discipline enseignée amène à présenter des questions sinon chaudes du moins encore tièdes, à montrer comment les hypothèses scientifiques s'opposent, synchroniquement avant de se succéder diachroniquement ; comment, si vérité il y a, elle est interdiscursive et dynamique :

> Exemple 1 : Corpus 1
> CM « Économie du développement » :
> (corpus en Annexe)
> il reste encore à s'intéresser à *l'histoire du concept*, à examiner *les principales grilles d'analyse présentes*, à ausculter *les principales options méthodologiques* pour tenter de **progresser dans ce débat**

9 Le CM est ainsi 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. Avant de parler des savoirs produits par l'« économie du développement », l'enseignant parle de la discipline elle-même. Il la présente alors comme une entité dynamique, plurielle, s'enracinant dans une histoire mais vivant et se développant aussi grâce au jeu des tensions qui se manifestent en son sein diachroniquement et synchroniquement. Les concepts utilisés sont datés et leurs circonstances de création sont explicitées (exemples 4 et 5 ci-dessous).

10 Enfin on peut faire l'hypothèse que dans l'enseignement supérieur les phénomènes de « contre-transposition » sont susceptibles d'être plus importants que dans le secondaire, quantitativement mais aussi qualitativement. La confrontation d'un discours d'enseignement à un public adulte – en sciences humaines et sociales en tout

cas – peut susciter pour le locuteur des questionnements sur les savoirs qu'il expose et qui résistent plus ou moins à cette textualisation publique, à cette linéarisation dialogique :

> Exemple 2 : (Corpus 1)
> s'interroger *comme on vient de le faire* sur les notions de sous-développement et de développement ne suffit pas *et* ***manifestement vos réactions le montrent***

11 Cette relativité des savoirs est encore plus sensible dans les disciplines dont les enjeux sociétaux sont plus immédiats. Les théories économiques sont difficilement débrayables des enjeux politiques qu'elles impliquent. Le créateur de savoirs n'est pas seulement un membre actif de sa communauté savante. Il peut être aussi un citoyen actif visant à influencer les choix collectifs de la société à laquelle il appartient[3]. Il peut même être encore plus impliqué dans ces choix par son itinéraire personnel : un universitaire, originaire d'un pays dit « sous-développé » vivra différemment les enjeux de l'« économie du développement » par rapport à un universitaire ayant eu moins à ressentir dans son vécu familial les conséquences de certaines des hypothèses défendues dans le passé dans cette discipline. Il en sera de même pour les étudiants vivant la même expérience. Surgissent alors (à peine) transposés, en parole ou en actes, dans l'enceinte universitaire, des savoirs sociaux, des valeurs et des expériences qui ne trouvent pas leur source uniquement dans les savoirs savants et qui sont pris en charge plus individuellement par le sujet parlant :

> Exemple 3 : (Corpus 1)
> *voici* ***mon verdict d'emblée*** *et* ***je*** *vous demande de faire attention à ça*
> *.....*
> *on ne peut pas d'un côté dominer l'Afrique et expliquer que c'est cette domination qui explique son son sous-développement*

Transposition et travail interdiscursif

12 Cette transposition, à la fois courte et superficielle, a des conséquences sur la polyphonie du discours professoral telle qu'elle se donne à voir, ostensivement, hors texte dans la bibliographie et telle qu'elle se marque au sein du texte lui-même, dans les citations, dans l'évocation des sources du discours proféré, dans l'interdiscursivité narrée objectivement (souligné dans l'exemple 4 ci-dessous) :

> Exemple 4 : (Corpus 2)
> 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 oeuvre que vous allez voir ça y est pardon je me trompe de excusez-moi j'ai fait *il a imité une oeuvre 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*

13 On verra que cette interdiscursivité académique peut être beaucoup plus polémique, en particulier quand l'orateur la met en scène au moyen d'autoreformulations intradiscursives, utilisant en particulier reprise d'expressions et parallélisme de construction :

> Ex 5 : (Corpus 1)
> *Smith traitait des problèmes de l'Europe à la fin du XVIII^e^*
> *Ricardo traitait des problèmes de l'Europe au début du XIX^e^*
> *Marx traitait de la montée du prolétariat au milieu du XIX^e^*

14 D'une manière générale, l'interdiscursivité nous semble caractéristique de l'enseignement « supérieur » (au sens large : lycée et université) alors que le socle

préalable de la formation serait plus intertextuel (Bouchard, Simon & Vourzay, 2004). La formation de base viserait à rendre l'apprenant capable de réutiliser les formes textuelles caractéristiques de la communauté à laquelle il veut appartenir. La formation supérieure viserait, en plus, à le rendre capable d'être lui-même un producteur de discours (un *aucteur* donc) sachant situer son discours par rapport aux autres discours constitutifs de cette communauté (références, citations, bibliographie…). Inversement, les reformulations intradiscursives sont une manifestation beaucoup plus générale de la dynamique discursive orale.

Différentes figures de l'agent central de la transposition

15 Dans l'intitulé de sa fonction, l'enseignant-chercheur apparait déjà explicitement comme un sujet clivé, à la fois enseignant et chercheur, ces deux fonctions se distinguant sans doute plus en première année que dans les formations doctorales. En fait nous avons vu ci-dessus que pouvait s'y associer une troisième facette, celle du citoyen engagé. On pourrait aussi être tenté de distinguer plus finement entre, d'une part, l'enseignant (vecteur de savoirs « froids » et stables) et le spécialiste (porte parole des 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 les combats idéologiques du quotidien extra-universitaire.

16 Ces figures convoquent simultanément les figures complémentaires de l'étudiant en tant qu'apprenant, que futur spécialiste, que futur chercheur, mais aussi la figure symétrique du citoyen engagé partageant cette fois-ci les mêmes droits et les mêmes devoirs que l'enseignant.

17 Ces différents rôles impliquent différentes postures se succédant explicitement mais aussi se superposant plus implicitement de manière variable dans la dynamique du discours en cours de production. Nous allons montrer maintenant que c'est dans l'activité d'autoreformulation immédiate, caractéristique de l'oralité, que ce « jeu des rôles » se marque de manière fine, tout au long du discours.

Figures de l'acteur dans la dynamique de la construction du discours universitaire en CM

18 Nous n'aborderons pas le travail d'hétéro-reformulation de ses sources (Bouchard, 2004), auquel se livre l'enseignant avant le cours lui-même pour rédiger ses notes, pour mettre au point le discours intermédiaire qui va lui permettre de produire une prestation orale longue et organisée. En effet avec le cours, qu'il soit magistral ou non, apparait une catégorie intermédiaire entre inter- et intra-discours : l'enseignant construit son discours actuel oral sur un « objet intermédiaire » (Jeantet, 1998) un discours écrit antérieur, plus ou moins lacunaire (Krafft, 2005). La (re)mise en voix et en discours de ces notes est une activité située et partagée au cours de laquelle il ne peut ignorer les réactions de son auditoire. Elles l'amènent à moduler son dire en ajustant le « déjà-écrit-pour-être-dit » à la situation de chaque CM mais aussi à le reconsidérer le cas échéant. Elles donnent du jeu au discours en cours de (re)construction et c'est dans ce jeu qu'on voit se superposer et se décaler différentes

images de l'intervenant lui-même, en tant qu'*aucteur* du CM comme discours mais aussi comme évènement.

19 Nous nous consacrerons ici plutôt à l'étude du travail d'auto-reformulation qui « donne à entendre » ce discours intermédiaire. Celui-ci est aussi lié à la co-action enseignant-étudiants qui doit aboutir à une prise de notes claire par ces derniers (reprises avec transformation du rythme, de l'intonation, quasi-dictée des titres...). Il est enfin une manifestation d'activité conjointe[4]: pendant que les étudiants prennent des notes, l'enseignant commente, glose afin – au-delà de la prise de notes – de favoriser l'apprentissage des notions présentées.

20 Dans le CM, les auto-reformulations résultent d'une sorte de dialogue interne au locuteur, qui est son premier auditeur : en cas de satisfaction, il ne rajoute rien, en cas d'insatisfaction sur la forme ou sur le sens comme sur la valeur pragmatique du mot ou de l'énoncé, il ressent la nécessité d'une reformulation auto-initiée. Mais il faut ajouter que le travail de formulation du CM n'est pas une activité solitaire de l'enseignant. Si elle n'est dialogale que très ponctuellement, elle est souvent dialogique et toujours interactive.

21 Ces manifestations dialogales peuvent donner naissance à des reformulations hétéro-initiées, en réponse à une réaction, verbale ou non verbale de l'auditoire qui exige par exemple a minima une relocution d'un énoncé mal perçu ou un commentaire sur un énoncé ambigu. Ajoutons qu'il existe un continuum entre auto et hétéro-initiation dans la mesure où c'est souvent le locuteur qui interprète une réaction floue de son auditoire (léger brouhaha ou au contraire silence pesant...) comme une demande de reformulation qui... justifie sa propre impulsion à l'auto-reformulation.

Auto-reformulations, interaction, et co-action

22 Cette co-action, visant la qualité de la prise de notes a des conséquences du point de vue des (re)formulations. Par exemple elle exige de l'enseignant, dans le cas de la formulation des titres et sous-titres, éléments dont le rôle structurant impose la notation, une reformulation systématique, programmée d'une forme très spécifique. Il s'agit d'une mise en mots progressive, quelquefois sur le mode d'une quasi-dictée avec un « tuilage » des éléments successifs de l'énoncé :

Exemple 6 : (Corpus 1)
et on va commencer par ça je vous propose donc un premier
paragraphe 2.1 // origines /
***origines** et principales étapes //*
***origines et principales étapes** de la réflexion sur le développement*

Reformulations et action conjointe

23 Mais dans tous les cas l'action conjointe exige une mise en phase des actions individuelles c'est-à-dire pour l'orateur un ralentissement de la production verbale qui a pour conséquence de rendre lacunaire son discours et de lui donner le temps de reconsidérer son (fragment d')énoncé après l'avoir oralisé.

La réparation « formelle » à l'occasion de la prise de notes

24 Ce « regard » après-coup sur le déjà dit et écrit (dans la vidéo du cours étudié on voit le regard de l'enseignant revenir régulièrement et longuement sur ses propres notes pendant que les étudiants écrivent) est une des sources de l'abondance des reformulations qui s'y rencontrent. L'origine peut en être une auto-correction discursive portant sur la forme de l'énoncé :

Exemple 7 : (Corpus 1)
de la disponibilité de l'épargne /
et de son affectation à l'investissement de façon efficiente /
et de son affectation efficiente à l'investissement

25 Comme dans le cas précédent, il ne s'agit alors « que » d'une reprise par sous énonciation (Rabatel, 2004) de la première formulation qui reste dominante pragmatiquement. Mais au- delà d'un simple comportement normatif, on pourrait indexer ce phénomène à l'intertextualité évoquée plus haut. Il s'agirait pour l'enseignant de donner aux étudiants le modèle du texte académique qu'ils devront produire à leur tour lors des exposés des travaux dirigés et plus tard au cours de leurs prises de parole professionnelles à venir. On peut ajouter que cette reformulation concerne un fragment d'une forme assez particulière : un groupe nominal double, comportant deux nominalisations. Quant à l'« amélioration », elle porte sur l'intégration syntaxique d'un élément, dans un premier temps simplement rajouté, après coup en aval du GN. Elle consiste à l'insérer rétroactivement au sein du premier GN. Il est intéressant de remarquer que ce souci d'une qualité académique se manifeste lors de la production d'un discours oral long qui oscille toujours entre le risque de « tomber » dans l'oralité ordinaire (détachement thématique, faux départ, utilisations de « ça » et de « y a »...) et celui de re(ré)citer un discours écrit préalable. Derrière le locuteur ordinaire, se donne à entendre alors le locuteur universitaire dans son mode discursif propre.

Ajout à effets sémantiques et/ou pragmatiques

26 Les reformulations au cours du CM peuvent avoir aussi un rôle plus pragmatique d'amélioration de l'information apportée grâce à un gain de précision obtenu par substitution et/ou par ajout :

Exemple 8 : (Corpus 1)
dans les années 50 la pensée économique du développement était une pensée coloniale/ ***au début des années 50 la pensée économique du développement était essentiellement une pensée coloniale/***

27 C'est alors plus le spécialiste de la discipline que l'on entend nuancer son propos et inviter implicitement le futur spécialiste à prendre le temps de faire de même. La deuxième formulation apparait comme en position de surénonciation par rapport à la première (cf. ex 10. avec une reformulation ironique).

Élucidation

28 C'est sans doute encore plus patent dans le cas d'une glose en « c'est à dire » comme ci-dessous où la reformulation s'écarte beaucoup plus verbalement de la formulation précédente que dans l'exemple précédent, où la mise en rapport entre les deux existe au niveau conceptuel beaucoup plus qu'au niveau du signifiant :

Exemple 9 : (Corpus 1)
les auteurs considèrent que le développement économique est essentiellement tributaire de l'accumulation du capital
/ c'est-à-dire de la disponibilité de l'épargne

De l'enseignant au chercheur : l'émergence de l'aucteur

29 C'est la réalisation intradiscursive de l'activité interdiscursive que nous allons examiner maintenant. Nous nous attacherons aux cas où l'enseignant ne se contente pas de réénoncer mais tend plutôt à dénoncer les dires des autres acteurs du champ de l'« économie du développement ». Ce n'est plus l'enseignant ou le spécialiste qui prend alors la parole mais c'est le chercheur qui émerge, le chercheur agissant dans ce domaine discursif-disciplinaire et opposant son propre discours aux autres discours, voire prenant une posture critique globale vis-à-vis de sa discipline comme dans la triple reformulation ci-dessous :

Exemple 10 : (Corpus 1)
l'économie du développement comme l'économie politique générale sont donc indiscutablement des disciplines conservatrices
elles manquent de profondeur historique
elles sont incapables d'anticipation

30 Le phénomène curieux est ici le fait que le chercheur tout en se situant dans le champ d'une discipline, la dénonce. La manière de désigner les forces en présence, la discipline, ses acteurs et le locuteur lui-même est alors intéressante à observer.

31 Prenons l'exemple du passage (lignes l7-34 en annexe) consacré à ce que l'enseignant nous amène à voir comme les errements idéologiques de l'« économie du développement » dans les années 50 :

32 On y trouve sept reformulations consécutives d'un prédicat organisant trois arguments autour du verbe *expliquer* :

Procès	**expliquer**
1. Agent	économiste
2. Objet	
	Sujet : Afrique Copule : être Attribut : sous-développé
3. Moyen	causes naturelles *vs* humaines

33 Les sept formulations successives modifient d'une part la verbalisation de chaque élément du prédicat et d'autre part l'ordre d'apparition et donc la fonction syntaxique de ces éléments. Enfin ces formulations permettent de faire disparaitre, de rendre implicite tel ou tel de ces quatre éléments dont on ne trouve jamais que trois en « surface » :

Reformulations de l'« agent » et jeu de postures

34 Trois procédés sont utilisés pour (re)formuler le premier argument, l'agent, l'économiste spécialiste du développement.

35 Le premier est l'utilisation de GN généraux, autres que celui qui sert de titre au cours « l'économie du développement ». On en trouve deux, tous deux d'ailleurs objets d'une reformulation immédiate. Il s'agit tout d'abord de « la pensée économique du développement » (l. 18 et 19), puis plus sobrement des « analyses » (l. 22). Remarquons qu'il s'agit de trois nominalisations qui permettent de passer sous silence l'agent humain de l'action de « penser » ou « analyser ». Il n'y a pas d'économiste spécifique dénoncé, c'est l'exercice même de la discipline à l'époque qui est critiqué. Le chercheur actuel rajoute ainsi à sa dénonciation explicite de la pensée économique des années cinquante une dénonciation implicite qui, par la forme de l'énoncé, lui fait perdre toute individualité et s'automatiser.

36 Le deuxième procédé est le passif qui permet d'aller au-delà en supprimant toute mention de l'agent du procès d'explication évoqué. On en trouve deux exemples, lignes 26 et 27 (*les conditions environnementales sont souvent mises en relief* et *les conditions étaient alors toutes trouvées*). Remarquons qu'à cette occasion l'accusation se fait peut-être plus forte du fait du dédoublement des verbes créé, dans les deux cas, par l'emploi de la forme « V1 pour V2 ». Le V2 présente l'activité scientifique normale, « expliquer », « justifier » alors que le V1 la modalise. Il désigne une allure particulière du comportement explicatif, idéologiquement plus suspecte avec « mettre en relief ». Dans le cas de « être toutes trouvées », il dénie même toute qualité au travail d'explication en question.

37 Le troisième procédé, classique, qui va pousser encore plus loin cette dénonciation, consiste en l'utilisation du pronom indéfini « on ». On en compte six occurrences. Ce « on », à son tour, fait d'abord référence à la même entité globale, « la pensée économique » (lignes 25 *on va de façon récurrente insister sur les aspects climatiques*, et 34 *on bottait en touche*). Par contre le « on » se distingue totalement de ce premier référent dans les autres utilisations qui en sont faites dans ces quelques lignes. Ligne 20, « on » est centré sur « je » auquel il se substitue purement et simplement, dans sa deuxième occurrence (*on l'a déjà dit*), alors qu'« élargi », il inclut les autres participants, les étudiants (*c'est-à-dire on va retrouver*). Par contre dans sa quatrième occurrence (l. 29, *on comprendra beaucoup plus tard*), il prend une valeur « exclusive » : il inclut le locuteur sans être centré sur lui en l'incorporant dans le très vaste groupe des économistes contemporains. Le « on » est un agent double idéal dans ce jeu d'auto-inclusion-exclusion.

38 Mais le ton est plus polémique, ligne 33 (*on ne peut pas d'un côté dominer l'Afrique*) où, par un coup de force discursif le « on » amalgame économistes et colonisateurs, ceux qui « dominent l'Afrique ». Remarquons qu'on retrouve cette tonalité moins universitaire dans la suite, ligne 34 où le « on » s'accompagne d'un changement de registre avec l'utilisation de l'expression sportivo-populaire « on bottait en touche ». La voix impliquée du militant transpercerait-elle sous celle de l'enseignant-chercheur ?

39 Cette distance critique peut se prendre de diverses autres manières. Comme ci-dessus elle peut mettre en cause l'ensemble des discours produits. Mais elle peut aussi être

moins globale et ne porter que sur des discours et des acteurs-auteurs particuliers. C'est le cas quand l'enseignant récuse individuellement certains discours anciens.

La reformulation critique des discours anciens tenus au nom de l'« économie du développement »

Reformulations du dit et verbes de parole

40 Dans ce cours de première année d'introduction à la discipline, l'enseignant évoque globalement plus qu'il ne rapporte les discours qu'il critique. Il utilise donc des verbes de « dire » généraux comme « X traite Y » afin de décrire la succession des discours scientifiques et les relations qu'ils entretiennent entre eux (voir exemple 5 ci-dessus).

41 Par rapport à ce verbe, remarquons de plus que le choix du temps constitue un jugement de valeur. L'utilisation d'un temps du passé pour les verbes de parole revient alors à estampiller les discours correspondants comme non actuels, dépassés (cf. exemple 5 ci-dessus).

Reformulation et jeu structural

42 Mais on voit aussi dans l'exemple ci-dessus la capacité de mise à distance par d'autres procédés très proches de la reformulation. Il s'agit du jeu « structural », consistant à réitérer trois fois consécutivement une même matrice d'énoncé « X traitait de Z au moment T », où T représente une époque dépassée et où Z est un problème local, catégoriel et qui par conséquent ne saurait être généralisé. Par cette reformulation « rhétorique » particulière (remarquons aussi le rythme ternaire) l'orateur donne alors une saillance particulière à son dire. Il crée par ailleurs un effet de liste qui enferme a posteriori les auteurs dénoncés dans la répétition mécanique du même comportement condamnable : la forme du signifiant s'impose au signifié.

43 Ce même jeu structural ternaire est d'ailleurs aussi utilisé par le chercheur-militant pour disqualifier le discours scientifique de ses prédécesseurs en le rendant absurde :

Exemple 11 : (corpus 1)
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 /

Distance critique et interdiscursivité

44 Cette utilisation du style direct en contraste avec un discours plus normé se manifeste plusieurs fois dans le texte :

Exemple 12 : (corpus 1)
et y compris faisant état de recommendations
voilà pourquoi l'Afrique va mal
voilà ce qu'il faut faire
donc des travaux des é- des rapports qui soulignent l'état de sous-développement et font état de recommandations

45 Elle nous semble caractériser un état limite du discours universitaire. C'est le citoyen engagé qui se laisse entrevoir. Il s'agit en effet d'une caricature du discours scientifique antérieur, transformé en discours de la doxa populaire, type « brève de comptoir » par la forme qui lui est donnée. Ce discours est vulgarisé, dans tous les sens du terme, tant

par un jeu lexical (passage de « sous-développement » à « va mal ») que, au plan syntaxique, par l'utilisation d'une forme asyndétique (1e occurrence) ou parataxique (3e occurrence) à la limite de la norme.

46 La profération publique est la dernière étape de la transposition didactique. L'enseignant universitaire y passe de ce qu'il s'est donné à enseigner à ce qu'il enseigne vraiment du fait des contraintes et des caractéristiques de l'évènement qu'il est en train de vivre avec ses étudiants.

47 Au cours de cet évènement émerge un discours dominant partiellement préparé mais aussi pour une part d'autres discours, plus locaux, stimulés par la situation vécue collectivement. C'est sans doute à cette occasion que l'enseignant, le spécialiste, le chercheur peuvent laisser transparaitre aussi un citoyen engagé, et ce d'autant plus aisément que le thème du discours, l'économie du développement, les y invite. Celui-ci émerge alors localement entre ces autres rôles qui se jouent plus officiellement dans le discours académique.

48 L'*aucteur* est le produit de cette image composite, de cet autoportrait bougé qui s'esquisse, à l'occasion des reformulations, à mesure que progresse le discours du CM et que se construit la « représentation » correspondante. En première année, il donne à (entre)voir tour à tour le répertoire actionnel original que doit/peut jouer l'enseignant-spécialiste-auteur-chercheur. Ce faisant, il fait aussi entrevoir à l'étudiant débutant la palette de rôles qu'il aura lui-même à interpréter, de manière complémentaire puis de plus en plus symétrique, à mesure qu'il avancera dans son parcours universitaire, en passant – dans le meilleur des cas – de l'emploi d'« ancien élève du secondaire » à celui de « futur chercheur ».

49 Mais du fait même de ce constant brouillage des rôles, le cours magistral n'est pas facile à interpréter pour les nouveaux étudiants auquel il est pourtant destiné (cf. Bouchard, Parpette, Pochard, 2005 pour une esquisse de solution didactique). En raison de son hétérogénéité discursive et énonciative, c'est sans doute un des genres académiques les plus sélectifs, redoutable pour les participants les plus fragiles, les étudiants étrangers en particulier.

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques

Bouchard, R. (2004) : Cours magistral et « sources de savoir » : médiation discursive et médiation grammaticale, in *Les médiations langagières, des discours aux acteurs sociaux*, vol II, in R. Delamotte (dir.), Dyalang, CNRS, Publications de l'université de Rouen n° 356, 243-254.

Bouchard, R. (2005) : Source et ressources du discours (académique) : Éléments préconstruits et processus de préconstruction en L2, *Les processus de la rédaction collaborative*, R. Bouchard & L. Mondada (eds), L'Harmattan, 91-130.

Bouchard, R., Parpette, C. & Pochard, J-C. (2005) : Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2, *L'enseignement et la diversité des langues et des supports*, V. Pugibet et al. (dir.), ENS-Lsh, Lyon.

Bouchard, R., Simon, J.-P. & Vourzay, M.-H. (2004) : L'intertextualité au service de l'interdiscursivité, étude de la production d'une synthèse de documents : à la recherche du « lieu commun », *L'intertextualité, actes du xxiv^e colloque d'Albi « langages et signification »*, P. Marillaud & R. Gauthier (dir.), Albi, CALS/CPST (Centre pluridisciplinaire de sémiolinguistique textuelle), 93-104.

Chevallard, Y. (1985) : *La transposition didactique*, La Pensée sauvage, Grenoble.

Jeantet, A. (1998) : Les objets intermédiaires dans la conception. Éléments pour une sociologie des processus de conception, *Sociologie du travail 3/1998*, 291-316.

Krafft, U. (2005) : La matérialité de la production écrite. Les objets intermédiaires dans la rédaction coopérative de Paulo et Méïté, *L'écriture collaborative,* R. Bouchard & L. Mondada (éds), Paris, L'Harmattan, 55-90.

Parpette, C. (1999) (ed.) : Analyse de Discours didactiques : de l'écrit à l'oral, *Bidul* n° 2 *(Bulletin informatique de didactique de l'université Lumière-Lyon 2).* En ligne.

Parpette, C. (2001) : Le cours magistral, un discours oralographique, R. Gauthier & A. Meqqori (eds), *L'oralité dans l'écrit et réciproquement.* Actes du colloque « *Langages et Signification* » Albi, 261-266.

Rabatel, A. (2004) : Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs, *Interactions orales en contexte didactique*, A. Rabatel (éd), Lyon, Presses universitaires de Lyon, 26-69.

Vernant, D. (1997) : *Du discours à l'action*, Paris, PUF.

ANNEXES

Corpus 1 – CM « Économie du développement »

et on va commencer par ça / je vous propose donc un premier paragraphe 2.1./ origines / origines et principales étapes // origines et principales étapes de la réflexion sur le développement // voici mon verdict d'emblée et je vous demande de faire attention à ça / nous allons vérifier ici / nous allons vérifier ensemble nous allons vérifier que les économistes traitent constamment et parlent le langage / traitent constamment et parlent le langage des problèmes de leur temps / je sais pas si vous avez compris ce que j'ai voulu dire par là / de ce point de vue comprenez-le mais c'est le cas pour l'économie politique générale / Smith traitait des problèmes de l'Europe à la fin du 18e / Ricardo traitait des problèmes de l'Europe au début du 19e / Marx traitait de la montée du prolétariat au milieu du 19e / et c'est tout le temps comme ça / l'économie du développement comme l'économie politique générale sont donc indiscutablement des disciplines conservatrices // elles manquent de profondeur historique elles sont incapables d'anticipation // hier tout le monde était pour le développement / aujourd'hui beaucoup le contestent / pourquoi qu'est-ce qui peut expliquer le basculement d'une thèse vers l'autre //
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 / au début des années 50 la pensée économique du développement était essentiellement une pensée coloniale / c'est-à-dire 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 son sous-développement / on bottait en touche

NOTES

1. Cette étude découle d'un travail collectif sur les CM entrepris dans le cadre du groupe « Apprentissage Didactique Interaction et Savoirs en Langue », composante du Laboratoire ICAR.

2. Cette double affirmation trop rapide demanderait beaucoup de nuances.

3. Un exemple en a été – en son temps – M. Barre, le « premier économiste de France », à la fois, professeur des universités, auteur d'un célèbre manuel et homme politique.

4. Sur les notions de co-action et d'action conjointe, voir Vernant (1997).

RÉSUMÉS

Le CM donne à voir — en actes — et à entendre le développement d'un discours qui manifeste l'universitaire dans ses différents rôles institutionnels : enseignant, spécialiste de sa discipline, chercheur, auteur (de polycopiés, de manuels de référence...), voire citoyen engagé. En tant que tel(s), il reformule des discours spécialisés antérieurs, en les ré-énonçant (le spécialiste) comme en les dénonçant (le chercheur, le citoyen). Ces rôles émergent en particulier à l'occasion des auto-reformulations immédiates. Ce sont ces dernières qui sont étudiées en particulier ici. Elles manifestent d'incessants micro-changements de posture qui produisent un portrait bougé de l'universitaire, comme acteur et comme auteur, et qui posent la question de leur décodage effectif par les étudiants.

During a university lecture, an academic's acts and speech portray him/her in various institutional roles: as a teacher, as an expert in his/her subject, as an author (of handouts, handbooks), as a researcher and even sometimes as a committed citizen. In these roles, he/she reformulates previous expert speeches, either when he/she is presenting them (as an expert) or denouncing them (as a researcher or a citizen). This is particularly obvious in the case of immediate self-reformulations. It is the latter that we are currently studying: they induce repetitive micro-shifts of role and thus create a moving portrait of the academic, as both author and actor. The question can be asked as to what extent the students can understand these self-reformulations.

AUTEURS

ROBERT BOUCHARD

Université Lumière-Lyon, ICAR (UMR 5191)

CHANTAL PARPETTE

Université Lumière-Lyon, ICAR (UMR 5191)