



HAL
open science

Les fonctions sociales des cours magistraux à l'université, en France

Viet Quy Lan Nguyen

► **To cite this version:**

Viet Quy Lan Nguyen. Les fonctions sociales des cours magistraux à l'université, en France. Education. Université Jean Monnet - Saint-Etienne, 2013. Français. NNT : 2013STET2181 . tel-01015613

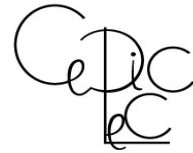
HAL Id: tel-01015613

<https://theses.hal.science/tel-01015613>

Submitted on 26 Jun 2014

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.



Ecole Doctorale 484
Lettres, Langues, Linguistique et Arts

Thèse de Doctorat
SCIENCES DU LANGAGE

***Les fonctions sociales des cours magistraux
à l'Université, en France***

Sous la direction de
Marielle RISPAIL
UJM – CELEC / CEDILEC de Saint-Etienne

Réalisée et soutenue par
NGUYỄN Việt Quý Lan

Tome 1

Membres du jury

Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Professeure des Universités, Université de Rouen
Jean-Marc MANGIANTE, Professeur des Universités, Université d'Artois
Brigitte MARIN, Professeure des Universités, Université Paris-Est Créteil - IUFM
Marielle RISPAIL, Professeure des Universités, UJM de Saint-Etienne

21 octobre 2013

CELEC – CEDICLEC

35, rue du Onze-Novembre

42023 Saint-Etienne Cedex 2

Tél : 04 77 42 16 66

www.univ-st-etienne/fr/celec/

Thèse de Doctorat

SCIENCES DU LANGAGE

***Les fonctions sociales des cours magistraux
à l'Université, en France***

Sous la direction de

Marielle RISPAIL

UJM – CELEC / CEDICLEC de Saint-Etienne

Réalisée et soutenue par

NGUYỄN Việt Quý Lan

21 octobre 2013

REMERCIEMENTS

J'ai décidé il y a juste quatre ans de m'engager dans ce travail dont je n'imaginai pas encore tous les défis et obstacles. Je n'aurais pu les surmonter sans l'aide de nombreuses personnes à mes côtés.

En premier lieu, je serai donc très reconnaissante à Marielle Rispaïl de Saint-Etienne, qui m'avait déjà accompagnée dans mes recherches en Master 2, pour m'avoir accordé son soutien en acceptant de diriger cette thèse. Je ne pourrais jamais lui témoigner suffisamment ma gratitude pour son suivi, ses conseils et ses préoccupations précieuses malgré ses multiples occupations, et en particulier, par rapport à ce qu'elle m'a inculqué, de vraies valeurs dans le travail de recherche, sa philosophie fortement humaine envers soi-même et les autres.

Ma poursuite dans la recherche provient des exemples brillants rencontrés avec mes professeurs vietnamiens et français, ainsi qu'avec les enseignants-chercheurs que j'ai eu la chance de connaître. Qu'ils et elles reçoivent le témoignage de toute mon admiration pour leur passion pour la recherche et leur dévouement auprès de leurs étudiants.

Je voudrais ensuite témoigner ma sincère gratitude à

- Régine Delamotte, pour avoir accepté d'évaluer ce travail et pour ses conseils précieux reçus au début de cette étude, en particulier lors de notre rencontre à Dalat en décembre 2009 ;

- Jean-Marc Mangiante, pour avoir accepté d'évaluer ce travail et pour l'intérêt qu'il lui a accordé depuis fin de 2010 lors de notre rencontre à Grenoble.

- Brigitte Marin, chercheuse et formatrice d'enseignants pour avoir accepté d'évaluer ce travail.

Dans la deuxième période de mon travail, j'ai été grandement aidée par des amis francophones en France et à Singapour pour la transcription de mon corpus. Je voudrais leur exprimer ma sincère reconnaissance (Patricia, Marianne, Jérémie, Yanick, Caroline et Eve). Je voudrais remercier aussi les enseignants qui m'ont accepté d'enregistrer leurs cours au service de ma recherche.

J'aimerais également remercier mes relectrices, Kadiatou, Ingrid, Eve, Alexandra et surtout Madame Rispaïl qui m'ont permis de saisir quelques subtilités de la langue française et de corriger certaines de mes maladresses.

Un grand merci aussi à

- mes ami-e-s et collègues du CELEC-CEDICLEC (Sandra, Marine, Céline, Houssein),

- ma professeure Nguyen Xuan Tu Huyen de l'UP de HCM ville,

- ma professeure Nguyen Thi Tuoi de l'UP de HCM ville,

- la directrice de l'école élémentaire du Lycée Français de Singapour, Françoise Herry, et mes collègues surveillantes,

- Monsieur et Madame Lim à Saint-Etienne,

- ma grande famille au Vietnam,

- les cousins et cousines de ma mère et leur famille à Paris,

- mon amie Thérèse Klein et sa famille,

*- et à toutes les personnes
qui m'ont aidée et m'ont supportée pendant 4 ans de façon à ce que je puisse poursuivre et
achever ce travail de recherche.*

*C'est enfin avec un sentiment de profonde gratitude que je voudrais remercier ma
mère, mon grand frère, ma belle-sœur, mon neveu, ma petite sœur et mon mari pour leur
présence précieuse dans ma vie.*

*Singapour, le 16 juillet 2013
Nguyễn Việt Quý Lan*

SOMMAIRE

Introduction	11
Partie 1 : Un cadre socio-historique, conceptuel et didactique solidaire	19
Chapitre 1 : Cadre socio-historique de l'Occident	20
Chapitre 2 : Cadre conceptuel en trois volets	49
Chapitre 3 : Cadre didactique - la scène et le metteur en scène	84
Partie 2 : Se débrouiller avec un corpus unique.....	107
Chapitre 1 : Le recueil de données	108
Chapitre 2 : Constitution du corpus.....	113
Chapitre 3 : Les outils d'analyse	118
Partie 3 : Une double analyse de nos données	143
Chapitre 1 : Macro-analyse des trois CM du corpus	144
Chapitre 2 : Micro-analyse des trois CM du corpus.....	170
Partie 4 : Synthèse des résultats - répondre aux hypothèses.....	233
Chapitre 1 : Hypothèse 1 - Aspect structurel du CM	234
Chapitre 2 : Hypothèse 2 - Aspects interactifs et dialogiques du CM.....	244
Chapitre 3 : Hypothèse 3 - Les gestes professionnels des enseignants dans le CM.....	254
Chapitre 4 : Hypothèse 4 - Transmission des savoir-penser par le CM	271
Chapitre 5 : Hypothèse 5 - Aspects moraux et éthiques dans la société à travers le CM.....	282
Chapitre 6 : Hypothèse 6 - Un modèle implicite de société à travers le CM	292
Conclusion générale	307

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Le réseau des UP en province de 1898 à 1902.....	29
Tableau 2 :	Le cours magistral et ses notions périphériques.....	82
Tableau 3	La configuration des savoirs selon Jean-Claude Beacco.....	74
Tableau 4 :	La chaîne de transposition didactique de Philippe Perrenoud.....	94
Tableau 5 :	La double transposition didactique dans l'enseignement supérieur.....	96
Tableau 6 :	Le cours magistral au centre de contextes superposés.....	101
Tableau 7 :	Recueil des données.....	110
Tableau 8 :	Corpus final.....	114
Tableau 9 :	Système de codification.....	115
Tableau 10 :	Structure thématique du CM1 - Psychologie de l'adolescence.....	149
Tableau 11 :	Structure thématique du CM2 – Macroéconomie.....	151
Tableau 12 :	Structure thématique du CM3 - Droit civil.....	152
Tableau 13 :	Parties contextualisantes du CM1.....	157
Tableau 14 :	Parties contextualisantes du CM2.....	157
Tableau 15 :	Parties contextualisantes du CM3.....	158
Tableau 16 :	Plan de la partie d'enseignement principal du CM1 et des énoncés de référence.....	164
Tableau 17 :	Plan de la partie d'enseignement principal du CM2 et des énoncés de référence.....	166
Tableau 18 :	Plan de la partie d'enseignement principal du CM3 et des énoncés de référence.....	167
Tableau 19 :	Nomenclature de la Psychologie de l'adolescence (CM1).....	205
Tableau 20 :	Nomenclature de la Macroéconomie (CM2).....	205
Tableau 21 :	Nomenclature du Droit civil (CM3).....	206
Tableau 22 :	Certains éléments culturels.....	208
Tableau 23 :	Le dialogue interrogatif selon Lucile Ricci.....	211
Tableau 24 :	Présence de la locution d'« en termes de » dans le CM2.....	218
Tableau 25 :	Les plans de la partie d'enseignement principal de trois CM.....	235
Tableau 26 :	Les parties contextualisantes des trois CM.....	243
Tableau 27 :	Comparaison du nombre des marques du locuteur et celles des interlocuteurs dans trois CM.....	244

INTRODUCTION

1. Questions et problématique

La recherche qu'on va lire porte sur le cours magistral en France, au début du XXI^{ème} siècle. Pourquoi ? Nous sommes témoins d'une société d'explosion des savoirs due au progrès technologique, à la découverte des espaces jusque-là inatteignables et notamment, grâce à l'audace humaine. Le savoir garde pourtant toujours une part de mystère, dans sa production et dans sa transmission. Or, les processus selon lesquels le savoir est transféré sont le produit d'une longue histoire et ils diffèrent aussi en fonction du public visé.

D'où l'intérêt de se poser, la question de savoir de quelle manière on a pu accéder aux savoirs, autrement dit par quelles voies communes ces derniers, malgré leurs contenus divers, ont été diffusés : par qui, pour quel public, dans quelles circonstances et sous quelles formes ? Dans notre recherche, nous étudierons une forme de connaissance réputée à l'Université ainsi que par ce qu'elle porte de valeurs pragmatiques et sociales que nous trouvons intéressantes à analyser : c'est le **cours magistral**.

Tout d'abord, nous sommes allée chercher comment ce sujet a été envisagé par les chercheurs. Le cours magistral ainsi que le système universitaire à l'occidentale, et en particulier à la française, bénéficie d'un héritage académique et institutionnel, qui attire l'intérêt des chercheurs sous différents points de vue. En effet, les recherches sur l'enseignement supérieur en France existent depuis les vingt dernières années. Les chercheurs en sociologie essaient de comprendre les conditions qui affectent l'enseignement/apprentissage à ce niveau et s'intéressent également aux acteurs, particulièrement aux *universitaires*. Les spécialistes en sciences de l'éducation, quant à eux, tendent d'identifier ce nouveau terrain, pour le différencier du primaire et du secondaire, mieux connus. Les linguistes l'abordent d'un autre point de vue, celui de la langue et des discours qui mènent à l'enseignement/apprentissage. Ils étudient, décortiquent et mettent en évidence les particularités du discours dit *universitaire* en français. Partageant les mêmes objets d'étude que ces derniers, les didacticiens s'intéressent, via les discours oraux ou écrits à l'université, aux multiples compétences requises chez les étudiants, notamment chez les étudiants étrangers désirant poursuivre leurs études supérieures en France. On peut aussi envisager cela du point de vue des

enseignants, en se demandant de quelles compétences il faut faire preuve pour « réussir » un cours magistral.

Le cours magistral s'inscrit ainsi dans différentes démarches de recherche et attire les loupes des spécialistes en langues et en socio-éducation. Il est alors étudié comme phénomène d'enseignement particulier à l'enseignement supérieur où gravitent de nouveaux acteurs (tels que les universitaires, chercheurs, enseignants, les étudiants, étrangers ou pas). On pourrait finalement définir le CM, avec les didacticiens du français, spécialement ceux qui s'interrogent sur le Français sur Objectifs Universitaires, comme une forme d'enseignement à la fois populaire et contraignante, qui a pour but d'apporter des savoirs nouveaux à un grand nombre d'étudiants.

Qu'espérons-nous apporter de nouveau dans ce travail de recherche qui est un chantier fort attirant mais aussi bien connu, depuis ces derniers temps ? Et d'abord qu'est-ce que l'université ? Nous empruntons la définition suivante de l'Université au *Dictionnaire culturel en langue française* en vue d'essayer de situer notre problématique :

« l'établissement d'enseignement supérieur constitué des unités de formation et de recherche¹ ».

Les enseignements à l'Université fonctionnent, par conséquent, différemment par rapport à ceux qui sont dispensés dans les niveaux inférieurs (au lycée et au collège). De nouveaux types d'enseignement ou de nouvelles formes d'accès au savoir sont proposés à ce niveau car on y vise à la fois l'enseignement et la formation à la recherche, donc à une certaine forme de spécialisation, ce qui n'est pas le but des niveaux précédents, qui sont au contraire généralistes. On y travaille par exemple sous des formes nouvelles qui sont, quelle que soit la discipline concernée : des conférences, des séminaires, des journées d'études qui s'organisent occasionnellement en fonction des thèmes, à côté des cours magistraux qui se font plus régulièrement selon les disciplines, mais dont la forme n'est pas sans lien avec les formes qui précèdent. Parmi ces divers types d'enseignements, le cours magistral est une spécificité importante dans les études à l'université : il détermine par exemple l'installation des amphithéâtres de forme circulaire ou en hémicycle avec des gradins qui convergent vers une scène. Cette disposition géographique détermine aussi un certain type de communication hiérarchique, qui n'est pas le même que dans une salle de classe.

¹ Rey Alain, 2005, *Dictionnaire culturel en langue française*, Paris, Le Robert, p. 1677.

Cependant aujourd'hui le CM doit faire face à de nouvelles formes d'enseignement. En effet, l'avancée technologique et le besoin croissant d'apprentissage chez un public de plus en plus éloigné font naître des formations *e-learning*. Ces cours à distance, grâce à leur flexibilité temporelle et spatiale, offrent bien des opportunités d'accès aux connaissances pour ceux qui sont en difficulté de déplacement ou d'horaire d'apprentissage. Alors, on se demande comment le cours magistral, en présentiel, peut résister face à cette nouvelle forme d'enseignement qui semble si commode et convient au plus grand nombre. Une des réponses pourrait être que le cours magistral ne sert pas seulement à enseigner et qu'il faut aller chercher les raisons de sa vitalité ailleurs que dans sa fonction première, mais vers une fonction sociale. Ces réflexions sur la persistance du cours magistral nous conduisent ainsi à esquisser notre problématique de la manière suivante :

Qu'est-ce qu'un cours magistral en France ? Et en quoi sert-il la société ?

En d'autres termes, quelles sont les valeurs sociales qui s'investissent dans les discours magistraux ? Comment s'y manifestent-elles à travers la langue et les discours de l'enseignant ?

2. Deux axes d'hypothèses

En posant ainsi l'objet de notre recherche, nous construirons nos hypothèses en deux axes principaux selon lesquels le cours magistral s'inscrirait d'une part dans des *genres* discursifs dits *universitaires* ; et d'autre part, il prendrait place parmi les *genres sociaux*.

Selon le premier axe, le CM serait susceptible d'être analysé selon les hypothèses suivantes :

- Nous émettons tout d'abord l'hypothèse, selon laquelle ***ce type d'enseignement présenterait un caractère commun et transversal sur le plan linguistique et énonciatif, dans sa construction*** entre autre. Nous essayerons alors de démontrer les points linguistiques et structurels partagés par tous les cours magistraux, quelle que soit la discipline concernée.

- En deuxième hypothèse, nous posons que le cours magistral, malgré son aspect monologué, ***se présenterait aux étudiants comme « un ensemble d'actes de négociation***

*de sens*² ». Nous supposons que l'enseignement effectué au niveau universitaire met en place des interactions entre les interlocuteurs au profit d'une meilleure compréhension et des savoirs proposés et d'une co-construction des connaissances.

- Enfin, selon notre troisième hypothèse, *le cours magistral mettrait en jeu des gestes professionnels qui créeraient une communauté scientifique*, malgré (à travers) la diversité des acteurs en présence.

Une fois les trois premières hypothèses du premier axe formulées, nous passerons au second axe qui tente d'analyser les fonctions sociales qu'assumerait le cours magistral dans l'université française.

- La quatrième hypothèse pose *que le cours magistral aurait pour but de renforcer des « savoir-penser »*. Les discours magistraux, répondent non seulement à une formation aux savoirs, mais favorisent aussi l'ancrage d'une éducation spécifique, faite de savoir-penser à inculquer au public visé.

- La cinquième hypothèse pose que *le cours magistral reproduirait des aspects moraux et éthiques de la société qui le porte*. Puisque cet enseignement s'effectue en France et surtout en langue française, il est supposé transmettre l'idéologie, la morale et l'éthique liées à la culture française, à la fois traditionnelle et contemporaine.

- Enfin, la sixième et dernière hypothèse pose que *le cours magistral aurait pour fonction de renforcer les structures cognitives, symboliques et sociales*, c'est-à-dire, qu'il contribuerait à former et perpétuer d'une certaine manière un modèle de société.

3. Motivations, enjeux et objectifs

La problématique et les deux séries d'hypothèses qui en découlent étant articulées, nous nous demanderons quels sont les enjeux ainsi que la portée de notre travail.

Sur le plan personnel, nous constaterons, grâce à nos expériences universitaires en tant qu'étudiante étrangère, que le cours magistral joue un rôle important, via sa présence dans le programme pour la plupart des formations. Or, les étudiants étrangers sont confrontés à beaucoup d'obstacles dès la première année quand ils doivent faire face aux nouveaux modes d'enseignement/apprentissage, dont le cours magistral, par rapport à

² Suite à la réflexion de Barth Britt-Mari disant que la transmission du savoir est considérée comme « un acte de négociation de sens où il importe que les deux partenaires s'écoutent et s'expriment à partir des points de repères communs », 1993, *Le savoir en construction*, Paris, Retz, p. 59.

ce qu'ils ont vécu dans leur pays. La complexité linguistique et discursive du CM rend, selon notre mémoire de recherche en Master³, la compréhension difficile pour les étudiants étrangers. En effet, selon nos résultats, le discours contenant le savoir à transmettre n'occupe pas une place aussi importante qu'on imagine (à peine 20% dans l'ensemble). En quoi consistent donc les autres parties du discours ? Comment les enseignants construisent-ils et élaborent-ils leurs discours ? A quels outils méthodologiques, linguistiques et discursifs, ont-ils recours en vue de transmettre du savoir ? En fait, des études décrivant la complexité du discours magistral en français ont été déjà faites par plusieurs linguistes et didacticiens. Grâce à leurs descriptions, nous nous permettons d'aller plus loin pour poser un *pourquoi*. ***Quelles sont les lectures possibles de l'enseignement à travers le cours magistral « à la française » ?***

Sur le plan linguistique, il s'agit tout d'abord bien évidemment d'un type **oral**. Mais on affronte ici la question de l'interaction. Est-ce que le discours magistral est purement oral ? Chantal Parpette (2003), à l'instar des études de Robert Bouchard (1999), développe des réflexions sur le cours magistral qui soulignent entre autre sa caractéristique oralo-graphique. Ce type d'enseignement serait cerné par toutes sortes d'écrits pendant toute la formation en vue de la construction du savoir, à savoir des articles, des ouvrages de spécialistes du domaine et au fur et à mesure, par l'utilisation du tableau, parfois de textes projetés, par les contributions de l'étudiant-e lui/elle-même aussi, sous forme de prise de notes ou de retours (exercices, évaluations, etc.).

A côté de la caractéristique oralo-graphique, le cours magistral relève implicitement d'un double effet de **dialogisme** et de **polyphonie**. Certes, un seul orateur ou une seule oratrice tient la parole presque tout le temps devant un public, et nous avons donc l'impression de suivre un discours monologal. Cependant, le cours magistral convoque les interactions dialogiques entre le locuteur et ses interlocuteurs d'une part, et d'autre part, il présente diverses sources de paroles dans le discours d'enseignement y compris celle de l'enseignant. Le discours magistral est donc une rencontre de diverses paroles.

³ Nguyen Viet Quy Lan, 2009, *Comprendre l'oral à l'université : La complexité des discours magistraux en français pour les étudiants viet-namiens. Le cas des étudiants issus des classes bilingues*, mémoire de Master 2 Recherche en Didactique des langues et des cultures, sous la direction de Marielle Rispail, Université Jean Monnet de Saint-Étienne.

Du point de vue social, l'étude du cours magistral essaiera de mettre en évidence les valeurs apportées par la façon de transmettre le savoir, valeurs qui font le ciment d'une société.

Par ailleurs, les cours magistraux transmettent des savoirs, mais notre étude voudrait démontrer qu'il s'agit aussi et surtout d'inculquer un modèle de réflexion ou de pensée qui se formera tout au long de la vie universitaire et même au-delà. Nous ne nous arrêtons pas aux particularités linguistiques et discursives du CM, mais nous nous intéresserons à relever et débusquer derrière celles-ci les dimensions culturelles de la pensée française et du savoir vivre et savoir-faire « à la française ».

4. Itinéraire de la démonstration de notre thèse

Une fois les enjeux et les objectifs déterminés, notre travail s'organisera en quatre parties afin de vérifier nos hypothèses et d'essayer de répondre à notre problématique énoncée ci-dessus.

Dans la première partie, l'étude préalable visera à répondre à cette question : *que savons-nous à propos du cours magistral ?* L'étude socio-historique de ce travail nous conduira aux origines de cette discipline. Il s'agira de nous interroger sur ses origines et ses fonctions initiales. Nos recherches documentaires nous amèneront à découvrir, entre autres, l'histoire du système universitaire en Occident, dont le cours magistral constitue un symbole académique et institutionnel important. Nous mènerons ensuite au début de la section conceptuelle une étude sur la notion d'*oral* et de *genre* en nous basant principalement sur les travaux de Colletta (2002), Rispaill (1998), Beacco (2004) et Delamotte-Legrand (2004). Puis, les recherches effectuées en étymologie nous permettront d'esquisser les notions de *morale* et *éthique* appliquées au cadre de notre étude et de comprendre pourquoi l'adjectif *magistral* est employé avec le substantif *cours*. De surcroît, sachant que le cours magistral représente une forme d'enseignement, l'étude de l'approche conceptuelle s'attachera à faire une distinction spécialement franco-française entre deux notions, *savoir* et *connaissance*. Nous mènerons finalement une recherche sur les cours magistraux sous l'angle didactique pour mieux comprendre les acteurs principaux concernés de nos jours. Dans ce sens, dans un ouvrage récent édité en 2006 chez de Boeck et Larcier, Benoît Raucant et Cécile Vabder Borghet posent dans le titre une question capitale : *Être enseignant. Magister ? Metteur en scène ?* En nous inspirant de nos lectures, nous nous interrogerons sur l'identité de ces universitaires, leurs postures, leurs rôles à travers cette forme de transmission des savoirs vis-à-vis de la

société ? Cette partie du cadrage se clôt par un examen des recherches déjà menées sur l'enseignement supérieur et sur le cours magistral en France.

La deuxième partie renvoie aux démarches méthodologiques que nous avons adoptées pour ce travail de recherche. L'ensemble de notre corpus est construit seulement sur trois cours magistraux enregistrés et transcrits, selon le protocole de transcription de l'analyse du discours. Ce sont des cours appartenant à trois disciplines différentes, la Macro-économie, la Psychologie de l'adolescence et le Droit civil ; ils ont eu lieu à l'université Jean Monnet de Saint-Etienne au cours de l'année 2009-2010. Nous exposerons aussi les outils d'analyse que nous allons emprunter pour traiter notre corpus.

Ainsi, la troisième partie de notre étude, intitulée *Une double analyse de nos données*, contient, comme son nom l'indique, deux travaux d'analyse distincts. D'une part, nous mènerons une macro-analyse qui s'intéressera à la structure organisationnelle des trois CM du corpus. D'autre part, nous ferons une micro-analyse de manière transversale des trois CM de notre corpus. Il s'agit en effet d'une étude interdisciplinaire dans la mesure où elle mobilise de nombreux outils des Sciences du langage, à savoir l'approche énonciative, l'étude sémantique, l'étude syntaxique, l'étude métalinguistique, le dialogisme et la polyphonie puis l'implicite.

Dans la quatrième et dernière partie qui rassemblera les résultats de la partie 3, nous présenterons la démonstration de chaque hypothèse en nous interrogeons sur sa validité. Cette partie mobilisera différents champs scientifiques, à savoir la philosophie, la didactique, l'analyse du discours, la théorie des actes de langage, la sociologie et la sociolinguistique. Pourquoi appeler ces différents domaines scientifiques pour notre étude ?

- Pour nous, l'intérêt de *la philosophie* réside dans le fait qu'elle concerne directement la question du savoir et de la complexité des connaissances. L'analyse du cours magistral aura donc besoin d'être guidée par les réflexions idéologiques, surtout quand on passera d'un modèle de connaissance à un modèle de réflexion ou de pensée.

- Nous aurons recours ensuite à *la didactique* pour traiter notre corpus car elle mettra en évidence des façons d'enseigner au niveau supérieur. Dans notre cas, ce sont des méthodologies, des gestes professionnels à travers les moyens verbaux que les enseignants utilisent, plus ou moins consciemment, pour transmettre des savoirs. S'ajoutent à cette approche didactique *la théorie des actes de langage* afin d'identifier les visées pragmatiques de l'enseignant universitaire et, derrière cela, de détecter des fonctions sociales du cours magistral.

- *L'analyse du discours* jouera un rôle indispensable lors de notre étape d'analyse. En effet, quoi que le sujet de notre étude vise le cours magistral, les données réelles sont des discours de l'enseignant qui sont soumises, en tant que discours oral, à des conventions linguistiques discursives et énonciatives, dont la distinction de l'énonciateur, du locuteur et des interlocuteurs. L'analyse du discours est ainsi accompagnée par *l'approche énonciative* qui met en valeur des interactions explicites ou implicites entre les dits acteurs.

- Le cours magistral s'effectuant comme une activité sociale importante, la *sociologie* nous tracera le portrait des acteurs impliqués dans ce processus, les institutions qui les encadrent et ses utilités supposées être apportées à la société. Et comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'analyse du discours et l'approche énonciative nous permettent de décrire le discours magistral. Par ailleurs, nous nous demanderons les raisons pour lesquelles il fonctionne de cette manière en nous basant en particulier sur une des sciences : *la sociolinguistique*.

Pour finir, nous ferons un bilan de cette étude et discuterons des pistes et nouvelles perspectives au prolongement de cette recherche. La conclusion sera, en particulier, consacrée aux réflexions personnelles dues à l'accomplissement d'un travail de thèse au bout de quatre ans consécutifs à la fois en France et à l'étranger de l'auteur.

Nous tenons à rappeler, avant de commencer notre première partie, que notre recherche a pour objectifs d'aller saisir le phénomène d'enseignement dit *magistral* en français, puis de montrer que ce type d'enseignement porte des valeurs utiles à la société qui justifient sa caractéristique « en présentiel » de nos jours.

PARTIE 1 : UN CADRE SOCIO-HISTORIQUE, CONCEPTUEL ET DIDACTIQUE SOLIDAIRE

Après la présentation des enjeux de notre travail et la formulation de la problématique et des hypothèses qui en sont le moteur, nous avons pensé utile, avant de commencer notre étude, d'en donner quelques éléments clés qui serviront de cadre et aideront à la compréhension de notre problématique. Pour cela, nous développerons les étapes suivantes :

- une étape contextuelle, d'ordre socio-historique, grâce à laquelle nous allons exposer le cadre institutionnel dans lequel se pratique le cours magistral. Ce type d'enseignement particulier pourrait être cerné à travers une étude chronologique de l'Université, en particulier dans le monde occidental ;

- une deuxième étape dite conceptuelle, qui essaiera de cerner, dans un premier temps, les notions, concepts et expressions sur lesquels nous avons fondé notre problématique. Lors de cette étape, nous trouverons également quelques lectures fondamentales de référence sur lesquels nous nous appuierons pour mener notre réflexion théorique sur le cours magistral ;

- une dernière étape dite didactique, qui servira à présenter les éléments essentiels relatifs au cours magistral tel qu'il est pratiqué à l'université actuellement. Cette démarche retracera aussi des recherches didactiques sur le discours universitaire, et plus spécifiquement le discours magistral.

CHAPITRE 1 : CADRE SOCIO-HISTORIQUE DE L'OCCIDENT

Dans cette première partie des préalables à la recherche, nous allons situer le cours magistral dans son contexte socio-historique. Cette présentation s'organisera en deux temps. Sachant que le cours magistral est une particularité de l'enseignement supérieur et notamment de l'université, nous procéderons d'abord à un cadrage institutionnel et historique.

Nous commencerons donc cette partie par la présentation du cours magistral comme héritage d'une tradition institutionnelle scolaire et notamment universitaire. Nous nous réjouissons en effet d'avoir découvert que le cours magistral à l'origine fait partie d'un usage traditionnel occidental ainsi que nous le montrent nos lectures.

1. Le cours magistral, héritage de la tradition et organe institutionnel scolaire

Comme le dit Alphonse Dupront, historien français contemporain, ancien fondateur et premier président de l'Université de Paris IV-Sorbonne :

« la tradition est chose nécessaire à la vie [...] Il n'y a pas d'autre voie pour donner au présent sa plénitude, sa puissance et sa santé que de vivre lucidement la présence en lui du passé. Que nous le voulions ou non, biologiquement, psychologiquement, linguistiquement aussi, nous sommes des héritiers⁴ ».

En effet, comme toute tradition, le cours magistral est un événement exceptionnel lié étroitement à une création institutionnelle. Il a cours officiellement depuis sept décennies en Occident, dans des institutions dénommées *universités*, comme le souligne Serge Lusignan :

« Pour la première fois l'enseignement s'organisait en institutions et s'affirmait l'identité propre de ceux qui se consacraient aux études⁵ ».

Le terme *universitas* renvoie à « communauté » dans le sens médiéval⁶. Le cours magistral regroupe alors un groupe des personnes qui s'intéressent aux études. Nous apercevons qu'une première forme de ce genre de communauté est apparue depuis longtemps, en particulier dès l'Antiquité.

⁴ Dupront Alphonse, 2003, *La chaîne vive. L'université, école de l'humanité*, Paris, Presse de l'université de Paris Sorbonne, p. 41.

⁵ Lusignan Serge, 1999, *La construction d'une identité universitaire en France (XIIIe-XVe siècles)*, Paris, Publications de la Sorbonne, p. 9.

⁶ Favier Jean, « MOYEN ÂGE - Les universités médiévales », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], disponible sur le site <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/moyen-age-les-universites-medievales/>, consulté le 23 avril 2011.

1.1. L'université, lieu d'épanouissement des cours magistraux

La forme magistrale dans l'enseignement existe non seulement depuis le Moyen-Âge mais on le retrouve déjà dans l'Antiquité. En effet, la genèse de l'université remonte à l'époque de Socrate, de Platon et d'Aristote.

1.1.1. L'académie grecque – lieu de transmission des savoirs

Historiquement, la transmission des savoirs naît de la curiosité des Grecs pour les divinités helléniques, ensuite pour l'astrologie. Ils s'intéressaient également à l'ontologie, à l'eschatologie, à la politique et à la morale. C'est à Athènes, le berceau de la civilisation européenne, que deux pionniers de la philosophie voient le jour. Ces deux disciples de Socrate se sont positionnés comme maîtres pour transmettre leur savoir aux leurs. Le savoir grec a été transmis par le biais de deux voies spécifiques à chaque maître : « la transmission orale » chez Aristote et « la gravure des signes et la transition de l'une à l'autre » chez Platon⁷. Les cours se déroulaient dans un jardin près du sanctuaire du héros antique *Akamedos*⁸. *L'académie* était un groupe formé par un maître et ses élèves, organisé en école avec un « scolarque » élu, des « jeunes » et des « vieux »⁹. L'école pratiquait la dialectique sous diverses formes : dialogue, débat entre thèses adverses, exposé magistral, « exercices sémantiques quasi lexicographiques ». *L'académie* relève d'abord d'« une idée intellectuelle, avant de s'institutionnaliser¹⁰ ». Elle vise à « affirmer l'identité de ceux qui se consacrent aux études¹¹ ».

Nous venons de décrire la naissance des groupes maître-disciples en vue de la transmission du savoir. D'abord simple mais embryonnaire, l'académie a permis de construire une instance plus institutionnalisée qui connaît elle-même une évolution au fil des temps, pour donner lieu à l'université actuelle.

1.1.2. L'Université de la post-Antiquité

Selon nos recherches, la toute première université est conçue en Occident, en 425, à Constantinople par Théodose II. Elle détient « le monopole de l'enseignement supérieur » avec les professeurs qui s'occupent des *chaires*¹² de grammaire et de rhétorique grecques et latines, de philosophie et de droit. L'enseignement suivait les

⁷ Brunschwig Jacques et Lloyd Geoffrey, 2005, *Le savoir grec*, Paris, Flammarion, p. 7.

⁸ D'où l'emprunt du mot *académie* pour désigner « un groupe dont les membres s'occupent des lettres, d'arts, de sciences ou d'une autre spécialité » (Rey Alain, *op. cit.*, p. 40).

⁹ *id.*

¹⁰ *id.*, p. 41

¹¹ *id.*

¹² *chaire* : définition à voir plus tard dans le cadre didactique, p. 88.

principes philosophiques platoniciens et aristotéliens de l'Antiquité. Elle est restée la seule université adoptant cette tradition jusqu'à la fin du XIV^{ème} siècle.

Au fur et à mesure de nos documentations, nous découvrons que les premières institutions universitaires mentionnées dans l'histoire européenne les plus réputées sont l'université de Bologne, en Italie, puis l'université de Paris en France, et l'université d'Oxford en Angleterre. Nous détaillerons les acteurs qui fréquentaient l'université dans une partie ultérieure. Revenons d'abord aux circonstances de la naissance de l'université.

1.1.3. Origines de la naissance de l'université (européenne)

Nous avons trouvé de nombreuses ressources documentaires expliquant la naissance de l'Université. On en distingue trois.

Des éclairages historiques et sociaux ont été nécessaires pour comprendre comment se concrétisait cette forme institutionnelle. En effet, après les Croisades, les pays européens connaissent un essor urbain et les villes réclament plus d'autonomie de la part des autorités ecclésiastiques. D'où une augmentation du besoin de s'éduquer, d'instruire la population. Les conséquences de cette évolution ont été clairement soulignées par Jacques Verger en particulier « du côté de la localisation urbaine, du contenu des enseignements, du rôle social dévolu aux hommes de savoirs¹³ ».

Une autre explication provient de la confrontation aux cultures provenant du monde arabe lors des différentes guerres de l'époque. Les Européens s'inspirent des cultures classiques, grecque et latine, qu'ils opposaient aux cultures étrangères jugées « barbares ». Charlemagne et son chancelier ont ainsi ordonné de bâtir des « écoles » pour chaque évêque, celles-ci devenant par la suite des universités avec des enseignements disciplinaires destinés à une élite. Malheureusement, quel que soit le nombre croissant d'écoles mises à disposition par la société, leur structure et leur enseignement étaient inadaptés au regard de ces nouveaux besoins. Face à ce retard, la création de l'Université est considérée comme la solution appropriée. C'est le premier endroit où se sont installées des normes socialement reconnues pour mesurer l'état des connaissances acquises¹⁴. Il s'agit d'une marque révolutionnaire de cette époque permettant de la distinguer des écoles des siècles précédents.

D'après Lusignan, cette évolution s'explique aussi par les stratégies de l'Eglise à avoir une visée centralisatrice par les papes et de la nécessité de faire obstacle aux

¹³ D'après Lusignan Serge, *op. cit.*, p. 10.

¹⁴ *id.*

hérésies¹⁵. En effet, ces événements historiques en Europe de l'époque, en particulier la période de la Réforme, permet l'apparition de nouveaux courants idéologiques, scientifiques et religieux. L'Eglise, avait donc besoin de former des théologiens pour diffuser et faire respecter les doctrines de l'Eglise pour se protéger des idées déviantes ou revendicatrices en provenance d'autres religions.

La naissance des universités européennes est donc marquée par les facteurs historiques et religieux, autrement dit c'est l'histoire et la religion qui font émerger cette nouvelle forme d'établissement. Mais qui sont-elles ?

1.1.4. Les premières universités au temps pré-médiéval

Les raisons ci-dessus ont conduit à l'apparition des premières universités dont « sept ou huit vraiment actives : Bologne, Paris, Oxford, Cambridge, Montpellier, Salamanque, Naples¹⁶ ». Ce sont des modèles dits « *universitas magistrorum atque scholarium* », c'est-à-dire d'un lieu corporatif mettant l'accent sur les rapports entre les maîtres et les étudiants.

Puisque notre champ d'étude concerne les cours magistraux en France, nous nous permettons de ne nous intéresser qu'aux détails relatifs à l'université française, en particulier celle de la Sorbonne à Paris qui est la plus connue.

1.1.4.1. L'enseignement dispensé

Les conditions de l'étude et de l'enseignement dans l'Europe occidentale du Moyen Âge impliquent l'usage du latin comme langue unique d'enseignement. A l'université de la Sorbonne, la première université française créée par le chapelain du roi Saint Louis en 1257, Robert de Sorbonne, « pour les étudiants peu fortunés, devient bientôt le fleuron de l'Université de Paris¹⁷ ». Les enseignements dispensés renvoyaient uniquement à quatre domaines à savoir :

- « les arts libéraux et la philosophie,
- la médecine,
- le droit civil et le droit canon,
- et la théologie¹⁸ ».

¹⁵ *id.*, pp. 10-11.

¹⁶ Verger Jacques, 1999, *Culture, enseignement et société en Occident aux XIIIe et XIIIe siècles*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 117.

¹⁷ Bronckart Jean-Paul, Chiss Jean-Louis, « DIDACTIQUE - La didactique des disciplines », *Encyclopædia Universalis*, disponibles sur le site <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/didactique-la-didactique-des-disciplines/>, consulté le 23 avril 2011.

¹⁸ *id.*, p. 10.

Sous un autre angle, le programme est catégorisé en deux ordres : le *trivium* renforçant la communication (grammaire, rhétorique et dialectique) et le *quadrivium* issu des arts libéraux à caractère scientifique permettant de découvrir l'univers (arithmétique, astronomie, géométrie et musique).

Nous constatons que les universités développent les idéologies de l'*académie*, qui ont vu le jour dans l'Antiquité, en regroupant « des maîtres et des étudiants en communautés autonomes » en vue de diffuser des connaissances. Ce qui les différencie des académies antiques est le fait qu'elles sont :

« reconnues et protégées par les plus hautes autorités laïques et religieuses du temps¹⁹ ».

Les apprenants se consacraient aux études en vue d'autres objectifs prescrits par le roi et l'Eglise, à la différence des disciples de Platon qui étaient à la recherche du savoir. Cette idée sera mise en lumière grâce à l'étude du rôle de l'Université à l'égard du pouvoir royal et religieux ainsi que de sa hiérarchisation caractéristique.

1.1.4.2. Le rôle de l'université à l'égard du roi et de l'Eglise

Au début du Moyen-Âge, sous l'égide de l'Eglise, l'Université avait une caractéristique ecclésiastique fortement reconnue par le roi de France, via la charte de 1200 de Philippe Auguste²⁰. Elle s'inscrivait dans un système de *translatio studii*, c'est-à-dire que l'Université manie le savoir dont la source renvoie à celle de l'histoire de l'humanité, circulant de Rome à Paris dès l'époque de Charlemagne et elle mérite « la protection accordée par des rois de France à l'Université²¹ ». Le roi de France a le devoir de consulter les sages universitaires car l'Université maintient les deux piliers de la foi et de la science à l'époque, comme l'a souligné Gerson.

L'image utilisée pour expliquer le rapport entre l'Université de Paris et le roi est celle d'une fille et d'un père²² car la France était considérée comme la fille aînée de l'Eglise. En tant que fille du roi par « royale adoption », par « dignative adoption » et par « civile adoption », elle joue « un rôle féminin, auprès d'un pouvoir royal masculin²³ ». C'est une image à la fois révolutionnaire et affectueuse qui a été accordée à l'université française. Par conséquent, elle joue :

¹⁹ Verger Jacques, 1999, *id.*

²⁰ *id.*

²¹ Lusignan Serge, 1999, *id.*, p.225.

²² *id.*, p.268.

²³ *id.*

« le rôle de mère à l'égard de ses membres et du savoir. Elle est “la mere des estudez” et elle est “la mere des sciencez (...)”²⁴».

Vu cette position, l'Université accueillait majoritairement des religieux et la théologie occupait ainsi la plus haute place parmi les enseignements dispensés. L'université se définit comme « maîtresse de la foy²⁵ ». Jusqu'au XIX^e siècle, de nombreuses universités ont été fondées par l'Eglise et pour les jeunes théologiens. Ainsi, le nom « la mere des estudez » ou « la mere des sciencez » qui a été donné à l'Université prend tout son sens dès le Moyen-Âge.

L'Université est protégée par le roi et mise sous l'égide de l'Eglise vis-à-vis du monde extérieur. Par contre, son organisation intérieure s'institutionnalise et se hiérarchise.

1.1.4.3. La hiérarchie universitaire

L'Université de Paris, à titre d'exemple, se caractérise par « un corps déjà fortement hiérarchisé²⁶ ». Tout d'abord, sur le plan de l'enseignement, elle s'organise en faveur de l'ordre suivant : la théologie, le droit canon, suivi par la médecine et enfin la faculté des arts. Les universitaires se réunissaient en Nation à l'intérieur de chaque faculté. De fait, à l'intérieur de la Faculté des arts, la Nation française occupait la première place, suivie de la Nation picarde, de la Nation normande et enfin de la Nation anglaise.

Cette hiérarchie disciplinaire est, par ailleurs, très bien décrite dans l'ouvrage *Conpendium* de Roubet Goulet via l'observation d'un cortège d'universitaires. Aux premiers rangs se trouvaient des *étudiants sans titre académique et non religieux*, ensuite venaient les quatre *ordres mendiants* puis les différents *ordres religieux*. Au milieu, on apercevait des *bacheliers* en arts, en médecine, en décret²⁷ et en théologie. Se positionnent ensuite les plus respectables de l'université à savoir les *régents en arts*, les *procureurs des quatre nations*, les *docteurs en médecine, en décret et en théologie*. C'était avec le *doyen de médecin et de décret* que se terminait le cortège.

²⁴ *id.*, p. 269.

²⁵ L'œuvre français, n°398, *Vivat rex*, pp.1137, 1139, 1182, cité par Lusignan, *id.*

²⁶ *id.*, p. 282.

²⁷ Décret : terme désignant le droit canon en latin chrétien et “diplôme royal” en latin médiéval (selon le portail lexical du CNRTL www.cnrtl.fr, projet scientifique réalisé par l'ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française), unité de recherche fondée suite au rapprochement de l'Institut National de la Langue Française (INALF-CNRS) et de LANDISCO (Langue Discours Cognition – Université Nancy 2).

L'Université est donc fortement marquée par les rapports hiérarchiques exprimés dans les rituels par lesquels sont montrés « le statut social et le degré de notabilité des individus et des groupes sociaux ». Cette distinction s'exprimait via les codes vestimentaires de ces derniers :

« comme la cape à laquelle avaient droit les bacheliers, ou la barrette des régents. L'ensemble des étudiants était également soumis au port du vêtement sombre des clercs, mais les membres des différents ordres religieux conservaient leur costume propre.²⁸ »

Au total, nous retenons du cours magistral qu'il est lié aux universités et intervient dans un cadre d'enseignement-apprentissage. En effet, les enseignements à l'Université dans l'histoire renvoient aux regroupements entre un maître et des disciples. Par conséquent, ce phénomène d'étude permet d'identifier les acteurs participants, à savoir le maître et ses disciples, et malgré les évolutions des objectifs d'apprentissage, l'université a toujours joué un rôle important par rapport au savoir et pour ses membres. Cette importance est renforcée par la place accordée à la hiérarchie entre les membres universitaires, y compris le corps des maîtres et l'ensemble des étudiants.

1.2. Les mouvements universitaires

L'Université étant un phénomène socio-historique selon la démonstration ci-dessus, elle est soumise aux divers mouvements sociaux.

1.2.1. jusqu' à la fin du Moyen-Âge

A la fin du Moyen-Âge, les changements sociaux, dont le conflit entre l'Eglise et l'Etat, engendrent la distinction entre le groupe ecclésiastique et le groupe laïc dans le monde universitaire, « dont le pivot de la défense fut le Parlement de Paris ».

Comme institution détachée de l'Eglise, l'Université de Paris devenait donc la plus ancienne d'Europe dans le combat en vue de la liberté universitaire, visant l'autonomie de « coopter des professeurs, dans « la collation des grades » et dans la recherche. D'où son emblème « sans libertés universitaires, point d'université possible²⁹ ».

Au fil des siècles, les universités favorisent la mobilité des professeurs en Europe, comme par exemple celle des Français comme Avignon et Bourges, le Hollandais Erasmus au XVIème siècle. A l'époque, des étudiants ont également voyagé pour leurs études, eux-mêmes attirés par la réputation de telle ou telle université dite « du royaume » ou par celle de l'enseignant. Ces ancêtres universitaires n'imaginaient pas que leur

²⁸ Lusignan Serge, *id.*, p. 282.

²⁹ Rey Alain, 2005, *id.*, p. 1680.

initiative se répandrait jusqu'à aujourd'hui, au XXIème siècle, dans le cadre de programmes dont l'un des plus connus est le programme Erasmus qui vise à mobiliser les étudiants dans l'Union Européenne.

Ces mouvements ont pour conséquences d'une part l'acquisition de la liberté de l'Université, autrement dit l'acquisition de son autonomie face à l'influence de l'Eglise, et d'autre part la mobilisation des professeurs et des étudiants au sein des universités européennes à la fin du Moyen-Âge.

1.2.2. *La réforme humboldtienne*

La fondation de l'Université de Berlin, en 1809, donne accès à la modernisation sous la réforme humboldtienne (Wilhelm von Humboldt), permettant d'améliorer les idéologies des anciennes universités. En effet, les micro-universités ou plutôt les facultés, *des unités de formation et de recherche* (nommées de préférence aujourd'hui sous le sigle UFR), sont créées et mettent l'accent sur la recherche en parallèle avec l'enseignement. Pourtant, cette université dans le fondement berlinois ne propose que l'acquisition du savoir « pur », du savoir proprement théorique, témoignant d'une philosophie de « savoir du savoir ». L'Université, par ailleurs, conçoit

« (l') « éducation morale de la nation » comme éducation à la liberté et à la critique³⁰ ».

L'institution universitaire devient alors une structure dite *universitas scientiarum* unitaire, regroupant les divers champs du savoir, à travers lesquels « la science formera l'humain en l'homme³¹ ». La réforme humboldtienne est valorisée par l'attention aux valeurs humaines dans l'enseignement.

1.2.3. *L'innovation : les Universités Populaires ou les universités locales*

Après la fin du Moyen-Âge, nous découvrons la mobilisation des enseignants et des étudiants dans toutes les universités de l'Europe. Nous notons, ici, que la métamorphose et l'élargissement des établissements de ce type institutionnel sont dus de nouveau aux événements socio-historiques. En effet, jusqu'à la fin du XIXème siècle, les universités demeuraient dans les capitales ou les plus grandes villes européennes. Cependant, l'affaire Dreyfus a suscité la fondation d'une Société des Universités Populaires (UP désormais). En relevant des enjeux sociaux qui distinguent les militants ouvriers des intellectuels, cette institution se prescrivait comme :

³⁰ Renaut Alain, 2002, *Que faire l'université ?*, Paris, Bayard Culture, p. 50.

³¹ *id.*, p. 51.

« une association laïque qui se propose de développer l'enseignement populaire supérieur, qui poursuit l'éducation mutuelle des citoyens de toutes conditions, qui organise les lieux de réunion, où le travailleur puisse venir, sa tâche accomplie, se reposer, s'instruire, se distraire.³² »

Son objectif vise ainsi à aider toutes les personnes de la société qui souhaitent poursuivre un enseignement supérieur. La Société (dont la commission était composée de Charles Gide, Paul Desjardins, Charles Wagner, Anatole France et de deux personnalités importantes de la Ligue française de l'Enseignement, Ferdinand Buisson et Edmond Petit) a apporté son soutien à toutes municipalités à travers tout le territoire français. La ville de Saint-Etienne figurait parmi les premières à s'inscrire dans cette expérimentation.

Les UP connurent tout de suite un foisonnement à la fin du XIX^{ème} siècle. On en compte 15 à la fin de 1899, déjà 116 en 1900 et 124 en 1901 avec pas moins de 50 000 adhérents à la fin de l'année 1901³³. On les recense à Paris et dans une dizaine de provinces telles qu'Angers, Angoulême, Besançon, Brest, Epernay, Marseille, Rennes, Toulon, Nîmes, etc. Il s'agit d'un « phénomène urbain » car l'idéologie des UP s'appuie sur « le contact entre les différentes classes sociales³⁴ ». Il y est dispensé :

« (des enseignements) de littérature, de philosophie, de législation usuelle, de sciences naturelles, de mathématiques, de physique et bien d'autres matières³⁵ ».

Le tableau 1 (p. 29) présente un document sur les premières UP avec leur date de création et les activités proposées.

La fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle témoignent du changement du monde universitaire sur plusieurs facettes. Le plus important est l'accès au plus grand nombre de personnes à l'enseignement supérieur. La nouvelle mission de l'université est de s'élargir en vue de répondre aux besoins d'un public de plus en plus nombreux. Ce changement se répercute sur les mobilités des étudiants d'aujourd'hui en raison des politiques sociales en France et ailleurs. En effet, curieusement, cela ne semble plus toujours en raison de la réputation de l'université mais à cause des aides parentales³⁶ que s'analyse la fréquentation de l'université.

³² Premat Christophe, 2006, « L'engagement des intellectuels au sein des Universités Populaires », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 11, *L'engagement*, mis en ligne le 11 février 2008, disponibles sur le site <http://traces.revues.org/index238.html>, consulté le 01 avril 2011.

³³ Mercier Lucien, *Les Universités Populaires : 1899-1914, éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Paris, éditions ouvrières, 1986, p. 47, cité par Premat Christophe, *id.*

³⁴ *id.*

³⁵ *id.*

³⁶ Baron Myriam, « Mises en espace des sociétés de la connaissance par les universités et les mobilités étudiantes. », disponible sur le site http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/77/76/PDF/HDR_MBaron.pdf, consulté le 15 avril 2013, p. 39.

Lieu	Date de création	Activités proposées et animateurs, publics
Alais	(*) ³⁷	Littérature, histoire, philosophie, sciences naturelles. L'animateur est un intellectuel.
Angers	1901	Bibliothèque, matinées théâtrales et musicales. L'animateur est un ouvrier.
Angoulême	Nov 1900	Direction : Jules Delvaille, professeur de philosophie.
Annecy	(*)	Trois conférences par semaine. 190 membres, dont 120 travailleurs manuels. Thèmes : reboisement des montagnes, coopératives, économie politique.
Bar-le-Duc	Jan 1900	Bibliothèque, salle de lecture, buvette, jeu de quilles. Soirée récréative tous les samedis. Cycles thématiques : alcoolisme, histoire et civilisation, questions sociales. 400 familles d'ouvriers y participent.
Beauvais	(*)	Trois cycles de conférences : science, justice, solidarité.
Besançon	1900	Causerie toutes les semaines. 400 personnes.
Bourges	1900	Deux conférences par semaine. Cours professionnels pour les charpentiers, les plâtriers.
Brest	1899	Fonctionnement tous les soirs. Cours de 15 à 20 personnes. Idées sociales et politiques de Rousseau et de Montesquieu.
Epernay	(*)	Fondation par des ouvriers et des membres du corps enseignant. Nom de l'Université : « Emancipation intellectuelle. »
Le Mans	Autour de 1901	Conférences
Lisieux	20 nov 1900	« Maison du Peuple. » Salon de lecture, salon de correspondance, salle de conférences de 1 200 places.
Marseille	Fév1901	« Foyer du peuple. » Conférences, réunions. Cours donnés par des professeurs de faculté et des instituteurs.
Rennes	Oct 1898	Ouvriers et étudiants
Toulon	1901	Siège à la Bourse du Travail. Trois UP de quartier.
Tulle	(*)	« Les Veillée populaires. »
Nîmes	1899	Transformation de la « Société d'économie populaire. »

Tableau 1
Le réseau des UP en province de 1898 à 1902

³⁷ (*) Date non précisée

Source : d'après les livres de Benigno Cacérès, *Histoire de l'éducation populaire*, p. 56-59 et de Lucien Mercier, *Les Universités Populaires : 1899-1914* complétés par nos recherches personnelles, repris par Premat Christophe, *id.*

Nous venons de voir l'évolution des universités sous l'échelle historique, politique et sociale. Nous empruntons ensuite à Alain Renaut, la question ci-dessous qui constitue le titre de son ouvrage, pour continuer notre parcours de recherche : *Que faire de/à l'université ?*³⁸

1.3. Objectifs de l'Université

Comme dans les dernières présentations, l'Université voit se modifier sa structure et ses membres. Chaque époque a défini différents objectifs à l'université.

1.3.1. Au temps médiéval : former au savoir un public restreint et recruter des élites

Selon Alain Renaut, dès l'époque médiévale, l'université est chargée de trois fonctions principales. Le premier objectif consiste à

« former au savoir et, plus précisément, au savoir de haut niveau³⁹ ».

La formation universitaire vise donc à former les étudiants pour un niveau supérieur à celui de l'enseignement scolaire, du point de vue du savoir. La deuxième fonction s'avère peu évidente car elle s'intègre à la première fonction, la formation au savoir, à celle du savoir lui-même :

« par sa conception, par les finalités qu'elle (l'université) se donne, par l'organisation qu'elle adopte, l'université réclame de ses responsables et de ses acteurs, à chaque époque, **une vision claire des conditions de production et de progression de ces savoirs, ainsi que de la façon dont ils s'articulent les uns aux autres**⁴⁰ »⁴¹.

Cela confirme que dès le Moyen Âge, les conditions de production, de progression et de cohérence entre les savoirs ainsi que celles de la formation ont été précisées de manière rigoureuse aux membres :

« le savoir transmis, à son meilleur niveau, coïncidait avec le savoir produit, que **la transmission et la production du savoir pouvaient ne pas être dissociées**⁴², et que les universitaires devaient donc contribuer à produire le savoir qu'ils inculquaient à leurs étudiants. C'était donc l'objectif de l'université dès l'époque médiévale fixant à la fois l'enseignement et la recherche, que l'appellation existe au temps moderne...⁴³ ».

La troisième fonction demande à l'université de recruter des élites, parmi les religieux au Moyen-Âge et jusqu'au XVIIIème parmi les élites de la société moderne,

³⁸ Renaut Alain, 2002, *id.*

³⁹ *id.*, p. 38.

⁴⁰ La mise en gras est faite par l'intention de l'auteur.

⁴¹ *id.*, pp. 8-9.

⁴² La mise en gras est faite par l'intention de l'auteur.

⁴³ *id.*

« pour toutes les fonctions qui supposaient l'acquisition préalable d'un savoir supérieur à celui de la moyenne de la population⁴⁴ ».

Cette idée prouve que l'université s'adressait à un public privilégié, excluant les classes populaires. S'ajoutent à ces fonctions les remarques de Lusignan à propos de l'université :

« Le regroupement des maîtres et/ou des étudiants en communautés autonomes (...) a permis tout à la fois des **progrès considérables dans le domaine des méthodes de travail intellectuel** et de la **diffusion des connaissances** et une **insertion beaucoup plus efficace des gens de savoir**⁴⁵ dans la société de l'époque »⁴⁶.

En effet, la formation aux savoirs est complétée par l'amélioration des méthodes de travail intellectuel. Et puis, si l'université a besoin de futures élites, elle a vocation à favoriser, aider le reste des étudiants à intégrer à la société. En bref, les fonctions attribuées à l'université touchent à la fois les savoirs en tant qu'objet transmis et objet appelé à évoluer et les acteurs, « gens de savoir », enseignants et étudiants.

1.3.2. Au temps moderne : s'orienter vers l'intérêt social

Si l'ancienne époque garde un certain nombre limité de renseignements sur l'université grâce aux études des chercheurs, nous arrivons au temps moderne pour voir l'attention conséquente à l'enseignement supérieur, en particulier à la fin du XXème siècle. Nous allons voir ci-dessous deux documents importants qui portent ce système à un haut niveau vu à travers les valeurs de la société. Commençons par celui qui affecte toute université en Europe.

1.3.2.1. Le Magna Charta Universitatum⁴⁷ élaboré par les Recteurs des universités en Europe en 1988

Le *Magna Charta Universitatum*, élaboré par les Recteurs des Universités en 1988 à Bologne à l'occasion du IXème centenaire de la plus ancienne université d'Europe, assigne aux universités contemporaines de nouveaux rôles et de nouvelles valeurs et les assimile à des centres de culture, de connaissance et de recherche vis-à-vis de la société et de l'humanité.

Face à une société qui se transforme et s'internationalise, les universités sont appelées à revoir leur rôle face au changement et aux nouveaux besoins. Les Recteurs des Universités européennes se sont réunis à l'université de Bologne, pour réévaluer des

⁴⁴ *id.*, p. 41.

⁴⁵ La mise en gras est faite par l'intention de l'auteure.

⁴⁶ *id.*, p. 11.

⁴⁷ Disponible sur le site <http://www.magna-charta.org/cms/cmspage.aspx?pageUId={d4bd2cba-e26b-499e-80d5-b7a2973d5d97}>.

contributions des Etats et du peuple. Cette rencontre a permis de définir les trois rôles essentiels assignés à l'université d'aujourd'hui :

- Premièrement,

« l'avenir de l'humanité, en cette fin de millénaire, dépend dans une large mesure du développement culturel, scientifique et technique qui, lui, se forge dans les centres de culture, de connaissance et de recherche que sont devenues les vraies universités ⁴⁸ ».

Les universités sont appelées à devenir des centres de culture, de connaissance et de recherche qui favorisent le développement culturel, scientifique et technique. Cette exigence s'impose car il s'agit d'un cadre dans lequel nous vivons et interagissons. D'où « l'avenir de l'humanité » en lien étroit avec contexte optimal, comme le précise la citation ci-dessus.

- La deuxième mission est issue des statuts universitaires récemment définis dans la première :

« la tâche de diffusion des connaissances que l'université doit assumer envers les nouvelles générations implique aujourd'hui qu'elle s'adresse également à l'ensemble de la société - dont l'avenir culturel, social et économique exige notamment un effort considérable de formation permanente⁴⁹ ».

En effet, les universités ont le devoir de contribuer au bien-être moral, intellectuel et social des citoyens. Il s'agit pour elles de veiller à la « formation permanente » de « l'ensemble de la société ».

- La troisième et dernière mission aborde la question de « respect des grands équilibres de l'environnement naturel et de la vie » qui doit être intégrée dans la formation universitaire auprès du public. Ce problème est important dans la mesure où l'université sera responsable de la formation des futures générations.

« l'université doit assurer aux générations futures une éducation et une formation leur permettant de contribuer au respect des grands équilibres de l'environnement naturel et de la vie. ⁵⁰ »

Pour soutenir la vocation ci-dessus, les autorités universitaires européennes proclament quatre principes fondamentaux qui sont les suivants :

- Le premier principe vise à établir l'autonomie et l'autorité de l'université tout au long de ses missions de production et de transmission de la culture à travers la recherche et l'enseignement. Ce faisant, elle n'est soumise à aucun pouvoir politique, économique

⁴⁸ *id.*

⁴⁹ *id.*

⁵⁰ *id.*

et idéologique. Cependant, elle évoluera suivant les contextes et leurs conditions sociales, géographiques et historiques.

- Le deuxième principe est relatif aux deux missions essentielles de l'université, à savoir l'enseignement et la recherche en faveur d'une part de l'évolution des besoins et exigences de la société et d'autre part de celle des connaissances scientifiques.

- Le troisième principe aborde la vie de l'université en mettant l'accent sur la liberté de recherche, d'enseignement et de formation. Il en appelle aux devoirs de la part des pouvoirs publics et des universités en vue du respect de cette exigence. Par conséquent, l'université est le lieu privilégié des professeurs et des étudiants pour leurs travaux et leurs études.

- Quant au quatrième et dernier principe, il renvoie à l'universalité, bien que l'université provienne de « la tradition de l'humanisme européen ». Ce besoin d'universalité se justifie par le devoir de transmission du savoir et d'interaction des cultures. L'université est par conséquent indépendante de tout pôle géographique ou politique.

La dernière partie du *Magna Charta Universitatum* présente les moyens grâce auxquels sont assurés les principes correspondants.

« 1. Pour préserver la liberté de recherche et d'enseignement, les instruments propices à sa réalisation doivent être fournis à l'ensemble des membres de la communauté universitaire.

2. Le recrutement des enseignants - ainsi que la réglementation de leur statut - doivent être commandés par le principe de l'indissociabilité de l'activité de recherche et de l'activité didactique.

3. Chaque université doit garantir à ses étudiants, tout en respectant la spécificité des situations, la sauvegarde des libertés et les conditions nécessaires pour atteindre leurs objectifs en matière de culture et de formation.

4. Les universités - et notamment les universités européennes - voient dans l'échange réciproque d'informations et de documentation comme dans la multiplication d'initiatives scientifiques communes les instruments fondamentaux d'un progrès continu des connaissances.⁵¹ »

En fait, ces moyens sont des exigences demandées à l'université en vue du respect de ces principes de liberté et d'indissociabilité de recherche et d'enseignement et pour le développement des connaissances. Ce faisant, les décisions ci-dessus des leaders des universités européennes incitent à la mobilité des enseignants-chercheurs et des étudiants tout en s'appuyant sur « une politique d'équivalence en matière de statut, de titres, d'examens et d'attribution de bourses ». Le *Magna Charta Universitatum* dans son titre latin d'origine traduit une tradition académique non pas dans le sens de se vanter du

⁵¹ *id.*

système universitaire lui-même comme une invention dont l'Occident serait fier mais dans son intérêt apporté à toute la société avec les valeurs humainement fondamentales et l'esprit de révolution au service des progrès scientifiques. Par ailleurs, nous avons disposé d'un autre texte d'une grande institution au niveau international sur l'enseignement supérieur.

1.3.2.2. La déclaration de l'UNESCO en 1998 sur l'enseignement supérieur au XXIème siècle : Vision et actions⁵²

Le texte officiel est le résultat de la conférence mondiale d'octobre 1998 intitulée « L'enseignement supérieur au XXIème siècle : Vision et actions » organisée par l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). La déclaration de cette conférence comporte 17 articles dont les deux premiers définissent les missions et fonctions qu'assume l'enseignement supérieur. Huit autres articles permettent d'élaborer cette nouvelle vision tandis que les sept articles restants présentent des outils permettant de passer de la vision à l'action. Nous tenons à traiter les deux premiers volets qui sont intéressants pour notre travail.

Dans le premier volet, la déclaration met l'accent sur l'intérêt de la société en définissant les missions et fonctions de l'enseignement supérieur. En effet, l'université constitue « un espace ouvert » pour la formation supérieure et l'apprentissage tout au long de la vie. Le système d'enseignement à ce niveau a pour vocation d'offrir de grandes ressources humaines de qualité aux besoins de la société et de « promouvoir, créer et diffuser les connaissances par la recherche ». Ceci est important dans la mesure où il « fournit [...] l'expertise » en vue du développement culturel, social et économique. Dans cette vision, l'enseignement supérieur doit s'occuper de toutes les sciences, et cela, du domaine scientifique et technologique aux sciences sociales et humaines, sans négliger la sphère artistique.

Ce qui est significatif dans le premier article, c'est l'accent mis sur les valeurs sociétales comme fruits de la formation des nouvelles générations : il s'agit d'une idéologie de citoyenneté démocratique et du renforcement des perspectives humanistes. Cela dit, le texte de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur met en valeur l'Homme qui se situe dans la société et les valeurs à promouvoir dans l'interaction qui en découle. Le dernier point de cet article rappelle donc l'importance du corps professoral au service de ce système d'enseignement et traduit l'importance de la formation des enseignants.

⁵² Disponible sur le site http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm.

Le second article se focalise sur plusieurs caractéristiques de l'enseignement supérieur. En premier lieu, la déclaration de l'UNESCO rappelle la nécessité de préserver et de développer les fonctions essentielles mentionnées dans le premier article, en respectant les exigences de l'éthique et de la rigueur scientifique et intellectuelle dans toutes les activités à ce niveau d'études et de recherche. Ensuite, elle invite les établissements, leur personnel et les étudiants inclus, à profiter de l'indépendance et de leur autorité intellectuelle, sans oublier de traiter les questions liées à l'éthique, à la culture et à la société. L'enseignement supérieur invite donc à apprendre à « réfléchir, à comprendre et à agir » dans la société.

Par conséquent, les établissements sont appelés à être :

« un espace de prévision, d'anticipation et de prévention⁵³ »

qui possède une capacité d'analyser de nouvelles tendances sociales, économiques, culturelles et politiques. Ils doivent également identifier et traiter des problèmes qui empêchent le « bien-être des communautés, des nations et de la société mondiale », et « défendre et diffuser activement les valeurs universellement acceptées, et notamment la paix, la justice, la liberté, l'égalité et la solidarité inscrites dans l'Acte constitutif de l'UNESCO ». Pour cela, ils ont besoin de « se servir de leur capacité intellectuelle et de leur prestige moral » et de l'exercice de leur liberté académique et de leur autonomie au sein de la société.

En bref, les deux premiers articles montrent qu'une grande et prestigieuse institution comme l'UNESCO, parlant de l'enseignement supérieur, met en exercice des perspectives humaines et les intérêts sociaux via ses fonctions et missions. Quels sont alors les apports du reste du texte ? Ce sont des sujets à intégrer à la nouvelle vision de l'université pour le XXIème siècle :

Article 3. Accès dans l'équité.

Article 4. Renforcer la participation et promouvoir le rôle des femmes.

Article 5. Faire progresser les connaissances par la recherche dans les domaines scientifique, artistique et des sciences humaines et la diffusion de ses résultats.

Article 6. Une orientation à long terme fondée sur la pertinence.

Article 7. Renforcer la coopération avec le monde du travail ainsi que l'analyse et l'anticipation des besoins de la société.

Article 8. Diversifier pour accroître l'égalité des chances.

Articles 9. Une approche novatrice de l'éducation : pensée critique et créativité.

Article 10. Personnels et étudiants : les principaux protagonistes de l'enseignement supérieur.

⁵³ *id.*

L'étude approfondie des articles 9 et 10 se fera lors de l'étude du contexte didactique du cours magistral. Cependant, nous pouvons déjà confirmer que les acteurs essentiels sont le personnel, y compris les enseignants, les administratifs, les techniciens ainsi que les étudiants.

Par ailleurs, nous tenons à aborder certains sujets d'actualité qui sont à la fois populaires et poignants. Selon l'article 3, la nouvelle vision rappelle que toute forme de discrimination en vue d'accéder à l'enseignement supérieur est proscrite. Pour aller dans ce sens, des soutiens spéciaux et des solutions éducatives sont apportés aux personnes handicapées, aux groupes défavorisés, etc. L'article 8 est là pour compléter cette idée en sollicitant la diversification des modèles d'enseignement, des types d'établissements d'enseignement, des modes et des critères de recrutement, de la durée de la formation, etc. face à la grande demande des étudiants internationaux.

Le rôle des femmes abordé dans l'article 4 est aussi un point signifiant. En effet, il est prioritaire que les femmes ne soient plus confrontées aux obstacles discriminatoires et qu'elles puissent bénéficier des valeurs du système équitable d'enseignement supérieur s'appuyant sur le mérite. Il faut qu'elles soient présentes, se positionnent et exercent leurs pratiques d'une manière active et prennent des décisions dans les différentes disciplines, puis dans les instances politiques et dans la société. Par conséquent, l'étude sur la situation de la femme constitue

«une branche de savoir d'une importance stratégique pour la transformation de l'enseignement supérieur et de la société⁵⁴»,

comme l'affirme le texte.

L'enseignement supérieur lui-même se connecte aux divers réseaux de partenariat parmi lesquels figurent les parents, les élèves, les autres établissements mais aussi de façon plus large les milieux socio-économiques, les collectivités locales, etc. D'autre part, à travers le troisième cycle, sont mis en valeur l'innovation, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans les programmes en accord avec les objectifs et besoins sociaux et culturels.

Finalement, notre exposé sur l'enseignement supérieur serait partiel si nous n'abordions pas cette autre devise spécifique qu'est la formation « tout au long de la vie ». Ceci est maintenu presque dans tous les articles de la déclaration de l'UNESCO. Cette idée est considérée comme la base non seulement de la formation aux connaissances mais aussi de l'éducation, de la construction de la personnalité et de la

⁵⁴ *id.*

citoyenneté de chaque individu, lui permettant de bien s'intégrer dans la société et de contribuer à sa construction harmonieuse.

Sont ainsi proclamés les textes à l'échelle internationale et régionale sur l'enseignement supérieur, en particulier sur l'université. Comment ces idées sont-elles reprises en France aujourd'hui ?

1.3.2.3. Ce qu'imposent les textes français sur l'enseignement supérieur

La loi du 10 août 2007⁵⁵ permet de définir la liberté et les responsabilités des universités. Elle confie en effet à l'enseignement supérieur six missions de service public, dont les quatre premières sont dévouées à la formation, la recherche, l'insertion professionnelle, la culture et l'information scientifique et technique :

- « la formation initiale et continue,
- « la recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats,
- « l'orientation et l'insertion professionnelle,
- « la diffusion de la culture et l'information scientifique et technique⁵⁶ ».

Les textes français précisent les missions de l'université et partagent la vision de l'UNESCO concernant la mise en avant de l'enseignement et de la recherche. La formation continue rejoint celle de « tout au long de la vie », ce qui permet aux étudiants de tout âge de poursuivre ou de mener leurs études supérieures. Les autorités soulignent aussi le rôle de l'université qui assure que les diplômés seront capables de s'orienter, de s'adapter et de s'intégrer à la vie professionnelle et sociale qui les attend. La formation à la culture et la conscience de la diffuser sont également un sujet important dans les missions confiées aux établissements universitaires français. S'y ajoutent deux autres missions destinées à la coopération au niveau européen et international, ce qui renvoie aux idées clairement prononcées dans le *Magna Charta Universitatum* et la déclaration sur l'enseignement de l'UNESCO :

- « La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche,
- « La coopération internationale⁵⁷ ».

Nous venons de voir les objectifs assignés à l'enseignement supérieur et en particulier l'université sur le plan chronologique et sur le plan synchronique. En résumé,

⁵⁵ Dite la LRU, selon article L123-3 de la loi 2007-1199 du 10 août 2007, disponible sur le site du Service public de la diffusion du droit http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?jsessionid=F961B271AB95DCF73185778937F7CAE5.tpdjo13v_3?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524411&dateTexte=20130110&categorieLien=id#LEGIARTI000006524411.

⁵⁶ *id.*

⁵⁷ *id.*

bien que les objectifs de l'université soient modifiés en fonction des mouvements socio-historiques, nous constatons qu'ils convergent vers plusieurs missions et que l'université se caractérise de plus en plus par des valeurs propres et spécifiques.

1.4. Valeurs universitaires à définir

1.4.1. D'une « culture de base »⁵⁸ »...

La réflexion menée par Christophe Charle et Jacques Verger, que nous trouvons novatrice depuis l'époque médiévale, est imprégnée par une « culture de base » en plus des doctrines dispensées :

« à tous ceux qui les ont fréquentées avec un minimum d'assiduité, elles ont apporté au moins une “culture de base” très solide, une manière rigoureuse de raisonner, un art d'analyser minutieusement les textes et aussi des notions générales, les **éléments d'une vision cohérente du monde**⁵⁹ (largement aristotélicienne)⁶⁰ ».

Cette remarque soutient l'idée d'une culture à valoriser pour les apprenants. Il ne s'agit pas seulement d'acquérir des connaissances spécifiques à ce niveau dédié à l'approfondissement des savoirs mais aussi de former aux compétences particulièrement intellectuelles en vue de maîtriser le raisonnement, d'avoir un esprit critique. En effet, les étudiants peuvent apprendre à observer, à réfléchir d'une manière indépendante, à raisonner d'une manière systématique et cohérente, à analyser selon leurs acquis et expériences sans négliger des fondements ou des travaux existants, à appliquer leurs acquis dans différentes situations d'une manière réflexive et efficace. Cette *culture de base* est effectivement nécessaire et utile dans la vie de tous. Ce faisant, même pour les étudiants qui ne réussissent pas à l'université, ou bien pour ceux dont les carrières ne seraient pas satisfaisantes et qui arrêtent leur formation ou se réorientent, « il devrait leur rester quelque chose d'une formation même incomplète⁶¹ », comme le notent Charle et Verger. Ils soulignent aussi que les diplômés peuvent bénéficier de « l'“action sociale” de l'université qui leur attribue « une figure sociale de l'“intellectuel”⁶² », au sein des écoles occidentales.

Chaque individu ayant fréquenté l'université s'approprierait cette culture dite intellectuelle, quelle qu'ait été la durée de son parcours d'études. De nombreuses formes d'enseignement/apprentissage aideront-elles les étudiants à donner forme à cette valeur ?

⁵⁸ Charle Christophe et Verger Jacques, 2007, *L'histoire des universités XIIIe –XXIe siècle*, Paris, Presses Universitaires de France.

⁵⁹ La mise en gras est faite par l'intention de l'auteur.

⁶⁰ Charle Christophe et Verger Jacques, *id.*, p. 25.

⁶¹ *id.*

⁶² *id.*

Qu'apporterait le cours magistral dans ce sens ? Nos questions sont ainsi taillées au fur et à mesure des abords contextuels de notre travail de recherche, puisque, comme nous l'avons montré ci-dessus, la formation à ce cycle ne viserait pas seulement la transmission des savoirs mais aussi l'acquisition des compétences nécessaires à la vie professionnelle et sociale à venir de l'étudiant. D'ailleurs, nous nous posons d'autres questions pour savoir s'il existe d'autres valeurs qui font perdurer le cours magistral *en présentiel* dans la société d'aujourd'hui. Les démonstrations de ce point seront détaillées dans la partie d'analyse.

1.3.2. ... à une culture de masse.

Si l'Université représente une *culture de base* du point de vue individuel dans l'intérêt de chaque étudiant, elle est aussi le lieu où germe une *culture de masse* à condition que l'institution universitaire « vive et défende ce que doit être la vraie culture⁶³ ». Qu'est-ce que cela signifie ? Cet historien du XXème siècle insiste sur deux valeurs à savoir « aristocratie ouverte, aristocratie servante », selon lesquelles est mise en valeur « une société où la culture est principe d'animation, d'élévation, de progrès spirituel et matériel tout ensemble, et pas seulement de progrès matériel⁶⁴ ».

A propos de seconde culture, Dupront souligne les finalités humaines. Il s'agit donc de

« **donner**⁶⁵, par l'œuvre de culture, à tous ceux qui ont besoin d'y participer comme un accomplissement d'eux-mêmes, le maximum de possibilités de s'exprimer, de découvrir, et sinon et de trouver, du moins de s'accomplir dans un équilibre générateur de paix, de sérénité, de confiance et sans doute de grandeur ; tâtonner, vivre et organiser ce que nous appelions naguère encore les loisirs et qui risque d'être demain la redoutable épreuve du temps vide⁶⁶ ».

Ce qui est prononcé par le chercheur semble rejoindre l'idée principale de la culture de base dans la mesure où l'accent est mis sur le développement individuel. Or, nous voulons noter l'utilisation du verbe *donner* utilisé par le professeur, car ces valeurs font appel aux participations des personnels ou plutôt des enseignants universitaires via leur mission d'enseignement. Ce faisant, l'acte de *donner* sera fait vers le groupe d'étudiants qui assistent au cours de l'enseignement. Certes, ces cultures basées sur des relations humaines prennent une ampleur plus grande entre les membres d'une communauté où s'efface la hiérarchie considérablement ancrée au milieu universitaire,

⁶³ Dupront Alphonse, *id.*, p. 36.

⁶⁴ *id.*, p. 38.

⁶⁵ La mise en gras est faite par l'intention de l'auteure.

⁶⁶ Dupront Alphonse, *id.*, p. 38.

via l'utilisation des termes radicalement opposés, « aristocratie » et les attributs « ouverte » ou « servante ».

De plus, les universitaires d'aujourd'hui se trouvent dans la même logique qu'auparavant, c'est-à-dire au service de la société, qui

« étaient convaincus que les études n'étaient pas une fin en soi mais devaient permettre à ceux qui accédaient au savoir à la fois d'en tirer profit personnel et de mettre leur compétence au service de fins socialement légitimes⁶⁷ ».

Cette phrase renforce cette culture de masse dans le sens où l'intérêt social est pris en compte en plus de l'intérêt individuel lorsque ce dernier est au profit de « fins socialement légitimes ». L'université s'active auprès de tous les étudiants de sorte que ces derniers procéderont à des contributions importantes pour le fonctionnement de la société. Enfin, une dernière vision sur la culture de masse a recours à l'humanisme auquel l'Université emprunte ses modèles sociaux et surtout éthiques pour la formation personnelle des étudiants, dans la reconstruction de leur croyance et de leur persévérance, en eux-mêmes.

« Une Université digne de ce nom, école d'humanité, ne sera jamais, je pense, conditionnante de la jeunesse qui vient à elle à la mesure de modèles sociaux, voire éthiques, plus ou moins préétablis **d'aider les étudiants à se reconnaître maîtres de leur destin par opération de révérence, de confiance réciproques**⁶⁸, de montrer que les clés ne sont pas en mains des professeurs mais de leur rendre conscients qu'ils les détiennent⁶⁹ ».

Ainsi, l'Université rend un service éminent à la société toute entière en tant que lieu et centre de culture. Bien que dans cette société, la tendance de l'évaluation des individus s'appuie principalement sur les titres et les diplômes, Dupront rappelle deux évidences à savoir : l'une, « la culture ne peut plus désormais se confondre avec l'acquisition de connaissances⁷⁰ », elle consiste en « art de bien user du savoir⁷¹ ». Il s'agit alors de :

« l'acte incessamment renouvelé par lequel l'homme se définit par rapport à la matière de son étude ou de sa recherche, cherche et crée son style, fonde dans son consentement à des valeurs collectives⁷² ».

La Charte de Bologne, autrement dit *Magna Charta Universatum*, insiste aussi, à notre avis, sur la même culture lorsqu'elle la souligne dès son premier principe fondamental :

⁶⁷ Charle Christophe et Verger Jacques, *id.*, p. 24.

⁶⁸ La mise en gras est faite par l'intention de l'auteur.

⁶⁹ Dupront Alphonse, *id.*, pp. 46-47.

⁷⁰ *id.*, p. 48.

⁷¹ *id.*, p. 49.

⁷² *id.*

« L'université, au cœur de sociétés diversement organisées du fait des conditions géographiques et du poids de l'histoire, est une institution autonome qui, de façon critique, produit et transmet la culture à travers la recherche et l'enseignement⁷³ ».

Nous tenons à clore cette partie sur l'université par une remarque d'Alain Renaut sur l'Université de nos jours :

« au-delà de la formation des futurs savants, la transmission du savoir de haut niveau à **un public plus large** que celui des savants d'aujourd'hui et de demain ouvre un processus complexe, par lequel **ce savoir devient culture**⁷⁴ ».

La trame historique de l'université nous a permis d'avoir une vision assez complète sur cette forme d'institution reconnue traditionnelle et prestigieuse dans le monde de l'enseignement. Nous allons voir maintenant certains exemples du cours magistral dans l'histoire, ceux qui se considèrent comme anciens par rapport aux CM dans notre corpus.

2. Certains exemples du cours magistral au fil de l'histoire française

Dans le cadre socio-historique, le cours magistral s'inscrit comme un objet étudié en Sciences de l'Education. Cette étude historique nous permettra de découvrir comment les cours magistraux s'effectuent au fil des temps. Il s'agit, dans la partie suivante, de présenter des études sur le cours magistral depuis le XIV^{ème} siècle.

Bien qu'il existe depuis longtemps, ce n'est que dans les années 1880 que le cours magistral est reconnu comme une vraie forme d'enseignement et il est appelé comme tel depuis 1921⁷⁵. Sur le fond, il s'agit toujours d'un schéma selon lequel :

« le professeur a toujours parlé devant des élèves qui l'écoutaient⁷⁶ ».

Cependant, les pratiques enseignantes connaissent une grande variation suite à la réforme des enseignements et de la formation des professeurs.

Certes, il y a sept cents ans, l'enseignement scolastique en Occident se faisait surtout à l'oral. De plus, les maîtres ne dictaient jamais leurs cours et il était interdit aux étudiants de prendre des notes. Pourtant, ils pouvaient se procurer des textes à consulter

⁷³ Disponible sur le site <http://www.magna-charta.org/cms/cmspage.aspx?pageUid={d4bd2cba-e26b-499e-80d5-b7a2973d5d97}>.

⁷⁴ Renaut Alain, *id.*, p. 9.

⁷⁵ Waquet Françoise, 2003, *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI^e – XXI^e siècle)*, Paris, Albin Michel, p. 164.

⁷⁶ *id.*

avant le cours au profit du suivi des explications magistrales⁷⁷. Depuis le XVII^e siècle, cela a changé.

« Les professeurs (...) dicteront et expliqueront pendant une heure entière, et ensuite ils exerceront leurs écoliers par répétitions et disputes (...) au moins, pendant une demi-heure ; et leur feront faire en outre des exercices publics sur des thèses imprimées, le plus souvent qu'il se pourra.⁷⁸ »

On remarque donc une différence des méthodologies adoptées par les professeurs de différentes époques, ce qui est probablement issu de leur position et de leur point de vue par rapport au savoir et aux étudiants. Au Moyen Âge, l'image du professeur étant suprême⁷⁹ vis-à-vis de ses novices, celui-ci avait tout droit d'explorer ses connaissances à sa manière et il était interdit d'interrompre ses propos. Les étudiants étaient obligés de suivre leur maître. Par contre, à partir du XVII^e siècle, l'ouverture au savoir à un public grandissant a conduit les professeurs à changer leurs démarches pédagogiques. Bien que les professeurs soient toujours considérés comme détenteurs des savoirs, les étudiants bénéficient de méthodes d'enseignement en vue d'accéder plus facilement à ces savoirs.

Nous voudrions donner par la suite deux exemples du cours magistral, dont l'un est issu de l'époque médiévale et l'autre de l'Ancien Régime, sachant que chacun de ces exemples donnerait une image signifiante de la façon dont se déroule ce phénomène particulier d'enseignement. Des travaux récents ont été menés et les résultats sont publiés dans la revue *Histoire de l'Éducation*.

2.1. Au Moyen-Âge : le cours magistral d'Ange Politien, une nouvelle vague humaniste

Au Moyen-Âge, un des cours se réalisait sous forme de *commentaires*. Ce n'était pas si simple qu'on le croyait car il s'agissait d'une « nouvelle vague » humaniste dont Ange Politien faisait partie (1454-1494). En effet, ses cours, ayant lieu à l'université de Florence, se sont effectués de manière opposée à celles des *auctoritates*, représentants du système hiérarchique traditionnel. En quoi cette méthode consistait-elle ?

Politien était professeur de poétique et de rhétorique, nommé par son mécène Laurent de Médicis. Il « voulait se présenter à ses nouveaux auditeurs de l'université

⁷⁷ Dès lors, le livre bien que manuscrit, rédigé par le maître, occupait une place dans l'enseignement (Charle Christophe et Verger Jacques, 2007, p. 30).

⁷⁸ *id.*

⁷⁹ Cette idée est partagée dans la culture orientale.

comme l'héritier et le continuateur ». Il commence le cours par une leçon inaugurale dans laquelle il fait le plaidoyer de sa discipline, ensuite, il présente les auteurs et les ouvrages qu'il va commenter. Il se caractérise par sa liberté dans l'enseignement, sans se laisser influencer par les professeurs chevronnés, suscitant à cette époque-là des craintes des autorités universitaires. Par exemple, il critique leur manière de commenter des auteurs antiques l'allégorique du style néoplatonicien. Voici un extrait qui illustre le travail de cet enseignant révolutionnaire :

« Politien lisait directement l'œuvre de l'auteur commenté – de préférence à partir d'une édition imprimée -, il s'appuyait toujours, pour ses propres explications, sur un commentaire antérieur, qui lui servait en quelque sorte de matière première et qu'il passait au crible.⁸⁰ ».

Ses méthodes se sont appuyées donc sur des commentaires antérieurs, ce qui ouvre une nouvelle voie dans la manière d'aborder une connaissance, préexistant dans l'étude ainsi que dans la recherche. Il est important selon lui d'aller voir ce qui a été dit et discuté par les autres sur le sujet afin pouvoir placer sa propre opinion. D'où la fin de l'étape appelée « restitution philosophique du texte » qui est aussi importante.

Politien est considéré comme le précurseur de l'approche de la revue des auteurs, qui marque une évolution dans la pédagogie à la fin de la moitié du XV^{ème} siècle en ce qui concerne le cours magistral.

Par souci de favoriser l'accès rapide aux savoirs pour le plus grand nombre possible de public, il a fait reproduire ses cours inauguraux et ses principaux cours. Comme l'affirme Jean-Marc Mandosio, « cela contribue à faire de Politien un professeur à la pointe du progrès⁸¹ ». Pourtant, on n'aperçoit que l'image imposante du maître dans la description de la forme d'enseignement médiéval. Cinq cents ans après, le maître se situe toujours au centre de la scène lors de la reconstruction, mais de nouveaux éléments apparaissent. A titre d'exemple, nous possédons le cours de M. Cousin, de Jules Barthélemy-Saint-Hilaire. Avant de passer au cours magistral sous l'Ancien Régime, nous notons que cette appellation prend une autre signification au XVIII^{ème} siècle. Elle représente effectivement non pas une séance d'enseignement mais une sorte de notes de cours publiées.

⁸⁰ Mandosio Jean-Marc, 2008, « Les cours d'Ange Politien à l'université de Florence (1480-1494), dans *Histoire de l'éducation*, n° 120, octobre-décembre 2008, sous la direction de Bruter Annie, Paris, INRP, pp. 33-54.

⁸¹ *id.*, p. 48.

2.2. Au XVIII^{ème} siècle, le cours de mécanique appliqué de Jean-Victor Poncelet

Au XVIII^{ème} siècle, époque qui témoignait de grandes révolutions politiques et scientifiques, le cours magistral voit son champ d'action s'étendre en même temps que son cadre socio-historique. L'appellation « cours magistral » désigne non seulement le cours où travaillent le professeur et ses étudiants, mais aussi la publication, autrement dit, la version textuelle, de ce qui est enseigné pendant ce cours. Dans cette perspective, Konstantinos Chatzis souligne que le cours magistral :

« entame alors un nouveau cycle de “fabrication, mise sur le marché, consommation”⁸² »

Il définit trois phases que connaît un cours magistral. Premièrement, il s'agit de fabriquer, d'élaborer son cours à partir de ses propres travaux et des extraits d'enseignement magistral de ses collègues. Deuxièmement, la mise sur le marché, soutenue par cette préparation laborieuse mettant en valeur les travaux d'autres professeurs, avance par la traduction de la publication originale des cours.

Le cours magistral au XVIII^{ème} siècle renvoyait donc à des notes visant à être publiées. Continuons à étudier l'évolution du cours magistral dans l'histoire, en particulier celui de M. Cousin dans l'Ancien Régime.

2.3. A l'Ancien Régime, le cours de M. Cousin, par Jules Barthélemy-Saint-Hilaire

A partir du XIX^{ème} siècle, l'accent est mis sur la forme selon laquelle s'est déroulé le cours, en l'occurrence dans les facultés de lettres et de sciences (1808-1878)⁸³ :

« L'auditoire était à peine rangé et en silence que le professeur arrivait dans la tribune ; des applaudissements frénétiques se répétaient en son honneur à deux ou trois fois reprises. Il s'inclinait par politesse [...] »⁸⁴

On note un respect mutuel entre le maître et son public par ces gestes manifestement rituels. Le premier, par son honorabilité, montre une image impeccable face à son auditoire :

⁸² Chatzis Konstantinos, 2008, « Les cours de mécanique appliquée de Jean-Victor Poncelet à l'École de l'Artillerie et du Génie et à la Sorbonne, 1825-1848 », dans *Histoire de l'éducation*, n° 120, octobre-décembre 2008, sous la direction de Bruter Annie, Paris, INRP, p. 114.

⁸³ Nogues Boris, 2008, « Le public des facultés de lettres et de sciences au XIX^{ème} siècle (1808-1878) », dans *Histoire de l'éducation*, n°120, octobre-décembre 2008, sous la direction d'Annie Bruter, Paris, INRP, pp. 77-97.

⁸⁴ Jules Barthélemy-Saint-Hilaire, M. Victor Cousin. *Sa vie et sa correspondance*, Paris, Hachette, 1895, t.I, p. 239-240, cité par Boris Noguès, p. 86).

« [...] après quelques instants de recueillement, il se levait pour parler durant une heure, quelquefois davantage, sans la moindre note, sans la plus légère hésitation, avec l'expression toujours juste et correcte.⁸⁵ »

Quant à lui, le public exige une réelle qualité d'enseignement de la part de son maître. En effet, il « ne demande pas, comme l'auditeur de passage, qu'on l'émeuve ou qu'on lui plaise, mais qu'on l'instruise⁸⁶ ».

Les cours se déroulent de façon « élégante, spirituelle, parfois éloquente » par « une parole habile » pendant une heure. L'image du maître reste respectueuse et attrayante, via les comportements des étudiants. Par l'image du Monsieur Cousin est décrit le modèle du maître à cette époque :

« L'auditoire restait sous le charme, et n'interrompait l'orateur que quand il ne pouvait plus contenir ses émotions. [...] M. Cousin avait alors 36 ans. Il était dans toute sa virilité. Sa taille était assez élevée, et il était très bien fait ; ses yeux lançaient à tout moment des éclairs ; les traits de la figure étaient réguliers, et d'une beauté sculpturale ; la physionomie très expressive et mobile [...]. La voix était sonore, d'un timbre qui n'était, ni trop grave, ni trop aigu ; elle n'avait rien de précipité, et elle n'était pas lente. Elle se faisait entendre de toutes les parties de la salle ; pas un mot n'était perdu.⁸⁷ »

Comme l'a conclu Boris Noguès à propos de l'image soignée du maître,

« Le triomphe du cours spectacle explique la construction, dans l'imaginaire social, d'un modèle du professeur de faculté fondé sur le charisme, le brio rhétorique et la capacité à séduire⁸⁸ ».

Le modèle du maître est donc décrit non seulement par son apparence physique mais aussi par ses compétences d'expression, son charisme, son éloquence rhétorique, sa capacité de convaincre, etc.

Par ces deux exemples, nous voulons souligner l'image du maître du point de vue historique et éducatif. D'autres recherches contemporaines visent le cours magistral comme objet de recherche central sous différents angles, en particulier en sociologie.

3. Les cours magistraux sous l'angle des recherches contemporaines

Tout d'abord, le CM une nouvelle tendance en sociologie de l'éducation car ce type de recherche se focalise traditionnellement sur des niveaux scolaires primaire et secondaire. Chaque étude nous enrichit par ses objectifs de recherche ainsi que ses résultats.

⁸⁵ *id.*

⁸⁶ Duruy Victor, « Rapport préliminaire justifiant la création de l'Ecole pratique des hautes études », 1868, in Arthur Marais de Beauchamps, *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*, Paris, Delalain frère, 1880-1915, 7 vol. (désormais mentionné RLRES), t. II, p.474, cité par Nogués Boris, p.78.

⁸⁷ *id.*, p. 86.

⁸⁸ *id.*

Une étude de Mathias Millet en 2003⁸⁹ a relevé des remarques considérablement opposées entre deux disciplines, médecine et sociologie, grâce à l'approche par la sociologie des savoirs. En effet, il souligne entre autres la nature des savoirs permettant de codifier la discipline et la différence des formes d'enseignement utilisées. Cela concerne en fait le « statut épistémologique des savoirs » perçu par les étudiants de deux spécialités : en médecine, les activités s'effectuent selon « des lois biologiques, physiologiques, chimiques, sur les tableaux cliniques et des protocoles expérimentaux », alors qu'en sociologie, elles s'opèrent de manière que la discipline soit une « science empirique et historique de l'interprétation ». Par ailleurs, cette recherche met en évidence la distinction de deux logiques de connaissance, l'une s'appuie sur un savoir médical dispensé et l'autre sur un savoir en cours de construction. Elle apporte aussi des comparaisons entre deux traditions intellectuelles et pédagogiques, à savoir la culture scientifico-technique de la médecine, à l'opposé de la culture sociologique proche d'une culture littéraire. En l'occurrence, les études en médecine préfèrent l'apprentissage par répétition au profit de la maîtrise de différents états du savoir médical, au contraire, celles en sociologie adoptent des bricolages en vue de la découverte.

D'autres études ont pour objectif d'analyser le rapport entre la réussite et le lieu d'étude. Parmi elles, Christophe Michaut a effectué ses recherches afin de comparer trois disciplines (Psychologie, Sciences de la Nature et de la vie et Administration économie sociale) en termes de succès académique dans trois villes (Nantes, Dijon et Toulouse). Il a mis l'accent sur l'expression *effet de site*, plus appropriée, selon lui, que *l'effet établissement*, sachant que son terme « correspond à l'agrégation de chaque entité universitaire (pratique des enseignants, politiques des départements, des UFR, de l'université⁹⁰ ». En effet, ses recherches ont prouvé :

« (une) extrême hétérogénéité, que ce soit au niveau de l'organisation générale, des mode de certification ou des dispositifs d'aide aux étudiants, non seulement entre établissements mais aussi entre disciplines et même entre disciplines selon les établissements⁹¹ ».

On peut citer une autre recherche menée par Valérie Becquet et Christine Musselin en 2004⁹² sur quatre disciplines, à savoir l'histoire, la gestion, la biologie et la physique dans douze départements ou UFR différents. Leur étude, effectuée au moyen d'une

⁸⁹ Rey Olivier, 2005, *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*, Les Dossiers de la Veille, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, Cellule de veille scientifique et technique, p. 17.

⁹⁰ D'après Michaut Christophe, 2004, p. 239, cité par Rey Olivier, 2005, *op. cit.*, p. 18.

⁹¹ *id.*

⁹² Becquet Valérie et Musselin Christine, 2004, *Variations autour du travail des universitaires*, cité par Rey Olivier, 2005, *op. cit.*, p. 31.

centaine d'entretiens avec des enseignants-chercheurs titulaires, y compris les maîtres de conférences et les professeurs, amène des éléments permettant de décrire leur travail selon différents critères autour d'une triple tâche (recherche, enseignement et administration) ou vis-à-vis de leur carrière. Cette recherche serait susceptible de redéfinir la notion de *liberté académique* dont bénéficient les universitaires, comme on le croit souvent. En effet, ceux-ci, quel que soit leur domaine, l'acquièrent en se mettant plus ou moins, volontairement ou involontairement, « à l'abri de toute dépendance économique et institutionnelle⁹³ » des établissements ou facultés où ils travaillent. Les enseignants-chercheurs sont regroupés dans une équipe de recherche, autrement dit, sont engagés un laboratoire de leur spécialité. Or, deux auteurs montrent une différence entre deux modes de travail des enseignants-chercheurs des quatre disciplines. A côté des tâches universitaires, les physiciens ou les biologistes devraient « veiller à se préoccuper du recrutement de personnes indispensables au fonctionnement des laboratoires⁹⁴ », suite aux concurrences internationales à la fois scientifiques et économiques (concernant le dépôt de brevet). Ils travaillent ensemble dans des locaux bien équipés et avec des matériels à leur disposition. Par conséquent, les thésards ou les post-doctorants recrutés ont été invités à poursuivre les recherches en cours de l'ensemble de l'équipe. Quant aux historiens, ils peuvent travailler leur propre sujet, d'une manière solitaire. Alors, les thésards, eux, ne sont pas obligés d'opter pour le même thème que les membres du laboratoire. Enfin, les gestionnaires, eux, font des recherches, souvent à la demande des entreprises ou des organismes, liées à l'environnement économique.

Dans la même recherche, les auteurs explorent différentes variations de division du travail, en particulier la répartition des tâches tout en prenant en compte le choix personnel de chacun, soulignant derrière cela des changements profonds des mentalités universitaires.

4. Pour une définition du cours magistral du point de vue socio-historique

Pour tenter d'aboutir à une définition du cours magistral du point de vue socio-historique, nous tenons à faire écho aux travaux des équipes de chercheurs, en particulier, de l'équipe sous la direction d'Annie Bruter depuis 2003 composée des spécialistes de disciplines diverses, notamment des historiens des sciences et des spécialistes de l'éducation. Elle a mené d'importantes recherches en définissant le *cours magistral*

⁹³ *id.*

⁹⁴ *id.*

comme un objet d'histoire. Cette étude s'intègre en fait dans l'action concertée du CNRS « Histoire des savoirs ». Le *cours magistral* est considéré comme « lieu de production du savoir : savoir dont s'emparent les étudiants, mais aussi savoir produit par le maître ». Le *cours magistral* se définissait par :

« un type de transmission du savoir enraciné au moins depuis le Moyen Âge. A l'Université d'abord, puis dans les collèges royaux, la transmission orale du savoir prenant forme du cours, quelles qu'eussent été ses variantes, cours prononcé devant un auditoire⁹⁵ ».

Dans cette définition, l'instance institutionnelle qu'est l'Université est mise en relief comme cadre de la transmission de savoir depuis le temps médiéval. La notion de *cours magistral*, selon Bruter, fait face ensuite aux grandes évolutions à savoir le nombre élargi du public ayant accès à l'enseignement supérieur, ainsi qu'aux mutations subies par l'enseignement à l'Université, notamment à partir de la fin du XXème siècle. Il est pourtant nécessaire de rappeler l'image éloquente et respectueuse de l'enseignant dans le cours magistral construite tout au long de l'histoire de l'enseignement supérieur.

Nous continuerons dans la partie suivante par une étude terminologique afin de mieux cerner des notions qui gravitent autour de l'expression *cours magistral* sur lesquels nous avons fondé notre problématique.

⁹⁵ Henry E., cité par Bruter Annie, 2008, *op. cit.*, p. 5.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL EN TROIS VOLETS

Nous avons besoin, dans la deuxième phase de cette partie préalable, de définir le cadre conceptuel et théorique de notre sujet. Ce cadrage conceptuel sera organisé en trois sous-chapitres, qui nous mèneront à des aspects épistémologiques de notre travail et nous serviront dans l'analyse des données. Nous fonderons d'abord l'ensemble de notre étude sur la notion d'**oral** et celle de **genre** dans le domaine linguistique, puisque le cours magistral, notre objet d'étude principal, est effectué entièrement via la parole de l'enseignant, puis que nous tentons de démontrer qu'il renvoie à un double genre, universitaire et social. Le deuxième sous-chapitre se focalisera sur un autre couple de notions aussi important que le dernier pour le fond de notre étude, **éthique** et **morale**. Le troisième traitera des notions nécessaires à la **transmission des savoirs** pour examiner les nuances qui se cachent derrière ces mots dans la culture française. Nous terminerons ce tour d'horizon conceptuel en définissant les termes composant notre objet, **cours** et **magistral**, ce qui nous permettra d'en cerner le sens originel.

1. Notions relatives au phénomène d'enseignement magistral

En identifiant le cours magistral comme un genre oral, et selon nos deux axes d'étude, il nous est nécessaire de mener d'abord une étude approfondie sur les deux notions : *oral* et *genre*.

1.1. Oral

1.1.1. Choix de définitions de l'oral dans notre cadre d'étude

Lors de son travail sur la formation de futurs enseignants, de FLE en particulier, concernant les compétences orales, Nguyen Thi Tuoi a d'abord mené une étude étymologique de l'oral qui rejoint notre conception du travail terminologique⁹⁶. Le terme a une origine latine, *os*, qui se rattache à la bouche, et donne par la suite des verbes comme *parler*, *répondre*, *prononcer*, etc. La notion d'*oral* s'inscrit comme notion clef dans des recherches de différents domaines, de la sociologie à la littérature, de la linguistique à la didactique, etc. Dans le domaine didactique, cette notion est le vecteur d'étude des travaux sur les compétences orales des apprenants, sur les situations d'apprentissage de ce genre opposé à l'écrit, entre autres.

⁹⁶ Nguyen Thi Tuoi, 2010, *Interactions verbales dans la formation initiale des enseignants de français au Vietnam*, thèse doctorale sous la co-direction de Rispaill Marielle et Nguyen Xuan Tu Huyen, Université Stendhal-Grenoble 3.

La notion d'*oral* dans notre étude est traitée du point de vue l'enseignant plutôt que de l'apprenant, vu que le premier monopolise la parole. Jean-Marc Colletta⁹⁷ s'intéresse à cette notion en proposant une palette de définitions de l'oral en dix points que nous regroupons en quatre ensembles ci-dessous :

- L'oral, c'est d'abord la parole qui renvoie physiologiquement aux systèmes auditif, cérébral et articulatoire.
- L'oral, c'est le langage comme faculté humaine de produire et de comprendre des énoncés en langue maternelle.
- En sciences du langage, l'oral, c'est la conversation, c'est produire des actes de discours. En parlant, on agit donc via la parole. L'oral c'est le discours. Selon Colletta, on distingue les « discours monogérés » des « discours polygérés ». L'oral c'est la pensée ou plutôt la mise en mots de notre pensée car les langues, outils de représentations du réel, permettent de reconstruire les événements passés et d'entreprendre des faits imaginaires. De plus, selon Jean-François Halté, l'oral c'est l'interaction, c'est la communication car il s'effectue dans le but d'échanger des informations et dans un contexte spatio-temporel précis où interagissent les partenaires.
- L'oral a aussi des fonctions sociales selon les définitions de Colletta. C'est la norme qui se réfère aux conduites sociales au niveau éthique et moral. Le chercheur cite l'exemple suivant : si l'on prend la parole, on est susceptible de se soumettre aux jugements d'autrui. L'auteur reprend cet exemple pour lier l'oral à l'identité et la subjectivité. Prendre la parole veut dire prendre des risques en exposant « sa face ». Cette idée rejoint celle de Bourdieu quand il parle de la protection de la face. L'oral, ce sont l'affectivité et les émotions, ce qui met en jeu les relations dans les situations de parole. Marielle Rispaïl dans son HDR⁹⁸ souligne, elle aussi, que l'oral est un objet de représentation et un lieu d'interactions sociales, avant d'être un objet de compétence.

La notion d'*oral* vue par Colletta s'inscrit globalement dans la perspective didactique et elle concerne les sujets enseignants, les auteurs du cours magistral, notre objet de recherche. Les deux derniers points qui renvoient aux fonctions sociales de l'oral nous paraissent importants et conformes aux hypothèses de notre recherche.

⁹⁷ Colletta Jean-Marc, 2002, « L'oral, c'est quoi ? », dans *Les cahiers pédagogiques* n°400, janvier 2002, dossier : Oser l'oral, p. 38, dirigé par Rispaïl Marielle.

⁹⁸ Habilitation à diriger des recherches.

1.1.2. Les dimensions de l'oral

A partir de l'étude des définitions différentes de la notion d'*oral*, Nguyen Thi Tuoi distingue différents aspects de cette notion dans l'enseignement⁹⁹ :

1.1.2.1. La dimension linguistique

Cet aspect de l'oral est pris en compte dans le cadre de notre étude dans la mesure où son objet est un fait de langue. Cette dimension linguistique se manifeste par différents registres de langue employés par l'enseignant. En effet, le français dans les cours magistraux se caractérise en particulier sur le plan de terminologie (par exemple en Psychologie de l'adolescence : *adolescence, conflit, mentalisation, crise adolescente*, etc. ; en Macroéconomie : *fait stylisé, déficits publics, plan de relance*, etc. ; en Droit civil : *le pacs, projet de loi, tribunal d'instance*, etc.). Ce niveau spécialisé est aussi marqué par la présentation cohérente de l'enseignant de son cours :

« bien je vais vous parler de l'adolescence /// trois parties // trois parties [...] bon on est vite entré dans le plan général [...] dans cette problématisation / et puis pour finir ce chapitre-là / j'évoquerai notamment / la question de // la sexualité // [...] voilà ça c'est la problématisation / première des trois parties / annoncée une deuxième partie euh bon euh sans doute / je devrais commenter en trois ou quatre séances à peu près / et qu'on appellera corps et conduite [...] et dans une troisième partie je parlerai plutôt de la question du conflit // et de la mentalisation [...] » (CM1, l. 59-161).

Toutefois, bien que l'oral s'utilise à un niveau d'enseignement dit *académique*, il reste des spécificités du « français parlé¹⁰⁰ » due à la spontanéité, par exemple les hésitations, les reprises, des reformulations.

1.1.2.2. La dimension phonatoire

Il s'agit de l'aspect intonatif qui joue un rôle important dans l'interaction. En effet, l'augmentation ou la baisse de la voix ainsi que les pauses sont des indices de « ponctuation » de l'énoncé. L'attention à cette dimension fait donc partie des études sur les discours oraux, en particulier en vue de la communication et de l'interaction. A titre d'exemple, les changements d'intonation peuvent indiquer l'intention du locuteur, à savoir la voix montante pour une question où le locuteur montre un doute, etc. Les pauses sont aussi des temps de réflexion ou des interrogations de l'auditoire. Il ne faut pas oublier le débit comme facteur important faisant partie de cette dimension. Il peut engendrer des interprétations sur le plan sémantique, par exemple : les passages

⁹⁹ Nguyen Thi Tuoi, 2010, *op. cit.*

¹⁰⁰ Cette expression est de Blanche-Benveniste Claire, Jeanjean Colette (*et al.*), 1987, *Le français parlé : transcription et édition*. Paris, Didier érudition.

importants concernant les contenus dans le cours magistral sont traités plus lentement que les passages abordant des choses à la marge du cours.

1.1.2.3. La dimension conceptuelle

Notant que l'oral contient un aspect dit conceptuel, S. Plane le situe comme :

« une manière de travailler, de penser, de construire ce dont on va parler : le texte ne préexiste pas à ce qu'on va dire. On construit en parlant¹⁰¹ ».

Ce genre de texte permet donc d'élaborer des concepts en les formant verbalement. Nous trouvons, en effet, des discours définitoires dans la parole de l'enseignant universitaire lors de son cours magistral, en particulier avec la reformulation en vue d'éclairer certaines notions. Ce qui est intéressant, c'est le fait que les chapitres du cours semblent se répéter mais que les exemples qui illustrent les théories sont actualisés, d'où l'évolution et l'apparition de nouveaux concepts théoriques. Par exemple, dans le cours de Psychologie de l'adolescence, la notion de *conflit* est traitée par rapport au public d'adolescents et adolescentes d'aujourd'hui et dans la société française, avec des comportements qui les différencient des générations de leurs parents. Ainsi, la verbalisation permet la conceptualisation à partir d'anciens et de nouveaux éléments.

Par ailleurs, cette dimension peut créer des effets métalinguistiques. Par exemple, l'enseignant a recours à des expressions métalinguistiques pour exprimer ses raisonnements :

« dans ce chapitre là je parlerai aussi des parents // euh je serais conduit à dire / parfois les pauvres / l'adolescence met les parents dans des situations quelques fois compliquées » (CM1, l. 83-85),

« dans cette troisième partie / je serai amené à parler de l'adolescence en tant que +++ / au tant d'ailleurs sur la question du conduite et de la mentalisation » (CM1, l. 163-165),

« et là on a un conflit qui je dirais qui est assez habituel / y compris d'ailleurs / de l'adolescent qui s'engueule avec / des copains ou des copines / je serai amené aussi à parler à ce moment-là des relations de groupe / ou / de couple » (CM1, l. 178-181),

« et à nouveau je serai conduit à dire ici / en conclusion à ce petit passage / qu'on a enfin la société a les adolescents qu'elle construit a des adolescents qu'elle mérite si je puis dire ce n'est pas péjoratif pour les adolescents » (CM1, l. 451-453).

1.1.2.4. La dimension discursive

L'aspect discursif de l'oral est un des sujets les plus étudiés en didactique. En effet, il met en évidence différents phénomènes discursifs qui sont des points clefs pour la compréhension : la définition, l'explication, l'exemplification, la description, etc.

¹⁰¹ Cité par Nguyen Thi Tuoi, 2010, *id.*, p. 70.

D'autres servent à exprimer le point de vue du locuteur enseignant, à savoir argumenter, critiquer ou défendre une idée, entre autres. Pourtant, certains actes de ce type sont un obstacle pour les étudiants étrangers, qui ont du mal à les identifier.

1.1.2.5. La dimension interactionnelle et dialogique

L'identification de cet aspect s'appuie sur la définition de Colletta, l'oral c'est la conversation, inscrite donc dans un cadre interactionnel. La dimension dialogique fait appel au travail de Bakhtine sur le dialogisme que nous aurons l'occasion de traiter dans la partie de méthodologie. Dans l'introduction de la section II de sa thèse intitulée « L'oral et l'interaction », Marielle Rispaïl s'interroge :

« Que se passe-t-il quand un adulte enseignant rencontre un ou des élèves d'un collège, deux ou trois fois par an, pendant deux ans ? Quelles interactions se mettent en place ? avec quelles régularité ? et avec quels profits ? dans quelle (s) direction(s) ? On se demandera aussi comment se définit le statut des différents acteurs, comment il évolue éventuellement, et les retombées qu'on peut en observer sur les uns et les autres. Nous serons, à travers ces questions amenée à étudier quelle langue est utilisée dans les échanges, et quels effets en sont attendus et produits¹⁰² ».

D'après elle, la réalisation de la dimension interactive apparaît comme une « co-construction ». A notre sens tout cours dispensé relève de la co-construction même s'il n'y a apparemment qu'un seul individu détenant la parole. Son discours est une co-construction dans la mesure où il prend appui sur une pensée forgée par un contexte (académique et culturel), un public précis qui influence la pensée par son âge, ses convictions, ses attentes et sa culture. Ainsi, même en détenant la parole, le professeur du cours magistral procède continuellement à des négociations. Ces négociations interviennent à des niveaux « *énonciatif, discursif, langagier, thématique, communicationnel*¹⁰³ », etc.

Dans les échanges avec les élèves (analyse d'entretiens), la chercheuse s'interroge sur les formules initiatrices ou la typologie d'une mise en mots. Elle répertorie les formules utilisées par l'enseignant qui permettent un rebondissement à partir d'un sujet, une conséquence qu'on tire d'un propos, une annonce de type méta ou une rupture. La spécialiste en sociolinguistique note :

« Tous ces micro-événements interactionnels (qui) tendent à mettre le doigt sur la fragilité de la situation dialogique, et son lien indissociable avec l'arrière-plan de la vie des élèves : les événements sociaux peuvent faire écran aux tâches scolaires, et les micro-indices verbaux peuvent aider

¹⁰² Rispaïl Marielle, 1998, *Pour une sociodidactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral* Tome 1, Thèse de doctorat, sous la direction de Dabène Louise, Grenoble 3, p. 213.

¹⁰³ *id.*

l'adulte à les détecter, les respecter, sinon à les résoudre. Les interactions se tissent sur cette base, avec bonheur et fantaisie¹⁰⁴ ».

En effet, l'aspect interactif dans le cours magistral se fonde aussi sur les intérêts, les évidences et les réalités de la vie des auditeurs que sont les étudiants.

En bref, même l'oral qui s'effectue dans une situation monogale est intrinsèquement interactionnel vis-à-vis d'autrui ou avec le locuteur lui-même. Ainsi, le cours magistral, apparemment monologal, se caractérise comme dialogique car il s'élabore par un locuteur enseignant devant ses interlocuteurs étudiants. L'oral dans le cours magistral est interactif dans la mesure où se produit la co-énonciation ou la co-construction du savoir de ces acteurs.

Nous venons d'examiner rapidement la notion d'*oral*. Nous allons maintenant étudier la notion de *genre*.

1.2. Genre

1.2.1. Définitions

On peut définir le *genre* ou le *genre discursif* par une classification ou plutôt une catégorisation de texte, grâce à un certain nombre de caractéristiques, de règles, en vue d'atteindre des buts individuels ou collectifs. Cette définition est proposée par Jean-Michel Adam :

« En fonction de leurs objectifs, intérêts et enjeux spécifiques, les formations sociales élaborent différentes sortes ou "familles" de textes qui présentent des caractéristiques assez stables pour qu'on les qualifie de "genre"¹⁰⁵ ».

On doit aussi à Bakhtine la définition des genres par :

« les formes de la langue et les formes des types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue¹⁰⁶ ».

Lorsque Jean-Claude Beacco parle du genre, il précise « genre du discours » ou « genre discursif » en sciences du langage et rejoint à la définition bakhtinienne puisqu'il s'agit de l'abord de « l'expérience humaine, collective et réflexive¹⁰⁷ ».

¹⁰⁴ *id.*, p. 239.

¹⁰⁵ Adam Jean-Michel, 1999, *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan, p. 84.

¹⁰⁶ Bakhtine Mikhaïl, 1984, *Esthétique de la création verbale*, traduction d'Aucouturier Alfreda, Paris, Gallimard, p. 285.

¹⁰⁷ Beacco Jean-Claude, 2004, « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », dans *Langages*, n°153, p. 109.

1.2.2. Trois perspectives sur les genres discursifs visant le sociétal de Jean-Claude Beacco

Beacco situe le *genre discursif* ses trois aspects dans la communication verbale¹⁰⁸. En premier lieu, les genres discursifs sont pour lui traduits par une catégorisation ordinaire du discours. Il s'agit :

« (d'une) catégorie d'analyse de la communication sociale (ordinaire, professionnelle...) : c'est parce que genre est utilisé comme spécification de l'usage social de la parole que cela en fait un concept éligible pour la linguistique.¹⁰⁹ »

Cette réflexion permet d'identifier les genres grâce à leurs spécificités, au niveau discursif. Jean-Claude Beacco souligne que le locuteur au sens bakhtinien dispose donc d'un répertoire discursif, c'est-à-dire qu'il est capable d'utiliser des formes génériques de la communication verbale en fonction des contextes langagiers et de ses besoins. Un *genre discursif* peut être vu du point de vue sociolinguistique dans la mesure où il présente une forme de représentations ordinaires. Le chercheur note que ces formes particulières permettent de reconnaître un groupe de référence, une communauté, par les éléments distincts et par les partages des « non-spécialistes en linguistique », par les mêmes interprétations. Beacco fait écho aux travaux de Dell Hymes qui lie le genre discursif à une communauté :

« une communauté possédant en commun des règles régissant le déroulement et l'interprétation de la parole, et des règles régissant l'interprétation d'au moins une variété linguistique¹¹⁰ ».

Notre étude sur les cours magistraux en français s'inspirera de cette pensée lorsque nous tenterons de relever que l'usage de ce type d'enseignement est mené par un groupe dit *universitaire* en fonction ses besoins et exigences intellectuels. Dans les analyses, les expressions métalinguistiques seront donc des identificateurs de ce groupe de référence.

Deuxièmement, il compare les genres discursifs à des types de textes, dans la mesure où on constate à partir de leur variété l'émergence d'une conformité. Il souligne aussi une liste de termes qui équivalent à la notion de *genre*, parmi lesquels on peut trouver *prototype (stéréotype)*, *matrice*, *modèle*, *horizon d'attente*, ou ensemble de *règles*, *régulations*, *normes*. En adoptant la définition d'Adam, Jean-Claude Beacco traduit les genres discursifs par :

¹⁰⁸ *id.*

¹⁰⁹ *id.*

¹¹⁰ Hymes Dell, 1972, « *Models of the interaction of language and social life* », dans Gumperz John & Hymes Dell, *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication*, New York, Holt Rinehart and Winston, Inc., p. 133, cité par Beacco Jean-Claude, 2004, p. 110.

« (des) catégories prototypiques-stéréotypiques [...] définissables par des tendances ou des gradients de typicalité, par des faisceaux de régularités et des dominantes plutôt que par des critères très stricts¹¹¹ ».

L'instabilité est donc un point capital car elle imprime des impacts sociaux sur le genre du discours, manifesté en tant que norme de comportement verbal et non comme une norme linguistique. Il insiste sur l'étude des conditions de production des genres en tant que « forme discursive » au lieu d' « occurrence d'un genre discursif ». L'étude des cours magistraux emprunte à cette réflexion lorsqu'on constate une variété des contenus et l'hétérogénéité de structure organisationnelle des CM. Or, nous veillons à identifier une structure commune partagée par les cours magistraux.

Enfin, la notion de *genre* s'exerce dans une perspective sémantique : il s'agit des formes de construction des objets de discours afin d'aboutir à quelque chose, qui va au-delà des résultats de l'analyse linguistique. Jean-Claude Beacco s'associe à Jean-Blaise Grize et à Marie-Françoise Mortureux pour développer le concept de « sens sociétal », ou :

« la valeur assignée, dans une conjoncture donnée, à des éléments du lexique qui, en dehors de cette contextualisation, n'ont de sens qu'abstrait, alors que, dans l'espace du débat collectif, ils désignent, en dernière instance et de manière éventuellement antagoniste, des dispositifs juridiques et/ou matériels distincts, interprétables "à partir d'une position donnée", qui rend compte des modes de constructions de ces significations¹¹² ».

Cette définition se rattache à la notion de *genre* pour montrer l'importance de l'environnement social qui constitue un facteur conséquent de production, de diffusion et de réception du discours malgré la variabilité des genres discursifs. Le chercheur évoque enfin le concept de *configuration ethno/socio-historique* permettant de :

« décrire les effets linguistiques dialectiques de cette localisation des genres discursifs sur la structuration des lieux socio-communicatifs et de ces lieux sur les formes linguistiques des genres discursifs¹¹³ ».

En découle le concept de *communauté discursive*,

« en tant qu'institution qui reçoit sa cohérence de ses pratiques discursives, quelle que soit la nature de son organisation sociale et technique, [...] est en mesure d'assurer la constitution d'espaces discursifs structurés...¹¹⁴ ».

Le cours magistral étant le symbole de l'enseignement supérieur, il définit un type d'enseignement et de recherche propre à ce cycle. Les caractéristiques linguistiques, nombreuses, ont d'une part à démontrer l'exercice d'une forme académique, la *lecture* en

¹¹¹ Adam Jean-Michel, 1999, pp. 93-94, cité par Beacco Jean-Claude, *id.*, p. 114.

¹¹² Beacco Jean-Claude, 2004, p. 116.

¹¹³ *id.*, p. 117.

¹¹⁴ *id.*

anglais, par des acteurs universitaires et d'autre part à apporter des valeurs au sein de la communauté discursive qu'ils forment.

Les trois perspectives sur les genres discursifs renvoient à des éléments sociaux, dont la communauté, la langue relevant des représentations sociales et partagée par le groupe de référence, le ou les lieux, dans la conjoncture socio-historique où se manifeste le genre discursif en question. Le cours magistral est ainsi un genre discursif qui est soumis à tous ces points. Il rassemble les discours disciplinaires dus à sa mission de transmission des connaissances. S'effectuant dans un environnement d'enseignement et de recherche, il peut contenir aussi des discours pédagogiques issus de la visée explicative de l'enseignant.

1.2.3. *Réflexions sur la notion de genre par Régine Delamotte*

La notion de *genre* est complexe, non pas seulement par les indices linguistiques qu'elle met au soin mais aussi par ses facteurs externes, comme l'a remarqué Régine Delamotte¹¹⁵. Elle se fait l'écho des réflexions de Frédéric François sur les trois éléments suivants :

Premièrement, la notion de sous-genre à laquelle elle s'intéresse est très opérationnelle pour notre recherche. En effet, un sous-genre représente une parmi de « multiples catégories internes à un genre ». Nous pouvons, grâce à ce point théorique, distinguer différents sous-genres oraux à l'université, à savoir la conférence, le séminaire ou le cours magistral.

Deuxièmement, selon Delamotte-Legrand, la notion de mélange est un point particulier dans la mesure où il s'agit d'un phénomène fréquent considéré comme « un des moyens privilégiés de construction du sens en discours¹¹⁶ ». Ce qui est intéressant ici, c'est que cette vision met en évidence l'existence parallèle des spécificités appartenant à un genre et ce qui ne l'est pas. Ainsi, dans le cours magistral, nous trouverons non seulement des traits signifiants de ce phénomène d'enseignement dans la transmission de savoir, dans la mise en place des approches pédagogiques de l'enseignant, mais aussi des passages qui évoquent des événements externes comme les faits administratifs, la gestion de la classe, l'évaluation, la correction des copies, entre autres.

Troisièmement et dernièrement, elle utilise notion d'*organisateur dominant*. Nous nous réjouissons de pouvoir transposer cette réflexion à l'étude du discours de

¹¹⁵ François Frédéric, 2004, *Enfants et récits, Mise en mots et « reste »*, Textes choisis et présentés par Delamotte-Legrand Régine, collection didactiques, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 30.

¹¹⁶ *id.*

l'enseignant qui est, pour nous, l' « organisateur dominant » du cours magistral, notre objet de recherche. L'évolution du cours magistral à travers son histoire témoigne, d'une part, de l'élargissement des contenus à diffuser vu l'extension des branches d'études au niveau de l'enseignement supérieur, et d'autre part, de la variété des approches pédagogiques adoptées par les professeurs. D'où le constat des changements discrets mais étonnants de statuts de l'enseignant. En effet, si à l'époque médiévale, le maître tenait une place suprême dans la hiérarchie académique via ses dictées, les exposés imposants face à son public, dans les temps modernes, nous nous apercevons que cette autorité a glissé vers une autre dimension. Nous tenons à nous référer à notre travail sur l'autorité dite persuasive de l'enseignant dans le sens bakhtinien¹¹⁷. Le discours apparemment monologué dans le cours magistral arrive par conséquent à faire sortir son caractère dialogique.

Les trois critères ci-dessus permettent d'identifier le cours magistral comme un genre particulier. D'abord, il s'agit d'un sous-genre à côté d'autres phénomènes d'enseignement et de recherche tels que le séminaire ou la conférence. Il contient des points qui font écran à ceux qui n'appartiennent pas à la communauté discursive visée. La parole « dominante de l'enseignant constitue finalement le facteur qui rassemble ces trois sous-genres.

Ces réflexions sur la notion de *genre* nous conduisent ainsi à l'étude des notions d'*éthique* et de *morale*.

1.3. Notions d'éthique et de morale

Nous présenterons d'abord ces deux notions d'un point de vue étymologique ; en deuxième lieu nous verrons ce qu'en disent les chercheurs qui se sont penchés sur la question.

1.3.1. Etudes étymologiques

Nous allons présenter d'abord la notion de *morale* et ensuite celle d'*éthique*.

1.3.1.1. Notion de morale

L'adjectif « moral » apparaît au XIII^e siècle : paru en 1212 dans les textes manuscrits religieux et en 1270 par le philosophe italien Brunetto Latini qui le lie à la « vertu ayant pour principe la lumière de la raison¹¹⁸ ». De 1370 à 1372, le terme désignait

¹¹⁷ Nguyen Viet Quy Lan, 2010, « Comment se manifeste l'autorité de l'enseignant universitaire dans les cours magistraux ? », Séminaire Juniors, *Cahiers du Celec*, n° 2, Saint-Etienne, Laboratoire CELEC, Université Jean Monnet.

¹¹⁸ Sur le site du CNRTL, *id.*, disponible sur le site <http://www.cnrtl.fr/etymologie/éthique>.

ce « qui est conforme aux mœurs, à la morale¹¹⁹ », d'après Nicolas Oresme qui l'applique à la bonne vie, à la morale et à ses pratiques. L'origine latine *mōrālis* définit aussi ce qui est « relatif aux mœurs¹²⁰ ». Au début du XV^e siècle, cet adjectif désigne ce « qui concerne l'étude philosophique de la morale¹²¹ », d'après Eustache Deschamps (1403). Mais à la fin du XVII^e siècle, ce terme a perdu son acception de raisonnement intellectuel, c'est ce qui est *moral* « (est) fondé sur l'opinion, le sentiment, la croyance, et non sur les faits rigoureux ou un raisonnement¹²² ». Une dernière note sur cet adjectif, celle de Denis Diderot en 1752, désigne le caractère de ce qui est « relatif à l'âme, à l'esprit, par opposition au physique¹²³ ». Quant au substantif, paru en 1752, à la période où l'adjectif *moral* adopte une nouvelle signification plus précise, il se définissait par l'« ensemble des facultés morales, état mental¹²⁴ » puis « état d'esprit, énergie qui permet de supporter les difficultés¹²⁵ ». Curieusement, en 1775, d'après Gabriel François Coyer, le terme semble se rapprocher de l'« éthique »¹²⁶.

Aujourd'hui, quelles définitions donnent les dictionnaires populaires accessibles à tout le monde ? Prenons, par exemple, le dictionnaire *Larousse* en ligne qui donne les définitions suivantes de l'adjectif *moral* :

« Qui concerne les règles de conduite pratiquées dans une société, en particulier par rapport aux concepts de bien et de mal : *Réflexions morales*.

Qui relève de la conscience que l'on a de ce qui est bien : *Avoir l'obligation morale de faire quelque chose*.

Qui se conduit selon les règles de comportement communément admises dans une société ; qui est conforme aux bonnes mœurs : *Un auteur très moral. Un film moral.*¹²⁷»

Ces idées rejoignent celles mentionnées dans le dictionnaire du CNRTL :

« propres à une société, à une époque¹²⁸ »,

ou

« (ce) qui concerne les règles ou principes de conduite, la recherche d'un bien idéal, individuel ou collectif, dans une société donnée¹²⁹ ».

¹¹⁹ *id.*

¹²⁰ Gaffiot Félix, 1934, *Dictionnaire latin français*, Paris, Hachette, p. 994.

¹²¹ *id.*

¹²² *id.*

¹²³ *id.*

¹²⁴ *id.*

¹²⁵ *id.*

¹²⁶ *id.*

¹²⁷ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/moral/52562?q=morale#52427>.

¹²⁸ <http://www.cnrtl.fr/definition/moral>.

¹²⁹ *id.*

Ces définitions transforment en effet la notion en socle conceptuel d'une société. La *morale* est comprise d'abord par :

« (un) enseignement qui se dégage de quelque chose, conduite que l'événement ou le récit invite à tenir¹³⁰ »,

par exemple : la morale d'une fable, la morale de l'histoire. Cette notion se veut porter des significations mettant en valeur des normes au niveau sociétal :

« (de l')ensemble de règles de conduite, considérées comme bonnes de façon absolue ou découlant d'une certaine conception de la vie : Obéir à une morale rigide¹³¹ »,

ou

« (de la) science du bien et du mal, théorie des comportements humains, en tant qu'ils sont régis par des principes éthiques¹³² ».

Dans la dernière définition, on note de nouveau une relation forte entre la morale et l'éthique. Nous allons voir maintenant ce qu'il en est de la notion d'éthique.

1.3.1.2. Notion d'éthique

Le terme *éthique* en tant que substantif, a pour l'origine le mot latin *ēthōs* et le mot grec *ἠθός* et est paru depuis 1265 en philosophie¹³³, ayant pour signification « mœurs, caractère¹³⁴ », ce qui se rapproche de la morale. C'est aussi le titre d'un ouvrage d'Aristote qui a inspiré de nombreux philosophes, en particulier Paul Ricœur comme nous le verrons dans les paragraphes prochains.

En tant qu'adjectif, les origines latine et grecque du terme donnent deux acceptations de même sens : la première, provenant d'*ēthica* et *ἠθικη*, veut dire « morale (partie de la philosophie)¹³⁵ », la seconde, *ēthicus* et *ἠθικός*, désigne « qui concerne la morale¹³⁶ »¹³⁷. Il est regrettable que nos connaissances limitées en philosophie ne nous permettent pas de voir clairement les différences subtiles entre ce qui réfère à chaque vocable. Or, semble-t-il, cette question déterminerait-elle la distinction entre l'éthique et la morale ? Ne serait-ce pas, pour la première tout ce qui résulte des réflexions des philosophes sur la morale et les mœurs pratiques pour bien vivre dans une société ? car la philosophie a, par étymologie, l'origine latine *philosophia* composé de deux éléments du grec ancien, *φιλεῖν* - « aimer » et *σοφία* - « la sagesse ». Alors que pour la seconde,

¹³⁰ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/morale/52564?q=morale#52429>.

¹³¹ *id.*

¹³² *id.*

¹³³ *id.*

¹³⁴ Gaffiot Félix, 1934, *id.*, p. 604.

¹³⁵ <http://www.cnrtl.fr/etymologie/ethique>.

¹³⁶ *id.*

¹³⁷ Ces définitions sont les mêmes dans le dictionnaire de Gaffiot Félix.

l'éthique exprimerait les principes abstraits de la morale, qui se traduisent par l'« ensemble des comportements propres à un groupe humain ou à un individu et considérés dans leurs rapports avec une morale collective¹³⁸ ». Il s'agit « (des) règles de vie, (des) modèles de conduite plus ou moins imposés par une société à ses membres¹³⁹ ». Suite aux dernières réflexions, nous remarquons que la notion d'*éthique* connaît deux conceptions distinctes. En effet, la première insiste sur le caractère abstrait en le définissant par :

« (une) science qui traite des principes régulateurs de l'action et de la conduite morale¹⁴⁰ »,

autrement dit, comme le définit dans le dictionnaire Larousse, c'est :

« (une) partie de la philosophie qui envisage les fondements de la morale¹⁴¹ ».

Donc l'éthique se placerait avant la morale.

Pour la seconde, la notion d'*éthique* souligne les images exemplaires fondées par un individu ou par un groupe d'individus particuliers dans une société, images qui prescrivent les principes d'après lesquels doivent agir ses membres.

Nous venons d'étudier deux notions proches, *morale* et *éthique*, sur le plan étymologique et nous voyons une liaison étroite entre les deux. Toutes les deux sont des bases pour une société. Comme le duo *savoir et connaissance*, ce couple de notions contient, pour chacune, des nuances. Tandis que la morale décrit des règles de conduite, de comportements bien installés dans une société, l'éthique consiste en une science dynamique à la recherche constante de ces valeurs morales.

Alors, comment ces deux notions sont-elles entendues par les spécialistes, dans notre contexte et pour notre problématique ?

1.3.2. *Ethique et morale : Paul Ricœur*

Paul Ricœur a consacré sa vie à l'étude de l'éthique et de la morale. Il prend pour exemple le sage grec, Aristote, pour son « souhait de la vie bonne » s'agissant de la vie morale. Mais pour les temps modernes, dans son discours sur l'éthique, la morale et la politique, il souhaite réserver :

« le terme d'éthique à l'ordre du bien et celui de la morale à l'ordre de l'obligation¹⁴² ».

¹³⁸ <http://www.cnrtl.fr/definition/mœurs>.

¹³⁹ *id.*

¹⁴⁰ <http://www.cnrtl.fr/etymologie/éthique>, *op. cit.*

¹⁴¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/éthique/31389?q=éthique#31324>.

¹⁴² Ricœur Paul, 1993, « Morale, éthique et politique », dans *Pouvoirs*, n° 65, p. 5.

C'est la confirmation de ce point de vue à propos de la distinction de ces deux notions qu'il a abordée dans son ouvrage *Soi-même comme un autre* :

« C'est donc par convention que je réserverai le terme d'éthique pour la visée d'une vie accomplie et celui de morale pour l'articulation de cette visée dans des normes caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte (on dira le moment venu ce qui lie ces deux traits l'un à l'autre)¹⁴³ ».

Il dit que sa pensée se base d'une part sur l'héritage téléologique d'Aristote, et d'autre part sur l'héritage déontologique de Kant pour arriver à la synthèse suivante :

« 1) la primauté de l'éthique sur la morale ; 2) la nécessité pour la visée éthique de passer par le crible de la norme ; 3) la légitimité d'un recours de la norme à la visée, lorsque la norme conduit à des impasses pratiques ».

Ces questions guideront nos réflexions lors de notre étude des trois CM de notre corpus. En effet, ces deux dimensions imbibent les savoirs transmis. Par exemple : dans le cours de Psychologie de l'adolescence, émerge la problématique des adolescents confrontés à un monde de consommation : émerge alors aussi deux visions morales différentes du monde et de la société. Dans le cours de Macroéconomie, les interventions institutionnelle et gouvernementale sur l'économie touchent aussi à la morale. Quant au cours de Droit civil, il souligne les valeurs humaines dans l'évolution des textes de loi : et ces valeurs sont des choix sociaux et moraux. Par ailleurs, dans la façon de discourir des enseignants, se dessinent les valeurs éthiques à transmettre, comme la nécessité de se connaître et de connaître autrui, le respect, la responsabilité. Ce sont des valeurs importantes qui nous conduiront à réfléchir sur un modèle de société pour « la vie bonne » de nos jours, dont les universitaires sont en partie responsables.

Par ailleurs, nous empruntons à Paul Ricœur des questions qui manifestent son souci éthique face aux discours politiques :

« qui est celui qui parle ? qui a accompli telle ou telle action ? de qui ce récit est-il l'histoire ? qui est responsable de ce dommage ou de ce délit ? »,

On peut ajuster ces questions à notre étude : qui est celui qui parle ? qui a accompli tel ou tel acte de discours ? qui sont les témoins de ces expériences ? qui est bénéficiaire de cet enseignement ? Ces questions mettront en évidence les statuts différents de l'enseignant, en tant que spécialiste, pédagogue, professionnel. Ses paroles sont dotées d'un pouvoir dit « autoritaire », ce qui met en place des « gestes professionnels » que nous allons aborder dans une partie ultérieure de ce travail. On voit avec la dernière question (qui pourrait profiter de cet enseignement) qu'elle va plus loin, et interroge à savoir quels sont les autres savoirs transmis outre les savoirs académiques.

¹⁴³ Ricœur Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, pp. 200-201.

1.3.3. La question éthique vue par Patrick Charaudeau

S'agissant de l'intérêt social, le linguiste Patrick Charaudeau souligne que la notion d'*éthique* dépasse le ressenti individuel¹⁴⁴. Cette notion est définie via des liens sociaux, des rapports entre les uns avec les autres, entre des individus et des groupes, et met en évidence une autre notion capitale qui est celle d'*altérité*. De ce fait, le terme *éthique*, historiquement éclairé par le Bien idéal, se voit attribuer un double caractère par le sociologue Max Weber (1864-1920), à savoir *l'éthique de Conviction* et *l'éthique de Responsabilité*. Ces deux notions développées par Charaudeau nous intéressent particulièrement car le cours magistral forme aux connaissances mais également, suivant notre thèse, à la conduite et à l'action vis-à-vis d'autrui et de la société en général.

1.3.4. La notion de morale selon deux points de vue : John Rawls vs Confucius

Nous remercions Ruiping Fan pour son article comparant deux points de vue philosophiques à la fois similaires et contradictoires, venue de deux grandes figures de deux pôles culturels distincts du monde, au niveau de la morale et de la justice. En effet, sa recherche fait écho d'abord aux travaux de John Rawls, un philosophe de l'Occident moderne. Ce philosophe développe sa théorie de la Justice sociale dans laquelle la notion de *justice* se traduit par l'idée de « procurer à tout le monde son « dû ». Il défend une déontologie intitulée « the right prior the to good », selon laquelle chacun, chacune a le droit de recevoir des biens sociaux, qui sont à présenter en *duo* : droits et libertés, puissance et opportunité, « income et wealth ». Cette forme de justice sociale, pour lui, permettrait d'établir des principes fondamentaux en vue de guider la structuration sociale. Alors qu'à l'inverse, malgré son symbole académique oriental, l'idéologie de Confucius se rattache à celle d'un des plus grands philosophes de l'Antiquité, Aristote. En effet, il s'appuie sur la construction des caractères et des qualités personnels pour former des vertus compatibles avec la moralité collective. Celles-ci, pour les deux grands maîtres, conduisent l'homme à faire de bonnes choses, au bon moment et à la bonne manière, dans la recherche du « telos ». Alors comment la formation de soi-même pourrait-elle contribuer à renforcer et favoriser les structures sociales ? Écoutons le discours de Confucius :

¹⁴⁴ Charaudeau Patrick, « Une éthique du discours médiatique est-elle possible ? », paru dans la revue *Communication*, Vol. 27, 2/2012, disponible sur le site <http://communication.revues.org/index3066.html>, consulté le 15 septembre 2012.

« Individuals being cultivated, their families can be well regulated. Their families being well regulated, their states can be rightly governed. Their states being rightly governed, the all-under-Heaven can be made peaceable. [Hence], from the king of a state to the mass of the people, all must consider the cultivation of the individual as the root of everything. (The Great Learning : the text)¹⁴⁵ ».

Nous rejoignons le commentaire de Séraphine Couvreur de ces paroles du sage chinois qui est ainsi :

« Pour bien gouverner leurs principautés, ils mettaient auparavant le bon ordre dans leurs familles. Pour mettre le bon ordre dans leurs familles, ils travaillaient auparavant à se perfectionner eux-mêmes, ils réglaient auparavant les mouvements de leur cœur. Pour régler les mouvements de leur cœur, ils rendaient auparavant leur volonté parfaite. Pour rendre leur volonté parfaite, ils développaient leurs connaissances le plus possible¹⁴⁶ ».

Aux yeux d'une Asiatique que nous sommes et qui a eu l'occasion d'avoir des contacts avec différentes cultures, les visions de l'éthique et de la morale dans deux cultures ont des points différents mais aussi des similitudes. Ce sont en fait deux procédures pour arriver au même but (avoir une bonne vie) à partir de deux sens opposés. En Occident, la liberté et la justice sont des acquisitions individuelles en vue d'une société stable et développée, alors qu'en Orient, la stabilité de la société entraîne l'auto-instruction de chaque individu. Dans les deux visions, l'individu ou la société est l'acteur principal de toutes ses pensées, de toutes ses actions. L'autoformation de chacun et le désir de liberté et de justice permettent de créer la base d'une société prospère et juste. L'auto-conscience des valeurs morales et éthiques est ainsi demandée à chaque individu au service de sa famille, de son pays et de toute société à laquelle il appartient. C'est la dialectique qui régit ces deux instances (individu et société) qui est différente.

Après avoir abordé les deux premières notions, *oral* et *genre*, et le couple de notions *éthique* et *morale*, nous avons besoin d'aborder le cours magistral sous l'angle de la transmission des savoirs.

2. La transmission des savoirs

Nous trouvons nécessaire d'effectuer une démarche définitoire des concepts qui s'articulent autour de la notion de *savoir*, car le cours magistral a aussi pour objectifs de transmettre des savoirs et de les développer. Nous avons eu recours à des travaux dans les

¹⁴⁵ Fan Rui-ping, 2003, "Social justice : Rawlsian and Confucian", dans *Comparative Approaches to Chinese Philosophy*, Ashgate Publishing, p. 150.

¹⁴⁶ Couvreur Séraphin, *La grande étude* (traduction), dans le cadre de la collection Les classiques des sciences sociales, dirigée et fondée par Jean-Marie Tremblay, Université du Québec à Chicoutimi, p. 6.

domaines de la philosophie, de l'anthropologie, de l'ethnologie et des sciences de l'éducation.

Nous tenons vivement à faire une première remarque sur l'existence de deux termes dans le domaine qui nous occupe, *savoir* et *connaissance*. Le terme *savoir* en français assume deux catégories grammaticales à savoir le verbe et le substantif. Il forme une double paire avec le verbe *connaître* et le substantif *connaissance*. Nous étudions d'abord le premier couple : *connaître vs savoir*.

2.1. *Connaître vs savoir*

L'existence de ces deux verbes distincts s'explique par l'héritage étymologique latin. Nous commençons par le terme *connaître*.

2.1.1. *Connaître*

Le verbe *connaître* a pour origine le mot latin *cognoscere*, ayant pour signification « avoir présent à l'esprit un objet réel ou vrai (concret ou abstrait, physique ou mental¹⁴⁷) » ou « être capable de former l'idée, le concept, l'image de¹⁴⁸ ». Connaître une chose veut dire « se faire une idée », par exemple, d'un fait, d'une idée¹⁴⁹.

Dans le *Dictionnaire étymologique du français* de Jacqueline Picoche, le verbe *connaître* prend racine dans la famille indo-européenne (*gno-* signifiant « connaître »). De même, *gnosco* veut dire *j'apprends*, *cognosco* *je connais*¹⁵⁰, *co-gnosto* *j'apprends avec*.

Dans le *Dictionnaire du latin* de Gaffiot (p. 121), le terme *cognoscere* inclut trois acceptions, à savoir premièrement celle d'étudier, d'apprendre : « apprendre à connaître, chercher à savoir, prendre connaissance de » ; deuxièmement celle de « reconnaître quelqu'un, quelque chose que l'on connaît » et la dernière spécialisée en droit, « connaître une affaire, l'instruire ». La première définition est aussi reprise dans le dictionnaire *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* de Louis-Marie Morfaux, « chercher à savoir¹⁵¹ ».

Dans *Le dictionnaire de l'étymologie* du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, le terme *connaître* garde le sens d'« avoir une idée de quelqu'un, quelque chose qui existe¹⁵² » et connaît un glissement sémantique : « en parlant d'une personne qu'on a pu voir, fréquenter ». C'est également le second volet des significations du verbe

¹⁴⁷ Robert, 1977, p. 368.

¹⁴⁸ *id.*

¹⁴⁹ *id.*

¹⁵⁰ Cellard Jacques, 2000, *Les racines latines du vocabulaire*, Bruxelles, Duculot.

¹⁵¹ Morfaux Louis-Marie, 2005, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, Armand Colin, p. 96.

¹⁵² <http://www.cnrtl.fr/etymologie>

connaître dans *Le Robert*, *connaître quelqu'un*¹⁵³, avoir une relation avec. La notion de relation dynamique est mise en avant dans le verbe « connaître ». Qu'est-ce qu'on entend alors par le verbe *savoir* ?

2.1.2. *Savoir*

Le terme *sapere*, origine de *savoir*, s'utilisait en latin classique et populaire. Dans *Le dictionnaire étymologique du français*, le terme a le sens d'« avoir du goût » en parlant des choses et celui d'« avoir du goût, du discernement en parlant des gens ». Il est ainsi, au départ, un mot de la même famille que « saveur », et on voit que le mot « goût » passe d'un sens concret à un sens abstrait – on dépasse la simple idée de possession pour aller vers une qualité mentale et intellectuelle. Il désigne un état, une capacité.

Il prend aussi parfois la signification de *connaître*¹⁵⁴. Son origine latine est rappelée dans les travaux de Jacques Cellard¹⁵⁵: *sapere* se traduit soit par « avoir du goût en parlant d'un aliment » soit « avoir du discernement » donc s'y connaître. La définition du terme *sapere*, selon l'équipe de Louis-Marie Morfaux, rejoint d'abord celle de Jacqueline Picoche et Christiane Marchello-Nizia¹⁵⁶ avec la même signification d'« avoir de la saveur ». S'y ajoutent d'autres qui sont plus nuancées comme « avoir de la pénétration », « comprendre ». Ce terme est connoté positivement.

Les spécialistes insistent sur « la capacité de faire quelque chose en vertu d'un talent, d'un effort de volonté¹⁵⁷ » pour traduire le verbe *savoir*, suivi par un infinitif. Cette dernière définition rejoint celle du *Robert*, « être capable de, en mesure de « par un apprentissage, par l'habitude, de (pratiquer une activité)¹⁵⁸ ». S'inscrivant dans le sens de capacité, le verbe *savoir* est synonyme de *pouvoir* dans *Il ne sait pas rester tranquille*. On insiste ainsi sur la démarche, cette acception évoque quelque chose de dynamique.

¹⁵³ *Robert*, 1977, p.368, connaître QQN

- Être conscient de l'existence de quelqu'un. *Je ne connais pas cet auteur; je n'en ai jamais entendu parler.*

- Être capable de reconnaître, savoir l'identité de. *Je connais cette tête-là.*

- Avoir des relations sociales avec quelqu'un. D'où le mot *connaissance* pour le désigner.

- Avoir des relations charnelles avec quelqu'un (style biblique).

- Se faire une idée de la personnalité de quelqu'un, syn. D'apprécier, comprendre, juger. D'où l'analogie sémantique du verbe pronominal *se connaître*, *être capable de se juger*.

¹⁵⁴ *Robert*, 1977, p. 1771.

¹⁵⁵ Cellard Jacques, *id.*, p. 125.

¹⁵⁶ Picoche Jacqueline et Marchello-Nizia Christiane, 2001, *Histoire de la langue française*, Paris, Nathan, p. 504.

¹⁵⁷ <http://www.cnrtl.fr/etymologie>

¹⁵⁸ *Robert*, 1977, p. 1771.

Dans *Le dictionnaire de la langue pédagogique*, le terme *savoir* se définit par :

« connaître, soit une connaissance intellectuelle (savoir le nom d'une personne, sa profession ; celui d'une machine, son rôle), soit une connaissance de pratique ou savoir-faire (savoir nager, savoir piloter)¹⁵⁹ ».

On pourrait croire, à tort au vu ce qui précède, que les deux verbes sont synonymes.

En comparant les significations données pour les deux verbes, on trouve des définitions qui les associent ; le verbe *connaître* se réfère à un acte statique, stabilisant, qui résulte d'une expérience de contact ou de vécu avec un objet ou une personne, alors que le verbe *savoir* penche plus clairement vers une maîtrise acquise et développée due à l'apprentissage et à la pratique, il se situe dans un dynamique, dans une évolution. Ces deux actions sont pourtant bien proches, même si on ne peut pas utiliser, en contexte, l'une pour l'autre.

Nous allons examiner maintenant les deux substantifs issus de ces verbes pour mieux cerner les différents sens, et voir s'ils diffèrent par les mêmes traits que les verbes.

2.2. Connaissance vs savoir

2.2.1. Connaissance

Ce terme désigne d'abord « l'acte de connaître », ensuite « la faculté de connaître propre à l'être humain¹⁶⁰ », à savoir l'intelligence, le discernement, l'entendement. Donc, il se réfère au fait à la manière, au processus de *connaître*. Outre ces aspects cognitifs, selon Louis-Marie Morfaux¹⁶¹, le terme se voit attribuer d'autres dimensions, dont celle de la psychologie en tant que conscience, perception, celle de la sociologie¹⁶², celle de l'épistémologie et de la gnoséologie (théorie de la connaissance). Par ailleurs, une *connaissance*, comme mentionnée ci-dessus, est une personne qu'on connaît bien, avec qui on entretient des relations sociales. La dernière acception de *connaissance* réside, dans son usage pluriel, dans la désignation de « ce qui est connu, ce que l'on sait, pour l'avoir appris¹⁶³ ». Autrement dit, c'est le résultat de « l'état de l'esprit de celui qui connaît et discerne ». On retrouve donc la notion de stabilité, d'immobilité déjà entrevue dans les verbes.

¹⁵⁹ Foulquié Paul, 1971, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 429-430.

¹⁶⁰ *Le Robert*, 1977, p.367.

¹⁶¹ Morfaux Louis-Marie, 1980, p. 96.

¹⁶² S'agissant des « études des conditions sociales, historiques du développement des connaissances humaines, en particulier scientifiques » (Idéologie-K.Marx, Conscience collective-Durkheim, Idéal type-Max Weber).

¹⁶³ *id.*

Nous trouvons le recueil des acceptions mentionnées ci-dessus dans le *Dictionnaire universel francophone de Hachette, 1997* :

- « 1-faire de connaître, faire de savoir
- 2-ensemble de spéculations visant à déterminer l'origine et la valeur de la connaissance commune, scientifique et philosophique
- 3-idée exacte d'une réalité, de sa situation, de son sens, de ses caractères, de son fonctionnement
- 4-en venir à apprendre quelque chose
- 5-connaissance de sa propre existence et de l'exercice de ses facultés
- 6-(plur.) notions acquises
- 7-relation avec des personnes
- 8-DR : droit de statuer sur une affaire ».

Les mots « acquises », « idée exacte », « déterminer » soulignent la même démonstration d'immobilité, d'installation.

Dans les dictionnaires spécialisés, par exemple en sciences de l'éducation, le terme de *connaissance* est employé au pluriel pour désigner « ce que l'on connaît » et a pour synonyme les termes *notion*, *savoir*, *science*. Il est utilisé *a priori* dans le cadre scolaire : à l'école primaire, les élèves acquièrent des connaissances de base de l'ordre de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe et du calcul. Les écoles secondaires ont pour objectifs de leur « procurer des connaissances nécessaires pour les études supérieures ». A ce dernier niveau, « le savoir et le savoir-faire sont importants pour la réussite¹⁶⁴ » des étudiants. Cette acception conduit à une confusion possible avec « savoir ».

Dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (DEEF désormais, le terme *connaissance* présente trois acceptions à savoir :

- « 1. représentation mentale qui correspond de façon adéquate à une partie ou à un aspect de la réalité,
- 2. ensemble de ces représentations,
- 3. fonction qui a pour finalité de créer ces représentations par apprentissage ou découverte¹⁶⁵ ».

La connaissance ou les connaissances sert ou servent à manifester en partie la réalité par le mécanisme cognitif. Ces représentations assignent :

- « une propriété exceptionnelle, et peut-être unique, de ces produits perfectionnés de l'évolution de l'univers que sont les êtres humains¹⁶⁶ ».

Le passage cognitif montre qu'il y a une transformation de l'objet perçu. Voyons maintenant ce qu'il en est du substantif *savoir*.

¹⁶⁴ Foulquié Paul, 1971, *id.*, p. 96.

¹⁶⁵ Champy Philippe, Eteve Christiane, 1998, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Maxéville, Nathan, p. 209.

¹⁶⁶ Robert, 1977, *id.*, p. 367

2.2.2. *Savoir*

Dans le dictionnaire *Robert*, le substantif *savoir* désigne :

« un ensemble de connaissances plus ou moins systématisées, acquises par une activité mentale suivie¹⁶⁷ ».

C'est aussi rapproché de la définition donnée par *Le dictionnaire de la langue pédagogique* : le substantif *savoir* se réfère au terme *science*, avec quelques nuances¹⁶⁸.

Dans la vision philosophique, le terme *savoir* est lié au latin *sapiens*, « qui a bon goût, qui sait¹⁶⁹ », donnant lieu au terme *sage*. Le *savoir* signifie alors l'« état de l'esprit qui sait », la « relation entre le sujet et l'objet de pensée dont il admet la vérité (pour des raisons intellectuelles et communicables)¹⁷⁰ ». Cette définition se rapproche de celle dénoncée par Morfaux disant que le savoir est :

« (une) connaissance bien fondée par opposition à simple opinion, à *croyance*, à *foi* ».

Selon le DEEF, c'est :

« ce qui, pour un sujet, est acquis, construit, élaboré par l'étude ou l'expérience [...] Le savoir s'actualise dans des situations et dans des pratiques. Tout savoir individuel est donc partiel et s'inscrit dans l'histoire psychique et sociale du sujet sur l'horizon fantasmatique d'un savoir absolu¹⁷¹ ».

L'aspect volontaire et ordonné est donc souligné. Le terme *savoir* contient aussi un contenu neutre lui-même, sans être influencé par aucun facteur extérieur :

« La formation du savoir scientifique dépend de la société dans laquelle se font les découvertes, mais le contenu lui-même de ce savoir est neutre : il n'a ni appartenance nationale ni appartenance de classe¹⁷² ».

Alors que, à l'inverse, une connaissance s'acquiert d'une manière forcément subjective :

« ...l'acquisition de la connaissance ne se fait jamais à l'état pur ; une foule d'émotion, un état affectif complexe l'accompagnent toujours, dans lesquels interviennent les fantasmes des interdits, de l'autorité des parents et des premiers maîtres : découvrir quelque chose de nouveau, en effet, c'est toujours s'insurger contre quelque autorité, notamment contre la première de toutes¹⁷³ ».

¹⁶⁷ *id.*

¹⁶⁸ « Le savoir suppose des connaissances étendues relevant de divers domaines, mais, par le fait même, peu approfondies et non systématisées ; la science, au contraire, exige la systématisation et par suite, surtout de nos jours, est normalement spécialisée », Folqué Paul, 1971.

¹⁶⁹ Cellard Jacques, 2000, *id.* p. 125.

¹⁷⁰ *id.*

¹⁷¹ Champy Philippe, Eteve Christiane, 1998, *id.*, p. 944.

¹⁷² Mayor Federico, Schatzman Evry, « **SCIENCES** - Sciences et société », *Encyclopædia Universalis*[en ligne], disponible sur le site <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/sciences-sciences-et-societe/>, consulté le 23 avril 2011.

¹⁷³ *id.*

En bref, si les deux termes, sous leur forme verbale, expriment deux manières différentes de reconnaître ou d’appréhender des choses, il paraît qu’ils établissent une hiérarchie systématique dans leur forme nominale. Une connaissance fait partie d’un ensemble d’acquis solidement intériorisés dus à l’apprentissage, alors qu’un savoir se bâtit petit à petit, c’est l’ensemble des relations étudiées à propos d’un objet, des connaissances traitées, analysées, des compétences entraînées, des tâches pratiquées. La notion de *savoir* englobe donc entièrement celle de « connaissances » qui correspond en quelque sorte au terme *savoir* au singulier dans « savoirs », objet de notre analyse ultérieure.

2.3. *Savoir vs savoirs*

D’abord, dans le *Dictionnaire de la langue française* (Hachette, 1961), selon Emile Littré, l’usage singulier du terme nous permet d’accéder à sa signification philosophique dont nous avons parlé ci-dessus : ce qui se rapporte à un savoir, général mais complexe dans un domaine particulier, et qui donne lieu aux termes suivants :

- *savoir-faire* : « 1.habilité dans un art quelconque, 2.particulièrement. Habileté à réussir ce qu’on a entrepris¹⁷⁴ ».
- *savoir-vivre* : « 1.habilité à conduire sa vie, 2.part. Connaissance des usages du monde, et des égards de politesse que les hommes se doivent en société¹⁷⁵ ».

Ces expressions sont complétées par celle de *savoir-être*, qu’on trouve fréquemment dans les ouvrages pédagogiques.

Pourquoi « savoirs » alors ? Nous essayons de l’interpréter des deux manières suivantes :

Premièrement, Littré note le mot est :

« usité seulement au singulier (désignant la) connaissance acquise par l’étude, par l’expérience¹⁷⁶ ».

Cette définition, à notre avis, correspond à un savoir acquis : il y a un mouvement de la connaissance vers le savoir. D’où l’emploi du pluriel du terme faisant référence à l’ensemble des *connaissances* acquises, entre autres, grâce à l’apprentissage ou à l’expérience. Donc les termes *savoir* et *connaissance* convergent-ils sémantiquement dans leur usage au pluriel ? En effet, nous pouvons admettre cette équivalence, qui embrasse la diversité des approches d’un objet.

¹⁷⁴ Littré Emile, 1961, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette, p. 1958.

¹⁷⁵ *id.*

¹⁷⁶ Littré Emile, *id.*, p. 1957.

Deuxièmement, les savoirs se comprennent dans la mesure où chacun d'entre eux s'applique à un domaine. Ils représentent donc le trésor de toutes les connaissances humaines (les savoirs de l'astronomie, de la physique, de la philosophie, etc.).

Selon le DEEF, les savoirs se définissent par :

« (l')ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues¹⁷⁷ ».

C'est grâce à ces derniers « qu'un sujet, individuel ou collectif, entretient une relation au monde naturel et social et le transforme ». Les savoirs renvoient à :

« (des) stocks d'énoncés et de procédures dont l'organisation, la systématisation et la formalisation sont cohérentes, légitimées, dans un groupe social donné à un moment historique donné¹⁷⁸ ».

S'agissant souvent du *groupe*, les savoirs jouent donc un rôle signifiant et constructif dans la société et ils ont une dimension collective. On distingue trois types de savoirs¹⁷⁹ :

- des savoirs théoriques, dont les savoirs scientifiques,
- des savoirs procéduraux ou stratégiques qui formalisent les règles pour la mise en œuvre de l'action,
- et des savoirs pratiques, des procédures et des règles issues de l'action elle-même¹⁸⁰.

En effet, cette re-conceptualisation a élargi le statut des *savoirs*, au-delà des savoirs scientifiques et théoriques. De plus, selon Perrenoud, il y a un *continuum*, des aller-retour entre des *savoirs*, c'est-à-dire que les savoirs savants sont issus des opérations d'expertise et des pratiques sociales, et à l'inverse, celles-ci se produisent en se basant sur les savoirs pratiques.

Il est noté aussi que :

« les savoirs n'existent que s'ils sont l'objet d'une activité pour un sujet collectif ou individuel : apprendre, mettre en œuvre, interpréter, etc.¹⁸¹ ».

Ils sont alors surtout une notion sociale contextualisée, utile et utilisée au profit de tous.

Associée à cette approche concernant des disciplines d'intervention sociale, la didactique des langues et des cultures identifie des savoirs :

« à la fois comme origine, objet ou produit de la recherche¹⁸² ».

¹⁷⁷ Champy Philippe, Eteve Christiane, 1998, *id.*, p. 945.

¹⁷⁸ *id.*

¹⁷⁹ *id.*

¹⁸⁰ *id.*

¹⁸¹ *id.*

¹⁸² Beacco Jean-Claude, « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Blanchet Philippe et Chardenet Patrick (dir.), Paris, Editions des archives contemporaines, p. 35.

Elle distingue quatre formes de savoirs qui « interagissent entre elles¹⁸³ », comme souligne Jean-Claude Beacco :

2.3.1. « *Les savoirs savants* »

« Les savoirs savants » se traduisent par :

« leurs modalités des constructions de la connaissance (concepts, protocoles, démarches...) laquelle est contrôlée épistémologiquement au sein des communautés scientifiques¹⁸⁴ ».

Nous remarquons que, dans cette définition, se tisse une relation entre savoirs et connaissance. En effet, Jean-Claude Beacco définit les savoirs savants par les concepts, les protocoles, les démarches, etc., portant une fonction constructive en vue de la formation de la connaissance. Le lien entre savoirs-connaissance relève particulièrement des communautés scientifiques. Il a captivé notre attention en classant cette forme de savoirs comme académiques, universitaires, scientifiques. Les savoirs scientifiques sont en théorie neutres et indépendants de n'importe quelle communauté dans laquelle ils circulent, alors que les caractéristiques académiques et universitaires montrent que ces genres de savoirs se déplacent dans un milieu particulier et sont reconnus et utilisés par les membres de cet environnement. Autrement dit, les savoirs scientifiques peuvent être accessibles à tous les publics sans ou avec des conditions favorisantes, alors que les savoirs académiques sont l'objet de d'étude et de recherche des enseignants et étudiants particuliers. Par exemple, les savoirs scientifiques comme les généralités sur les adolescents sont publiés ou diffusés par l'éducation mais aussi par les médias. Les informations sont trouvées en brochure dans les cabinets des psychologues. En revanche, les savoirs dits académiques sont ceux que les futurs professionnels des adolescents devraient connaître pour travailler avec ce public. Ces savoirs sont donc discutés dans les cours menés par les spécialistes ayant des expériences dans le domaine, en l'occurrence notre CM sur la Psychologie de l'adolescence. En fait, les savoirs savants sont rendus accessibles lorsqu'ils se transforment en savoirs diffusés/divulgués qui seront traités ci-dessous et situés dans des contextes particuliers.

2.3.2. « *Les savoirs savants diffusés/divulgués* »

« Les savoirs savants diffusés/divulgués », comme leur nom l'indique, résultent des précédents mais sont présentés sous différentes formes de transposition en vue de l'accès à un large public. En fait, il s'agit d'un « ensemble des canaux et des ressources

¹⁸³ *id.*

¹⁸⁴ *id.*

médiatiques » destinés au public sans que ce dernier soit spécialiste du domaine. Ce type de savoirs inclut premièrement :

« des formes discursives/sémiotiques diverses, dans des filiations intertextuelles avec les textes source qui en gommant plus ou moins la complexité¹⁸⁵ ».

S’y ajoutent des opinions qui représentent aussi des sources d’informations. Tous ces savoirs sont facilement trouvés dans les cours magistraux ou abordés occasionnellement lors de l’enseignement du professeur. Par exemple, dans le cours magistral, l’enseignant a recours à toutes sortes de mesures discursives comme la reformulation, la répétition pour faciliter l’accès au savoir visé. Par ailleurs, l’enseignante de droit mentionne dans son cours qu’il y aura une conférence pour tout public à l’université pour éclairer un nouveau point sur une récente loi concernant le pacs. De savant, le savoir devient populaire.

2.3.3. « Les savoirs d’expertise »

« Les savoirs d’expertise » sont dégagés des situations dans lesquelles des « sujets expérimentés sont en mesure d’agir avec efficacité grâce à leurs connaissances spécialisées¹⁸⁶ ». Il s’agit du type de « savoir-agir », qui renvoie à :

« une capacité de diagnostic et d’analyse des situations¹⁸⁷ »,

établi à partir de l’expérience de l’expert. Dans les pratiques d’enseignement, l’auteur souligne que les savoirs d’expertise sont parfois subjectifs vu qu’ils sont personnels, bien qu’ils soient « en osmose avec des savoirs savants acquis ou avec les versions transposées de ceux-ci¹⁸⁸ ». Nous allons voir que les cours magistraux sont en particulier dédiés à ce type de savoirs à travers des commentaires ou des avertissements subtils des enseignants, spécialistes également de leur domaine, vis-à-vis de notions enseignées ou de situations concrètes. Par exemple : la situation financière des foyers français, les adolescents d’aujourd’hui en France aux yeux des adultes et/ou des autorités, des cas particuliers relatifs au pacs, etc.

2.3.4. « Les savoirs sociaux »

Selon Beacco toujours, « les savoirs sociaux » sont « constitutifs des représentations sociales ». Ce type de savoirs est envisagé dans sa « matérialité discursive » et non en tant que déclencheur de pratiques sociales. S’inspirant de l’étude de B. Py (2004), Beacco rappelle qu’une représentation sociale est considérée comme une micro-théorie prête à l’emploi, et « économique » grâce à sa simplicité et son application

¹⁸⁵ *id.*

¹⁸⁶ *id.*

¹⁸⁷ *id.*

¹⁸⁸ *id.*, p. 38.

aux différents domaines. Lorsqu'il aborde les savoirs sociaux, Jean-Claude Beacco souligne l'acte de leur mise en œuvre énonciative, donc leur aspect factuel lié à des interprétations. D'après lui, ces dernières :

« font partie des connaissances et des croyances indispensables à la vie sociale (et notamment à la communication)¹⁸⁹ ».

Surtout dans les sociétés multilingues contemporaines, selon Jean-Claude Beacco, les savoirs savants sont accompagnés de valeurs et des représentations sociales dans les protocoles, les positionnements épistémologiques. Nous nous demandons à quel type de savoirs fera référence notre corpus.

L'étude de la configuration des savoirs dans le champ de la didactique des langues et des cultures est récapitulée dans un cadre interactif entre les types de savoirs par Jean-Claude Beacco :

Savoirs savants / académiques		Savoirs d'expertise / professionnels
Savoirs diffusés / banalisés		Savoirs sociaux / ordinaires

Tableau 2
La configuration des savoirs selon Jean-Claude Beacco

En bref, est-ce que nous arriverons ici à identifier ce que l'on entend par *savoirs* et par *connaissances* ? Il faut avouer qu'il n'est pas aisé de relever une différence nette entre ces deux notions. En effet, il existe, selon certains auteurs, des oppositions très claires selon lesquelles les savoirs sont :

« indépendants des êtres humains qui les produisent ou tentent de se les approprier¹⁹⁰ »,

ils seraient :

« universels, impersonnels, sans propriétaires, sans trace de leur genèse, sans référence à leurs usages sociaux¹⁹¹ ».

¹⁸⁹ *id.*, p. 36.

¹⁹⁰ Perrenoud Philippe, 1998, *op. cit.*, p. 493.

La preuve : il n'est pas encore possible d'accéder à tous les savoirs des sociétés existantes, tandis que les connaissances renvoient à :

« la face subjective des savoirs, tels qu'ils existent dans l'esprit humain, conceptualisés, personnalisés, voir englués dans l'ensemble des structures mentales¹⁹² ».

Notre étude a besoin de bien clarifier ces notions avant d'aborder d'autres points qui s'enchainent dans notre cadre conceptuel. L'étude des cours magistraux actualise la question de la transmission des savoirs en tant qu'entités générales et universelles. Nous terminerons cette partie d'analyse par les notions qui s'ancrent autour du *savoir* par l'examen des deux verbes *transmettre* et *transférer*.

2.4. *Transférer vs transmettre*

Formés à partir du même préfixe *trans-*, impliquant un passage de l'intérieur vers l'extérieur ou l'inverse, dans chacun de deux verbes, ceux-ci se distinguent grâce à ses racines. Nous étudions en premier lieu le verbe *transférer*.

2.4.1. *Transférer*

Le mot latin *fero* veut dire *je porte*, le verbe *ferre* signifie donc *porter*¹⁹³. Le verbe *transférer* porte sur un objet. Il a deux acceptions dont l'une est de « transporter en observant les formalités prescrites », par exemple *transférer un prisonnier*; et l'autre plus abstraite « étendre (un sentiment) à un autre objet, par un transfert ». Dans ces définitions, on a l'impression que le poids du verbe porte sur l'objet du processus de transfert.

Quant au substantif *transfert*, il s'agit donc de l'« action de transférer, de déplacer d'un lieu à un autre, sens applicable au niveau spatial ». Il est présent aussi dans le domaine juridique où on parle de l'« acte par lequel une personne transmet un droit à une autre ». On le trouve particulièrement dans des phénomènes psychologiques et psychotechnologiques ou dans l'acte psychanalytique.

Alors, pourquoi ne parle-t-on pas de transfert des savoirs mais de transmission des savoirs ? L'étude du verbe *transmettre* nous permettra de justifier ce choix.

2.4.2. *Transmettre*

Issu du latin *trametre* puis *tranmittere*, le verbe a pour première signification « envoyer », « laisser aller en franchissant¹⁹⁴ ». Selon *Le Robert*, la première acception rejoint celle de *transférer* dans le cadre juridique. En effet, ce verbe transitif désigne l'action de « faire passer d'une personne à une autre par une voie légale », et puis de

¹⁹¹ *id.*

¹⁹² *id.*

¹⁹³ Cellard Jacques, 2000, *id.*, p.40.

¹⁹⁴ Bouffartigue Jean et Delrieu Anne-Marie, 1996, *Les racines latines*, Paris, Belin, p. 138.

façon spécialisée « faire passer, laisser à ses descendants, à la postérité (un bien matériel ou moral) ». Dans un sens plus large, il exprime l'acte de « faire passer d'une personne à une autre (un écrit, des paroles, etc.), faire changer de lieu, en vue d'une utilisation¹⁹⁵ ». Le terme s'applique ainsi aux activités d'apprentissage, d'abord en dehors de l'école, avec l'idée de « faire connaître, faire passer » des connaissances à un autre ou à d'autres. Par exemple : *Une recette « dont le secret était transmis de mère à fille » (Chardonne).*

On retrouve le verbe dans d'autres domaines spécialisés tels que l'électricité, signifiant « conduire », « faire parvenir un phénomène physique d'un lieu à un autre », ou la médecine « faire passer un germe pathogène d'un organisme à un autre ».

Suite à ces définitions, nous observons que le terme prend en compte la procédure d'envoi, il s'agit de l'objet transmis mais aussi du couple expéditeur/émetteur ou destinataire/récepteur. Le substantif du verbe *transmettre* est la nominalisation des actes mentionnés ci-dessus. Nous nous intéressons à l'action de faire connaître, dans notre cadre d'étude des cours magistraux à l'université, et de la façon dont se développe cette action. Rappelons que les savoirs, par rapport aux connaissances tenant un caractère stabilisé, portent en eux une dynamique et sont exposés à une évolution permanente. Nous décidons ainsi de construire notre travail autour de l'expression *transmission des savoirs*, qui insiste sur le passage depuis l'enseignant vers les étudiants.

2.5. Savoirs vs culture

On l'a vu, Jean-Claude Beacco trace une configuration des savoirs en les contextualisant dans le domaine de la didactique des langues et des cultures. Il souligne, en effet, qu'il existe une diversité des savoirs qui sont à côté des savoirs académiques/universitaires/ savants. Ce sont pour lui :

« (des) représentation sociales ordinaires et des savoirs d'expertise, qui se croisent et se métissent¹⁹⁶ ».

Cette réflexion met en œuvre la « perspective contextualisante » sur le plan méta-épistémologique. Nous trouvons intéressant de l'appliquer dans notre étude. Car il distingue trois formes de cultures, en l'occurrence celle issue de l'éducation, celle du langage et celle de la didactique.

2.5.1. « Culture éducative »

Premièrement, il définit la *culture éducative* qui détermine des pratiques de classe, précisément « des *habitus* ou modèles d'enseignement qui pré-identifient les relations en

¹⁹⁵ *id.*

¹⁹⁶ *id.*, p. 32.

classe ou les critères d'évaluation¹⁹⁷ ». Beacco souligne que ces pratiques sont « portées par des traditions, qui en revivifient le sens, et elles sont fondées sur des valeurs sociétales (honneur, respect, solidarité, liberté, effort...) »¹⁹⁸. Cette idéologie résulte en fait des élaborations pédagogiques et philosophiques successives d'intellectuels comme Montaigne, Rousseau, Freinet, etc. A l'université, les cours magistraux ne font pas ressortir à première écoute les traditions et les valeurs de la société française mais ils s'en font l'écho au fur et à mesure qu'on en approfondit. C'est la deuxième culture dite linguistique qui nous aide à avancer dans cette réflexion.

2.5.2. « Culture(s) du langage »

En effet, en deuxième position, le didacticien note la ou les *culture(s) du langage* qui renvoient aux mythes et représentations des langues, à la fois nationale(s) et régionale(s). S'y ajoutent aussi des positions idéologiques dont la pureté de la langue, le bon usage, le marqueur identitaire national, etc. La culture linguistique fait référence également à l'histoire de l'enseignement des langues et aux formes de grammatisation de la langue. Cette approche vise à caractériser ethno-linguistiquement des genres de discours formant la culture au sein d'une communauté et toutes sortes de figements relatifs à l'expression, des locutions, des combinaisons préférentielles, des stéréotypes, des énoncés ritualisés, etc. Ces éclairages nous sont utiles pour notre analyse ultérieure qui sera en grande partie linguistique.

2.5.3. « Culture didactique »

Troisièmement, les *cultures didactiques* constituent un autre objet de recherche. Elles sont traitées seulement « dans des perspectives *technologistes* ou *praxéologistes*¹⁹⁹ ». Ces formes culturelles renvoient à une perspective interventionniste. Elles sont à mobiliser, en même temps que les savoirs d'origine savante, pour rendre compte des programmes, de la nature des activités d'enseignement, des répertoires méthodologiques des enseignants et aussi des progressions d'enseignement. Cette question sera abordée de nouveau dans notre partie d'analyse quand nous traiterons les gestes professionnels de l'enseignant quand il transmet des savoirs.

Munie de ce modeste bagage notionnel dans le domaine de transmission des savoirs, nous sommes amenée maintenant à conduire la dernière étape de notre étude sur les termes qui constituent l'objet principal de notre recherche, le cours magistral.

¹⁹⁷ *id.*, p. 33.

¹⁹⁸ *id.*

¹⁹⁹ *id.*, p. 34.

3. Le cours magistral

Selon les historiens de l'éducation, la leçon ou le cours figure en première place parmi les activités pédagogiques en vigueur dans les collèges et l'université. Et « aujourd'hui encore, c'est la forme la plus commune d'enseignement dans le monde²⁰⁰ ». En effet, à l'université, le cours magistral est une des formes courantes de transmission des savoirs. Les CM prennent en général un volume important dans l'ensemble des enseignements dispensés à l'université (dans une discipline, 60% des cours sont des CM contre 40% de TD). Nous en arrivons maintenant à l'étude de notre objet principal, le cours magistral.

Nous avons cherché à comprendre ce que signifie le *cours magistral* en commençant par l'adjectif *magistral* et ensuite par le substantif *cours*. Pour comprendre ce qu'est un *cours magistral*, nous avons dû nous baser sur l'étude de l'ensemble des termes qui se réfèrent à cette notion, à savoir : *maître, chaire, professeur*.

3.1. Magistral

L'adjectif *magistral* vient du mot latin *magistralis*²⁰¹ qui vient lui-même de « magister », le maître. Au sens littéraire, il renvoie à ce qui « par son caractère imposant pourrait appartenir, convenir à un maître ». Par exemple : un *ton magistral* veut dire un ton « *doctoral, dogmatique, impérieux, péremptoire, solennel* ». Au sens figuré c'est ce « qui est digne d'un maître, qui atteste la maîtrise », le terme a donc pour synonymes *beau, grand, parfait, souverain*, par exemple *habileté magistrale*.

Le terme adopte rarement, d'après le dictionnaire *Robert*, la signification « du maître », mais donne naissance au terme *cours magistral*. Nous allons ouvrir une parenthèse dédiée à cette notion de *maître* en nous demandant pourquoi ce type d'enseignement insiste sur cette caractéristique qui a donné sa dénomination.

3.1.1. Définition du maître

Le terme est issu du latin *magister*, voulant dire « chef, maître ». Dans le *Robert*, nous observons trois grandes acceptions du terme, dont la première désigne une personne qui exerce une domination, la deuxième se réfère à une personne qualifiée pour diriger, parue depuis le XII^{ème} siècle et la troisième indique :

²⁰⁰ «Lecture», dans *The International Encyclopaedia of Education. Research and Studies*, éd. Torsten Husen et T. Neville Postlethwaite, Oxford, Pergamon Press, 1991 (éd. Orig. 1085), p. 2987, cité par Waquet Françoise, 2005, *op. cit.*, p. 72.

²⁰¹ *Robert*, 2005, p. 1535.

« un titre donné à certaines personnes d'autrefois qu'on ne pouvait appeler « Monsieur » ou encore au XIX^{ème} siècle aux paysans, aux partisans²⁰² ».

Par ailleurs, nous avons trouvé dans le *Dictionnaire de la langue pédagogique*²⁰³, deux voies étymologiques issues du latin pour interpréter la notion *maître*. La première, à partir de *dominus*, indique celui qui commande, ordinairement parce qu'il possède, *le maître de la maison*. Elle s'utilise dans un sens moral pour désigner « celui qui domine ses passions et ses impulsions spontanées ». La seconde voie, *magister*, vient de *magis*, ce qui signifie « plus, davantage ». Il s'agit de « celui qui enseigne », qui possède en lui quelque chose de plus. Foulquié a expliqué deux emplois du terme en fonction du niveau d'enseignement : « au niveau élémentaire, comme corrélatif d'élève et équivalent d'instituteur ; au niveau supérieur, comme corrélatif de disciple et équivalent de professeur de faculté ».

Nous nous intéressons aux deux premières définitions du *Robert* qui servent à expliquer le rôle du maître dans le cours magistral.

3.1.2. Celui qui possède de l'autorité

Dans la première définition, le *maître* est celui qui « a pouvoir et autorité sur quelqu'un pour se faire servir, obéir » (synonyme de patron, seigneur), ou bien « a pouvoir d'imposer aux autres sa volonté » (maître de la maison)²⁰⁴. *Être maître* veut dire d'une part dans *être maître quelque part* « avoir plein d'autorité, toute licence là où on est », et d'autre part dans *être maître de faire quelque chose* « avoir entière liberté de ». Certaines expressions en français illustrent, cette interprétation, telles que *l'œil du maître*, *parler en maître*, *agir en maître*. D'où la désignation dérivée de celui en tant que *maître* qui « possède une chose » en se l'appropriant ou même en la conquérant, et puis qui se maîtrise soi-même, ou maîtrise les autres en les dominant.

On appelle enfin *maître*, au sens figuré, ce qui « gouverne quelqu'un, commande sa conduite ». En bref, la première définition de la notion de *maître* nous révèle l'idée d'une autorité presque absolue d'une personne sur une autre. Elle montre l'influence dont peut faire preuve quelqu'un sur autrui, notamment sur sa conduite, ses actes et ses comportements.

3.1.3. Celui qui excelle dans son art

Quant à la deuxième acception, elle s'intéresse à celui qui est « qualifiée pour diriger », il s'agit d'une personne qui « exerce une fonction de direction, de

²⁰² *Robert*, 1977, p. 1134.

²⁰³ Foulquié Paul, 1971, *id.*

²⁰⁴ *id.*

surveillance »²⁰⁵, *maître de forges*, *maître d'œuvre*, ou comme *directeur de travaux intellectuels*. Cette signification est tirée d'abord du monde de l'apprentissage des savoir-faire, pour désigner « le premier, le chef de ceux qui exercent la même profession dans un corps de métier, une entreprise », par exemple : *maître cuisinier*. Ce sens s'applique ensuite dans l'enseignement pour désigner la « personne chargée d'un cours dans une grande école ou enseignant dans une université avant d'accéder au titre de professeur, *maître de conférence*. Le fait que le titre *maître de recherche* soit transformé en directeur/directrice de recherche atténue-t-il la posture autoritaire de la personne qui a aujourd'hui pour vocation de diriger, d'orienter le travail de recherche ?

Resté dans le domaine de l'éducation en France, le terme *maître* ou *maitresse* renvoie à l'instituteur ou l'institutrice, qui enseigne aux enfants dans une école. Il s'agit d'une appellation en France et non d'un titre, qui est *professeurs des écoles* en France, les enfants parlent de *maître* ou *maitresse* à l'école. Un *maître* est considéré comme « modèle » et comme celui qui « excelle dans son art », dans la transmission ou le processus pour acquérir des savoirs et des savoir-faire.

En bref, l'étude de l'adjectif *magistral* renvoie à une idée d'autorité mais aussi de maîtrise du domaine où exerce le sujet. Afin de bien saisir la notion *cours magistral*, nous allons à présent examiner le terme *cours* qui détermine le cadre principal de notre objet.

3.2. Cours

Le terme « cours » est d'origine latine *cursus*²⁰⁶ : il porte trois acceptions majeures.

La première définition exprime un « écoulement continue » de l'eau, des fleuves. L'expression *donner cours* veut donc dire *les laisser couler*. La deuxième signification renvoie, aussi à « une suite continue », « une évolution dans le temps ». Le terme a pour synonymes *déroulement*, *développement*, *enchaînement*, *succession*, *suite*. Par ailleurs, le lexique donne aussi le sens de *tournure* dans *le cours que prend une affaire*, un *fil* dans *repandre le cours de ses idées*, un *courant* dans *le cours de l'ouvrage* ou une *durée* dans *le cours de la vie*. Le terme est présent dans les expressions de l'ancien français (*voyage au long cours*) pour désigner une « longue traversée qu'accomplit un navire par opposition au cabotage ». Ces premières définitions du mot « cours » nous donneraient l'idée d'un *parcours duratif* et d'une *suite continuelle et évolutive*, ce qui peut être le commencement mais aussi une succession d'événements.

²⁰⁵ *id.*

²⁰⁶ Rey Alain, 2005, *id.*, p.1947.

Dans la deuxième définition, nous trouvons trois sous-acceptations appartenant au thème de l'enseignement. En effet, premièrement, un cours est traduit par un « enseignement suivi » (sur une matière déterminée), depuis 1331, autrement dit il s'agit des enseignements tenus sur une suite de séances à propos d'une matière, par exemple *cours de chimie, cours de littérature*. Il est présenté comme « une des leçons au cours de laquelle un enseignement est donné », ce qui correspond à une séance de cours. Le terme employé au pluriel désigne un enseignement, par exemple *des cours par correspondance*. Deuxièmement, en disant qu'il s'agit d'un *cours élémentaire*, d'un *cours intermédiaire* ou d'un *cours avancé*, nous parlons du « degré d'études »²⁰⁷. Et troisièmement, un *cours* se transforme en matériel pédagogique de l'enseignant et de l'apprenant : c'est aussi un « livre pédagogique exposant une matière d'enseignement, c'est-à-dire un manuel ; c'est aussi un « livre reproduisant les leçons d'un cours », fréquemment désigné sous le terme de « photocopiés » préparés par l'enseignant ou de « notes » prises par l'apprenant.

La troisième acception, utilisée à partir du XVII^eme, se rapporte au domaine d'échange monétaire en désignant « une circulation régulière, une marchandise ou une monnaie pour une valeur donnée ».

Nous allons suivre les éclairages explicatifs de la première définition pour tenter d'approfondir ce qu'est un cours magistral.

4. Pour une définition synthétique du cours magistral

Dans son article sur le cours magistral, Annie Bruter souligne la caractéristique ambivalente du mot *cours* quand il est suivi de l'adjectif *magistral*. Il s'agit d'une chose remarquablement accomplie – « de main de maître » et en même temps une chose effectuée incontestablement de manière « autoritaire et dogmatique ». C'est le premier point que nous voulons retenir du point de vue conceptuel. Il s'agit peut-être d'un parcours duratif composé d'une suite des séances qui s'articulent autour d'un enseignement programmé d'une matière. Ce faisant, cette forme d'enseignement met en

²⁰⁷ Il nous semble nécessaire à relever les différences entre *cours* et *classe* qui sont deux notions qui sont parfois mêlées lors de l'utilisation. Autrefois, la *classe* renvoyait à « une organisation et à un parcours administratif dont chaque étape couvre une discipline ou une série de disciplines, à une progression pédagogique, souvent échelonnée sur plusieurs années et donc sur plusieurs classes » (Choppin Alain, 1998, p. 230). Les *cours* (attention à l'emploi au pluriel) se définissait par cycle en désignant les cours élémentaires ou les cours moyens des écoles communales qui s'étendaient chacun sur deux années et donc sur deux classes ». Aujourd'hui, la *classe* se réfère à un groupe d'élèves d'un niveau déterminé alors que le *cours* au contenu de l'enseignement. Par exemple : « La classe de sixième 3 n'a pas cours de mathématiques. ».

valeur le rôle de l'enseignant qui constitue un facteur essentiel dans la transmission des savoirs, par sa parole. L'étude des notions abordées, en particulier à l'aide des éclairages théoriques de Jaen-Claude Beacco, nous permet d'envisager un schéma visant non pas à traduire ce qu'est un cours magistral, mais plutôt à explorer des notions périphériques dans cette forme d'enseignement. Les étudiants vont acquérir des connaissances qui ne se limitent pas à des savoirs savants mais qui s'élargissent vers d'autres types de savoirs, dont les savoirs d'expertise permettant de s'exprimer, d'analyser, les savoirs sociaux portant sur des valeurs partagées, des savoirs pratiques utiles pour l'épanouissement personnel, le développement du système institutionnel universitaire et pour la société.

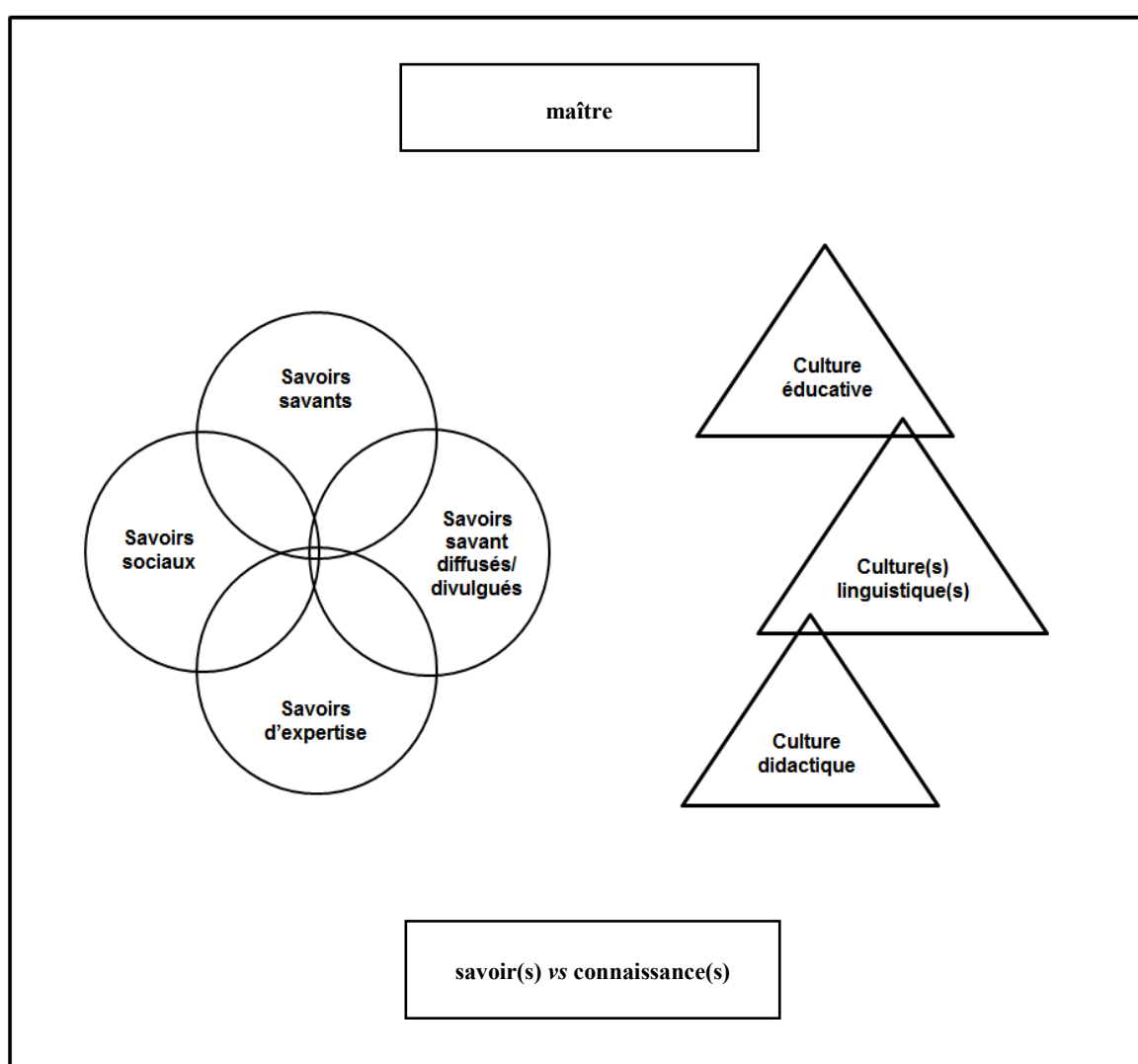


Tableau 3
Le cours magistral et ses notions périphériques

Par ailleurs, le cours magistral en français est associé à une triple culture (éducative, linguistique(s) et didactique) qui affecte les acteurs participants, enseignant et étudiants, par les traditions, les valeurs, les idéologies, les significations de la culture encadrante. La description du cours magistral est en harmonie avec les objectifs de l'enseignement supérieur que nous avons développés dans la première partie, contextuelle et socio-historique. En effet, la formation des savoirs et leur construction sont donc assurées par le CM. Par ailleurs, les savoirs sociaux et les valeurs sociétales y font l'objet de circulation ou d'encadrement. Enfin, en appelant l'enseignant *metteur en scène*, nous désirons étudier le cours magistral sous un troisième et dernier point de vue. C'est, donc, sous son aspect didactique que nous allons maintenant approfondir notre objet de recherche.

CHAPITRE 3 : CADRE DIDACTIQUE LA SCENE ET LE METTEUR EN SCENE

Notre sujet touche autant la didactique que les sciences sociales car il traite de l'enseignement. En effet, il pose notre objet d'étude, le cours magistral, par rapport à qui fait partie de la société. Si on parlait de l'expression « la mise en scène » du cours magistral, on se demanderait qui est le metteur en scène. Nous nous posons naturellement la question de savoir comment est la « scène », cet espace où l'enseignant est acteur.

1. L'amphithéâtre

L'étude de la création de l'Université ainsi que la mise en valeur des cours magistraux serait inachevée si nous négligions l'abord matériel des établissements, autrement dit des contenants du savoir dans le vrai sens du terme. Nous sommes reconnaissante aux travaux de Christian Hottin, chef de mission ethnologique, portant sur les patrimoines parisiens dont les universités²⁰⁸. Il nous a fait redécouvrir un « dispositif architectural de transmission du savoir », l'amphithéâtre. Par ailleurs, nous pourrions aller au-delà de la description architecturale pour étudier les fonctions assignées au cours magistral, considéré comme un « espace » particulier.

1.1. La conception architecturale

L'amphi, du nom complet *amphithéâtre*, apparaît depuis l'Antiquité, prenant traditionnellement des formes circulaires ou disposées en hémicycle. On peut dire qu'il a la forme d'une niche et est composé de gradins convergeant vers une scène. Ce n'est pas pourtant une nouvelle idée architecturale car cette construction en cercle devant le public « semble naturelle pour les lieux destinés à la diffusion des paroles : théâtres, salles des assemblées politiques » (Sénat, Assemblée nationale, Congrès à Versailles, églises et temples). Les premiers amphis universitaires en France selon notre lecture datent de la fin du XVII^e siècle. Ils sont le « lieu privilégié des dissections pratiquées par les médecins et les chirurgiens. Comme il s'agit des cours d'anatomie, les salles sont « parfaitement circulaires [...] pour assurer une bonne visibilité. Ce faisant, les méthodes d'enseignement ont été modifiées, comme l'ont remarqué Denis Lenglard et Agnès Vince :

²⁰⁸ L'aménagement reste sommaire : à Bologne, au XIV^e siècle, le local de Giovanni d'Andrea se compose simplement de chaises sans dossiers, d'une estrade et de pupitres pour les élèves [3]. Les fondations les plus prestigieuses n'échappent pas à la règle ; ainsi, en 1426, l'Université de Louvain achète une maison qui devient le siège de sa Faculté des Arts et le restera jusqu'en 1797, tandis que le Carolinum de Prague, fondé en 1366, est lui aussi installé dans la demeure d'un simple particulier.

« Simultanément, cette discipline et cette pratique accompagnent l'avènement du cours magistral comme méthode d'enseignement : il ne s'agit plus, comme dans la tradition médiévale, de commentaires ou de disputes, mais d'explications et de démonstrations ; une bonne visibilité de l'action pratiquée est en outre indispensable pour la compréhension du discours du maître²⁰⁹ ».

La construction de ce dispositif atteint son apogée au XIX^{ème} siècle. C'est « le temps des *grands amphithéâtres* » car sa forme « s'impose dans toutes disciplines ». Chaque amphi est donc soigneusement construit, décoré et équipé en fonction de la forme d'enseignement et de la discipline enseignée. Ci-dessous la conception d'une salle d'amphithéâtre dans les études de Christian Hottin :

« L'attention des architectes se porte sur trois points essentiels : l'acoustique, la luminosité et la visibilité proprement dite [...] Pour donner aux amphithéâtres les plus vastes une bonnes acoustique, on préfère alors les verrières zénithales aux baies latérales [...] le plafond vitré qui reçoit les sons de l'orateur est placé à 17 m. de lui : cette disposition permet d'éviter les phénomènes d'écho. En ce qui concerne la visibilité, il convient d'assurer à chaque spectateur un bon angle de vue en direction du professeur [...] Le calcul de la courbe tient compte de la position de l'enseignant et du nécessaire décalage entre chaque rang. [...] La courbe est également déterminée par la nature des cours dispensés : dans les disciplines scientifiques elle doit être plus accentuée, afin de rendre plus visibles les expériences²¹⁰ ».

Ces grandes salles elliptiques devaient assurer l'interaction de face à face entre l'enseignant et les étudiants, en particulier via la parole et le corps. Cette conception met l'accent sur le caractère *en présentiel* du cours magistral. L'auteur relate aussi la vie de l'amphithéâtre. Elle témoignait en effet de grands savants comme des metteurs en scène, comme Pasteur, admiré par des universitaires de toute l'Europe ou Rixen, une grande figure de la science française ou biens d'autres grands maîtres qui attiraient des publics en masse.

De nouveau, la position du maître est mise au centre par la conception de ce lieu d'enseignement étant donné qu'il se met toujours sur scène. Outre la conception architecturale de l'amphithéâtre, le cours magistral lui-même connaît une construction adéquate à ses fonctions. En effet, ce type d'enseignement, se définit comme un lieu à trois caractéristiques particulières, à savoir un espace muni d'une liberté sous contrainte,

²⁰⁹ Lenglard Denis, Vince Agnès, 1992, « Universités et grandes écoles », Le Moniteur, Paris, 1992, p. 104, cité par Hottin Christian, 2009, « Retour sur un patrimoine parisien méconnu : les espaces de transmission du savoir à l'époque moderne (I). De la maison à l'amphithéâtre », disponible sur le site <http://insitu.revues.org/3777>.

²¹⁰ Hottin Christian, 1999, « Un lieu d'enseignement : l'amphithéâtre, espace du cours magistral », dans *Universités et grandes écoles à Paris, les palais de la science*, Paris, Action artistique de la ville de Paris, p. 48.

un milieu favorisant l'accès aux avancées du savoir et un lieu de controverses permettant le progrès du savoir au niveau universitaire²¹¹.

1.2. Un espace particulier à une triple fonction

1.2.1. « Une liberté sous contrainte »

Cette première caractéristique du cours magistral est définie paradoxalement d'une part par rapport à la nature du métier de celui qui en prend la charge, et d'autre part par rapport à l'environnement institutionnel dans lequel s'inscrit ce phénomène d'enseignement et de recherche. En effet, l'enseignant exerce un des métiers qui se veut artisanal dès la préparation des savoirs à transmettre jusqu'à la mise en scène finale afin d'établir son enseignement. Toutes ces démarches semblent s'effectuer dans une sorte d'esprit de liberté alors que l'enseignant est soumis à des contraintes déterminées. En premier lieu, c'est l'impact sur public qui compte. Viennent ensuite les facteurs liés à ses ressources intellectuelles et expériences professionnelles et celles d'autres collègues qu'il a incorporées dans ses cours. Ces éléments contextuels permettent l'intersubjectivité des acteurs présents, personnellement ou virtuellement, et pèsent effectivement sur l'enseignement du professeur.

S'y ajoutent les éléments des contextes institutionnels auxquels appartient le cours magistral. En effet, l'élaboration du cours de l'enseignant ne peut pas se marginaliser d'un programme de formation et des règlements en usage dans chaque établissement universitaire. Enfin, ce qui est le plus intéressant à notre avis, c'est l'influence des facteurs sociétaux sur l'enseignement. Il s'agit des « attentes », intellectuelles et éthiques, de la société qui englobent tout le déroulement du cours magistral. Cette idée nous sert la base dans la réflexion de notre thèse. Ces facteurs socioculturels sont donc pour nous tout aussi importants que les facteurs intersubjectifs sans lesquels le cours magistral n'existerait pas.

1.2.2. « Un lieu d'accès aux avancées du savoir »

Le cours magistral est un lieu où des savoirs sont développés ainsi que la manière de les explorer. En effet, premièrement l'enseignant sera conduit à améliorer sans cesse ses façons d'enseigner en vue de l'accès de son public aux savoirs. Le CM entraîne donc vers de nouvelles démarches pédagogiques dans le traitement des contenus, l'explication des savoirs ou le commentaire des anciens auteurs. Deuxièmement, c'est aussi une forme de recherche qui permet de mettre à jour de savoir. L'enseignant est aussi un chercheur

²¹¹ Bruter Annie, « Le cours magistral comme objet d'histoire », dans *Histoire de l'éducation*, n° 120, octobre-décembre 2008, sous la direction de BRUTER Annie, Paris, INRP, pp. 5-32.

dont la mission doit entraîner des progrès du savoir. Le cours magistral devient ainsi le lieu où il peut construire et transmettre ces connaissances à ses étudiants.

1.2.3. « Un lieu de controverse »

En caractérisant le cours magistral comme lieu d'élaboration du savoir, Annie Bruter souligne, pour dernière caractéristique, qu'il s'agit d'un endroit qui favorise les débats scientifiques entre participants. Cette réflexion est nouvelle dans la mesure où elle va à l'encontre de toute idée en faveur des certitudes. Elle ne montre pas le cours magistral comme un édifice intellectuel définitivement clos et stabilisés, mais comme une structure établie au profit du développement du savoir et du raisonnement du public. En effet, les discussions permettent d'appréhender les choses de façon à la fois complémentaire et opposée, de les mettre dans des réseaux qui les relativisent afin d'identifier leurs rôles et fonctions, leurs fonctionnements, de les comparer avec d'autres choses qui leur sont similaires ou différentes. Tous ces travaux illustrent la pensée complexe d'Edgar Morin. Cette culture est adoptée dès le XV^{ème} siècle lorsque Politien introduit dans son cours des parties dites polémiques avec des philosophes professionnels.

En bref, le cours magistral est représenté par l'image de l'amphithéâtre. Il constitue figurativement un espace où développer des connaissances, pratiquer les débats mais tout en harmonisant la liberté d'expression et d'épanouissement avec les exigences de la société dans laquelle il s'exerce. Comment pourrions-nous saisir ce phénomène d'enseignement si nous ne connaissions pas qui sont les acteurs participants de ce système et ne comprenions pas ce qu'ils font ? Dans la partie qui suit, nous allons étudier qui est l'enseignant universitaire et nous nous intéressons aussi à son public, les étudiants, car ce sont deux acteurs principaux présents dans les cours magistraux.

2. L'enseignant et ses rôles dans le CM

2.1. Les universitaires

2.1.1. Comprendre le métier d'enseignant universitaire en général

L'enseignant dans le CM travaille à l'université, il est donc « universitaire », « enseignant à l'université » ou « enseignant du supérieur ». Comment s'entendent ces termes désignant cette profession ?

Le terme *universitaire* porte trois acceptions concernant une personne appartenant à l'Université : ce qui y est attaché et ce qui s'y déroule. En effet, premièrement, en tant que substantif, c'est celui qui dépend de l'université. Un *universitaire* peut être un membre de l'Université, enseignant(e) ou chercheur. Il s'appelle aussi *académique* dans

d'autres pays francophones comme au Canada et en Belgique et le terme *universitaire* peut aussi désigner un étudiant ou une étudiante dans une université. Deuxièmement, en tant qu'adjectif, il s'agit de tout ce qui concerne l'université, les universités, au profit de leurs étudiants et de l'enseignement supérieur, par exemple *études universitaires*, *restaurant universitaire*. Troisièmement, cet adjectif se réfère à ce qui « est pratiqué à l'université », par exemple *la critique universitaire*, *travaux universitaires*. S'y ajoute la dernière acception dans *ville universitaire* pour souligner la présence importante des campus pour les études supérieures dans une ville.

L'*universitaire* ou l'*enseignant du supérieur* désigne :

« toute personne enseignant dans un établissement d'enseignement supérieur, qu'elle ait ou non des activités de recherche²¹² ».

L'enseignant universitaire est aussi désigné par un nom plus honorifique, *professeur*. En France, le titre « professeur des universités » est accordé via les concours à

« (tous) fonctionnaires titulaires nommés sur un emploi dans un établissement public d'enseignement supérieur et de recherche²¹³ ».

La définition de ce métier est abordé d'une autre manière dans le dictionnaire du *Robert* :

Le *professeur* est celui qui non seulement

« enseigne une discipline, un art, une technique ou des connaissances d'une manière habituelle et le plus souvent organisée²¹⁴ »,

mais aussi est celui qui est

« titulaire d'une chaire d'enseignement supérieur²¹⁵ ».

D'où l'intérêt d'étudier le terme *chaire* qui lui est étroitement rattaché. En effet, venu du latin *cathedra* et du grec *kathedra*, signifiant « siège à dossier », il désigne à l'origine le « siège d'un pontife dans le chœur d'une église », ensuite par extension la « dignité pontificale ». Au XVI^{ème} siècle, il désigne la « tribune élevée, du haut de laquelle un ecclésiastique adresse aux fidèles ses instructions et ses enseignements ». Un siècle après, la *chaire* est attribuée à la « tribune du professeur », et ensuite au « poste le plus élevé du professorat dans l'enseignement supérieur » qu'assume ce dernier (par exemple : *une chaire de droit, de littérature. La création d'une chaire officialise un enseignement*).

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, dès le Moyen Âge, une des fonctions de l'université consiste à recruter du personnel, et aussi des élites au service du savoir et

²¹² Musselin Christine, 2008, *Les universitaires*, Paris, La Découverte, p. 8.

²¹³ Selon article 3 – 13 octobre 2008, disponible sur le site MESR (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche) : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22705/professeur-des-universites.html>.

²¹⁴ *Le Robert*, 1977, p. 2035.

²¹⁵ *id.*

de la formation au savoir. Aujourd'hui, cette tâche perdue et les enseignants sélectionnés sont appelés également des universitaires, en tant que personnel travaillant à l'université. Depuis la conception des universités, les universitaires se sont vus accorder un statut singulier dans la société française²¹⁶. Ils étaient placés parmi les clergés et des officiers royaux lors des messes au Moyen-Âge. Pourtant, « l'appartenance au corps universitaire se fondait sur un serment, prêté au moment de l'entrée aux études, qui engageait pour la vie », s'agissant d'« une mission scolaire » dès le Moyen-Âge, même si ces études faisaient partie de la chrétienté. Le maître est fort respecté, comme l'évoque l'écolâtre Bernard de Chartres au XII^{ème} siècle : « Nains juschés sur les épaules de géants, nous voyons plus loin qu'eux ».

Cependant, la profession universitaire actuelle, désignant ici les enseignants-chercheurs, fait l'objet de peu de recherches, dont une des premières date de 1984. Cette étude a été menée par le sociologue Pierre Bourdieu afin de connaître *Homo Academicus* suivant des données des années 1969 : le sociologue démontre comment le pouvoir se construire à partir du savoir. Les travaux qui suivent dans les années 1990 constituent des enquêtes sur la génération des enseignants-chercheurs de la fin des années 1980. En l'occurrence, l'étude de Marie-Françoise Fave-Bonnet en 1993 et celle du Centre d'étude des revenus et des coûts en 1992 ont permis d'apporter une image plus contemporaine des universitaires, quoique datant de 20 ans par rapport au moment de réalisation de cette thèse. Elles nous livrent, en effet,

« une série d'observations qualitatives [...] regroupées dans un "corps commun d'affirmation, d'analyses et de jugements de valeurs [qui] soutient le corpus recueilli :

- précarité des rémunérations et bénéfice irremplaçable d'une extraordinaire liberté ;
- imbrication et fécondation réciproques de l'enseignement et de la recherche ;
- poids croissant du nombre et des charges ;
- crainte d'une division interne de l'université en secteurs secondarisés et îlots préservés ;
- caractère souvent ubuesques de l'organisation universitaire et de ses fonctionnements quotidiens ;
- sentiment profond d'un non-reconnaissance sociale qui redouble le blocage des carrières en jetant la suspicion sur l'ensemble des procédures internes d'évaluations²¹⁷ ».

Selon les analyses des chercheurs qui s'intéressent à ce public d'enseignants-chercheurs, la génération des années 80 connaît une inquiétude due au mélange entre un

²¹⁶ Lusignan, 1999, p. 123, « On prouvait son droit d'en jouir soit par le témoignage de son maître ou du recteur, soit en produisant une lettre de l'université certifiant de son état. ».

²¹⁷ Ces conclusions sont extraites du rapport du CERC, p. 149, cité par Rey Oliver, 2005, *id.*, p. 30.

changement contextuel radical de l'enseignement supérieur, hérité du mouvement soixante-huitard et paradoxalement des contraintes persistant dans les vieilles facultés, engendrant une baisse de reconnaissance sociale des enseignants-chercheurs. Certes, une autre étude, menée par Jodelle Zetlaouis en 1999 à l'université de Paris 12 Val-de-Marne, souligne que « le passage d'une université élitiste à une université de masse » provoque une « remise en question des distances hiérarchiques entre enseignants et étudiants ». Cela met en place une « contestation du caractère « atemporel » des missions traditionnelles de l'université », c'est-à-dire de l'enseignement et de la recherche, « avec introduction d'une nouvelle fonction à dimension « utilitaire », dont nous parlerons dans les paragraphes qui suivent.

Au sujet de la profession d'enseignant-chercheur, l'article 3 du même décret est remplacé par les dispositions suivantes :

« Article 3 - Les enseignants-chercheurs concourent à l'accomplissement des missions du service public de l'enseignement supérieur prévues par l'article L. 123-3 du code de l'éducation ainsi qu'à l'accomplissement des missions de la recherche publique mentionnées à l'article L. 112-1 du code de la recherche.²¹⁸ ».

Selon l'article, l'enseignant-chercheur fait partie d'abord des métiers au profit du service public. Qui dit *public* dit relatif au peuple, qui est à son service. C'est une personne qui contribue au domaine de l'enseignement, destiné à un public dans un pays où ce service est connu par son accès gratuit et obligatoire. En parallèle de cette mission, elle est appelée à faire de la recherche dite publique, constituant sa mission particulière en tant que chercheur. Les enseignants-chercheurs jouent un rôle tellement important dans l'enseignement supérieur qu'on disait que « l'université en France s'était construite essentiellement autour de ses professeurs, par comparaison avec les universités du nouveau monde qui se seraient plutôt articulées autour des étudiants²¹⁹ ». En effet, ils assument un bon nombre de tâches liées à cette appellation, voire des extras dues aux modifications de leurs fonctions. A titre d'exemple, du côté de l'enseignement, s'agissant ici à la fois de la formation académique et de la formation professionnelle et aussi de différents types de formation, l'article dit qu'

« Ils participent à l'élaboration et assurent la transmission des connaissances au titre de la formation initiale et continue incluant, le cas échéant, l'utilisation des technologies de l'information et de la

²¹⁸ Décret du Modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs, août 2007.

²¹⁹ Rey Olivier, 2005, *id.*, p. 30.

communication. Ils assurent la direction, le conseil et l'orientation des étudiants et contribuent à leur insertion professionnelle... Ils concourent à la formation des maîtres et à la formation tout au long de la vie.

... Ils ont également pour mission le développement, l'expertise et la coordination de la recherche fondamentale, appliquée, pédagogique ou technologique ainsi que la valorisation de ses résultats. Ils participent au développement scientifique et technologique.

... Ils participent à la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique. Ils assurent, le cas échéant, la conservation et l'enrichissement des collections confiées aux établissements et peuvent être chargés des questions documentaires.²²⁰»

S'y ajoutent de nouvelles fonctions administratives ou organisationnelles de la vie universitaire, à savoir :

« Ils participent aux jurys d'examen et de concours. Ils participent à la vie collective des établissements, aux conseils et instances prévus par le code de l'éducation et le code de la recherche ou par les statuts des établissements²²¹ ».

Ces réseaux de travail vont des membres des équipes pédagogiques aux acteurs des milieux professionnels, des communautés scientifiques ultra-universitaires aux instances sociales économiques concernées.

Les fonctions de l'enseignant-chercheur sont donc d'une part, d'enseigner, de transmettre des savoirs et, en particulier à ce niveau, d'assurer la formation à la recherche, et d'autre part, de faire la recherche lui-même et d'intégrer ou de gérer des unités de recherche.

« Ils contribuent au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale à la transmission des connaissances et à la formation à la recherche et par la recherche. Ils contribuent également au progrès de la recherche. Ils peuvent se voir confier des missions de coopération internationale.

Les professeurs des universités ont vocation prioritaire à assurer leur service d'enseignement sous forme de cours ainsi que la direction des unités de recherche.²²² »

L'étude de Jodelle Zetlaouis sur les universitaires à Paris, mentionnée ci-dessus, identifie une typologie des conditions de l'enseignant-chercheur en fonction de nombreux facteurs²²³ : « selon leur façon d'exercer et de concevoir le métier d'enseignant, selon leurs attitudes par rapport à leur environnement de travail, selon les liens entre leurs pratiques et leurs représentations et selon leurs pratiques spatiales²²⁴ ». Or, une des typologies définie dans ce rapport montre une liaison entre les enseignants-chercheurs et

²²⁰ *id.*

²²¹ *id.*

²²² *id.*

²²³ Selon son enquête à travers un questionnaire auprès de 200 enseignants et une trentaine d'entretiens semi-directifs réalisés en fonction des résultats du questionnaire.

²²⁴ Rey Olivier, 2005, *id.*, p. 31.

leur degré d'attachement à leur espace de travail. Elle recense des principaux types d'enseignants-chercheurs suivant leur fréquentation d'établissement. Les premiers intéressés par leurs motivations personnelles vis-à-vis de l'université, et par leur carrière scientifique ou la reconnaissance sociale, se plaignent des locaux et des matériels dégradés, en les considérant comme un signe de la « dégradation sociale ». Alors que les seconds, soucieux plutôt de la vie commune et de l'environnement de l'établissement au lieu de leur carrière, se consacrent essentiellement à l'enseignement et à l'administration.

2.1.2. Qui sont en réalité des enseignants pouvant assumer des cours magistraux à l'université en France ?

En France, le nombre des enseignants dans l'enseignement supérieur est passé de 8131 en 1960 à 89 400 en 2005-2006, soit un taux d'augmentation de 0,03% à 0,4% de la population active. On en trouve plusieurs sortes.

Premièrement, ce sont des professeurs d'université et des maîtres de conférences, titulaires d'un poste dans l'enseignement supérieur, qui sont appelés autrement en France « enseignants-chercheurs » et dispensent les cours magistraux. Ils ont pour tâches, outre l'enseignement, la recherche prescrite par leur titre, l'encadrement des étudiants (pour leur mémoire ou thèse) et aussi la direction d'une ou des unités de recherche auprès de leurs collègues.

Deuxièmement, ce sont des personnels contractuels salariés de l'Etat pour une période de trois ans comme moniteurs en vue de préparer leur doctorat²²⁵. On compte aussi parmi des contractuels des attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER) qui sont souvent des doctorants en fin de thèse ou de jeunes docteurs.

Troisièmement, il s'agit de professeurs certifiés (PRCE), enseignants du secondaire en poste à l'université, « titulaires du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré » (CAPES), mais surtout de professeurs agrégés du secondaire (les Prag).

Enfin, la quatrième catégorie regroupe des personnes qui ont des compétences pointues et spécifiques pour assurer des postes vacants. Ils peuvent être spécialistes des organismes de recherche ou des professionnels dans un domaine particulier, connus comme intervenants occasionnels.

Les enseignants universitaires représentent ainsi une grande variété de statuts et de carrières. Nous allons voir maintenant leurs rôles dans le cours magistral.

²²⁵ Musselin Christine, 2007, *id.*, p. 9.

2.2. Leurs rôles dans le cours magistral

Tout d'abord, selon le nouveau décret promulgué par le Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en 2007, les enseignants-chercheurs consacrent la moitié de leur temps de travail à l'enseignement et l'autre à la recherche. Pour la première tâche, ils assurent l'équivalent de 128 heures de cours magistraux ou de 192 heures de travaux dirigés par an, environ 6 heures par semaine. Faisant partie de l'université et chargés de cours magistraux, leurs rôles seront analysés sous deux volets, à savoir les aspects pédagogiques et les aspects scientifiques. Le travail de bilan des nombres d'heures d'exercice du métier des enseignants universitaires ne peut pas décrire explicitement leurs rôles et activités. Pour faire le lien entre recherche et enseignement, on a besoin du concept de *transposition didactique*.

2.2.1. Réflexion sur le concept de *transposition didactique*

C'est Yves Chevallard, précurseur ayant introduit et développé le concept de *transposition didactique* dans les années 1980. Ce concept est devenu important en sciences de l'éducation. Selon ses études relatives à la didactique des mathématiques, cette transposition s'effectue du fait que les théories des mathématiciens, autrement dit *savoirs savants*, se sont transformés en *savoirs scolaires* au service de l'enseignement/apprentissage, pour le public auquel il s'adresse. Selon le sociologue de l'éducation Perrenoud, il s'agit d'un parcours selon lequel

« les savoirs changent partiellement de forme, voire de contenu, lorsqu'ils passent de leur domaine d'origine (la cité savante) à leur domaine de transmission (l'école)²²⁶ ».

La transposition se caractérise par la complexité de ses démarches. La première est nommée *externe* par Chevallard parce qu'« elle part de l'extérieur du champ éducatif et didactique²²⁷ ». Celle-ci consiste à transformer les savoirs et pratiques en programmes, instructions, curriculum d'enseignement, transformant ainsi les *savoirs savants* en *savoirs à enseigner*. La seconde transposition, dite *interne*, vise à la mise en œuvre des programmes et des dispositifs institutionnels dans les pratiques d'enseignement/apprentissage. Participent à ce processus de nombreux acteurs tels que les formateurs, les enseignants, même les éditeurs, travaillant les *savoirs à enseigner*.

Perrenoud a développé cette double transposition en rajoutant le dernier processus de l'implication des élèves. Il résume sa complète transposition par le schéma suivant²²⁸.

²²⁶ Perrenoud Philippe, *id.*, p. 19.

²²⁷ *id.*

²²⁸ Perrenoud Philippe, 1998, *id.*, p. 488.

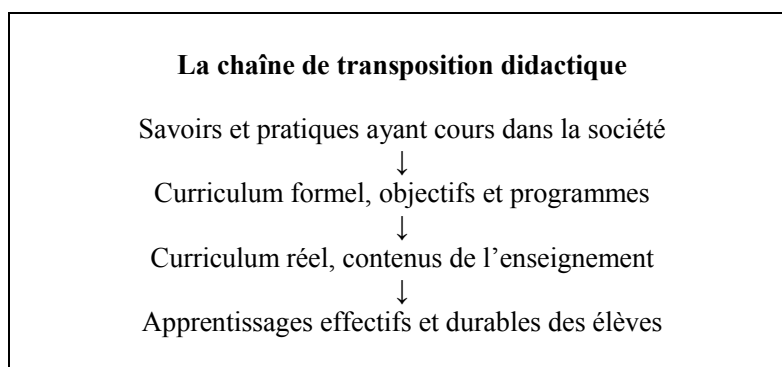


Tableau 4
La chaîne de transposition didactique de Philippe Perrenoud

Le chercheur n'élargit pas seulement la chaîne de la transposition didactique mais il remonte aussi à la genèse de ce mécanisme, quand il intègre la transposition de *savoirs savants* dans le processus supérieur nommé la *scolarisation de la culture*. Ce faisant, l'expression de *transposition didactique* subit une re-conceptualisation qui inclut toutes disciplines, y compris linguistiques ou artistiques. Ainsi, « la transposition de savoirs savants n'est qu'un cas *particulier* » parmi d'autres composantes de la culture. La transposition didactique se traduit alors par la transformation des savoirs de culture. En outre, Perrenoud présume que la transposition didactique :

« n'est pas un pur parcours du savoir, mais passe par des situations et des pratiques qui ne contiennent pas les savoirs, mais en permettent la reconstruction par chaque apprenant²²⁹ ».

En effet, ce processus ne renvoie pas seulement à la transformation des formes et des contenus mais aussi aux démonstrations et exercices des pratiques, permettant à l'apprenant d'acquérir des connaissances ainsi que les compétences nécessaires. La transposition didactique s'est vue ainsi rebaptiser par la notion de « transposition *pragmatique* », comme l'indique le chercheur (1995). Par conséquent, ladite transposition est présente dans toutes les disciplines et toutes les formations,

« non pas comme cadre unique, ni même intégrateur, mais comme une dimension majeure de toute scolarisation²³⁰ ».

Cette scolarisation signifie également qu'on transmet une culture, ce qui n'a lieu que par « un apprent scientifique », ainsi que le note Verret. Elle est définie par :

« une série de *transformations*, qu'il serait défendable de conceptualiser, globalement, comme une *chaîne de transpositions*, sans que cela évoque immédiatement le « parcours d'un savoir », mais plutôt un ensemble de

²²⁹ Perrenoud Philippe, *id.*, p. 21.

²³⁰ *id.*

décisions et d'opérations qui rendent en fin de compte la culture assimilable par ceux qui veulent ou doivent se l'approprier²³¹ ».

De surcroît, ce mécanisme s'applique aux *pratiques sociales* de référence (Martinand, 1995) qui incluent entre autres « les langues et les cultures (au sens anthropologique)²³² », et puis passent pour des *savoirs experts*, c'est-à-dire ceux qui sont « partagés par les acteurs d'un même champ d'activité, qui font l'objet de transposition didactique, notamment pour former à ces activités (Joshua, 1996)²³³ ». La *transposition didactique*, abordant tous types de savoirs (savants, experts, sociaux), s'applique dans tout domaine d'enseignement/ apprentissage. C'est :

« une opération complexe de “sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques, expertes et sociales de référence afin de constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction des besoins et de modalités d'apprentissages ciblés”²³⁴ » .

Les types de références s'influencent les uns sur les autres. En effet, les savoirs savants peuvent être liés aux pratiques sociales, aux expertises professionnelles, mais ils peuvent rester isolément abstraits. Par exemple, en didactique des langues et des cultures, la *transposition didactique* se traduit par l'élaboration des savoirs enseignés à partir des pratiques sociales. Vient à son aide la sociolinguistique dans la recherche de l'usage des langues dans les communautés où elles sont véhiculées. Ces savoirs sont loin d'être proches des savoirs experts et des savoirs savants des grammairiens ou des linguistes.

Dans l'enseignement au niveau universitaire, la didactique des langues et des cultures tente de détecter les pratiques sociales intégrées dans le discours de l'enseignant. Il s'agit de celles de la communication entre interlocuteurs, au sein d'un groupe, d'une communauté. Elles se fondent donc sur les bases communicatives traditionnelles et évolutives, porteuses de l'idéologie propre à la communauté universitaire.

De son côté, la transposition didactique s'intègre à un double niveau dans les discours magistraux à l'université. D'une part, sur le plan externe, les programmes sont construits à partir des savoirs dégagés par les recherches et/ou des pratiques du domaine de spécialité. Les programmes sont liés et cohérents dans le parcours de formation et avec des disciplines connexes. D'autre part, sur le plan interne, l'enseignant choisit les sources de connaissances qui peuvent venir de ses travaux, des matériels pédagogiques, ensuite il

²³¹ *id.*, p. 22.

²³² Blanchet Philippe, « Les transpositions didactiques », dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Blanchet Philippe et Chardenet Patrick (dir.), Paris, Editions des archives contemporaines, p. 197.

²³³ *id.*

²³⁴ *id.*

adopte sa méthode en vue de l'enseignement réel aux étudiants. Comment les savoirs et les pratiques sociales sont-ils impliqués dans les méthodes de l'enseignant, dans sa façon de discourir dans son enseignement ?

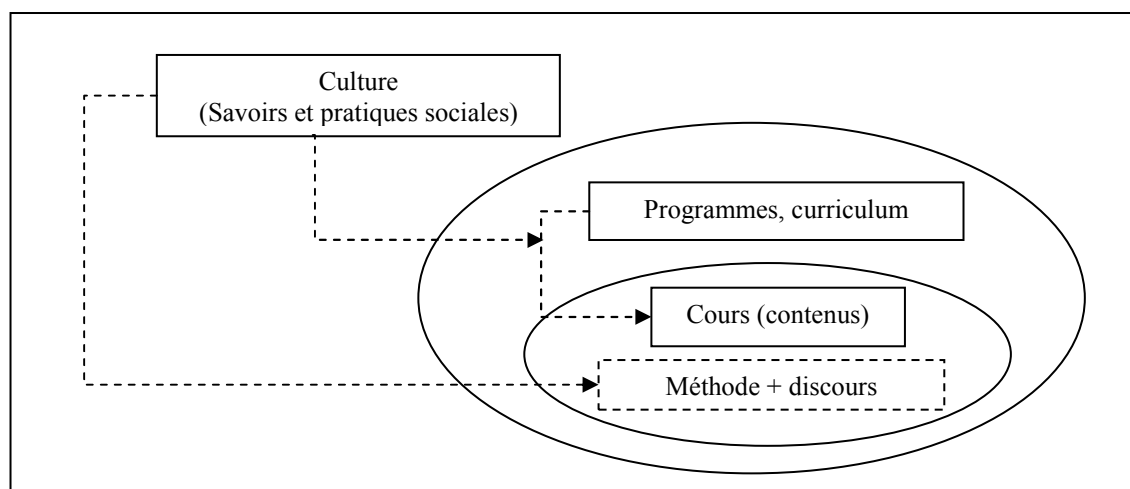


Tableau 5
La double transposition didactique dans l'enseignement supérieur

2.2.2. Les rôles de l'enseignant dans le cours magistral

2.2.2.1. Du côté pédagogique

Au cours des deux dernières décennies, des études ont mis l'accent sur les démarches pédagogiques des enseignants dans le supérieur. Devenant ainsi objet de recherche surtout en Sciences de l'éducation et en Didactique, les pratiques enseignantes sont observées, évaluées pour être améliorées, grâce aux recherches de Fave-Bonnet et Annot en 2004 et aux travaux de Nicole Reget Colet et Marc Romainville (2006). Par ailleurs, Marguerite Altet (2004) amène les enseignants à parler de leurs difficultés devant le besoin d'une méthode de travail universitaire chez les étudiants. Régine Boyer et Charles Cordian, quant à eux, (2002) ont étudié les cours magistraux « en amphi » en première année pour observer les attitudes choisies par l'enseignant et par l'étudiant. Malgré une différence entre les deux niveaux, secondaire et universitaire, les enseignants avertissent-ils les étudiants de cette différence ? Réponse assez prompte et décevante :

« rares sont les enseignants qui, lors du premiers cours, prennent la peine d'expliquer les règles du jeu universitaire, en quoi elles sont différentes de celles du lycée, et ce qui est attendu des étudiants²³⁵ ».

De plus, le cours magistral ressemble beaucoup à une conférence-monologue menée par l'enseignant en dépit des comportements des étudiants. Les questions pédagogiques se

²³⁵ Musselin Christine, *id.*, p. 37.

posent en fonction de différentes disciplines, du contenu et aussi comme le remarque Boyer :

« les historiens instaurent une barrière et se maintiennent à distance des étudiants alors que les sociologues tentent l'ouverture et l'interaction avec eux²³⁶ ».

Quant aux didacticiens, en particulier ceux en langue française, certains s'investissent dans les études des genres universitaires pour mieux comprendre les conditions réelles auxquelles les étudiants étrangers devront faire face lorsqu'ils poursuivent leurs études dans les universités francophones. C'est grâce à ces travaux que nous avons des résultats concrets décrivant des démarches pédagogiques des enseignants universitaires dans les cours magistraux. Par exemple, selon Catherine Carras, le CM est une « une structure discursive extrêmement complexe²³⁷ ». En effet, elle insiste sur la présence des énoncés secondaires portant de multiples fonctions (annonce du thème du cours, reformulations, répétitions, explications, précisions lexicales, exemplifications, rappels de cours précédents, interactions, etc.) à côté de l'énoncé principal visant le contenu du cours. Bien que les énoncés secondaires n'entravent pas ou même favorisent la cohérence énonciative de l'énoncé principal aux yeux d'un étudiant francophone, le cours magistral, ajoute des contraintes pour les étudiants non-francophones. La didacticienne rejoint les travaux de recherche de Parpette et Bouchard (2003 : 70) :

« Problèmes de décodage linguistique ;
Prérequis universitaires / scolaires non partagés ;
Savoir collectif non partagé ;
Contraintes liées à la situation d'énonciation : attention sur une période longue face à un discours monologal ; obligation de prise de notes²³⁸ ».

D'autres études ont pour objectif d'aider à la compréhension des cours magistraux des étudiants en particulier des étudiants étrangers non-francophones. Ces études situent le cours magistral comme le cadre d'enseignement/apprentissage où interagissent institutionnellement deux acteurs principaux, l'enseignant et l'étudiant. Malgré une apparence monologale, le cours magistral est vu dans de nombreuses recherches sous sa caractéristique dialogique, puisque l'enseignant effectue sans cesse un discours en interaction avec les étudiants, et qu'au-delà de cette communication s'impose une co-construction du savoir.

²³⁶ Boyer, 2002, p. 85, cité par Musselin Christine, *id.*, p.37.

²³⁷ Carras Catherin, 2009, « L'activité métalexical en cours magistral : dialogisme et transmission des connaissances », dans *Acteurs et contextes des discours universitaire*, Tome 2, Jean-Marc Defays et Annick Englebert (dir.), L'Harmattan, Paris, p. 12.

²³⁸ *id.*, p. 13.

2.2.2.2. Du côté de la recherche

Comme la moitié de leur travail est consacrée à la recherche, les enseignants-chercheurs sont par définition des scientifiques dans le sens où ils créent et font partie de réseaux sociotechniques. En effet, ils garantissent un double rôle à la communauté professionnelle : d'une part former et socialiser les futurs scientifiques et d'autre part « veiller » à ce que les normes scientifiques soient « respectées ». Ces dernières sont définies selon l'*ethos* scientifique de Merton²³⁹.

Ainsi, scientifiquement parlant, l'enseignant universitaire a pour mission d'élaborer sa propre discipline sur le plan cognitif et épistémologique afin de former ses étudiants. Nous notons que le fait d'enseigner sert aussi à la recherche. Il communique ainsi des exigences vis-à-vis de l'approche des savoirs et transmet donc des compétences ainsi que des attitudes nécessaires et appropriées face à la recherche. L'article 9 de la déclaration de l'UNESCO est consacré à la demande d'une approche novatrice de l'éducation en faveur de la pensée critique et de la créativité, ce qui prouve la priorité de cette compétence aujourd'hui. Les étudiants sont formés sur un premier plan aux savoirs et aux connaissances scientifiques et sur un second plan ils s'entraînent aux compétences intellectuelles et professionnelles en vue de leur intégration dans le monde du travail et pour leur vie à venir. Les politiques et les approches d'enseignement sont donc adoptés suite à la devise selon laquelle l'apprenant est au centre des préoccupations enseignantes.

Par ailleurs, il entretient des liens sociaux auxquels ses futurs collègues seront associés dans la discipline ou même dans d'autres disciplines. Sa mission met en valeur donc non seulement la formation aux attitudes dans les travaux de recherche mais aussi la solidarité entre les membres d'une communauté scientifique.

Nous venons de développer deux points principaux du cours magistral, l'espace du cours et l'enseignant universitaire comme acteur principal. Il faudra maintenant mentionner le public qui constitue aussi l'élément essentiel de cette forme d'enseignement. Il s'agit des étudiants.

²³⁹- « Le désintéressement tout d'abord conduit à ne pas faire de la science pour son propre intérêt mais pour celui de la société tout entière.

- Le communalisme ensuite consiste à partager les connaissances produites, à ne pas en tirer un usage privé.

- L'universalisme (par opposition au particularisme) garantit la reconnaissance de la seule qualité scientifique : la valeur d'un scientifique ne doit donc pas dépendre de ses attributs personnels et particuliers (son origine sociale ou son genre par exemple) mais de la seule qualité de ces travaux.

- Le scepticisme organisé permet enfin de rester vigilant face à tout savoir et à ne pas le reconnaître comme tel sans avoir vérifié son authenticité. » (Merton, 1973, essai publié en 1942, cité par Musselin Christine, *id.*, p. 32).

2.3. Les étudiants présents dans le CM

La déclaration sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO en 1998 précise que :

« l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite²⁴⁰ ».

Selon cette phrase, les établissements supérieurs sont ouverts à tous les étudiants à condition que ces derniers soient évalués comme capables de poursuivre leurs études à ce cycle d'enseignement. Comme l'appel des textes officiels vise à internaliser la formation supérieure, les universités, en particulier celles dans les pays dont la tradition académique est réputée, accueillent de plus en plus d'étudiants étrangers. Ce type de mobilité est loin d'être nouvelle : dès le Moyen-Age, elle existait avec celle des professeurs et des étudiants dans les universités européennes. Il intéressant de bien saisir le terme *mobilité* en abordant cette situation :

« Il semble préférable ici d'employer le terme de *mobilité* plutôt que celui de *migration* car ce sont les changements de lieu de formation qui sont étudiés et non les changements de résidence en lien avec les changements d'universités dans lesquelles les étudiants s'inscrivent.²⁴¹ ».

3. Le cours magistral étudié selon les approches FOS et FOU

Depuis une dizaine d'années, deux didacticiens français Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante explorent l'approche Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), et depuis quelques années sa déclinaison Français sur Objectifs Universitaires (FOU), pour aider les étudiants étrangers à apprendre et à poursuivre leurs études supérieures en français. Le FOU se caractérise par des caractéristiques particulières qui résultent à la fois de l'environnement et du niveau d'enseignement/apprentissage dit supérieur, ce qui se passe dans un pays déterminé qui est la France (ou les pays francophones) et suivant sa culture et/ou la (les) culture(s) qu'il(s) adopte(nt)²⁴². La démarche du FOU tend à décortiquer entre autre²⁴³ la complexité du français utilisé à l'université, ce qui concerne toute forme d'établissement de ce niveau en France, à savoir les IUT, les universités, les grandes écoles, etc. Leurs recherches sont étalées sur divers terrains dans l'enseignement supérieur, du milieu académique aux chantiers professionnels, et ils ont traité en grand nombre de types d'activités, à l'oral ou à l'écrit. La démarche du FOU s'intéresse aux types les plus classiques, dont les cours magistraux ou aux plus modernes tels que les

²⁴⁰ http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm.

²⁴¹ Baron Myriam, *id.*, p. 39.

²⁴² Nous avons parlé du traité de Bologne, unifiant tout le système université européen.

²⁴³ Elle s'intéresse aussi aux compétences requises par des étudiants étrangers vis-à-vis de l'enseignement dispensé à l'université en France.

cours en ligne. Bien qu'aujourd'hui les formations à distance soient en plein essor, en répondant à un grand besoin du public, les chercheurs affirment que

« le cours magistral occupe une place emblématique dans la représentation de l'enseignement universitaire à la française²⁴⁴ ».

Se distinguent d'autres recherches précédentes, les études en 2010 de Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante insistent sur les contextes du cours magistral et sur le tout début, les premiers cours en première année. Le CM se situe dans « cadre spatio-temporel particulier, une prestation orale d'1h30, 2 heures, voire 3 heures consécutives, dans cet espace spécifique qu'est l'amphithéâtre²⁴⁵ ».

Ce qui compte dans les travaux de cette équipe, c'est la mise en évidence des rôles multiples qu'assurent le responsable du CM, l'enseignant-chercheur. Comme ils l'appellent « nouveau type d'acteur pédagogique », ses fonctions sont de distributeur « des connaissances », « de pédagogue », « de représentant de l'institution » et « de chercheur ». Par ailleurs, les résultats de ces travaux ont montré que l'étudiant non-francophone avait besoin de s'intégrer dans un cadre institutionnel qui serait éventuellement différent de celui de son pays, à savoir l'organisation des enseignements et des validations. Une fois familiarisé avec cette culture institutionnelle, l'étudiant étranger, lors de ses cours, aurait à faire face à des données culturelles, impliquées, qui « sous-tendent certains savoirs enseignés (surtout en sciences humaines)²⁴⁶ » et on sollicite de lui des comportements de travail précis. En comparaison avec l'étudiant français, l'étudiant étranger doit surmonter ses difficultés linguistiques et langagières lors du suivi du cours, ce qui lui permet « d'accéder aux discours des enseignants, et d'acquérir une certaine autonomie de fonctionnement au sein de l'université²⁴⁷ ». Cette conclusion renforce une de nos hypothèses selon laquelle les cours magistraux assurent la fonction d'apprendre une attitude autonome, c'est l'auto-formation de l'étudiant.

Par ailleurs, le tableau ci-dessous présente une hiérarchie dans l'ordre décroissant en fonction des contextes qui influencent le CM.

²⁴⁴ Mangiante Jean-Marc, Parpette Chantal, 2010, *Le Français sur Objectifs Universitaires*, Grenoble, PUG, p. 57.

²⁴⁵ *id.*

²⁴⁶ *id.*, p. 58.

²⁴⁷ *id.*

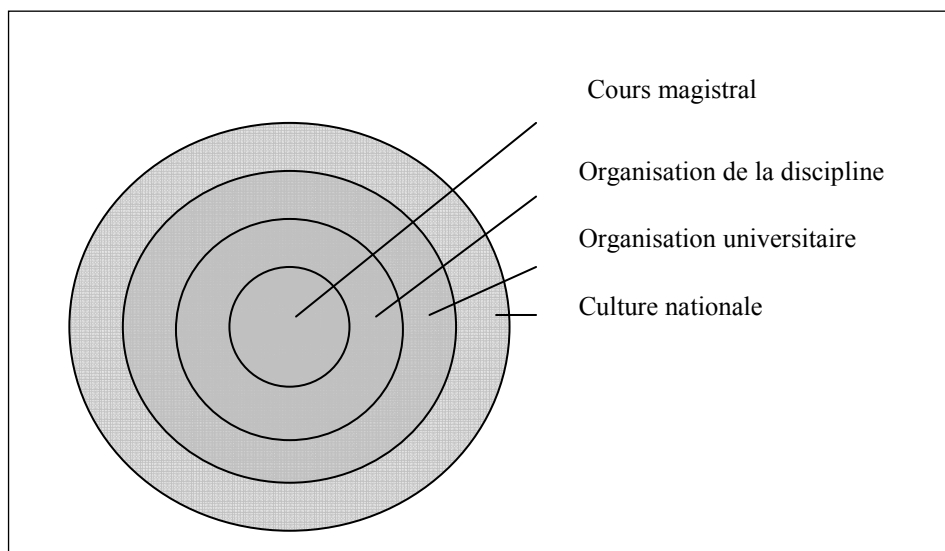


Tableau 6
Le cours magistral au centre de contextes superposés²⁴⁸

Mangiante et Parpette, les auteurs de ce schéma, suggèrent que :

« plus on s'éloigne du centre du schéma 2, plus ces données sont allusives dans la mesure où elles sont censées être acquises ailleurs, en dehors du cours, et ne relèvent pas de la responsabilité directe de l'enseignant ».

Cette hypothèse semble être valide aussi bien pour le deuxième cercle que pour le troisième. Le discours de l'enseignant précise l'organisation de la discipline, le CM suivi du TD (travaux dirigés) constituant deux parties distinctes du cours. Il mentionne la façon selon laquelle se déroule le cours, les dispositifs matériels et pédagogiques, par exemple deux polycopiés :

« alors / on va heu / commencer ce cours de thermodynamique / par / l'étude du modèle du gaz parfait / et dans le polycop // le polycop / de cours qui vous a été distribué ce matin / il correspond aux pages 17 à 24 / donc y a peu de chose / je vais développer davantage / sur les clichés / que j'ai distribués / vous retrouverez certaines choses communes // et puis / vous avez un deuxième polycop / d'exercices / et les exercices qu'on fera tout à l'heure en TD / que ce soit avec heu / moi ou / J...D... ce sera les exercices qui sont page / 6 du polycop d'exercices (...) ²⁴⁹ »

Il présente également l'organisation universitaire, le système d'études : la relation entre les licences et les masters, la relation entre recherche et enseignement et la caractéristique scientifique, le règlement et le système d'évaluation de l'université.

« bien donc je me présente rapidement hein monsieur R... professeur euh à la faculté des sciences économiques / j'évoque également parce que pour vous ça peut vous intéresser j'enseigne en master un master deux qui s'appelle économique et management de l'emploi et des ressources

²⁴⁸ Mangiante Jean-Marc et Parpette Chantal, 2010, *id.*, p. 116.

²⁴⁹ Exemples des auteurs, *id.*, p. 59.

humaines / qui constitue pour un certain nombre d'entre vous un débouché pas naturel mais enfin un débouché possible potentiel voilà / et je suis également dans une équipe de recherche qui s'appelle le ... ça a un peu rapport avec l'économie de la firme et des institutions hein / vous savez que les enseignants chercheurs sont rattachés à une équipe de recherche d'accord //

(...) on fait un contrôle continu aux deux tiers du cours c'est-à-dire qu'aux deux tiers du cours il y a un contrôle de / d'une heure et demie d'accord / voilà / et après à la fin donc il y a un examen l'examen terminal d'accord donc (...) donc j'attire votre attention sur le fait que ce contrôle continu est obligatoire donc faites très attention donc si vous n'êtes pas dispensés de contrôle continu vous aurez zéro c'est-à-dire que si vous ne venez pas vous aurez zéro (...) ²⁵⁰ ».

Ces récentes réflexions apportées par le FOU nous sont utiles dans la mesure où notre objet d'étude, le cours magistral, se situe effectivement au centre du système institutionnel et culturel de la société française. Ce cadre semble lui assigner des valeurs à la fois didactiques et sociales.

4. Pour une définition du cours magistral du point de vue didactique

Le cours magistral se définit comme « un exposé donné par un professeur d'université ²⁵¹ » est largement insuffisante. Nous empruntons à Claude Coste les réflexions sur la notion de « distance convenable » pour terminer cette partie contextuelle et didactique, sachant qu'il n'est pas évident de fournir une définition du cours magistral, objet dont nous venons de démontrer la complexité.

En étudiant les cours de Barthes, Claude Coste a identifié un critère particulier permettant de distinguer le cours magistral d'autres formes d'enseignement et de recherche. Il s'agit d'une *distance convenable* qui se développe sous trois angles différents. L'auteur prend en compte tout d'abord les éléments de l'espace où « cohabitent longuement professeurs et étudiants », à savoir l'amphithéâtre ou la salle de classe. La notion de *distance convenable* ne s'arrête pas seulement aux interprétations spatiales mais touche aussi des aspects plus abstraits relatifs aux positions différentes des enseignants et des étudiants au milieu universitaire. D'où la présence des *formes de sociabilité* entre deux acteurs. Cette idée rejoint l'image du cortège en raison de la hiérarchie des personnels dans l'univers académique au Moyen Age que nous avons abordée au préalable. Mais elle révèle aussi le lien inséparable entre les membres d'une

²⁵⁰ Coste Claude, 2008, « Roland Barthes, du séminaire au cours magistral », dans *Histoire de l'éducation*, n° 120, octobre-décembre 2008, sous la direction de Bruter Annie, Paris, INRP, pp. 139-160.

²⁵¹ Robert, 2004, p. 1535.

communauté, précisément entre les chevronnés et les apprentis en vue d'un métier et/ou de la recherche.

Ainsi, Claude Coste situe cette notion selon une double facette, « concrète et métaphorique, géographique et morale²⁵² ». Il note qu'on pourrait dessiner l'attitude de l'enseignant et sa disponibilité par sa place vis-à-vis des étudiants. En deuxième lieu, la distance convenable, tout en prenant l'enseignant comme repère essentiel, révèle la relation entre lui-même en tant que chercheur et son objet de recherche. Cette configuration situe le professeur. Enfin, l'enseignant entretient une distance par rapport à sa propre subjectivité en vue d'« un imaginaire de l'objectivité plus proche de la “méthode” que de la “culture” », ce qui n'est jamais évident, comme l'a montré Claude Coste à partir des idéologies barthésiennes :

« A quelle distance dois-je me tenir de moi-même ?²⁵³ ».

L'apparition de cette notion dans une triple configuration spatiale, intellectuelle et affective, permet d'ajuster la transposition didactique à l'enseignement universitaire, comme nous l'avons développée dans ce dernier cercle contextuel du cours magistral.

²⁵² *id.*

²⁵³ *id.*

CONCLUSION DE LA PARTIE DU CADRAGE

Avant de clore cette première partie sur les concepts et les contextes liés à notre objet d'étude, essayons de revoir les définitions du cours magistral selon différents points de vue et d'articuler ses points communs avec notre problématique.

Tout d'abord, socio-historiquement parlant, il s'agit d'une des formes d'enseignement les plus traditionnelles à l'université. Ce phénomène d'enseignement répond au début aux besoins d'acquérir des connaissances, surtout dans des domaines spécifiques pour un certain public et puis il s'élargit pour un public de plus en plus important. Au fur et à mesure, conformément aux missions mises à jour pour l'université, comme espace d'enseignement et de recherche, le cours magistral est supposé les assurer. Nous nous demandons si d'autres fonctions sont susceptibles d'être transmises par le cours magistral vu que, d'après notre recherche, la société assigne d'autres fonctions à l'université.

Le deuxième point de vue de notre l'étude conceptuelle porte sur des notions relatives au cours magistral et place cet objet d'étude selon une triple approche : l'oral appartenant à un genre particulier, orienté par des perspectives éthiques et morales, enfin avec des caractéristiques spécifiques. Ce travail nous amène non seulement à réfléchir sur les aspects interactifs et discursifs du cours magistral, la réflexion sur la transmission des savoirs dans le supérieur mais aussi à saisir les valeurs sociales implicites dans cette forme d'enseignement.

La troisième et dernière approche porte sur l'aspect didactique du cours magistral. Elle souligne les significations du CM comme espace particulier. Les rôles de l'acteur principal, comme metteur en scène, sont aussi exposés et cela met en valeur la dimension pédagogique et l'esprit de recherche dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, les travaux de recherche du point de vue didactique nous livrent de récentes découvertes grâce aux didacticiens en FOU. Les chercheurs soulignent que le CM discursif complexe et souligne son « impact discursif polyfonctionnel » pour des étudiants étrangers. Ces travaux sont menés grâce à différentes approches : l'analyse terminologique, l'analyse du discours, l'étude des éléments métalinguistiques, etc.

Grâce au travail sur ces trois éléments contextuels, nous sommes arrivée à cerner notre problématique et par conséquent à élaborer ensuite des démarches méthodologiques pour valider nos hypothèses. Nous pensons que la recherche des fonctions universitaires et des fonctions sociales du cours magistral peut être menée par un travail d'analyse interdisciplinaire, depuis l'approche énonciative jusqu'à l'analyse du discours, par des outils linguistiques et discursifs appliqués à la parole de l'enseignant.



PARTIE 2 : SE DEBROUILLER AVEC UN CORPUS UNIQUE

Notre problématique est un peu mieux cernée grâce au triple contexte socio-historique, conceptuel et didactique qui nous permet de mieux saisir notre objet de recherche. Pour définir le cours magistral à la fois comme objet didactique et comme objet social selon nos deux axes d'hypothèses, il nous a fallu mettre sur pied un protocole qui nous permette de le décrire, à la fois dans sa diversité, dans ses aspects linguistiques généraux et à travers ses enjeux sociaux. Ce protocole sera exposé en trois volets dans la partie suivante. Nous y décrivons la façon dont nous avons recueilli nos données, dont nous les avons transcrites pour avoir un corpus, et enfin les moyens d'analyse que nous nous sommes donnés pour en tirer la démonstration de nos hypothèses.

CHAPITRE 1 : LE RECEIL DE DONNEES

Nos choix méthodologiques concernent d'abord la façon dont nous avons construit notre corpus. Cela s'est passé en deux étapes : il a fallu recueillir des données, et ensuite les transformer de façon à en faire un corpus observable. En effet, nos données étant constituées par des enregistrements, nous ne pouvions pas en faire directement l'analyse. Ces deux premières étapes seront explicitées dans les chapitres 1 et 2 de cette partie. Nous allons ici expliquer les objets que nous avons recueillis à savoir les cours magistraux.

1. Cadre spatio-temporel de notre recueil de données

Ayant travaillé sur les cours magistraux pour constituer le corpus de notre mémoire de M2 intitulé *Comprendre l'oral à l'université – La complexité des discours magistraux en français pour les étudiants vietnamiens, Le cas des étudiants issus des classes bilingues*, nous avons profité de notre connaissance du terrain stéphanois pour recueillir les données de notre thèse. Dans ce sens, notre recherche de doctorat s'effectue en continuité de celle du M2, même si entre les deux nous avons changé notre point de vue. En effet, pour le M2, nous avons adopté le point de vue de l'étudiant avec ses réactions et ses éventuelles difficultés devant un cours magistral, particulièrement quand cet étudiant est issu d'une autre culture que la culture francophone. Pour notre thèse, comme on le sait, nous avons décidé de nous placer du point de vue de l'enseignant ou plutôt du producteur du cours magistral. C'est la raison pour laquelle l'enregistrement de cours magistraux nous a semblé le corpus le plus évident pour en déterminer la nature et les fonctions.

Comme pour notre M2, nous avons d'abord décidé de nous en tenir à des disciplines non linguistiques afin que la connaissance de la langue française ne vienne pas se mêler au contenu disciplinaire. Mais par rapport au M2, nous avons ouvert notre observation afin d'ajouter à notre doctorat une dimension comparative. Nous avons ainsi décidé d'enregistrer quatre cours de quatre disciplines non linguistiques différentes : économie, psychologie, histoire et droit. Ces enregistrements ont eu lieu dans la même période universitaire, au second semestre de l'année 2009-2010 à l'université de Saint-Étienne, sur le site Tréfilerie.

Il nous semble nécessaire de présenter ici quelques mots sur l'université où s'effectue notre recueil de données.

L'université Jean Monnet de Saint-Etienne a pour vocation d'offrir des formations multidisciplinaires. Celles-ci sont dispensées sur deux locaux dans deux villes différentes du département de la Loire, Saint-Etienne et Roanne. Dans le pôle principal stéphanois demeurent trois sites d'études :

- le site Tréfilerie, situé sur la grande rue traversant le centre-ville, qui rassemble trois facultés : Droit ; Sciences Humaines et Sociales ; Art, Lettres, Langues et l'Institut Supérieur Economie Administration Gestion – IAE. Ce site est, en particulier, l'emplacement de la Maison de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne.

- le site Métare, dont le nom est celui de la colline où il est installé, situé au sud-est de la ville, qui regroupe tous les départements de la faculté de Sciences.

- le site Carnot, placé en prolongement de la grande rue et « descendu » vers du nord, qui vient d'intégrer récemment le Télécom (ex-ISTASE) à côté des laboratoires scientifiques.

- et le site Denis Papin, situé sur une petite colline et très près du site Tréfilerie, où siègent, entre autre, le Pôle international, le Service universitaire de formation continue, l'Université pour tous.

Il est vrai que la diversité disciplinaire de l'université Jean Monnet offre un large choix pour notre recueil de données. Pourtant, par contrainte temporelle due à un travail hors universitaire à Saint Étienne ne nous permettant pas de nous déplacer sur différents campus universitaires, nous avons décidé de ne prendre comme corpus que des cours qui se déroulaient sur le site Tréfilerie. Il était satisfaisant dans de telles conditions d'avoir la possibilité d'enregistrer des cours dans une palette disciplinaire assez variée sur quatre spécialités (sauf Art, Lettres, Langues) : Histoire, Sciences de l'Education et Economie et Droit civil.

2. Choix des disciplines observées en cours magistral

Nous avons enregistré au total quatre cours magistraux. Ci-joint le tableau récapitulatif de notre recueil de données :

Date	Lieu	Heure	Matière	Niveau d'étudiants	Sujet du cours
26/01/10	salle de classe	8h-9h30	Histoire	Licence 1	La France
02/02/2010	amphi	18h-20h	Psychologie de l'adolescence	Licence 3	Généralités
08/02/2010	salle de classe	8h-10h	Macroéconomie	Licence 1	Modèles et faits stylisés
13/04/2010	amphi	15h-16h30	Droit civil	Licence 1	Le pacs

Tableau 7
Recueil des données

3. Contacts avec les enseignants

Lors des jours possibles pour notre recueil des données, nous étions sur place une dizaine de minutes avant le cours pour attendre l'enseignant(e), afin de demander la permission d'enregistrer son cours. Nous avons expliqué aux enseignants les raisons scientifiques pour lesquelles nous allions effectuer cette opération, ainsi que la manière dont nous allions enregistrer le cours. Les cours enregistrés nous permettraient de déterminer les particularités des cours magistraux à l'université, au profit de l'apprentissage des étudiants, surtout des étudiants étrangers. Nous les avons assurés également que les données seraient traitées après anonymat. Tous les enseignants ont été d'accord sans hésitation, ce qui nous a donné une première image très ouverte des professeurs universitaires, car c'est eux qui sont concernés étroitement par ce sujet de notre travail de recherche. Nous allons donner quelques descriptions générales des quatre cours faisant partie de notre recueil de données.

4. Présentation générale des CM observés

4.1. L'espace

Les cours magistraux sont en général dispensés dans les amphithéâtres face à un nombre important d'étudiants. Cela est conforme à notre étude. En effet, deux cours de Psychologie de l'adolescence et Droit civil se sont tenus dans deux amphithéâtres. Les cours d'Histoire et de Macro-économie, quant à eux, se sont passés dans une salle de classe puisqu'il concerne un groupe d'une trentaine d'étudiants seulement.

4.2. Les enseignants

En premier lieu, le cours d'Histoire se déroule dans une salle de classe, n'ayant pas de pupitre enseignant. Le professeur dispose d'une table en face des étudiants, entre le

tableau et les tables des étudiants. C'est une salle spacieuse où les étudiants sont assis au milieu, laissant deux grandes allées entre trois rangées et un autre espace vide derrière les tables. Il y a environ une quarantaine d'étudiants. L'enseignant est grand, il se déplace souvent et très rapidement dans la salle. Sa voix est claire mais un peu faible. Son mouvement incessant engendre beaucoup de difficultés pour la réécoute des enregistrements qui seront nécessaires pour le choix de notre corpus. C'est le premier cours du deuxième semestre (Licence 1). Le professeur distribue des photocopies aux étudiants avant de commencer son cours.

Pour le deuxième cours du recueil, un autre enseignant mène un cours sur la Psychologie de l'adolescence dans un amphithéâtre, le plus grand du site de Tréfilerie qui porte le nom d'un ancien président de l'université, Benoît Laura. L'enseignant a plus de 50 ans, d'une allure grande et maigre, il a des cheveux frisés sur un visage osseux et angoissé. Il reste assis presque tout au long du cours sur la chaire et parle à voix basse, assisté par un micro installé sur le grand bureau-pupitre. Il y a environ une soixantaine d'étudiants dont environ cinq étrangers qui s'assoient en face de l'enseignant tandis que les autres se répartissent partout dans l'amphithéâtre du haut en bas et de gauche à droite. C'est le premier cours du sixième semestre (Licence 3).

Le troisième cours porte sur la Macroéconomie : il se tient dans une salle de classe plus petite que celle d'Histoire. L'enseignant est un homme âgé de 50 ans, ayant un visage rond et une voix sonore. Il projette un power point pour que les étudiants suivent son plan et les passages dictés. Comme la salle est un peu étroite, il se déplace devant les étudiants et dans l'unique allée proche de la porte et des tables. Environ une trentaine d'étudiants sont regroupés en genres et en nationalités : nous observons des groupes de Chinoises, d'Africains, filles et garçons séparés. C'est le deuxième cours du second semestre (Licence 1).

Le dernier cours magistral est un cours de Droit civil. L'unique femme que nous avons enregistrée est une enseignante mince, élégamment vêtue. Son support pédagogique est le Code civil. Son cours se déroule dans un autre amphithéâtre devant environ cinquante étudiants. En dépit d'une voix aiguë et forte, elle a recours au micro en se déplaçant fréquemment devant son public tout en les fixant de son regard. Comme dans le cours d'Histoire, nous remarquons que la plupart des étudiants de ce cours sont français. C'est un cours du milieu du second semestre (Licence 1).

4.3. Les étudiants

Nous notons la différence des publics assistant aux différents cours magistraux, sur le plan de leur nationalité. En effet, dans les cours de l'Histoire, du Droit civil, les étudiants sont français tandis qu'il y a un mélange d'étudiants français et autres dans les cours de la Psychologie de l'adolescence et celui de la Macroéconomie. Au niveau de l'âge, seul le cours de la Psychologie de l'adolescence attire des étudiants étrangers de différents âges qui sont probablement des professionnels dans leur pays, venant poursuivre des études en France. Au contraire, le cours de la Macroéconomie regroupe des jeunes étudiants étrangers car la spécialité Economie est dans la plupart des cas un choix prioritaire d'orientation d'études.

5. Public choisi – cours choisi – niveau choisi

Étant donné que l'objectif de cette recherche est d'essayer d'identifier la nature et les fonctions sociales du cours magistral, nous avons décidé de ne pas nous intéresser à un public ou un niveau particulier. Les cours magistraux enregistrés sont donc, dans cette optique, issus de différentes disciplines et répartis dans différents niveaux du premier cycle universitaire LMD de la Licence 1 à la Licence 3.

6. Conditions d'enregistrement

La qualité de l'enregistrement dépend de deux facteurs, à savoir notre propre préparation et des éléments particuliers sur place. De notre part, pour minimiser les effets de la présence d'une observatrice étrangère, nous avons utilisé une clé (à petite dimension) avec une fonction micro. L'observatrice se met dans les deux premiers rangs, plaçant la clé à côté d'elle, en vue en même temps de bien capter le son et de prendre des notes²⁵⁴, pour souligner chronologiquement des choses particulières du cours. Notons que deux enseignants utilisent le micro à leur disposition dans l'amphi pour favoriser l'écoute de l'ensemble du public. Cela est aussi profitable pour notre enregistrement. Nos enregistrements ont été dans l'ensemble assez audibles pour constituer des données satisfaisantes. Toutefois, nous n'avons pu garder que trois des quatre enregistrements et ensuite il a fallu les transcrire pour en faire des objets de travail. Ce sont ces deux étapes que nous allons expliquer à présent.

²⁵⁴ Les notes ne seront pas reprises ultérieurement dans nos analyses mais elles nous ont permis de mieux saisir le plan du cours des enseignants et aussi de souligner les paroles de l'enseignant ou les points de contenus que nous n'avions pas compris.

CHAPITRE 2 : CONSTITUTION DU CORPUS

Nous allons présenter dans un premier temps la restriction de notre corpus et dans le second temps notre protocole de travail des données enregistrées ainsi que la phase de transcription afin d'obtenir des données observables. Il nous est utile pourtant de rappeler notre problématique avant de les aborder.

1. Rappel de notre problématique et de nos hypothèses

Ce travail, posant le cours magistral à l'université française comme objet principal d'étude, a pour objectif de chercher à définir sa nature et ses fonctions sociales. Nous voulons vérifier si ce moyen d'enseignement est un genre particulier, à la fois universitaire et social, ce qui est formulé par les hypothèses suivantes :

Premier axe : Le cours magistral est un genre universitaire.

H1 : Le cours magistral se traduirait par « un ensemble d'actes de négociation de sens ».

H2 : Le discours magistral en français, malgré la variété du contenu en fonction des disciplines, présenterait un caractère commun et transversal sur le plan linguistique et énonciatif dans sa construction entre autre.

H3 : Le cours magistral mettrait en jeu des gestes professionnels qui créent une communauté scientifique, malgré (à travers) la diversité des acteurs en présence.

Second axe : Le cours magistral est un genre social.

H4 : Il aurait pour but de transmettre des savoirs et des savoir-être.

H5 : Il reproduirait donc des aspects moraux et éthiques de la société qui le porte.

H6 : Il aurait pour fonction de renforcer les structures cognitives, symboliques et sociales.

Notre problématique a abouti à relever des hypothèses claires pour chaque volet de notre étude. Une fois les hypothèses révisées en deux axes, nous avons besoin de données pour les vérifier. Nous exposerons ainsi ensuite notre manière selon laquelle nous avons obtenu notre corpus.

2. Constitution du corpus

Pour répondre à nos hypothèses et notre problématique, nous avons choisi de construire un corpus de trois cours magistraux, étant donné que deux ne suffiraient pas et

que quatre demeuraient trop lourds. Nous n'avons pas eu l'intention d'opter pour des « modèles » de cours magistraux. Nous avons donc décidé de prendre trois CM de trois disciplines dans trois spécialités distinctes sans connaître les enseignants et au hasard, sans nous être renseignée sur eux. Il s'agit donc d'un corpus aléatoire. Nous avons opté au début pour un corpus de trois CM. Il n'y a pas eu de problème avec les deux cours de Macro-économie et Droit civil. Par contre, nous avons dû ajouter le quatrième cours, le Droit civil, car le cours d'histoire enregistré antérieurement était peu audible à cause du déplacement permanent et de la voix basse de l'enseignant. On est donc arrivée aux cours suivants :

Date	Lieu	Durée	Matière	Niveau d'étudiants	Sujet du cours	Désignation
02/02/2010	amphi	1h40	Psychologie de l'adolescence	Licence 3	Généralités	CM1
08/02/2010	salle de classe	1h50	Macro-économie	Licence 1	Modèles et faits stylisés	CM2
13/04/2010	amphi	1h15	Droit civil	Licence 2	Le pacs	CM3

Tableau 8
Corpus final

Désormais, nous nous permettrons de ne mentionner que les trois cours magistraux (voir tableau ci-dessus) constituant notre corpus dans l'ordre d'enregistrement : la Psychologie de l'adolescence, la Macro-économie, le Droit civil, l'objet de notre travail de transcription qui sera traité dans la partie qui suit.

3. Les transcriptions des enregistrements

Selon des données enregistrées et comme il se doit dans un CM, les discours de l'enseignant dominant ceux des étudiants, voire tiennent le monopole du cours. Il est alors important d'établir un système de conventions de transcription de manière qu'on puisse lire la parole de l'enseignant à travers les transcriptions, avec certains traits nécessaires à la compréhension des propos et à la vérification des hypothèses.

3.1. Conventions de transcriptions

Suite aux étapes précédentes, nous nous sommes munie d'un corpus sonore de trois cours magistraux à l'université : Psychologie de l'adolescence, Macroéconomie et Droit civil. Inspirées des travaux de V. de Nuchèze (2001), R. Vion (1992), V. Traverso (1999), nos transcriptions seront interprétées grâce aux conventions suivantes :

Cours	
CM1	Cours de Psychologie de l'adolescence
CM2	Cours de Macroéconomie
CM3	Cours de Droit civil
Acteurs	
E1	Enseignant du CM1
E2	Enseignant du CM2
E3	Enseignante du CM3
Et	Etudiant
Pauses et vitesses	
/	Pause 1-2 seconde(s)
//	Pause 3-5 secondes
///	Pause plus de 5 secondes
Modalités	
?	Modalité interrogative
!	Modalité impérative
*	Modalité exclamative
D'autres conventions	
en majuscule	Noms propres, abréviations, sigles
en chiffre	Années, siècles, numéros (des articles de loi), etc.
<...>	Discours directs intégrés dans le cours
	Après toute une demi-heure d'enregistrement
	Fin de séance ou fin de cours

Tableau 9
Système de codification

En voici quelques exemples :

« cette idée de toujours préciser de ramener toujours à l'adolescence sur le modèle < oh c'est ta crise * > ou < c'est ta crise de seize ans * > » (CM1, l. 389-392),

« il y a des très bonnes bibliographies de Keynes hein / en français c'est intéressant à lire le soir pour s'endormir // bon Keynes / pourquoi il y a un lien entre macro et Keynes ? / » (CM2, l. 289-291),

« est-ce que le pacs est conclu entre personnes euh / incapables ? oui réponse donnée par le Code de 2007 articles 461 et 462 du Code civil et / notez bien l'ordre des textes ! » (CM3, l. 52-54).

Par ailleurs, nous avons numéroté les lignes des discours transcrits pour permettre au lecteur de se référer facilement à nos annexes à partir de notre texte. L'établissement

du protocole de transcription nous a permis en effet d'avancer vers l'étape suivante en reproduisant le plus fidèlement possible le discours de l'enseignant(e).

3.2. Phase de transcription

Nous disposons donc trois cours magistraux dont chacun varie de 1h40 (Psychologie de l'adolescence), à 1h50 (Macroéconomie) et 1h15 (Droit civil), ce qui a demandé des dizaines d'heures de transcription. Cette phase intermédiaire mais significative nous a demandé de grands efforts et une énorme patience, non pas à cause de la durée du corpus mais de la non-familiarité avec les disciplines enseignées. Nous avons été confrontée de plus à la grande difficulté due aux registres des enseignants, aux éléments culturels et idiomatiques et aux contenus dont certains nous ont fortement échappé (exemples soulignés ci-dessous). Nous avons eu donc besoin de l'aide de nos amis natifs pour vérifier nos transcriptions et nous les remercions.

« mais l'exemple criant évidemment / celui de la **bonne mère** // voilà * / c'est-à-dire que **Winnicott** parle de la mère suffisamment bonne / et immanquablement euh quelqu'un entend l'idée de la bonne mère / quoi mais alors pour le coup on est effectivement sur la **Canebière** quoi c'est-à-dire qu'il y a une torsion du concept de **Winnicott** qui n'est pas acceptable / » (CM1, l. 24-28),

« premier point / historiquement / déjà ça va pas être du gâteau de faire croire sept lignes entre des libéraux on peut y mettre et puis des interventionnistes / ça va pas être du gâteau / vous ne trouvez pas / pratiquement pas des théoriciens je dis pas des **des vendeurs de soupe des vendeurs de soupe il y en a tout le temps / à toutes les périodes / faire des drapeaux qui tombent** / mais vous ne trouvez pas de théoricien digne de ce nom qui a présenté / le poids économique sous cette forme » (CM2, l. 563-569),

« notez bien ! le contrat lequel écrit / lequel écrit et rédigé fait à titre de preuve / qu'on appelle formalisme **ad probationem** la rédaction d'un écrit est exigé à titre de preuve [...] donc il est exigé à titre de preuve mais il est exigé pour sa validité c'est ce qu'on appelle le formalisme que vous allez voir l'année prochaine / à titre de preuve et à titre de validité / **ad probationem ad validitatem** pour la preuve et pour la validité / » (CM3, l. 167-173).

On voit ainsi comment à partir de nos données, nous avons construit un corpus qui pourrait être soumis à des opérations d'observation dans la partie d'analyse. La partie d'analyse elle-même est pourtant dépendante de choix méthodologiques qui sont à justifier. En effet, notre corpus s'est avéré tellement riche et tellement complexe qu'il était hors de question d'en rendre compte de façon exhaustive. Nous avons dû choisir, pour nos analyses d'isoler certains paramètres particulièrement représentatifs des aspects que nous voulions mettre en valeur. Notre recherche se situant en sciences du langage, c'est plus précisément sur les phénomènes langagiers et linguistiques que nous allons

porter notre attention. Mais quels phénomènes observer plus exactement ? C'est en fonction des hypothèses que nous allons sélectionner certains procédés linguistiques et discursifs que nous allons énumérer ci-dessous.

Notre analyse laisse malheureusement de côté nombre d'éléments non verbaux, intéressants, mais qui n'apparaissent pas dans une transcription. De plus, nos prises de notes s'avèrent incomplets quant au non verbal pour pouvoir les considérer comme un véritable élément de recherche.

CHAPITRE 3 : LES OUTILS D'ANALYSE

Nous allons détailler successivement les éléments pris en compte pour montrer en quoi le CM est un genre universitaire discursif et transversal, et quels éléments conduisent à penser qu'il s'agit aussi d'un genre à fonction sociale. Puisque nous possédons un seul corpus, nos outils d'analyse sont mobilisés de façon identique pour toute l'étude. L'identification des outils d'analyse nous a posé une vraie question dans notre démarche méthodologique. En effet, c'est la phase intermédiaire qui relie la partie où se présente notre problématique avec des hypothèses et la partie d'analyse du corpus.

Notre corpus est composé des paroles des enseignants universitaires dans des cours magistraux. Le terme le plus adapté qui constitue l'objet « brut » de notre recherche est le discours magistral à l'université. Nous sommes persuadée que notre travail s'inscrit pleinement dans la lignée de l'analyse du discours. Le premier outil d'analyse auquel nous allons recourir est l'approche énonciative. Ensuite, l'objet d'étude s'avère monologique mais en réalité il implique l'aspect dialogal de la communication. Nous présenterons notre second outil qui traite des voix du discours, à savoir le dialogisme et la polyphonie. En troisième position, le langage étant une action, nous mènerons l'étude de notre corpus grâce à la théorie des actes de langage. Enfin, nous sommes amenée à parler d'une nouvelle discipline qui nous guidera à affiner l'étude de notre corpus, la sociolinguistique. Mais tout d'abord, qu'entend-on par discours ?

1. Rappel sur la notion de *discours*

1.1. Définitions

Dans le *Guide des terminologies de l'analyse du discours*, de Nuchèze et Colletta remarquent que la notion de *discours* « varie en fonction des disciplines, des écoles et des courants » (p.52). En premier lieu, restant dans le même principe, nous retenons d'abord l'étymologie latine du terme *discursus*, provenance du *discursere* signifiant *courir çà et là*. Du point de vue rhétorique, il s'agit d'un « art oratoire », un équivalent d'argumentation. En fait, la notion de *discours* est « déjà en usage dans la philosophie classique²⁵⁵ » grâce à laquelle se différencient la connaissance *discursive* et la connaissance *intuitive*.

²⁵⁵ Charaudeau Patrick et Maingueneau Dominique, 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, p. 185.

Foucault ne donne pas une définition directe du *discours* mais il explique que

« dans toute société la production du discours est à la fois contrôlée, sélectionnée, organisée et redistribuée par un certain nombre de procédures²⁵⁶ ».

En effet, considéré comme des rites de parole, le discours obéit à un triple principe d'*exclusion*, de *partage* et de *volonté de vérité*. La première et la troisième procédures prennent appui sur un support institutionnel. En effet, si le principe d'exclusion conditionne la production du discours en négligeant tout ce qui est jugé tabou, interdit dans la société, la volonté de vérité se voit plaidé par tout une épaisseur de pratique qui est la pédagogie située dans un cadre institutionnel.

Le philosophe parle également du *discours* via la notion de *doctrine*. Selon lui, la condition permettant de reconnaître une doctrine n'est pas le rappel « des mêmes vérités et l'acceptation d'une certaine règle - plus ou moins souple - de conformité avec les discours validés²⁵⁷ » car la doctrine s'occupe non seulement de la forme et du contenu de l'énoncé mais aussi du sujet parlant, du rapport entre l'énoncé et son auteur et *vice versa*. La doctrine sert en outre à lier les individus grâce à certains types d'énonciation et à les différencier de tous les autres. Donc Foucault conclut sur la valeur de la doctrine qui « effectue un double assujettissement : des sujets parlants aux discours, et des discours au groupe, pour le moins virtuel, des individus parlants²⁵⁸ ». Ce qui importe dans le discours de Foucault, ce sont quatre points à discuter à savoir les *rituels de parole*, les *sociétés de discours*, les *groupes de doctrinaux* et les *appropriations sociales des discours*. Ces quatre éléments constituent en fait les « procédures d'assujettissement du discours²⁵⁹ ». Foucault a même posé la question suivante pour renforcer cette idée :

« Qu'est-ce, après tout, qu'un système d'enseignement, sinon une ritualisation de la parole ; sinon une qualification et une fixation des rôles pour les sujets parlants ; sinon la constitution d'un groupe doctrinal au moins diffus ; sinon une distribution et une appropriation du discours avec ses pouvoirs et ses savoirs ?²⁶⁰ ».

Outre la signification philosophique, en sciences du langage, le terme *discours* a pour synonyme *texte* et *énoncé* et désigne des productions verbales. Pourtant, sur d'autres plans surgissent les couples d'opposition *discours-texte* et *discours-énoncé*.

²⁵⁶ Foucault Michel, 1971, *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard, p. 23.

²⁵⁷ Foucault Michel, 1971, *id.*, p. 44.

²⁵⁸ Foucault Michel, 1971, *id.*, p. 45.

²⁵⁹ Foucault Michel, 1971, *id.*, p.46.

²⁶⁰ Foucault Michel, 1971, *id.*, pp. 46-47.

1.2. *Discours-texte*

S'agissant du premier duo, nous présentons la définition d'Adam qui permet d'appréhender non seulement le concept de *discours* mais aussi de mieux saisir la relation « texte-discours ».

« Il s'agit d'une formule d'inclusion du texte dans le champ plus vaste de pratiques discursives qui doivent elles-mêmes être pensées dans la diversité des genres qu'elles autorisent et dans leur historicité²⁶¹ ».

Selon le linguiste, le discours est « conçu comme l'inclusion d'un texte dans son contexte », représenté par le schéma suivant d'Adam :

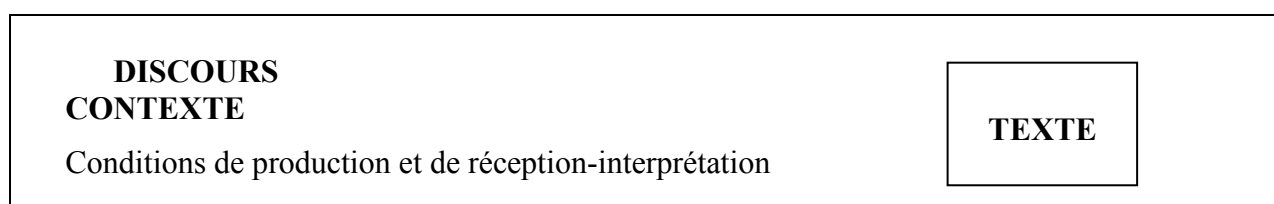


Tableau 10

La notion de *discours* selon Jean-Michel Adam²⁶²

Cette interprétation schématique semble nous fournir l'équation :

discours = *texte* + *conditions de production-réception-interprétation*,

autrement dit,

le texte = *le discours* – *conditions de production-réception-interprétation*.

En fait, cette lecture de la notion de *discours* veut souligner l'indissociabilité entre le produit verbal et le contexte de sa production, autrement dit sa contextualisation.

« Parler de discours, c'est ouvrir le texte, d'une part, sur une situation d'énonciation-interaction toujours singulière et, d'autre part, sur l'interdiscursivité dans laquelle chaque texte est pris²⁶³ ».

La relation entre texte-discours est reprise par Jean-Paul Bronckart :

« Les activités langagières à l'œuvre dans les collectivités humaines [...] les textes, en tant que formes communicatives globales et 'finies' constituant les produits des actions langagières [...] les types de discours, comme formes linguistiques attestables dans les textes²⁶⁴ ».

Le *discours* est associé à un *contexte* tandis que le texte, comme le récapitulent de Nuchèze et Coletta, « est un objet formel, clos sur lui-même ». Le *discours* s'identifie non seulement dans un contexte particulier mais aussi dans une relation interactive. D'après

²⁶¹ Adam Jean-Michel, 1999, *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*. Paris. Nathan.

²⁶² *id.*, p. 39.

²⁶³ *id.*, p.40.

²⁶⁴ Bronckart Jean-Paul, 1996, pp. 150-151, cité par de Nuchèze Violaine et Colletta Jean-Marc, 2004, *Guide terminologique de l'analyse du discours*, Bruxelles, Peter Lang, p.54.

l'approche interactionniste, les chercheurs le définissent par :

« un ensemble cohérent d'énoncés, à l'écrit comme à l'oral²⁶⁵ ».

Dans cette perspective, le *discours* est d'abord « fruit d'une co-élaboration par les partenaires de l'interaction » et ensuite il fait preuve de sa « nature dialogique » quand il implique plusieurs voix²⁶⁶. Cette opposition *discours-texte* est aussi discutée par d'autres spécialistes, souvent en faveur du premier terme. Certes, Eddy Roulet opte pour :

« le terme de *discours* plutôt que celui de *texte*, ... comme terme générique pour désigner aussi bien des dialogues que des monologues, des productions orales que des productions écrites, des productions spontanées que des productions fabriquées²⁶⁷ ».

D'un autre point de vue, le *discours* renvoie souvent à l'oral alors que le texte se réfère à l'écrit, comme on le dit souvent : « on écrit des textes, tandis qu'on profère des discours²⁶⁸ ». En fait, la notion de *discours* se situe dans un cadre empirique à la différence de celle du texte, ce qui sera développé par le biais de l'analyse de la notion d'*énoncé* dans la partie qui suit. Dans notre cas, nous pensons que notre corpus est fait de discours.

1.3. *Discours/énoncé : objet empirique*

Comme nous l'avons dit ci-dessus, l'énoncé et le discours renvoient à la production verbale en sciences du langage. La notion de *discours* se distingue légèrement pourtant en tant qu' « une unité linguistique supérieure à la phrase ou à l'énoncé ». En quoi consiste l'énoncé ? Aux yeux du philosophe Michel Foucault, l'énoncé ne se traduit pas par une unité du même genre que la phrase, la proposition, ou l'acte de langage. On ne peut ainsi l'examiner selon les critères de ces derniers, par exemple pour voir s'il est correct ou non (comme pour une phrase), ou pour dire s'il est légitime ou est bien formulé comme une proposition et s'il est conforme aux « réquisits comme pour un acte ». En fait, c'est :

« une fonction d'existence qui appartient en propre aux signes et à partir de laquelle on peut décider ensuite, par l'analyse ou l'institution, s'ils « font sens » ou non, selon quelle règle ils se succèdent ou se juxtaposent, de quoi ils sont signe, et quelle sorte d'acte de langage se trouve effectué par leur formulation (orale ou écrite) » (1969, pp. 114-115)²⁶⁹.

Sur le plan linguistique, Charaudeau et Maingueneau retiennent un triple caractéristique à propos de l'énoncé. Premièrement, il est « employé comme terme primitif » par rapport

²⁶⁵ de Nuchèze Violaine et Colletta Jean-Marc, *id.*, p.53.

²⁶⁶ *id.*

²⁶⁷ Cité par Adam Jean-Michel, 1999, *id.*, p. 10.

²⁶⁸ Violaine de Nuchèze, Jean-Marc Colletta, 2004, *Guide terminologique de l'analyse du discours*, Bruxelles, Peter Lang, p.53.

²⁶⁹ Cité par Charaudeau Patrick et Maingueneau Dominique, 2002, p.223.

aux autres termes tels que *mot*, *phrase*, *morphème*. Ils citent la définition de Z.S. Harris référant à l'aspect oral et faisant appel à l'auteur de cet énoncé :

« Toute partie de discours, tenue par une seule personne, avant et après laquelle il y a silence de la part de cette personne²⁷⁰ ».

L'*énoncé* est défini par ailleurs comme une instance qui se comporte à la fois du point de vue syntaxique et du point de vue pragmatique. Selon eux, l'énoncé, d'une part, s'établit en tant que :

« l'unité de communication élémentaire, une séquence verbale douée de sens et syntaxiquement complète²⁷¹ »,

et d'autre part, illustre la manière de réaliser une phrase dans une situation déterminée.

Afin d'esquisser le sens du terme *discours*, Charaudeau et Maingueneau font d'abord la distinction entre *énoncé* et *texte*, en s'appuyant sur le travail d'Adam (1992)²⁷². Sur le plan linguistique textuel, on peut observer un énoncé et par conséquent le décrire comme un objet matériel oral ou écrit, soit un objet empirique, tandis qu'on n'aborde que le texte, lui faisant l'objet abstrait, que dans un cadre théorique (explicatif) de sa structure compositionnelle. C'est ici que le terme d'énoncé se rapproche à celui de discours au sens d'objet empirique.

A un niveau transphrastique, l'énoncé est défini comme « une séquence verbale qui forme un tout relevant d'un genre de discours déterminé²⁷³ », par exemple : un bulletin météorologique, un roman, un article de journal, une conversation, etc., ce qui permet de joindre cette notion à celle de discours. En analyse du discours, L. Guespin (1971 : 10) souligne les différences entre *discours* et *énoncé*. Alors que l'*énoncé* renvoie à une « suite de *phrases* émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication²⁷⁴ », le *discours* se réfère à l'énoncé « du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne²⁷⁵ ». Ce faisant, l'énoncé vise à une étude de structuration en langue du texte et le discours à celle des conditions de production de ce dernier.

Une fois munie de l'éclairage conceptuel autour de la notion de *discours* et des autres notions qui s'y attachent, nous sommes maintenant prête à exposer nos outils d'analyse.

²⁷⁰ Charaudeau Patrick et Maingueneau Dominique, 2002, *id.*, p. 222.

²⁷¹ *id.*

²⁷² *id.*, p. 223.

²⁷³ *id.*, p. 222.

²⁷⁴ *id.*, p. 223.

²⁷⁵ *id.*

2. Les approches théoriques et leur intérêt pour notre étude

Notre étude du cours magistral nécessitera tout d'abord d'effectuer une analyse de discours qui apporterait un grand intérêt pour l'étude linguistique et discursive des types d'énoncés comme la parole de l'enseignant universitaire.

2.1. L'analyse du discours

L'histoire de l'analyse du discours commence vers 1952 avec la publication de l'article de Zellig Sabbetai Harris dans la revue *Language* numéro 28, traduit en français en 1969 dans *Langage* numéro 13. Harris, à l'instar de Sapir et Bloomfield, révèle que la sémantique et la grammaire ne sont pas séparées l'une de l'autre mais que la première est incluse dans la deuxième. Autrement dit, le contenu et la forme, sont deux faces d'une même pièce. Cette idée rejoint celle du philosophe soviétique Michael Bakhtine :

« La forme et le contenu ne font qu'un dans le discours compris comme phénomène social : il est social dans toutes les sphères de son existence et dans tous ses éléments, depuis l'image auditive, jusqu'aux stratifications sémantiques les plus abstraites²⁷⁶ ».

Le précurseur américain est aussi celui qui met en place la méthode distributionnelle selon laquelle, dans le discours, l'étude des éléments dits isolables comme des morphèmes permet de donner des renseignements qui ne sont pas tous lus via le texte. Cette méthode s'effectue grâce à la corrélation spécifique des morphèmes et cela enrichit la réflexion sur l'analyse du discours lorsque cette dernière s'appuie sur la corrélation entre la langue et des types de comportements. En fait, elle traite le texte comme une séquence de phrases et l'étudie en tenant compte des éléments linguistiques mais aussi des comportements sociaux, comme l'indique Harris :

« Les discours d'un individu, d'un groupe social ou relevant d'un style particulier, ou portant sur un thème, présentent non seulement des significations propres (dans le choix des morphèmes) mais aussi des traits formels caractéristiques²⁷⁷ ».

Francine Mazière, une autre linguiste, apporte sa contribution dans un ouvrage publié dans la collection « Que sais-je ? » qui développant l'histoire et les pratiques de l'analyse du discours. Dès les premières pages, elle souligne les principes de l'analyse du discours :

« Toute AD tient compte de la langue en tant qu'objet construit du linguiste, et des langues particulières en tant que situées dans un espace-temps²⁷⁸ ».

²⁷⁶ Bakhtine Michael, 1978, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, p. 85.

²⁷⁷ *id.*, p. 11.

²⁷⁸ Mazière Francine, 2005, *L'analyse du discours*, collection « Que sais-je ? », n° 3735, Paris, Presses Universitaires de France, p. 5.

Cette première remarque met l'accent sur la langue comme objet auquel s'intéresse le linguiste et puis sur le contexte spatio-temporel des langues particulières. L'analyse du discours à laquelle nous avons recours nous guidera donc d'abord vers l'étude linguistique de notre corpus. Parallèlement, cette étude prendra en compte les conditions spatio-temporelles de la production du cours magistral. Resterait cependant une question essentielle qui est la définition des notions de *temps* et d'*espace* dans l'étude linguistique, car nous constatons la complexité de ces niveaux contextuels dans le cours magistral. Par exemple, au niveau temporel, il serait intéressant d'étudier le cours magistral d'une part comme une partie du déroulement du cours entier, d'autre part comme une séance de cours située dans une suite des séances d'une discipline, sans négliger ses relations avec d'autres disciplines en connexe d'une même spécialité. Nous ferons appel ultérieurement au travail de Benveniste sur les embrayeurs spatio-temporels dans l'approche énonciative, ce qui nous permet de relever les indices linguistiques *en français* dans le discours de l'enseignant. Par ailleurs, en soulignant la valeur des éléments linguistiques en tant qu'« héritage descriptif » d'une langue, la chercheuse adopte la vision d'« une syntaxe logique universelle ». Pour elle,

- « Toute AD a une relation double aux héritages descriptifs des langues. Elle prend en compte la grammaire, les syntaxes et vocabulaires de langues particulières, contre une syntaxe logique universelle. Elle prend en compte des productions datées, à partir d'un héritage philosophique, celui qui décrit les appariements répétables et modulables qui font de tout énoncé un ensemble sémantique singulier ;
- elle configure les énoncés à analyser en corpus construits, souvent hétérogènes, selon un savoir assumé, linguistique, historique, politique et philosophique²⁷⁹ ».

Son l'idée est d'appréhender les productions linguistiques comme un « héritage philosophique » d'une langue qui nous tient à cœur. Ces idées font donc écho au travail de Charaudeau²⁸⁰ qui détermine que les fonctionnements discursifs sur les conditions de *production* de connaissances ou sur des *positionnements idéologiques* font partie de la discipline. Certes, l'analyse du discours ne se penche pas seulement sur le plan linguistique mais elle attribue aussi à tout énoncé une valeur sémantique singulière via des éléments extralinguistiques, ce qui va dans la même lignée des réflexions de Harris et de Bakhtine.

En projetant cette pensée à notre travail, nous sommes conduite à réfléchir sur les aspects autres que celui de la langue lors de notre étude du cours magistral. Nous

²⁷⁹ *id.*

²⁸⁰ Charaudeau Patrick, Maingueneau Dominique, 2002, *id.*, p. 44.

supposons que les discours magistraux en français possèdent des caractéristiques révélant leur héritage institutionnel dont nous avons parlé dans la partie contextuelle, et philosophique, en particulier sur le plan intellectuel, venu des philosophes de l'Antiquité jusqu'aujourd'hui, et marqué par de grandes figures françaises comme Descartes et Pascal. L'analyse du discours nous permettra également de traiter notre objet d'étude, outre du point de vue linguistique, sous les angles philosophique, historique, politique, social, etc.

En définitive, d'après Francine Mazière, l'analyse du discours met l'accent sur le « sujet parlant » et plus précisément sur ses « capacités linguistiques réflexives ». Cette remarque de Mazière est signifiante et constructive dans notre élaboration des outils d'analyse car le sujet parlant renvoie dans notre corpus à l'enseignant universitaire. Ce qui est intéressant, c'est le fait qu'elle souligne « les capacités linguistiques réflexives » de ce dernier comme visée de l'analyse du discours.

- « elle propose des interprétations qu'elle construit en tenant compte des données de langues et d'histoire, en prenant en compte les capacités linguistiques réflexives des sujets parlants, mais aussi en refusant de poser à la source de l'énoncé un sujet énonciateur individuel qui serait « maître chez lui²⁸¹ ».

En effet, l'analyse du discours met l'accent sur le facteur subjectif dans la mesure où il interagit avec la langue, à travers ses compétences intellectuelles, c'est-à-dire ses raisonnements verbaux. Cette interaction est loin d'être simple car le sujet parlant est en contact avec un entourage complexe. L'analyse du discours, aux yeux des linguistes, est donc supposée s'effectuer dans un cadre d'interaction. Il s'agit en effet du premier pôle d'étude de la discipline que Charaudeau mentionne²⁸². Cette idée nous conduira à aller plus loin dans le champ de la sociolinguistique que nous allons développer d'une manière plus détaillée ultérieurement. Il s'agit ici de la sociolinguistique des interactions.

L'analyse du discours se base aussi sur la linguistique, avec toutes ses règles grammaticales, syntaxiques et terminologiques propres à chaque langue. S'y ajoute la prise en compte des éléments extralinguistiques qui définissent les conditions de production et des données subjectives du sujet parlant, sachant que ce dernier se situe en permanence dans un cadre d'interaction, mais ces éléments extralinguistiques ne sont pas toujours clairement perceptibles dans notre corpus.

L'analyse du discours que nous avons choisie comme outil d'analyse est en fait une étude linguistique et énonciative appliquée à la diversité des pratiques discursives.

²⁸¹ Mazière Francine, 2005, *id.*

²⁸² Charaudeau Patrick, Maingueneau Dominique, 2002, p. 44.

Dans cette partie méthodologique, nous allons exposer quatre approches qui nous seront utiles pour le traitement de notre corpus : l'approche énonciative, le dialogisme, la théorie des actes de langage et enfin l'approche sociolinguistique.

2.2. L'approche énonciative

Dominique Maingueneau soutient que l'analyse du discours vise à

« penser le dispositif d'énonciation qui lie une organisation textuelle et un lieu social déterminés²⁸³ ».

En effet, ce procédé s'appuie sur une approche énonciative contextualisée. L'un des précurseurs qui s'intéresse à l'énonciation, Emile Benveniste, la définit par

« (une) mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation²⁸⁴ ».

Il souligne aussi qu'il s'agit d'un acte pour « produire un énoncé et non le texte de l'énoncé ». Benveniste évoque le locuteur, et notamment sa relation avec la langue, comme élément signifiant à travers des marqueurs linguistiques. En discutant ce point, il insiste sur le cadre formel dans lequel se réalise l'énonciation. Puis, le linguiste introduit ses remarques descriptives sur les indices linguistiques :

- les pronoms personnels : en particulier l'indice de la première personne au singulier prouve que chaque énonciation est définie par la présence d'un locuteur. La subjectivité est construite par la relation entre le *je* locuteur qui « profère l'énonciation » et le *tu* incarnant l'allocutaire. Benveniste souligne :

« Dès qu'il (l'énonciateur) se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'autre en face de lui [...], postule un allocutaire [...]. Ce qui, en général, caractérise l'énonciation est l'accentuation de la relation discursive au partenaire, que celui-ci soit réel ou imaginé, individuel ou collectif²⁸⁵ ».

- les adjectifs possessifs (mon, ton, etc.) qui décrivent les caractères de l'énoncé autour de l'énonciation font partie aussi des indices énonciatifs.

- les indices démonstratifs permettent de désigner en même temps l'objet qui est abordé dans l'énoncé.

- le présent est par excellence un indice énonciatif car il « coïncide avec le moment de l'énonciation²⁸⁶ », autrement dit il est « inhérent à l'énonciation ».

Tous ces types d'indices se caractérisent comme énonciatifs car ils marquent l'énoncé au moment où le locuteur énonce, c'est-à-dire qu'ils représentent les caractères formels de l'énonciation qui permet de distinguer un locuteur, un objet désigné et un acte

²⁸³ Maingueneau, 1991/1997 : 13, cité par Charaudeau et Maingueneau, p.43.

²⁸⁴ Benveniste Emile, 1974, *Problèmes de linguistique générale*, tome II, Paris, Gallimard, p. 80.

²⁸⁵ Benveniste, 1974, *id.*, p. 14.

²⁸⁶ *id.*, p. 83.

d'énonciation réalisé au moment où il est énoncé.

A côté de ces indices grammaticaux, une autre branche dans la perspective énonciative développée par Benveniste consiste dans les structures syntaxiques, à savoir :

- l'interrogation, ce qui demande de réponse à l'allocutaire ;
- l'impératif, le vocatif, s'adressant immédiatement à l'allocutaire ;
- l'assertion ainsi que la négation confirmant par excellence la présence du locuteur dans l'énonciation via sa proposition ;

- et les modalités via lesquelles le locuteur exprime ses attitudes vis-à-vis de ce qu'il énonce.

Toutes ces formes syntaxiques impliquent non seulement un procès linguistique mais aussi un procès de comportement dans lesquels le locuteur instaure une relation comportementale immédiate et vivante avec son allocutaire. Nous les retrouvons dans nos analyses. Benveniste est donc le premier à avoir formalisé ces réflexions sur l'énonciation et à avoir posé des bases solides permettant aux autres chercheurs d'esquisser cette notion et d'affiner le paradigme des indices linguistiques énonciatifs.

Catherine Kerbrat-Orecchioni, elle aussi, se joint à ces recherches sur l'énonciation. Pour elle,

« C'est la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la distance énonciative)²⁸⁷ ».

Elle rajoute que :

« C'est une tentative de repérage et de description des unités, de quelque nature et de quelque niveau qu'elles soient, qui fonctionnent comme indices de l'inscription dans l'énoncé du sujet de l'énonciation²⁸⁸ ».

Selon elle, on peut percevoir dans l'énonciation la trace du locuteur, qui fait la preuve de sa subjectivité dans le langage, comme l'indique le titre de son ouvrage. En effet, l'énonciation se réalisant, le locuteur s'implique dans son énoncé et il se l'approprie. Etudiant également des indices énonciatifs inspirés des travaux de Benveniste (pronoms personnels, déterminants démonstratifs, indices spatio-temporels, etc.), Kerbrat-Orecchioni avance ses réflexions sur les affectifs et les évaluatifs. Ces catégories axiologiques et modalisatrices concernent particulièrement des substantifs, des adjectifs dans la mesure où :

²⁸⁷ Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1980, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin p. 32.

²⁸⁸ *id.*

« -leur usage varie [...] avec la nature particulière du sujet d'énonciation dont ils reflètent la compétence idéologique
-[...] ils manifestent de la part de L une prise de position en faveur, ou à l'encontre, de l'objet dénoté²⁸⁹ »

Par l'usage des marques évaluatives sont manifestées « certaines particularités de la compétence culturelle et idéologique du sujet parlant²⁹⁰ ».

Par ailleurs, Kerbrat-Orecchioni fait des analyses intéressantes sur la subjectivité dans les verbes, du point de vue sémantique, de la même manière qu'elle a traité des indices affectifs et évaluatifs. Certains types de verbes contiennent trois éléments à étudier :

- l'auteur du jugement évaluatif,
- l'évaluation elle-même,
- et la nature du jugement évaluatif.

Parmi ces trois axes, la chercheuse insiste sur le premier qui reflète davantage la perspective énonciative et elle en déduit des classements détaillés des verbes subjectifs. Ci-dessous le classement des verbes subjectifs selon Kerbrat-Occhionie²⁹¹ :

(a) Les verbes subjectifs occasionnels ne portant un jugement évaluatif que lorsqu'ils sont conjugués à la première personne :

(1) Evaluation de type bon/mauvais :

- verbes de sentiment (ex : détester, déprécier, craindre, redouter, appréhender...)
- verbes qui dénotent un comportement locutoire : verbes de demande, de louange et de blâme

(2) Evaluation de type vrai/faux/incertain :

- verbes de perception pour une appréhension perceptive (ex : sembler, paraître),
- verbes d'opinion pour une appréhension intellectuelle (ex : estimer, trouver, penser, croire, savoir, être sûr, être persuadé, être convaincu...)

(b) Les verbes intrinsèquement subjectifs :

(1) Evaluation de type bon/mauvais :

Portant sur le procès lui-même et/ou sur l'un de ses actants (ex : ce sont majoritairement des verbes impliquant une évaluation négative du procès comme criailier, piailler, récidiver, sévir, s'en ressentir, etc.).

Nous nous intéressons au fait que l'analyse de ce type de verbe peut faire ressortir une évaluation sur trois éléments différents, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, à

²⁸⁹ *id.*, p. 91.

²⁹⁰ *id.*, p. 94.

²⁹¹ *id.*, pp. 101-103.

savoir le locuteur, le procès dénoté et la nature axiologique. Ces points nous serviront dans notre analyse.

(2) Evaluation de type vrai/faux/incertain :

Verbes d'opinion et de jugement, verbes locutoires ».

Les analyses sur la subjectivité dans le langage nous intéressent beaucoup car elles nous livrent différentes couches d'interprétations possibles du discours sur le plan énonciatif.

Pour Georges Kleiber, c'est l'existence de l'objet dans la situation d'énonciation qui importe :

« ce n'est plus seulement le moment d'énonciation, l'endroit d'énonciation et les participants (locuteur interlocuteur) à l'énonciation qui forment le cadre déictique mais également l'objet résidant dans la situation d'énonciation²⁹² ».

Par ailleurs, Alpha Ousmane Barry développe la théorie de Kleiber que nous pouvons référer à notre objet de recherche, le cours magistral :

« Ces objets peuvent avoir une présence physique ou mentale, l'élargissement du cadre sera donc théorisé sous la forme de ce qu'on appelle la "mémoire discursive" de l'énonciateur et "savoirs-partagés" entre l'émetteur et le récepteur²⁹³ ».

Nous pensons en effet que l'objet des cours magistraux prend la forme d'objets discursifs et renvoie à des savoirs à co-construire entre l'émetteur enseignant et les récepteurs étudiants.

Quant à Antoine Culioli, il soutient que le système de repérage de tout énoncé constitue et se place dans un espace d'énonciation et un temps d'énonciation :

« énoncer, c'est construire un espace et un temps, orienter, déterminer, établir un réseau de valeurs référentielles²⁹⁴ ».

Il aborde en particulier, outre des valeurs référentielles, des valeurs appelées *imaginaires*, traduisant « par une abstraction l'espace des possibles²⁹⁵ ». Cette pensée rejoint plus tard la notion de *polyphonie* car elle fait apparaître un second énonciateur potentiel²⁹⁶. Culioli évoque aussi une suite des formes à étudier dans l'approche énonciative, comme les formes interrogatives, indéfinies, concessives, hypothétiques, etc. Nous retenons des travaux de Culioli sur l'énonciation, l'étude dédiée au subordonnant *que* dans les

²⁹² Cité par Alpha Ousmane Barry, « Les bases théoriques en analyse du discours », disponible sur le site <http://www.er.uqam.ca/nobel/ieim/IMG/pdf/metho-2002-01-barry.pdf>.

²⁹³ *id.*

²⁹⁴ Antoine Culioli, 1999, *Pour une linguistique de l'énonciation. Formation et opérations de repérage*, Tome 2, Paris, Ophrys, p. 49.

²⁹⁵ *id.*, p. 50.

²⁹⁶ La distinction entre le locuteur et l'énonciateur peut se faire à l'aide de la théorie sur la polyphonie de Ducrot.

propositions déclaratives pour prouver la présence du premier énonciateur et l'acte assertif comme source de toute énonciation. Nous en avons plusieurs dans notre corpus.

Notons que l'approche énonciative nous permet de visualiser notre objet de recherche, le cours magistral. Sachant que la trace du locuteur, les contextes spatio-temporels sont importants dans les discours magistraux, analyser les CM sur le plan énonciatif et les situer dans leur contexte sera sans doute une démarche clef de notre travail d'analyse. Nous passons maintenant à la théorie du dialogisme puis à celle de la polyphonie qui jouent aussi un rôle important dans notre étude.

2.3. Le dialogisme et la polyphonie

Certes, le cours magistral est apparemment perçu comme un discours monologal, vu la prise de parole monopolisante du locuteur enseignant. Pourquoi alors devons-nous recourir au dialogisme pour l'étudier ? Écoutons Bakhtine, un des premiers à introduire cette notion, et qui la place dans le comportement humain envers autrui :

« Être, c'est communiquer dialogiquement²⁹⁷ ».

Le philosophe soviétique s'intéresse en particulier au dialogue de Socrate en notant que la vérité ne provient pas d'une seule personne mais qu'elle « naît entre les hommes qui la cherchent ensemble, dans le processus de leur communication dialogique²⁹⁸ ».

Non seulement intéressé par la communication, Bakhtine se penche aussi sur l'approche interactionnelle en soulignant que c'est l'interaction verbale qui est l'origine fondamentale de la langue :

« la véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psychophysiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciateurs. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue²⁹⁹ »

Dès lors, Bakhtine construit sa théorie par laquelle la relation humaine est essentielle pour appréhender toute chose. Cette interrelation permet de situer l'individu dans un cadre social où il interagit avec les autres. Les idées bakhtiniennes développent par conséquent la notion d'énonciation en relation avec le groupe social :

« le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression, n'est pas intérieur, mais extérieur : il est situé dans le milieu social qui entoure l'individu³⁰⁰ ».

Il explique cette relation ainsi :

²⁹⁷ Bakhtine Mikhaïl, 1970, *La Poétique de Dostoïevski*, Paris, Seuil, p. 325.

²⁹⁸ *id.*, p. 155.

²⁹⁹ Bakhtine Mikhaïl, 1977, *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Editions de Minuit, p. 136.

³⁰⁰ *id.*, p.134.

« toute énonciation, quelque signifiante et complète qu'elle soit par elle-même, ne constitue qu'une fraction d'un courant de communication verbale ininterrompu (touchant à la vie quotidienne, la littérature, la connaissance, la politique, etc.). Mais cette communication verbale ininterrompue ne constitue à son tour qu'un élément de l'évolution tous azimuts et ininterrompue d'un groupe social donné. [...] Jamais la communication verbale ne pourra être comprise et expliquée en dehors de ce lien avec la situation concrète [...] grâce à ce lien concret avec la communication, la communication verbale s'accompagne toujours d'actes sociaux de caractère non verbal (gestes du travail, actes symboliques composant un rituel, cérémonies, etc.)³⁰¹ »

Il souligne, lui aussi, l'importance du contexte dans lequel se développe l'interaction. Dans la perspective dialogique, Bakhtine mène des réflexions sur ce qu'il appelle « slovo », c'est-à-dire le « mot », lien entre le locuteur et son interlocuteur :

« Le mot constitue justement le produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur [...] Le mot est le territoire commun du locuteur et de l'interlocuteur³⁰² ».

Les théories bakhtiniennes sont reprises et approfondies par plusieurs spécialistes. Nous en citons deux : Jacques Bres et Aleksandra Nowakowska, deux linguistes qui s'investissent dans l'étude du concept de dialogisme. Ils appréhendent le double dialogisme qui s'adresse à l'autre tout en abordant un objet quelconque :

- le premier dialogisme dit *interdiscursif*, traite du discours qui se croise avec d'autres discours parlant d'un même objet,

« Sur toutes ses voies vers l'objet, le discours en rencontre un autre, "étranger" et ne peut éviter une action vive et intense avec lui. Seul l'Adam mythique abordant avec sa première parole un monde pas encore mis en question, vierge, seul Adam-le-solitaire pouvait éviter totalement cette orientation dialogique sur l'objet avec la parole d'autrui.³⁰³ ».

- le second dialogisme dit *interlocutif* met en place une interaction avec l'interlocuteur en envisageant toujours une sorte de « compréhension-réponse »,

« Tout discours est dirigé sur une réponse et ne peut échapper à l'influence profonde du discours-réplique prévu. [...] Se constituant dans l'atmosphère du « déjà-dit », le discours est déterminé en même temps par la réplique non encore dite, mais sollicitée et déjà prévue.³⁰⁴ ».

Ils s'appuient sur les paramètres, temporel et personnel, en vue de distinguer ces deux types de dialogisme.

«- dans le dialogisme interdiscursif, l'énoncé [E] (présup)pose que l'énoncé [e] a pour énonciateur un tiers et qu'il lui est antérieur. Soit donc : e1 = tiers, et t₀ < T₀ (le moment de l'énonciation de [e] est antérieur au moment de l'énonciation de [E]).

³⁰¹ *id.*, p. 136.

³⁰² *id.*, p. 123-124.

³⁰³ 1934/1978, p. 102, cité par Bres Jacques et Nowakowska Aleksandra, 2004, « *J'exagère ? Du dialogisme interlocutif* », *L'énonciation dans tous les états*, Berne, Peter Lang, p. 2.

³⁰⁴ *id.*

-dans le dialogisme interlocutif, l'énoncé [E] (présup)pose que l'énoncé [e] a pour énonciateur une seconde personne, l'allocutaire, et qu'il lui est postérieur. Soit donc : $e_1 = 2e$ pers = allocutaire A1, et $t_0 > T_0$ (le moment de l'énonciation de [e] est postérieur au moment de l'énonciation de [E])³⁰⁵ »

Pourtant, les chercheurs avouent qu'une telle distinction n'est pas évidente car des remarques surgissent, en particulier concernant des critères temporels. Ils soulignent en fait qu'un discours peut à la fois inclure des paramètres du dialogisme interdiscursif et ceux du dialogisme interlocutif sur le plan temporel, au moment de l'énonciation par rapport à l'énoncé, c'est-à-dire qu'il peut être soit avant soit après. De l'autre côté, les paramètres sont aussi flexibles dans les cas où le tiers renvoie aussi à l'allocutaire. Vu la complexité des discussions, nous n'allons pas plus loin dans cette discussion mais nous sommes reconnaissante à Bakhtine ainsi qu'à Bres et Nowakowska dans leurs travaux sur le concept de dialogisme et surtout sur l'identification et la dénomination des deux discours interdiscursif et interlocutif, modèles théoriques importants pour notre recherche. En effet, nous les trouvons en simultanément dans de nombreux extraits de notre corpus. Par exemple :

« **c'est un sacré cinéma** vous vous souvenez des engueulades qu'il y a eues encore sur un indice de prix après le passage à l'euro la plupart des / des grandes impressions des ménages français **c'est de dire qu'il semble bien quand même qu'il y a une véritable hausse des prix mais non on vous dit qu'il y en a pas** / y a pas de hausse de prix significative avec notre indice des engueulades qu'il y a entre la mesure d'un indice qui évidemment se confirme au supermarché / +++ le fait que des éléments économiques là-dedans qui sont différents qui sont des techniques des produits qui sont pas d'achat d'un produit moyen *et cætera* **des tas de questions économiques qui en même temps sont traitées sur le plan technique si on veut quand même arriver à mesurer l'évolution des prix / c'est quand même un enjeu assez fort / sur les salaires / sur les conséquences et cætera ok ?** donc avec moins de boulot moins formation sur sur le plan technique et économique **avec des gammes des choix qui sont fondamentalement des choix économiques à mon avis s/ n'importe quel indice encore une fois n'est pas neutre / il prend parti sur un certain nombre de choix politiques** » (CM2, l. 98-111).

Dans l'extrait ci-dessus, nous voyons deux types de dialogisme qui alternent. Les discours du dialogisme interlocutif sont les passages mis en gras. Ce sont des commentaires et des remarques personnels de la part de l'enseignant exprimés dans des termes nuancés (*sacré cinéma, engueulades, enjeux*), des verbes et expressions d'opinions (*sembler, à mon avis*), des tournures argumentatives (*quand même, mais, si*) et la négation. Ces indices se réfèrent au dialogisme interlocutif dans la mesure où le locuteur exprime son avis, ses critiques vis-à-vis des contenus et ceci avec l'intention de capter l'attention des auditeurs.

³⁰⁵ *id.*, p. 6

Les discours de l'ordre du dialogisme interdiscursif sont les passages mis en italique. Ils traitent des problèmes de la vie actuelle affectée par les crises économiques (la hausse des prix, le travail, les salaires). Ces discours ont recours au vocabulaire de quotidien, partagé comme *ménages français, supermarché, économique, achat, produit, boulot*. Nous notons pourtant que les discours d'ordre dialogique interlocutif portent des éléments qui peuvent s'orienter vers l'interdiscursif et *vice versa* car ils traitent des sujets en impliquant le co-énonciateur ou l'allocutaire ou à l'inverse. En effet, Bres et Nowakowska relèvent que l'aspect interlocutif s'intègre dans les discours interdiscursifs lorsque le locuteur anticipe sur le discours de son allocutaire « à travers le déjà dit de cet allocutaire, et plus globalement à travers le déjà dit des différents discours³⁰⁶ ».

Les réflexions développées par Bres et Nowakowska nous intéressent dans la mesure où elles approfondissent le concept de « dialogisme interlocutif anticipatif » et s'interrogent sur les marqueurs signifiants de ce dernier. Comme l'indique le nom, ce concept vise à anticiper le dialogue avec l'interlocuteur, autrement dit, il s'inscrit dans l'idée bakhtinienne du discours, dans une relation d'intersubjectivité qui :

« [...] répond à quelque chose, il réfute, il confirme, il anticipe sur les réponses et les objections potentielles, cherche un soutien³⁰⁷ ».

Ces linguistes mentionnent d'abord la prolepse et son traitement dans le discours rapporté avec les verbes introducteurs, c'est-à-dire les verbes de parole notamment du côté dissensuel (*arguer, rétorquer, etc.*) ou au moins neutre (*dire*), souvent précédés par le verbe *pouvoir*. Par exemple :

« et là on a un conflit qui je dirais qui est assez habituel / y compris d'ailleurs / de l'adolescent qui s'engueule avec / des copains ou des copines » (CM1, l. 178-180).

Ce procédé sert en particulier, comme le soulignent Bres et Nowakowska, à prévenir des objections pour mieux les défaire. On trouve, en effet, des exemples de ce genre de discours dans notre corpus :

« alors je suis pas en train de dire que toutes les personnes qui ont une note inférieure à dix c'est pas parce qu'ils écoutent pas en cours » (CM1, l. 44-45),

« c'est inutile de vous dire que ces situations de miroir chronologique / qui sont très souvent interrogeant déstabilisantes / chez les adultes » (CM1, l. 567-568),

« et pour ceux qui n'ont pas fait mais qui peut-être connaissent le nom de Keynes ou qui connaissent pas peut-être ça dépend / ceux qui connaissent

³⁰⁶ *id.*, p. 9.

³⁰⁷ Bakhtine Mikhaïl, 1977, *id.*, p. 136.

Keynes le nom je dirais par cœur dans les derniers moments qui est parlé plus qu'auparavant » (CM2, l. 221-223),

« vous allez me dire que dans les deux cas » (CM3, l. 237).

Dans leurs analyses, Bres et Nowakowska mentionnent des marqueurs linguistiques ayant la fonction de signifier le dialogisme. Sont présents dans leur liste des marqueurs qui « permettent le “dialogue” aussi bien avec un énoncé antérieur qu’avec un énoncé ultérieur³⁰⁸ », à savoir la négation, le clivage, le détachement, la confirmation, la concession ou l’interrogation, entre autres.

De plus, à propos du dialogisme à une double dimension interdiscursive et interlocutive, les chercheurs abordent deux formes, « citative » et « responsive ». La forme citative intervient lorsque

« l’énoncé [E] interagit avec un énoncé [e] qu’il rapporte, de différentes façons³⁰⁹ »,

alors que la forme responsive

« affecte uniquement le dialogisme interlocutif anticipatif, et qui est faite du seul élément (ii) mentionné précédemment³¹⁰ ».

Ils étudient des clivages formés par des syntagmes tels que *c’est...que*, *c’est n’est pas x, mais/ c’est y qu-z*. La distinction entre les formes citative et responsive consiste en l’accompagnement possible de l’expression *contrairement à ce que x a dit / dit / dira* pour la première forme et le métalangage dans la seconde. Par exemple :

« c’est bien à la preuve que finalement le pacs est quelque part adultère n’est pas permis / » (CM3, l. 96-97),

« c’est un contrat qui obéit à des conditions de forme qui sont des conditions de validité / conditions de validité donc et de forme un certain nombre de solennité que je que j’ai déroulée / que j’ai donc déroulée euh / dans les phases » (CM3, l. 159-162).

Le dialogisme conduit à une autre notion qui est aussi conséquente dans les théories bakhtiniennes, c’est la *polyphonie*.

Désignée au début par l’auteur sous le phénomène de *dialogisation intérieure*, elle renvoie à la caractéristique de « construction hybride » de discours qui est

« un énoncé qui, d’après ses indices grammaticaux (syntaxique) et compositionnels, appartient au seul locuteur, mais où se confondent en réalité deux énoncés, deux manières de parler, deux styles, deux “langues”, deux perspectives sémantiques et sociologiques. Il faut le répéter : entre ces deux énoncés, ces deux styles, ces langues et ces perspectives, il n’existe du point de vue de la composition ou de la syntaxe, aucune frontière formelle.

³⁰⁸ Bres Jacques et Nowakowska Aleksandra, *id.*, p. 14.

³⁰⁹ *id.*, p. 20.

³¹⁰ *id.*

Le partage des voix et des langages se fait dans les limites d'un seul ensemble syntaxique, souvent dans une proposition simple³¹¹ ».

Dans une suite de discours, existent différentes manières de parler, des styles variés, des langues différentes voire des visions distinctes sur les plans sémantiques et sociologiques de l'énonciation et des locuteurs supposés or sous-entendus. Grâce à l'étude de ce concept, nous comprenons l'idée de pluralité des voix superposées dans le discours. Appelée ainsi « polyphonie », la théorie de Bakhtine et notamment celle qui est développée par Ducrot (1984 : 173-233) est signifiante dans la mesure où elle distingue trois sujets relatifs à l'énonciation :

- le sujet parlant : Pour Ducrot, le sujet parlant est « un élément de l'expérience³¹² », comme dit Jacques Bres en tant que « producteur effectif du message³¹³ ». Kerbrat-Orecchioni rappelle également que le sujet parlant s'investit dans la situation de communication en réalité et qu'il est donc apte à mobiliser des compétences linguistiques et communicatives³¹⁴.

- le locuteur : Ducrot définit le locuteur comme

« un être qui, dans le sens même de l'énoncé, est présenté comme son responsable, c'est-à-dire comme quelqu'un à qui l'on doit imputer la responsabilité de cet énoncé. C'est à lui que réfèrent le pronom *je* et les autres marques de la première personne. Même si l'on ne tient pas compte, pour l'instant, du discours rapporté direct, on remarquera que le locuteur, désigné par *je*, peut être distinct de l'auteur empirique de l'énoncé, de son producteur – même si les deux personnages coïncident habituellement dans le discours oral³¹⁵ ».

Le locuteur se veut responsable de l'énoncé qui se manifeste le plus clairement par les indices de la première personne. Le locuteur peut se présenter avec le sujet parlant mais il se distingue de lui par sa responsabilité vis-à-vis de l'énoncé.

- l'énonciateur : L'énonciateur est censé « s'exprimer à travers l'énonciation sans que pour autant on (lui) attribue des mots précis ». L'étude des autres chercheurs sur cette notion montre que l'énonciateur n'est peut-être pas un sujet réel mais qu'il se réfère à un point de vue (notamment suite aux travaux de Nølke (2001) et Nølke, Fløttum et Norén (2004)³¹⁶).

Or, l'intérêt de la polyphonie est grand car dans les trois cours magistraux de notre corpus, ce phénomène est fréquent et intervient à différents niveaux. Il permet d'abord de

³¹¹ Bakhtine Mikhaïl, 1978, *id.*, pp. 125-126.

³¹² Ducrot Oswald, 1984, *Le dire et le dit*, Paris, Minuit, p. 199.

³¹³ Bres Jacques, Haillet Patrick Pierre, Mellet Sylvie, Nølke Henning, Rosier Laurence (dir.), 2005, *Dialogisme et polyphonie, Les approches linguistiques*, Bruxelles, De Boeck Duculot, p. 27.

³¹⁴ Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1990, *Les interactions verbales*, tome 1, Paris, Armand Colin, p. 29.

³¹⁵ Ducrot Oswald, 1984, *id.*, 193-194.

³¹⁶ Bres Jacques, 2005, *id.*, p. 28.

saisir la présence de différentes voix évoquées dans certains passages du cours magistral. Par exemple, dans le passage suivant du cours de Macroéconomie, nous percevons au moins trois voix différentes, celle du locuteur enseignant, celle de Keynes et celle de la macroéconomie grâce à sa personnification.

« (*locuteur enseignant*) modéliser c'est-à-dire on va entrer dans les trois présentations abrégées de l'économie avec les variables / et liées par des relations qui sont mathématisables / qui sont représentables par certaines caractéristiques mathématiques physiques / en termes de rigueur économique / en termes de représentation *et cætera* / on va boucler avec un modèle / et codification codification c'est-à-dire par exemple que / on en parlera quand Keynes dit / (*Keyne*) < oui oui * la consommation globale et les fonctions des revenus globales > / (*locuteur enseignant*) mais il dit / la plupart du temps / la plupart du temps c'est le cas / là la macro standard va dire / (*la macroéconomie*) < m'ennuie pas ! / avec ton dans la plupart du temps moi je te dis que / j'irai prendre comme travail hein comme élément de base j'allais dire la consommation est une fonction stable de y / au revenu global point / circuler > » (CM2, l. 418-427).

Par ailleurs, ce qui est intéressant, c'est le fait que ce procédé permet de révéler différents rôles de l'enseignant universitaire lorsqu'il se mute du professeur responsable pédagogique en vue de la transmission des savoirs, en enseignant ayant la mission de gérer sa classe ou qu'il se transforme en spécialiste par rapport au savoir qu'il maîtrise. Par exemple, dans le cours de Psychologie de l'adolescence, nous remarquons le changement ou la combinaison des rôles de l'enseignant en tant que pédagogue et spécialiste de son domaine, via le phénomène polyphonique dans son discours :

« (*enseignant-pédagogue*) dans ce chapitre-là je parlerai aussi des parents // euh je serais conduit à dire / parfois les pauvres / l'adolescence met les parents dans des situations quelques fois compliquées // mais euh on pourrait dire aussi bien c'est bien fait pour eux / ils avaient qu'à pas faire des gosses et puis ils avaient qu'à les élever autrement d'abord on récolte toujours ce que l'on sème / (*enseignant-pédagogue-spécialiste*) enfin il faut parler de la situation des parents / dans la mesure où je pense / que le travail de l'adolescence / interroge toujours une famille / enfin quoi / un collectif / c'est loin de la famille biologique dans laquelle vivent les adolescents / mais (*enseignant-spécialiste*) je crois qu'on ne peut pas analyser des processus psychiques / de l'adolescent sans à nouveau les référer / à ceux à qui il s'adresse / et du coup les parents / en première ligne ont le mérite d'être évoqués / dans cette problématisation » (CM1, l. 83-92).

Sachant que tout énoncé est produit par un sujet parlant qui est l'enseignant universitaire, auteur principal de toute énonciation, la polyphonie représente donc un aspect important de l'analyse du discours que nous allons découvrir.

Selon la théorie de l'énonciation et le dialogisme, les énoncés, produits de l'énonciation, sont nés dans un cadre interactif et sont influencés par la subjectivité. C'est là que la pragmatique apparaît et joue un rôle important dans la communication humaine car rarement il existe une seule interprétation d'un énoncé.

2.4. L'approche pragmatique et la théorie des actes de langage

Il s'agit d'un champ d'étude qui vise

« (un) mode d'approche des phénomènes à la fois original et fédérateur en sciences de l'homme³¹⁷ ».

Il ne s'agit pas d'un nouveau champ d'étude car la pragmatique emprunte aux idées philosophiques en cours depuis l'Antiquité. Philippe Blanchet rappelle que les anciens rhétoriciens s'intéressaient « aux liens existant entre le langage, la logique (notamment argumentative) et les *effets du discours* sur l'auditoire³¹⁸ ». Il rassemble également les définitions de la pragmatique comme suit :

- « un ensemble de recherches logico-linguistiques [...] l'étude de l'usage du langage, qui traite de l'adaptation des expressions symboliques aux contextes référentiel, situationnel, actionnel, et interpersonnel (Encyclopedia universalis) ;
- l'étude de l'utilisation du langage dans le discours et des marques spécifiques qui, dans la langue, attestent de sa vocation discursive (A.-M. Diller et F. Récanati) ;
- l'étude du langage comme phénomène à la fois discursif, communicatif et social (F. Jacques) ;
- La pragmatique est cette sous-discipline linguistique qui s'occupe plus particulièrement de l'emploi du langage dans la communication (L. Sfez).³¹⁹ »

La pragmatique, qui consiste à considérer le langage comme une action, s'intéresse donc aux aspects discursifs, communicatifs et sociaux de l'usage du langage en lien étroit avec les contextes référentiels, situationnels, actionnels et interpersonnels. La pragmatique est une approche « nouvelle et prometteuse du champ des sciences de l'homme³²⁰ ». Parmi les théories inscrites dans la pragmatique, nous nous intéressons à la théorie des actes de langage initiée par Austin et développée par Searle. Elle distingue trois groupes d'actes de langage :

- l'acte *locutoire* consiste à dire quelque chose, autrement dit à faire une énonciation³²¹.

- l'acte *illocutoire* désigne une énonciation par laquelle le locuteur veut exercer une force en son auditeur, sous forme de *promesse* ou de *menace*, ce que Grice appelle l'« intention réflexive ». D'où la notion de *performatif* chez Austin, définie par le fait qu'énoncer quelque chose signifie l'effectuer. Cette théorie met l'accent sur l'énonciation car par exemple par le fait de dire « je te félicite », le locuteur fait l'action de féliciter. Les

³¹⁷ Blanchet Philippe, 1995, *La pragmatique. D'Austin à Goffman*, Paris, Bertrand-Lacoste, p. 9.

³¹⁸ *id.*, p. 10.

³¹⁹ *id.*, p. 9.

³²⁰ *id.*, p. 114.

³²¹ John Langshaw Austin, 1970, *Quand dire, c'est faire*, traduction française, Paris, Seuil, p. 93.

verbes illocutoires sont aussi clairement marqués par le fait qu'ils s'adressent à un interlocuteur pour transmettre l'intention du locuteur, comme *remercier*, *conseiller*, *juré*, *démander*. Ainsi, un acte illocutoire se réalise en se verbalisant. Même quand un énoncé ne contient pas un de ces verbes mais a la forme interrogative ou affirmative, il renvoie à l'acte illocutoire car sa reformulation en discours indirect nécessitera ce type de verbe.

- l'acte *perlocutoire* sert à produire un effet intentionnellement ou non sur l'allocataire via l'énonciation. Par exemple : le fait de dire « Il fait froid » implique probablement le souhait du locuteur que l'allocataire aille fermer la fenêtre, ou fasse une autre action.

La théorie des actes de langage est intéressante car elle s'applique à tous les énoncés, comme le dit Catherine Kerbrat-Orecchioni :

« Tous les énoncés possèdent intrinsèquement une valeur d'acte et même les assertions, qui ne se contentent pas de faire savoir à A ce que L pense de X, mais visent cependant à influencer d'une manière ou d'une autre sur la manière de voir de A. ³²² ».

De plus, chaque énoncé peut inclure deux ou trois aspects, locutoire, illocutoire et perlocutoire. Par exemple,

- acte locutoire : « Il est venu » pour dire l'arrivée de quelqu'un ;
- acte illocutoire : « Il est venu ! » ou « Il est venu ? ». L'affirmation ou l'interrogation de cet énoncé s'adresse à un allocataire et exprime l'intention de l'auteur ;
- acte perlocutoire : « Il est venu » pour amener les participants à se préparer à l'accueillir.

La théorie des actes de langage est d'un grand intérêt pour notre travail car elle nous permettra de détecter différents messages du locuteur enseignant universitaire ou des valeurs impliquées dans le cours magistral qu'il veut transmettre.

Le CM est aussi un moment ou espace privilégié pour exprimer la relation entre le locuteur enseignant et sa matière, son objet d'enseignement et tout ce qui lui est relatif. Ainsi, à côté de la fonction de transmission des savoirs, nous supposons que le cours magistral présente d'autres fonctions au niveau social dans l'interaction au sein de la communauté universitaire et les valeurs sociales qui renforcent le cours magistral et le rendent vivant jusqu'à aujourd'hui. Puisque notre seule méthode pour le prouver consiste à traiter les discours magistraux, autrement dit, tous les énoncés produits par l'enseignant, nous allons recourir d'abord dans cette approche pragmatique à l'analyse des types

³²² Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1980, *id.*, p. 22.

d'actes formulés, puis à l'étude des gestes professionnels que supposent ces actes (réf. partie 4, chapitre 3, p. 254).

Nous traiterons aussi des modalités de l'énonciation pour voir les messages que l'enseignant veut transmettre éventuellement aux étudiants ou l'influence qu'il exerce sur eux d'une certaine manière. Le travail sur l'implicite nous sera aussi très important car il nous aidera à lire les idées qui se cachent derrière les mots. Notons que ce modèle classique dit pragmatique auquel avaient recours les rhétoriciens helléniques est fondé sur la connaissance des *passions* et des *mœurs*³²³ : nous sommes bien dans le social.

Par ailleurs, la théorie des actes de langage est marquée par la métaphore :

« Pourquoi prenons-nous des expressions en un sens métaphoriques [...] ? Comment les énonciations métaphoriques fonctionnent-elles ? [...] L'ironie et les actes de langage indirects offrent d'autres exemples de cette faille entre le sens de l'énonciation du locuteur et le sens littéral de la phrase³²⁴ ».

La métaphore est présente dans la parole des enseignants, ce qui contribue à assaisonner le cours. Le cours magistral ne vise pas seulement à transmettre purement et à la lettre des savoirs. Cette façon de discourir peut expliquer le point de vue du locuteur sur l'actualité qui est traitée. La liberté de la parole est reconnue et s'effectue de manière subtile dans le milieu universitaire en France. On y a le droit de critiquer, de donner son avis sur tout ce à quoi on s'intéresse. Et cela passe souvent par la métaphore, qui est donc actualisée et contextualisée.

2.5. La sociolinguistique

Philippe Blanchet note que

« la sociolinguistique étudie les langues dans leur relation avec les sociétés où on les emploie. Elle cherche à répondre à la question "Qui parle quoi, où, quand, comment, pourquoi ?"³²⁵ ».

Les chercheurs qui s'investissent dans ce champ d'étude nous permettent d'aborder des corpus linguistiques via d'autres angles de vue. Certes, la sociolinguistique débute comme une « branche de la linguistique externe » qui est « une sorte de rencontre entre une théorie linguistique et une théorisation sociale³²⁶ ». Cependant, Thierry Bulot, professeur et sociolinguiste, souligne que quoique l'étymologie des deux disciplines contienne le même terme *lingua*, la sociolinguistique se veut « autonome et distincte » de la linguistique car elle vise à un autre objet désigné par « la langue ». Ce n'est plus la langue comme un outil de communication avec des caractéristiques homogènes, pré-

³²³ *id.*, p. 10.

³²⁴ SE, p. 121-122, cité par Blanchet Philippe, 1995, *id.*, p. 40.

³²⁵ Blanchet Philippe, *id.*, p. 56.

³²⁶ *id.*

existantes ou pré-définies selon les conventions d'un système mais pour la sociolinguistique, il s'agit d'étudier

« un objet hétérogène nécessairement produit des usages sociaux, plurinormé, engageant fondamentalement la construction des identités, la socialisation, le rapport au monde³²⁷ »

C'est donc la langue dans sa dimension sociale et collective. Écoutons ce que dit le spécialiste à propos de la distinction des missions des chercheurs de chaque champ d'étude :

« le linguiste qui observe et décrit la langue, se pose essentiellement la question de savoir comment ça marche, tandis que le sociolinguiste, tout en se posant cette question (ce qui signifie qu'être sociolinguiste implique des compétences quant aux outils descriptifs des formes) doit compléter son questionnement ; pourquoi ça marche comme cela (qui implique qu'être sociolinguiste suppose des connaissances théoriques et méthodologiques en plus et hors du seul champ linguistique)³²⁸ ».

L'analyse du discours est complétée par la sociolinguistique car, à la différence de la linguistique qui s'intéresse aux seuls phénomènes de la langue, à leur fonctionnement, cette discipline, quant à elle, se penche sur les raisons pour lesquelles une langue est utilisée de telle ou telle façon, par qui et dans quelles circonstances. De surcroît, cette discipline, qui date qu'à peine d'une cinquantaine d'années, permet de grands épanouissements dans les recherches sur les interactions langagières :

« - la façon dont les interlocuteurs utilisent *diverses variétés d'une langue, ou diverses langues*, au cours des échanges (principes d'*alternance codique* et de *covariation* établis par la sociolinguistique) ;
- comment ces choix participent à des *stratégies d'interaction* ;
- comment ces choix construisent des *cadres culturels pour l'interprétation* des énoncés et des énonciations ;
- en quoi ces choix sont *signifiants* ;
- quelles inférences fondées sur *quels indices* sont effectuées [...] ;
- comment ces modalités d'interaction fonctionnent dans le cas – fréquent – de *contacts entre locuteurs appartenant à des communautés ethnolinguistiques et sociolinguistiques différentes*.³²⁹ »

La sociolinguistique permet d'appréhender comment fonctionne une société, à travers l'étude de la langue et de son contexte territorial et culturel, autrement dit, elle permet d'expliquer pourquoi les interlocuteurs, les membres d'une communauté, opèrent certains choix de langue. D'où l'intérêt de saisir les contextes sociaux. La sociolinguistique a désormais une influence sur l'étude linguistique, comme l'affirme Marcellesi :

« Si la langue est chose éminemment sociale, n'est-on pas en droit d'estimer après Labov qu'il n'y a pas de véritable linguistique sans

³²⁷ *id.*

³²⁸ Bulot Thierry, Blanchet Philippe, 2011, *Dynamiques de la langue française au XIX^{ème} siècle : une introduction à la sociolinguistique*, <http://www.sociolinguistique.fr/>.

³²⁹ Blanchet Philippe, 1995, p. 56.

sociolinguistique et que de ce fait la sociolinguistique est la linguistique véritable ?³³⁰ »

Thierry Bulot souligne que dans la perspective sociolinguistique, la langue relève d'un triple aspect :

« -nécessairement sociale : une langue n'existe que parce que les locuteurs intériorisent son existence via des/leurs pratiques linguistiques tant représentées qu'effectives [...] -diverse et hétérogène : son usage varie localement, socialement, selon les types d'interaction, le sexe des interlocuteurs, les genres de discours, etc. -constituée par et pour un système d'interaction entre des locuteurs sur une aire territorialisée [...]»³³¹ »

Vue l'apport de la sociolinguistique dans les recherches sur la langue en situation sociale comme le CM, précisément sur les discours, notre travail pourra sans doute bénéficier de cet éclairage théorique étant donné que la langue que nous allons étudier est utilisée au sein d'une communauté, dans un cadre institutionnel appelé *universitaire*. Selon ces critères, la sociolinguistique intervient pour éclairer les cours magistraux à l'université en France, au début du XXI^{ème} siècle.

En bref, la présentation de nos outils d'analyse ne correspond pas obligatoirement à l'ordre des deux axes d'étude fixés par notre problématique. Par conséquent, nous n'allons pas mener notre analyse directement en fonction des hypothèses émises. Nous tenons à réunir des procédés pour voir leur dynamique dans le traitement de notre corpus suivant notre méthodologie.

³³⁰ Marcellesi Jean-Baptiste, 1981-82, *Caractères de la sociolinguistique. fr.* dans *C.I.S.L.*, n°3, p. 66.

³³¹ Bulot Thierry, Blanchet Philippe, 2011, *id.*

CONCLUSION DE LA PARTIE DE METHODOLOGIE

Les choix méthodologiques que nous venons d'expliquer et de justifier ont abouti à la réalisation d'un corpus à la fois précis et complexe. Le fait que nous nous soyons limitée à trois cours magistraux nous permettra d'étudier notre transcription dans le détail. Par ailleurs, les outils linguistiques que nous avons choisis mettront à jour, nous l'espérons, les éléments à la fois linguistiques, didactiques qui font l'objet de nos hypothèses. C'est donc maintenant à l'analyse des données recueillies que nous allons nous consacrer.

Notre travail d'analyse sera donc fait en deux temps : en premier lieu, nous allons mener une macro-analyse pour voir les points communs entre les façons de parler des trois enseignants, pour voir s'il existe une structure commune des cours magistraux, en nous basant sur les systèmes énonciatifs de leurs discours, des systèmes verbaux, et autres phénomènes textuels.

Le second temps s'investira davantage dans une micro-analyse qui cherchera à révéler différents aspects détaillés du cours magistral afin de prouver les différentes fonctions impliquées. Nous reprendrons les procédés énonciatifs pour montrer l'aspect interactif, la négociation du sens, et donc la co-construction des savoirs par tous les acteurs en présence. L'étude lexicale suggèrera différentes interprétations, des démarches pédagogiques à la compréhension des normes de rigueur scientifique à rappeler. L'analyse syntaxique d'une part contribuera à renforcer l'aspect interactif et d'autre part conduira à identifier des modes de pensée à la française dans les cours magistraux. Nous nous intéresserons aussi aux actes de langage pour montrer qu'un CM n'a pas pour seul but de transmettre des savoirs.

L'analyse de ces aspects du CM nous aidera à prouver, nous l'espérons, que les fonctions principales de ce genre universitaire ne sont peut-être pas cognitives ou didactiques. On approfondira cette idée dans l'interprétation finale de nos résultats hypothèse par hypothèse. L'ensemble de ces outils constitue une analyse sociolinguistique propre, nous semble-t-il, à montrer les divers niveaux de sens que contient un CM, pour la société qui le produit.

PARTIE 3 :

UNE DOUBLE ANALYSE DE NOS DONNEES

Cette partie de notre recherche a pour objectif d'analyser les éléments mis au jour pour démontrer la validité des deux axes qui découlent de notre problématique. Comme nous l'avons mentionné dans la dernière partie, l'analyse du corpus sera structurée en deux volets principaux, mais pas directement en fonction de l'ordre de cette démonstration de nos hypothèses. En effet, nous tenons à mener notre étude sur deux plans : le premier consiste à une macro-analyse des trois CM de notre corpus afin de ressortir leurs conditions de production, générales mais significatives à notre avis. Grâce à cette première analyse dans la globalité des CM, nous essayerons de définir une structure commune éventuelle de ce phénomène d'enseignement *en présentiel* à l'université. La seconde partie de notre analyse traitera à la loupe notre corpus successivement en fonction des aspects linguistiques, discursifs, pragmatiques, etc. Cette micro-analyse nous permettra, au travers de ces différentes dimensions, de saisir des fonctions du cours magistral, non seulement cognitives et didactiques mais aussi sociales. Nous commençons maintenant la première étude de notre corpus dite « macro-analyse ».

CHAPITRE 1 : MACRO-ANALYSE DES TROIS CM DU CORPUS

Avant d'entamer l'analyse approfondie des trois CM de notre corpus, nous voulons rappeler dans la première phase de cette analyse quelques points essentiels déjà abordés dans la partie méthodologique, indispensables pour ce qui suit, à savoir une étude macro qui prépare l'étude micro. On abordera la structure des CM qui leur donne leur cohérence interne, en même temps qu'elle identifie leurs points de ressemblance. La troisième et dernière phase se conclut par une comparaison structurelle des trois CM.

1. Etude structurelle

1.1. *Objet/thème*

Les cours magistraux (CM) recueillis représentent trois matières différentes, à savoir la Psychologie de l'adolescence (CM1), la Macroéconomie (CM2), et le Droit civil 2 (CM3). Ces matières appartiennent aussi à trois domaines d'étude différents de l'enseignement supérieur en France : les Sciences de Gestion et d'Economie, les Sciences de l'Education et le Droit. La Macroéconomie a pour objet d'étudier des théories et des faits concernant l'économie d'un point de vue macro. Elle convoque des réflexions issues d'autres domaines comme l'histoire, la politique, et met l'accent sur leurs effets sociaux, entre autres. Quant au CM1, comme son nom l'indique, il vise à mettre en évidence l'étude des adolescent-e-s, en particulier, il traite de cette tranche d'âge en France et de nos jours, autrement dit au XXIème siècle. Le CM3, intégré dans la suite des cours de Droit civil, traite un phénomène de la société française d'aujourd'hui, le pacs³³², une nouvelle forme de vie en couple règlementée par la loi française.

1.2. *Date*

Le code des CM reprend l'ordre chronologique de leur enregistrement. Ainsi, le CM1, le cours de Psychologie de l'adolescence, a été enregistré le 2 février 2010, le CM2, celui de Macroéconomie, le 8 février 2010, le CM3, celui de Droit civil, le 13 avril 2010. Tous les trois ont été recueillis au début du deuxième trimestre de l'année 2009-2010, à l'université Jean Monnet, Saint-Etienne, France (réf. tableau 8, p. 112).

1.3. *Lieu*

Tous les trois CM se sont passés au campus Tréfilerie de l'université Jean Monnet, deux dans les amphithéâtres (le CM1 et le CM3) et un dans une salle de classe (le CM2).

³³² Le pacte civil de solidarité.

2.1.4. Longueur

Nous désignons par « longueur » le temps magistral de l'enseignant devant la classe sans inclure la pause. Le cours de Psychologie de l'adolescence est prévu sur deux heures par semaine alors le CM1 est en réalité plus court, environ 1h40 (60 minutes pour la première séance et 40 minutes pour la deuxième). Le cours de Macroéconomie est programmé sur deux heures consécutives par semaine, le CM2 est en réalité environ 1h50 (1h15 pour la première séance et 35 minutes pour la deuxième). Le cours de Droit civil, par contre, est fait de deux séances d'une heure et demie chacune : le CM3 dure donc 1h15 environ.

2. Structure organisationnelle

2.1. Appuis théoriques et documentaires : un plan structurel basique présumé

Cette partie est importante pour nous car pouvoir identifier la structure éventuellement commune de tous les CM est nécessaire pour pouvoir ensuite approfondir les points de détail de chacun.

Comme nous l'avons dit plusieurs fois, étudier un cours magistral (CM) nous a d'abord embarrassée en raison des divers contenus mis en lumière suivant les disciplines, sans compter d'autres éléments qui l'influencent et le diversifient, tels que le niveau du public, l'environnement institutionnel, la personnalité des enseignants qui inclut la question du genre, des générations, etc. En fait, nous faisons le pari que, par-delà la diversité disciplinaire, on peut dire que *ce type d'enseignement présenterait* entre autre *un caractère commun et transversal sur le plan linguistique et énonciatif, dans sa construction*. Nous essayerons de montrer les points linguistiques et structurels partagés par les divers cours magistraux que nous avons observés.

Comment comprendre l'organisation d'un objet unique, le CM ? *Organiser* veut dire :

« doter d'une structure, d'une constitution déterminée, d'un mode de fonctionnement³³³ ».

Selon cette définition, il faudra étudier la structure, la constitution et le mode de fonctionnement du CM. De quelle structure s'agit-il ? Aujourd'hui, dans la vie quotidienne, nous avons pu assister, grâce au progrès technologique, à l'avènement des cinémas 3D. De plus, scientifiquement parlant, certains physiciens travaillent sur une théorie appelée « Théorie des cordes » selon laquelle l'univers serait composé de plusieurs dimensions. Cette image aide à comprendre notre sujet d'étude car elle nous

³³³ Robert, 1977, *id.*, p. 1322.

conduit à émettre une hypothèse selon laquelle le cours magistral s'organiserait suivant une composition à diverses facettes. Quelles sont-elles ?

Selon Alk-Hal Saloua, chercheuse qui a fait sa thèse sur le rôle des cours magistraux dans l'échec des étudiants étrangers en première année à l'université française, le CM peut être structuré en fonction des thèmes traités mais ce n'est pas suffisant :

« le découpage du cours magistral en séquences thématiques est une tâche difficile à réaliser étant donnée l'hétérogénéité de ce type de discours³³⁴ ».

Identifier la structure du cours magistral n'est pas une opération anodine. Nous pensons en effet que la diversité des disciplines magistrales nous conduira à prendre du recul pour voir leur organisation commune, comme on peut déceler la colonne vertébrale de tout homme. Le travail d'Alk-Hal mentionne une structure récurrente des unités discursives observées. Elle a pu noter que le cours magistral obéit à une organisation à la fois linéaire et progressive, suivant des actes pédagogiques de l'enseignant. Cela est représenté par des points thématiques de la manière suivante :

- Rappel d'éléments du/des cours précédent(s)
- Ouverture globale : annonce du plan du cours
- Explication – développement du cours
- Ouvertures locales : annonces des séquences (sections du chapitre) au milieu du cours et au fur et à mesure que le cours progresse
- Clôtures locales : annonces des séquences (récapitulation de l'idée étudiée et l'amorce)
- Clôtures globales
- Amorce d'éléments du prochain cours.

Selon Phil Race, professeur émérite de l'université de Glamorgan qui a mené de recherches sur l'enseignement, l'apprentissage et les matériels d'enseignement au niveau universitaire, la planification d'une « lecture » (en anglais) devrait se baser sur l'approche de centration sur l'apprenant. D'abord, l'enseignant annonce aux apprenants ce qu'ils vont faire en mettant en place un prétexte ou un besoin qui engendre le sujet du jour. Puis, l'apprenant est appelé à s'entraîner, faire des expériences, apprendre grâce aux erreurs, aux remarques immédiates en vue de sa progression. Lors de l'apprentissage,

³³⁴ Alk-Hal Saloua, 2007, « Les étudiants étrangers face aux genres académiques : La complexité des cours magistraux et des TD et son impact sur le taux d'échec enregistré dans la faculté des Sciences Economiques et Gestion, le cas de la première année du DEUG (Université Lumière-Lyon 2) », Thèse nouveau régime, Université Lumière-Lyon 2, p. 98.

l'enseignant aide les apprenants à détecter le sens de leur travail et produit sans cesse des feedback, en accord avec les objectifs fixés au début. Le chercheur propose alors trois phases principales d'un CM de la manière suivante³³⁵ :

2.1.1. « beginnings »

Dans les premières minutes du cours, cette partie d'introduction vise à fournir un agenda des choses qu'on va faire ce jour-là ou dans les cours prochains. Elle est susceptible de s'organiser comme suit :

- présenter les objectifs qu'on veut atteindre à la fin du cours, en l'occurrence, reprenons les exemples en anglais de Phil Race :

« By the end of this lecture you'll be able to do the following four things ».
 « In this lecture, we'll explore three ways of analysing social policy».
 « When you've worked through the examples we'll discuss in this lecture, you'll be able to use the Second Law of Thermodynamics to solve problems».
 « After this lecture, you should be able to begin to formulate your own project outline».

- donner une liste des points à traiter dans le cours,
- poser une liste de questions qui vont être abordées dans le cours,
- avertir des questions d'examen que les matériaux proposés dans cours permettront de surmonter.

2.1.2. « middles »

Afin d'identifier les démarches effectuées dans cette partie, l'auteur a développé sa théorie relative à l'apprentissage réussi. Il s'agit de cinq facteurs essentiels, à savoir³³⁶ :

- La volonté qui est motivée par l'intérêt porté sur l'apprentissage, ce qui engendre l'enthousiasme.
- Le besoin c'est-à-dire que l'apprentissage répond à la nécessité de survivre. De même cet apprentissage est valorisant et permet de sauvegarder la face.
- L'exercice pratique qui donne une vision positive de l'erreur.
- Le feedback qui prend en compte les réactions d'autrui vis-à-vis des résultats de l'apprentissage.
- L'assimilation qui permet de s'approprier l'apprentissage.

³³⁵ Race Phil, 2001, *The lecturer's toolkit*, London, Kogan Page, pp. 118-121.

³³⁶ Nous nous permettons d'interpréter les idées dans la version d'anglais de l'auteur.

« Wanting : motivation, interest, enthusiasm

Needing : necessity, survival, saving face

Doing : practice, trial and error

Feedback : other people's reactions seeing the results

Digesting : making sens of what has been learnt, realizing, gaining ownership » (Race Phil, 2001, p. 9).

Le chercheur étudie la sensation de l'apprentissage, « the feeling of the learning », et il traduit sa théorie par les étapes suivantes, au profit de l'apprenant³³⁷ :

- L'étudiant est excité à propos du sujet et en est enthousiasmé – *wanting*.
- L'étudiant désire découvrir davantage des choses déjà traitées, discutées – *wanting*.
- L'étudiant voit *pourquoi* certaines choses sont importantes – *needing*.
- L'étudiant résout les problèmes – *learning by doing*.
- L'étudiant applique les théories dans les exemples de pratique – *learning by doing*.
- L'étudiant fait des décisions – *learning by doing, also digesting*.
- L'étudiant explique des choses aux voisin-e-s – *doing, digesting, feedback*.
- L'étudiant pose des questions – *seeking feedback*.
- L'étudiant réfléchit sur les questions afin de trouver la réponse après – *preparing to seek feedback*.
- L'étudiant opte pour les sources et les informations – *digesting*.
- L'étudiant fait des résumés – *digesting*.
- L'étudiant prend des notes de sorte que les choses importantes « stand out from the page » - *digesting, learning by doing*.
- L'étudiant répond aux questions – *learning by doing, getting feedback*.

Grâce à la lecture des actions de l'étudiant, nous essayons d'identifier les démarches enseignantes qui seraient implicitement menées suivant cet ordre. Est-ce une tâche difficile ? Au contraire. Il s'agit d'annoncer le sujet, de fournir des principes théoriques, de les illustrer par des exemples et de répondre aux questions. Les remarques de Phil Race vont dans le sens de l'apprentissage de l'étudiant mais il ne précise pas exactement quelles démarches sont à effectuer de la part de l'universitaire. Nous discuterons cette partie centrale du schéma du cours ultérieurement, en donnant notre point de vue. Examinons maintenant la dernière partie proposée par l'auteur.

2.1.3. « endings »

Les dernières minutes de fin du cours sont très importantes, de sorte qu'on peut souvent raccourcir la partie « middles » quand on a faire à une bonne finition. Cette partie est consacrée à conclure ce qu'on vient de traiter. On peut observer plusieurs types de clôture du cours :

³³⁷ *id.*, p. 110.

- retourner à l'agenda des objectifs d'apprentissage, et faire un bref résumé de la façon dont ils ont été traités,
- relever des points qui ne sont pas encore explorés et vont être traités pendant le cours prochain ou vont être approfondis dans un TD,
- proposer un nouvel agenda pour le prochain cours pour stimuler la curiosité de l'étudiant et aussi pour l'aider à préparer le cours,
- donner une tâche à accomplir avant le prochain cours ou à préparer pour le TD,
- présenter par avance les objectifs d'apprentissage pour le prochain cours, permettant aux étudiants de se concentrer sur ces points principaux, lors de leur préparation ou de leur travail documentaire.

Grâce à cet éclairage théorique et à l'analyse de notre corpus au premier abord, nous distinguons trois parties dans un cours magistral d'une autre manière :

- la première partie : l'ouverture du cours
- la deuxième partie : l'enseignement
- la troisième partie : la clôture du cours.

Selon ce plan, les titres des parties sont basiques, elles permettent de construire un schéma structurel satisfaisant. Sachant que cette théorie montre son efficacité en fonction des applications qu'elle permet, au-delà de la complexité des données concrètes, nous empruntons ce modèle de base afin de décrire chaque CM.

2.2. Première macro-analyse du corpus

Nous allons exposer ci-dessous les différentes façons d'envisager la structure des CM de notre corpus pour en montrer la régularité et la cohérence.

2.2.1. Structure thématique

Nous allons présenter ci-dessous chaque CM en nous intéressant à l'enseignement suivant la structure ou basique en fonction de trois parties que nous venons d'aborder. Autrement dit nous traiterons successivement le plan thématique des trois CM composés de l'ouverture, l'enseignement et la clôture.

2.2.1.1. Structure thématique du CM1

Dans le CM de psychologie de l'adolescence, puisqu'il s'agit du premier cours, l'enseignant définit d'abord la notion d'adolescence et annonce les points généraux qu'il va traiter, à savoir la psychologie de l'adolescence envisagée dans son contexte sociologique. Il ajoute dans le premier chapitre le sujet de la sexualité, ou puberté chez les adolescents et les adolescentes. Puis, il annonce le deuxième chapitre, à savoir les problèmes relatifs au corps. Le dernier chapitre portera sur le conflit et sa mentalisation,

sujets très importants. Il proposera dans la dernière partie du cours des mesures ou plutôt des conseils aux responsables adultes qui prennent en charge des adolescents, et adolescentes. Voici la schématisation de ce CM, d'un point de vue thématique :

La première partie : l'ouverture du cours

Annonce du cours (CM1, l. 1-3)

Retour et correction des copies (CM1, l. 3-59)

La deuxième partie : l'enseignement du cours :

Première partie : Les généralités (CM1, l. 59-92)

- notion principale du cours : adolescence

- les parents

- la sexualité (CM1, l. 93-129)

Partie 2 : le corps et la conduite (CM1, l. 129-161)

Partie 3 : le conflit et la mentalisation (CM1, l. 167-713)³³⁸

La troisième partie : la clôture du cours³³⁹

Salutation de l'enseignant (CM1, l. 713)

Tableau 10

Structure thématique du CM1 - Psychologie de l'adolescence

2.2.1.2. Structure thématique du CM2

Dans le CM de macroéconomie qui est son deuxième cours, l'enseignant continue le premier chapitre intitulé « La macroéconomie : positionnement actuel ». Au début du cours, il fait quelques rappels sur les points importants traités lors du premier cours, à savoir la définition de la macroéconomie. Puis il aborde le deuxième chapitre du programme en parlant des phénomènes singuliers du domaine économique appelés *faits stylisés*. Puis il enchaîne sur l'histoire de la discipline en commençant par Keynes, un économiste qui fonde la macroéconomie avec le « keynésianisme » ou macro standard. L'enseignant met en garde les étudiants contre une opposition mal comprise qui en découle puis il clarifie les rapports entre la macro standard, la macro contemporaine et la macro classique. Le deuxième temps du cours vise à rappeler les derniers points abordés et à préciser les politiques économiques basées sur la macroéconomie. On trouvera ci-dessous la structure thématique du CM2 résumée :

³³⁸ Ce dernier chapitre du cours porte sur le conflit et la mentalisation est largement détaillé, ce qui signifie qu'il s'agit des sujets importants dans l'étude de la psychologie de l'adolescence.

³³⁹ Cette partie ne contient qu'un énoncé de communication normale.

La première partie : l'ouverture du cours

Le rappel du point traité de la dernière fois – la définition de la macroéconomie (CM2, l. 1-66)

La deuxième partie : l'enseignement du cours

L'abord du 2^e point : les faits stylisés (CM2, l. 66-217)

L'abord du 3^e point : les aspects historiques de la macroéconomie

Présentation sur Keynes (CM2, l. 217-246)

1^{er} argument : Keyne, premier auteur de théorie du produit et de l'emploi (CM2, l.246-288)

2^e argument : Keyne, codificateur des politiques économiques (CM2, l. 288-364)

3^e argument : ses influences sur les extensions des fonctions de l'Etat (CM2, l. 364-399)

Keynes et la macro standard (CM2, l. 399-661)

Bilan des contenus traités (CM2, l. 663-969)

La troisième partie : la clôture du cours

Annonce du prochain cours (CM2, l. 969-973)

Tableau 11

Structure thématique du CM2 - Macroéconomie

2.2.1.3. Structure thématique du CM3

Quant au CM du Droit civil qui a lieu au milieu du semestre, l'enseignante y parle des formes de vie en couple. Elle a commencé au cours précédent l'enseignement sur le pacs. Ici, elle traite de sa formation et de ses conditions. Il faut d'abord que le pacs s'établisse d'une manière solennelle par une rédaction écrite et notariée. La deuxième condition oblige que les deux partenaires déclarent le pacs devant un professionnel juridique, le greffier. Enfin, la troisième condition clarifie des règles pour enregistrer et publier la convention du pacs en vue de sa validité. Après avoir expliqué les conditions pour se pacser, l'enseignante mentionne les effets qui découlent de la légitimité de cette nouvelle forme de vie en couple, dans le cadre de la société française d'aujourd'hui. Il s'agit d'abord du droit de filiation, dont la grande question controversée est celle de l'adoption par des couples homosexuels. L'enseignante cite deux exemples tirés de deux affaires connues, celles de Monsieur F. et de Madame EB qui ont posé le problème sur la balance juridique franco-européenne. Après le droit de filiation, l'enseignante aborde d'autres effets selon un double volet, personnel et extra-personnel, autrement dit de l'ordre extra-patrimoine et patrimoine. Les premiers portent sur les questions de l'assistance réciproque et de la fidélité alors que les seconds touchent les biens de chacun de deux partenaires.

Ce qui est intéressant dans le CM de droit civil sur le pacs, c'est la comparaison constante entre cette forme de vie en couple et le mariage et le concubinage qui ont été traités dans les cours précédents. Voici le schéma résumant cette analyse thématique :

<p>La première partie : l'ouverture du cours Consignes de gestion de classe (CM3, l. 1-2) Rappel de ce qui est traité au dernier cours : la définition du pacs, mise en comparaison avec le mariage et le concubinage (CM3, l. 2-109)</p> <p>La deuxième partie : l'enseignement du cours La formation du pacs – ses conditions : - 1^{ère} condition : établissement solennel via la rédaction écrite et notariée (CM3, l. 109-247) - 2^e condition : déclaration témoignée par un professionnel juridique, dont le greffier (CM3, l. 247-318) - 3^e condition : enregistrement et publication de la convention du pacs (CM3, l. 318-391) Les effets du pacs : - Le droit de filiation (CM3, l. 392-564) - Effets extra-patrimoniaux : questions d'assistance réciproque et de fidélité (CM3, l. 564-606) - Effets patrimoniaux : question d'intérêts des biens de chacun de deux partenaires (CM3, l. 606-617)</p> <p>La troisième partie : la clôture du cours Annonce du prochain cours (CM3, l. 617-619)</p>
--

Tableau 12
Structure thématique du CM3 - Droit civil

2.2.2. La structure du CM à l'aide d'outils linguistiques et discursifs

Les travaux de nombreux chercheurs donnent des indices pour repérer les parties principales d'un CM, grâce aux outils langagiers et discursifs spécifiques identifiés dans leurs observations. Ces configurations sont en effet portées par des phénomènes oraux repérables. Elles se manifestent à la fois par des énoncés caractéristiques entre les grandes parties du cours et à l'intérieur de chaque sous-partie, notamment au sein de la partie d'enseignement que nous venons d'analyser thématiquement dans ce qui précède.

Les parties d'ouverture s'annoncent souvent par **des formules orales** telles que *bien, bon, donc*, formules qu'on retrouve aussi au début des parties de clôture mais auxquelles il faut ajouter *voilà*. A côté de ces indices oraux qui sont des sortes de ponctuations rythmiques sans véritable sens, d'autres outils linguistiques contribuent à signaler et accentuer la structure du cours. C'est ainsi que les parties d'ouverture sont soulignées par certains procédés comme la **numérisation** et la **dénomination** des parties principales du cours, par exemple :

« une deuxième partie [...] qu'on appellera corps et conduite » (CM1, l. 129-130).

« deuxième point macro / [...] deuxième point macro quelques faits stylisés macroéconomiques » (CM2, l. 66-68),

S'y ajoutent des *indices verbaux* comme le *futur proche*, qui sert à exprimer un acte à venir, souvent quelques minutes plus tard par l'enseignement mis en place :

« bien alors on va voir avec quelques mots rapidement sur un deuxième lot // donc le deuxième point macro » (CM2, l. 66-67),

« dans cette troisième partie / je serai amené à parler de l'adolescence en tant que +++ / autant d'ailleurs sur la question de la conduite et de la mentalisation » (CM1, l. 163-165).

Les parties de clôtures semblent plus compliquées et diverses car elles se traduisent plutôt par les *demandes d'acquiescement ou de précisions* telles que *ça va ? ok ? c'est bon ? des questions ?* etc. qui semblent rituelles car elles n'attendent pas de réponse et il est exceptionnel que des étudiants y répondent autrement que par des signes non verbaux. On peut aussi noter, dans un cours, les énoncés en vue de récapituler ou d'introduire une remarque synthétisant ce qui vient d'être traité :

«voilà* ça c'est la problématisation » (CM1, l. 128).

Ce qui est intéressant, c'est le « talonnement » fréquent de l'ouverture d'une partie juste après la clôture de la partie précédente. Ceci est renforcé par les marquages structurels du cours tels que nous venons de les voir. Par exemple :

«ok ? ça va ? des questions ? / sur ce qu'on a vu la dernière fois hein / bien alors on va voir avec quelques mots rapidement sur un deuxième lot // donc le deuxième point macro » (CM2, l. 65-67),

« bien ça va ? c'est bon trois / trois +++ / troisièmement dans la macro / un rappel / sur / l'historique / sur l'origine de la macro » (CM2, l. 217-218).

On voit alors qu'un CM comprend lui-même trois grandes parties, mais que la partie « enseignement » du milieu est elle-même composée de sous-parties thématiques (réf. analyse ci-dessus) qui comprennent chacune les 3 séquences sus-citées. On assiste à une sorte d'emboîtement discursif, semblable à celui des poupées russes, repérable à l'infini ou presque par des marques linguistiques ritualisées.

Concernant les trois grandes parties du CM, si la grande partie d'ouverture de trois CM de notre corpus paraît facilement identifiable par les marques linguistiques décrites, la partie de clôture semble en revanche dépendre de chaque enseignant et il est difficile de lui trouver une unité. Dans un des trois CM, elle est réduite à l'énoncé interactionnel suivant, qui est minimal :

« allez je vous souhaite une bonne soirée » (CM1, l. 715),

alors que les deux CM de Macroéconomie et de Droit civil se terminent par une clôture

plus complète :

« on va commencer la semaine prochaine / le modèle serait plus précis : sur l'enroulement des choses et bon et cætera et des variables des relations des variables des fonctions et cætera / que va et capable de savoir surtout bien en termes de revenu / c'est bon ? ça va ? pas de question ? / bon » (CM2, l. 964-967),

« donc on verra tout ça demain donc on finira ça demain et on commencera les droits de la filiation que l'on continuera le 3 mai à la rentrée bonne journée à tous et à demain (1'14'55) » (CM3, l. 616-618).

Les trois cas se remarquent par une ouverture vers le futur (« allez – bonne soirée », « on va », « on verra »), qu'il soit quotidien ou universitaire.

Cette structure en trois parties nous a permis une première approche de notre corpus, par ses dimensions thématique et discursive. Toutefois, sa spécificité *en présentiel* n'est pas assez mise en valeur, à notre avis. Nous verrons pourquoi et quelle réflexion nous devons mener pour mieux saisir cette forme particulière d'interaction.

2.3. Amélioration de la première macro-analyse

2.3.1. Le caractère en présentiel du cours magistral

En effet, la structure du CM ne peut se réduire aux plans thématiques et linguistiques qui excluent une partie des discours. Cette partie constitue pourtant sa vitalité étant donné que le *présentiel* suppose des interactions dans le magistral, à savoir que l'enseignant ne parle pas dans le vide mais à des personnes qui sont en face de lui.

On assiste alors à des énoncés du type :

«excusez-moi pour la semaine dernière ! mais / j'ai pas pu bouger / donc je ne pouvais pas descendre les escaliers / donc j'ai pas pu venir malgré / des tentations » (CM2, l. 1-3),

« on peut s'asseoir éventuellement ? » (CM3, l. 2-3).

On y repère des phénomènes énonciatifs particuliers (« je-vous »), des phénomènes lexicaux (« pas bouger – escalier – tentation - venir », « s'asseoir ») qui sont marginaux par rapport à la transmission des savoirs. Cela nous amène à réfléchir à d'autres éléments structurels possibles du CM qui mettent l'accent sur la situation de relation entre des personnes, plus qu'à son objectif d'enseignement.

Les éléments dit *en présentiel* relevés dans notre corpus construisent le cadre de la communication et permettent de classer les facteurs qu'on peut y placer. En nous basant sur ce modèle malgré son ancienneté pour analyser notre corpus, nous arrivons à un type de structure différente des CM cours, composée de deux parties principales :

- les parties contextualisantes,
- l'enseignement principal,

dont nous allons examiner ci-dessous le développement.

2.3.2. La nouvelle structure

Nous tenons donc à présenter dans les pages qui suivent notre recherche sur le plan du cours magistral sous un autre point de vue qui le traiterait en deux volets : les parties contextualisantes et l'enseignement principal.

2.3.2.1. Les parties contextualisantes

Essayons d'abord de visualiser l'organisation du CM dans cette perspective. Commençons par préciser ce que nous mettons sous l'appellation : **parties contextualisantes**. Il s'agit pour nous de toutes les activités qui se déroulent dans le CM, mais avant et après le traitement des contenus d'enseignement de ce cours, voire pendant ceux-ci, qu'on appelle **partie d'enseignement principal**. Les éléments contextualisants sont au service de la partie d'enseignement, qui reste fondamentale, mais qui a besoin d'être étayée et soutenue par d'autres éléments pour exister. Dans ces parties encadrant le cours, nous constatons que les sujets abordés sont très variés. Ils peuvent contenir un rappel des connaissances, des avertissements, des annonces de contenus à traiter mais aussi des informations administratives, des histoires actuelles ou personnelles, des digressions imprévues, etc. La clôture du cours, en revanche, exclut parfois le contexte pour se centrer sur les contenus d'enseignement ; parfois elle renvoie au contexte (« bonne soirée »), c'est-à-dire qu'elle sert de transition entre le CM et la vie extérieure. Nous pensons que les sujets traités dans les parties d'ouverture et de clôture sont susceptibles de converger sur cette notion de *contexte*.

2.3.2.1.1. La notion de *contexte*

A ce moment de notre réflexion, il s'avère nécessaire d'éclairer les notions de *contexte* et *situation*. Le terme *contexte* est étymologiquement composé de deux éléments, à savoir *con-texte*, ce qui signifie avec le texte. Selon Jean-Pierre Cuq, la notion de *contexte* renvoie à :

« l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place³⁴⁰ ».

La définition de la notion de *contexte* dans notre étude s'inspire aussi de celle de Philippe Blanchet (2008) pour qui elle diffère de la notion de *situation* sur le plan sociolinguistique. En effet, la dernière se réfère étymologiquement à « ce qui est », à l'existence du point de vue linguistique ». Il s'agit d'un ensemble des facteurs qui

³⁴⁰ Jean-Pierre Cuq, 2003, *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, p. 54.

détermine un « état linguistique ». Par exemple, prenons le cas des langues existant à Singapour. Ce jeune pays accueille des immigrants issus de populations différentes (Chinois, Malaisiens, Indiens, et autres) sur son territoire malgré sa petitesse spatiale. De surcroît il poursuit une politique linguistique qui place l'anglais comme langue officielle, à côté des autres langues d'origine de la population. Par conséquent, cette *situation* contribue à promouvoir le contact des langues utilisées par les locuteurs et à constater une forte manifestation plurilingue dans les lieux publics.

Quant à la notion de *contexte*, elle désigne *l'aspect dynamique* des usages, en termes de mouvements, de contacts, de tensions, issus des pratiques des locuteurs et de leur dynamique, qui déterminent un moment langagier singulier. Marielle Rispaïl et Stéphanie Clerc parlent, à titre d'exemple, du contexte de tel quartier ou de telle école en mettant l'accent non seulement sur la croisée des langues mais aussi sur l'attention aux valeurs dégagées et à leurs dénominations, à la répartition requise à cause des événements sociaux, aux représentations et aux discours qui les transfèrent, et donc à toutes les dynamiques langagières issues d'une situation sociolinguistique. Nous empruntons cette notion pour la glisser dans notre étude du CM car nous la pensons féconde pour étudier sa structure. En effet, chaque CM se déroule dans des circonstances précises à savoir le moment, le lieu, les acteurs y participant, ses causes, qui en font un événement chaque fois particulier. En bref, cette notion nous sert à analyser ce que nous appelons les *parties contextualisantes*. Celles-ci se situent clairement dans les deux parties encadrant *l'enseignement principal*. Mais elles peuvent aussi se retrouver tout au long du cours. Elles concernent en effet tout ce qui est relatif au contexte du cours, à savoir des *circonstants*, intentionnellement ou pas, rajoutés par l'enseignant, qui attestent du *présentiel* de cette forme d'enseignement : autrement dit de ce qui n'aurait pas sa place dans un cours « virtuel » en ligne par exemple. Notre démarche empirique face à notre corpus nous amène ainsi à relever dans l'ordre de leur présence des éléments contextuels de chaque cours.

2.3.2.1.2. La structure contextuelle de trois CM

Dans le CM1, à côté de la démarche habituelle comme aborder le sujet du cours mentionnée suivant l'ouverture du plan, d'autres démarches sont ajoutées pendant le cours comme *corriger des copies*, *annoncer la pause et la reprise du cours* et même *saluer* à la fin du cours (réf. tableau 13, p. 157).

Eléments contextuels	Enoncés de référence
Aborder le sujet du cours	« bien / je vais commencer reprendre un fil / c'est un sujet euh // c'est un sujet à la fin proche et différent du précédent / on va parler je vais parler maintenant de l'adolescence // pour ce second semestre » (CM1, l. 1-3).
Corriger des copies	« et auparavant même si sais que ça ne concerne pas loin j'en faut la totalité de de l'amphi je voulais juste donner deux trois chiffres et une petite réflexion concernant le l'examen de / du premier semestre / sur la psychologie de l'enfance » (CM1, l. 3-5).
Annoncer la pause	« bien on a une petite pause » (CM1, l. 407).
Annoncer la reprise du cours	« allez je vais reprendre /// donc pour continuer cette euh / cette problématisation de cet ensemble +++ de l'ensemble des généralités » (CM1, l. 408-409).
Saluer	« allez je vous souhaite une bonne soirée » (CM1, l. 713).

Tableau 13
Parties contextualisantes du CM1

Eléments contextuels	Enoncés de référence
S'excuser pour son absence de la dernière fois	« bien excusez-moi pour la semaine dernière ! mais / j'ai pas pu bouger / donc je ne pouvais pas descendre les escaliers / donc j'ai pas pu venir malgré / des tentations » (CM2, l. 1-3).
Rappeler les contenus traités la dernière fois	« donc vous avez / dans les TD vous voyez certains nombres de choses hein / les TD sont construits à la fois ouais / des éléments un peu de même mesure / un peu technique du retour des éléments techniques / de type analyse de prix / on reviendra un petit peu on attend euh / et la macro est composée d'autre chose donc vous aurez des moyens de voir / alors / bien je rappelle / qui / je vous rappelle que ce qu'on avait vu la dernière fois c'est le premier point de l'introduction / hein qui portait / finalement sur une seule idée / pas plus pas moins / qu'est-ce que la macro » (CM2, l. 3-9).
Discuter sur la recherche en économie	« c'est-à-dire on va trouver une sorte de théorie-justification / mais vous allez voir de ces questions // vous allez voir ces questions elles sont très très importantes / par exemple / les questions c'est / recherche économique [...] / il y a assez peu d'application individuelle en économie du type marché et cætera / et gage pour un agent qui / évidemment un agent qui+++ » (CM2, l. 583-622).
Annoncer la pause	« on fait cinq minutes de pause on était un peu de retard cinq minutes » (CM2, l. 662).
Annoncer le bilan	bien / d'accord / donc bilan / bilan finalement de ce qu'on a dit sur ce point » (CM2, l. 663).
Anticiper le contenu à traiter pour le prochain cours	« donc on va / on va dans les quatre chapitres prochains / on va commencer la semaine prochaine / le modèle serait plus précis sur l'enroulement des choses et bon <i>et cætera</i> et des variables des relations des variables des fonctions <i>et cætera</i> / que va et capable de savoir surtout bien en termes de revenu / » (CM2, l. 969-972).
Demander aux étudiants des questions éventuelles	« c'est bon ? ça va ? pas de question ? / bon » (CM2, l. 972-973).

Tableau 14
Parties contextualisantes du CM2

Quant au CM2, il connaît des parties d'introduction et de conclusion à travers *le rappel des contenus traités et l'anticipation des contenus à venir*. D'ailleurs, nous apercevons aussi divers éléments contextuels qui s'intègrent au sein du cours comme discuter sur la question de recherche en économie, annoncer la pause et annoncer la reprise du cours. Nous notons un fait qui est nouveau dans l'introduction du cours : l'enseignant s'excuse pour son absence du dernier cours (réf. tableau 14, p. 157).

Le CM3 semble suivre le plan introduction / conclusion avec les deux annonces du sujet au début et à la fin du cours. Cependant, il dépasse aussi ce schéma encadrant pour s'orienter vers un schéma contextuel plus transversal qui s'applique tout au long du cours magistral. L'enseignante s'arrête pour donner des consignes à propos du mode de travail des étudiants, à la fois explicites (demander de s'asseoir pour commencer le cours) et implicites via ses commentaires. Par ailleurs, toujours inscrit comme contexte, c'est le fait que la spécialiste de droit présente une conférence dont le thème rejoint celui qu'elle est en train de traiter. Elle clôt son cours, comme l'enseignant de Psychologie, par une salutation adressée à son public (réf. tableau 15 ci-dessous).

Éléments contextuels	Énoncés de référence
Annoncer le sujet à traiter qui est la suite de la dernière fois	« nous reprenons l'étude [...] // allez ! nous reprenons donc l'étude de différentes formes de vie / en couple » (CM2, l. 1-2).
Demander pour commencer le cours	« on peut s'asseoir éventuellement ? » (CM3, l. 1-2).
Commenter la façon de travailler des étudiants dans le cours	« un jour comme on disait avec les enseignants / on va marcher dans les amphis on aura la curiosité de voir effectivement de tous ceux qui pianotent à l'ordinateur qui sont en cours ou qui sont sur des sites d'autres sites // nous sommes d'accord ? vous avez l'air tous très intéressés par / nous supposons que vous n'avez rien d'autre à faire / que de d'aller faire un tour sur d'autres sites que le cours » (CM3, l. 12-16).
Interrompre le cours à cause des indifférences des étudiants par rapport au faux contenu	« 10 qu'est-ce que je vous ai dit ? du 17 octobre 2010 et vous me corrigez même pas * oh la la * 17 octobre 2010 je ne sais pas si je serai là encore * / 17 octobre c'est dans six mois 17 mars 2010 dix-sept zéro trois vous me corrigez même pas * » (CM3, l. 212-215).
Parler d'une conférence portant sur le même thème de celui qui est en train d'être traité	« le 30 avril / il y a une conférence très intéressante / donc sur la loi pénitentiaire / donc faite par le juge de l'application des peines de Saint-Etienne et un substitut du procureur auprès de la cour d'appel de Lyon / qui viennent donc parler effectivement de la réforme de des droits pénitentiaires notamment du 24 novembre 2009 réforme de la loi pénale du juge d'instruction <i>et cætera</i> » (CM3, l. 283-287).
Anticiper le contenu à traiter pour le prochain cours	« donc on verra tout ça demain donc on finira ça demain et on commencera les droits de la filiation que l'on continuera le 3 mai à la rentrée » (CM3, l. 617-618).
Saluer	« bonne journée à tous et à demain » (CM3, l. 618-619).

Tableau 15
Parties contextualisantes du CM3

Nous venons de traiter deux parties organisationnelles et de prouver qu'elles encadrent par leur présence dans le cours magistral. En effet, bien que nous n'ayons pas une liste exhaustive des éléments contextuels, ces parties permettent de contextualiser, autrement dit elles fournissent des conditions au service de ce qui a à se traiter dans le cours. Quant à la partie d'enseignement proprement dite, principal moment de cet événement discursif et interactif, nous nous demandons si elle reproduit la même structure d'un CM à un autre, malgré la diversité disciplinaire, ou si notre analyse va mettre au jour des différences irréductibles.

2.3.2.2. L'enseignement principal dans le cours magistral

Cette analyse s'appuie d'abord sur les propositions théoriques d'un chercheur didacticien spécialiste du cours magistral. Elles permettent de reconstruire le plan de la partie d'enseignement principal sous différents aspects.

2.3.2.2.1. Une grille organisationnelle présupposée

Ce qui suit fait écho aux travaux de Robert Bouchard sur l'organisation du cours magistral, ce qui a été rappelé dans la thèse d'Arlette Nyangui (2010)³⁴¹. En effet, dans son article intitulé « Le cours magistral comme genre : de la langue de spécialité aux événements langagiers spécifiques », le linguiste et didacticien établit l'organisation du cours magistral suivant cinq niveaux distincts³⁴², à savoir :

- (1) « *Un niveau linguistique* », selon lequel le facteur opérationnel consiste à introduire des éléments lexicaux appartenant à une discipline sous-jacente. Ce faisant, il nécessite autour de celle-ci des discours d'explication de manière explicite, en vue d'éclairer ou de préciser des termes que l'enseignant a utilisés. Ce niveau s'effectuerait, si l'on peut dire, dans l'ordre général : précisif, introductif-explicatif, soutenu-courant, spécifique-vulgarisé, *et cætera*. Dans le cours magistral, les exemples sont de l'ordre de la définition, de l'explication, ou de l'exemplification, *et cætera*. Nous trouvons intéressant de le considérer comme un des critères pour étudier la construction de la partie d'enseignement du CM.

Cette idée rejoint celle de Sylvie Plane, développée par Nguyen Thi Tuoi³⁴³ et abordée lors de notre étude théorique dans la mesure où divers niveaux de langues sont

³⁴¹ Nyangui Arlette épouse Dinzebi, *L'étudiant non natif face au cours magistral : une démarche expérimentale*, thèse de doctorat sous la direction de Jean-Charles Pochard, soutenue en 2010, Université Lumière Lyon 2.

³⁴² Bouchard Robert, 2007, « Le cours magistral comme genre : de la langue de spécialité aux événements langagiers spécifiques », *Actes du colloque international sur la didactique des langues de spécialité : théorie et pratique*, dans Hafedh H (ed.) Dar Ennehel d'Édition et de Distribution, Tunis, pp. 121-136.

³⁴³ Nguyen Thi Tuoi, 2010, *id.*, p. 68.

notés dans les CM. Cependant, selon Robert Bouchard, cette dimension linguistique incorpore un autre aspect dit *discursif*, ce qui permet de constituer les démarches d'enseignement de l'enseignant. Par exemple, lorsque l'enseignante parle de la première condition du pacs, son discours adopte des va-et-vient entre le langage soutenu et le langage familier, via en particulier des termes spécifiques (*ad probationem ad validitatem*). Sa façon d'expliquer est portée par des outils discursifs tels que les expressions de définition « qu'on appelle – c'est ce qu'on appelle », ou de négation « on ne peut pas - ce n'est pas », les reprises des idées essentielles comme « contrat écrit - lequel écrit – à titre de preuve – à titre de validité ».

« on ne peut pas se pacser oralement / on ne peut pas se pacser oralement / on ne peut pas se pacser oralement en ce sens qui il faut obligatoirement obligatoirement la rédaction d'un contrat écrit et il faut obligatoirement la rédaction d'un contrat écrit lequel notez bien ! le contrat lequel écrit / lequel écrit et rédigé fait à titre de preuve / qu'on appelle formalisme *ad probationem* la rédaction d'un écrit est exigé à titre de preuve / +++ par rapport au concubinage / qui ne fait l'objet d'aucune déclaration +++ rédaction d'un écrit ce n'est pas un contrat / donc il est exigé à titre de preuve mais il est exigé pour sa validité c'est ce qu'on appelle le formalisme que vous allez voir l'année prochaine / à titre de preuve et à titre de validité / *ad probationem ad validitatem* pour la preuve et pour la validité » (CM3, l. 164-173).

- (2) *Un niveau infra-linguistique*, qui connaît un va-et-vient intéressant entre deux faces contradictoires du cours magistral. D'une part, celui-ci manifestera son aspect grapho-oral, vu que l'enseignant transforme ses notes de cours en des discours devant son public. D'autre part, ce type d'enseignement fait appel à une face oralo-graphique, due à la nécessité de la prise de notes des étudiants à partir des cours oralisés. Autrement dit, ce niveau transforme à l'inverse les paroles de l'enseignant en notes sélectionnées par les étudiants. Dans le premier sens, l'enseignant veut verbaliser son plan de cours et ses notes écrites : il s'adresse d'abord à son public et annonce ce qu'il veut transmettre. Le traitement oral des contenus scientifiques subit forcément des caractéristiques du discours oral. Par ailleurs, dans le sens inverse, à savoir oralo-graphique : soit certains enseignants choisissent de « dicter » aux étudiants des points importants, soit l'enseignant recourt aux outils linguistiques tels que la paraphrase, la reformulation, la répétition. Cette structuration permet par conséquent de développer le contenu, de le récapituler, de permettre sa notation écrite, ensuite d'avancer vers un nouveau point.

Prenons un exemple de Chantal Parpette qui présente la transformation du texte au discours de l'enseignant pour montrer le caractère grapho-oral du cours magistral. Ci-dessous un extrait de son exemple dans lequel les énoncés soulignés renvoient au

discours spontané de l'enseignant et les autres à son texte sachant que ces dernières incluent aussi des énoncés discursifs comme les répétitions :

« et cet article 13 de la loi des 16 et 24 août 1790 fait partie de ces quelques passages obligés qu'il faut vraiment connaître de façon précise alors je vais vous je je vous le cite alors il dit ceci

les fonctions judiciaires les fonctions judiciaires sont distinctes les fonctions judiciaires sont distinctes et demeureront toujours séparées des fonctions administratives les fonctions judiciaires sont distinctes et demeureront toujours séparées des fonctions administratives et il ajoute c'est toujours le même article 13 les juges alors il est dit les juges mais implicitement car à l'époque ce sont les seuls qui existent il faut comprendre les juges judiciaires aujourd'hui on dirait les juges judiciaires donc les juges entre parenthèses judiciaires les juges ne pourront les juges ne pourront à peine de forfaiture ne pourront à peine de forfaiture [...]³⁴⁴».

Nous avons également des exemples de ce type, en particulier dans le cours de Droit civil. En voici un :

« le point important c'est que ce contrat ne peut pas être et là l'article 515 tiret euh 1 est très net à ce sujet / le pacs ne peut pas être conclu entre personnes mineures / le pacs doit être conclu entre personnes majeures / c'est-à-dire ayant atteint l'âge de la majorité civile dix-huit ans / donc là aussi on peut penser que le pacs est interdit à des enfants / à des jeunes qui auraient entre seize et dix-huit ans même s'ils ont fait l'objet d'une mesure d'émancipation par le juge » (CM3, l. 39-44).

Par ailleurs, puisque notre corpus se limite à la parole des enseignants mais pas à la prise de notes, nous recourons aux exemples des chercheurs comme l'exemple ci-dessous de Chantal Parpette et Robert Bouchard pour illustrer cet aspect oralo-graphique. Les spécialistes commencent par le fait de citer la définition de *balance des paiements* donnée par l'enseignant :

« a) Cours magistral
donc section 1 la balance des paiements deux points soldes significatifs qu'appelle-t-on une balance des paiements qu'appelle-t-on une balance des paiements
eh bien une balance des paiements une balance des paiements c'est un document statistique c'est un document statistique qui recense dans un cadre comptable qui recense dans un cadre comptable toutes les transactions réalisées toutes les transactions réalisées durant une période donnée entre les résidents d'un ensemble politique une nation hein si vous préférez hein entre les résidents d'un ensemble politique une nation et les non-résidents les non-résident³⁴⁵ ».

Puis ils donnent les prises de notes de cette définition de deux étudiants :

« Prise de notes – étudiant A

Section 1 = Les soldes significatifs de la balance des paiem^t

³⁴⁴ Parpette Chantal, juillet 2002, « Le cours magistral, un discours oralo-graphique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant », dans Actes du colloque *Langages et significations : L'oralité dans l'écrit et réciproquement*, Gauthier R. & Meggori A. (eds.) Albi, p. 3.

³⁴⁵ Bouchard Robert et Parpette Chantal, 2003, « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux », dans *Arob@se*, www.arobase.to, volume 1-2, p. 72.

Une balance des paiem^t = doct stat qui recense ds un cadre comptable, ttes les transact^o réalisées durant une période donnée entre les résidents d'1 ensb polit (nat^o) et les non résidents

Prise de notes – étudiant B

Section 1 : La balance des paiements : soldes significatifs

Qu'appelle-t-on une balance des paiem^t ?

Doc statistique qui recense ds 1 cadre #able ttes les transac^o réalisées durant 1 période donnée < > les residents d'1 E politq (=nation) & les non residents.³⁴⁶ ».

Les chercheurs notent donc la présence de différentes formes de prise des notes (les troncations, les abréviations, les signes, etc.) ainsi que de différentes manières de mettre en relief des idées principales de deux étudiants (la mise en bordure/l'encadrement et la mise en gras). Cependant ils soulignent que les deux textes ne gardent pas les éléments concernant le dialogisme, comme la répétition, mais par contre ils assument l'essentiel de la définition.

- (3) *Un niveau supra-linguistique*, qui permet de définir le cours magistral par «un texte théorique énonciativement neutralisé de type expositif ou informatif » puis d'observer son organisation au sein de la discipline concernée. On pourrait, en effet, étudier le genre du cours magistral grâce aux outils énonciatifs ou textuels ainsi qu'à partir « des discours préalables ou contemporains » relatifs à la discipline. Ceci situerait le cours magistral dans la continuité du parcours de traitement et de reconstruction des savoirs et dans son champ disciplinaire scientifique. Comparons les deux exemples suivants :

« bien je vais vous parler de l'adolescence /// t rois parties // trois parties [...] je problématiserai la notion de l'adolescence [...] je vais faire / des généralités qui permettent de restituer un petit peu le discours la psychologie / à propos de l'adolescence [...] dans ce chapitre-là je parlerai aussi des parents [...] et puis pour finir ce chapitre-là / j'évoquerai notamment / la question de // la sexualité [...] voilà ça c'est la problématisation / première des trois parties / annoncée une deuxième partie euh bon euh sans doute / je devrais commenter en trois ou quatre séances à peu près / et qu'on appellera corps et conduite » (CM1, l. 59-130),

« alors s'agissant donc maintenant de la formation du pacs / [...] alors il est précisé / il est précisé donc / que les partenaires / il est précisé donc dans l'article 515 tiret 3 / que je vous dis dans l'ordre / que tous les partenaires / doivent / déclarer / deuxième phase / les partenaires doivent déclarer le pacs / c'est la deuxième phase phase de déclaration solennelle du pacs » [...] « donc troisième phase / troisième phase enregistrement et publicité » (CM3, l. 109-318).

Nous trouvons d'abord que les énoncés permettent de visualiser la structure du cours selon chaque discipline, grâce à l'ordre des points à exposer (*première des trois*

³⁴⁶ *id.*

partie, deuxième partie, deuxième phase, troisième phase) et à des termes particuliers (comme *partie, chapitre, phase*). En effet, les points de deux cours seront abordés ainsi suivant les exemples :

- CM1 : (3 parties) - notions de l'adolescence – des généralités – la psychologie de l'adolescence (avec les parents et la sexualité) – corps et conduite, etc.
- CM3 : formation du pacs : déclaration solennelle – enregistrement et publicité

Pourtant, lors de l'étude approfondie de ces deux exemples, nous notons que la façon d'énoncer le plan du cours n'est pas la même. En effet, bien que les enseignants aient recours aux marqueurs énonciatifs pour présenter leur cours, ceux-ci donnent un effet de subjectivité différent chez chacun. A titre d'exemple, l'enseignant de Psychologie utilise des outils qui évoquent son implication et l'interaction avec son interlocuteur, par exemple les *je/vous*, le futur proche (*vais vous parler, vais faire*), le futur simple (*problématiserai, parlerai, évoquerai*), la modalité (*je devrais commenter*), alors que l'enseignante de Droit annonce directement son plan ou les sous-titres grâce aux indices qui mettent l'accent sur l'objet, à savoir les locutions (*s'agissant de*), les noms communs en tant que sous-titre, ou les phrases (*deuxième phase de déclaration solennelle du pacs, troisième phase enregistrement et publicité, deuxième phrase les partenaires doivent déclarer le pacs*). Donc, il est intéressant d'étudier l'organisation du cours magistral au niveau « supra-linguistique ». Cela permet d'examiner sous un angle neutralisant, et donne par conséquent l'accès direct au contenu du cours.

- (4) *Un niveau interactif*, qui, comme son nom le dit, crée des liens interactifs entre le locuteur, le sujet parlant du cours et son public destiné. Ce paramètre pourra, à notre avis, s'intégrer en partie dans le deuxième niveau portant sur l'infra-linguistique, en raison de leur rapport commun à l'oralité. En effet, l'alternative grapho-orale ou oralo-graphique a pour objectif d'exposer des contenus à un public déterminé. Les indices relatifs au dialogisme (marqueurs personnelles, répétitions) dans les exemples de l'aspect infra-linguistique montrent bien l'aspect interactif du cours magistral. Cet aspect sera aussi étudié davantage dans l'étude sur le plan micro de notre corpus.

- (5) *Un niveau temporel*, qui semble cadrer le déroulement du cours magistral. Autrement dit, il s'agit d'une organisation essentielle et singulière de ce type d'enseignement suivant laquelle l'enseignant doit gérer, pendant une durée strictement déterminée, ses paroles et activités (y compris les pauses éventuelles et les événements imprévus) ainsi que les gestes dits « professionnels » à mobiliser pendant son cours. Il

faut qu'il prenne en compte également le temps nécessaire à la prise de notes des étudiants. Cette organisation représentée dans le discours va de pair avec les autres niveaux et se superpose à eux. Par exemple, la chronométrie guide le planning du cours ou la programmation des enseignements. Cette mesure temporelle gère le traitement des idées et permet de développer certains points ou à l'inverse de les terminer pour aller vers la suite. L'étude du cours magistral sur le plan temporel sera faite également dans la micro-analyse par l'examen des indices temporels et des temps verbaux.

La distinction de cinq niveaux d'organisation du cours magistral nous semble rigoureuse et claire, elle permet de le décrire, dans sa rigueur et sa complexité. En effet, la proposition de Robert Bouchard est si intéressante et utile que nous pouvons l'appliquer à l'étude du plan de la partie d'enseignement principal de chaque CM de notre corpus.

2.3.2.2.2. Les plans de la partie d'enseignement principal des CM selon la proposition de Robert Bouchard

Le tableau ci-dessous permet de présenter le plan de la partie d'enseignement du CM1 avec les énoncés d'annonce et les énoncés de clôture :

Plan	Enoncés d'annonce	Enoncés de clôture
1 ^{ère} partie : Les généralités (CM1, l. 59-129)	« bien je vais vous parler de l'adolescence /// trois parties » (CM1, l. 59).	
- notion d'adolescence	« on est vite entré dans le plan général et / et articulé dans la première partie / je je problématiserai la notion de l'adolescence » (CM1, l. 62-63).	
- des parents	« dans ce chapitre-là je parlerai aussi des parents » (CM1, l. 83).	
- la sexualité	« et puis pour finir ce chapitre-là / j'évoquerai notamment / la question de // la sexualité » (CM1, l. 92- 93).	
2 ^e partie : Le corps et la conduite (CM1, l. 129-161)	« une deuxième partie euh bon euh sans doute / je devrais commenter en trois ou quatre séances à peu près / et qu'on appellera corps et conduite » (CM1, l. 129-130).	« voilà * ça c'est la problématisation / première des trois parties / annoncée » (CM1, l. 129).
3 ^e partie : Le conflit et la mentalisation (CM1, l. 161-713)	« et dans une troisième partie je parlerai plutôt de la question du conflit // et de la mentalisation » (CM1, l. 161).	

Tableau 16
Plan de la partie d'enseignement principal du CM1 et des énoncés de référence

Lorsque nous reconstruisons le plan de la partie d'enseignement, nous trouvons que les énoncés qui annoncent ou qui clôturent des parties ou des chapitres peuvent être traités à différents niveaux. Prenons un exemple de l'énoncé d'annonce du CM1 :

« bien je vais vous parler de l'adolescence /// trois parties » (CM1, l. 59).

- niveau linguistique : non applicable.
- niveau infra-linguistique : *je vais vous parler* de l'adolescence (l'aspect grapho-oral qui se manifeste pour parler du titre).
- niveau supra-linguistique : *trois parties*.
- niveau interactionnel : *je-vous*.
- niveau temporel : *vais parler* (futur proche).

Examinons maintenant l'exemple de l'énoncé de clôture du CM1 :

« voilà ça c'est la problématisation / première des trois parties / annoncée » (CM1, l. 128).

- niveau linguistique : *ça* (démonstratif *ça* désignant une conclusion³⁴⁷).
- niveau infra-linguistique : *ça c'est la problématisation* (conclusion en vue de l'aspect grapho-oral).
- niveau supra-linguistique : *première des trois parties annoncée*.
- niveau interactionnel : *voilà*.
- niveau temporel : *(c'est)* (présent de conclusion) ;

Vient ensuite le plan de la partie d'enseignement principal du CM2 ainsi que les énoncés de référence présentés par le tableau 17 (p. 164).

Dans ce tableau, nous notons différentes formes intéressantes d'énoncés d'annonce comme les questions et les modalités, qui peuvent être étudiées sous la perspective théorique de Bouchard. Par exemple :

L'énoncé ayant la forme interrogative :

« alors pourquoi / pourquoi on relit Keynes / et la macro ? c'est déjà un premier point / pourquoi on relit Keynes et la macro ? » (CM2, l. 246-247).

- niveau linguistique : *pourquoi on relis Keynes et ma macro ?* (l'art de poser la question pour aborder le sujet).
- niveau infra-linguistique : *pourquoi on relis Keynes et ma macro ?* (la question qui fait preuve de l'aspect grapho-oral).
- niveau supra-linguistique : *un premier point*.
- niveau interactionnel : *pourquoi on relis Keynes et ma macro ?* (la question

³⁴⁷ L'étude du démonstratif *ça* sera faite dans la micro-analyse réf. P. 3, Ch. 2, 1.3.2., p. 199.

comme un marqueur de dialogisme).

- niveau temporel : *relit* (présent).

Plan	Énoncés d'annonce	Énoncés de clôture
L'abord du 2 ^e point : les faits stylisés (CM2, l. 66-217)	« bien alors on va voir avec quelques mots rapidement sur un deuxième lot // donc le deuxième point macro / [...] / +++ comme vous allez voir deuxième point macro quelques faits stylisés » (CM2, l. 66-68).	
L'abord du 3 ^e point : les aspects historiques de la macroéconomie (CM2, l. 217-246)	« troisièmement dans la macro / un rappel/ sur / historique / sur l'origine de la macro » (CM2, l. 217-218).	
Présentation sur Keynes		
1 ^{er} argument : <i>Keyne, premier auteur de théorie du produit et de l'emploi</i> (CM2, l.246-2848)	« un premier point / pourquoi on relit Keynes et la macro ? » (CM2, l. 246-247).	
2 ^e argument : <i>Keyne, codificateur des politiques économiques</i> (CM2, l. 288-364)	« bien deuxième idée » (CM2, l. 288-289).	« bon très simplement / le codificateur / bien donc ça c'est bon » (CM2, l. 363-364).
3 ^e argument : <i>ses influences sur les extensions des fonctions de l'Etat</i> (CM2, l. 364-399)	« alors qu'est-ce qu'il reste de Keynes ? toujours dans mon premièrement / moi aussi » (CM2, l. 359-360).	
Keynes et la macro standard (CM2, l. 399-661)	« bien alors // mais // alors deuxièmement / deuxième idée dans le trois / mais / il faut distinguer / Keynes / et ce qu'on va appeler maintenant / entre nous et ce qu'on appelle à peu près partout ce qu'on appelle la macro standard ou ce qu'on pourrait appeler la macro keynésienne si vous voulez » (CM2, l. 399-402).	
Bilan des contenus traités (CM2, l. 663-969)	« donc bilan / bilan finalement de ce qu'on a dit sur ce point » (CM2, l. 663).	

Tableau 17

Plan de la partie d'enseignement principal du CM2 et des énoncés de référence

L'énoncé ayant la forme modale :

« bien alors // mais // alors deuxièmement / deuxième idée dans le trois / mais /il faut distinguer / Keynes / et ce qu'on va appeler maintenant / entre nous et qu'on appelle à peu près partout qu'on appelle la macro standard ou ce qu'on pourrait appeler la macro keynésienne si vous voulez » (CM2, l. 399-402).

- niveau linguistique : *ce qu'on va appeler* (définition), *ce qu'on va appeler [...]* *qu'on appelle [...]* ou *ce qu'on pourrait appeler [...]* (répétition).
- niveau infra-linguistique : *il faut* (modalité renvoyant au dialogisme), *si vous voulez*.

- niveau supra-linguistique : *deuxièmement, deuxième idée.*
- niveau interactionnel : *on, nous, vous.*
- niveau temporel : *faut, appelle* (présent), *va appeler* (futur proche).

Nous présentons enfin le plan de la partie d'enseignement principal du CM3 via le tableau suivant :

Plan	Enoncés d'annonce	Enoncés de clôture
La formation du pacs – ses conditions : (CM3, l. 109-391)	« alors s'agissant donc maintenant de la formation du pacs [...] » (CM3, l. 109).	
- 1 ^{ère} condition : établissement solennel via la rédaction écrite et notariée (CM3, l. 144-243)	« alors du point de vue de la formation de pacs / là notez immédiatement que le pacs se rapproche bien entendu parce qu'il est un contrat le pacs se rapproche du mariage le pacs parce qu'il est un contrat et il est un contrat solennel » (CM3, l. 144-146).	
- 2 ^e condition : déclaration témoignée par un professionnel juridique, dont le greffier (CM3, l. 245-317)	« alors il est précisé / il est précisé donc / que les partenaires / il est précisé donc dans l'article 515 tiret 3 / que je vous dis dans l'ordre / que tous les partenaires / doivent / déclarer / deuxième phase / les partenaires doivent déclarer le pacs / c'est la deuxième phase phase de déclaration solennelle du pacs » (CM3, l. 245-248).	
- 3 ^e condition : enregistrement et publication de la convention du pacs (CM3, l. 318-391)	« donc troisième phase / troisième phase enregistrement et publicité » (CM3, l. 318-319).	
Les effets du pacs : - Le droit de filiation	« effet du pacs » (CM3, l. 392), « deuxième point » (CM3, l. 410), « ça c'est (le troisième) le deuxième point absolument capital à comprendre » (CM3, l. 418-419) .	« ça c'est le premier point » (CM3, l. 409-410).
- Effets personnels : questions d'assistance réciproque et de fidélité (CM3, l. 564-632)	« deuxièmement quels sont les effets / extra patrimoniaux et patrimoniaux ? » (CM3, l. 564-565).	
- Effets extra-personnels : question d'intérêts des biens de chacun de deux partenaires	« donc des effets d'ordre patrimonial alors on a vu on a tout de suite vu / s'agissant des effets d'ordre patrimonial » (CM3, l. 606-607).	

Tableau 18

Plan de la partie d'enseignement principal du CM3 et des énoncés de référence

De même, ces énoncés révélant la partie d'enseignement principal du CM3 sont susceptibles d'être décortiqués suivant les niveaux identifiant la structure du CM initiés par Bouchard. Prenons l'exemple suivant :

« alors du point de vue de la formation de pacs / là notez immédiatement que le pacs se rapproche bien entendu parce qu'il est un contrat le pacs se

rapproche du mariage le pacs parce qu'il est un contrat et il est un contrat solennel » (CM3, l. 144-146).

- niveau linguistique : *du point de vue* (langage soutenu à effet de précision), *parce qu'il est un contrat* (répétition marquant l'importance de l'énoncé).
- niveau infra-linguistique : *là notez immédiatement* (appel à la prise de note).
- niveau supra-linguistique : *du point de vue* (locution précisant le thème qui sera traité après³⁴⁸).
- niveau interactionnel : *notez immédiatement* (consigne implicite³⁴⁹).
- niveau temporel : *notez immédiatement* (impératif marquant le moment de prise de notes à effectuer selon l'enseignant).

Voici un autre énoncé d'annonce dans le CM 3 :

« alors il est précisé / il est précisé donc / que les partenaires / il est précisé donc dans l'article 515 tiret 3 / que je vous dis dans l'ordre / que tous les partenaires / doivent / déclarer / deuxième phase / les partenaires doivent déclarer le pacs / c'est la deuxième phase phase de déclaration solennelle du pacs » (CM3, l. 245-248).

- niveau linguistique : *il est précisé* (énoncé répétitif et à fonction discursif en vue de la mise en accent sur le contenu).
- niveau infra-linguistique : *il est précisé donc dans l'article 515 tiret 3 / que je vous dis dans l'ordre / que tous les partenaires / doivent / déclarer / deuxième phase / les partenaires doivent déclarer le pacs /* (aspect grapho-oral relevé par le discours de l'enseignant par rapport au texte de loi).
- niveau supra-linguistique : *c'est la deuxième phase phase de déclaration solennelle du pacs.*
- niveau interactionnel : *je, vous*
- niveau temporel : *dis* (présent).

En définitif, la tentation de reconstruire le plan de la partie d'enseignement principal serait limitée à l'identification de ses grandes parties ou chapitres. Or, l'étude des propositions de Bouchard nous a permis d'avoir des éléments intéressants et efficaces lors de l'analyse des énoncés en vue de cette reconstruction. Ainsi, l'idée d'une nouvelle structure des CM composée des parties contextualisantes et de l'enseignement principal se voit renforcer à travers l'étude de chaque CM de notre corpus.

³⁴⁸ L'étude des locutions du type *du point de vue* sera faite dans la micro-analyse, réf. partie 3, chapitre 2, p. 217.

³⁴⁹ Parpette Chantal, 2002, *id.*, p. 2.

CONCLUSION DE LA MACRO-ANALYSE

Nous ne pourrions pourtant pas clore cette partie sans mentionner nos réflexions sur la macroanalyse de notre corpus, en particulier leur structure commune que nous venons de démontrer. Malgré cette structure commune démontrée, certains points nous laissent insatisfaits. Chaque CM se réalise par un orateur ou une oratrice et devant un certain public à un moment et un lieu donné, à propos d'un sujet précis : ces circonstances déterminent la variété de ce phénomène d'enseignement. Nous pensons intéressant de garder cette caractéristique empirique en respectant les deux parties, contextualisante et d'enseignement, que propose tout cours magistral. Malgré tout, en tant que discours oral continu, la frontière entre la partie contextualisante et la partie d'enseignement n'est pas très facile à détecter : elle peut même parfois paraître artificielle. Cette difficulté nous a pourtant été plus rentable que gênante. Effectivement, cette perspective nous conduit à analyser les aspects interactifs et dialogiques du cours magistral, qui seront abordés dans la partie qui suit.

CHAPITRE 2 : MICRO-ANALYSE DES TROIS CM DU CORPUS

Après avoir approché notre corpus sous l'angle macro de ses structures, nous allons maintenant aborder l'analyse de détail micro, sous différents aspects. Nous commençons dans un premier temps par l'approche énonciative, puis nous tenterons des études sur le plan sémantique et syntaxique en recourant à certains outils particuliers de l'analyse du discours. Notre étude continuera en s'inspirant de la théorie des actes du langage, puis en adoptant une démarche à la recherche des valeurs éthiques impliquées dans notre corpus et enfin en approfondissant des recherches sur les implicites impliqués dans les CM. Cette micro-analyse a pour but de tenter de démontrer la double fonction du cours magistral, didactique et sociale, en réponse à nos deux axes d'hypothèses supposant qu'il constituerait, d'une part, un genre universitaire, et d'autre part, un genre social.

1. Analyse du système énonciatif aux multiples fonctions

Notre analyse de ce premier aspect du CM s'appuie sur ce que dit d'E. Benveniste sur le système d'énonciation :

« Après l'énonciation, la langue est effectuée en une instance de discours, qui émane d'un locuteur, forme sonore qui atteint un auditeur et qui suscite une autre énonciation en retour.³⁵⁰ »

En effet, comme nous l'avons mentionné, chaque cours magistral prend forme dans un cours singulier, réalisé dans les contextes temporellement et spatialement précis, avec des acteurs déterminés à la poursuite des objectifs fixés, de la part de l'enseignant comme des étudiants. Le recours à cette approche nous intéresse du fait de deux caractéristiques de l'énonciation, notées par Benveniste³⁵¹ : il s'agit d'une part du *cadre figuratif*, qui exige la présence de deux *figures* ; et d'autre part de la *structure du dialogue*. Cela met en évidence l'interaction entre les partenaires et en particulier la relation discursive au partenaire, repérable dans l'analyse de son discours.

Nous allons relever dans un premier temps les indicateurs grammaticaux de présence des interlocuteurs dans les CM sous la forme de pronoms personnels, d'adjectifs possessifs, de structures impératives et d'embrayeurs spatiaux et temporels. Dans un second temps, nous essayerons de traiter le système énonciatif dans les cours magistraux grâce à l'approche sémantique, entre autres grâce aux termes affectifs, aux outils

³⁵⁰ Emile Benveniste, 1974, *id.*, pp. 81-82.

³⁵¹ *id.*, p. 85.

d'évaluation, aux modalisateurs prouvant les relations que l'énonciateur entretient avec son sujet et/ou son public. Enfin, ce qui est intéressant, c'est qu'à chaque outil énonciatif, on peut donner différents usages et valeurs.

1.1. Les marques personnelles

En premier lieu, nous nous sommes intéressée à l'étude des marques personnelles dans le cours magistral : ce point a été déjà abordé par plusieurs chercheurs. Par exemple, Kjersti Fløttum et Eva Thue Vold ont mené une étude portant sur les pronoms *je*, *nous* et *on* en vue d'appréhender la différence entre des jeunes chercheurs et les chercheurs chevronnés à propos de l'*éthos* à l'œuvre dans leurs écrits. Dans une autre recherche du même type, Ursula Reutner cherche à mettre au jour les motifs qui expliqueraient les usages voire la préférence pour les pronoms *je*, *nous* ou *on quand* l'auteur parle de lui. Quant à notre recherche, la démonstration de l'hypothèse 2 exigerait que nous prouvions d'abord la présence des interlocuteurs dans le cours magistral ainsi que leur interaction discursive. Dans une première étape, nous n'avons pas eu de difficulté à mettre en valeur les marques personnelles qui désignent clairement l'auteur du cours et son public, c'est-à-dire l'enseignant et ses étudiants. En fait, une simple lecture cursive du corpus permet de noter la fréquence des pronoms personnels comme *je*, *nous*, *vous* représentant les deux instances en présence dans le cours. Mais tout n'est pas si simple et nous verrons que d'autres acteurs, non présents sans doute, se cachent dans le système énonciatif du CM.

1.1.1. Le je

En premier lieu, nous allons analyser les trois CM afin de relever des marques qui réfèrent au locuteur car, comme l'a dit E. Benveniste, le locuteur est

« (un) paramètre dans les conditions nécessaires à l'énonciation³⁵² ».

J.-M. Gouvard souligne aussi la présence indispensable du locuteur dans l'énonciation :

« L'énonciation est un acte par lequel un énoncé est effectivement réalisé, à un moment donné, dans un lieu donné par un locuteur donné³⁵³ ».

1.1.1.1. Le je dans le CM1

Dans le CM de Psychologie de l'adolescence, nous observons 216 fois sur 224 occurrences dans lesquelles l'enseignant est sujet sous le *je*. La présence en masse du pronom personnel *je* constitue une marque signifiante du locuteur dans le discours. Dans les 216 exemples où l'enseignant s'auto-désigne par le *je*, plus d'un tiers (87 cas) renvoie

³⁵² *id.*, p. 81.

³⁵³ Gouvard Jean-Michel, 1998, *La pragmatique, outils pour l'analyse littéraire*, Paris, Armand Colin, p. 50.

aux actes de paroles (via les verbes comme *conseiller, demander, dire, parler, évoquer, insister, proposer*) s'adressant directement à son public. Par exemple :

- « **je** vous demande vraiment de réfléchir à ça » (CM1, l. 40-41),
- « et là on a un conflit qui **je** dirais qui est assez habituel » (CM1, l. 178-179),
- « **j'**insiste sur cet aspect-là » (CM1, l. 485).

De plus, nous notons d'autres verbes qui prouvent une réelle action, de type pragmatique, entre le locuteur et ses interlocuteurs, par exemple : *accorder, donner, livrer, souhaiter*, etc. Par exemple :

- « dans la petite pause que **je** vous accorde / que **je** nous accorde » (CM1, l. 49),
- « c'est une prévention que **je** vous livre / ben la prévention de vous devez avoir par rapport à ce que je raconte ici / » (CM1, l. 191-192).

Par ailleurs, les adjectifs possessifs et le pronom *moi* jouent également un rôle important pour illustrer la présence du locuteur et des interlocuteurs dans le discours de l'enseignant, par exemple : *mon propos, ma proposition à moi, mon avis, mon bureau, mon expérience*. Cette analyse de *moi* et *mon/ma/mes* peut servir pour l'hypothèse 3, concernant les gestes professionnels. 18/19 des exemples de ces indices de la première personne se réfèrent à ce dernier et cela permet de le voir sous différents rôles. En effet, nous faisons face à différentes images du locuteur, à savoir

- en tant que l'enseignant « *lecturer* » pour donner son point de vue :
 - « je passe à la fin pour être pas trop réducteur dans **mon** propos terminal » (CM1, l. 151).
- en tant que spécialiste du domaine en mettant en relief de son point de vue :
 - « alors prenez bien l'adolescence une définition que je vous donne là ! qui en vaut bien d'autres à **mon** avis / comme un temps d'adaptation au réel / de la croissance et de la puberté » (CM1, l. 124-126),
 - « peut-être je parlerai plutôt de **ma** position à à à moi » (CM1, l. 190).
- en tant que professionnel dans l'éducation lorsqu'il parle de lui-même, de ses propres expériences :
 - « **moi** je je travaille dans les groupes les groupes de parole dans les groupes de pratique avec des professionnels qui sont tous pris avec des adolescents un peu difficiles » (CM1, l. 675-677),
 - « là aussi je rencontre dans **mon** expérience professionnelle » (CM1, l. 245-246),
 - « dans **mon** bureau / il y avait deux éducateurs une éducatrice et un éducateur / il y a une jeune fille » (CM1, l. 249-250).
- un correcteur lorsqu'il désigne une autre partie de lui :
 - « **moi** je je n'ai pas de / pas de possibilité comme ça d'identifier qui écrit quoi », (CM1, l. 16-17),

« **moi** je n'ai pas de moyen de le la connaître » (CM1, l. 24),

« je voudrais pas vous donner l'impression que / **ma** lecture de vos copies »
(CM1, l. 52-53).

En bref, nous obtenons 248 marques personnelles (soit 95%) qui désignent le locuteur enseignant contre 13 cas qui renvoient à d'autres instances dans son cours. Quels sont alors les résultats dans le CM2 ?

1.1.1.2. Le je dans le CM2

Dans le CM2, nous constatons le même phénomène sur les marques de la première personne au singulier que dans le CM1. En effet, il y a 115 fois le phénomène que l'enseignant emploie le *je*, et sur ces 115 il y en a 101 qui font référence à l'enseignant lui-même pour introduire sa voix et son point de vue. D'abord, en tant que locuteur, de la même manière que l'enseignant du CM1, il utilise fréquemment les verbes de parole comme *dire*, *conseiller*, *rappeler*, *préciser*, etc. en s'adressant directement à son auditeur, par exemple :

« **je** dis la macro hein » (CM2, l. 250),

« **je** vous conseille grandement de pas vous orienter vers la lecture » (CM2, l. 698).

Nous constatons aussi la présence majeure des pronoms personnels compléments *me* (5 contre 1) ou *moi* (5 contre 3) d'insistance indiquant toujours l'orateur, par exemple :

« **moi** je vous conseille » (CM2, l. 698),

« c'est pas **moi** qui donne les cours entre les trois » (CM2, l. 52-53),

« excusez-**moi** pour la semaine dernière » (CM2, l. 1).

Quant au déterminant possessif, toutes les occurrences relevées renvoient au sujet locuteur, par exemple quand l'enseignant dit « *mon avis* », « *mon étudiant* » ou quand il dit « *ma série* » en traitant un point du contenu.

En bref, nous avons 117 indices (soit 87%) sur l'ensemble des 134 marques personnelles se référant au locuteur, y compris, le *je*, *moi* et les déterminants possessifs, ce qui montre sa présence prépondérante : autrement dit la parole imposante de l'enseignant dans le CM. D'où l'aspect apparemment monologique du cours magistral.

1.1.1.3. Le je dans le CM3

Dans le CM3 de Droit civil, la présence des marques personnelles est plus modeste que dans les deux autres CM. L'aspect interactif explicite est peut-être moins significatif dans le cours du spécialiste de droit. En effet, dans 41 sur 44 des exemples, le *je* signifie l'enseignante elle-même. Par exemple :

« il est précisé donc dans l'article 515 tiret 3 / que **je** vous dis dans l'ordre »
(CM3, l. 245-246),

« **je** vous en parlerai tout à l'heure » (CM3, l. 3-4).

Nous soulignons également, comme dans les CM1 et CM2, des verbes de parole tels que *dire*, *parler*, *répéter*, qui révèlent clairement l'interaction verbale entre l'oratrice et ses auditeurs. Par ailleurs, tous les autres embrayeurs de la première personne comme *me* ou *moi* dans le CM3 désignent l'enseignante, ce qui ne nous étonne pas, à titre d'exemple :

« mais au-delà de cette réflexion un peu primaire de **ma** part » (CM3, l. 224-225),

« vous allez **me** dire que dans les deux cas » (CM3, l. 7).

Dans le CM3, le nombre de marques personnelles qui représentent la locutrice tient une place importante par rapport aux interlocuteurs désignés. Nous avons au total 48 pour la première contre 4 pour la dernière (soit 92% contre 8%).

1.1.2. *Le vous*

La présence des embrayeurs de la deuxième personne est plus modeste mais cela ne veut pas dire que ces interlocuteurs ne soient pas présents.

1.1.2.1. *Le vous dans le CM1*

Quant aux marques indiquant le public à qui s'adresse l'enseignant, nous notons que 81 sur 87 des occurrences des marques de la deuxième personne du pluriel désignent les interlocuteurs dans le discours de l'enseignant, c'est-à-dire les étudiants (75 sur 80 pour le pronom personnel « *vous* » et 5 sur 8 pour les adjectifs possessifs). Il est intéressant de pouvoir distinguer des statuts différents de l'étudiant via les énoncés de l'enseignant :

- étudiant en tant qu'apprenant qui suit les enseignements, les ordres ou les conseils de l'enseignant :

« j'essayerai de **vous** parler des comportements alimentaires » (CM1, l. 151-152),

« **vous** pouvez ouvrir un sous-chapitre supplémentaire » (CM1, l. 531),

« qu'il faut aussi que **vous** passiez plus de temps dans la petite pause que je vous accorde / que je nous accorde à reprendre vos notes pour voir s'il y a pas aussi des contradictions / des points d'incompréhension +++ à ce que **vous** reposiez la question après la pause /» (CM1, l. 48-51).

- étudiant en tant qu'apprenti d'un métier lorsque l'enseignant les stimule dans les situations professionnelles :

« et du coup **vous** voyez comment travailler avec les / travailler avec les ados » (CM1, l. 558-559),

« **vous** avez les ados qui se laissent entrainer comme ça qui partent en fugue » (CM1, l. 507-508).

Parmi les énoncés impliquant le *vous* se référant au public d'étudiants, nous notons plusieurs fois où les étudiants sont sujets de leurs actes, comme dans ces deux derniers

exemples. Ce sont des cas dans lesquels l'enseignant réutilise fréquemment l'expression *vous voyez* pour captiver l'attention des étudiants ou pour les impliquer dans son traitement des contenus : mais cela peut aussi être un tic de langage. Il est aussi intéressant de remarquer le fait que l'enseignant emploie le verbe *avoir* au présent pour faire le résumé de son cours afin que ce soit les étudiants qui mobilisent leurs expériences. Ce peut être aussi un tic de langage.

« vous avez des ados qui ruminent » (CM1, l. 234),

« vous avez des ados qui font des remarques de leurs parents » (CM1, l. 386-387),

« vous avez des ados qui disent des choses extrêmement fortes » (CM1, l. 392-393),

« vous avez des sur un simple regard des ados vous captent » (CM1, l. 549-550),

« vous avez des ados qui comme qui renvoient des choses aux adultes sur ce qu'ils sont sur ce qu'ils sont devenus » (CM1, l. 540-541),

« vous avez des ados qui qui sont prêts à la critique » (CM1, l. 545),

« vous avez des ados qui comment à partir un peu en crise » (CM1, l. 625-626).

De même, les étudiants sont interpellés quand l'enseignant aborde des situations ou objets qui les concernent « *vos notes, vos copies, vos études* » ou les prend comme exemple « *votre propre vie d'adolescent d'adolescente* ». On notera le fait que 26 énoncés contiennent à la fois les marques personnelles *je* indiquant le sujet enseignant et *vous* son public, les étudiants ; preuve de l'interaction entre ces dits acteurs. Comment ces marques personnelles se manifestent-elles dans le CM2 ?

1.1.2.2. Le *vous* dans le CM2

Quand nous observons le *vous* à fonction sujet, il s'utilise dans 58 sur 59 des occurrences pour les étudiants. Lorsque nous examinons le *vous* à fonction complément, 11 cas désignent aussi les étudiants. Nous constatons que 9 cas sur les 11 désignent la coprésence du locuteur et des interlocuteurs grâce au duo *je* et *vous* dans un même énoncé. Par exemple :

« je vous rappelle que » (CM2, l. 7),

« je vous dirai encore un mot » (CM2, l. 383-384),

« je vais vous montrer par valeur » (CM2, l. 652),

« je vous conseille » (CM2, l. 698).

Ainsi, nous voulons insister sur la représentation massive des interlocuteurs (70 sur 72 cas, soit 97%) au sein des procédés discursifs : même s'il parle seul, l'enseignant veut rappeler sans arrêt qu'il s'adresse à des personnes, certes silencieuses, qui sont en face de

lui et qu'il les prend continuellement en compte. Par exemple :

« c'est-à-dire que si **vous** commencez à discuter de la situation actuelle de la crise » (CM2, l. 503-504).

On a donc deux *figures* principales dans l'interaction du cours magistral, accompagnées de figures non présentes mais représentées et qui renforcent en général l'un des deux termes de l'interaction. Allons-nous trouver les mêmes résultats dans le CM3 ?

1.1.2.3. Le *vous* dans le CM3

Parmi les énoncés contenant le *vous*, nous comptons 32 cas où il a une fonction sujet, et 16 une fonction complément. Il est intéressant de rencontrer, de nouveau, plusieurs fois le verbe *voir* dans l'expression *vous voyez* dans le CM3, comme dans les deux autres CM :

« **vous voyez** en droit français on appelle » (CM3, l. 93),

« là certainement il n'y aurait pas eu de d'autorisation d'agrément mais **vous voyez** le système est hypocrite » (CM3, l. 533-534).

Ce type d'appel et de demande d'attention prouve certainement l'effet interactif que l'oratrice crée avec son public : elle les interpelle mais c'est aussi une formule rituelle et en partie inconsciente. Quand le *vous* occupe la fonction de complément, ce sont des moments où l'enseignante veut renforcer le contact entre ses étudiants et elle. À preuve, nous notons que dans 12 sur 16 fois le *vous* des étudiants se combine avec le *je* de la locutrice, notamment à côté des verbes *dire*, *parler*, *expliquer*. De même, la présence de la double marque personnelle de ce type n'est pas rare dans son discours :

« alors là aussi **j'**attire **votre** attention et notez bien cela ! » (CM3, l. 396),

« **vous** allez **me** dire que dans les deux cas il y a » (CM3, l. 237).

Il s'agit de les entraîner dans une activité intellectuelle, pour qu'ils n'écoutent pas passivement. Il y a aussi un indice possessif soulignant le public quand l'oratrice emploie l'expression « *votre attention* ».

Notons que les marques personnelles ne se réfèrent jamais entièrement aux valeurs des locuteurs ou interlocuteurs, qui sont les autres instances? Ceci mériterait une autre analyse car ces instances invisibles sont aussi intéressantes que le couple enseignant / étudiants.

Nous venons de traiter les marques personnelles du discours qui distinguent le locuteur et les interlocuteurs dans leur interaction lors du CM, malgré son aspect monologal : c'est bien un dialogue entre deux instances présentes l'une face à l'autre. Mais il serait regrettable de négliger un ensemble d'embrayeurs qui, sont associés au couple *je / nous* et même le représentent. Ce sont des indices de la première personne du

pluriel, à savoir *nous* en tant que sujet ou complément et les adjectifs possessifs qui en découlent, dont *notre* et *nos*.

1.1.3. Le nous

Nous allons analyser le pronom personnel *nous* de façon un peu différente des analyses précédentes. Le sens du pronom de la première personne au pluriel n'est pas toujours clair. Certes, dans certaines langues, on peut distinguer qui est derrière ce pronom, car suivant le contexte il peut inclure ou exclure les interlocuteurs, d'où la double spécification en français de « nous inclusif » et « nous exclusif ». Pourtant, notre analyse met en relief trois catégories, suivant la position du locuteur : avec tels ou tels autres sujets et même parfois il arrive que le locuteur est susceptible de se retirer de la scène.

(1) *Nous* exclusif = locuteur + membre(s) homologué(s)

« **nous** supposons que vous n'avez rien d'autre à faire » (CM3, l. 15).

(2) *Nous* inclusif = locuteur + interlocuteurs

« deuxième conséquence très importante pour **nous** » (CM2, l. 673-674).

(3) *Nous* = à valeur généralisante

« la vie des adultes où / on se réinterroge sur **nous**-même **notre** existence **nos** fois / et **nos** valeurs » (CM1, l. 590-591).

1.1.3.1. Nous exclusif = locuteur + membre(s) homologué(s)

La première catégorie renvoie à un ou des professionnels dont le locuteur fait partie lorsqu'il parle de leur travail et expérience ou de leur point de vue. Par exemple, dans le CM2, le *nous* se réfère aux membres de la communauté d'experts, y compris l'enseignant :

« ce qu'on va appeler maintenant / entre **nous** et qu'on appelle à peu près partout qu'on appelle » (CM2, l. 400-401).

Le « nous » renvoie ici à une instance générale désignée par un « on » au sujet. Nous avons un autre exemple du même type dans le CM3 :

« **nous** supposons que vous n'avez rien d'autre à faire » (CM3, l. 15).

C'est le cas où l'oratrice s'adresse aux étudiants au nom de tous les enseignants quand les auditeurs fixent leur regard sur l'ordinateur au lieu de les écouter.

Certes, ce *nous* purement exclusif semble évoquer non seulement le locuteur mais aussi les interlocuteurs, soit les étudiants et d'autres personnes absentes. En effet, dans l'exemple suivant :

« entre B. et moi / **nous** avons montré que un peu différent de ça » (CM2, l. 574).

Le *nous* désigne deux enseignants responsables des cours des étudiants, dont l'un de Microéconomie et l'autre de Macroéconomie : leur parole conjointe fait autorité. De

même, la parole de l'enseignante de droit permet de comprendre qu'elle fait des reproches aux étudiants à propos de leur comportement durant le cours : le « *nous* » est là pour donner plus de force au « *je* ». De plus, ces derniers sont mentionnés clairement par le pronom *vous* dans la même phrase.

1.1.3.2. Nous inclusif = locuteur + interlocuteurs

La deuxième catégorie permet à l'enseignant de s'attacher à ses étudiants à travers le *nous* afin de les initier à ses idées, de les partager : il les met sur le même plan que lui. Dans le cours, l'enseignant désigne ses étudiants et lui-même dans des *nous inclusifs* quand il aborde des points importants ou quand il souligne une théorie nécessaire ou une conséquence des contenus enseignés. Ce faisant, l'enseignant rétablit seulement deux pôles, d'une part celui du savoir et d'autre part ceux qui le co-construisent, les co-énonciateurs du savoir. Les étudiants sont ainsi invités d'une manière active et consciente à s'engager dans leur apprentissage, à participer à sa construction. En voici des exemples :

« c'est-à-dire que **nous** sommes quand je dis **nous** sommes » (CM1, l. 613),

« il **nous** faut une théorie pour expliquer pourquoi il évolue dans tel sens ou dans tel sens » (CM2, l. 278-279),

« deuxième conséquence assez importante pour **nous** » (CM2, l. 673-674),

« alors du point de vue des conditions dont **nous** en sommes » (CM3, l. 61),
« l'article 515 tiret 3 **nous** dit que les partenaires doivent se déplacer » (CM3, l. 278).

Dans un autre exemple, l'enseignant révèle clairement une interaction entre ses étudiants et s'inclut dans le déroulement temporel du CM :

« la petite pause que je vous accorde / que je **nous** accorde » (CM1, l. 49).

A cause de ces procédés discursifs, le CM1 n'apparaît pas comme un enseignement imposé mais comme une étude collaborative entre les étudiants et lui.

« c'est que l'adolescence s'institue justement dans cette surprise qu'elle peut **nous** proposer / de façon générale » (CM1, l. 283-284),

« personne ne peut prétendre réduire les ados à ce qu'ils **nous** montrent » (CM1, l. 488-489),

« ça donne souvent le sentiment que c'est notre propre adolescence qui **nous** regarde » (CM1, l. 543-544),

« il y a un regard je dirais c'est un regard qui est presque de **notre** propre surmoi qu'on promène avec nous qui est le regard de notre propre âge juvénile de **notre** propre adolescence sur l'adulte qu'on est devenu [...] en tant qu'adulte on retrouve dans les ados qu'on a devant nous le regard critique qui était le **nôtre** à l'époque » (CM1, l. 551-567),

Le « *nous* » dans ces exemples paraît « exclusif ». Cependant, le présent verbal prouve un fait général qui dépasse les interlocuteurs du cours. L'enseignant demande à ses étudiants, futurs professionnels avec des adolescents de se projeter dans les situations prévisibles.

On est donc dans un discours qu'on peut appeler *participatif*.

1.1.3.3. Nous = à valeur généralisante

Concernant la troisième catégorie, le *nous* à valeur généralisante renvoie à l'ensemble des gens en général qui sont susceptibles d'être responsables de l'action ou d'être sollicités dans l'énoncé du locuteur. Nous veillons pourtant à distinguer deux cas différents en fonction de l'inclusion des acteurs locuteur / interlocuteurs, dont l'un à valeur *généralisante inclusive* et l'autre à valeur *généralisante exclusive* bien que ceci soit très subtil à faire ressortir. Observons les exemples suivants :

« la vie des adultes où / on se réinterroge sur **nous**-même notre existence nos fois / et nos valeurs » (CM1, l. 1. 590-591).

« par les images / que notre corps **nous** renvoie » (CM1, l. 108).

Dans ces exemples, nous constatons que le locuteur enseignant parle des phénomènes psychologiques communs chez l'humain, autrement dit communs à tout le monde. Ce sont des questions auxquelles chacun est confronté au fur et à mesure qu'on grandit et qu'on se découvre. Dans un autre exemple issu du cours de Macroéconomie, l'enseignant mentionne la situation actuelle en France dont lui et son public sont témoins, en particulier de l'augmentation d'impôt.

« dans la situation où **nous** sommes il y a une augmentation d'impôt dans six mois » (CM2, l. 758-759).

Cet exemple met en évidence l'interaction interne de tous ceux qui sont concernés du fait de l'effet généralisant de l'actualité.

Par contre, dans d'autres exemples, nous ne percevons pas l'image du locuteur dans le *nous* comme expert. Il prend alors du recul afin d'observer et de commenter les problèmes rencontrés par la plupart des gens :

« on a caché à nos parents / pas en termes de conneries que **nous** avons faites » (CM1, l. 231-232),

« alors même que quand on était **nous**-même élève ado on attaquerait les profs » (CM1, l. 564-565),

« c'est pas parce qu'ils réveillent en **nous** cette pulsion c'est toujours de sa propre violence » (CM1, l. 652-653).

Dans les exemples ci-dessus, le spécialiste en éducation raconte ses expériences en utilisant le *nous* pour référer à l'ensemble du public d'adultes faisant l'objet de ses travaux. Nous trouvons une autre illustration de ce type de *nous* dans le cours de Droit civil :

« actuellement ils **nous** balacent en permanence comme l'école des avocats » (CM3, l. 230).

Le spécialiste de droit critique les notaires sur les fonctions qui leur ont été attribuées. A première vue, nous pouvons déduire que ce dernier type de *nous* est le plus objectif, excluant les acteurs présents lors de l'énonciation et incluant les spécialistes de la profession ou de l'enseignement. Néanmoins, comme nous l'avons souligné, ces remarques et commentaires concernent l'expérience personnelle ou professionnelle de l'orateur lui-même. De plus, le fait qu'il s'adresse aux apprentis qui sont en face de lui et qui prendront son relais dans ce domaine situe l'interaction dans un contexte de formation universitaire, dans lequel le *nous* à valeur généralisante a pour but de faire des intéressés les récepteurs d'une transmission, d'un savoir, d'une façon de penser : on leur demande de continuer une lignée.

En bref, quelle que soit la catégorie de *nous*, on voit que derrière ce pronom personnel sont cachées plusieurs images de l'acteur enseignant et les acteurs étudiants en tant que *sujet(s)* ou *affectants*. Nous appelons affectants ici des acteurs virtuels qui sont affectés par les acteurs manifestés dans l'énoncé.

1.1.3.4. Les déterminants possessifs *notre/nos*

Pour en venir aux déterminants possessifs, nous continuons la même méthode d'analyse qu'avec le pronom personnel *nous*. Nous distinguons deux types d'embrayeurs essentiels de la première personne au pluriel dans les trois CM, dont l'un portant une valeur généralisante inclusive et l'autre une valeur généralisante exclusive.

1.1.3.4.1. Embrayeurs à valeur généralisante inclusive

Ce groupe des marques personnelles adjectivales, comme sa fonction l'indique, peut s'inscrire à la deuxième catégorie du *nous*, car il inclut le locuteur et l'interlocuteur dans le même indice. Prenons deux exemples suivants :

« on est ici un peu disciplinaire on apprend **notre** macro quand même »
(CM2, l. 497-498),

« encore une fois / ce qui sont là de l'autre côté / **notre** interprétation »
(CM2, l. 841-842).

En effet, comme le *nous* inclusif, l'usage du déterminant « notre » dans « notre macro » et « notre interprétation » met en valeur le partage du savoir et la co-construction du savoir. Par ailleurs, quand le spécialiste parle de « nos parents », « nos adolescents », « nos idéaux adolescents », etc., dans ces exemples :

« chacun pour soi / on a caché à **nos parents** / pas en termes de conneries que nous avons faites » (CM1, l. 231-232),

« et du coup / la tendance est / la tendance est assez facile à projeter sur le regard des ados le regard critique des ados / la propre critique qu'on fait

volontiers de nous / euh sur la trahison qu'on a forcément été amenés à faire de **nos idéaux adolescents** » (CM1, l. 555-558)

« on projette dans l'ado les critiques qu'on a pu faire de **nos parents** du monde extérieur quand on était adolescent » (CM1, l. 594-595),

il attribue majoritairement, via la valeur inclusive déjà indiquée, la même fonction psycho-éducatrice aux apprentis afin que ces publics adoptent les préoccupations des futurs éducateurs qu'ils vont être.

1.1.3.4.2. Embrayeurs à valeur généralisante exclusive

Cependant, la présence de ces indices requiert une autre compréhension selon laquelle est visé le sujet abordé dans le cours. A titre d'exemple, dans le cours de Droit civil, l'enseignante a recours une seule fois à un indice adjectival pour critiquer l'hypocrisie du droit français au sujet de l'adoption par les couples homosexuels :

« l'hypocrisie de **notre** droit français » (CM3, l. 433-434).

Cet énoncé venant d'une native peut non seulement créer un effet interactif entre les étudiants natifs mais aussi suggérer par contre une réaction d'incompréhension chez les étudiants étrangers.

Nous allons passer maintenant à un indice personnel particulier qui, nous l'estimons, reflète aussi une grande valeur interactive dans les CM.

1.1.3. Le *on*

Le traitement du pronom *on* utilisé par les enseignants nous intéresse particulièrement. Pourquoi ? Il est possible qu'il manifeste, comme on le dit, « un vague sujet », une personne ou un groupe de personnes incluant différents référents (*je, tu, il, nous, vous* et *ils*). Cependant, en réalité, le fait qu'il soit apte à se substituer aux autres pronoms de personne révèle souvent l'intention du locuteur dans un contexte précis.

Dans notre corpus, la présence du pronom *on* renvoie effectivement à de multiples référents, et nous nous demandons quelle valeur interactive *il* assume. Kjersti Fløttum a démontré l'hypothèse selon laquelle *on* refuse son ambiguïté et est « plus *personnel* » lorsqu'il se situe à côté de certains types de verbes dans certains cotextes³⁵⁴. Il remarque par exemple des verbes au futur ou au passé composé permettant de décrire l'acte du chercheur, quand il s'agit précisément du procès de recherche et/ou de rédaction, en l'occurrence :

« Dans cet article, on examinera / a examiné [...] »³⁵⁵.

³⁵⁴ Fløttum Kjersti, 2004, « La présence de l'auteur dans les articles scientifiques : Etude des pronoms *je, nous* et *on* », dans *Structure et des discours. Mélanges offerts à Eddy Rolet, Auchlin A. (et al.)* (dir.), Québec, Nota bene, p. 409.

³⁵⁵ *id.*

En effet, le chercheur précise son étude en déterminant des critères qui rendent *on* interprétable, à savoir le temps du verbe, comme mentionné ci-dessus, la présence d'éléments métadiscursifs, des compléments adverbiaux de temps et de lieu, la présence de références bibliographiques, la présence d'expressions valorisées et d'expressions spécialisées. Grâce à ces critères, il répertorie six valeurs que peut adopter *on* dans les articles de recherche en français :

- (1) *on* → je/nous (=le/la/les auteur(s)) ;
- (2) *on* → je/nous + vous (= le(s) lecteur(s)) ;
- (3) *on* → je/nous + la communauté discursive en question ;
- (4) *on* → je/nous + « tout le monde » ;
- (5) *on* → vous (=le(s) lecteur(s)) ;
- (6) *on* → ils (= les autres chercheurs).

Si nous appliquons cela à notre corpus, nous remarquons d'abord la forte présence de « *on* » dans le discours des enseignants. Nous faisons l'hypothèse que la simple morphologie de la terminaison verbale en relation avec le sujet « *on* » le rend préférable et prisé par tout locuteur dans le discours oral. Au-delà de cette constatation, une fois que nous réexaminons chaque exemple, nous sommes amenée à distinguer sept catégories de référents qu'assume le sujet *on*, à savoir :

(1) l'enseignant-e lui/elle-même en tant responsable de l'enseignement du cours

- « **on** parlera de l'image du corps » (CM1, l. 134-135),
- « c'est un rappel historique ce qu'**on** peut dire déjà hein » (CM2, 222-223),
- « un jour comme **on** disait avec les enseignants » (CM3, l. 12).

(2) les spécialistes (y compris l'enseignant-e)

- « quand on parle de l'adolescence dans l'idéal des comportements qu'**on** peut attendre de leur part » (CM1, l. 268-269),
- « c'est ce qu'on appelle la crise économique structurelle / des années 30 qu'**on** appelle parfois la crise de Vingt-neuf » (CM2, l. 230-231),
- « **on** est vraiment vraiment opposé à l'adoption par un homosexuel » (CM3, l. 487-488).

(3) Le corps enseignant (y compris l'enseignant-e)

- « **on** va marcher dans les amphis on aura la curiosité de voir effectivement de tous ceux qui pianotent à l'ordinateur » (CM3, l. 12-14).

(4) L'enseignant-e + les étudiants

- « cette fois **on** va commencer le cours par le début » (CM1, l. 189),
- « **on** verra bien dans le chapitre deux dès la semaine prochaine / on sera un peu plus précis sur le modèle » (CM2, l. 11-12),
- « avant on a été maintenu le délai de trente ans de la nullité absolu que l'**on** connaissait » (CM3, l. 130-131).

(5) L'enseignant-e + les étudiants + « tout le monde »

« après tout je pourrais penser que toute notre vie / **on** cherche à comprendre / des questions posées par la sexualité » (CM1, l. 106-108),

« **on** est aujourd'hui dans une crise structurelle / sous-entendu **on** n'en sortirait pas » (CM2, l. 242-243),

« **on** ne peut pas se passer oralement » (CM3, l. 164).

(6) Les étudiants

« je dirais une manière superficielle / de reproduire un propos qu'**on** a / approximativement entendu entendu en cours » (CM1, l. 29-31),

« si **on** lit cette partie on verra on devra connaître / on verra par exemple chez Smith les critiques extrêmement dures la division du travail / **on** connaît ceux qui font l'économie connaissent sans doute le texte de Smith sur la division du travail il a dit trois avantages de la division du travail » (CM2, l. 522-525),

« donc **on** va voir aujourd'hui qu'elle pourrait être modifiée par le tout récent projet de loi » (CM3, l. 162-163).

(7) Les autres sujets (présents dans le discours de l'enseignant).

« c'est-à-dire qu'**on** peut contester ses parents / parce qu'ils sont pas assez consommateurs / qui veulent pas acheter le dernier truc / les derniers Nike / des vêtements que / qu'**on** a vu sur le dos des autres » (CM1, l. 421-423),

« est-ce que les prix se cassent la gueule **on** dit c'est une crise / est-ce que les prix augmentent ? » (CM2, l. 268-269),

« c'est-à-dire assistance morale soutiens face aux difficultés de la vie quand **on** est malade » (CM3, l. 604-605).

Il reste pourtant des cas où nous n'arrivons pas à identifier en raison de la confusion née de la présence de différents sujets à la fois. Par ailleurs, l'analyse de ces outils énonciatifs nous a conduite à découvrir un aspect particulier dit « polyphonique » du cours magistral. Vu leur répartition, leur transformation d'une marque à l'autre, il s'agit en fait d'une autre sorte d'interaction, selon Bakhtine, entre les co-énonciateurs. De ce point de vue, le cours magistral constitue un espace où s'expriment tous les acteurs et les sujets susceptibles d'être concernés. Cela peut être encadré dans une discipline au service de la co-construction du savoir, mais peut aussi de passer le domaine en touchant des problématiques sociétales. Cette question sera traitée d'une manière plus approfondie à la fin de notre analyse. Ce faisant, nous pourrions continuer dans les pages qui suivent notre étude sur les indices spatio-temporels, un outil important de l'approche énonciative.

1.2. Les indices du « *hic et nunc*³⁵⁶ »

Après avoir étudié la disposition des pronoms dans le discours magistral, leurs valeurs et leurs variations d'un enseignant et d'une discipline à l'autre, nous allons

³⁵⁶ Ce sont les mots latins qui signifient « ici et maintenant », d'après Robert, 1977, *id.*, p. 929.

examiner d'autres caractéristiques des aspects énonciatifs du discours : à savoir les marques du temps et la création d'un espace-temps spécifique au cours magistral, puis la désignation des objets du discours. Écoutons ce que dit Gouvard :

« de même que je me perçois directement comme moi-même, et que je perçois directement mon interlocuteur comme un autre, je perçois immédiatement le lieu dans lequel je suis et le présent qui est le mien (...). J'appellerai 'concept *hic*' le concept attaché à '*ici*' et 'concept *nunc*' le concept attaché à '*maintenant*'³⁵⁷ ».

Les indices d'*ici* et *maintenant* sont représentés par excellence par les marques temporelles et les marques spatiales. Nous allons donc les étudier dans les sections qui suivent. Il nous semble en effet qu'elles participent à créer une situation sociale spécifique au cours magistral qui se présente comme un espèce de monde en soi, non clos car ouvert sur l'extérieur, mais avec son avant et son après, ses règles de fonctionnement spécifiques, ses frontières aussi. Ainsi, des allusions à cet espace-temps social spécifique peuvent ne pas être comprises quand elles sont implicites ou faites à mi-mots, par des auditeurs qui ne partageraient pas cette habitude culturelle.

Par quels moyens linguistiques le cadre social du CM est-il construit, puis rappelé et activé dans les CM ? Nous allons étudier d'abord les indices de temps puis les indices de lieu, disséminés dans le discours magistral.

1.2.1. Les indices temporels

Nous distinguons quatre types d'indices temporels qui engendrent deux sortes de valeurs différentes. Les deux premiers renvoient au déroulement du cours magistral dans ses deux dimensions. Le premier type de marques temporelles porte sur le « déroulement intérieur » par lequel nous pouvons saisir les moments du CM, du début jusqu'à la fin de la séance, alors que le deuxième type, appelé « déroulement extérieur », nous permet de situer le CM dans un ordre chronologique plus grand qui l'englobe. Ces deux types se voient d'abord dans l'aspect énonciatif du discours magistral car ce dernier est mené par des indices temporels accompagnant des tiroirs verbaux en vue de situer l'aspect chronologique de l'énonciation. Derrière la valeur chronologique des indices temporels, nous pouvons lire la valeur didactique car les indices montrent la continuité et la cohérence au sein d'un cours et entre les cours de la formation universitaire, dans une discipline et entre les disciplines universitaires, qui constituent le discours de la communauté universitaire dans son ensemble.

³⁵⁷ Gouvard Jean-Michel, 1998, *id.*, p. 75.

1.2.1.1. A valeur chronologique

1.2.1.1.1. Déroulement intérieur du CM

Dans les trois CM, les indices temporels comme *maintenant*, *auparavant*, *tout à l'heure*, *ensuite*, *etc.* nous permettent de voir comment se construit la démarche dans le temps des enseignants, et quel rythme ils impriment à leur cours :

« je vais parler **maintenant** de l'adolescence // pour ce second semestre / et **auparavant** [...] je voulais juste donner deux trois chiffres et une petite réflexion concernant le l'examen de / du premier semestre » (CM1, l. 2-5),

« on va passer à des processus que je dirais ont une tendance à prendre le pas sur l'adolescence banale dont je vous ai parlé **tout à l'heure** » (CM1, l. 344-345),

« donc il y a un lien c'est juste de dire qu'il y a un lien entre l'apparition la constitution de ce qu'on appelle macro-économique dans le sens où on l'a définie **tout à l'heure** » (CM2, l. 253-254),

« donc **ensuite** on verra / un petit modèle un petit modèle de la macro standard » (CM2, l. 811-812),

« il faudrait que je revoie quelque chose / **en fin de cours** / je vous en parlerai **tout à l'heure** » (CM3, l. 3-4),

« on va voir hein / **dans quelques minutes** » (CM3, l. 27-28),

« alors s'agissant donc **maintenant** de la formation du pacs // s'agissant donc **maintenant** de la formation » (CM3, l. 109-110),

« donc des effets d'ordre patrimonial alors on a vu on a **tout de suite** vu » (CM3, l.606-607).

Par ailleurs, les indices temporels situent le CM dans un cadre plus large, étant donné qu'il renvoie à une ou deux séances d'un cours complet. Par exemple, le CM1 est constitué de deux premières séances du cours de Psychologie de l'adolescence.

1.2.1.1.2. Déroulement extérieur du CM

Les autres indices replacent les trois CM dans l'orbite temporelle à laquelle ils appartiennent tels que *semaine*, *semestre* ou dans une orbite plus grande comme *année*. Grâce à ces indices, l'effet énonciatif des embrayeurs personnels que nous venons de traiter ci-dessus est renforcé. Nous pensons qu'il est dommage de séparer cette analyse des marques temporelles de celle des temps verbaux qui les accompagnent. En effet, à chaque indice temporel correspond à un ou des temps verbaux appropriés. Par exemple, le participe passé et l'infinitif passé sont utilisés avec l'expression *la semaine dernière*, *la dernière fois* et *du/au premier semestre*, sachant que les CM de notre corpus ont lieu au second semestre, et le futur ou le futur proche avec les expressions marquant les dates à venir par rapport aux CM traités comme *en trois ou quatre séances* :

« ça j'ai évoqué au cours **du premier semestre** » (CM1, l. 605-607),

« je devrais commenter **en trois ou quatre séances** à peu près / et qu'on appellera corps et conduite » (CM1, l. 129-130),

« on voit que les modèles simples évidemment **dans ce semestre** de l'introduction à la macro » (CM2, l. 16-17),

« ok ? ça va ? des questions ? / sur ce qu'on a vu **la dernière fois** » (CM2, l. 65-66),

« je venais juste de commencer **la semaine dernière** » (CM3, l. 19-20),

« qu'il faut éviter donc dans le pacs qui ne doit pas exister légalement dans le pacs à l'inverse du mariage / je disais **la semaine dernière** » (CM3, l. 38-39),

« petite précision de taille on est arrivé à **la semaine dernière** » (CM3, l. 75-76),

« c'est-à-dire la formalité de l'article 1325 du code civil dont on a très peu parlé **au premier semestre** » (CM3, l. 182-183),

« souvenez-vous ce qu'on a vu **au premier semestre** ? » (CM3, l. 238),

« après avoir vu le concubinage et le pacs / étant précisé qu'**au stade de la première année** » (CM3, l. 5-6).

On trouve aussi des références à l'année, qui est toujours l'année scolaire et non l'année civile, de façon implicite : il ne s'agit pas du temps social ordinaire mais du temps des études, du temps vécu par l'étudiant et les professeurs, par exemple avec l'expression « **l'année prochaine** » dans les exemples dans le CM3 :

« c'est le régime général du contrat / que vous verrez **l'année prochaine** » (CM3, l. 133-134),

« mais il est exigé pour sa validité c'est ce qu'on appelle le formalisme que vous allez voir **l'année prochaine** » (CM3, l. 170-171),

« on va voir le cours **dans deux ou trois ans** » (CM3, l. 341),

« c'est-à-dire le régime juridique des articles 1108 et suivants que vous retrouverez. **l'année prochaine** » (CM3, l. 30-31).

De même avec toutes les expressions qui désignent un moment antérieur ou postérieur à celui de l'énonciation, en l'occurrence le passé composé avec *dans la séance neuf*, ou le futur avec *en trois ou quatre séances* (CM1) et *le 3 mai* (CM3) dans les exemples suivants :

« le premier cas pratique que je vous ai mis **dans la séance neuf** » (CM3, l. 392-393),

« donc on verra tout ça demain donc on finira ça demain et on commencera les droits de la filiation que l'on continuera **le 3 mai** à la rentrée bonne journée à tous et à demain » (CM3, l. 617-619).

On voit dans le dernier exemple que nous sommes dans un calendrier implicite compris de tous, ou supposé compris, la rentrée étant par exemple celle après les vacances de Pâques (ce qui n'est pas identique dans tous les pays).

A côté des indices temporels à valeur énonciative qui permettent de décrire le déroulement du CM, il en existe d'autres qui se voient attribuer d'autres valeurs d'ordre social. De quoi s'agit-il ? Examinons-les maintenant.

1.2.1.2. A valeur sociale

Dans les paragraphes suivants, notre analyse sera menée en deux phases : la première visera à démontrer la valeur socio-politico-historique des indices temporels et la seconde sera consacrée à une étude de cas, celle d'*aujourd'hui*.

1.2.1.2.1. Indices du temps social

Quant au second groupe des indices temporels, il est relatif au sujet traité dans le cours d'une part, et d'autre part, renvoie à la société via les témoignages des acteurs présents ou cités dans le CM (y compris l'enseignant, les étudiants, d'autres personnes, etc.). Ces indices ont une valeur socio-politico-historique car ils inscrivent le CM dans le temps social et politique. Ils en montrent l'actualité par leurs allusions à l'époque où les sujets dont il est question en cours sont vécus par des témoins. Syntactiquement, ces outils se trouvent souvent dans les constructions des groupes nominaux en tant que compléments du nom, en voici des exemples :

« c'est-à-dire que quand on parle de l'adolescent on parle de l'adolescent **d'aujourd'hui** / de l'adolescent **de ces dix dernières années** / de de l'adolescent **du XXème siècle** » (CM1, l. 69-71).

Dans le CM2, nous rencontrons des mêmes structures ayant les mêmes fonctions lorsque l'enseignant mentionne des crises économiques, en l'occurrence :

« c'est ce qu'on appelle la crise économique structurelle / **des années 30** qu'on appelle parfois la crise de **Vingt-neuf** / structurelle parce que tous les économistes sont à peu près d'accord pour dire que ce n'était pas simplement une petite crise qui s'est déclarée en 29 mais c'est une crise qui a touché les fondements même de la structure économique des pays » (CM2, l. 230-233),

ou dans un autre exemple :

« évidemment l'époque actuelle avec la crise / **de 2007** a relancé cette interprétation / que retrouvent les interventionnistes » (CM2, l. 502-503).

En effet, nous pourrions dire que ces indices portent une valeur temporelle et sociale car ils renvoient aux jalons critiques de l'économie mondiale, l'un au début du XXème siècle et l'autre au début du XXIème siècle.

Le cours de Droit civil s'associe aux deux autres CM en mettant en valeur le temps social via l'exemple suivant :

« est-ce que le pacs est conclu entre personnes euh / incapables ? oui réponse donnée par le Code **de 2007** articles 461 et 462 du Code Civil » (CM3, l. 52-53).

En effet, cet énoncé marque l'année 2007 comme une date importante où de nouveaux textes de loi relatifs au pacs sont introduits en faveur des personnes dites « incapables ». Nous remarquons que le nombre des indices temporels dans le CM3 est plus important que celui des deux autres CM sur cet aspect, car il aborde constamment des textes de lois dont la date de publication est indispensable.

« donc aujourd'hui en régime général du contrat vous avez exactement le même délai pour la nullité absolue que pour la nullité relative / loi **du 17 juin 2008** / » (CM3, l. 135-137),

« pour éviter donc le prolongement des précisions qui sont très très désagréables heureusement l'ordonnance **de 2006** / qui est venue réformer le droit du pacs » (CM3, l. 189-191),

« le tout récent projet de loi / **du 17 mars 2010** discuté en Conseil des ministres [...] venant réformer les professions judiciaires et juridiques contient une disposition et notamment un article 6 [...] / précisant enfin renforçant / en quelque sorte le pacs notarié » (CM3, l. 197-203)

Le fait de mentionner les dates permet donc d'éclairer les circonstances temporelles ainsi que les contextes qu'elles évoquent ; il permet aussi de souligner des évolutions. Il n'est pas surprenant quand l'enseignante mentionne sans arrêt plusieurs dates à propos du même sujet : cela prouve l'évolution du sujet en question dans le temps chronologique.

En voici quelques exemples :

- la formation du pacs :

« dans les phases donc on va voir aujourd'hui qu'elle pourrait être modifiée par le tout récent projet de loi +++ première phase là elle est maintenue **depuis 99** est maintenue **depuis 99** et ça un tout petit peu s'évolue **en 2006** » (CM3, l. 161-164),

- le pacs pour les personnes incarcérées :

« les partenaires doivent se déplacer au TI / d'où le problème posé **en 99** qui n'a pas été résolu **en 2006** [...] problème pas résolu **en 99** / problème pas résolu **en 2006** / problème qui vient d'être résolu / non pas par l'ordonnance **de 2006** ou par une loi quelconque mais par une loi **du 24 novembre** toute récente +++ la loi pénitentiaire / **du 24 novembre 2009** / dite loi pénitentiaire » (CM3, l. 272-283)

- le rapprochement du pacs avec le mariage :

« s'agissant des effets d'ordre patrimonial / la l'ordonnance **de 2006** est venu totalement revisitée / l'ordonnance **de 2006** a totalement revisité la loi **de 1999** / sur le plan patrimonial l'ordonnance du **23 juin en 2006** / a revisité la loi **de 99** rapprochant un peu plus le pacs du mariage / rapproche le pacs du mariage puisque créant **depuis 2007** / ce que l'on appelle un régime primaire / c'est-à-dire des règles impératives applicables aux partenaires quel que soit la convention relative aux biens choisis » (CM3, l. 607-612) .

Le dernier exemple ci-dessous souligne la comparaison de deux situations avant et après l'année 2007 concernant l'enregistrement du pacs. Cet indice temporel est rendu visible par les prépositions :

« troisième phase enregistrement et publicité donc le greffier depuis 2007 / le greffier +++ 2007 date d'entrée en vigueur de l'ordonnance de 2006 le greffier enregistre le pacs / le greffier enregistre le pacs / mais avant 2007 et ça c'est très important avant 2007 [...] il n'était pas prévu officiellement de formalité de publicité sur les actes d'état civil // depuis 2007 depuis 2007 toujours l'article 515 tiret 3 le prévoit expressément / le greffier ayant enregistré le pacs doit envoyer dans les trois jours de la déclaration » (CM3, l. 318-325).

Nous tenons à terminer l'étude des indices à valeur sociale par celle d'un cas particulier : le terme *aujourd'hui*.

1.2.1.2.2. Etude de cas : « aujourd'hui »

Nous notons que le terme *aujourd'hui* est présent dans beaucoup d'énoncés de notre corpus (18 fois dans le CM1, 28 dans le CM2 et 33 dans le CM3), et il possède de nombreuses significations intéressantes.

1.2.1.2.2.1. *Parlant de l'actualité*

Il contribue d'abord à attester des faits, des événements ou des problèmes dont on parle de nos jours. Par exemple, la vie actuelle des adolescents en France est influencée par l'apparition des produits technologiques dans leur vie quotidienne :

« il est bien rare aujourd'hui si un ado n'a droit à son MP3 / son téléphone portable / parfois un ordinateur / avec l'abonnement » (CM1, l. 414-415).

Le CM1 aborde ensuite un phénomène comportemental chez les adolescents d'aujourd'hui :

« on peut pas parler de l'adolescent d'aujourd'hui de la même façon que de de de l'adolescent des années 60 ou 70 / enfin il est clair que la contestation que l'on trouve aujourd'hui chez les ados les adolescents est une contestation de l'autorité / mais parfois parce que c'est une autorité qui nous refuse la sécurité que donnent ces objets de consommation / c'est-à-dire qu'on peut contester ses parents / parce qu'ils sont pas assez consommateurs / qui veulent pas acheter le dernier truc / les derniers Nike / des vêtements que / qu'on a vu sur le dos des autres / au collègue » (CM1, l.417-423).

Cette remarque semble mettre à jour les caractères des adolescents des premières années du XXIème siècle qui contestent l'autorité, à la différence des générations des années 60 ou 70 du XXème siècle, à cause des différentes mentalités vis-à-vis de la consommation. Pourtant, l'enseignant revient à la similitude des adolescents avec leurs parents à travers leurs comportements face à un monde sans sécurité :

« ça donne l'impression que // les adolescents d'aujourd'hui ressemblent beaucoup plus dans ses comportements à leurs parents / qui eux aussi / sont

généralement avides de sécurité [...] ça donne l'impression que // les adolescents d'**aujourd'hui** ressemblent beaucoup plus dans ses comportements à leurs parents / qui eux aussi / sont généralement avides de sécurité [...] et ça donne le sentiment que les adolescents **aujourd'hui** sont pas si différents de la génération des parents » (CM1, l. 425-440).

La crise éclate non seulement dans le cadre familial mais prend également de l'ampleur sur le plan économique. Prenons deux exemples dans le CM2 :

« c'est-à-dire que ça serait les fondements même de l'économie qui serait en jeu dans la crise 2007 jusqu'à **aujourd'hui** », (CM2, l. 237-238),

« ça c'est très important c'est-à-dire que si vous commencez à discuter de la situation actuelle de la crise / et de la sortie de la crise d'aujourd'hui en 2010 » (CM2, l. 508-509).

L'adverbe *aujourd'hui*, qui renvoie à l'année 2010, permet de saisir la sévérité de la crise économique mondialement connue. Ceux qui l'on vécue ne pourraient pas l'oublier facilement.

Quant au CM3, il évoque la difficulté rencontrée par les défenseurs du mariage en France, par manque de définition de cette forme de vie en couple, à la différence du pacs qui en possède désormais une dans les lois.

« là aussi la difficulté provient **aujourd'hui** et elle est très prégnante dans les discours des juristes il y a effectivement dans le code civil / une définition donnée pour le pacs il y a définition donnée pour le concubinage / mais il n'y a pas encore pour le mariage / et là c'est un vrai / vrai / problème **aujourd'hui** pour les défenseurs du mariage » (CM3, l. 62-66).

De nombreux autres exemples vont dans le même sens : ils soulignent le moment où sont validés les textes de lois, ont lieu des événements et sont formés des constats : on voit que la datation est un des éléments incontournables du droit, élément qui est beaucoup moins prépondérant dans les autres disciplines. Aujourd'hui renvoie donc à l'époque qui se déroule, c'est-à-dire au début du XXIème siècle, précisément en 2010, au moment où sont prononcés ces discours. Cela montre aussi que les discours magistraux ne sont pas intemporels et que leurs propos peuvent être vite « dépassés » : ce savoir n'est donc pas général et éternel, il est relatif. Ci-dessous encore quelques exemples de sujets relatifs à l'époque et à leur inscription dans le temps :

- le problème rencontré par les juristes vis-à-vis du mariage :

« donc là il y a certainement une difficulté rencontrée **aujourd'hui** par des juristes » (CM », l. 71-72).

- le délai entre nullité absolue et celui de la nullité relative :

« donc **aujourd'hui** en régime général du contrat vous avez exactement le même délai pour la nullité absolue que pour la nullité relative » (CM3, l. 135-137).

- le contrat dans le droit du mariage :

« parce que **aujourd'hui** l'affaire contractuelle est prégnante dans le droit du mariage » (CM3, l. 151-152).

- des professions judiciaires et juridiques réformées par un nouveau projet de loi :

« mais **aujourd'hui** et j'en parle déjà // mais aujourd'hui // le projet de loi venant réformer les professions judiciaires et juridiques/ » (CM3, l. 195-196).

- le pacs notarié :

« article 6 donc de ce projet de loi / précisant enfin renforçant / en quelque sorte le pacs notarié / on donne **aujourd'hui** / renforçant donc le pacs notarié // et pré en précisant que ce pacs notarié serait plus simple pour les parties » (CM3, l. 202-204).

- la conservation de la convention du pacs :

« donc la preuve d'un acte notarié est conservée par le notaire **aujourd'hui** mis sur un fichier central informatique » (CM3, l. 238-239).

Nous venons de traiter des phénomènes d'actualité en présence du terme *aujourd'hui*. Par ailleurs, une autre valeur sociale intéressante rendue visible à travers cet indice temporel est la mise en évidence de la société dont est issu le CM.

1.2.1.2.2.2. Mettant en évidence de la société

Cette valeur est reflétée dans tous les trois CM. Le CM1 donne une image réelle des adolescents via leurs comportements vis-à-vis de leurs parents et des adultes :

« **aujourd'hui** beaucoup d'adolescents d'adolescents insultent leurs parents insultent les / les adultes qui sont autour d'eux » (CM1, l. 256-257).

Cela remettrait en question toutes les problématiques auxquelles s'affrontent les familles, l'école et la société en France, du moment où est prononcé cet énoncé, en 2010. Bien qu'il se situe au début du XXIème siècle, on ne peut pas faire ce constat dans tous les pays, en particulier dans ceux dont la culture exige l'obéissance totale des enfants face à l'autorité des parents dans la décision de tous les moments importants de leur vie, tels que le choix des écoles et de l'université, le mariage, etc. Nous pouvons faire la même remarque à propos de l'exemple suivant dans le CM3 :

« donc voilà * **aujourd'hui** officiellement publier le partenariat sur les actes de naissance des deux partenaires / donc on est aujourd'hui capable évidemment quand on donne l'identité de l'autre partenaire de savoir quels sont exactement les pacs hétérosexuel et quels sont exactement les pacs homosexuel +++ avec qui vous vous pacsez donc on est vraiment aujourd'hui en mesure de faire des stats sur les partenariats hétéro et homosexuels » (CM3, l. 332-337).

L'évolution des lois marquée par le mot « aujourd'hui » répété montre le pouvoir des autorités dans le fait de recenser pour les reconnaître les partenariats hétéro et homosexuels grâce à l'apparition de la nouvelle forme de vie légale, en couple, le pacs : il faut venir d'un autre pays où la seule vie de couple possible est le mariage, légalement,

socialement et affectivement, pour se rendre compte de l'importance de ces éléments.

Lisons un autre exemple :

« ce qui dérange aujourd'hui les partenaires c'est effectivement d'aller au tribunal / ils ont l'impression qu'en allant au tribunal on va les juger quelque part / alors c'est pas ça du tout / quand on va déclarer un pacs évidemment au tribunal d'instance c'est une forme simplement de déclaration c'est pas de la justice / néanmoins on rentre dans le monde judiciaire et ça c'est quelque chose qui dérange beaucoup de partenaires » (CM3, l. 353-358).

Dans cet exemple, le « aujourd'hui » porte non sur une loi mais sur les attitudes et comportements des citoyens : le professeur veut insister sur le fait que ces comportements évoluent et que ce qui paraît anormal ou difficile un jour peut paraître banal le lendemain ou plus tard. Les indices de temps incitent donc à la tolérance et à la souplesse car tout est relatif. Au-delà des informations cognitives à retenir, on peut voir là une véritable éducation du regard citoyen.

Cet exemple nous parle de l'image actuelle des instances judiciaires encore limitée aux yeux des citoyens. Il s'agit pour eux des endroits où on se juge et non pas de ceux où les opérations judiciaires s'effectuent.

Or, les indices temporels sont répétés dans le discours magistral, et fréquents en particulier dans les exemples de l'enseignante pour illustrer son cours. Ils permettent de mieux voir l'évolution à propos de deux points juridiques délicats dans lesquels deux Français réclament d'adopter en tant qu'homosexuels et l'enseignante termine par une question qui se pose aujourd'hui concernant le droit d'adoption pour des homosexuels pacsés. On y voit comment une position jugée irrecevable est peu à peu acceptée ou en passe d'être acceptée :

« alors que monsieur Fretté faisait valoir l'article 14 de la convention européenne c'est-à-dire discrimination à l'encontre des homosexuels / vous voyez bien bien sûr / à partir du moment où il invoque un article de la convention européenne devant les juridictions de droit interne » (CM3, l. 453-456),

« Fretté contre France le 20 le 22 ou 24 janvier 2002 peu importe / mais sorti 2002 soit le 22 soit le 24 je n'en sais plus c'est pas grave 22 ou 24 mais **en janvier 2002** ça c'est certain / donc en janvier 2002 / la cour européenne des droits de l'homme rejette / intéressant / rejette la requête de monsieur Fretté considérant l'absence de discrimination / » (CM3, l. 463-466),

« **2008** quelques années plus tard // et c'est cette affaire-là qui a été médiatisée **en 2009** et où les journalistes ont raconté n'importe quoi +++ / quelques années plus tard une femme cette fois-ci / infirmière de son état / madame EB les décisions sont anonymes maintenant Emmanuelle et cætera madame EB une infirmière homosexuelle forme à son tour une demande d'adoption » (CM3, l. 471-475),

« l'enquête administrative révèle qu'elle vit en couple et quelques années plus tard on apprendra qu'elle s'est pacsée » (CM3, l. 479-480),

« six ans après et là c'est vraiment le 22 janvier cette date je ne la connais pas mais celle-là le 22 janvier 2008 cette fois-ci six ans plus tard / c'est marrant mais enfin monsieur Fretté curieux jour pour jour affaire EB décision pareil cour EDH / cours EDH / affaire de 22 janvier 2008 affaire EB contre France arrêt très attendu de la cour européenne des droits de l'homme » (CM3, l. 492-496),

« les autorités administratives **début 2009** persistent et signent » (CM3, l. 512),

« donc à nouveau le conseil général refuse l'agrément à madame EB de nouveau refus de l'agrément opposé par le conseil général **début de 2009** / madame EB conteste devant les juridictions administratives et c'est là que **le 10 novembre** cette affaire a été très médiatisée en droit français la décision **le 10 novembre 2009** le TA de Besançon le tribunal administratif de Besançon sur recours de madame EB / sur recours +++ de la décision de l'autorité administrative / le tribunal administratif de Besançon **le 10 novembre 2009** pour la première fois notez-le bien en droit français/ pour la première fois a enfin le courage de ses convictions et annule la décision du conseil général / annule la décision du conseil général c'est-à-dire / valide l'agrément / valide l'agrément de madame EB / c'est-à-dire son adoption/ annule la décision du conseil général valide donc l'agrément de madame EB en tant que personne homosexuelle » (CM3, l. 516-526),

« la question aujourd'hui demeure / la question d'aujourd'hui demeure / l'adoption par une personne pacsée / l'adoption par une personne célibataire homosexuelle est possible » (CM3, l. 536-538).

Les termes temporels sont aussi des occasions d'expérimenter la liberté de la parole de l'enseignante qui n'hésite pas à commenter, à juger des faits qui trainent en longueur, pour elle, dans la société :

« l'hypocrisie de notre droit français c'est qu'aujourd'hui un partenaire / un partenaire peut adopter / en tant que célibataire / un partenaire peut adopter en tant que célibataire / alors qu'il vit en couple / » (CM3, l. 434-436),

« les journalistes ont raconté n'importe quoi dans les années 2000 / dans les années 2000 » (CM3, l. 438-439).

Ce ton critique est manifeste par les mots « hypocrisie », « n'importe quoi », etc. liés à des indices temporels.

Nous venons de traiter les indices temporels présents dans le cours magistral. Nous allons nous intéresser à l'espace créé par les mots du CM.

1.2.2. Les indices spatiaux

On ne peut parler seulement des indices temporels sans parler des indices spatiaux. L'effet interactif est créé par des expressions comme *ici* ou *-ci* et *-là* dans les cours magistraux, souvent pris dans un sens figuré, ce qui signifie que l'espace créé par le CM est mental, virtuel, construit par la pensée de celui qui parle et de ceux qui écoutent. Et « ici » veut souvent dire « en ce moment », ou « à propos de cette chose », ce qui

signifie que le temps et l'espace se confondent avec l'objet traité, dans l'imaginaire intellectuel commun à l'assemblée du CM :

« on voit **ici** par exemple que en 1900 1910 les dix pour cent qui touchent le plus les plus hauts revenus » (CM2, l. 180-181).

Ici dans cet exemple désigne le graphe dans les copies que l'enseignant a distribuées aux étudiants. Nous trouvons intéressant que la plupart des emplois d'*ici* ne désignent pas un certain endroit, un certain lieu géographiquement parlant mais qu'il s'agisse de pseudo-lieux liés à l'enseignement. Dans l'exemple qui suit, *ici* porte en lui plutôt une valeur temporelle lorsque l'enseignant le mentionne :

« je me pose **ici** trois explications » (CM2, l. 29),

« voilà * alors quand on arrive à **ici** à point trois *et caetera* y a un traitement sans compter les problèmes économiques et techniques » (CM2, l. 120-121).

On peut aussi l'interpréter comme un point de repère où l'enseignant approfondit un contenu, explique des idées ou donne des exemples, comme un moment du discours qui s'arrête avant de reprendre son cours :

« par exemple **ici** vous avez un fait stylisé qui est à peu près reconnu comme fait stylisé même si ça s'engueule encore un peu » (CM2, l. 170-171).

On trouve aussi un autre indice démonstratif qui désigne du temporel :

« je rencontre dans mon expérience professionnelle enfin bon / **quand quand** je sors du bureau là vous voyez **là** où je travaille / aujourd'hui alors beaucoup plus qu'il y a vingt ou trente ans / puisque mon expérience remonte jusque **là** / les ados insultent les adultes alors toujours je je dans mon bureau / » (CM1, l. 246-249).

C'est très clair dans cet exemple où « là » est en corrélation avec « quand ».

En définitive, cette partie sur l'étude des indices spatio-temporels nous a permis de faire ressortir deux remarques: premièrement, ils construisent le CM à la fois comme une séquence de cours en entier et une partie dans un parcours d'enseignement d'une discipline, voire d'une spécialité. Deuxièmement, sont transmises et diffusées des valeurs sociales grâce aux indices temporels qui soulignent implicitement des questions dépendant de la société sur le plan familial, économique et juridique. Ceux-ci côtoient éventuellement des noms de lieux permettant de retracer des événements et des espaces où prennent place les personnes concernées avec une grande précision. Le cours de Droit civil contient beaucoup d'indices temporels vu le caractère de la discipline, alors que les deux autres semblent plus modestes sur le cadrage temporel. Pourtant, chaque exemple dans chaque CM à valeur sociale est supporté par les indices pertinents et a par conséquent fait allusion par excellence à la société de l'époque mentionnée.

Avec l'analyse des « là » du discours magistral à la fin, nous avons abordé la catégorie des démonstratifs. Nous allons l'approfondir à présent.

1.3. Les indices démonstratifs

Selon Emile Benveniste, dans le système énonciatif, à côté des marques personnelles, les indices démonstratifs

« impliquent un geste désignant l'objet en même temps qu'est prononcée l'instance du terme³⁵⁸ ».

Ils sont donc le signe de l'oral et de la communication directe. Le cours magistral étant un acte de « négociation de sens », nous voulons insister sur l'emploi des déterminants démonstratifs pour montrer l'interaction entre le locuteur et ses interlocuteurs, interaction censée faciliter l'enseignement/apprentissage. Nous avons trouvé 185 occurrences d'adjectifs démonstratifs dans les discours des enseignants qui apportent au discours des nuances de sens intéressantes.

1.3.1. Adjectifs démonstratifs

Les adjectifs démonstratifs, suivis des noms particuliers, assument des fonctions intéressantes dans les énoncés.

1.3.1.1. Etablir le plan

En premier lieu, évoquons les termes grâce auxquels le plan du cours peut s'établir, soulignés par un démonstratif, à savoir *chapitre*, *partie*, *point* :

« dans **ce chapitre** là je parlerai aussi des parents » (CM1, l. 83),

« bon voilà * pour le programme de **cette deuxième partie** corps et conduite » (CM1, l. 160),

« dans **cette troisième partie** / je serai amené à parler de » (CM1, l. 163-164),

« le pacs est un contrat donc pour parfaire **ce premier point** » (CM3, l. 62-63).

1.3.1.2. Aborder l'expérience partagée

Certaines marques démonstratives sont parfois combinées avec des indices temporels. En effet, nous avons relevé deux valeurs temporelles, dont l'une renvoie au contenu transmis et l'autre au plan du cours. Nous voulons insister sur la deuxième valeur déictique qui vient renforcer l'interaction entre le locuteur et ses interlocuteurs, et le partage d'un temps commun.

« **cette fois** on va commencer le cours par le début » (CM1, l. 189),

« c'est dans la lignée de ce que j'ai dit / là **ce soir** / » (CM1, l. 533),

³⁵⁸ Benveniste Emile, 1974, *id.*, p. 82.

« je vais parler maintenant de l'adolescence ? / / pour **ce second semestre** » (CM1, l. 2-3),

« on voit que les modèles simple évidemment dans **ce semestre** de l'introduction à la macro » (CM2, l. 16-17),

« on peut voir ce qu'on peut voir **cette année** » (CM2, l. 536-537).

L'usage des démonstratifs souligne ici l'expérience commune partagée. Par ailleurs, ce qui est intéressant, dans la majorité des cas (57), c'est que les démonstratifs sont présents dans les énoncés métadiscursifs et décrivent la façon de discourir du locuteur. Ils sont suivis à un premier niveau par les noms du type *cadre, enseignement, passage, présentation, sujet, théorie, trame d'analyse, travail*, permettant de présumer généralement l'acte métadiscursif du locuteur. Lisons certains exemples :

« prenez-le ! prenez **ce travail** de l'inconscience de la même manière ! » (CM1, l. 498-499),

« pour en faire une véritable trame d'analyse / **cette trame d'analyse** c'est / c'est je peux arriver à expliquer la détermination / simultanée / d'un ensemble des variables-clés » (CM2, l. 296-298),

« ce cadre théorique ce cadre d'interprétation de Keynes / » (CM2, l. 365-366),

« il a su pêcher des choses pour faire la théorie globale et **cette théorie globale** / elle renvoie à des variables » (CM2, l. 394-395),

« le but de cet / de **cet enseignement** est / de vous faire pressentir donc » (CM3, l. 16-17).

Ces énoncés contribuent en partie à promouvoir l'aspect interactif du discours magistral, parce que l'enseignant s'adresse à ses étudiants pour reprendre ou engager des processus (travail de l'inconscient, cadre théorique, enseignement) ou partager des idées (une trame d'analyse, la théorie globale) : dans tous les cas, il souligne qu'ils partagent une expérience commune.

1.3.1.3. Mettre en relief la co-construction des savoirs

On peut ajouter à cette catégorie une suite de mots qui représentent la réflexion engendrant la co-construction des contenus, comme *idée, interprétation, présentation dominante, sens, type de, vision* :

« tout est possible les conduites toujours avec **cette idée** de l'explosion pulsionnelle à l'adolescence » (CM1, l. 305-306),

« il y a / y a là **ces deux aspects** » (CM1, l. 523),

« donc je vais passer **de cette vision** que je dirais universelle / plutôt cool de l'adolescence / » (CM1, l. 212-213),

« il n'y a pas eu de décisions **dans ce sens** mais rien n'interdit de penser que » (CM3, l. 45-46),

« on ne peut pas se passer oralement ? **en ce sens** qui il faut obligatoirement obligatoirement » (CM3, l. 165-166).

Dans les premiers cas, le démonstratif renvoie au contraire à une opinion extérieure, communément admise, connue de tous : c'est à la communauté plus large des humains, et pas seulement à l'auditoire qu'il est fait allusion.

1.3.1.4. Souligner les éléments importants du cours

On trouve enfin des cas où le démonstratif sert à souligner des éléments importants du cours. Par exemple dans le CM1, il s'agit du vocabulaire du thème d'adolescence, par exemple : *ado, adolescence, adolescents, adulte, enfant, fille, jeune fille, nature, objets, professionnels, comportements, état de diversité, explosion pulsionnelle* :

« on incite / on a incité là où y a au moins cinq ou six ans un recul de l'âge / concernant **ces comportements** d'attaque des des on peut dire des représentants de l'institution tous ceux qui portent l'uniforme » (CM1, l. 308-310),

« ou en ressentant exactement ce que **cet ado** est en train de penser » (CM1, l. 579-580),

« c'est d'ailleurs être tellement énervé par **cette explosion pulsionnelle** qu'on va démolir l'adolescence » (CM1, l. 654-655).

Dans le CM2, ce sont des termes relevant du domaine de l'économie comme *variables, économie, éléments, ensemble, macro, modèle, nom (parlant de Keynes) et site* (site de l'économie) qui sont mis en valeur :

« c'est un mélange entre un niveau / de théorie modélisée dans **ce modèle** » (CM2, l. 9-10),

« elle renvoie à des variables macros économiques qui sont décisives encore aujourd'hui notamment la croissance / la production du PIB que l'on appelle le produit et le rendement et **ces variables** sont quand même pas centrales dans les débats macroéconomiques contemporains » (CM2, l. 390-393),

« la macro standard vient chercher des liens qui à **cette macro** des anticipations qu'on pourra plaider des éléments / pré-ma notée chez du Keynes pastourer la macro standard » (CM2, l. 952-954).

Quant au CM3, il s'appuie sur les mots du champ lexical juridique à savoir *arrêt, contrat, pacs, personne, pièces, projet de loi, règle* :

« le point important c'est que **ce contrat** ne peut pas être et là l'article 515 tiret euh 1 est très net à ce sujet / le pacs ne peut pas être conclu entre personnes mineures » (CM3, l. 39-41),

« donc c'est le notaire qui procéderait à la formalité de publicité c'est-à-dire qui enverrait le pacs au service d'état civil / pour permettre donc l'enregistrement / et euh des / donc pour permettre la publication de **ce pacs** sur les actes de naissance / donc gros gain de temps évidemment pour les partenaires » (CM3, l. 348-351),

« donc voilà * pourquoi je dis c'est très hypocrite parce que en réalité **cette personne** adopte en tant que personne célibataire mais en réalité c'est ce que réalisent les journalistes / elle est pacsée / » (CM3, l. 526-528).

Nous noterons également la reprise anaphorique des contenus sous forme de synonymes ou de nominalisation de l'idée précédemment traitée dans le cours. On peut citer *ancienneté, aptitudes, choses, façon de posséder un corps, histoire, mécanismes, phénomène, pulsion, situation* dans le CM1, *complémentation, liaison, solution, technique, partition, proportion, relation* dans le CM2, *acte notarial, affaire, empêchements, histoire, liens du mariage, niveau, plan* dans le CM3. En voici quelques exemples :

« le fait qu'ils sont dérythmés par / par la croissance // **ce rythme / cette façon de posséder un corps** à peu près harmonieux » (CM1, l. 132-134),

« un premier point / pourquoi on relis Keynes et la macro ? /// bon / on va voir / dans **cette liaison** elle est due c'est-à-dire que / y a historiquement [...] » (CM2, l. 246-248),

« un des **ces empêchements** n'étaient pas respectés / les règles de la nullité absolue devrait exactement s'appliquer » (CM3, l. 84-86),

1.3.1.5. Relever les points de vue

On trouve des cas où se développent des lexiques destinés à mettre en évidence le point de vue du locuteur, tels que *problème, problématisation*, et surtout *question(s)*, ou des occasions de discussion :

« les parents / en première ligne ont le mérite d'être évoqués : / dans **cette problématisation** » (CM1, l. 91-92),

« je pense que s'il y a un travail à faire c'est bien à revenir sur des choses très très précises sur **ces questions-là** / » (CM1, l. 347-348),

« par ailleurs on retrouve sur **cette question** de conditionnement des adultes », (CM1, l. 611-612),

« il va s'intéresser / en particulier à **ce problème** de / du produit » (CM2, l. 262),

« vous allez voir **ces questions** elles très très importantes » (CM2, l. 584-585).

Certains autres termes impliquent, en particulier, des évaluations, des jugements ou des opinions de l'auteur : *boîte* pour désigner l'économie, *côté-là, décalage de croissance, truc, angoisse, baraque, chauds humeurs, désordres, disharmonies, disqualification, évaluations, intelligence, particularité, pression, témoignages, trouble, affaire*. On dépasse ici le simple cours pour laisser passer quelques opinions personnelles sur ce qui est dit à travers le choix des termes. En voici quelques exemples dans notre corpus :

« et c'est possible que dans **ces disharmonies** / dans ces / dans **ces chauds humeurs** des moments contradictoires / l'adolescence qui se donne un peu du travail de l'adolescence / » (CM1, l. 288-290),

« mais c'est quelque chose que les adultes doivent travailler / qui est **cette disqualification** de soi-même dans le regard des adolescents » (CM1, l. 585-586),

« boîte on va dans le chapitre deux on va assez vite à présenter une version de cette boîte-là » (CM2, l. 302-303),

« une explication qui se tient testable de ce décalage de croissance qui est quand même pas simplement une année liée à des facteurs et cætera qui peuvent varier mais qui semble lier à des facteurs qui sont lourds et que donc sont temporellement ils sont / bien posés statistiquement par un fait stylisé » (CM2, l. 92-95),

« madame EB conteste devant les juridictions administratives et c'est là que le 10 novembre cette affaire a été très médiatisée en droit français » (CM3, l. 516-518).

En bref, vu les résultats obtenus ci-dessus, l'étude des déterminants démonstratifs dans les CM est très riche sur le plan lexical. Ces approches soulignent donc non seulement les valeurs énonciatives mais aussi révèlent d'autres valeurs interactionnelle et didactiques entre les acteurs du CM. Après avoir étudié les démonstratifs, nous allons passer à l'étude de cas de *ça*, un indice particulier omniprésent dans notre corpus, déictique typique de l'interaction orale en français. Examinons-le maintenant.

1.3.2. *Le démonstratif ça*

En effet, nous ne pouvons pas négliger la présence du pronom *ça*, vu sa fréquence dans notre corpus parmi les démonstratifs. Nous en recensons 120 sur 213 cas dans le CM1, 146 sur les 201 dans le CM2 et 37 sur 75 dans le CM3, soit plus de la moitié des démonstratifs du corpus. Dans son étude sur ce démonstratif, Céline Guillot identifie trois types de référent, appelé « contexte-source », représenté par *ça* :

- « - le contexte-source est constitué des dernières paroles de l'interlocuteur
- le contexte--source est constitué des dernières paroles du locuteur lui-même
- le contexte-source est constitué de l'ensemble du discours qui précède l'occurrence de *ça*³⁵⁹. »

Nous allons examiner les exemples de *ça* dans notre analyse qui, à première vue, renvoient généralement aux dernières paroles du locuteur : cela est dû à l'apparence monologuée du cours magistral. Mais, avec une étude plus approfondie, nous constatons que le pronom déploie des fonctions différentes.

D'abord, ce sont des cas, situés dans les constructions impersonnelles (*ça+verbe*), qui n'ont pas besoin de référents exacts. Celles-ci sont fréquentes dans les situations de communication courantes, par exemple : *ça va*, *ça y est*. Nous rencontrons ces tournures dans les discours d'autrui que le locuteur rapporte directement, comme suit :

³⁵⁹ Guillot Céline, 2006, « Démonstratif et déixis discursive : analyse comparée d'un corpus écrit de français médiéval et d'un corpus oral de français contemporain », dans *Langue française*, n°152, 2006, p. 64.

- parole d'une adolescente :
« < bon ça y est * je suis revenue alors comment ça va ? > » (CM1, l. 261),
- parole des journalistes :
« les articles des journalistes disent eh ben ça y est le droit français autorise les adoptions par les couples homosexuels » (CM3, l. 258-259).

Nous rencontrons aussi un grand nombre d'énoncés de ce type dans le discours de l'enseignant adressé à ses étudiants, par exemple :

- « bien ça va ? c'est bon trois / trois +++ / troisièmement dans la macro » (CM2, l. 214-215),
- « on pourrait dire que Keynes a compris ça / dans le contexte des années trente et ça va ? » (CM2, l. 386-387),
- « c'est lui qui va évidemment codifier les politiques économiques / et donc ça va ? / ça va évidemment avoir un effet extrêmement » (CM2, l. 356-357),
- « je pense d'avoir dit en macro / ça va ? » (CM2, l. 655),
- « ok ? ça va ? des question ? » (CM2, l. 65),
- « on va faire le modèle ça y est ? » (CM2, l. 408-409).

Dans ces exemples, il s'agit de fausses questions de l'orateur, qui n'attendent pas de réponse, afin de faire une pause et/ou de vérifier la compréhension ou l'attention du public à propos de l'enseignement donné.

Par ailleurs, *ça* fait fréquemment partie de l'expression « *ça veut dire* » ou « *ça veut dire que* » destinée à donner une explication, une reformulation de l'idée précédente, pour en faciliter la compréhension. En voici quelques exemples :

- « les inégalités qu'est-ce que ça veut dire ? ça veut dire qu'on mesure vos revenus » (CM2, l. 170-171),
- « hah inquiet sur la stabilité / ça veut dire ça ça veut dire qu'il n'est pas sûr qu'il n'est pas ça » (CM2, l. 425-426),
- « aujourd'hui c'est du partenariat hétérosexuel mais ça veut dire qu'il y a une communauté de vie affective » (CM3, l. 579-780).

Dans la plupart des cas, *ça* réfère à ce qui est dit antérieurement. En effet, la particularité de *ça* consiste en son usage à l'oral et son synonyme, parfois et pas toujours, avec d'un autre démonstratif qu'est *cela*. Par conséquent, il représente souvent non un référent précis, mais l'ensemble de l'idée que le locuteur vient de traiter avant. Par exemple, quand l'enseignant critique le mode d'apprentissage des étudiants à travers leurs copies :

- « ça démontre en quelque sorte qu'il n'y a pas derrière une réflexion sur tout ça / c'est c'est c'est en quelque sorte de / je dirais une manière superficielle / de reproduire un propos qu'on a / approximativement entendu / entendu en cours » (CM1, l. 29-31),
- « ça sent vraiment la prise de notes défaillante » (CM1, l. 40-41).

Ou bien quand l'enseignant fait un point sur la première partie qu'il vient de traiter :

« bien **ça** c'était le plan alors pour commencer le début de la premier partie » (CM1, l. 188).

Syntaxiquement, souvent, la place du démonstratif *ça* est au début de l'énoncé, comme sujet ou reprise du sujet, marquant une rupture avec l'énoncé ou les énoncés précédents : en quelque sorte, il ponctue le discours et sert d'avertisseur. S'y ajoutent souvent d'autres outils comme les mots tels que *bon, bien, eh bien* comme dans l'exemple ci-dessus, ou dans l'exemple suivant qui amplifie l'aspect interactif du CM :

« je raconte régulièrement un ado prend un fusil et tue ses parents / bon **ça** représente une minorité quand même ha ? » (CM1, l. 299-300).

D'après Guillot Céline, en tant que démonstratif déictique, le pronom *ça* assume un rôle dit topical et par conséquent souvent occupe la place du sujet syntaxique. Il se veut opérateur de topicalisation, ayant une fonction pragmatique, visant à « faire du discours qui précède le topique du discours qui suit³⁶⁰ » :

« et **ça** c'est un c'est un message qui n'est pas adolescent » (CM1, l. 398-399),

« néanmoins on rentre dans le monde judiciaire ? et **ça** c'est quelque chose qui dérange beaucoup de partenaires » (CM3, l. 356-357).

Nous notons qu'à la place de l'objet, il peut aussi jouer le rôle de prédicateur, un équivalent du rôle topical :

« voilà macro c'est **ça** la macro moderne c'est cet ensemble-là » (CM2, l. 46).

Dans ces emplois, il ne s'agit plus de montrer visuellement ou par un geste, mais de désigner un objet à la pensée commune.

« c'est **ça** le problème débat » (CM2, l. 655-656),

« on va dire / y a un modèle global / on parle de **ça** / c'est-à-dire on parle des justificateurs ISLM » (CM2, l. 923-924),

« je parle pas de **ça** / je parle de de la dimension psychique qui les convoque dans leur propre observation de leurs comportements / à à réfléchir à eux » (CM1, l. 520-521).

On notera pour finir des cas où *ça* indique l'importance des contenus à souligner.

Par exemple :

« ok ? donc **ça** / c'est absolument / indiscutable » (CM2, l. 357-358),

« on va commencer demain le droit de la filiation donc **ça** c'est important des enfants hors mariage » (CM3, l. 414-415).

Sans apporter de contenu sémantique supplémentaire, l'hyper emploi du « *ça* » dans notre corpus ne relève ni d'un langage relâché, ni d'une monstration gestuelle, mais révèle plutôt une connivence de discours que crée peu à peu le locuteur du cours magistral pour

³⁶⁰ Guillot Céline, 2006, *id.*, p. 68.

casser l'impression de monologue donnée par le déroulement du discours cognitif. Il le double donc de ces appels à l'interlocuteur pour que ce dernier se sente impliqué dans le discours et l'interaction.

Tous les indices linguistiques étudiés jusqu'ici sont souvent typiques de la communication orale. A présent, nous allons nous intéresser aux aspects sémantiques du CM : en quoi sont-ils spécifiques au CM ? Et diffèrent-ils d'un enseignant à l'autre, suivant les disciplines concernées ?

2. Analyse sémantique et thématique

Dans la partie qui suit, nous présentons l'analyse thématique qui pourra nous aider à faire quelques interprétations intéressantes de notre corpus. Nous commençons par l'étude terminologique. On s'attend en effet à ce qu'un CM universitaire se caractérise d'abord par un vocabulaire spécifique à la discipline enseignée.

2.1. Les termes et structures scientifiques

Parlons d'abord des expressions « terme technique » ou « terme scientifique ». Marie-Françoise Mortureux rappelle les travaux des linguistes à ce sujet. D'abord, nous reprenons avec elle la définition de « terme » de Kocourek (1982) :

« le **terme** est une unité lexicale définie dans les textes de spécialité [...] les termes sont [...] des unités lexicales dont le sens est **défini** par les spécialistes dans les textes de spécialité³⁶¹ ».

Un *terme* est donc un *mot spécifique* paru dans un contexte de spécialité, et compris comme un acte de dénomination, linguistiquement parlant, permettant d'associer l'objet x et le signe x, souligne Kleber³⁶² :

« pour que l'on puisse dire d'une relation signe <--> chose qu'il s'agit d'une relation de dénomination, il faut au préalable qu'un lien référentiel particulier ait été instauré entre l'objet x, quel qu'il soit, et le signe x. Nous parlerons pour cette fixation référentielle, qu'elle soit le résultat d'un acte de dénomination effectif ou celui d'une habitude associative, d'acte de dénomination, et postulerons donc qu'il n'y a relation de dénomination entre x et x que s'il y a eu un acte de dénomination préalable » (Kleiber, 1984, p. 79).

Ainsi, nous avons la *terminologie* qui est constituée de l'ensemble des *termes*. Dans le dictionnaire *Robert*, elle est traduite dans son premier sens par :

³⁶¹ Montureux Marie-François, 1995, « Les vocabulaires scientifiques et techniques », dans *Les enjeux des discours spécialisés*, Beacco Jean-Claude et Moirand Sophie (dir.), Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 13-25.

³⁶² *id.*, p. 15.

« un ensemble des mots techniques appartenant à une science, un art, à un chercheur ou un groupe de chercheur.³⁶³ »

La terminologie est l'étude des termes et l'étude terminologique des discours de l'enseignant nous permet donc d'identifier sa discipline. Par ailleurs, les *termes spécifiques* exercent une fonction discursive dans leur emploi, comme le remarque Marie-Françoise Mortureux :

« si l'on veut distinguer entre scientifique et technique, [...] le fonctionnement des discours référant à des domaines spécialisés est l'élément le plus clair à prendre en compte³⁶⁴ ».

De son côté, le dictionnaire *Le Petit Robert* dit du terme « spécifique » :

« mot appartenant à un vocabulaire spécial, qui n'est pas d'un usage courant dans la langue commune ».

Un *terme scientifique*, est d'une part un signe qui reçoit une signification particulière en raison de son appartenance à un *vocabulaire spécial*, et d'autre part il est utilisé au sein d'un groupe de spécialistes, ce qui lui donne sa dimension sociale. Dans ce sens, Marie-Françoise Mortureux cite la remarque de L. Guilbert (1973) :

« le terme scientifico-technique ne peut être dissocié de sa fonction sociale, de la personnalité du locuteur spécialiste³⁶⁵ ».

Quant à l'auteure de l'article, elle définit également les termes et discours spécialisés et les terminologies dans cette perspective. Selon elle, les termes sont issus des discours spécialisés, et en règle générale ils sont « signalés » :

« par une prise en charge explicite de l'acte dénominateur de la part de son auteur, qui l'accompagne souvent de commentaires sur la motivation du terme, mettant en relation sa forme et son sens³⁶⁶ ».

D'après elle, les terminologies :

« rassemblent des termes reconnus comme tels par des groupes plus ou moins importants, et elles contribuent à répandre leur usage³⁶⁷ ».

L'étude des terminologies de trois CM est intéressante car le champ lexical de chaque discipline y est richement établi. La notion de « reconnaissance », mise en relief dans la citation ci-dessus, montre qu'au-delà du fait de nommer des phénomènes spécifiques, la terminologie disciplinaire rassemble ceux qui l'utilisent, elle crée une communauté. Son utilisation dans le CM peut donc aussi avoir pour fonction de faire entrer les étudiants néophytes dans la nouvelle communauté scientifique dont ils vont faire partie. Ci-dessous des occurrences dans chaque cours, nous permettent de percevoir

³⁶³ Robert, 1977, p. 1946.

³⁶⁴ Montureux Marie-François, *id.*, p. 16.

³⁶⁵ *id.*, p. 14.

³⁶⁶ *id.*, p. 22.

³⁶⁷ *id.*

des communautés disciplinaires distinctes, en économie, en psychologie et éducation et en droit : les mots spécialisés rassemblent, mais ils font aussi frontière avec le langage courant et ses utilisateurs. L'enseignant du CM doit donc les définir et les employer avec soin. Nous les classons ici selon leur nature grammaticale et leurs champs lexicaux (réf. les tableaux 19, 20, 21, pp. 203-204).

A la lecture de ces tableaux, on peut faire d'emblée deux remarques suivantes :

- la première est que c'est en Macroéconomie et en Droit civil que les termes nouveaux sont les plus nombreux ;

- la deuxième est que ces termes sont le plus souvent des substantifs, ce qui montre qu'il s'agit davantage de nommer de nouveaux objets d'étude que de désigner des actions ou des caractères.

Nous pensons par ailleurs que l'étude morphologique des *termes scientifiques* peut aider à l'apprentissage sous la perspective de FOU, car leur formation lexicale se fait à l'aide de suffixes reconnaissables. Par exemple, les substantifs ont des terminaisons telles que *-ment*, *-tion*, *-ité* pour les noms communs et *-iste*, *-ier*, *-eur*, *-ant*, etc., pour les acteurs. On peut donc souvent en déduire le sens si on est attentif à leur morphologie. De plus, certains noms complexes font partie des terminologies de la discipline. Et on peut les décomposer pour les comprendre. On trouvera ci-dessous quelques exemples de locutions composées spécifiques :

- dans le CM1 : questions existentielles, questions métaphysiques, conflit psychique, souffrance psychique, etc.

- dans le CM2 : macroéconomie, macro classique, macro keynésienne, macro néo-keynésienne, macro standard ; plan théorique, plan pratique, etc.

- dans le CM3 : acte authentique, acte juridique, acte notarial, acte notarié, acte sous seing privé ; nullité absolue, nullité relative ; régime général, régime juridique, régime matrimonial, etc.

On trouve aussi des expressions qui sont des héritages directs du latin :

- *ad probationem ad validitate* (CM3).

Substantifs	domaines	psychologie, psychiatrie, sociologie
	points essentiels	adolescents, corps, crise de l'adolescence, croissance, conduite, identité, intimité, mentalisation, préadolescents, processus de groupe, puberté, questions existentielles, questions métaphysiques, relation de groupe, santé psychique, sexualité, transformation corporelle, etc.
	sentiments et sensations	angoisse, dépression, doute, faiblesse, faille, fantasme, fétichisme, honte, impuissance, incompréhension, instabilité, passion, souffrance psychique triomphe, troubles, etc.
	comportements	anorexie, antagonisme, conflit, conflit psychique, contestation, contestation de l'autorité, contradiction, désordre, disharmonie, explosion pulsionnelle, perturbation, etc.
	instances	domicile, famille, famille recomposée, foyer, hôpital psychiatrique, etc.
	personnel éducatif	assistant social, éducateur, éducatrice, enseignants, infirmier psychique, inspecteur, juges, parents, professionnels, psychologue, sociologue, etc.
Adjectifs	adolescence	anxiogène, chaude, complexe, compliqué, conflictuelle, contradictoire, déstabilisée, douloureuse, épouvantable, excessive, extrême, hésitant, inattendu, insupportable, lourde, etc.
	pensée	agressive, cassant, haineuse, etc.
	adolescents	adaptés, hyperactifs, idéaux, perturbateurs, tonique, transparents, etc.
Verbes	contester, exprimer, observer, s'adapter, s'interroger, se jeter, etc.	

Tableau 19
Nomenclature de la Psychologie de l'adolescence (CM1)

Substantifs	disciplines, courants économiques	économétrie, économie, économie classique, macroéconomie, macro classique, macro keynésienne, macro néo-keynésienne, macro standard, microéconomie, etc. capitalisme, libéralisme, interventionnismes, ultra-libéralisme, etc.
	points essentiels	compétitivité, codification, crise, crises de l'immobilier, crise financière, croissance, données statistiques, déficit public, dépense publique, dettes publiques, division de travail, endettement public, euthanasie du rentier, fait stylisé, impôt, inflation, intérêt, intervention d'état, investissement, marché, modèle, modèle de demande, modèle d'offre, modélisation, patrimoines, pauvreté, plan de relance, plan pratique, plan théorique, politique budgétaire, politique économique, productivité, régularisation de l'économie, sécurité sociale, série chronologique, socialisation, statistiques, stocks, variables, taux de croissance, etc.
	variables	chômage, emploi, prix, produit, revenu, salaire, etc.
	instances de l'économie	économiste(s), état, interventionnistes, libéralistes, gouvernements, ménages, etc.
Adjectifs	(politique) budgétaire, (déficit) conjoncturel, (effets) inflationnistes, (théorie) keynésienne, (état) libéral, (variable) monétaire, (déficit) structurel, (crise) structurelle, (revenus) salariaux, etc.	
Verbes	augmenter, diminuer, mesurer (les déficits publics), se relativiser, etc.	
Locutions	à long terme, dans le court terme, en brut, etc.	

Tableau 20
Nomenclature de la Macroéconomie (CM2)

Substantifs	textes de loi	agrément, arrêt, arrêté, article, code, convention européenne, loi ordonnance, projet de loi, proposition de loi, etc.
	points essentiels	actes de naissance, adoption, affaire, consentement, contestation, concubinage, droit de filiation, droit de respect de la vie privée, discrimination, durcissement, empêchement, état civil, filiation divisible, juridiction administrative, juridiction de proximité, juridiction des droits internes, nullité, obligation, peine, procédures, mariage, pacs, procréation médicale assistée, régime matrimonial, etc.
	instances	conseil d'Etat, conseil général, cour de cassation, cours européenne des droits de l'homme mairie, préfecture, tribunal d'instance, tribunal de grande instance, etc.
	personnel	contractants, greffier, juriste, notaire, procureur, partenaire, etc.
	etats juridiques	célibataire, concubin, marié, pacsé, etc.
	procédures juridiques	adoption, autorité administrative, délégation autorité parentale, affaire, consentement, contestation, déjuridication, droit de filiation, droit de respect de la vie privée, discrimination, durcissement, enquête administrative, enregistrement, empêchement, enquête administrative, filiation divisible, juridiction administrative, juridiction de proximité, juridiction des droits internes, nullité, obligation, peine, procédures, publicité, régime matrimonial, mariage, procréation médicale assistée, etc.
Adjectifs		notarial, notarié, (contrat) solennel, etc.
Verbes		conclure, résoudre, revisiter, se pacser, etc.
Locutions		à la tutelle, etc.

Tableau 21
Nomenclature du Droit civil (CM3)

Par ailleurs, le vocabulaire utilisé et certains traits discursifs, distincts des autres traits du langage social, permettent de reconnaître la spécialité à laquelle une communauté est attachée et de construire cette communauté. Ce langage fait écran à ceux qui ne peuvent pas le décoder, autrement dit, il construit virtuellement le groupe qui peut le saisir et l'utiliser. Nous essayerons de décrire l'image d'une communauté de recherche qui se forme à travers les cours magistraux. Sur le plan actionnel, les discours magistraux impliquent aussi certains gestes professionnels langagiers désignés par des expressions telles que : *sélectionner des données, aborder objectivement des contenus ou objectiver des visions, approfondir ou explorer systématiquement des choses*. Le discours de l'enseignant est renforcé par les fonctions sociales qu'il assume et exhibe dans son discours. Les termes spécifiques de chaque domaine, dont nous trouvons des occurrences

dans chaque cours, permettent de distinguer des communautés disciplinaires : en économie, en psychologie et éducation et en droit.

Dans le cours de Droit civil, l'oratrice montre qu'elle maîtrise les connaissances de son domaine : cela lui permet d'exercer une autorité illustrée par le vocabulaire qu'elle utilise. A titre d'exemple, dans le discours juridique, on note les mots suivants, ici des verbes :

« le pacs civil de solidarité a été **introduit** [...] a été **revisité** » (CM3, l. 21-22),

« on **annule** pas le cas on le **résout** » (CM3, l. 124),

« l'expression d'un consentement éclairé qui ne soit pas **vicié** par les **vices** du consentement » (CM3, l. 32-33).

La parole autoritaire se manifeste non seulement au niveau lexical mais aussi au niveau syntaxique, par une syntaxe de type juridique faite d'affirmatives codifiées, qui s'inspire du fameux adage légal-philosophique « Qui dit contractuel, dit juste » :

« **qui dit** fait juridique **dit** preuve par témoins » (CM3, l. 27),

« **qui dit** nullité relative **dit** nullité de protection et **qui dit** la nullité de protection **dit** que article 1304 la nullité relative ne peut être engagé que par les personnes que la loi peut protéger » (CM3, l. 115-117).

Par ailleurs, dans le domaine du droit, l'exigence est de retenir les dates précises, les numéros exacts de l'article de loi et les noms des actes juridiques quel que soit le contenu, et l'enseignante s'y applique :

« le pacs civil de solidarité a été introduit en 99 a été revisité donc par **l'ordonnance** du+++ de **23 juin 2006** » (CM3, l. 20),

« il faut absolument comprendre les deux définitions / tant de **l'article 515 tirect 1** pour le pacs que de **l'article 515 tirect 8** du concubinage » (CM3, l. 25),

« **l'article 151** prévoit effectivement que le pacs peut être conclu pour les gens passés par les curatelles / d'accord mais l'article n'est pas pris dans **l'ancienne loi en 99** » (CM3, l. 55).

L'étude sémantique se poursuit par celle des noms propres, des abréviations et des sigles dans les trois CM. En effet, certaines références de la discipline se concrétisent par les allusions à certaines personnes, certains auteurs, chercheurs, lieux, qui en sont devenus emblématiques :

2.2. Les noms propres référant aux personnes et aux lieux

CM1 : Winnicott, Piaget ; Canebière, Saint-Etienne, etc.

CM2 : Blanchard Krugman, Keynes, Friedman, Marx, Adam Smith, Ricardo ; l'Europe, la France, les Etats- Unis, la Chine, etc.

CM3 : Monsieur Frette, Madame EB ; Cour européenne des droits de l'homme, etc.

Nous avons aussi noté des marques de référence aux faits économiques, sociaux, politiques et historiques qui, comme les phénomènes ci-dessus, ont des effets de connivence dans l'auditoire et d'initiation pour les jeunes spectateurs des CM. Elles sont souvent exprimées dans des expressions abrégées sur le plan syntaxique. Par exemple :

Faits, économiques, sociaux, politiques	la politique Sarkozy, pour la politique « de » Sarkozy, le prix Nobel, pour le prix en mémoire d'Alfred Nobel, le passage à l'euro, pour le passage à l'usage de l'euro, etc.
Histoire	Traité Versailles, Première Guerre, Deuxième Guerre Mondiale, l'Allemagne, la Grande-Bretagne, la libération 46, la crise de 29, etc.
Société	TF1, Nike, Nirvana, Kurl, etc.

Tableau 22
Certains éléments culturels

La complicité lexicale se fait aussi par les abréviations et sigles qui, par leur aspect lapidaire, ressemblent aux codes presque secrets d'une communauté :

2.3. Les abréviations et sigles

Les abréviations sont une marque culturelle de chaque discipline ou de la société où elle s'inscrit. Par exemple :

CM1 :

- Le *MP3* : C'est un lecteur qui permet de lire des fichiers audio sous format MP3, qui est une abréviation de « MPEG Audio Layer 3 », ou « MPEG Audio Layer 3 compression³⁶⁸ » (MPEF : Moving Picture Experts Group), désignant « un format de compression de données audio développé par l'Organisation de standardisation internationale (ISO). Ce format audio permet de compresser environ 12 fois les documents audio conventionnels (WAV) ou les cédéroms de musique habituels³⁶⁹ ».

CM2 :

- Le *PIB* : c'est un indicateur économique, une abréviation de « produit intérieur brut », désignant la performance et la santé économique d'un pays.
- L'*OCDE* : c'est désormais le nom d'une institution internationale ayant pour mission de soutenir des autorités face aux défis économique, social et

³⁶⁸ Vaillancout Richard, « La musique en format MP3 », Direction des technologies de l'information, Université Laval, disponible sur le site http://www.dti.ulaval.ca/pp/rva/presteleconf/le_format_mp3.html.

³⁶⁹ *id.*

gouvernemental dans le cadre de l'économie globalisée. Son nom entier est « Organisation de coopération et de développement ».

- Le (bac) *ES* : c'est le bac économique et social, « équilibré avec de l'économie, de l'histoire, de la géographie, des maths... Une série pour approfondir la compréhension du monde contemporain³⁷⁰ ».
- Le (modèle) *IS-LM* : il s'agit de l'idée essentielle de la théorie keynésienne, prenant l'origine du nom anglais *the Investment saving-liquidity preference money supply*.

CM3 :

- Le *PACS*, prenant source dans l'expression *Pacte civil de solidarité*, est une nouvelle forme de vie en couple introduite dans le Code civil de certains pays comme la France, à côté du mariage.
- La Cour EDH : il s'agit de la Cour européenne des droits de l'homme.
- Le *TI*, ou le tribunal d'instance, est l'endroit juridique où sont jugées « toutes les affaires civiles pour lesquelles la demande porte sur des sommes inférieures ou égales à 10 000 euros³⁷¹ ».
- Le *TGI*, ou le tribunal de grande instance, est l'endroit juridique où sont jugées « toutes les affaires civiles pour lesquelles la demande de porte sur des sommes supérieures à 10 000 euros et tous les litiges qui ne sont pas attribués par la loi à une autre juridiction civile (tribunal d'instance, tribunal de commerce, conseil des prud'hommes...³⁷² ».
- La *PMA* est l'abréviation de Procréation médicalement assistée, ce qui veut dire aussi « Assistance médicale à la procréation ». Dans le cadre juridique, il s'agit d'un ensemble de techniques médicales telles que la fécondation in vitro, le transfert d'embryon et l'insémination artificielle, encadrées par la loi du 2004 relative à la bioéthique dont les dispositions ont été incluses dans le Code de la Santé Publique³⁷³.

³⁷⁰ L'info nationale et régionale sur les métiers et les formations, avril 2013, *Dossier : Les bacs généraux*, disponible sur le site <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Au-lycee-au-CFA/Au-lycee-general-et-technologique/Les-bacs-generaux/Le-bac-ES-economique-et-social>.

³⁷¹ Selon la définition du Ministère de la Justice, rubrique Justice en région, disponible sur le site <http://www.annuaires.justice.gouv.fr/annuaires-12162/annuaire-des-tribunaux-dinstance-21775.html>.

³⁷² Selon la définition du Ministère de la Justice, rubrique Justice en région, disponible sur le site <http://www.annuaires.justice.gouv.fr/annuaires-12162/annuaire-des-tribunaux-de-grande-instance-21768.html>.

³⁷³ Selon Braudo Serge, disponible sur le site <http://www.dictionnaire-juridique.com/definition/procreation-medicalement-assistee-pma.php>.

Il est clair que les exemples mentionnés ci-dessus renvoient à des domaines particuliers, communs à celui qui parle et à celui qui écoute. S'inscrire à l'université suppose que l'étudiant ait fait un choix de formation et qu'il désire poursuivre dans une certaine spécialité. Ainsi, dans le cours magistral, comme les étudiants sont déjà initiés dans leur domaine spécifique, il est normal qu'ils rencontrent et comprennent d'un côté les noms propres de grands hommes connus dans leur domaine, et de l'autre côté des sigles ou abréviations qui circulent d'une manière courante. Parmi ces indices, nous distinguons ceux qui permettent de se référer à trois instances différentes : celui qui renvoie au CM lui-même, la spécificité disciplinaire et c aux faits socio-historiques qui encadrent le tout.

2.4. *Les adverbess*

De plus, les adverbess viennent préciser le savoir spécialisé et ils prennent place, dans certains cas, dans le discours scientifique observé, en l'occurrence :

« peut-être l'adolescence se propose souvent comme / comme / un moment **particulièrement** risqué pour les adultes pour les parents » (CM1, l. 286-287),

« c'est-à-dire qu'il y a potentiellement chez les adolescents / une / une absence de cadre / une absence de censure / une absence de défense / c'est un mouvement pulsionnel / qui pourrait apparaître comme ça euh / sans doute qu'on le ressent / **viscéralement** dans des ados » (CM1, l. 618-621),

« le mariage du mineur n'est pas **fondamentalement** interdit », (CM3, l. 47-48),

« c'est-à-dire qu'on sait que **tendanciellement** sur le long terme / l'Europe et la France ont des taux de croissance qui semblent être moins élevés / que le taux de croissance américain / en fonction du pays » (CM2, l. 86-88),

« je fais une distinction entre le déficit par exemple conjoncturel et le déficit structurel qui suppose une définition des mesures qui correspond à la définition *et cætera* ? / la possibilité de / de séparer **techniquement** / **statistiquement économiquement** ce que j'appelle le conjoncturel et ce que j'appelle le structurel » (CM2, l. 133-137),

« les règles de la nullité absolue du contrat de pacs du contrat de pacs devraient être appliquées **exactement** comme pour le mariage » (CM3, l.86-87),

« il n'était pas prévu de formalité de publicité sur les actes d'état civil il n'était pas prévus officiellement de formalité de publicité sur les actes d'état civil // depuis 2007 depuis 2007 toujours l'article 515 tiret 3 le prévoit **expressément** » (CM3, l. 321-324).

Dans d'autres, certains adverbess sont employés comme dans le langage courant.

En voici des exemples :

« je pense que on peut **difficilement** conter conter des histoires adolescentes plus / plus / compliquées plus douloureuses plus anxieuses » (CM1, l. 202-203),

« du coup la prévention que je pose ici au préalable / c'est que c'est que je vais **constamment** passer sans doute une description assez générale des adolescents à adolescentes » (CM1, l. 205-207),

« ça c'est **évidemment** un type d'économie comme on en voit très peu à la radio ou à la télé hein » (CM2, l. 56-57),

« enfin bon / l'adolescence est **sûrement** un âge qui réagit beaucoup aux modifications sociales / sociologiques » (CM1, l. 71-73),

« parce que le pacs est un acte **suffisamment** grave » (CM3, l.58),

Les quelques cas étudiés tirés des CM enregistrés avaient pour but de montrer que le CM a d'abord pour objectif de créer une communauté de savoir à partir d'un discours spécifique déterminé par des termes scientifiques spécialisés. Toutefois, une communauté est aussi discursive, c'est-à-dire qu'elle se construit par l'utilisation de ces termes, leur mise en relation, donc qu'elle construit de la pensée et du savoir à partir de ces termes. Nous allons voir dans ce qui suit comment se construit syntaxiquement le discours scientifique dans les CM.

3. Analyse syntaxique

Trois phénomènes syntaxiques ont attiré notre attention car ils renforcent tous trois l'impression dialogale que donne le faux monologue du CM : c'est l'usage des diverses sortes de questions, celui de la voix passive et des discours rapportés. Nous allons les étudier l'une après l'autre et voir en quoi elles transforment le discours magistral en interaction.

3.1. Les formes interrogatives

Selon Kerbrat-Orecchioni, la question renvoie à un acte d'introduction et un acte d'« appel à l'autre³⁷⁴ ». Dans son article sur la question, Lucile Ricci définit le dialogue interrogatif par le tableau suivant³⁷⁵ :

	Conversation ordinaire	Interaction didactique
niveau interactionnel	Demande d'information réelle	Demande d'information feinte
niveau illocutoire	Demande de communication	Demande de communication

Tableau 23

Le dialogue interrogatif selon Lucile Ricci

³⁷⁴ Cité par Ricci Lucile, 1996, « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique », *Les Carnets du Cediscor*, mis en ligne le 03 juin 2010, disponible sur le site <http://cediscor.revues.org/412>, consulté le 30 septembre 2012.

³⁷⁵ *id.*

Selon l'auteure, on retrouverait des questions « authentiques » dans une conversation ordinaire, à l'opposé des questions « illusions » dans l'interaction didactique. En fait, les questions orientées par les buts didactiques se distinguent des questions trouvées dans la vie quotidienne dans la mesure où les premières ne constituent pas une vraie requête. En effet, à la différence des questions authentiques, les questions illusions sont posées par le locuteur, non pas que celui-ci ne connaisse pas la réponse mais parce qu'il souhaite l'obtenir de son interlocuteur.

Lucile Ricci établit une typologie des questions dans l'interaction didactique. Il s'agit pour elle de quatre groupes de questions³⁷⁶, en fonction du degré de liberté ou d'enfermement de l'apprenant, ce qui correspond au pouvoir des questions de l'enseignant imposé plus ou moins aux réponses qu'il attend. Notons toutefois que cette typologie est indicative pour nous, car elle ne peut pas s'appliquer à proprement parler au cours magistral, où l'enseignant fait mine de poser des questions dans un but interactif et où il n'attend pas véritablement de réponses de son interlocuteur.

Dans l'intention de démontrer l'aspect interactif et dialogique du CM, nous tenons d'abord à nous intéresser, parmi différents types de questions, à celui d'acquiescement grâce auquel l'enseignant met en place un contact au cours de son enseignement.

3.1.1. Questions d'acquiescement

Qu'est-ce que les questions d'acquiescement ? Prenons un exemple :

« et on parle au niveau pratique / au niveau pratique au point de vue d'éco / c'est-à-dire c'est dans quelle mesure / l'Etat actionnel d'Etat actionnalisé / actionnalisé ça veut dire qui ont été anticipés en fonction d'une vision du monde des données / des théories modélisées et qui ont été testées / qu'est-ce qu'on peut / qu'est-ce qu'on peut en attendre ? est-ce qu'elle est efficace pas efficace ? voilà * donc pour expliquer pour le fait l'Etat est actionnalisé par les deux niveaux / qui existent au-dessus / **d'accord ?** » (CM2, l. 40-46).

C'est en fait une sorte de question telle que « d'accord ? » ou « ok ? » posée par le locuteur après avoir exposé une idée lors de son discours. Comme l'enseignant mène son cours d'une manière dite « magistrale », une autre forme de discours sous forme interrogative permet de rompre l'apparence monologique et de remettre en place une interaction entre son public et lui, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni, quand elle

³⁷⁶ La typologie des questions selon Ricci Lucile :

1. Les questions ouvertes ou l'apprenant aux mains libres.
2. Les questions fermées ou l'apprenant « en liberté surveillée ».
3. La question monopoliste ou l'apprenant muselé.
4. La question individualisée ou l'apprenant fourvoyé.

parle d'un acte d' « appel à l'autre ». Nous relevons dans notre corpus, au service de l'interaction, des questions de demande d'acquiescement destinées aux étudiants.

« ça c'est quand même intéressant pour une discipline / **ok ?** / donc voilà c'est ça / ce qu'on va faire des / des évidemment des effectifs de montrer le lien entre les trois / **ok ?** » (CM2, l. 63-65)

« alors quand on arrive à ici à point trois *et cætera* y a un traitement qui porte déjà des tas de problèmes écos et techniques sans compter les problèmes économiques et techniques **d'accord ?** » (CM2, l. 120-121),

« parce que le pacs est un acte suffisamment grave / **d'accord ?** » (CM3, l. 95),

« et à ce moment-là / les partenaires hétérosexuels peuvent recourir à des procréations de médicalement assistées **d'accord ?** » (CM3, l. 559-560).

Il y a des variantes de cette question, par exemple : *nous sommes d'accord ?*, *on est accord ?*, *on est bien d'accord ?*.

« un jour comme on disait avec les enseignants / on va marcher dans les amphis on aura la curiosité de voir effectivement de tous ceux qui pianotent à l'ordinateur qui sont en cours ou qui sont sur des sites d'autres sites // **nous sommes d'accord ?** » (CM3, l. 12-15),

« est-ce qu'il vaut mieux faire un acte sous seing privé ? est-ce qui vaut mieux faire un acte authentique ? / très simplement / différence entre les deux du point de vue du coût / du coût/ évidemment un acte sous seing privé c'est gratuit **on est bien d'accord ?** » (CM3, l. 219-221).

On voit ainsi qu'un cours magistral de niveau universitaire ne suit pas obligatoirement, ou pas toujours, les codes du discours soutenu, et que l'enseignant passe d'un discours soutenu à des moments familiers, dans un but communicatif. Seul le CM1 ne contient curieusement pas ce type de demande interactive.

En bref, les questions pour demander l'acquiescement de l'auditeur favorisent la mise en place d'un contact ininterrompu entre l'orateur et son public en fonction à la fois des contenus traités et des phases de développement du cours : elles jouent donc une fonction phatique. En effet, elles servent non seulement à faire le point sur ce qui est récemment traité mais aussi à faire ressortir des paragraphes, des parties du plan du cours : elles ont un rôle de ponctuation du discours, c'est-à-dire de moment où on n'apporte pas d'élément nouveau de savoir, donc où les interlocuteurs, enseignants et apprenants, peuvent en quelque sorte faire une « pause » même si le discours verbal continue.

3.1.2. Questions avec « pourquoi », « comment »

Avec « pourquoi ... ? », nous avons des questions qui portent sur l'objet de l'enseignement, par exemple :

« **pourquoi / pourquoi** TF1 ? / c'est un génie à amalgamer comme ça » (CM1, l. 354-355),

« **pourquoi** être obligé de passer par le tribunal d'instance ? **pourquoi** pas directement aller en mairie ? » (CM3, l. 377-378),

« **pourquoi** aller chez le notaire ? » (CM3, l. 389-390).

Nous notons un fort usage de ce type de questions chez l'enseignant d'économie :

« **pourquoi** les faits stylisés ? » (CM2, l. 78),

« donc il y a un lien c'est juste de dire qu'il y a un lien entre l'apparition la constitution de ce qu'on appelle macro-économique dans le sens où on l'a définie tout à l'heure / et Keynes / **pourquoi** ? » (CM2, l. 253, 255),

« **pourquoi** le taux de chômage augmente ? / **pourquoi** il y a de millions types qui restent en rade du point de vue de l'emploi ? » (CM2, l. 260-261),

Les questions avec *pourquoi* non seulement répondent au besoin de compréhension, mais aussi servent à la recherche des causes cachées ou de nouvelles possibilités pour expliquer des faits inattendus. On suscite ainsi une curiosité questionnante :

« **pourquoi** dépasser les trois pour cent et endettement public / **pourquoi** dépasser les soixante pour cent par rapport au PIB » (CM2, l. 127-128),

« **pourquoi** vous prenez trois **pourquoi** vous ne prenez pas trois et demie ? » (CM2, l. 131).

Avec « comment ... ? », les cours se développent d'une autre manière :

« **comment** l'adolescent vit quelque chose / qui peut se traduire par des affects assez pénibles ? » (CM1, l. 137-138),

« **comment** on contient / on contient généralement en apaisant ? / après il faut peut-être parfois contenir physiquement » (CM1, l. 640-641),

« ce modèle / **comment** il fonctionne ? » (CM2, l. 784-785),

« **comment** faut-il / qu'on n'a pas encore rénové / vraiment de fond de comble le droit du mariage » (CM3, l. 66-67).

En effet, savoir poser des questions est une des façons les plus « nouvelles » de susciter un esprit critique efficace. Car cela va à l'encontre de la tradition de la réception béate, dans certains pays, de la mémorisation passive du sujet : et on comprend alors que cette façon de faire et de parler dépayse certains étudiants formés à d'autres cultures. Cette démarche commence aussi par les questions suivantes :

« qu'est-ce que cela veut dire ? » (CM1, l. 75),

« est-ce que je peux dire ... ? » (CM1, l. 25).

3.1.3. Questions avec « est-ce que », « qu'est-ce que »

Même s'il n'attend pas de réponse, que les conditions matérielles d'un CM ne permettent pas, l'enseignant essaie de donner aux apprenants le réflexe du questionnement intérieur, en le verbalisant extérieurement : sans doute l'étudiant pourra ensuite se poser les questions à lui-même plus tard. L'enseignant enseigne aussi à se poser des questions à soi-même pour essayer de mieux comprendre en expliquant d'une

autre façon, pour savoir aussi si on a le droit d'employer tel ou tel mot, ou d'annoncer telle façon de faire. On a aussi d'autres types de questions, par exemple celui-ci :

« **qu'est-ce qu'**on mesure exactement ? » (CM2, l. 153).

Cette question est posée sur l'objet par la construction *qu'est-ce que* ou *que*, nous conduisant à nous intéresser à savoir de quoi il s'agit, à poser des hypothèses éventuelles. Un autre exemple à traiter est le suivant, de nature méthodologique :

« **est-ce que** avec les séries statistiques je peux tester cette liaison ? » (CM2, l. 25).

On remarque que la question résulte d'une réponse ou autrement dit que chaque réponse engendre de nouvelles questions. En effet, dans le dernier exemple, une fois qu'on a identifié les séries statistiques, résultat d'une question précédente, on s'interroge pour savoir si on pourrait les utiliser pour tester une liaison entre les variables économiques, et ainsi de suite avec le résultat qu'on obtiendra, infiniment. D'où le développement sans cesse de l'esprit critique, qui ne consiste pas à trouver des réponses mais à générer de nouvelles questions – et à y trouver du plaisir. Avoir l'habitude de s'interroger de telle manière permettrait d'aller plus loin dans la mesure où l'on serait capable d'instaurer efficacement une interaction avec les interlocuteurs, réels ou virtuels, pour mieux les comprendre. Ce qui suppose une attitude active face au savoir et à sa transmission.

3.2. La voix passive et les verbes pronominaux

Les structures passives dans les discours prouvent la rigueur avec laquelle l'enseignante aborde ses sujets, d'une manière qu'elle veut objective, sans désigner d'acteurs nommés puisqu'il s'agit de décisions institutionnelles, au détriment des opinions ou désignations personnelles. En psychologie de l'adolescence, cette mesure sert à rappeler la position des sujets qui sont de futurs professionnels dans l'éducation, en précisant leur bagage de savoirs auquel ils sont formés et leurs tâches ainsi que leurs comportements face au public adolescent :

« on **a été parlé** de l'éducation +++ par les parents et ensuite par les expériences sociales institutionnelles / on **a été convié** à réduire les mouvements pulsionnels / à se calmer +++ » (CM1, l. 659-661).

En macroéconomie, la voix passive et le sujet irréel permettent d'insister sur le fruit de la théorie keynésienne, s'agissant du cadre interprétatif de l'emploi et du chômage, deux éléments importants de la macroéconomie au XXIème siècle :

« donc Keynes c'est le premier à essayer de produire une théorie évidemment qui va s'intéresser / au produit qui va s'intéresser à l'emploi et du chômage et là il **a été construit** un cadre interprétatif de deux éléments de macro essentiels aujourd'hui » (CM2, l. 270-273).

En droit cela revient à mettre l'accent sur les textes et non sur les personnes qui les ont écrits ou décidés :

« précisément le pacte civil de solidarité qui **a été introduit** en 99 **a été revisitée** donc par l'ordonnance je le répète du 23 juin 2006 » (CM3, l. 20-21).

Pour le même effet, elle utilise également des verbes pronominaux, ce qui donne une impression de neutralité dans presque tous ses propos, puisqu'on élimine les sujets des verbes. La focale est mise sur le résultat (ce que doit retenir l'étudiant) plus que sur l'action ou le processus, qui sont anecdotiques :

« on est assis à côté en classe on finit par **se séparer** pour rentrer chacun chez soi mais on **se téléphone** tout de suite » (CM1, l. 182-183),

« l'adolescence **se propose** souvent comme / comme / un moment particulièrement risqué pour les adultes pour les parents » (CM1, l. 285-287),

« la théorie keynésienne **se prête** au modèle » (CM2, l. 410),

« un modèle qui est prêt de **se généraliser** » (CM2, l. 780-781),

« le pacs lui est un contrat et ça c'est important donc on va voir hein / dans quelques minutes qu'il ne peut pas **se faire se conclure** oralement » (CM3, l. 27-28),

« donc règle de la nullité absolue règle de la nullité absolue qui **s'applique** pour les interdictions de pacs / règle de la nullité relative comme d'habitude (CM3, l. 110-112).

L'emploi de la voix passive et des pronominaux permet de mettre en valeur de savoir car il met en valeur une certaine vision de l'objectivité et de la rigueur scientifique par rapport à ce savoir.

C'est encore une fois toute une éducation de l'apprenant qui passe par ces procédés linguistiques qui, au-delà de la langue, apprennent réellement à penser dans une certaine culture.

3.3. Les discours rapportés

L'interaction de discours différents sur les mêmes sujets est également traitée par le discours rapporté. Dans le passage des questions relatives aux personnes détenues vis-à-vis de la formation du pacs, examinons les exemples suivants :

« l'autre jour on recevait le directeur de la maison d'arrêt de la Talaudière monsieur D.P. +++ qui **disait que** il y avait de plus en plus des partenaires effectivement conclus en maison d'arrêt » (CM3, l. 275-277),

« l'article 515 tiret 3 nous **dit que** les partenaires doivent se déplacer » (CM3, l.278).

Dans un discours rapporté de droit, il n'est pas étonnant de noter que le sujet des verbes de parole est souvent le nom des textes législatifs :

« l'article 151 **prévoit effectivement que** le pacs peut être conclu pour les patients en curatelles » (CM3, l. 55-56),

« loi du 24 novembre 2009 loi pénitentiaire [...] qui vient pour la première fois nous **dire que** / en cas de pacs conclu par des personnes détenues [...] c'est le greffier du TI qui se déplacera » (CM3, l.289-292).

On voit dans ces exemples que la loi ne prévoit pas tout et que des problèmes d'application se posent. On montre alors aux étudiants avec quels partenaires on travaille et discute. Cela leur prouve que l'interaction et la réflexion existent à tous les niveaux de leur future profession, que ce soit dans leurs apprentissages ou dans les pratiques de terrain.

Au-delà des procédés linguistiques que nous venons d'analyser, nous nous dirigeons peu à peu vers le discours dans son inscription sociale. C'est la raison pour laquelle nous allons maintenant examiner les procédés du discours qui, renforçant les faits linguistiques, viennent s'y superposer pour créer de l'interaction dans les CM.

4. Analyse du discours

Parmi les divers outils d'analyse du discours et après observation de notre corpus, nous avons choisi d'en étudier certains qui participent à la dimension interactionnelle du discours, comme on le verra dans nos exemples. Ce sont les locutions de précision, la méthode appelée bipolaire, les outils de comparaison et l'utilisation des verbes de déplacement. Ces procédés nous semblent animer le discours du CM, tout en précisant son ancrage scientifique et disciplinaire.

4.1. Les locutions de précision

Nous insistons dans cette partie sur un outil qui sert à lever toute ambiguïté, ce qui est important dans un discours universitaire. Il s'agit des expressions de précision, telles que *en terme (de), en ce qui concerne, sur le plan, du point de vue, etc.* qui servent à introduire un thème ou à les préciser. Celles-ci portent une fonction discursive particulière car elles sont structurantes :

« *en termes* de peut d'abord signifier "dans le vocabulaire ou la terminologie de" et être suivie du nom d'une discipline, d'un domaine, d'un art ou d'une science³⁷⁷ ».

On a fréquemment recours à ces outils dans les CM. Par exemple, dans le CM de Macroéconomie, nous recensons 23 fois de la présence de la locution *en termes* suivie par 15 sujets ou domaines différents sous formes substantives ou adjectives :

³⁷⁷ Selon la *Banque de dépannage linguistique*, gérée par le gouvernement québécois depuis 2002, disponible sur le site : http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3438, consulté le 19 septembre 2012.

	Sujets / domaines / disciplines / etc.	Lignes
en termes	de croissance	158
	de répartition	185
	de revenu	185, 186, 191, 320, 972
	de patrimoine	186
	technique	188
	financier	194
	de pauvreté	283
	d'aménagement familial	280
	de rigueur économique	419
	de représentation	420
	de recherche	620
	de préférence individuelle	666
	d'augmentation d'impôt	756
	d politique économique	905
de macro	918	

Tableau 24

Présence de la locution d'« en termes de » dans le CM2

Ces types de locution permettent non seulement de déterminer de quel domaine ou de quel sujet on est en train de discuter, mais aussi d'avoir une vision complexe mettant en évidence des domaines distincts mais liés ou différents niveaux de l'analyse ou de la réflexion. Par exemple, dans le cours d'économie, au premier plan on trouve la répartition qui est vue en tant que critère d'étude des inégalités, et au second plan on trouve le revenu et le patrimoine présentés par la locution « en termes de » :

« on a une remontée des inégalités **en termes de** répartition c'est-à-dire des dix pour cent les plus riches **en termes de** revenu pas **en termes de** patrimoine » (CM2, l. 184-186).

L'usage de ces expressions est aussi au service de l'explication, fonction discursive très courante et essentielle du CM, surtout lorsqu'il y a des classements par importance ou par chronologie à effectuer. Par exemple, l'enseignant d'économie explique qu'avant, le problème du chômage s'expliquait non pas par la variable de l'*emploi* comme aujourd'hui mais par la pauvreté et qu'elle touchait particulièrement la question de l'emménagement de chaque famille :

« avant cette question-là / elle n'était pas posée de cette manière / elle était posée **en termes de** pauvreté / elle était posée **en termes de** emménagement familial » (CM1, l. 282-284).

Par coïncidence, sur le même thème de travail, l'enseignant de psychologie aborde les difficultés auxquelles font face les adolescents à venir. La question de l'emploi

s'enchaîne avec celle de stabilité familiale. Ces idées sont renforcées par l'emploi récurrent de l'expression *sur le plan de*, précédée par l'énoncé « très peu de sécurité ».

« très peu de sécurité **sur le plan** de l'emploi prochain / très peu de sécurité **sur le plan** d'une stabilité familiale » (CM1, l. 435-436),

« modéliser c'est-à-dire on va entrer dans les trois présentations abrégées de l'économie avec les variables / et liées par des relations qui sont mathématisables / qui sont représentables par certaines caractéristiques mathématiques physiques / **en termes** de rigueur économique / **en termes** de représentation » (CM2, l. 417-420).

On obtient donc ici une pensée structurée par une énumération qui aligne les domaines d'application d'un phénomène social, grâce au retour anaphorique de la même expression. Cela permet au locuteur de donner une forme cadrée à son propos et à l'auditeur de classer les éléments de ce propos.

4.2. La méthode bipolaire³⁷⁸

Pourquoi nous intéressons-nous à cet outil ? Nous trouvons que cette façon équilibrée de parler, de présenter le savoir, aide souvent les interlocuteurs à comprendre, par comparaison, opposition ou complémentarité :

« avec la différence entre **structurel** et **conjoncturel** » (CM2, l. 133),

« si c'est une série **annuelle pas annuelle** » (CM2, l. 81).

Dans le cours de Psychologie de l'adolescence, l'enseignant utilise souvent la méthode bipolaire, qui peut être aussi conçue comme une aide à la mémorisation. Cela prouve qu'il y a une mise en comparaison constante, un face à face construit permanent, entre deux faits, deux objets, et derrière celle-ci ou celui-ci, l'affirmation d'une relation entre eux : on fait donc appel à une activité intellectuelle de l'auditeur.

« c'est une question physique à la fois **du côté de la croissance** et **du côté de la sexualité** » (CM1, l. 101-102),

« comme un temps d'adaptation au réel / de la croissance et de la puberté / je dis croissance et puberté pour bien parler **du corps** / et **de la sexualité** » (CM1, l. 126-127),

« bon voilà pour le programme de cette deuxième partie **corps** et **conduite** » (CM1, l. 160),

« je vais me situer sans arrêt entre / entre le / **l'adolescent idéal** et **l'adolescent perturbateur** / et peut-être même que il n'y a pas d'adolescent qui soit seulement d'un côté / les adolescents sont souvent / **dans l'idéal un jour** / **dans la perturbation le lendemain** » (CM1, l. 217-220).

³⁷⁸ C'est dû au concept de « bipolarité de la pensée » de la philosophie qui se traduit par « la coexistence de deux capacités ou de deux potentialités », Dokic Jérôme, 2009, « L'esprit (bipolaire) et le monde (vérificateur). Quelques réflexions sur *L'esprit et le monde* de John McDowell, *Philosophiques*, vol. 36, n° 1, p. 207.

La pensée bipolaire met en parallèle des idées de même niveau sémantique sous deux angles, soit celui de complémentarité non contradictoire, soit à l'inverse, celui de l'opposition. Par conséquent, sur le plan didactique, nous observons souvent des formes de mêmes structures grammaticales ou syntaxiques dans cette approche. Par exemple, les idées sont présentées par deux substantifs :

« comme un temps d'adaptation au réel / de la croissance et de la puberté / je dis croissance et puberté pour bien parler du corps / et de la sexualité » (CM1, l. 126-127),

« bon voilà * pour le programme de cette deuxième partie corps et conduite » (CM1, l. 160),

ou par deux adjectifs :

« avec la différence entre structurel et conjoncturel » (CM2, l. 144-145),

« c'est vraiment une vie commune et stable » (CM3, l. 582),

ou des constructions plus compliquées introduites par des expressions et locutions :

« c'est une question physique à la fois du côté de la croissance et du côté de la sexualité » (CM1, l. 101-102),

« je vais me situer sans arrêt entre / entre le / l'adolescent idéal et l'adolescent perturbateur / et peut-être même que il n'y a pas d'adolescent qui soit seulement d'un côté / les adolescents sont souvent / dans l'idéal un jour / dans la perturbation le lendemain » (CM1, l. 217-220).

Parfois, il suffit d'utiliser les indices de négation pour mettre en valeur des oppositions possibles, comme dans cet exemple :

« si c'est une série annuelle pas annuelle » (CM2, l. 81).

En bref, comme nous avons souligné, la méthode bipolaire permet d'approcher des choses dans une optique équilibrée, en abordant toujours au moins deux côtés d'un objet, qu'ils soient contradictoires ou complémentaires. Didactiquement parlant, la reconnaissance ou l'élaboration des formes linguistiques de mêmes natures ou des constructions répétitives incluant des termes sémantiquement analogiques ou opposés permet donc de renforcer les structures cognitives et d'éduquer à une façon de penser équilibrée.

4.3. Les outils comparatifs

Les structures cognitives de l'ordre comparatif sont aussi exprimées à travers des outils proprement comparatifs, en particulier des superlatifs relatifs. Ce procédé est d'abord issu de la pure comparaison dans le domaine statistique, comme l'analyse suivante sur les données traitées dans le graphe pendant le CM de macroéconomie :

« les dix pour cent qui ont qui sont supérieurs dans les tranches au revenu / ceux qui touchent le plus haut niveau de revenu » (CM2, l. 178-180).

De plus, cet outil permet de mettre en valeur des idées essentielles dans l'ensemble des contenus traités, par exemple, lorsque l'enseignant souligne la troisième raison pour laquelle il faut parler de l'économiste Keynes quand on aborde la macroéconomie :

« bien le troisième élément / peut-être **le plus connu** pour ceux qui ont fait de l'économie / c'est que pourquoi il y a une liaison entre Keynes et macro en général ? on dit parce que Keynes doit être instigateur de politique économique » (CM2, l. 320-323).

Quand l'enseignant présente un modèle économique appelé ISLM, il répète plusieurs fois qu'il s'agit du modèle le plus connu du monde entier en parlant de la macroéconomie néo-keynésienne.

« vous allez voir bien / et / sans doute **le plus connu** le modèle dit IS / LM ça de la macro standard macro néo-keynésienne au sens où l'on a vu qui forme la base de la macro encore aujourd'hui qui est enseignée partout / dans tous les pays du monde / dans tous les toutes les formations post-bac en économie pour les étudiants » (CM2, l. 474-477),

« on redonne le modèle vraiment / le modèle **le plus connu** dans la macro / au nom de tous les modèles / qui est le modèle ISLM / qui est **le plus connu** parce que / il va / déboucher sur une sorte de typologie des caractéristiques de / de politiques économiques » (CM2, l. 900-903),

On remarque que, dans la majorité des occurrences, on rencontre un superlatif de supériorité et non d'infériorité : il s'agit donc de renforcer une pensée ou une information en montrant son importance, par exemple :

« bon le conflit parce que je crois que c'est sans doute un des âges où le conflit psychique est **le plus présent** c'est-à-dire les grandes questions existentielles / les grandes engueulades avec / son environnement » (CM1, l. 165-167),

« quand vous creusez un peu chez les professionnels qui bossent euh avec des adolescents des adolescentes / vous allez recevoir ce qu'ils ont **le plus peur** c'est eux-mêmes » (CM1, l. 663-665),

Le superlatif peut aussi apparaître sous forme d'une proposition lorsque l'enseignante de droit insiste sur une idée ou une attitude qui lui semble plus importante qu'une autre :

« est-ce qu'il vaut mieux faire un acte sous seing privé ? est-ce qui **vaut mieux** faire un acte authentique ? » (CM3, l. 219-220),

« donc si on ne sait pas quoi mettre dans la convention **mieux vaut** se faire conseiller par un notaire ça c'est clair et net » (CM3, l. 233-234)

« et là ça passe beaucoup mieux ça a été assez médiatisé cette histoire et là ça passe **beaucoup mieux** les partenaires vous disent / eh ben oui j'irai volontiers chez le notaire beaucoup plus qu'au tribunal d'instance / **beaucoup plus** que dans le monde judiciaire » (CM3, l. 366-369),

« c'est quand même **beaucoup mieux** d'aller passer un pacs devant le notaire capable de voir si il y a des problème dans la déclaration par rapport à des officiers d'état civil qui sont là simplement comme des euh comme des enregistreurs » (CM3, l. 383-385).

Les comparaisons du discours sont donc des moyens pour impliquer activement l'auditeur en lui faisant peser deux faits, deux idées, deux comportements. Nous allons enfin signaler un phénomène discursif courant qui consiste à « animer » un discours abstrait en empruntant des termes concrets qui font image et permettent de rendre le dynamisme de la pensée.

4.4. La transition sémantique des verbes de déplacement

Dans les CM enregistrés, nous observons un phénomène sémantique intéressant qui, à notre avis, apporte du mouvement au discours de l'enseignant. Certains verbes introductifs sont, à l'origine, des verbes de déplacement en français. Relisons des extraits, par exemple dans le CM de Psychologie de l'adolescence :

« je **serai conduit** à dire ... » (CM1-2, l. 451),

« je **reviendrai** sur ces questions-là ... » (CM1, l. 445),

« et puis je **passerai** à un autre aspect de ma problématique » (CM1, l. 71-72).

La pensée est conçue comme un cheminement, presque un voyage à travers des lieux conceptuels. D'où la transition sémantique du mouvement physique en mouvement de la pensée : on saisit, grâce aux mots choisis, une transformation conceptuelle (dans le CM2), un mode de pensée, de raisonnement, dans son dynamisme :

« donc Keynes n'a pas inventé les politiques dites de relance simplement il les a codifiées / c'est-à-dire que ce qu'il faisait au pif / c'est-à-dire j'ai senti qu'il n'y a pas de voter le revenu se casse la gueule *et cætera* / il faut pas quand même faire des travaux pour occuper les gens et leur verser un minimum de revenu en tâtonnant je sais pas ce que ça va donner / c'est creusé ici avec les travaux *et cætera* hein / lui il va codifier ça il essaie de produire un cadre interprétatif qui fait qu'on va passer d'une intervention d'Etat / un peu aléatoire / mais qui existait avant lui à des politiques économiques » (CM2, l. 329-336),

« **on va passer d'une conception** / on peut dire **humaniste morale** sur la pauvreté **à une conception économique** sur / les problèmes liés à la pauvreté » (CM2, l. 342-344).

Dans le CM2, deux différents modes de penser ont été évoqués et l'enseignant souligne évidemment celui des économistes, en particulier de Keynes. Selon ce dernier, la question de la pauvreté est interprétée d'une façon autre que par l'idéologie humaniste. Son succès n'est pas dû à ses inventions mais à ses travaux sur ce qui existe déjà. Cette initiative déclenche une nouvelle démarche de recherche qui s'appuie sur des travaux antérieurs et encourage d'autres démarches identiques pour répondre aux questions vives sociales. On s'approche peu à peu des fonctions sociales du CM.

5. Etude métalinguistique

Nous voulons insister sur cinq démarches, ou gestes professionnels pour traiter les savoirs dans les CM : à savoir l'utilisation du méta-langage en général et puis les autres démarches métalinguistiques particulières dont la définition, l'explication, l'exemplification et la généralisation. Elles semblent caractériser le discours universitaire des CM et il semble que les enseignants veuillent inculquer ces comportements verbaux et intellectuels à leurs étudiants.

Parfois un enseignant insiste sur un mot qu'il vient d'employer, en soulignant son importance et sa volonté de l'utiliser : c'est ce qu'on peut appeler l'attitude métalinguistique. En voici des exemples. Dans le CM1, l'enseignant veut dire qu'une fois on aborde l'adolescence, celle-ci devrait l'être non seulement en psychologie mais aussi sous différents angles de vue.

« **un terme très connoté** à l'université » (CM1, l. 63).

Ou bien dans le CM2, nous notons beaucoup d'énoncés métalinguistiques sont formulés :

« pourquoi on relis Keynes et la macro ? /// bon / on va voir / dans cette liaison elle est due c'est-à-dire que / y a historiquement / cette liaison est due historiquement **l'adverbe a son importance** » (CM2, l. 247-249),

« euthanasie du rentier ça va peut-être tourner le processus **ça va peut-être tourner la l'expression** hein » (CM2, l. 347-348),

« **des expressions qui sont un peu** / des expressions assez / qui sont **coupées de temps en temps** » (CM2, l. 356-357),

« c'est-à-dire une fois des choses sont passées que Keynes il a expliqué des tas d'expériences qui se sont déroulées à son époque / de relance c'était pas facile de faire autrement gérer l'économie face à la crise / autrement donc / va légitimer va justifier / une extension / et une certaine pérennisation **il a employé le terme** c'est-à-dire un certain maintien donc / une extension des fonctions traditionnelles de l'Etat en économie » (CM2, l. 366-371),

« par ailleurs / c'est quelque chose que j'ai dite mais je reprendrai / **sur un mode de / plus conceptuel** dans l'année / pas dans le sommaire » (CM1, l. 489-490).

Le CM3 ne contient pas beaucoup d'exemples au niveau métalinguistique mais ceux qu'on a trouvé sont très intéressants à étudier. En voici un :

« mais / l'hypocrisie **il ne faut pas avoir peur des mots** » (CM3, l. 433).

Dans ces CM, il y a donc une utilisation spécifique de la langue et en même temps une réflexion parallèle sur cette utilisation. Nous notons que cette attitude métalinguistique a recours aux « entités linguistiques³⁷⁹ » tels que *adverbe*, *expression*,

³⁷⁹ Perrault Mylène, 2006, « Analyse du discours métalinguistique des enseignants de français comme révélateur de leur conceptualisation des notions linguistiques enseignées », mémoire de M.A. en linguistique sous la direction d'Alain Polguère, Université de Montréal.

terme, notion, concept(uel), mot. Ce sont des « entités proprement dites » car il s'agit des éléments linguistiques.

Par ailleurs, parmi les exemples métalinguistiques, on remarque le choix de vocabulaire subtil comme celui de *couple* dans le CM1 pour désigner un phénomène d'amitié proche entre deux filles ou deux garçons, ce qui est acceptable dans une culture occidentale mais effectivement poserait problème dans d'autres cultures :

« et là on a un conflit qui je dirais qui est assez habituel / y compris d'ailleurs / de l'adolescent qui s'engueule avec / des copains ou des copines / je serai amené aussi à parler à ce moment-là des relations de groupe / ou / de couple **je ne sais pas si on peut dire** couple parce que parfois / c'est deux garçons c'est deux filles / de seize à dix-sept ans / toujours ensemble on est assis à côté en classe on finit par se séparer pour rentrer chacun chez soi mais on se téléphone tout de suite » (CM1, l. 178-183).

Dans le CM, s'exprime une communauté qui veut discuter de sujets qui l'intéressent. Par exemple dans le cours de Macroéconomie, l'enseignant parle des économistes qui s'appêtent à donner leurs opinions. Lisons cet exemple qui démontre la réaction d'ensemble des spécialistes face à la crise des années 30.

« c'est ce qu'on appelle la crise économique structurelle / des années 30 qu'on appelle parfois la crise de vingt-neuf / structurelle parce que tous les économistes **sont à peu près d'accord pour dire que** ce n'était pas simplement une petite crise qui s'est déclarée en 29 mais c'est une crise qui a touché les fondements même de la structure économique des pays » (CM2, l. 230-233),

« on va voir l'économie des politiques dures il va y avoir une bataille et finalement dans les cinquantièmes **il va y avoir une bataille dans la définition de ce qu'on appelle le taux de déficit public** au niveau +++ de croissance en Europe » (CM2, l. 150-152).

A travers les courants, les points de vue différents qui se côtoient ou s'opposent, on voit comment une identité professionnelle et scientifique se construit et se confirme, s'affiche pour l'extérieur. Le « aujourd'hui » actualise le propos et implique locuteur et auditeurs. Voyons aussi cet exemple :

«aujourd'hui évidemment la macro qui s'intéresse pas à l'évolution du taux de croissance **même s'il y a des engueulades** / pour savoir si c'est le PIB qui mesure un vrai taux un vrai taux de croissance ou si c'est un taux de bien-être *et cætera* » (CM2, l. 273-275).

De même, lorsque l'enseignant parle de l'indice de prix en tant qu'exemple des faits stylisés en macroéconomie, il bondit sur la hausse des prix actuelle en France. Le cours magistral prend alors en compte alors des phénomènes concrets de l'actualité vécue et partagée par lui et les étudiants. Nous pouvons observer au moins trois points de vue sur la hausse des prix, à travers son traitement linguistique :

« **il semble bien** quand même que... » (CM2, l. 99-100),

« mais non **on vous dit que**... » (CM2, l. 100),

« **avec notre indice des engueulades** qu'il y a... » (CM2, l. 101).

Quant à l'enseignante du CM3, vu la caractéristique de sa discipline, elle a maintes fois dû préciser les notions du Droit civil qui ont été abordées dans son cours, par exemple :

« **je le répète** du 23 juin 2006 et il a été revisité donc à l'heure actuelle **je le répreciserai** par le nouveau projet de loi » (CM3, l. 21-22),

« **petite précision** de taille on est arrivé là la semaine dernière / **petite précision** de taille » (CM3, l. 75-76),

« **j'aurai dû le préciser** qu'on appelle les empêchements dirimants » (CM3, l. 88-89)

« **il est bien précisé** donc article 515 aujourd'hui tiret 3 / deuxième alinéa / article 515 tiret 3 attention tiret alinéa rien à voir / 515 tiret 3 alinéa 2 du code civil / le choix est laissé au partie acte sous seing privé ou acte authentique / acte sous seing privé ou acte authentique donc là c'est clair il y a un choix » (CM3, l. 192-195).

On a voulu montrer par ces exemples comment, après avoir été interactive, l'analyse linguistique met en scène une communauté de savoirs qui veut intégrer de nouveaux membres et lui donner ses codes. Ceci est exprimé via des verbes et expressions tels que *devoir*, *vouloir*, *être d'accord* ou des vocabulaires fort nuancés comme *batailles*, *engueulades*, *précision*. C'est une société qui se crée donc, avec ses règles, ses postures, ses gestes reconnaissables et son langage, sa façon de faire avec les mots.

6. Etude polyphonique

Lors de l'étude des indices personnels, il est intéressant de noter la présence d'autres instances appelées « non locuteur » représentées par les marques de la première personne au singulier ou « non interlocuteur » par les marques de la deuxième personne. Ce sont en fait des co-énonciateurs dans le discours de l'enseignant d'après l'éclairage théorique proposé par la polyphonie de Ducrot.

Dans le CM1, les indices de la première personne sont insérés dans les discours directs lorsque l'enseignant cite des exemples concrets issus de ses expériences. Les *je* ou *me* dans ces cas-là renvoient au sujet traité du cours, l'adolescent ou l'adolescente, comme s'ils étaient en train de s'exprimer, par exemple :

« < **je suis je suis** le seul à comprendre * // tous les autres sont des cons * / surtout mes parents * > » (CM1, l. 177-178),

« < bon ça y est **je suis** revenue alors comment ça va ? > » (CM1, l. 261).

Dans le CM2, les 14 cas de *je* expriment la voix des économistes intervenant dans le cours ou même celle de l'Etat et de la macroéconomie qui sont personnifiés par l'enseignant : ce sont les voix « absentes » auxquelles nous faisons allusion plus haut. Par exemple :

« est-ce que **je** peux rester une grande découverte à / une action individuelle » (CM2, l. 594-595),

« c'est pas simplement un Etat qui dit < **je** viens coucou et **je** ressors au revoir > » (CM2, l. 374),

« là la macro standard va dire / < **m'**ennuie pas / avec ton dans la plupart du temps moi **je** te dis que / **j'**irai prendre comme travail hein comme élément de base j'allais dire la consommation est une fonction stable de y / au revenu global point / circuler > » (CM2, l. 423-426).

De même, le CM3 connaît aussi des cas particuliers des marques de la première personne. Il s'agit de la mise en situation de ceux qui veulent s'engager par le pacs, elles se réfèrent à ces derniers.

« eh ben oui **j'**irai volontiers chez le notaire beaucoup plus qu'au tribunal d'instance » (CM3, l. 368-369),

« même s'il y a un tsunami même s'il y a effectivement / un vol ou un incendie de mon appartement **j'**ai au moins une trace conservé au central on espère pas que ça brûle / à Paris **j'**ai au moins un / une preuve qui est gardée au conseil supérieur du notariat » (CM3, l. 239-242).

A côté des co-énonciateurs présents dans le CM, les marques personnelles abordent une autre instance qui est le sujet général.

En effet, les indices de la première personne peuvent aussi se généraliser pour tous car il s'agit d'un mode de discussion, de débat dans certaines cultures. En voici un exemple lorsque l'enseignant parle à un moment à ses étudiants de la manière de discuter :

« si on n'est pas content on s'engueule / pour dire **moi j'**en propose une qui est plus intéressante » (CM2, l. 166-167).

Cette idée sera traitée ultérieurement du point de vue idéologique et culturel.

Dans un extrait du CM1, le *moi* ne désigne personne mais est un concept psychique initié par Freud pour désigner le « gouvernail », c'est-à-dire un lieu complexe des pensées, des sensations, des comportements, des expériences, entre autres, d'un individu :

« c'est de supporter ça / c'est d'intégrer ça / pour en faire quelque chose qui sera un **moi** / adulte » (CM1, l. 104-105).

Si les marques de la première personne au singulier peuvent représenter d'autres instances outre le locuteur enseignant, les marques de la deuxième personne, elles aussi, désignent d'autres instances outre l'interlocuteur étudiant. De qui s'agit-il ?

Les marques de la deuxième personne peuvent être employées dans les discours directs de l'enseignant comme s'il s'adressait directement aux sujets concernés par le thème. En voici un exemple dans le CM1 :

« comment **vous** devenir vous adultes ? / si **vous** continuez à adapter les autorités des adultes ? » (CM1, l. 351-352).

Dans le CM2, il y a deux cas où le *vous* interprète une autre instance outre les étudiants :

« il va dire en fait quand **vous** relancez / au lieu d'améliorer l'emploi / **vous** créez de l'inflation » (CM2, l. 717-718),

« les inégalités qu'est-ce que ça veut dire ? ça veut dire qu'on mesure **vos** revenus / donc c'est en brut le revenu hein » (CM2, l. 172-173).

En fait, pour le premier exemple, il s'agit de la parole de l'économiste Friedman destinée à ceux qui sont concernés. Pourtant, dans le second cas, il est possible d'inclure les étudiants dans le *vous* s'ils sont salariés sous le même contexte socio-économique que mentionne l'enseignant.

L'étude des autres instances présentes dans le CM via les marques personnelles, qui renvoient habituellement au locuteur et aux interlocuteurs, nous montre la complexité du CM à travers son aspect polyphonique (Parpette et Bouchard (2003)). Cela fait la preuve, si on peut dire, du prestige et de la dynamique de la méthodologie de ce phénomène d'enseignement dans lequel l'enseignant, en prenant en charge l'héritage humaniste de l'Antiquité et des siècles suivants, intègre d'autres voix que la sienne dans son discours par le respect de leurs travaux. La présence d'autres instances implique, par ailleurs, une valeur morale que nous allons traiter à la fin de cette partie d'analyse.

7. Analyse des implicites

Lorsqu'on parle de l'implicite, ce qui nous importe tout d'abord, c'est d'étudier la notion d'*inférence*. Kerbrat-Orecchioni la définit par :

« toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable (internes ou externes)³⁸⁰ ».

On en distingue deux types qui, pour l'un, est déclenché à partir du seul contenu de l'énoncé et, pour l'autre, subit des règles discursives afin de pouvoir l'interpréter. Martin (1976, p. 37) appelle le premier type des *inférences nécessaires* et le second des *inférences possibles*³⁸¹. Kerbrat-Orecchioni, pour sa part, ne vise pas particulièrement le

³⁸⁰ Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1998, *id.*, p. 24.

³⁸¹ *id.*

sens linguistique mais adopte une approche pragmatique de ces notions. Elle les nomme *références présupposées* ou *présupposés* et *sous-entendus*. Selon elle, les *présupposés* renvoient à

« toutes les informations qui, sans être ouvertement posées [...], sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif³⁸² ».

Les *sous-entendus* désignent à

« toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif³⁸³ »

Alors que les *présupposés* soulignent les traits clairement interprétatifs des informations impliquées dans l'énoncé, les *sous-entendus* exposent à un « calcul interprétatif » en fonction des circonstances déterminées. Tous les deux connaissent deux influences différentes de leur co(n)texte, comme le note Kerbrat-Orecchioni :

« les présupposés sont inscrits en langue, et le co(n)texte n'intervient que pour lever une éventuelle polysémie ; les sous-entendus au contraire résultent de l'action conjuguée de facteurs internes et externes, le co(n)texte jouant cette fois un rôle positif dans le processus d'engendrement du contenu implicite³⁸⁴ »

Dans notre étude du cours magistral, nous nous intéressons aux énoncés véhiculant d'éventuels sous-entendus, et nous voyons que l'implicite joue un rôle important dans la parole de l'enseignant. Il nous faut donc prendre du recul afin de pouvoir en accéder aux autres sens et de les interpréter. Prenons un exemple :

« j'enseigne depuis // **depuis 91** dans la les sciences de l'éducation à **Saint-Etienne** » (CM1, l. 12-13).

Cette information s'avère peu importante au regard de la compréhension des étudiants mais elle témoigne de l'intérêt, non seulement personnel mais aussi institutionnel, porté aux Sciences de l'éducation au début des années 90. La présence socio-politico-historique de cette spécialité s'est développée depuis plus de vingt ans dans cet établissement universitaire en France. Sachant qu'il s'agit du contexte que l'enseignant veut évoquer avec les étudiants, nous pouvons dresser un autre constat à propos des futurs professionnels dans ce métier :

« je peux pas monter trop loin même si j'enseigne depuis // depuis 91 dans la les sciences de l'éducation à Saint-Etienne mais ça correspond à peu près je dirai avec une petite touche / une petite touche de meilleures qualités / que les / que les les tirages précédent » (CM1, l. 12-14).

³⁸² *id.*, p. 25.

³⁸³ *id.*, p. 39.

³⁸⁴ *id.*, p. 26.

Cette motivation est confirmée par la remarque de l'enseignant dans un passage ultérieur :

« je trouve qu'assez globalement / vous comprenez plutôt bien les notions dont vous parlez puisque quand même y a une moyenne des pourcentages que je vous ai indiqués / qui vont dans le bon sens *a priori* je trouve que / vous faites un travail / quand vous êtes ici et quand vous êtes chez vous à préparer / ces évaluations qui est plutôt profitable / vous avez quand même une tendance à réussir » (CM1, l. 54-58).

En effet, via les bons résultats de plusieurs copies, nous pouvons noter un intérêt de plus en plus fort pour l'éducation de la part des étudiants, de promotion en promotion. Alors, comment la société les a-t-elle attirés dans ce domaine malgré l'essor des études en économie ou en sciences ? Comment la société parvient-elle à susciter l'intérêt et l'attention de certains jeunes sur les questions éducatives de nos jours ? Ce sont, entre autres, des questions sociales qui sont susceptibles de surgir lors de la lecture de cet exemple, qui est prononcé au moment de la correction des copies qui n'aurait lieu que dans le cadre du CM en présentiel.

Un autre exemple dans le CM2 nous aide à éclairer cette idée. Il est donné dans le cours de Macroéconomie pour illustrer la notion de « faits stylisés ». Cet exemple, outre la fonction didactique, situerait le CM parmi des documents qui retracent ce qui s'est passé sur le plan social, à savoir des inégalités de revenus, au début des années 80 en France, plus généralement en Europe et aux Etats-Unis.

« c'est depuis le début des années 80 / il y a une remontée des inégalités de revenus en France et à peu près dans tous pays de l'Europe / hein encore plus nette aux Etats-Unis » (CM2, l. 192-194).

Nous soulignons aussi une date qui met en valeur des événements qui se produisent dans la société. Il s'agit d'une conférence dans le domaine juridique qui accueille tout le public qui s'y intéresse :

« le 30 avril / il y a une conférence très intéressante / donc sur la loi pénitentiaire » (CM3, l. 283-284).

Cet indice prouve qu'à notre époque et en France, des rencontres au niveau scientifique sont organisées au profit d'un large public à côté des spécialistes : et c'est peut-être une spécialité française, reprise avec insistance par l'université qui fait ainsi office de diffusion du savoir sur le droit. Nous tenons à insister sur le fait que mettre à la portée du public des questions de droit judiciaire sous forme d'une conférence spécialisée, permet à tous ceux qui s'y intéressent d'y assister, même si elle est organisée dans le cadre institutionnel. Nous avons été témoin, en France, de nombreuses conférences de ce type sur différents thèmes organisées dans des villes, par des associations, des communautés en vue de différents publics : elles témoignent de ce désir de vulgarisation, basé sur la

croissance que tout le monde peut atteindre le savoir, si on le lui présente de façon appropriée.

Cette idée de partage du savoir avec le plus grand nombre est en commun avec la visée dans le discours de l'enseignant de macroéconomie, qui rappelle une des grandes idées cartésiennes : « le bon sens est la chose du monde partagée du monde³⁸⁵ ».

« c'est de la bonne macro évidemment qui encore une fois est dite grand public +++ sans aucune difficulté » (CM2, l. 216-217).

Dans la même lignée de réflexion, qu'est-ce qu'on pourrait entendre implicitement par les énoncés suivants ?

« il y a une jeune fille qui est hébergée dans le foyer qui vient et qui dit <bon / je sors > ça sort comme ça < est-ce que je peux sortir ? > < où est-ce que tu vas ? > *et caetera et caetera* / je crois que cette fille devait être à l'école et qu'elle avait fait péter l'école donc l'idée que cette fille doive être à l'école à l'école pour la journée l'idée de sortir était assez inappropriée donc l'éducateur < alors tu vas où ? qu'est-ce que tu fais à l'école ? > et alors elle leur répond < allez-vous faire enculer ! / vous me prenez la tête c'est chiant * > ça c'est des choses il y a y a une vingtaine d'années on voyait pas / aujourd'hui beaucoup d'adolescents d'adolescents insultent leurs parents insultent les / les adultes qui sont autour d'eux / peut-être à l'école » (CM1, l. 249-257),

« c'est-à-dire que ça serait les fondements même de l'économie qui serait en jeu dans la crise 2007 jusqu'à aujourd'hui pas simplement une crise passagère qu'on a pu connaître sur la crise de / du numérique à un moment donné / où certaines crises de l'immobilier +++ *et caetera* / on pourra allonger toute une série de crises plus ou moins importantes hein / qui sont succédées depuis dix ans dans le monde » (CM2, l. 237-241),

« ce qui dérange aujourd'hui les partenaires c'est effectivement d'aller au tribunal / ils ont l'impression qu'en allant au tribunal on va les juger quelque part / alors c'est pas ça du tout / quand on va déclarer un pacs évidemment au tribunal d'instance c'est une forme simplement de déclaration c'est pas de la justice / néanmoins on rentre dans le monde judiciaire et ça c'est quelque chose qui dérange beaucoup de partenaires / d'où le projet de loi / qui est directement issu du rapport Guinchard du 30 juin 2008 qui proposait effectivement lui rapport Guinchard non pas d'aller déclarer le pacs non pas chez le notaire mais d'aller directement déclarer ça à la mairie et là court-circuitage du rapport Guinchard de 2008 projet de loi déposé on va pas aller à la mairie +++ mais on va en réalité chez les notaires » (CM3, l. 353-362).

Nous voulons réserver ses analyses à la fin pour montrer les aspects moraux et éthiques dans les CM.

³⁸⁵ Armogathe Jean-Robert, Authier Michel, Carraud Vincent, 1987, *Descartes, Discours de la méthode plus la dioptrique les météores et la géométrie*, Tours, Fayard, p. 7.

CONCLUSION DE LA MICRO-ANALYSE

Nous nous permettons de nous arrêter ici car les études linguistiques sont loin d'être exhaustives malgré nos intentions. Les analyses ci-dessus constituent pourtant un canevas solide sur le plan linguistique qui nous permet d'aller vers la validation de nos hypothèses.

Une double analyse une fois effectuée de manière transversale des trois CM de notre corpus, nous allons maintenant à l'étape ultime de notre recherche. Il va s'agir pour nous de mettre en synergie les résultats de nos analyses précédentes pour en déduire des comparaisons et par conséquent de tenter de valider nos hypothèses.



PARTIE 4 : **SYNTHESE DES RESULTATS - REpondre AUX HYPOTHESES**

Cette partie va essayer de rassembler les éléments de notre analyse avec les questions posées par les hypothèses.

Le système universitaire peut être considéré comme un héritage institutionnel et académique de la culture occidentale. Le cours magistral, l'objet principal de notre recherche, constitue un événement particulier inscrit dans le parcours de formation vers des connaissances spécifiques, celles du cycle d'enseignement supérieur. Nos études documentaires et la lecture d'autres travaux sur le cours magistral nous ont menée à poser une double question : la première, inspirée de ces travaux précédents, vise à décrire de quoi parle le CM, et la deuxième, en quoi il sert la société. Notre problématique s'articule autour des fonctions sociales que le cours magistral en français est susceptible de remplir aujourd'hui. Nous poursuivons ainsi deux objectifs : en premier lieu, définir le cours magistral en tant que forme d'enseignement universitaire, et en deuxième lieu, chercher les propos portant des valeurs sociales dans le discours des enseignants. Ce double questionnement nous a conduite à identifier deux axes dans notre démarche d'analyse synthétique. Le premier a tenté de situer le cours magistral comme genre universitaire destiné à diffuser des savoirs et le second le met en évidence comme genre social.

Cette partie repartira donc les données de notre analyse suivant ces deux grands volets. En premier lieu, nous examinerons les trois hypothèses qui permettent de construire le CM comme genre universitaire par son organisation, ses processus de négociation et les gestes professionnels propres à son auteur, l'universitaire. Deuxièmement, nous examinerons les trois hypothèses qui posent le cours magistral comme un genre social, qui répondrait aux besoins d'inculquer des savoir-être, des valeurs culturelles et institutionnelles, enfin d'assumer une fonction constructive en vue d'un modèle de société.

Avec les analyses développées dans la partie précédente, des démarches méthodologiques, nous avons mené une étude dite *empirique*. Nous allons en rassembler les résultats pour répondre à nos hypothèses. Chaque hypothèse sera ainsi prouvée en réunissant des éléments d'analyse épars dans la partie 3 : nous les reprendrons en donnant régulièrement les références.

CHAPITRE 1 : HYPOTHESE 1 - ASPECT STRUCTUREL DU CM

« Le discours magistral en français, malgré la variété du contenu en fonction des disciplines, présenterait un caractère commun et transversal sur le plan linguistique et énonciatif dans sa construction entre autre. »

Le bilan des résultats de notre étude s'organisera en deux synthèses. Premièrement, nous voulons mener une comparaison des trois CM sur le plan d'enseignement principal. La seconde comparaison sera consacrée à retenir les points communs et différents des parties contextuelles de trois CM, ce qui pourrait mettre en valeur la caractéristique *en présentiel* et des fonctions didactiques et sociales qui y sont impliquées. En prononçant ces deux synthèses, nous aimerions *a priori* adopter une nouvelle structure qui serait partagée par les cours magistraux, structure en deux parties : le côté contextualisant et le côté de l'enseignement du cours.

1. Côté de l'enseignement principal

Sans les travaux de Robert Bouchard (réf. partie 3, p. 159), nous aurions beaucoup de difficultés à établir un plan commun à cette partie de trois CM. Les résultats obtenus nous permettent de tirer des remarques suivantes :

1.1. Un plan précis et structuré

Tout d'abord, du point de vue thématique, si nous relisons la structure de l'enseignement principal de chaque CM, nous notons qu'il s'agit de plan avec des chapitres et/ou des sous-chapitres. Si nous évitons aux touches les autres points du cours comme les définitions, les explications, les exemples pour ne pas les confondre avec les gestes professionnels que nous allons traiter ultérieurement, nous pouvons saisir le plan, autrement dit savoir ce qui est traité comme contenus essentiels (réf. tableau 25, p. 233).

Parmi les trois plans, celui du CM1 et celui du CM2 sont plus faciles à reconstruire que celui du CM3 grâce aux énoncés de référence. En effet, à côté de la longueur du cours, le CM3 expose des contraintes à l'encontre de la saisie de son plan. Ses énoncés sont moins significatifs pour indiquer des points de repère. Par exemple, comparons les énoncés suivants, nous allons voir que l'énoncé du CM3 n'indique pas clairement le thème par rapport aux énoncés de CM1 (*question du conflit et de la mentalisation, troisième partie du cours de l'adolescence*) et de CM2 (*enregistrement et publicité, troisième condition de la formation du pacs*) :

« et dans une troisième partie je parlerai plutôt de la question du conflit // et de la mentalisation » (CM1, l. 161-162),

« alors qu'est-ce qu'il reste de Keynes ? toujours dans mon premierement / moi aussi » (CM2, l. 364-365),

« donc troisième phase / troisième phase enregistrement et publicité » (CM3, l. 318-319).

Malgré cela, ce qui suit s'articule sur les énoncés pour identifier le plan de l'enseignement du CM.

CM1	CM2	CM3
<p>1^{ère} partie : Les généralités</p> <ul style="list-style-type: none"> - notion d'adolescence - des parents - la sexualité <p>2^e partie : Le corps et la conduite</p> <p>3^e partie : Le conflit et la mentalisation</p>	<p>L'abord du 2^e point : les faits stylisés</p> <p>L'abord du 3^e point : les aspects historiques de la macroéconomie</p> <p>Présentation sur Keynes</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1^{er} argument : Keynes, premier auteur de théorie du produit et de l'emploi - 2^e argument : Keynes, codificateur des politiques économiques - 3^e argument : ses influences sur les extensions des fonctions de l'Etat <p>Keynes et la macro standard</p> <p>Bilan des contenus traités</p>	<p>La formation du pacs - ses conditions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1^{ère} condition : établissement solennel via la rédaction écrite et notariée - 2^e condition : déclaration témoignée par un professionnel juridique, dont le greffier - 3^e condition : enregistrement et publication de la convention du pacs <p>Les effets du pacs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le droit de filiation - Effets extra-patrimoniaux : questions d'assistance réciproque et de fidélité - Effets patrimoniaux : question d'intérêts des biens de chacun de deux partenaires

Tableau 25
Les plans de la partie d'enseignement principal de trois CM

1.2. Des énoncés de référence grâce à la grille à cinq niveaux

Pour les énoncés de référence, le recours aux énoncés d'annonce est plus important que celui aux énoncés de clôture. Les enseignants dans les trois CM veulent souligner les nouveaux contenus qu'ils vont aborder. Dans ce but, les énoncés discursifs et interactifs sont nombreux et par conséquent l'aspect grapho-oral, que nous avons évoqué dans la partie 1, se manifeste souvent. La dimension temporelle y est aussi présente pour identifier le plan de l'enseignement. Enfin le dernier niveau supra-linguistique, par des outils réduisant les implications personnelles, permet aux auditeurs de s'approprier le plan du cours d'une manière objective, comme nous l'avons montré pour le CM3. Concernant les énoncés de clôture, nous avons peu d'exemples dans les trois CM : ils servent à récapituler ce qui a été traité de manière claire et concise et à

prévenir par la suite du nouveau thème à traiter.

Cependant, comme le cours magistral est une forme d'enseignement orale, elle subit les caractéristiques dues à la spontanéité. A titre d'exemple, l'énoncé auquel l'enseignante de droit annonce qu'elle va parler de la formation du pacs n'atteint pas son but car elle insère tout de suite un grand passage sur les règles de la nullité du pacs.

« alors s'agissant donc maintenant de la formation du pacs [...] s'agissant donc maintenant de la formation du ou la la non juste précisions quand même donc règles de la nullité absolue règles de la nullité absolue qui s'applique pour les interdictions de pacs / règles de la nullité relative comme d'habitudes je précise ici [...] c'est bon ? compris ? donc même délai de cinq ans donc pour la nullité absolue pour la nullité relative /> (CM3, l. 109-144).

L'oratrice doit redire plus tard alors un autre énoncé pour revenir à son sujet :

« alors du point de vue de la formation de pacs / » (CM3, l. 144).

Cela prouve le caractère *en présentiel* du cours magistral. L'enseignement principal est soutenu par un plan prévu par l'enseignant et ce plan apparaît sur le plan linguistique. Reste la question didactique pour comprendre ces outils par les étudiants étrangers. Nous passons maintenant à la synthèse sur les résultats de notre analyse des parties contextualisantes de trois CM.

2. Côté contextualisant

Dans cette section sur l'analyse des parties contextualisantes des trois CM, nous allons mentionner d'abord leurs points communs dans la *structure interne* et puis leurs différences ou plutôt leur diversité dans la *structure externe*. Nous terminerons par le constat de la présence mêlée de ces deux types d'éléments contextuels du CM.

2.1. Les similitudes dans la structure interne

Nous entendons par la *structure interne* du CM par l'organisation en vue de la progression thématique au sein du cours et aussi de l'ensemble des cours, ce qui permet d'assurer un enseignement cohérent. Dans cette perspective, la *structure interne* fait référence au plan basique en trois parties que nous avons étudié auparavant. En travaillant les trois CM de notre corpus, nous constatons que l'ouverture du cours et celle des parties internes contiennent des points à la fois communs et différents.

Du côté des similitudes, les *sujets principaux* enseignés lors du dernier cours sont *a priori* abordés dans un premier temps. Il existe une variante quand, comme pour le cours de Psychologie de l'adolescence, il s'agit de la première rencontre du semestre ; l'enseignant annonce alors immédiatement le thème du cours :

« bien / je vais commencer reprendre un fil / c'est un sujet euh // c'est un sujet à la fin proche et différent du précédent / on va parler je vais parler maintenant de l'adolescence // pour ce second semestre / » (CM1, l. 1-3).

Quant aux cours qui ont lieu pendant le semestre, ils commencent par le rappel des contenus qui sont en train d'être traités. Voici l'exemple du cours de Macroéconomie dans lequel l'enseignant répète ce qui a été dit au cours précédent à l'aide de la formule « je rappelle » :

« donc vous avez / dans les TD vous voyez certains nombres de choses hein / les TD sont construits à la fois ouais / des éléments un peu de même mesure / un peu technique du retour des éléments techniques / de type analyse de prix / on reviendra un petit peu on attend euh / et la macro est composée d'autre chose donc vous aurez des moyens de voir / alors / bien je rappelle / qui / je vous rappelle que ce qu'on avait vu la dernière fois c'est le premier point de l'introduction / hein qui portait / finalement sur une seule idée / pas plus pas moins / qu'est-ce que la macro » (CM2, l. 3-9).

Dans le cours de Droit civil, l'enseignante annonce le sujet actuellement traité par la formule « nous reprenons » :

« nous reprenons l'étude alors nous reprenons l'étude // [...] // allez nous reprenons donc l'étude de différentes formes de vie / en couple » (CM3, l. 1-2).

Cela montre que les connaissances du cours magistral se construisent petit à petit, dans la durée et la continuité. Chaque CM trouve son sens par rapport à ceux qui le précèdent et le suivent.

En cours de séance, l'annonce du sujet peut correspondre à l'ouverture de parties ou sous-parties que nous avons traitées dans le plan de l'enseignement principal des CM :

« bien alors on va voir avec quelques mots rapidement sur un deuxième gros // donc le deuxième point macro / un deux il faut lire le texte / +++ comme vous allez voir deuxième point macro quelques faits stylisés macroéconomiques » (CM2, l. 66-68),

« une deuxième partie euh bon euh sans doute / je devrai commenter en trois ou quatre séances à peu près / et qu'on appellera corps et conduite » (CM1, l. 129-130),

« dans une troisième partie je parlerai plutôt de la question du conflit // et de la mentalisation » (CM1, l. 161),

« donc troisième phase / troisième phase enregistrement et publicité » (CM3, l. 318-319).

Quant aux parties de conclusion des CM, qu'elles soient totales ou partielles, on y retrouve régulièrement, à l'interne comme à l'externe, l'annonce de l'agenda du prochain cours ou l'anticipation du contenu à venir. Voici deux exemples tirés des CM de Macroéconomie et de Droit civil :

« donc on va / on va dans les quatre chapitres prochains / on va commencer la semaine prochaine / le modèle serait plus précis sur l'enroulement des choses et

bon *et cætera* et des variables des relations des variables des fonctions *et cætera* / que va et capable de savoir surtout bien en termes de revenu / c'est bon ? ça va ? pas de question ? / bon | | » (CM2, l. 969-973),

« donc on verra tout ça demain donc on finira ça demain et on commencera les droits de la filiation que l'on continuera le 3 mai à la rentrée » (CM3, l. 617-618).

Cette stratégie de conclusion permet de renforcer la structure thématique, autrement dit la cohérence des contenus, tout au long du cours. Pour nous, ces parties, introduction ou conclusion en fonction de leur position dans le cours, peuvent être appelées «parties contextuelles internes » : grâce à elles, le cours magistral se construit à la fois de façon thématique et interactive.

2.2. De la diversité en structure externe

À côté des points communs, nous voudrions aborder à présent la diversité des moments étudiés dans le cours magistral. Nous comptons dans ces moments les éléments, à la fois objectifs et subjectifs, qui ne font pas partie des contenus d'enseignement. C'est cette idée sur laquelle nous nous appuyons pour définir la *structure externe* du cours magistral. En effet, les ouvertures des CM varient en fonction de différents facteurs. Elles dépendent d'abord de l'ordre du cours observé dans le programme d'enseignement. Notre corpus comprend, nous l'avons dit, un premier cours, un deuxième cours et un cours de milieu du calendrier. Les contenus traités dépendent de cet ordre. Par exemple : le premier cours de Psychologie de l'adolescence fait suite au cours de Psychologie de l'enfance du semestre précédent, et le fait que le même enseignant s'occupe des deux cours influence le déroulement du premier temps du CM2 enregistré. En effet, après avoir annoncé le titre du nouveau cours, l'enseignant revient en arrière pour corriger les copies des étudiants du cours précédent, celui de Psychologie de l'enfance (« auparavant - ça ne concerne pas - juste - premier »).

« et auparavant même si sais que ça ne concerne pas loin j'en fait la totalité de de l'amphi je voulais juste donner deux trois chiffres et une petite réflexion concernant le l'examen de / du premier semestre / sur la psychologie de l'enfance » (CM1, l. 3-5).

Dans cette activité de début de cours, l'enseignant veut, sous prétexte de rendre les copies, commenter les résultats et les comportements d'apprentissage des étudiants. Il fait donc un lien implicite entre les activités des deux semestres.

La diversité des ouvertures du cours répond à celle des *situations réelles* de chacun. À titre d'exemple, dans le CM1 de macroéconomie, l'enseignant, avant de rappeler aux étudiants le point qu'il a traité la dernière fois, leur exprime ses excuses pour son absence de la semaine précédente :

« bien excusez-moi pour la semaine dernière mais / j'ai pas pu bouger / donc je ne pouvais pas descendre les escaliers / donc j'ai pas pu venir malgré / des tentations » (CM2, l. 1-2).

Cette parole, qui semble sortie de la conversation courante, trouve sa place dans le cadre institutionnel et académique du CM, ce qui souligne son importance interactive due à la relation concrète et personnelle entre l'enseignant-orateur et les étudiants-auditeurs. Nous reviendrons sur cet exemple plus tard mais cette amorce, si on peut dire, relationnelle, engendre un effet de proximité qui brise le caractère traditionnellement hiérarchisé du système universitaire.

Pour le cours de Droit civil qui s'effectue au milieu du semestre, il démarre par le rappel immédiat du contenu qui est en train d'être traité. Ensuite, dans le même sens relationnel du CM2 mais avec un contenu différent, l'enseignante propose aux étudiants de s'asseoir. Cette demande crée un contact entre l'oratrice et ses auditeurs, ou pédagogiquement entre le maître et ses disciples. Ce geste verbal souligne aussi une tradition conversationnelle que nous allons traiter ultérieurement, qui témoigne de la contextualisation du cours magistral à l'université française.

« nous reprenons l'étude alors nous reprenons l'étude // on peut s'asseoir éventuellement ? // allez nous reprenons donc l'étude de différentes formes de vie / en couple » (CM3, l. 1-2).

Nous avons tenté de relever tous ces gestes relationnels dans notre corpus. Ce qui compte pour nous, c'est leur présence dans les moments initiaux et finaux, interactionnellement intenses, qui encadrent le moment d'enseignement dont la réussite dépend en partie. C'est aussi dans ces moments que prennent place des indices interactifs comme les formules de salutation suivantes, dont nous avons déjà dit qu'elles servent de transition entre le « dans-CM » et le « hors-CM » :

« // allez ! je vous souhaite une bonne soirée » (CM1, l. 713) ;

« bonne journée à tous et à demain » (CM3, l. 618-619).

Suivant l'ancien modèle d'organisation des CM, la dernière phrase de l'enseignante de Droit constitue la dernière partie de sa conclusion, précédée par l'annonce du cours suivant ; alors que la phrase de l'enseignant de Psychologie de l'adolescence est prononcée brusquement puisqu'elle constitue l'énoncé unique de la conclusion, sans prendre le relais du rappel des contenus abordés. Il s'ensuit une rupture thématique soudaine du cours, une fracture immédiate de la réflexion. Pourtant grâce à cet énoncé, l'enseignant met en valeur ce que nous sommes en train de travailler, à savoir le *contexte externe*, ce qui lui permet de renforcer sa relation avec ses étudiants. Du point de vue culturel, cet énoncé de souhait fait partie de la salutation typiquement française, si

on la compare à d'autres cultures. Nous reviendrons plus en détail sur ce point dans une partie ultérieure de notre analyse. Par ailleurs, il est intéressant de noter que les éléments contextuels de la structure externe peuvent intervenir aussi tout au long du cours, à la différence des éléments contextuels de la structure interne.

Dans le cours de Psychologie de l'adolescence, nous n'avons pas trouvé des éléments intervenants comme contextes de la structure extérieure au milieu du cours car l'enseignant semble se concentrer uniquement sur l'exposé de son cours. Cela peut arriver une fois quand il évoque la difficulté du fait qu'il n'est pas sociologue vis-à-vis de son travail.

« ben moi je suis pas sociologue +++ c'est assez difficile d'être psychologue euh et du coup amené à restituer des choses » (CM1, l. 73-75)

Cet énoncé laisse place à un bémol personnel de la part de l'enseignant lorsqu'il mentionne le contexte sociologique de l'adolescence, mais derrière cet énoncé surgit un principe : l'étude des phénomènes dans tel ou tel domaine exige des connaissances spécifiques de celui-ci. D'où un message implicite adressé aux étudiants selon lequel le choix des études devrait leur permettre de saisir puis approfondir ce à quoi ils s'intéressent.

Dans le cours de Macroéconomie, l'enseignant, au bout d'un moment, discute des questions sur le travail de recherche auprès de ses étudiants, ce qui dépasse le cadre de son enseignement à proprement parler. Or, cet avertissement peut susciter des réflexions sur la recherche chez les étudiants en première année.

« c'est-à-dire on va trouver une sorte de théorie-justification / mais vous allez voir de ces questions // vous allez voir ces questions elles sont très très importantes / par exemple / les questions c'est / recherche économique / c'est pareil en économie on recherche le développement à peu près tout là-dessus // [...]des idées se basent quand des schémas sont des canons qui ne sont pas strictement relié par un emploi une action individuelle / quel est l'inventeur du machin du truc / vous avez vu à chaque prix Nobel ça s'engueule maintenant deux ou trois qui sont à voir pourquoi ? parce que dans le domaine de création intellectuelle des idées / le problème de qui a été inventeur quoi est un truc très compliqué / qui est le redevable de quoi ? est-ce que je peux rester une grande découverte à / une action individuelle / puisque la micro renvoie évidemment à un agent individuel ? / qui sera un inventeur un créateur un producteur et cætera ? qu'importe le nom / les micros qui font leur nom c'est vachement dur / plus je suis du côté / de la recherche fondamentale plus c'est dur / plus je suis du côté du développement de l'application plus c'est facile / mais dans la microéconomie il va dire / il va dire / j'ai des problèmes le bien / le bien le but de le développement plus c'est vrai recherche c'est un truc qui continue / d'accord ? » (CM2, l. 583-600).

Cette partie n'est pas liée au cours de l'enseignant mais il est certain qu'elle lui tient à cœur et qu'il veut transmettre cette idée à ses étudiants. Il évoque entre autres ses

réflexions sur la recherche et notamment sur l'orientation de chercheur, sur les liens entre les disciplines connexes.

« c'est-à-dire renvoie à un seul il y a mention qui reste dans le gros pendant dix ans quinze ans / on retourne quinze ans après parce qu'il y a une interaction sur laquelle on aurait jamais pensé à tout temps / tout le temps tout le temps / ça veut dire que dans ce cadre-là vous voyez que l'interaction liée à la recherche du développement du mal à co-activer avec une théorie qui pose pas de problème des préférences d'un agent / c'est-à-dire ils ont l'identification d'un agent / +++ pour connaître l'autre même si par exemple je borne les découvertes / je fais des droits pour accueillir ceux qui ont découvert tel ou tel processus / eh bien ça dépend / c'est-à-dire que j'ai beaucoup de mal par certaine façon à dire pas avant toutes les significations possibles / parce que il y a des croisements qui sont encore une fois assez complexes / et donc ça veut dire que même si je fais des droits des inventeurs c'est-à-dire j'essaie de renvoyer / les gains ou les proues / à / ceux / qui en sont l'origine et bien parfois j'arrive pas / j'arrive pas parce que parfois parce que c'est ça dépend / ça veut dire que / finalement celui qui a une épidémie sur la recherche n'est pas sur / dans quelque idée incertitude / et même n'est pas sur un contrôle d'un même temps / parce que il y a trois points importants malgré les problèmes *et cætera* donc c'est l'Etat qui fait l'écho économique / +++ / je voulais dire finalement si j'ai des incertitudes et du coût je fais *et cætera* voyons ! / la microéconomie va dire en recherche / surtout en recherche un peu en développement / mais surtout en recherche j'ai plutôt d'intérêt d'attendre que les autres y aillent vers Keynes +++ *et cætera* qui fait la recherche +++ on peut pas avoir des travaux moins chers et +++ / dans la micro on va dire globalement / il y a assez peu d'application individuelle en termes de recherche / pour les sciences et donc / il y a assez peu d'application individuelle en économie du type marché *et cætera* / et gage pour un agent qui / évidemment un agent » (CM2, l. 601-622).

Cela entre dans la validation future de notre hypothèse.

La structure extérieure peut être indiquée par la présentation d'un ouvrage ou d'une conférence au début du cours mais l'enseignant peut aussi le faire au milieu si cela peut intéresser les étudiants ou leur être utile. Nous pouvons prendre cet exemple qui se situe pendant le cours de Droit civil :

« le 30 avril / il y a une conférence très intéressante / donc sur la loi pénitentiaire / donc faite par le juge de l'application des peines de Saint-Etienne et un substitut du procureur auprès de la cour d'appel de Lyon / qui viennent donc parler effectivement de la réforme de des droits pénitentiaires notamment du 24 novembre 2009 réforme de la loi pénale du juge d'instruction *et cætera* » (CM3, l. 283-287).

La structure extérieure est donc construite par des apports informatifs, par exemple l'annonce de la conférence ou les commentaires sur la question de recherche en économie. Bien qu'ils ne soient pas importants pour l'évaluation, les étudiants peuvent en bénéficier pour leurs connaissances ou sa prise en compte dans leurs recherches. Par ailleurs, le contexte extérieur témoigne aussi des éléments relatifs à la vie de classe, ce qui confirme l'aspect interactif entre l'enseignant et ses étudiants. Ceci est repérable dans

le CM3. L'enseignante de droit doit interrompre deux fois son enseignement à cause des incidents en classe :

« un jour comme on disait avec les enseignants / on va marcher dans les amphis on aura la curiosité de voir effectivement de tous ceux qui pianotent à l'ordinateur qui sont en cours ou qui sont sur des sites d'autres sites // nous sommes d'accord ? vous avez l'air tous très intéressés par : / nous supposons que vous n'avez rien d'autre à faire / que de d'aller faire un tour sur d'autres sites que le cours » (CM3, l. 12-16),

« qu'est-ce que je vous ai dit ? du 17 octobre 2010 et vous me corrigez même pas * oh la la * 17 octobre 2010 je ne sais pas si je serai là encore * / 17 octobre c'est dans six mois 17 mars 2010 dix-sept zéro trois vous me corrigez même pas * » (CM3, l. 212-215).

Quant aux CM1 et le CM2, puisqu'ils fonctionnent en deux séances, certains détails relevant de la structure extérieure se produisent, à savoir l'annonce de la pause. Nous notons en particulier que la reprise de ce qui a été traité avant la pause s'enchaîne et qu'elle s'inscrit pourtant dans la structure intérieure.

« bien on a une petite pause | |
allez je vais reprendre /// donc pour continuer cette euh / cette problématisation de cet ensemble +++ de l'ensemble des généralités» (CM1, l. 407-409),

« on fait cinq minutes de pause on était un peu de retard cinq minutes | |
bien / d'accord / donc bilan / bilan finalement de ce qu'on a dit sur ce point » (CM2, l. 662-663).

Synthèse de l'H1

En bref, les deux parties structurelles des trois CM partagent des points communs. On a donc pu capter, dans notre analyse, leurs deux aspects complémentaires dont l'un concerne les contenus, objets de la transmission des savoirs et dont l'autre met en place une relation entre l'enseignant et les étudiants.

Ces deux volets se manifestent alternativement dans le discours de l'enseignant et renforcent sa cohérence. D'une part, le fait de présenter, rappeler ou prévoir des contenus prouve que chaque cours magistral, faisant partie d'un parcours de transmission des savoirs quelle que soit la discipline, est élaboré autour d'une quantité de connaissances spécifiques dédiée, à un moment donné, à un certain public d'un niveau approprié. D'autre part, le contenu n'est pas abordé dans un cadre discursif et relationnel neutralisant mais dans un cadre singulièrement contextualisé.

Cette nécessaire contextualisation est due à la présence des acteurs dans un lieu déterminé et dans un temps donné et elle est activée par les liens tissés peu à peu entre eux, ainsi que par les conditions et/ou les situations qui les affectent. Alors que le contexte interne permet d'articuler l'enchaînement des contenus enseignés, le contexte

externe renforce l'interaction entre les participants et fournit des éléments pour relier le CM et la vie sociale extérieure. Nous notons la présence entremêlée des éléments contextuels de deux catégories interne et externe. En effet, dans le tableau suivant, la structure interne en caractère normal et la structure externe en caractère souligné s'imbriquent tout au long de trois CM. Cette contextualisation met donc en valeur dans la trame du discours la caractéristique *en présentiel* inhérente au cours magistral.

CM1	CM2	CM3
<p>Aborder le sujet du cours</p> <p><u>Corriger des copies</u></p> <p><u>Annoncer la pause</u></p> <p>Annoncer la reprise du cours</p> <p><u>Saluer</u></p>	<p><u>S'excuser pour son absence de la dernière fois</u></p> <p>Rappeler les contenus traités de la dernière fois</p> <p><u>Discuter sur la recherche en économie</u></p> <p><u>Annoncer la pause</u></p> <p>Annoncer le bilan</p> <p>Anticiper le contenu à traiter pour le prochain cours</p> <p>Demander aux étudiants des questions éventuelles</p>	<p>Annoncer le sujet à traiter qui est la suite de la dernière fois</p> <p><u>Demander pour commencer le cours</u></p> <p><u>Commenter la façon de travailler des étudiants dans le cours</u></p> <p><u>Interrompre le cours à cause des indifférences des étudiants par rapport au faux contenu</u></p> <p><u>Parler d'une conférence portant sur le même thème de celui qui est en train d'être traité</u></p> <p>Anticiper le contenu à traiter pour le prochain cours</p> <p><u>Saluer</u></p>

Tableau 26
Les parties contextualisantes des trois CM

CHAPITRE 2 : HYPOTHESE 2 – ASPECTS INTERACTIFS ET DIALOGIQUES DU CM

« Le cours magistral se traduirait par “un ensemble d’actes de négociation de sens”. »

Nous venons de démontrer qu’une structure commune est susceptible d’être partagée par des cours magistraux différents. Selon cette analyse, les parties contextualisantes créent d’une manière explicite ou implicite le contact entre l’orateur et son public. L’étude de ce chapitre poursuit cette perspective en s’intéressant aux aspects interactifs et dialogiques de l’enseignement dans le cours magistral. Le cours magistral est supposé être « un ensemble d’actes de négociation de sens ». Certes, il est important de rappeler que 99% des discours dans notre corpus renvoient à ceux des enseignants³⁸⁶. Malgré son apparence monologale, nous voulons insister sur « (sa) production textuelle profondément dialogique », à l’instar de la pensée bakhtinienne (1984).

1. La forte présence des références énonciatives au locuteur et aux interlocuteurs dans les trois CM

1.1. Les marques personnelles

Après l’étude des marques de la première personne au singulier et de la deuxième personne du pluriel, nous pouvons tirer des remarques suivantes :

Premièrement, grâce à l’emploi de ces outils énonciatifs et en particulier du *je* et du *vous*, la parole des trois enseignants met en scène l’aspect interactif et dialogique du cours magistral. La présence des marques du locuteur et des interlocuteurs, précisément de l’enseignant et des étudiants, occupe une place importante par rapport au nombre total des indices personnels, comme nous l’avons mentionné, réf. le tableau suivant.

	Durée	Je	Vous
CM1	1h40	216/224	75/80
CM2	1h50	101/115	58/59
CM3	1h15	41/44	48

Tableau 27

Comparaison du nombre des marques du locuteur et celles des interlocuteurs dans trois CM

³⁸⁶ Sauf une question intervenue d’un étudiant dans le cours de Psychologie de l’adolescence.

Cependant, il est intéressant de noter un léger écart au niveau de la fréquence des indices du locuteur ou des interlocuteurs entre les CM. D'abord, à propos du *je*, nous notons qu'il n'est pas en fonction de la durée du cours qui pourrait faire croire que le cours est long, plus le nombre des marques personnelles est important. Ce phénomène nous permettrait de « mesurer » le taux d'implication du locuteur enseignant dans son enseignement. Ainsi, on pourrait dire que l'enseignant le plus impliqué dans son CM est celui de Psychologie (CM1). Quant aux indices de la deuxième personne, nous pourrions aussi tirer la même conclusion relative à l'appel aux interlocuteurs dans le discours de l'enseignant. Par conséquent, d'après ces indices personnels, le CM1 est situé au premier rang au niveau interactif et dialogique parmi les trois CM. Reste la question des autres instances, outre le duo enseignant/étudiants, éventuellement représentées par ces indices personnels vu qu'il existe toujours un petit nombre de voix dites « absentes ».

Quant à l'étude des marques personnelles de la première personne du pluriel (nous, notre, nos), elles vont dans le sens de l'aspect interactif en indiquant ou non le public des étudiants. D'une part, la valeur inclusive crée une interaction visible dans la vie de classe :

« la petite pause que je vous accorde / que je **nous** accorde » (CM1, l. 49).

Ou bien elle invite les étudiants à la co-construction des savoirs avec leur participation engagée et active à côté de la compagnie de l'enseignant :

« il **nous** faut une théorie pour expliquer pourquoi il évolue dans tel sens ou dans tel sens » (CM2, l. 278-279),

D'autre part, la valeur exclusive tisse malgré tout un lien étroit entre le locuteur enseignant et les interlocuteurs étudiants car les paroles s'adressent à ces derniers et créent un certain impact, à propos de leur travail :

« **nous** supposons que vous n'avez rien d'autre à faire » (CM3, l. 15).

ou de leur travail réflexif suite aux expériences des membres de la communauté scientifique :

« entre B. et moi / **nous** avons montré que un peu différent de ça » (CM2, l. 574-575),

« ce qu'on va appeler maintenant / entre **nous** et qu'on appelle à peu près partout qu'on appelle » (CM2, l. 400-401).

Nous examinerons aussi les occurrences de *on* qui représentent les interlocuteurs présents corporellement dans la situation du cours magistral. Nous allons ainsi étudier des cas qui se réfèrent à l'enseignant et aux étudiants via le *on*. Nous notons plusieurs rôles de l'enseignant via l'emploi du *on*.

- « on » = l'enseignant

D'abord, il s'agit des cas où l'enseignant occupe entièrement sa fonction de *sujet*, responsable de son discours :

« et **on** parle au niveau pratique » (CM2, l. 40-41),

« c'est-à-dire la formalité de l'article 1325 du code civil dont **on** a très peu parlé au premier semestre » (CM3, l. 183-184).

Dans ces exemples, l'enseignant assume la fonction du sujet total car on ne peut supposer son remplacement ni par les étudiants, ni par une tierce personne. C'est l'auteur enseignant qui est responsable de sa parole. On pourrait dire que l'enseignant fait son enseignement. En voici un autre exemple :

« **on** va parler je vais parler maintenant de l'adolescence » (CM1, l. 2).

Le pronom personnel *on*, selon l'exemple ci-dessus, est donc égal au *je* grâce à la présence du verbe *parler* et de ses équivalents. Il est intéressant d'examiner un cas exemplaire, d'alternance de ces deux pronoms, comme celui-ci.

Par ailleurs, il existe diverses nuances dans l'utilisation du *on*. En l'occurrence, dans le discours de l'enseignant d'économie, il intègre son point de vue ou ses commentaires à l'aide du verbe *dire* :

« c'est quand même un des rares économistes un peu connus officiel si **on peut dire** » (CM2, l. 214-215),

« c'est un rappel historique ce qu'**on peut dire** déjà hein » (CM2, l. 222-223),

« **on peut dire** hein c'est celui qui va proposer finalement une modification du capitalisme » (CM2, l. 380-381),

« **on pourrait dire** que Keynes a compris ça » (CM2, l. 392),

« on pourrait donc **on peut dire** que c'était pas du keynésien » (CM2, l. 444-445),

« **on peut le dire** il y a plusieurs interprétations de la théorie de Keynes » (CM2, l. 490-491),

« **on peut dire** que déjà cette partition de l'économie de séparation de l'économie entre d'un côté des interventionnistes plus l'autre les libéraux » (CM2, l. 551-553).

On peut toutefois noter que l'expression « on peut dire » est un syntagme tout fait en français, une sorte de cheville du discours, même quand elle est déclinée avec divers temps du verbe, et qu'elle perd dans ce sens une grande partie de sa valeur sémantique. Dans les exemples ci-dessus, nous remarquons la structure *on* + *pouvoir* + *dire*. L'enseignant détenteur de la parole et du savoir désire insister sur le fait qu'il va transmettre aux étudiants quelque chose : l'expression prend alors une valeur d'insistance, d'accent, tout en prenant un tour général qui montre qu'il n'est pas seul à affirmer cela.

On peut trouver des constructions de même type dans les discours de l'enseignant de psychologie :

« je ne sais pas si **on peut dire** couple » (CM1, l. 181),

« concernant ces comportements d'attaque des des **on peut dire** des représentants de l'institution tous ceux qui portent l'uniforme » (CM1, l. 309-311),

« mais euh **on pourrait dire** aussi bien c'est bien fait pour eux / ils avaient qu'à pas faire des gosses et pis ils avaient qu'à les élever autrement d'abord on récolte toujours ce que l'on sème » (CM1, l. 85-87).

Le verbe *pouvoir* marque de plus une probabilité qui apporte une nuance, une légère hésitation.

L'enseignant de Psychologie mène son cours d'une manière personnelle et subtile de sorte que lorsqu'il s'agit de quelque chose de délicat, il emprunte le *on* afin de remplacer le *je*, à titre d'exemple :

« c'est-à-dire que quand on parle de l'adolescent **on** parle de l'adolescent d'aujourd'hui » (CM1, l. 69-70),

« **on** pourrait faire une chanson avec ça » (CM1, l. 100-101),

« **on** parlera de l'image du corps » (CM1, l. 134-135),

« bon **on** pourrait parler des exemples qu'ils ont autour d'eux ou même chez eux de la question du divorce » (CM1, l. 436-437).

Il s'agit des notions comme *l'adolescence*, *l'image du corps*, *le divorce*, *le développement pubertaire*, entre autres. Ce sont des thèmes sociaux d'apparition récente avec le développement de la sociologie, de la psychologie et des sciences de l'éducation : il cherche à en souligner la nouveauté et à ne choquer personne. Dans l'exemple qui suit, le passage de *je* à *on* met l'accent sur le choix par l'enseignant du pronom approprié à l'égard de la problématique dont il est en train de parler. Il semble qu'il ne voulait pas endosser la responsabilité de tels sujets qui sont jugés très « connotés » de nos jours. Ainsi il choisit le *on* pour aborder le phénomène relationnel entre deux adolescents ou deux adolescentes par *couple* :

« je serai amené aussi à parler à ce moment-là des relations de groupe / ou / de couple je ne sais pas si **on** peut dire couple » (CM1, l. 180-181).

Un autre exemple de ce type de transition :

« je pense que **on** peut difficilement conter des histoires adolescentes plus / plus / compliquées plus douloureuses plus anxiogènes » (CM1, l. 202-203).

Un effet ironisant apparaît quand l'enseignante de droit explique le double enregistrement de la convention du pacs, le premier chez l'avocat et le second au conseil supérieur de notariat à Paris. Elle recourt alors à *on* :

« **on** n'espère pas que ça brûle » (CM3, l. 241),

« quel est le premier bon **on** ne sait pas en tous les cas les deux donnent des conseils » (CM3, l. 231),

« mais **on** ne sait pas après tout » (CM3, l. 373).

- « on » = les étudiants

Quand *on* représente-t-il les étudiants ? Dans quels contextes ? Si dans l'analyse précédente, le verbe *parler* et certains verbes dans des contextes précis permettent d'identifier le *on* comme la voix du locuteur lui-même d'une manière plus ou moins subjective, dans ce qui suit, le *on* désigne par contre ses interlocuteurs avec des indices différents. Examinons les exemples suivants :

« **on** peut s'asseoir éventuellement ? » (CM3, l.1),

« **on** est d'accord ? » (CM3, l. 118).

Ces propos sont dits *rituels* et ils sont fréquents dans la gestion de classe et dans l'enseignement. La demande de s'installer pour que l'enseignement puisse commencer, la question qui demande l'avis du public sur ce qui vient d'être dit, entre autres, marquent l'interaction dans le cours. Il s'agit des paroles implicitement adressées aux étudiants qui soulignent l'importance de certains points du cours. Un cotexte spécifique entoure ce pronom personnel.

« il faut bien séparer quand **on** pense à l'adolescence d'un point de vue psychologique ce qu'**on** voit de ce qui se passe réellement sur le plan psychique » (CM1, l. 483-484),

« **on** peut pas oublier les faits stylisés vous pouvez consulter les manuels tous de Blanchard Krugman » (CM2, l. 208-210).

Ou bien *on* avertit des risques à éviter :

« mais **on** peut pas confondre la contestation / de l'autorité et la violence urbaine » (CM1, l. 352),

« alors qu'**on** n'écoute pas / comme ça on est mort » (CM2, l. 12-13),

« il faut pas se jeter comme un fou dans la théorie générale / parce que / parce que / **on** va créer des problèmes énormes / qui vont pas tellement vous aider » (CM2, l.447-449).

Ou bien l'enseignant fait des reproches aux étudiants à propos de leur attitude face au travail :

« je dirais une manière superficielle / de reproduire un propos qu'**on** a / approximativement entendu / entendu en cours » (CM1, l. 29-31),

« je pense qu'**on** est desservi par des notes qu'on prend dans de mauvaises conditions » (CM1, l. 41-42).

Parfois, il leur propose une activité de lecture en ironisant sur la lassitude produite par la lecture de livres théoriques, d'où le recours de *on* :

« c'est de la lecture voire pour s'endormir le soir quand **on** a » (CM1, l. 211).

Le « on » adoucit le propos en introduisant une légère moquerie, comme une complicité.

- « on » = l'enseignant + les étudiants

Nous observons aussi la combinaison du pronom personnel *on* avec certains verbes particuliers pour identifier un sujet collectif composé à la fois du locuteur et de son destinataire.

Le verbe *voir* (qui perd alors son sens visuel pour avoir un sens plus abstrait de « penser » ou « remarquer ») au présent, au futur simple et au futur proche s'associe au pronom personnel *on* dans la plupart des cas et permet au locuteur d'assimiler comme sujet du verbe l'ensemble du public et lui-même. Dans les exemples qui suivent, grâce à ce discours métadiscursif, l'enseignante invite ses étudiants à suivre l'enseignement en les impliquant dans le processus. Nous avons des exemples de ce procédé interactif dans les trois cours magistraux de notre corpus :

« alors bien sûr il y a un rapport aux objets chez les adolescents qu'**on voit** peut être plus qu'aujourd'hui qu'à certaines époques » (CM1, l. 454-455),

« bon / **on va voir** / dans cette liaison » (CM2, l. 247),

« et **on verra** que la tromperie dans le pacs peut être parfois il y a quelques décisions mais très très très très à la marge qui précise effectivement quelle est la part de tromperie qu'il faut éviter » (CM3, l. 36-38).

De plus, quand le verbe *voir* est accompagné par un complément temporel, il désigne une découverte à faire ensemble, comme dans l'exemple suivant :

« le pacs lui est un contrat et ça c'est important donc **on va voir** hein / dans quelques minutes qu'il ne peut pas se faire se conclure oralement » (CM3, l. 27-28).

Nous sommes éclairée encore une fois sur le rôle important du cotexte autrement dit du pronom : il permet d'identifier les nuances sémantiques du verbe, de deviner qui est désigné derrière le pronom personnel *on* et de percevoir l'intention du locuteur (ici la connivence). Dans l'exemple ci-dessus, nous percevons d'abord le commentaire de l'enseignante à propos de la formation du pacs, disant que *ça c'est important*, adressé volontairement à ses étudiants. Ainsi nous pouvons traduire la suite de sa parole par *vous allez voir hein / dans quelques minutes* avec une fonction phatique d'avertissement. Il ne s'agit pas dans ce cas d'action collective mais d'une anticipation du raisonnement dont l'enseignant veut rendre les étudiants acteurs. De même, avec d'autres verbes tels que *penser*, *imaginer*, même si nous notons que l'enseignant peut toujours être en phase avec son public et faire paire avec lui, on a l'impression qu'il veut mettre l'accent sur l'action

du public, à qui il prouve ainsi qu'il est capable de réfléchir tout seul et de tirer lui-même ses propres conclusions :

« mais **on peut peut-être penser** que / le l'adolescence ne fait renvoyer aux parents aux adultes une image de d'une société elle-même » (CM1, l. 292-293),

« rien n'est dit dans les articles sur le pacs mais **on peut aisément penser** / en tous les cas rien n'interdit de le penser comme cela que le pacs effectivement obéit à la théorie +++ au régime général c'est-à-dire l'erreur / le dol / et la violence » (CM3, l. 33-36),

« là aussi **on peut penser que** le pacs est interdit à des enfants » (CM3, l. 42-43),

« bon on **peut imaginer** ceci » (CM3, l. 126-127),

« donc **on pourra imaginer** ça en tout cas il n'y a pas de décision de jurisprudence sur ce plan-là sur le terrain de l'obligation de fidélité » (CM3, l. 597-598).

1.2. Le passage de nous à on permet d'affirmer l'aspect interactif du CM

Dans le cours de Psychologie de l'adolescence, nous remarquons des alternances entre le « on » et le « nous » intéressantes à analyser.

« le fait que / **on** se voit / en train d'interdire à un ado / en sachant très exactement / ou en ressentant exactement ce que cet ado est en train de penser / **nous on** essaie de l'éduquer / de donner des limites de faire en sorte qu'il ne se mette pas en danger » (CM1, l. 578-581),

« donc évidemment **nous on** pourrait vérifier cela » (CM2, l. 437),

« **on** est ici un peu disciplinaire **on** apprend **notre** macro quand même » (CM2, l. 497-498).

Comme nous l'avons déjà dit, certaines de ces alternances viennent du fait qu'en français, morphologiquement et syntaxiquement, le « on » ne possède pas toutes les modalités grammaticales possibles (adjectif possessif, forme de renforcement, etc.). Nous constatons aussi qu'il représente un **sujet généralisant** qui permet d'atténuer l'implication forcée des interlocuteurs et de rendre commun ou public ce qui sera abordé par la suite. Dans le dernier exemple, s'agissant du conseil donné aux adolescents qui constituent un public délicat vu leur développement complexe au niveau physiologique et psychologique, l'enseignant reprend un « nous » professionnel pour rappeler que ceux qui s'en occupent sont des gens responsables, des spécialistes dans ce domaine ; et dans un autre sens il fait appel à ses auditeurs apprentis et futurs collègues pour les amener à envisager un plan d'action auprès des adolescents d'aujourd'hui qu'ils seront amenés à rencontrer. Le « nous » dans le second sens renforce l'aspect interactif du CM et le fait qu'étudiants et enseignants vont se trouver dans la même communauté professionnelle. Nous retrouvons ensuite immédiatement le « on » qui se trouve alors renforcé :

« on se réinterroge sur nous-mêmes notre existence nos fois / et nos valeurs » (CM1, l. 590-591),

« et du coup / la tendance est / la tendance est assez facile à projeter sur le regard des ados le regard critique des ados / la propre critique qu'on fait volontiers de nous / euh sur la trahison qu'on a forcément été amenés à faire de nos idéaux adolescents » (CM1, l. 555-558),

« on a caché à nos parents / pas en termes de conneries que nous avons faites » (CM1, l.231-232).

Dans le dernier exemple ci-dessus, le « on » permet d'atténuer l'allusion au passé, de la généraliser comme un fait commun, normal, effet renforcé par le mot familier et presque vulgaire « conneries ». Le pronom personnel en première personne du pluriel fait un clin d'œil à l'auditoire : il met ensemble les adolescents, parfois difficiles, les étudiants et les enseignants. Cette empathie énonciative peut aider les futurs professionnels à comprendre les jeunes avec qui ils auront à travailler : on est à la fois soi et l'autre. En voici un dernier exemple excellent la transformation des indices personnels, du *je* à *notre* et *nous* en passant par le *on* :

« je pense qu'on projette tout ce qui s'est passé depuis notre propre naissance c'est nous-même » (CM1, l. 604-605).

Il s'agit, en effet, de s'adresser aux interlocuteurs via des embrayeurs personnels complexes en français. Ce moyen énonciatif s'associe avec les outils grammaticaux tels que l'impératif des verbes pour mettre en évidence l'interaction entre les interlocuteurs et leur locuteur. Il s'agit aussi de mettre l'accent sur les points importants ou sur la gestion schématique et temporelle du cours grâce aux indices démonstratifs déictiques. Cela prouve le soin de l'orateur et son invitation de ses auditeurs à co-construire les savoirs traités.

Nous voyons que les aspects interactifs et dialogiques sont démontrés par les marques personnelles à l'aide des outils sémantiques via les termes ou les expressions, les verbes des locuteurs. Ceci peut en effet provoquer un impact sur la réflexion et les réactions des interlocuteurs. Cette démonstration est renforcée ensuite par l'étude de certains utiles outils syntaxiques, à savoir les formes interrogatives et impératives.

2. Une interaction intense et permanente

2.1. Les formes interrogatives

L'enseignement dans les CM ne suit pas une forme narrative et linéaire mais il alimente son aspect interactif par de nombreux types de questions, comme nous l'avons démontré précédemment :

- questions d'acquiescement³⁸⁷, étudiées dans la partie 3 (p. 212) :

« alors quand on arrive à ici à point trois *et cætera* qui porte déjà des tas de problèmes écos et techniques sans compter les problèmes économiques et techniques **d'accord ?** » (CM2, l. 121-123),

« parce que le pacs est un acte suffisamment grave / **d'accord ?** » (CM3, l. 59),

- d'autres types de question :

« **comment** l'adolescent vit quelque chose / qui peut se traduire par des affects assez pénibles ? » (CM1, l. 137-138),

« **pourquoi** être obligé de passer par le tribunal d'instance ? **pourquoi** pas directement aller en mairie ? » (CM3, l. 377-378),

« **est-ce que** je peux dire ... ? » (CM1, l. 26).

Nous avons traité la fonction phatique de ce type d'énoncé, ces questions des locuteurs mettent en place un contact permanent avec des auditeurs et elles se marquent par une intonation montante.

2.2. Les formes impératives

L'aspect interactif se voit dans les constructions impératives. Nous en avons peu d'exemples ; on en observe un cas particulier dans le cours de Droit civil où l'enseignante demande aux étudiants une quinzaine de fois de noter. En voici quelques exemples :

« **notez bien** l'ordre des textes ! puisque aujourd'hui on sait bien que le régime de curatelle on a des incapacités qui sont de régime légal par rapport à la tutelle donc l'article 151 prévoit effectivement que le pacs peut être conclu pour les patients en curatelles » (CM3, l. 53-56),

« alors du point de vue de la formation de pacs / là **notez immédiatement** que le pacs se rapproche ! bien entendu parce qu'il est un contrat le pacs se rapproche du mariage le pacs parce qu'il est un contrat et il est un contrat solennel » (CM3, l. 144-146).

« **mais notez que** les partenaires doivent se déplacer au TI ! / » (CM3, l. 272).

Avec ces exemples, nous pouvons affirmer que le CM n'assume pas seulement un discours monologique, mais qu'il reconnaît des interactions permanentes et intenses sous différentes dimensions avec l'auditoire. Ici, celui de l'autorité qui donne des ordres.

Synthèse de l'H2

Nous avons étudié ces moyens linguistiques afin de prouver les aspects interactifs dans le cours magistral. Une fois que cette interaction est démontrée, nous sommes capable de saisir des règles et hiérarchies qui affectent les membres de cette communauté

³⁸⁷ Seul le CM1 ne contient curieusement pas ce type de demande interactive.

voire d'apercevoir la manière dont elle s'organise. Comme le souligne Cyril Trimaille, les interactions, avec le langage, sont des « vecteurs de socialisation », autrement un outil pour « lire » la société. De ce fait, nous pouvons voir comment fonctionne le monde universitaire, qui sont les acteurs enseignants, ce qu'ils font, quelles sont leurs identités collectives par rapport aux étudiants ou aux autres chercheurs et enseignants. Ces questions nous conduiront à la troisième hypothèse. Nous explorerons la communauté des enseignants universitaires à travers leurs gestes professionnels dans le cours magistral.

Cette deuxième section se termine en ouvrant des nouvelles perspectives, à savoir la mise en valeur d'une communauté universitaire, la mise en relief de ses codes, des valeurs éthiques et morales que nous voulons mettre en lumière plus loin.

Partant du but de démontrer l'aspect interactif et dialogique du cours magistral, nous récoltons de nouveaux résultats. En effet, tout d'abord, grâce à l'étude des marques de la première personne du singulier et de la deuxième personne, en combinaison avec l'étude des indices verbaux, nous avons réussi à prouver une interaction intense au sein de trois cours magistraux, qui résulte de l'implication profonde des locuteurs enseignants durant leur enseignement et de leur volonté de dialogue adressée sans arrêt à leur public étudiant. L'utilisation des indices personnels se complexifie avec l'utilisation et les nuances du « on ». L'aspect interactif qui est indéniablement constaté dans ces cas semble céder la place à une autre valeur qu'on pourrait dire « collaborative ». Ceci permet de construire d'autres images de l'enseignant, à savoir celles d'initiateur et de collaborateur, qui invite souvent l'engagement des étudiants dans leurs propositions.

CHAPITRE 3 : **HYPOTHESE 3 - LES GESTES PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS** **DANS LES CM**

« Le cours magistral mettrait en jeu des gestes professionnels qui créent une communauté scientifique, malgré (à travers) la diversité des acteurs en présence. »

Suite à deux premières synthèses, les CM connaissent d'abord une structuration commune et leurs aspects interactifs et dialogiques contrastent avec l'apparence monologique de ce type d'enseignement. Les interactions entre le locuteur et ses interlocuteurs soulignent implicitement la présence d'un groupe auquel ils appartiennent. Cette troisième synthèse vise à démontrer que se construit une communauté universitaire à la fois sur le plan formateur et scientifique, en vue de deux missions principales attribuées à l'université. Nous nous concentrons dans cette partie sur une notion appelée *gestes professionnels* qui nous permettra de valider notre troisième hypothèse.

1. Qu'est-ce qu'un « geste professionnel » ?

Nous trouvons nécessaire tout d'abord de rappeler ce que signifie un *geste professionnel*. Cette notion est actuellement approfondie par de nombreux chercheurs en Sciences de l'Education, particulièrement autour de Dominique Bucheton et Anne Jorro.

Un geste est tout d'abord défini par :

« un mouvement du corps [...] volontaire ou involontaire, révélant un état d'esprit ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose³⁸⁸ ».

Il peut aussi renvoyer à un sens plus abstrait, à un acte ou une action, par conséquent à une attitude ou à un comportement.

Le dictionnaire dirigé par Jean-Pierre Cuq, s'intéressant aux compétences gestuelles, dont des mimiques et des mouvements corporels, les intègre à la compétence de communication. Selon lui, les compétences gestuelles sont particulièrement étudiées dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. Par exemple, les gestes faciaux ou corporels servent à accompagner des expressions de déplacement et surtout celles qui sont liés à l'affectivité. Le didacticien rappelle aussi le lexique venu de Cornier (1982) pour désigner ces « emblèmes », « quasi-linguistiques », eux-mêmes s'inscrivant dans la liste d'une langue. Ceci est expliqué par le fait qu'ils ont aptes à

« se substituer à un mot ou à une expression et que leur sens précis est reconnu par l'ensemble d'un groupe appartenant à une même culture³⁸⁹ ».

³⁸⁸ Robert, 1977, p. 865.

Nous empruntons cette dernière idée relative à la culture pour avancer la notion des « gestes professionnels ». Dans notre domaine, la culture se référant au milieu professionnel auquel appartiennent les individus, la notion se traduit, selon Dominique Bucheton, par la dimension professionnelle des activités qu'exercent les membres de cette communauté. Les gestes professionnels se manifestent

« via des manières de faire spécifiques d'une profession³⁹⁰ ».

Nos lectures précédentes, avant celles de Bucheton, donnent une interprétation des gestes dans l'enseignement/apprentissage en tant qu'actes principalement corporels et/ou faciaux. Or, il existe d'autres types de gestes qui sont plus difficiles à reconnaître, car nous avons d'autres façons de les exprimer outre le visuel. En effet, on pourrait capter certaines pratiques qui sont très explicites telles que les gestes de la main qui accompagnent des expressions comme l'ouverture vers l'extérieur ou au contraire le ras-le-bol, etc. D'autres pratiques nécessitent un effort pour être détectées car elles relèvent du contexte, en l'occurrence faire le résumé, faire ressortir des idées principales des secondaires, rédiger des passages illustratifs pour concrétiser des théories via des exemples, de reformuler des idées par d'autres moyens, etc. Il s'agit là des gestes demandés aux apprenants. Les études de l'équipe dirigée par Bucheton nous permettent d'explorer nos objets d'étude relatifs aux procédés verbalement discursifs des enseignants ou étudiants, scolaires uniquement. Les gestes professionnels sont donc compris comme

« des formes spécifiques de la pensée et de l'action face au divers scénarios possibles [...] diversement colorés par les diverses préoccupations de l'étudiant³⁹¹ ».

Pour récapituler, les gestes professionnels sont partagés par un certain nombre de personnes exerçant la même profession ou un groupe de professions connexes, ce qui permet de décoder leurs propres manières de faire et de penser dans diverses situations possibles de leur métier.

Ce faisant, malgré la diversité des disciplines, les gestes professionnels des enseignants sont actualisés à différentes situations. Elles convergent et produisent des « arts » stratégiques, des « arts de faire communs », à savoir « questionner, problématiser, formaliser des savoirs appris, évaluer, etc. » Comment se manifestent les gestes professionnels dans le cadre universitaire, en particulier dans les discours magistraux ? Que fait et doit savoir faire un enseignant dans cette situation ?

³⁸⁹ Cuq Jean-Pierre, 2003, *id.*, p. 116.

³⁹⁰ Bucheton Dominique, 2010, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octares.

³⁹¹ *id.*

L'enseignant universitaire contemporain assume une double tâche, l'enseignement et la recherche, on l'a dit. D'après notre troisième hypothèse, les discours magistraux, mettant en jeu des gestes professionnels, sont susceptibles de créer une communauté scientifique regroupant tous ceux qui sont concernés par l'enseignement et la recherche dans une discipline scientifique donnée. Cette partie de synthèse contiendra trois phases, dont la première interpellera le côté enseignement-formation, la deuxième le côté scientifique et la troisième les gestes professionnels concrets liés à ces deux dimensions.

2. Qu'est-ce qu'on entend par l'« autorité » de l'enseignant universitaire ?

2.1. L'aspect « autoritaire » de l'enseignant dans les CM

Avant de traiter la façon de discourir des enseignants universitaires en vue de créer communauté scientifique, ce qui est un de leurs « gestes professionnels », nous aimerions aborder une de leurs caractéristiques. Il s'agit de l'aspect « autoritaire » donné par l'enseignant à son cours magistral. En effet, nous avons comme la première impression d'être devant une personne ayant une position d'expérience, imposant son discours, ses savoirs et ses idées à un public. On peut se demander d'où vient l'autorité de cette parole, qui n'est pas contestée et sur laquelle s'appuie l'institution du CM.

On peut l'associer à l'idée de Bakhtine disant de la parole d'autrui qu'elle :

« n'est plus une information, une indication, une règle, un modèle, etc., elle cherche à définir les bases mêmes de notre comportement et de notre attitude à l'égard du monde, et se présente ici comme *une parole autoritaire* et comme *une parole intérieurement persuasive*³⁹² ».

Cette définition nous propose une interprétation de l'image « autoritaire ». Ce n'est plus en effet une « parole des pères » pour être acceptée et obéie (Bakhtine) :

« la parole autoritaire [...] exige de nous d'être reconnue et assimilée, elle s'impose à nous, indépendamment de son degré de persuasion intérieure à notre égard ».

C'est une parole qui ne concerne pas de l'idée de hiérarchie ou d'autoritarisme mais elle est liée à un effet persuasif créé par la parole. Cet effet de persuasion va établir des comportements et des attitudes chez le sujet parlant ainsi que chez l'auditeur. Il vient sans doute de la reconnaissance de cette parole comme « autorisée » par le savoir qui la justifie et qu'elle porte.

Comment se manifeste linguistiquement l'« autorité » de l'enseignant universitaire et en quoi se lie-t-elle avec la notion de *geste professionnel* qu'on a traitée ci-dessus ?

³⁹² Bakhtine Mikhaïl, 1984, p. 161.

2.2. *Quels moyens linguistiques ? et pour quels gestes professionnels ?*

2.2.1. *Les « je » et différents rôles de l'enseignant*

En premier lieu, l'enseignant assume diverses images à travers divers usages linguistiques et énonciatifs. Etudions d'abord une marque personnelle, le *je*. D'après Benveniste, l'énonciation discursive est un acte qui « suppose un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière³⁹³ ». Il ajoute qu'on observe la subjectivité humaine dans les expériences linguistiques personnelles et temporelles. Pour lui, la subjectivité « est la capacité du locuteur à se poser comme "sujet"³⁹⁴ ». L'apport théorique sur la polyphonie et le dialogisme de Bakhtine (1975) nous permettent en outre d'interpréter les rôles impliqués de l'enseignant-chercheur. Au cours de la communication, le locuteur identifie sa relation avec autrui car « immédiatement, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, [le sujet] implante l'autre en face de lui³⁹⁵ ». L'étude du pronom « je » nous permettra de définir comment se manifeste l'enseignant-e universitaire.

Comme « chaque *Je* a sa référence propre, et correspond chaque fois à un être unique, posé comme tel³⁹⁶ », nous allons mettre en lumière certains des emplois dans le discours de l'enseignant, en nous appuyant du chapitre 2, partie 3 (p. 171).

2.2.1.1. Je + V d'introduction = le maître du domaine

Le premier « je » renvoie au statut de celui qui a droit au titre de « maître », car c'est celui qui maîtrise bien son domaine. Observons les expressions suivantes :

« **je vais parler** de l'adolescence » (CM1, l. 2),

« comme **je l'ai dit** des moyens de communication qui sont évidemment un peu plus important que il y a dix ans » (CM2, l. 32-33),

« **je vous ai dit** en droit du mariage » (CM3, l. 128).

Il s'agit souvent de l'emploi des verbes *parler* et *dire* dans les structures du type :

je + V (au présent ou futur) + de + SN (1)

je + (le/la/l') + V (au passé) (2)

je + V (au passé) + (que) (3)

Le pronom personnel dans la structure (2) se réfère à ce qui a été abordé par l'enseignant avant. Il y a d'autres constructions de même type mais avec des verbes plus précis :

³⁹³ Benveniste Emile, 1966, *Problèmes de linguistique générale*, tome I, Paris, Gallimard, p. 242.

³⁹⁴ *id.*, p. 259.

³⁹⁵ Benveniste Emile, 1974, p. 82.

³⁹⁶ *id.*

- « **je problématiserai** la notion de l'adolescence » (CM1, l. 62-63),
- « **j'évoquerai** là la question du / du bouleversement » (CM1, l. 130-131),
- « **je pose** ici trois explications » (CM2, l. 29),
- « **je le préciserai** par le nouveau projet de loi » (CM3, l. 22).

En traitant un sujet à l'oral devant son public, l'orateur est légitimement supposé être le « détenteur des connaissances », dans le sens de la tradition d'enseignement. Quand l'orateur aborde le sujet de son discours de cette manière, il y inclut donc la présentation de lui-même. En effet, c'est lui qui exploitera ce sujet qu'il connaît bien. Ce n'est pas pourtant le seul moyen pour traiter un contenu et on observe parfois des variants. En effet, l'enseignant peut traiter un nouveau point par d'autres pronoms personnels ou l'appel direct du sujet, ou par une question :

- « deuxième point macro **quelques faits stylisés** » (CM2, l. 68),
- « **on va continuer** le droit du pacs » (CM3, l. 4),
- « deuxièmement **quels sont les effets / extra-patrimoniaux et patrimoniaux ?** » (CM3, l. 564-565).

Mais ces effets stylistiques montrent de toute façon qu'il domine la question.

2.2.1.2. (Est-ce que) Je + pouvoir + dire = pédagogue faisant réfléchir ses étudiants indirectement

Prenons l'exemple suivant :

- « est-ce que **je peux dire** / sur le long terme [...] ? » (CM2, l. 26).

En se posant une telle question, l'enseignant ne veut pas l'adresser aux étudiants et attendre leur réponse ou leur demander s'il peut affirmer ce fait. Il se met en fait dans la peau de ses étudiants pour qu'ils se posent cette question pour leur apprendre à raisonner.

2.2.1.3. Je + V d'opinion = pédagogue chevronné compréhensif

Nous prenons à présent un exemple contenant une suite d'énoncés pour analyser un autre trait caractéristique de la parole du « maître ». Au moment de corriger des copies, l'enseignant retrace verbalement tout ce qu'il a fait, en termes d'actions professionnelles :

- « je pense ...
- je crois ...
- j'observe ...
- je sens ...
- j'ai le sentiment ...
- je trouve ... ».

En l'écoutant s'exprimer ainsi, nous observons son implication dans son discours et son métier. Voyons un exemple dans lequel nous mettons au jour ces marques de subjectivité :

« assez souvent **je pense que** c'est ce problème-là qui produit des approximations des contresens des incompréhensions dans les copies / parce que par ailleurs / **je sens qu'**il y a une compréhension du / de l'aspect général des notions sauf que sous certains aspects / ça sent vraiment la prise de note défaillante » (CM1, l. 37-40).

Dans les commentaires des copies, à travers des verbes d'expression mentale et intellectuelle (penser, croire, observer, sentir, avoir le sentiment, trouver), nous voyons que l'enseignant est sensible à des causes, des comportements d'apprentissage qui entravent les productions des étudiants. Par ce discours, il montre qu'il est un enseignant chevronné, il saisit les expériences de réussite et d'échec scolaires des jeunes étudiants, leurs causes et leurs effets.

2.2.1.4. Je + V (référant au domaine exercé) = enseignant affirmé

À côté des expressions personnelles, il précise, en parlant de lui-même, ses activités en tant qu'enseignant : l'enseignement (*j'enseigne*, l. 13, CM1), la correction des copies (*j'ai corrigé*, l. 5, CM1). Il affirme son métier par ses actes professionnels exprimés par des verbes, à la différence de sa façon de présenter des contenus, que nous avons traitée précédemment.

2.2.1.5. Je + V (de conseil) = pédagogue exigeant et responsable

Si l'autorité s'affiche par l'usage du « je », c'est aussi quand il s'agit d'une demande, d'un conseil. Ces types d'énoncé servent à remettre en ordre, à demander aux étudiants de changer leurs comportements en vue de leurs études, par exemple dans le cours de psychologie :

« **je conseillerais** aux gens ... » (CM1, l. 31),

« **je vous demande** vraiment de réfléchir à ça » (CM1, l. 40-41).

L'enseignant joue alors un rôle d'éducateur. Nous constatons une présence restreinte de ce type de discours chez les professeurs de droit et d'économie. Et si l'enseignante de droit l'utilise, outre l'objectif d'introduire une proposition avec les verbes de parole tels que *parler*, *dire*, c'est pour rappeler ses responsabilités en tant qu'enseignante :

« ah oui il faudrait que **je revoie** quelque chose **en fin de cours** » (CM3, l. 3),

« je vous en parlerai tout à l'heure » (CM3, l. 3),

« **je le préciserai** par le nouveau projet de loi » (CM3, l. 22),

« **j'aurais dû les préciser** qu'on appelle les empêchements dirimants » (CM3, l. 88-89),

« **je précise ici** +++ les règle sur la nullité relative qui est une nullité de protection qui s'applique pour les vices du consentement » (CM3, l. 112-113).

Sa capacité à enseigner se traduit donc par l'intérêt qu'elle a de ses étudiants. En employant « je », l'enseignante n'effectue pas un ordre du type « je veux » ou « je vous demande » mais au contraire elle effectue une tâche explicative pour éclairer un contenu, tâche professionnelle qui apparaît alors comme une obligation.

2.2.1.6. Je + V illocutoire = enseignant gérant sa classe

Selon Austin, ce type d'acte de langage permet de réaliser une activité définie par le sens du verbe au moment de l'énonciation. Les actes *illocutoires* attribuent à l'orateur une certaine autorité, dans son sens d'origine : nous l'avons vu dans notre partie d'outils d'analyse. En effet, par le statut de « maître », il est la personne qui anime son propre cours et toute l'organisation de la classe. Par exemple, l'enseignant gère le déroulement de son cours en disant

« dans une petite pause que **je vous accorde** » (CM1, l. 49).

Dans un autre exemple, nous voyons clairement le rôle gestionnaire du cours de l'orateur :

« et puis j'essayerai alors ça c'est une sorte de réserve parce que généralement qui **je vois que j'ai plus de temps** / euh **je passe à la fin** pour être pas trop réducteur dans mon propos terminal » (CM2, l. 149-151).

Nous venons de voir les différentes significations du « je » référant à l'enseignant en fonction des verbes différents et lui donnant de l'autorité acquise par l'expérience professionnelle.

Ensuite, puisque les cours magistraux sont une forme de transmission des savoirs, nous allons relever d'autres moyens linguistiques et discursifs qui permettront la compréhension des étudiants, à travers certains gestes professionnels étudiés, maîtrisés, répétés.

2.3. Quelques gestes professionnels spécifiques de l'enseignant universitaire

Nous allons étudier maintenant les démarches métalinguistiques particulières qui transforment le CM en lieu d'étude et aussi de recherche au sein de la communauté universitaire. Nous en avons fait le décompte à la page 223 de la partie 3. Commençons par les démarches définitives :

2.3.1. La définition

Le dictionnaire *Robert* propose trois acceptions pour le verbe *définir*. La première est le fait de :

« déterminer par une formule précise l'ensemble des caractères qui appartiennent à un concept³⁹⁷ ».

³⁹⁷ *Robert*, p. 472.

La seconde renvoie par extension au fait de :

« caractériser une chose, une personne particulière³⁹⁸ ».

Par la troisième et dernière acception, définir veut dire :

« préciser l'idée de³⁹⁹ ».

Dans leur travail sur la définition comme *objet textuel*, Elsa Pascual et Marie-Paule Péry-Woodley insistent sur le fait qu'elle devra assumer « de solides propriétés d'univocité et d'efficacité communicationnelle⁴⁰⁰ ». Elles font des observations intéressantes sur le texte à l'intérieur de la définition lui-même et les marqueurs linguistiques de ce type de texte particulier. Dans le texte définitoire, on distingue deux éléments, à savoir le *terme* et le *corps-déf*, ce dernier étant situé dans différents modèles de constructions phrastiques.

Ce qui est important dans les remarques de deux chercheuses, c'est que la définition connaît une grande variété d'expression et que, malgré cela, elle représente un *continuum* du *terme* au *corps-déf* des formes dites « discursives développées » aux formes dites « réduites à réalisation particulières⁴⁰¹ ». La définition est une des démarches les plus courantes dans l'enseignement et elle le caractérise. Dans le cours de Psychologie de l'adolescence, l'enseignant donne sa propre définition du terme *adolescence* :

« l'adolescence n'est quand même / n'est quand même pas un problème / **c'est** un âge de la vie / » (CM1, l. 64-65),

« l'adolescen-**ce est** sûrement un âge qui réagit beaucoup aux modifications sociales / sociologiques » (CM1, l. 71-72).

Qu'est-ce qu'on retient de cette définition au niveau de la formulation ? D'abord, la notion apparaît en tant que sujet du verbe *être* qui l'accompagne. Ce qui est intéressant dans cette définition, c'est le fait qu'elle est définie au préalable par une négation, qui réfute une opinion courante. Cette démarche définitoire peut aussi s'effectuer de manière déductive :

« **qu'est-ce que la macro ? / c'est** un mélange entre un niveau / de théorie modélisée dans ce modèle / donc dans le modèle il y a plusieurs théories / et en même temps une expression formalisée » (CM2, l. 9-11),

« les faits stylisés **c'est** donc / le traitement / de données économiques / sous une forme telle / qu'elle fait apparaître / finalement / une sorte de / de représentation qui est à peu près acceptée / » (CM2, l.71-73).

³⁹⁸ *id.*

³⁹⁹ *id.*

⁴⁰⁰ Pascual Elsa et Péry-Woodley Marie-Paule, 1995, « La définition dans le texte », dans *Journées Le texte de type consigne*, Toulouse, Université Paul Sabatier, disponible sur le site http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=pery&subURL=articles/prescot_95.pdf.

⁴⁰¹ Ces formes sont définies du point de vue sémantique.

Ou dans les exemples suivants, quand l'enseignant parle de Keynes, quelles informations donne-t-il aux étudiants ? Grâce aux structures simples mais efficaces contenant le verbe *être*, les traits principaux sont faciles à retenir :

« quelques mots / Keynes / **c'est un économiste anglais** / donc il est né l'année de la mort de Marx / et mort après la libération 46 c'est un économiste *grosso modo* du XXème siècle hein / il est connu surtout pour avoir écrit / un bouquin qui s'appelle Théorie générale de l'emploi de l'intérêt et de la monnaie / c'est le titre total hein on parle souvent de la Théorie générale / en principe / donc / au moment où finalement autour des années des années 30 de **ce qu'on a appelé la Grande crise** » (CM2, l. 223-228),

« première raison Keynes **c'est le premier auteur à produire une théorie du produit et de l'emploi** agrégée / agrégée agrégée au sens macro / c'est-à-dire le premier auteur qui / pour dire les choses autrement qui s'est intéressé à / est-ce qu'on peut quand même expliquer pourquoi le taux de chômage augmente ? » (CM2, l. 257-261),

« mais il y a quelque chose évidemment après / la théorie générale **il a été le représentant** de la Grande-Bretagne en 44 pour proposer des solutions de monnaie internationale » (CM2, l. 317-317),

« bien le troisième élément / peut-être le plus connu pour ceux qui ont fait de l'économie / c'est que pourquoi il y a une liaison entre Keynes et macro en général ? on dit parce que Keynes doit être instigateur de politique économique / particulière on appelle souvent des propositions de relance et là on a dit / que Keynes on n'a pas du tout parlé de ça que Keynes **c'est le codificateur des politiques économiques** du plein emploi » (CM2, l. 320-325).

La démarche définitoire peut à l'inverse se faire de manière inductive, grâce aux indices comme *voilà, donc* :

«c'est-à-dire c'est dans quelle mesure / l'Etat actionnel d'Etat actionnalisé / actionnalisé ça veut dire qui ont été anticipés en fonction d'une vision du monde des données / des théories modélisées et qui ont été testées / qu'est-ce qu'on peut / qu'est-ce qu'on peut en attendre ? est-ce qu'elle est efficace pas efficace ? **voilà * donc pour expliquer pour le fait** l'Etat est actionnalisé par les deux niveaux / qui existent au-dessus / d'accord **voilà * macro c'est ça la macro moderne c'est cet ensemble-là** » (CM2, 41-46).

On observe un autre type de structures contenant le verbe *appeler* qui s'emploie beaucoup dans les trois CM en vue des démarches définitoires, par exemple :

« **qu'on appelle** préadolescent / celui qui est onze et treize du onze au treize ans onzième douzième treizième année » (CM1, l. 336-337),

« autour des années des années trente de **ce qu'on a appelé** la grande crise ou parfois la crise vingt-neuf au départ /et la toile de fond évidemment de Keynes / de son intervention / de son écriture / de ses bouquins / +++ **c'est ce qu'on appelle** la crise économique structurelle / des années trente qu'on appelle parfois la crise de vingt-neuf / structurelle parce que tous les économistes sont à peu près d'accord pour dire que ce n'était pas simplement une petite crise qui s'est déclarée en vingt-neuf mais c'est une crise qui a touché les fondements même de la structure économique des pays // appelons les capitalistes » (CM2, l. 225-232),

« et surtout **ce que l'on appelle** la déjudiciarisation / **ce que l'on appelle** la sortie du pacs du monde judiciaire / parce que ce qui dérange aujourd'hui les partenaires c'est effectivement d'aller au tribunal / ils ont l'impression qu'en allant au tribunal on va les juger quelque part » (CM3, l. 352-355).

De plus, lorsque l'enseignant mentionne Keynes comme un codificateur des politiques économiques, il enchaîne en définissant ce terme :

« et là on a dit / que Keynes on n'a pas du tout parlé de ça que Keynes c'est le codificateur des politiques économiques du plein emploi / codificateur codification des politiques économiques **qu'est-ce que ça veut dire codificateur ?** / ça veut dire que c'est pas lui qui a inventé les politiques [...] elles existaient avant lui [...] il essaie de produire un cadre interprétatif qui fait qu'on va passer d'une intervention d'état / un peu aléatoire / [...] moi je vais quand même essayer de justifier le fait que par exemple / il faut / avoir / des revenus / qui soient versés / même quand l'activité de production est interrompue / allocation *et cætera et cætera* / [...] c'est quelqu'un qui a essayé de montrer que la pauvreté est un problème économique (CM2, l. 323-341).

On voit ainsi comment une définition en génère une autre, indéfiniment : et cela est la démarche du chercheur qui avance. Cet acte de définir, par divers moyens discursifs, est un des gestes professionnels du discours enseignant.

Par ailleurs, il arrive que la définition ne soit pas suffisante pour faire comprendre à l'auditoire le propos. D'où le recours à une autre démarche, tout aussi interactive et aussi courante, appelée *exemplification*.

2.3.2. Les exemples

L'exemplification a pour but de concrétiser, d'illustrer des théories abstraites. En parlant des faits stylisés, l'enseignant cite un exemple qui clarifie cette notion. Donner des exemples est aussi un geste qui permet d'illustrer les passages théoriques par des faits concrets qui se produisent dans la réalité, notamment dans les sciences humaines et sociales. En effet, dans le CM1, l'enseignant de psychologie aborde le thème des adolescents d'aujourd'hui et il cite quelque cas comme exemples :

« à rappeler à quel point le corps / connaît une croissance / phénoménale / en en deux trois ans / on passe / de de l'espèce petit angelot / que de papa et maman / peuvent se jeter quasiment encore d'un bout à l'autre de la cuisine / ils prennent des risques / à / une montagne de muscles / ou une jeune personne qui rivalise avec sa mère / dans le regard des des hommes dans la rue / et ça c'est en deux trois ans / » (CM1, l. 112-115),

« il est bien rare aujourd'hui si un ado n'a droit à son MP3 / son téléphone portable / parfois un ordinateur / avec l'abonnement qui va avec » (CM1, l. 414-415),

« c'est des ados qui / dans leur chambre dessinent des cercueils / des croix avec Nirvana Kurl à fond dans les oreilles / » (CM1, l. 481-483).

Les exemples sont présentés sous plusieurs formes. Le plus simple se trouve dans la suite de l'enseignement avec les introductions comme : *par exemple, on a, il y a, etc.* Parfois aussi, l'enseignant refait la situation qu'il a vécue en répétant les paroles des sujets, soit celles des adolescents, soit celles des parents :

« dans mon bureau / **il y avait** deux éducateurs une éducatrice et un éducateur / **il y a** une jeune fille qui est hébergée dans le foyer qui vient et qui dit < bon / je sors > ça sort comme ça < est-ce que je peux sortir ? > < où est-ce que tu vas ? > *et cætera* » et *cætera* / [...] < alors tu vas où ? qu'est-ce que tu fais à l'école ? > et alors elle leur répond < allez-vous faire enculer / vous me prenez la tête c'est chiant * > » (CM1, l. 249-255).

Dans le CM2, l'enseignant mentionne un indice, dont le PIB, et le fait qu'on l'examine dans un cadre précis, par exemple, aux Etats-Unis, ou en Europe ou encore en France. C'est le fait qu'on se mette à étudier les données économiques dans une certaine période de vingt ou trente ans, etc. Les exemples sont situés et significatifs pour ceux qui les partagent.

Nous avons relevé des exemples intéressants à étudier sous différents points de vue. Voici le premier exemple extrait du cours de Macroéconomie :

« **vous avez** un fait stylisé [...] l'évolution des inégalités à l'intérieur de chaque pays en France [...] de 1900 / à 1997 [...] en 1900 1910 les dix pour cent qui **touchent** le plus les plus haut revenus et puis on **a** quarante-cinq pour cent de revenu total / en tête / **on voit** que dans la crise les années 30 / **s'est écroulé** / cette proportion puisque on tombe à peu près vingt-neuf pour cent / que / après 45 avec / la reconstruction *et cætera* [...] on **a** une remontée des inégalités en termes de répartition c'est-à-dire des dix pour cent les plus riches en termes de revenu pas en termes de patrimoine en termes de revenu **touchent** une part plus importante du revenu total / **ca remonte** / donc **ca fait** qu'à partir des années 75 jusqu'aux années 80 / début des années 80 / et depuis les années 80 // c'est quelque chose qui commence à se discuter assez sérieusement / on a l'impression qu'on a des remontées l'inégalité des revenus par répartition des revenus / [...] voilà les faits stylisés qui **commencent** à peu près à être admis **c'est** depuis le début des années 80 / **il y a** une remontée des inégalités de revenu en France et à peu près dans tous pays de l'Europe / hein encore plus nette aux Etats-Unis [...] » (CM3, l. 170-194).

L'enseignant parle de l'évolution des inégalités comme un exemple des faits stylisés. Il retrace chronologiquement des moments importants de ce phénomène. Avec l'emploi du présent, il aborde le sujet par l'analyse des inégalités en référence aux événements économiques cruciaux dans l'histoire de l'économie au XXème siècle. **L'abord historique** constitue ainsi une des méthodes pour approfondir le sujet et devient aussi une des premières étapes de chaque recherche. On en trouve plusieurs exemples dans notre corpus, qui concrétisent un propos ou un phénomène en donnant son origine. Cette répétition est modélisante. L'enseignant veut transmettre ce geste professionnel aux étudiants. Regardons alors le deuxième exemple issu du cours de Droit civil :

« en 99 rien **n'avait été précisé** par la législation » (CM3, l. 177-178),

« mais le droit de pacs 99 **précisait** que le pacs **obéissait** à la formalité du double original [...] le pacs **devait** obéir à ce qu'on appelle la formalité du double original » (CM3, l.181-183),

« l'ordonnance de 2006 qui est venue réformer le droit du pacs / donc l'ordonnance de 2006 **a modifié** l'article 515 tiret 3 » (CM3, l.190-191),

« mais aujourd'hui // le projet de loi venant réformer les professions judiciaires et juridiques / [...] du 17 mars 2010 discuté en Conseil des ministres [...] **contient** une disposition [...] sur le pacs / article 6 [...] précisant enfin renforçant [...] que ce pacs notarié **serait** plus simple pour les parties » (CM3, l. 195-206).

Dans cet exemple, l'enseignant parle de l'évolution des textes législatifs entre 1999 et 2006 concernant l'acte juridique. Son enseignement inclut des va-et-vient entre ce qui a été abordé et le savoir à traiter dans le domaine juridique. Ses discours sont clairs grâce à l'emploi des tiroirs verbaux différents. L'enseignante rappelle ce qui s'est passé en 99 en utilisant le plus-que-parfait et l'imparfait. Ensuite, pour parler de la modification apportée en 2006, elle utilise le passé composé. Et le présent lui permet d'aborder ce qui est récemment passé et le conditionnel, lui, d'exprimer sa conséquence estimée dans le futur. L'utilisation des différents temps des verbes en français contribue à rendre les exemples plus vivants en rétablissant des repères temporels de l'objet dont il est question, du passé au présent et à venir. Ces phénomènes linguistiques courants ont tous le même but : construire des postures de recherche pour les étudiants, leur faire intégrer une certaine communauté scientifique qui réfléchit sur des savoirs spécifiques et disciplinaires et partage les mêmes gestes langagiers, ici la mise en chronologie d'un phénomène.

Après avoir traité deux démarches importantes du CM, à savoir la définition et l'exemplification, nous passons maintenant à l'étude d'une troisième démarche : l'explication, qui apparaît aussi comme un geste professionnel de base.

2.3.3. L'explication

L'explication fait partie des gestes professionnels de l'universitaire. Nous allons mener cette analyse d'abord par une étude de cas, avec l'expression *c'est-à-dire*, car elle constitue, semble-t-il, un trait d'union entre la démarche définitoire et la démarche explicative puis nous allons traiter d'autres outils au service de cette troisième démarche, aussi importante que les deux dernières.

Etude de cas : l'expression c'est-à-dire

Si nous étudions l'utilisation de l'expression *c'est-à-dire*, nous observons des nuances manifestées dans les exemples. Etymologiquement parlant, *c'est-à-dire* est

résulte de « la traduction du latin *id est*⁴⁰² ». Elle se situe souvent entre deux séquences, suivie ou non par la conjonction *que*, en vue de présenter deux éléments anaphoriques, grâce à la présence du démonstratif *c'* et le verbe *dire*. Qu'exprime cette locution ?

« *c'est-à-dire (que)*, en relation avec son étymologie, a rempli depuis ses débuts la fonction de reformulation paraphrastique en tant qu'introducteur des gloses explicatives et définitionnelles.⁴⁰³ »

Nous remarquons que dans la reformulation par *c'est-à-dire*, on veut accomplir la fonction définitoire, en empruntant à la fois et syntaxiques différents. En l'occurrence, l'enseignant de psychologie donne une image du service éducatif par son personnel, à savoir l'éducateur, l'éducatrice, l'assistante sociale. Cet exemple évoque donc une relation métaphorique du domaine-représentants, si on peut dire :

« c'est de travailler avec les adolescents tes donc des jeunes filles qui sont en difficultés personnelles ou familiales / qui souvent sont suivies par / **un service éducatif c'est-à-dire une éducatrice / une assistante sociale / un éducateur et cætera** » (CM1, l. 192-195).

Prenons un autre exemple. Pour expliquer ce qui est entendu par *chômage* avant l'intervention des sciences de l'économie, le locuteur fait une paraphrase à l'aide de l'expression *l'idée que* et des mots susceptibles d'établir un champ lexical autour du sujet du « chômage » comme *opérateurs, coupés de l'emploi, problème, économies modernes*) :

« avant même la notion de chômage est un truc qui est pas très clair / avant l'existence de la macro / **c'est-à-dire** l'idée que il y a des opérateurs / qui sont coupés de l'emploi / et **que** ça devient un problème majeur dans le fonctionnement des économies modernes » (CM2, l. 280-282).

Dans un autre exemple, quand l'enseignant parle de la croissance corporelle à l'adolescence, son discours utilise à la fois l'antonyme et le synonyme du vocabulaire relatif à ce sujet (*bouleversement, équilibre, dérythmés, harmonieux*) :

« j'évoquerai là la question du / du bouleversement euh de de la / que la croissance amène sur le schéma corporel / **c'est-à-dire** l'équilibre / le contrôle que les adolescents peuvent avoir de leur corps / le fait qu'ils sont dérythmés par/ par la croissance // ce rythme / cette façon de posséder un corps à peu près harmonieux ils ont fait un certain nombre de choses pour les retrouver » (CM1, l. 130-134).

Ci-dessous un autre exemple qui illustre la fonction définitoire de « c'est-à-dire » :

« j'aurais dû le préciser qu'on appelle les empêchements dirimants / **c'est-à-dire** les empêchements atteint / de nullité absolue // atteint de nullité absolue c'est-à-dire rendre personnes qui peuvent effectivement entraîner l'application des règles / » (CM3, l. 88-91).

⁴⁰² Nyrop (1936, p. 322) note : « voici quelques exemples des nouvelles formations françaises : *ainsi que, soit, savoir, c'est-à-dire* » (*id.*, p. 251).

⁴⁰³ *id.*, p. 252.

Par la reprise du terme principal *empêchements* dans la séquence introduite par *c'est-à-dire*, le locuteur attribue à ce terme des compléments, dans ce cas *atteints de nullité absolue* pour expliquer, pour définir ce qu'on appelle des *empêchements dirimants*. Cette fonction définitoire introduite par la locution *c'est-à-dire* non seulement se manifeste par les explications qui suivent mais aussi est marquée par le verbe *appeler* ou plus précisément par les expressions du type *ce qu'on appelle*, ce qui met en scène le terme à définir. Nous relevons un autre exemple qui illustre cette remarque :

« sur le plan patrimonial l'ordonnance du 23 juin en 2006 / a revisité la loi de 99 rapprochant un peu plus le pacs du mariage / rapproche le pacs du mariage puisque créant depuis 2007 / ce que l'on appelle un régime primaire / **c'est-à-dire** des règles impératives applicables aux partenaires quel que soit la convention relative aux biens choisis / donc appliquant un régime primaire / **c'est-à-dire** des règles impératives / des règles impératives / qui s'appliquent quel que soit le régime des biens » (CM3, l. 609-614).

La fonction de reformulation marque la majorité des emplois dans le cours magistral. Nous distinguons deux types de reformulations, à savoir la reformulation au niveau grammatical et celle au niveau sémantique. La première, qui s'exprime d'une autre manière par plusieurs procédés linguistiques, vise à reformuler une idée, alors que la deuxième essaie d'expliquer cette idée par une autre. Quand *c'est-à-dire* introduit une reformulation, nous notons souvent les procédés suivants : au niveau lexical, des synonymes ou antonymes sont les plus recourus, par exemple :

« il a rassemblé des éléments épars / d'éléments **épars c'est-à-dire mélangés** qui se baladaient un peu comme Newton en physique ou / Newton a rassemblé beaucoup de choses » (CM2, l. 292-294),

« donc / (il) va légitimer va justifier / **une extension / et une certaine pérennisation** il a employé le terme **c'est-à-dire un certain maintien** donc / une extension des fonctions traditionnelles de l'Etat en économie » (CM2, l. 368-371),

« le pacs/ ne peut pas être fait l'objet également c'est plus simple fait l'objet **des mêmes interdictions / c'est-à-dire des mêmes empêchements /** » (CM3, l. 76-78),

« y a-t-il obligation d'assistance réciproque qu'on appelle **assistance morale / c'est-à-dire le soutien moral** face aux difficultés de la vie comme il y en a dans le droit du mariage » (CM3, l. 599-601).

Un autre moyen est la paraphrase avec des mots de la même famille, en l'occurrence, *modélisation* et *faire le modèle* dans l'exemple qui suit :

« dans une troisième partie je parlerai plutôt de la question du conflit // et de la mentalisation / **c'est-à-dire** ce qui reste de la capacité de penser » (CM1, l. 161-162),

« il va y avoir ce qu'on peut appeler une simplification // une modélisation / **c'est-à-dire** que / on va faire le modèle » (CM2, l. 408-409),

« le pacs doit être conclu entre personnes majeures / **c'est-à-dire** ayant atteint l'âge de la majorité civile dix-huit ans » (CM3, l. 41-42),

« doit-on regarder un simple acte sans seing privé ? **c'est-à-dire** sans l'aval ou l'intervention d'un officier public en droit on se pacse acte authentique / c'est-à-dire au premier jet par un acte notarié faut-il l'intervention d'un notaire ? » (CM3, l. 178-180).

Parfois la locution *c'est-à-dire* est suivie par des questions. S'agit-il d'une forme de reformulation ? Par exemple :

«voilà * il y a / y a là ces deux aspects / la question de l'essentiel est invisible / l'adolescence n'est pas seulement des comportements qu'elle / qu'elle montre et / les processus sont en grande majorité inconscients / et on peut pas en faire les procès ou le reproche aux ados de manière directe / on peut parler avec eux de ça hein ? **c'est-à-dire** / qu'est-ce que ça veut dire ? on peut interroger / sur des choses qu'ils ont faites de manière assez libre / ou les ados d'ailleurs parfois ils disent volontiers à quel point ils se sentent ils se sentent pas là-dedans en quoi ils se reconnaissent / ou encore ils ont vraiment euh / envie d'interroger de manière assez critique leurs propres attitudes de la veille » (CM1, l.522-530).

Par le moyen **paraphrastique**, le locuteur veut expliquer un terme ou une idée. La locution est alors suivie par les expressions telles que *c'est dans quelle mesure, le fait que*, introduisant une **explication** :

« on parle au niveau pratique / au niveau pratique au point de vue d'éco / **c'est-à-dire** c'est dans quelle mesure / l'état actionnel d'Etat actionnalisé / actionnalisé ça veut dire qui ont été anticipé en fonction d'une vision du monde des données / des théories modélisées et qui ont été testées » (CM2, l. 40-43),

«mais les faits stylisés que l'on connaît très bien on s'en rend même plus compte / c'est des séries chronologiques de PIB / **c'est-à-dire** le fait que je suis capable / aujourd'hui dans tous les pays du monde sur vingt ans trente ans quarante ans cinquante ans / de faire une série chronologique annuelle ou sur une autre échelle de temps si ça m'intéresse une série chronologique des données annuelles de PIB par exemple / pour l'Europe pour les États-Unis *et cætera / et cætera /* » (CM2, l. 73-78).

Dans certains cas, nous pourrions établir deux sortes de relations distinctes, à savoir la concrétisation ou la généralisation. En effet, la locution sert à préciser de quoi il s'agit à propos de ce qui est dit avant :

«c'est les techniques c'est une manière hein / de traiter les données pour affronter des questions économétriques et un petit peu plus loin / **c'est-à-dire** j'affronte des problèmes de liaison entre variables / donc de corrélation / +++ je commence à chercher les causalités / et j'essaie de tester / les / corrélations entre deux variables baisse de revenus de consommations » (CM2, l. 21-25).

Toute cette variété de (re)formulations montre l'importance de ce geste professionnel, par lequel se mesure souvent la qualité d'un enseignant.

2.3.4. La généralisation

La généralisation est un geste langagier important dans le CM, elle consiste à tirer un savoir général et transférable à partir d'un cas particulier :

« qui dit la nullité de protection dit que article 1304 la nullité ne peut être engagé que par les personnes que la loi peut protéger **c'est-à-dire** les contractants eux-mêmes [...] **c'est-à-dire** toutes personnes intéressées » (CM3, l. 116-119).

La généralisation et la spécification sur le plan sémantique se traduisent par la **nominalisation** sur le plan linguistique. Quelques exemples illustrent cette pratique :

« le pacs/ ne peut pas être fait l'objet également c'est plus simple fait l'objet des mêmes interdictions / **c'est-à-dire** des mêmes empêchements / » (CM3, l. 76-78).

La spécification paraît constituer le processus inverse de la définition dans la mesure où la terminologie se situe après *c'est-à-dire*. La généralisation fait partie de la philosophie cartésienne de catégorisation des objets et rejoint la pensée complexe. La locution *c'est-à-dire* est alors utilisée non seulement dans les explications mais aussi dans les demandes d'explication. Ce le seul cas d'intervention d'un étudiant dans le cours de Psychologie de l'adolescence :

« **c'est-à-dire** on peut se projeter je sais pas quoi ? » (CM1, l. 602).

Synthèse de l'H3

En bref, les gestes professionnels, complexes que nous avons abordés ci-dessus, ont pour objectifs de

« donner du sens à l'objet du savoir,
- ouvrir les espaces pour penser, pour collaborer,
- réguler les apprentissages dans les contraintes des situations évolutives,
- trouver des formes multiples et diverses d'étayages⁴⁰⁴ ».

En effet, que ce soit des mouvements mimiques et corporels ou des façons de penser ou de dire, par les gestes professionnels, les savoirs sont abordés d'une manière dynamique et intéressante. Ces gestes favorisent l'expression de l'orateur et aussi l'accès du public à ses paroles. L'enseignant arrive donc à créer une communauté par sa volonté d'intéresser les individus captifs qui l'écoutent. Cette synthèse a permis de renforcer notre thèse proposant que le CM renvoie à un genre universitaire comme type d'enseignement particulier réputé par son caractère *magistral*, qui lui donne autorité.

⁴⁰⁴ Bucheton Dominique, 2010, *id.*, p. 39.

Nous allons étudier le second axe qui inscrit notre objet d'étude dans un espace social spécifique, un milieu académique et institutionnel qui est l'université où l'on forme et l'on se forme à un niveau supérieur par rapport à l'école ou au collège, ou au lycée. Ainsi, le cours magistral serait un genre social qui porte en lui-même des fonctions et valeurs de la société outre ses fonctions et valeurs didactiques. Si l'étude de la pratique linguistique de l'enseignant dans le premier axe nous permet de circonscrire le genre universitaire assumé par le cours magistral, en vue de l'enseignement, de la transmission des savoirs, de l'établissement d'une relation interactive entre les acteurs du monde universitaire et en particulier la mise en accent du rôle multiple de l'enseignant, nous sommes consciente qu'il nécessite aussi une étude sur le contexte externe à l'université car :

« L'étude des contextes sociaux et structurels est un moyen au service de cette connaissance des pratiques et des communautés linguistiques⁴⁰⁵ ».

L'hypothèse 4 nous incite à trouver des éléments de cette culture pour expliquer, par des faits linguistiques relevés en partie 3 certaines images de la société française. Pour traiter l'hypothèse 5, il nous faudra de relire et relire entre les lignes pour détecter les valeurs institutionnelles sous-entendues derrière les énoncés. Enfin, la dernière relecture en vue de valider l'hypothèse 6 a pour l'ambition de vérifier s'il s'agit d'un discours dédié à créer un modèle social en renforçant des structures symboliques, et cognitives et éthiques. Nous commençons, par hypothèse 4, l'étude du second axe selon lequel le cours magistral est supposé transmettre un savoir et surtout générer un savoir-penser.

⁴⁰⁵ Blanchet Philippe, 2000, p. 75.

CHAPITRE 4 : HYPOTHESE 4 – TRANSMISSION DES SAVOIR-PENSER PAR LE CM

« Le cours magistral aurait pour but de transmettre des savoirs et des savoir-être. »

Dans un de ses articles, Aude Bretegnier discute de la notion de « français langue d’insertion socio-universitaire⁴⁰⁶ » qui, selon elle, pourrait se substituer à celle de « français langue universitaire ». Elle apprécie le terme car il soutient :

« (l’idée) d’accompagner les étudiants à apprendre à interagir dans un espace socio-interactionnel spécifique, attenant à la vie universitaire, et que l’insertion universitaire doit être conçue comme s’inscrivant dans un processus plus global de socialisation.⁴⁰⁷ »

Elle souligne aussi en adoptant la vision anthropologique de Coulon⁴⁰⁸, le parcours d’insertion des étudiants, ce qui se construit grâce à leur apprentissage « du dire et du faire avec, en fonction et/ou en regard de modalités normatives contextuelles diverses⁴⁰⁹ ». Ce faisant, les étudiants voient se former des savoirs et des savoir-faire dans le but de former des compétences qui leur permettent de réagir d’une manière adéquate face à différents interlocuteurs et dans diverses situations dans le milieu socio-universitaire et puis socio-professionnel. Cette façon de voir correspond en partie aux préoccupations qui ont guidé notre H4 : nous allons essayer de les valider en montrant le contexte dans lequel vivent les étudiants et les actes adéquats qu’on leur demande.

1. Le contexte intellectuel

Nous débutons la deuxième partie de notre synthèse selon laquelle le cours magistral serait un genre social chargé de fonctions sociales autres que cognitives. Parmi certains points relatifs à la société française, nous mettrons l’accent sur la caractéristique intellectuelle de la France, dont l’image est marquée par l’héritage de philosophes comme Montaigne, Descartes, Pascal, Voltaire. Si on l’appelle « pays de Voltaire », c’est parce que ce grand homme a fait connaître la France dans le monde par sa pensée au XVIIIème siècle. Et si on dit que les Français sont nourris par l’esprit cartésien, c’est parce que Descartes, avec sa philosophie de la raison et du raisonnement, a incarné la France et a donné une forme à sa pensée. Il a même montré que le fait de « penser » était typique de

⁴⁰⁶ Bretegnier Aude, 2010, « Français langue d’insertion/d’intégration/d’affiliation socio-universitaire. Parcours, difficultés, formations », dans *Langue et Intégration*, Cadet Lucile, pp. 313-329.

⁴⁰⁷ *id.*, p. 316.

⁴⁰⁸ Coulon Alain, 2005, *Le métier d’étudiant. L’entrée dans la vie université*, Paris, Economica. L’auteur considère les étudiants comme « les indigènes de cette nouvelle culture universitaire ».

⁴⁰⁹ *id.*

la culture de son pays. En effet, malgré sa mort depuis plus de trois siècles et demi, sa théorie, renforcée par les penseurs du XVIIIème, influence toute la façon de penser du pays : c'est une pensée qui met l'argumentation et la démonstration au-dessus de l'obscurantisme religieux, de la pensée poétique suggestive et des évidences soi-disant partagées. Elle devient alors le point saillant impliquée dans le discours magistral que nous voulons souligner ici. Il s'agit de la façon de penser « à la française », en particulier à la manière cartésienne. En quoi consiste-elle ?

Le verbe *penser*, d'origine du latin *pensare* depuis 980, signifie « penser, juger⁴¹⁰ ». D'où les pensées désignant *ce qu'on pense*⁴¹¹ qui incluent une part d'esprit critique. Que veut alors dire le mot de *raison* ? Bien que le terme *raison* apparaisse en même temps que *penser*, il connaît une évolution sémantique différente. Du latin *ratio, rationis*, le terme a perdu son premier sens de « parole, discours », voire celui de « calcul », de « compte ». Cette deuxième signification a donné naissance à l'actuelle signification de « faculté de penser⁴¹² », autrement dit *faculté de raisonner*, c'est-à-dire d'enchaîner les idées. Le mot *raison* a donc pour synonymes *pensée, jugement*, il se définit par :

« la faculté pensante et son fonctionnement, chez l'homme ; ce qui permet à l'homme de connaître, de juger et d'agir conformément à des principes⁴¹³ ».

Descartes insiste sur ce caractère inhérent à l'homme. Selon lui, les pensées ont une valeur humainement forte et certaine. Sa dernière maxime dit qu'il faut s'accoutumer moralement à croire :

« qu'il n'y a rien qui soit entièrement en nostre pouvoir que nos pensées⁴¹⁴ »,

et décrit la raison comme :

« la puissance de bien juger, et distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens, ou la raison, est naturellement esgale en tous les hommes⁴¹⁵ ».

« *Je pense, donc je suis* » : la raison devient donc le point capital de la philosophie de Descartes. Son *Discours de la méthode* a ensuite fortement influencé tous les penseurs qui lui ont succédé. Nous avons trouvé que, dans les discours magistraux universitaires, il y avait une reconstruction implicite des idées cartésiennes. L'analyse qui suit fait référence

⁴¹⁰ Dubois Jean, Mitterant Henri, Dauzat Albert, 1995, *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Paris, Larousse, p. 563.

⁴¹¹ *id.*

⁴¹² *id.*, p. 645.

⁴¹³ Robert, 1977, *id.*, p. 1597.

⁴¹⁴ Armogathe Jean-Robert, Authier Michel, Carraud Vincent, 1987, p. 26.

⁴¹⁵ *id.*, pp. 7-8.

explicitement à la pensée de Descartes. En premier lieu, on développe l'idée selon laquelle un esprit critique joue un rôle primordial dans la philosophie :

« Le premier estoit de ne recevoir jamais aucune chose pour vraye que je ne la connusse evidememnt estre telle : c'est-à-dire, d'éviter soigneusement la Précipitation, et la Prévention : et de ne comprendre rien de plus en mes jugemens, que ce qui se presenteroit si clairement et si distinctement a mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute⁴¹⁶ ».

Le développement de l'esprit critique est donc la base de cette faculté de penser.

Viennent ensuite les préceptes méthodiques en vue de résoudre certains problèmes :

« Le second, de diviser chascune des difficultez que j'examinerois en autant de parcelles qu'il se pourroit, et qu'il seroit requis pour les mieux resoudre. Le troisieme de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples, et les plus aysez a connoistre, pour monter peu a peu comme par degrez jusques a la connoissance des plus composez : Et supposant mesme de l'ordre entre ceux qui ne se precedent point naturellement les uns les autres. Et le dernier de faire partout des denombrements si entiers, et des reveuës si generales, que je fusse assuré de ne rien omettre⁴¹⁷ ».

Descartes explicite ainsi l'esprit d'analyse, la hiérarchie des idées puis leur synthèse. S'y ajoute l'idée du « bon sens », qui serait la source de la démocratie :

« Le bon sens est la chose du monde partagée⁴¹⁸ ».

Nous passons maintenant à l'analyse de nos données pour montrer que le discours magistral s'inscrit dans ce cadre intellectuel. Cette étape de notre recherche tend à montrer qu'une initiation à ces soubassements philosophiques est indispensable pour qu'un étudiant étranger, ou pas, puisse comprendre sans mal la forme discursive d'un cours magistral français.

2. Les savoir-penser à la manière cartésienne

2.1. Le développement de l'esprit critique

2.1.1. L'engagement intellectuel personnel

Relisons la première pensée de Descartes. Il s'agit de l'art de reconnaître l'existence du problème par soi-même. Il insiste en effet sur l'importance du travail personnel pour remettre en question toutes les choses par soi-même. Selon lui, l'implication cognitive et personnelle est essentielle, à l'opposé de la « Précipitation » et de la « Prévention », pour reconnaître des choses du monde. Cela permet, pour lui, de distinguer le vrai du faux, de déceler la valeur de vérité face aux opinions des autres. De la même façon, la reconnaissance de l'évidence découle de celle du problème par soi-

⁴¹⁶ *id.*, p. 21.

⁴¹⁷ *id.*

⁴¹⁸ *id.*, p. 7.

même. Observons des exemples dans le cours de Macro-économie, qui nous semblent illustrer ces principes :

« **j'affronte des problèmes** de liaison entre variables » (CM2, l. 23),

« **je commence à chercher les causalités** / et **j'essaie de tester** / les corrélations entre deux variables » (CM2, l. 23-24),

« **je me pose** ici trois explications » (CM2, l. 29),

« **à mon avis** n'importe quel indice » (CM2, l. 108-109).

Quand l'enseignant dit « j'affronte des problèmes », il veut dire que sa réflexion résulte d'un processus intellectuel individuel : il invite ainsi chaque étudiant à en faire autant. En effet, il prouve qu'il a observé, analysé et est parvenu à identifier des faits problématiques. Le pronom personnel *je* met en valeur la présence du sujet parlant et permet de narrer son propre parcours intellectuel de réaction depuis l'apparition et l'observation des faits problématiques choisis. L'enseignant connaît bien évidemment le contenu de son cours mais il le présente de façon dynamique, de sorte qu'il y ait des problèmes à voir, identifier, puis à surmonter. Tout ce mécanisme se manifeste, de plus, grâce à l'usage des **verbes et des termes complémentaires**, à savoir : « affronter des problèmes », « chercher les causalités », « essayer de tester », « se poser trois explications ». Tous ces termes ou **expressions** font partie, si nous pouvons dire, **du champ lexical du « raisonnement »** dont l'enseignant veut donner l'habitude aux étudiants, au-delà du contenu du cours lui-même.

De même, l'enseignant du cours de Psychologie de l'adolescence utilise maintes fois, dans son discours, des expressions décrivant le mouvement de ses propres réflexions :

« **j'évoquerai** là la question du / du bouleversement » (CM1, l. 130-131),

« **je serais conduit** à dire » (CM1, l. 83-84),

« **je serai amené** aussi à parler à ce moment » (CM1, l.180),

« **je m'en rends compte** aussi la question de l'alimentation » (CM1, l.153-154).

Son « je » devient, non un modèle, mais l'exemple de ce que chacun est invité à faire et penser.

2.1.2. Le soin de l'évaluation

La reconnaissance d'un problème prouve que l'esprit critique est éveillé et développé. Cette faculté joue avec des images figurées, ce que permet de mener une analyse de type lexical sur les niveaux de langue :

« il y a trois quatre types qui ont **parachuté** un travail empirique » (CM2, l. 55),

« l'économie à la radio à la télé c'est indispensable hein / elle elle **manipule** assez peu pour le moment » (CM2, l. 58-59),

« pourquoi il y a de millions de types qui **restent en rade** du point de vue de l'emploi ? » (CM2, l. 261-262),

« on voit effectivement qu'il y a encore une fois / **un frein** du législateur **un frein** du législateur pour / vraiment uniformiser la formation du mariage et la formation du pacs » (CM3, l. 362-364).

La maîtrise d'une gamme riche d'adjectifs permet de renforcer la réflexion critique, par exemple dans le cours de Psychologie de l'adolescence : *anxiogène, chaude, complexe, compliqué, conflictuelle, contradictoire, déstabilisée, douloureuse, épouvantable, excessive, extrême, hésitant, inattendu, insupportable, lourde, etc.*

Bien que le cours porte le nom apparemment « objectif » de « Macro-économie », discipline qui traite des agents économiques et de leurs relations afin d'étudier les politiques économiques, la manière selon laquelle le locuteur le présente reste subjective en raison de son implication personnelle en tant qu'à la fois enseignant, économiste et chercheur. Dans cette optique, il n'exprime pourtant pas officiellement ses opinions mais les intègre délicatement dans son discours, grâce à un vocabulaire imagé, évaluatif, mélioratif ou péjoratif.

2.1.3. L'art de poser des questions

Par ailleurs, nous ne pouvons pas laisser de côté un outil permettant de manifester aussi l'esprit critique, c'est celui de savoir poser des questions. Comme nous l'avons démontré dans les analyses précédentes, cette mesure va à l'encontre de la tradition de la réception muette, de la mémorisation passive du sujet, en particulier les questions avec *pourquoi* et *comment*.

« **pourquoi** chez chez les professionnels qui sont en crise avec les adolescents / chez les parents avec certains adolescents il y a cette ancienneté ? » (CM1, l. 650-652),

« **pourquoi** on relit Keynes / et la macro ? » (CM2, l. 246),

« **pourquoi** être obligé de passer par le tribunal d'instance ? **pourquoi** pas directement aller en mairie ? » (CM3, l. 377-378),

« **comment** on contient / on contient généralement en apaisant ? / après il faut peut-être parfois contenir physiquement » (CM1, l. 640-641),

« ce modèle / **comment** il fonctionne ? » (CM2, l. 784-785),

« **comment** faut-il / qu'on n'a pas encore rénové / vraiment de fond de comble le droit du mariage ? » (CM3, l. 66-67).

Le mécanisme de questionnement est, en fait, universel dès l'enfance avec « le pourquoi du comment du pourquoi » face aux nouveautés : il s'agit ici de le retrouver, donc de retrouver face au savoir une sorte d'esprit d'enfance, de naïveté féconde. Cette

culture « enfantine » dépend en effet, pour être préservée, de l'environnement dans lequel a grandi l'enfant. Suivant les cas et le milieu familial, la liberté d'expression a été encouragée ou prohibée, elle suscitera ainsi, favorablement ou pas, la parole future ainsi que l'habitude du questionnement.

En résumé, cet « art de poser des questions » n'est pas spectaculaire, mais il intervient sans arrêt. D'abord, il montre que, malgré des acquis personnels, une vraie dynamique intellectuelle entraîne la remise en question des choses nouvelles et incertaines : c'est donc une attitude intellectuelle face au monde que l'enseignant cherche à développer, au-delà de la réflexion sur tel ou tel sujet de cours.

2.2. De l'ordre et de la clarté

Parmi les quatre règles cartésiennes, si la première souligne l'importance de la pensée critique, les trois dernières sont liées étroitement l'une à l'autre, car elles donnent une méthode en vue de résoudre un problème intellectuel. A ce titre, la deuxième suggère de le décomposer en sous-parties par une opération d'analyse. Le problème entier se subdivise alors en des éléments plus concis et plus simples à traiter. La troisième conseille de l'étudier dans un ordre approprié du facile au difficile, du simple au complexe, par laquelle se développe la raison. La quatrième et aussi la dernière règle amène la méthode jusqu'à son point parfait, en ne négligeant aucun élément grâce au principe du dénombrement.

Grâce au *Discours de la Méthode*, tout le monde salue dans ce qu'on appelle l'esprit cartésien les qualités d'ordre et de clarté. Certes, sa méthode de raisonner consiste particulièrement à rendre les choses, bien que diverses et complexes, plus claires, structurées et bien classées sans pourtant laisser échapper aucun élément. Selon l'auteur, pour concevoir nettement et distinctement des objets, il faudrait les diviser et les mettre en ordre de manière logiquement et clairement hiérarchisée. Revenons aux CM, où de nombreux outils linguistiques permettent d'illustrer ces qualités.

2.2.1. La structuration

Nous notons en premier lieu des indices de structuration accompagnent des énoncés pragmatiques. Il s'agit des termes faisant partie du sommaire tels que *partie*, *chapitre*, etc. A titre d'exemple, dans le cours de Psychologie de l'adolescence, écoutons l'enseignant :

« je vais vous parler de l'adolescence /// **trois parties** // trois parties au : au cours / euh je vais vous les titrer » (CM1, l. 59-60).

Nous pensons que c'est un énoncé digne de l'esprit cartésien. D'abord, l'orateur dit de quoi il va parler et tout de suite après, il mentionne la composition de son sujet en donnant un nom à chaque partie. La dénomination prouve un travail d'analyse et de synthèse rigoureux par rapport au contenu du cours. Ensuite, en utilisant ce terme *partie*, l'enseignant non seulement annonce clairement le schéma du cours dans l'ordre mais aussi souligne la fin du contenu de la partie précédente avant d'aborder la suivante.

« dans la **première partie** / je je problématiserai la notion de l'adolescence » (CM1, l. 62-63),

« le plan du cours / qu'est-ce qu'on va faire ? / **chapitre un** on a présente la macro » (CM2, l. 879-880).

L'organisation des idées suivant ces règles veut aller du général au détail, du vague au précis, dans les discours magistraux de l'enseignant comme ici :

« on sera un peu plus précis » (CM2, l. 12).

2.2.2. La précision

Dans les trois CM de notre corpus, nous l'avons dit, il y a des locutions telles que *en fonction (de)*, *en ce qui concerne* qui vont en partie à la validation de ce point de l'H4. Mais nous sommes intéressée en particulier à la locution *au sens (de)* qui manifeste plusieurs fonctions selon son usage.

D'abord, elle occupe des valeurs discursives quand l'enseignant précise le sens du terme adopté par rapport à une nouvelle notion de son enseignement. Elle permet de clarifier un contenu qui vient d'être traité et d'éviter tout malentendu ou interprétation inexacte : son emploi didactique joue aussi un rôle d'avertisseur et de prévention d'erreur.

« le terrain de la politique économique **au sens plein du terme** hein » (CM2, l. 677-678),

« une opposition idéologique **au sens propre du terme** » (CM2, l. 834).

Elle peut avoir aussi une valeur de précision dans certains exemples :

« peut-être plus que les enfants ont une vie psychique très que je dirais presque / propre enfin propre **au sens** personnel » (CM1, l. 221-222),

« première raison Keynes c'est le premier auteur à produire une théorie du produit et de l'emploi agrégé / agrégé agrégé **au sens** macro » (CM2, l. 257-259),

« souvent ce sera l'idéologie / **au sens de** diversité **au sens de** vision du monde » (CM2, l.830-840).

Elle a un intérêt sémantique et syntaxique, puisqu'elle contient le terme *sens* et qu'elle est susceptible de se combiner avec des propositions (surtout avec le pronom relatif *où*), cette locution permet également de préciser et même parfois développer un contenu, par exemple :

« mais c'est théâtrale **au sens où** on on se force un peu à être le parent interdicteur qu'il faut être à ce moment-là » (CM1, l. 574-575).

En particulier, elle permet de rappeler l'idée traitée précédemment, comme dans les deux exemples suivants :

« vous allez voir bien / et / sans doute le plus connu le modèle dit IS / LM ça de la macro standard macro néo-keynésienne au sens où l'on a vu qui forme la base de la macro encore aujourd'hui qui est enseignée partout / dans tous les pays du monde / dans tous les toutes les formations post-bac en économie pour les étudiants » (CM2, l. 473-477),

« donc le terrain de la politique économique au sens plein du terme hein / d'ailleurs pas seulement **au sens / où** je me retire / et les marchés vont fonctionner / non non le terrain de la politique économique et l'intervention d'Etat rationalisé / testé et cetera / ça n'est plus seulement / le terrain de la macro / standard / **au sens où** on l'a dit / » (CM2, l. 677-681)

Dans le CM3, nous notons par exemple une expression similaire qui permet de préciser de quoi on est en train de parler.

« le pacs fait l'objet des mêmes empêchements que le droit que le mariage / **en ce sens** qu'il est interdit s'interdit de se pacser / il est interdit de se pacser entre parents / il est interdit de se pacser entre parents » (CM3, l. 177-79),

« on ne peut pas se pacser oralement **en ce sens** qui il faut obligatoirement obligatoirement la rédaction d'un contrat soit écrite » (CM3, l. 165-166).

Cette expression comme toutes les constructions de précision, telles que *en fonction (de)*, *en ce qui concerne*, peut être classée parmi des outils qui favorisent un esprit de clarté.

2.2.3. La pensée bipolaire

Si dans les analyses précédentes, la clarté est exprimée par la façon d'organiser et de préciser le discours, elle peut être prouvée aussi par l'esprit bipolaire, par lequel on pense par paire, soit de manière contradictoire soit de manière équivalente comme démontrée en partie 3 (p. 219). Nous avons démontré que cette forme de pensée critique était manifestée par les façons de discourir de l'enseignant, à savoir par l'usage de la synonymie, l'antonymie, etc. à l'aide des structure syntaxiques de même nature. Par exemple :

« je vais me situer sans arrêt entre / entre le / **l'adolescent idéal** et **l'adolescent perturbateur** / et peut-être même que il n'y a pas d'adolescent qui soit seulement d'un côté / les adolescents sont souvent / **dans l'idéal un jour** / **dans la perturbation le lendemain** » (CM1, l. 217-220),

«faire aussi la différence entre **structurel** et **conjoncturel** » (CM2, l. 144-145).

Cette pensée critique qui choisit entre deux éléments élabore la construction des thèmes à enseigner par l'enseignant. Par exemple :

Partie 2 : le corps et la conduite (CM1),

Partie 3 : le conflit et la mentalisation (CM1).

De même, dans la cours de Macroéconomie, c'est l'analyse de deux courants « Keynes et la macro standard », voire la mise en comparaison d'une triple vision entre « Keynes, la macro standard et la macro classique », qui aide l'étudiant à comprendre. Nous avons le même type d'exemple dans le CM3, par l'opposition *effets patrimoniaux vs effets extra-patrimoniaux*.

Que ce soit par la complétude, la similitude ou l'opposition, la méthode consiste à jongler entre deux côtés ou deux facettes d'un objet de savoir ou de réflexion. Elle va à l'encontre de la focalisation sur l'unique facette d'une chose, et initie à la complexité du monde.

2.2.4. L'esprit de prendre du recul

La mise en garde face aux pensées et actions d'autrui figure parmi les principes de penser à l'occidentale. Selon Descartes,

« pour sçavoir quelles estaoient veritablement leurs opinions, je devois plutost prendre garde a ce qu'il prattiquoient qu'a ce qu'ils disoient ; non seulement a cause qu'en la corruption de nos mœurs il y a peu de gens qui vueillent dire tout ce qu'ils croient ; mais aussy a cause que plusieurs l'ignorent eux mesmes, car l'action de la pensée par laquelle on croit une chose estant differente de celle par laquelle on connoist qu'on la croit, elles sont souvent l'une sans l'autre⁴¹⁹ ».

Dans le discours de l'enseignant, on trouve des messages ayant la fonction d'inculquer une prise de distance :

« même si il y a des effets de spécialisation qui peuvent être / intéressant et dangereux » (CM2, l. 53-54),

ou la vigilance pour ne pas être trompé par tel ou tel point :

« vous faites de l'économie il faut faire attention aux définitions qu'est-ce qu'on mesure *et cætera* ici inclut on mesure des inégalités des revenus perçus / par les ménages français » (CM2, l. 174-176),

« on a à peu près un avis assez net il faut sans doute encore un peu de recul pour dire on est aujourd'hui dans une crise structurelle » (CM2, l. 241-243).

On enseigne à l'étudiant à se construire une pensée personnelle.

Nous parvenons maintenant au troisième et dernier point de cette analyse, celui où le cours magistral adopte le partage du « bon sens ».

⁴¹⁹ *id.*, p. 25.

2.3. La raison inhérente de l'être humain et le savoir public

2.3.1. La raison pour le grand public

« *Le bon sens est la chose du monde partagée du monde* ». Disant cela, Descartes affirme que chaque homme est doté de raison. L'homme a la capacité de réfléchir, d'opter pour son point de vue, de le défendre, d'en changer librement. L'idée donc d'attribuer la faculté rationnelle à chacun ou chacune constitue le centre de l'idéologie cartésienne. On la retrouve dans la forme du discours de l'enseignant d'Economie :

« ça c'est de la bonne macro évidemment qui encore une fois est dite grand public +++ sans aucune difficulté » (CM2, l. 216-217).

En effet, celui-ci a reconstruit le discours cartésien en mettant l'accent sur l'accès, l'appropriation par le grand public de la « macro » qui est qualifiée de « bonne ». L'analyse des outils énonciatifs ou linguistiques cède fait paraître des formes discursives volontairement courantes de l'orateur. Il en va de même pour le cours de Droit civil quand l'enseignant annonce un événement à ses étudiants :

« le 30 avril / il y a une conférence très intéressante / donc sur la loi pénitentiaire / donc faite par le juge de l'application des peines de Saint-Etienne et un substitut du procureur auprès de la cours d'appel de Lyon / qui viennent donc parler effectivement de la réforme de des droits pénitentiaires notamment du 24 novembre 2009 réforme de la loi pénale du juge d'instruction et cætera donc si certains veulent venir vous êtes grandement / vous êtes pas du tout indésirables au contraire venez remplir +++ c'est affiché à la fac » (CM3, l. 283-289).

L'enseignement pousse tout le monde à s'instruire et s'informer sans arrêt, disant par là que tout le monde en est capable et que nous sommes responsables du développement de nos pensées.

2.3.2. Les débats ouverts à tous

De plus, le partage de la connaissance se poursuit souvent dans la culture française par des débats très vifs. Cela s'apprend aussi à travers le discours de l'enseignant :

« si on n'est pas content on s'engueule / pour dire moi j'en propose une qui est plus intéressante » (CM2, l. 166-167).

L'idée de favoriser le raisonnement d'autrui, même s'il est direct et offensif, est « révolutionnaire » pour une oreille et un esprit asiatiques, dans la mesure où elle contribue à la démocratie et encourage l'auto-formation de chacun d'entre nous, comme le confie le philosophe :

« J'ay été nourri aux lettres dès mon enfance, et pourcequ'on me persuadoit que par leur moyen on pouvoit acquerir une connoissance claire et assurée de tout ce qui est utile a la vie, j'avois un extreme desir de les apprendre. »

« Jamais mon dessein, ne s'est estendu plus avant que de tascher a reformer mes propres pensées, et de bastir dans un fons qui est tout a moy »⁴²⁰.

Ainsi, l'enseignant, après avoir exprimé verbalement ses propres pensées, transmet non pas seulement ses savoirs mais aussi et surtout une attitude d'auto-réflexion à ses étudiants, en leur disant de la pratiquer :

« je vous invite à réfléchir » (CM1, l. 322).

Synthèse de l'H4

Dans cette triple analyse thématique du discours magistral, inspirée de la dimension rationnelle « à la française », nous avons tenté de montrer que la pensée cartésienne se reflétait dans les discours universitaires, à travers des outils linguistiques et énonciatifs. Nous n'oublions pas les marques personnelles qui sont omniprésentes dans le discours de l'enseignant. Le pronom personnel *je* en particulier représente une personne qui, par ses connaissances et ses expériences, se consacre aux savoirs et poursuit une méthode logique et une philosophie de la liberté d'expression, en vue d'une pensée et d'une société démocratiques sans doute, sous le prétexte d'un contenu scientifique qui passe presque au second plan. Ces « dimensions cachées » des textes magistraux peuvent passer inaperçues à des oreilles non averties et même empêcher de comprendre l'essentiel : à savoir le fait qu'un contenu de savoir n'est là que pour nous apprendre à penser par nous-mêmes. Et la façon de nous faire passer ce savoir est en fait un modèle de réflexion plus qu'un modèle de connaissance.

Le développement qui précède montre pour nous la validité de notre H4, et donc le dépaysement culturel et intellectuel que peut constituer un discours magistral « à la française » pour un étudiant étranger. Nous irons plus loin sur ce chemin avec les hypothèses 5 et 6.

⁴²⁰ *id.*, p. 18.

CHAPITRE 5 : HYPOTHESE 5 - ASPECTS MORAUX ET ETHIQUES DANS LA SOCIETE A TRAVERS LE CM

« Le cours magistral reproduirait donc des aspects moraux et éthiques de la société qui le porte. »

Selon l'hypothèse 4, le CM a pour mission de transmettre le savoir et notamment le savoir-penser à *la française*. L'hypothèse 5 élargit la problématique en s'ouvrant à l'échelle sociale sous d'autres angles de vue, à savoir les aspects moraux et éthiques.

L'éthique, on l'as vu, renvoie depuis l'Antiquité à la vertu qui influence les actes de l'homme :

« Mais puisqu'on a établi que la vertu est cette disposition qui nous rend capables de poser les meilleurs actes et qui nous dispose le mieux possible à l'égard de ce qu'il y a de meilleur, le meilleur et le plus parfait étant 'ce qui est conforme à la droite raison' c'est-à-dire le milieu entre l'excès et le défaut par rapport à nous, il s'ensuivra que la vertu du caractère sera une médiété propre à chacun et qu'elle portera sur certains intermédiaires dans les plaisirs et les peines, dans le plaisant et le pénible⁴²¹ ».

Nous désirons à présent porter un nouvel éclairage idéologique sur notre corpus de façon à mettre en lumière les valeurs éthiques, c'est-à-dire celles qui guident les actions et relations humaines, qui traversent implicitement les cours magistraux enregistrés. De ce fait, nous nous intéressons aux trois principes éthiques suivants dont notre analyse a détecté la présence dans notre corpus de façon transversale, à savoir :

- (1) comprendre soi-même et les autres, en tant qu'êtres humains
- (2) respecter autrui
- (3) prendre des responsabilités.

1. Se comprendre soi-même, en tant qu'être humain

Tout d'abord, les propos enregistrés sont traversés par l'idée que pour saisir les relations entre les uns et les autres, il faut au préalable se connaître et se comprendre soi-même. Nous empruntons cette parole à l'enseignant de psychologie : essayer de comprendre plutôt que de juger ou de rester passif devant ce qui est :

« après tout je pourrais penser que toute notre vie / on cherche à comprendre / des questions posées par... » (CM1, l. 107-108).

Cette remarque est faite à propos du fait que tout le monde dans sa vie devait essayer de comprendre, d'éclaircir ce qui nous touche de près, en l'occurrence la sexualité. Cela

⁴²¹ Aristote, 1978, *Ethique à Eudème*, Paris, Librairie Philosophique J. Krin, p. 95, cité dans la thèse de Bouadou N'da Kadiatou intitulée « La lettre administrative et l'acte administratif unilatéral à Abidjan : éthique et esthétique communicationnelles, 2010, Université Jean Monnet de Saint-Etienne, p. 55.

passer par le fait d'examiner différents points de vue. Cela s'applique à tous les sujets abordés dans les CM : comprendre, se poser des questions, connaître son propre avis, l'examiner, le comparer aux autres, semblent des préceptes de base, qui dépassent le simple cadre du savoir pour aboutir à celui de la vie en général. Cela touche aussi l'ensemble des personnes objets d'étude dans les CM : nous pouvons essayer de nous comprendre, et par là-même de comprendre l'autre ou les autres.

1.1. Réfléchir et comprendre à partir du thème du cours

Les thèmes des CM sont souvent le point de départ de réflexion sur la vie, sur soi, sur la société, par exemple, dans le cours de psychologie sur les adolescent-e-s ou le cours de Droit civil sur le pacs. D'ailleurs on voit bien l'impact social de ce sujet avec l'actualité récente en France où autorités, économistes, politiques et civils de tous ordres s'en sont emparés.

On va voir dans les exemples qui suivent comment l'enseignant veut donner l'habitude d'une réflexion comme premier réflexe intellectuel et moral pour traiter un sujet. Cette réflexion peut en effet donner l'occasion de mieux comprendre les rouages du monde, de la société et du comportement humain.

1.1.1. Les adolescent-e-s

Comprendre commence par ne pas employer n'importe quel mot et par définir avec précision ceux que l'on emploie. L'enseignant précise d'abord exactement de quoi il va parler, en termes historiques :

« à propos de l'adolescence / euh et notamment en terme d'actualité / c'est-à-dire que quand on parle de l'adolescent on parle de l'adolescent d'aujourd'hui / de l'adolescent de ces dix dernières années / de de l'adolescent du vingtième siècle / » (CM1, l. 69-72).

En précisant l'âge concerné, il précise aussi l'objet de son enseignement, tout en avouant dès ses premiers mots que l'adolescence est

« un terme très connoté à l'université » (CM1, l. 63-64).

On voit alors que définir comporte des risques, c'est une vraie action. Il insiste particulièrement sur le fait que l'adolescence peut être traitée selon d'abord l'évolution physiologique et psychologique qui la caractérise, au XXIème siècle. C'est en comprenant cela qu'on pourra interagir d'une manière appropriée avec eux pour leur bien-être et celui de ceux qui les entourent. Scientifiquement, ce regard socio-psychologique donne une habitude mentale de distanciation et de réflexion, qui est aussi une position éthique.

1.1.2. Les citoyens face aux crises du capitalisme

Le cours de Macroéconomie ne vise directement l'étude d'aucun public particulier. L'enseignant y discute des politiques économiques adoptées par les autorités. La même attitude de questionnement et de compréhension y est prônée, mais à propos de fonctionnements institutionnels et non plus individuels par les mots « on vous dit que ... ». L'enseignant demande de la vigilance et de la rigueur dans le regard :

« après le passage à l'euro la plupart des / des grandes impressions des ménages français c'est de dire qu'il semble bien quand même qu'il y a une véritable hausse des prix mais non on vous dit qu'il y en a pas / y a pas de hausse de prix significative avec notre indice des engueulades qu'il y a entre la mesure d'un indice qui évidemment se confirme au supermarché / +++ le fait que des éléments économiques là-dedans qui sont différents qui sont des techniques des produits qui sont pas d'achat d'un produit moyen et cætera des tas de questions économiques qui en même temps sont traitées sur le plan technique si on veut quand même arriver à l'évolution des prix / c'est quand même un enjeu assez fort / sur les salaires / sur les conséquences et cætera ok ? donc avec moins de boulot moins formation sur sur le plan technique et économique avec des gammes des choix qui sont +++ des choix économiques à mon avis » (CM2, l. 98-108).

Comme dans le thème précédent, on voit les « conséquences » prévues et les « enjeux », souvent implicites, les décisions prises, ce que nous pouvons nommer « l'amont » et « l'aval » du savoir transmis. En effet, bien que le cours ne s'articule qu'autour des faits économiques, nous pouvons saisir entre les lignes comment vivent les gens, ce qui retombe sur eux en période de crises. L'humain reste présent, même s'il n'est pas explicitement désigné :

« c'est-à-dire que ça serait les fondements mêmes de l'économie qui serait en jeu dans la crise 2007 jusqu'à aujourd'hui pas simplement une crise passagère qu'on a pu connaître sur la crise de / du numérique à un moment donné / où certaines crises de l'immobilier +++ et cætera / on pourra allonger toute une série de crises plus ou moins importantes hein / qui sont succédées depuis dix ans dans le monde » (CM2, l. 237-241).

Dans ces passages, l'enseignant ne parle pas directement les conditions de vie des gens mais on peut imaginer, à travers ses mots, la vie des ménages français, tels que le bas salaire, la hausse des prix, le chômage, les lacunes dans la formation, la crise immobilière, etc. Le développement de cet imaginaire social est une des missions de l'enseignement en CM. On peut le repérer grâce aux mots-clés comme *questions*, *enjeu*, *conséquence* ainsi que les termes qualificatifs et quantitatifs importants comme *véritable* (*hausse de prix*), (*hausse de prix*) *significative*, *un tas de* (*questions*), (*enjeu*) *assez fort*.

1.1.3. Les personnes affectées par la loi sur le pacs

Dans le cours de Droit civil, l'étude des personnes liées par le pacs, leur comportement, leur histoire, émerge derrière le traitement de l'évolution des lois :

« il est interdit de se pacser entre parents / il est interdit de se pacser **entre parents / frère et sœur/ père et fille / père et fille** je dis mère et fils et cetera / donc le pacs fait l'objet des mêmes empêchements que le mariage pour éviter /et là aussi l'explication est très simple / pour éviter effectivement les problèmes liés à l'inceste / parce que le pacs est une union hétérosexuelle à l'instar du mariage aussi donc pour éviter les problèmes liés donc à l'inceste/» (CM3, l. 79-84).

On a ici un exemple de deux opérations mentales et civiques importantes : d'une part la comparaison, qui oblige à calmer les affects et regarder les choses avec objectivité ; et d'autre part l'explicitation d'un implicite qui pouvait empêcher la compréhension de la loi.

L'enseignant apprend aussi aux étudiants à élargir leur regard, en pensant aux personnes différentes d'eux, dont la vie est un peu marginale par rapport à la majorité de la société, et qu'il faut prendre en compte : à savoir des personnes « incapables », des étrangers notamment des clandestins, des détenus. Par exemple :

« est-ce que le pacs est conclu entre **personnes** euh / **incapables** ? oui réponse donnée par le code de 2007 articles 461 et 462 du code civil et / notez bien l'ordre des textes puisque aujourd'hui on sait bien que le régime de curatelle on a des incapacités qui sont de régime légal par rapport à la tutelle donc l'article 151 prévoit effectivement que le pacs peut être conclu pour les patients en curatelles » (CM3, l. 52-56).

Il n'est pas anodin que l'enseignante décrive en détail les situations des personnes en prison : elle demande un effort de décentration et de compréhension de l'altérité. Et elle montre aussi toutes les conséquences de cette prise en compte sur le plan social, pour les personnes concernées ou par exemple pour le greffier :

« il y avait de plus en plus des partenariats effectivement concluent en maison d'arrêt/ donc oui le fait que l'article 515 tiret 3 nous dit que les partenaires doivent se déplacer autrement dit faut-il que le greffier du ti aille à la maison d'arrêt ? ou bien faut-il que **les partenaire menottes au poids** se déplacent au greffier du tribunal d'instance ? problème pas résolu en 99 / problème pas résolu en 2006 / problème qui vient d'être résolu / non pas par l'ordonnance de 2006 ou par une loi quelconque mais par une loi du 24 novembre toute récente +++ la loi pénitentiaire / du 24 novembre 2009 » (CM3, l. 276-283).

On voit alors que l'attitude consistant à comprendre est faite de plusieurs sous-attitudes : voir ce qui est en amont, voir ce qui est en aval, d'une loi ou décision, voir ce qui est autour en élargissant le regard. Tout cela nous aide à nous replacer, en tant que personne, non au centre du monde social, mais à l'intérieur d'une complexité dynamique. Tout cela s'insère sans doute dans l'idéologie d'une France-pays des Droits de l'homme. Cela confirme que la dignité de la personne est valable et à respecter, envers et contre tout, dans toutes les situations. Ce portrait de la société française ou de son image se

poursuit dans les allusions à la vie courante, présentes à plusieurs reprises dans les CM, par exemple à propos de la morosité et des crises actuelles :

« les adolescents aujourd'hui vivent dans un monde / où il y a pas **énormément de** sécurité / **très peu de** sécurité sur le plan de l'emploi prochain / **très peu de** sécurité sur le plan d'une stabilité familiale » (CM1, l. 434-436),

« on parlera de l'image du corps // quelque chose de **beaucoup** plus affectivité **beaucoup** plus pris dans une histoire / dans une histoire familiale » (CM1, l. 134-135),

« l'adolescence est **sûrement** un âge qui réagit **beaucoup** aux modifications sociales / sociologiques » (CM1, l. 71-72).

Enfin, l'enseignant enseigne à comprendre l'autre, à savoir pourquoi il résiste ou dit non : cette compréhension de celui qui n'est pas d'accord avec nous est une vraie éducation morale :

« ce qui dérange aujourd'hui les partenaires c'est effectivement d'aller au tribunal / ils ont l'impression qu'en allant au tribunal on va les juger quelque part / alors c'est pas ça du tout / quand on va déclarer un pacs évidemment au tribunal d'instance c'est une forme simplement de déclaration c'est pas de la justice / néanmoins on rentre dans le monde judiciaire et ça c'est quelque chose qui dérange beaucoup de partenaires / d'où le projet de loi / qui est directement issu du rapport Guinchard du 30 juin 2008 qui proposait effectivement lui rapport Guinchard non pas d'aller déclarer le pacs non pas chez le notaire mais d'aller directement déclarer ça à la mairie et là court-circuitage du rapport Guinchard de 2008 projet de loi déposé on va pas aller à la mairie +++ mais on va en réalité chez les notaires » (CM3, l. 353-362).

On voit dans ce qui précède que cette compréhension passe par la connaissance de toutes les représentations en cours dans la société : ce que représente la mairie, le tribunal, le notaire, etc., et qu'il faut prendre en compte, autant que les faits concrets.

Au-delà des thèmes traités, c'est aussi par l'exemplification et ses choix que les étudiants apprennent à travers les cours magistraux, à vivre, à regarder la société où ils vivent et à y prendre une place responsable et compréhensive. Mais toutes ces allusions loin d'être des exemples éclairants peuvent troubler la compréhension de l'étudiant étranger.

1.2. Réfléchir et comprendre à partir des exemples

Si dans le cours de psychologie, la volonté d'étudier et comprendre les adolescents se voit tout de suite par le titre du cours, les exemples donnés par l'enseignant permettent de renforcer les contenus et d'en faire des lieux de réflexion et non plus d'apprentissage seulement. En effet, les traits adolescents qui peuvent être interprétés à première vue comme des attitudes insolentes peuvent aussi être présentés comme des aspects contestataires et dynamiques. Partir d'exemples concrets permet d'expliquer et de

comprendre. L'enseignant fait revivre une situation réelle en citant directement des discours relatifs à celle-ci :

« il y a une jeune fille qui est hébergée dans le foyer qui vient et qui dit < bon / je sors > ça sort comme ça < est-ce que je peux sortir ? > < où est-ce que tu vas ? > *et cætera et cætera* / je crois que cette fille devait être à l'école et qu'elle avait fait péter l'école donc l'idée que cette fille doive être à l'école à l'école pour la journée l'idée de sortir était assez inappropriée donc l'éducateur < alors tu vas où ? qu'est-ce que tu fais à l'école ? > et alors elle leur répond < allez-vous faire enculer ! / vous me prenez la tête c'est chiant * > ça c'est des choses il y a y a une vingtaine d'années on voyait pas / aujourd'hui beaucoup d'adolescents d'adolescents insultent leurs parents insultent les / les adultes qui sont autour d'eux / peut-être à l'école » (CM1, l. 249-257).

La reconstruction exacte des conversations avec des mots adolescents soi-disant offensifs pour des adultes peut mettre en évidence, comme nous l'avons vu dans nos analyses, la réalité violente que vivent les adolescents et qu'ils retransmettent à travers leur expression. Cette façon de raconter des faits en restituant des discours directs permet de reproduire un contexte réel et de considérer ce qui est produit par les adolescentes comme un objet de recherche intéressant. Cette éducation du regard, à savoir que tout fait est intéressant à connaître, étudier et comprendre, peut devenir un réflexe mental et civique.

Nous allons voir dans ce qui suit que le deuxième précepte moral, qui est le revers du premier, à savoir le respect d'autrui, est lui aussi sous-jacent aux paroles des enseignants et ancré dans la société d'origine de l'institution qui diffuse les CM.

2. Respecter autrui

Il nous a semblé que de nombreux passages des CM étudiés renvoyaient à ce principe moral, jamais clairement exposé pourtant. Nous avons trouvé deux niveaux du respect vis-à-vis d'autrui : le premier renvoie aux pensées et le second au comportement. En tant que non française, il est clair pour nous que ces deux niveaux relèvent d'une culture et d'une morale typiquement françaises, appuyés sur des valeurs communes rarement verbalisées.

2.1. Au niveau des pensées

Dans les CM observés, les enseignants prennent soin de demander sans arrêt leur avis ou leur assentiment aux étudiants. Même si cela est « oratoire » ou mécanique, cet appel à l'acquiescement d'autrui pour continuer est typique d'un certain discours social français, qu'on retrouve autant chez les hommes politiques que chez d'autres personnes publiques en France. En voici des exemples.

Officiellement, on n'impose pas son propre avis à quelqu'un d'autre. Donc, respecter autrui se manifeste d'abord par le respect de sa propre opinion et le besoin de son « autorisation » pour continuer à parler. C'est ainsi que s'expliquent les questions d'acquiescement, comme « d'accord ? » qui atteint un score considérable dans le CM2 (33 occurrences) ou les questions plus complètes dans le CM3 comme « on est bien d'accord ? ». On demande l'avis de l'interlocuteur par rapport à ce qu'on vient d'aborder. On peut interpréter ce type de questions, comme on l'a fait dans notre première partie, comme un signe interactif et dialogique du CM, comme une ponctuation du discours oral ; mais on peut aussi y voir la volonté de respecter l'altérité du public et son éventuel désaccord sur ce qui est dit.

2.2. Au niveau des comportements

Trois actes langagiers nous paraissent entrer dans cette catégorie du respect de l'autre, manifesté et donc inculqué, par l'enseignant aux étudiants.

2.2.1. Agir par la verbalisation

On encourage d'abord la parole pour désamorcer certains actes, plaçant ainsi la verbalisation au-dessus de l'acte, qui peut être violent :

« le travail de verbalisation / le fait de ne pas passer à l'acte / le fait de ne pas répondre au passage à l'acte / est quelque chose / qui permet de mieux s'en sortir de soi-même / se construire dans cet état de diversité / dans le monde difficile sur le plan professionnel / et pas se perdre » (CM1, l. 678-681).

Ce passage évoque un implicite sur le plan éthique et intellectuel à l'égard de la personne. La verbalisation met en valeur la poursuite du raisonnement au lieu de « passer à l'acte ». Elle demande en effet un effort pour étudier les contextes et l'entourage, pour mobiliser des acquis et agir par des comportements appropriés et réfléchis. Comme l'enseignant le souligne, c'est une sorte de « mieux s'en sortir de soi-même », de « ne pas se perdre » et de « se construire » dans un monde professionnel difficile d'aujourd'hui. Ces mots-clés font partie d'un message à transmettre pour se réaliser, qui dépasse largement le sujet du cours et devient un message pour se comporter dans la vie.

2.2.2. Pour une communication réussie

La demande ci-dessous de l'enseignante à ses étudiants, interprétée comme un geste professionnel de gestion de la classe, peut aussi être interprétée à un second niveau comme une injonction pour « bien travailler » : on écoute quand on est bien installé, quand on est prêt à recevoir la parole d'autrui, quand on respecte par son attitude corporelle celui ou celle qui va parler :

« allez // nous reprenons l'étude alors nous reprenons l'étude // on peut s'asseoir éventuellement ? » (CM3, l. 1-2).

L'instruction de l'enseignante rappelle une règle ancienne mais primordiale qui consiste à ce que le public soit prêt à recevoir l'enseignement ; la position physique à adopter montre la place des auditeurs par rapport au locuteur, debout la plupart du temps. Dans les amphithéâtres, l'architecture met l'orateur au milieu de la scène et le public autour de cette scène. L'énoncé qui suit complètera la notion de respect dû au maître et à sa parole, en particulier en *présentiel*, respect qu'on peut étendre à d'autres personnes jugées hiérarchiquement supérieures dans la société :

« un jour comme on disait avec les enseignants / on va marcher dans les amphis on aura la curiosité de voir effectivement de tous ceux qui pianotent à l'ordinateur qui sont en cours ou qui sont sur des sites d'autres sites // nous sommes d'accord ? vous avez l'air tous très intéressés par : / nous supposons que vous n'avez rien d'autre à faire / que de d'aller faire un tour sur d'autres sites que le cours // » (CM3, l. 12-16)

L'enseignante n'interdit pas les ordinateurs dans son cours, mais cet objet fait écran au vrai contact entre elle et son public. Elle aurait besoin d'une réception interactive, qui caractérise une communication réussie avec son public mais aussi de son écoute active, comme dans toute communication sociale.

2.2.3. *La réciprocité du respect*

Ce respect de l'autre n'est pas à sens unique. En effet, une position hiérarchique n'élimine pas, dans la culture française, qu'on soit poli ou respectueux avec un autre inférieur, contrairement à d'autres cultures. Le propos suivant en témoigne :

« bien excusez-moi pour la semaine dernière mais / j'ai pas pu bouger / donc je ne pouvais pas descendre les escaliers / donc j'ai pas pu venir malgré / des tentations » (CM2, l. 1-3).

Cet énoncé nous étonne. En effet plusieurs éléments dans cette excuse peuvent causer une grande surprise. Elle ne pourrait pas être prononcée dans une société très hiérarchisée car elle s'adresse à des disciples pour qui elle représente une image suprême et autoritaire. Pour nous cet acte langagier fait preuve de la responsabilité du maître comme acteur social.

Il nous reste à étudier le dernier volet de notre triptyque moral. Selon le grand sociologue Lévi-Strauss, la moralité est un caractère inhérent de nous en tant qu'individu appartenant à la société :

« Quand nous disons que l'homme est un être moral et que cette qualité lui crée des droits, nous prenons seulement acte du fait que la vie en société promeut l'individu biologique à une dignité d'un autre ordre. En reconnaissant ce phénomène, on ne rejette pas le **critère de moralité** ; on l'intègre à un ensemble plus général, avec, pour conséquence, que du

respect dû à l'espèce en tant qu'espèce – et donc dû à toutes les espèces – dérivent les droits dont, dans le cas de la nôtre, chaque individu peut se prévaloir comme individu : au même titre qu'une espèce quelconque, mais pas plus lois⁴²² ».

Nous aimerions mettre l'accent sur les responsabilités, une valeur morale importante dans la société française.

3. Prendre ses responsabilités

Cette idée fait écho aux travaux de Charaudeau que nous avons présentés dans un chapitre précédent. Nous remarquons avec lui que chaque fois l'enseignant utilise le verbe *falloir*, il ne s'adresse pas seulement à son public mais il parle aussi de lui-même et à lui-même, plus précisément de ses tâches, de ses obligations comme enseignant et comme acteur social. Il se présente alors un peu comme un modèle qui a un rôle à remplir et ne doit pas faire d'erreurs :

3.1. La prise de conscience des obstacles

On remarque l'emploi des adjectifs. On les trouve dans différentes structures linguistiques, à savoir « c'est + adjectif » :

« je pense que on peut difficilement conter des histoires adolescentes plus / plus / compliquées plus douloureuses plus anxieuses » (CM1, l. 202-203),

« c'est vrai que **c'est quand même difficile** de pas saisir l'adolescence dans ce qu'elle donne à voir » (CM1, l. 474-475).

La difficulté à trouver la bonne parole et la bonne position face aux adolescents et à l'humain en général se montre par ces modalisations adjectivales : le respect se construit dans la complexité. On trouve encore en psychologie :

« donc **inutile** de vous dire que c'est quelque chose / tout un sujet sur le plan de la vision qu'il a de lui-même elle-même » (CM1, l. 114-116).

Il y a aussi des structures impersonnelles telles que « il est + adj », sous-entendu ci-dessus.

3.2. La prise de conscience des devoirs et des obligations

Avec le verbe falloir

Par l'usage du verbe *falloir*, on en déduit que la vie est une suite d'obligations, de passages obligés, présentés non pas comme des ordres, mais comme des façons de mieux vivre en société et vis-à-vis des autres.

« enfin **il faut** parler de la situation des parents / dans la mesure où je pense / que le travail de l'adolescence / interroge toujours une famille » (CM1, l. 87-88),

⁴²² Lévi-Strauss Claude, 1983, *Le regard éloigné*, Paris, Plon, p. 376.

« **faut** définir aussi se définir par différents antagonismes / contradictions avec des autres » (CM1, l. 171-172).

« **il faut** que je définisse la série chronologique » (CM2, l. 80-81).

Avec le verbe devoir

Le verbe « devoir » est aussi un outil qui permet à l'enseignant d'exprimer les tâches à effectuer, à la fois sur le plan enseignant et sur le plan social :

« **je devrais** commenter en trois ou quatre séances à peu près / et qu'on appellera corps et conduite » (CM1, l. 129-130).

Le respect se marque aussi par un certain type de réserve devant un fait ou un événement, une prudence avant d'évoquer un avis ou un jugement qui se traduit par la modalisation de l'expression : d'obligation : « je me dois », « je ne pouvais faire autrement », « il me faut », entre autres. Cette réserve revient à recommander une grande modestie quand on exprime une opinion ou ce qu'on croit être un savoir, car on n'est jamais sûr d'avoir envisagé tous les aspects d'une question ou d'un phénomène d'avoir raison, d'avoir tout pris en compte.

Synthèse de l'H5

Tout ce qui précède montre les messages éthiques sous-jacents, de façon volontaire ou non, au discours magistral : et cela valide notre H5. Partie des analyses sur la dimension enseignante des CM et arrivée à leur dimension culturelle, éthique, il nous reste à examiner ce qui se dit parfois sans se dire, à savoir les implicites du discours, aussi importants sur le plan social que les phénomènes repérables linguistiquement.

CHAPITRE 6 : **HYPOTHESE 6 – UN MODELE IMPLICITE DE SOCIETE** **A TRAVERS LE CM**

« Le cours magistral aurait pour fonction de renforcer les structures cognitives, symboliques et sociales. »

Tout ce qui précède peut être rassemblé dans l'idée que les CM proposent, en creux, l'image d'une société idéale et à construire.

1. Les structures cognitives

Du latin *conoscere*, qui résulte de « connaître » ou de « savoir », la cognition renvoie à

« l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement ».

Gill Nicholls souligne que dans les approches des savoirs, nous sommes exposés d'une part à une double polarité, du concret à l'abstrait et inversement, du réflexif à l'actif⁴²³. Parlant de la première approche, l'auteur insiste sur le fait que les savoirs sont souvent conceptualisés d'une manière abstraite et que les analyses de ces savoirs se font donc dans un cadre de recherche. Le contact avec les savoirs se réalise en faveur des structures dites cognitives qui font appel à la science. Selon Pierre Jacob, les sciences cognitives sont considérées comme l'interface entre les sciences humaines et les sciences de la nature. D'une part, elles se rattachent aux sciences humaines car elles étudient la formation et la transformation des représentations mentales ; et d'autre part, elles rapportent aux sciences de la nature car elles voudraient fournir des explications causales à certains phénomènes. Le philosophe souligne que ces sciences ont pour vocation d'assumer deux tâches fondamentales. En premier lieu, elles visent à :

« caractériser en détail les mécanismes de formation des connaissances, dont la perception, la mémoire, l'imagination, le raisonnement et la communication ».

En second lieu, elles cherchent à :

« expliquer les comportements humains dit 'intentionnels' et les comportements des gestes corporels d'un individu qui sont produits par ses croyances/désirs ».

Dans son ouvrage faisant des recherches sur le « développement professionnel », Gill Nicholls souligne que ce processus concerne à la fois ce qu'on apprend et la manière dont on s'en imprègne. D'après ses remarques, l'enseignement supérieur prend sa source dans

⁴²³ Nicholls Gill, 2001, *Professional development in higher education*, London, Kogan Page, p. 39.

les traditions historiques de l'apprentissage, en visant l'auto-appropriation, les objectifs sur soi-même, etc.

Les discours dans le CM provoquent des manières de réagir, de réfléchir en vue de construire et développer un esprit critique. En effet, l'enseignement par la parole des enseignants transfère des savoirs dont les étudiants sont susceptibles d'avoir besoin plus tard dans leurs études, dans leur profession et dans leur vie. Mais comme ce type d'enseignement oral prend sa source dans de multiples aspects relativement éloignés des contenus principaux visés, il en découle indirectement, comme nous l'avons démontré dans la partie précédente, des façons de penser, de percevoir le pourquoi et le comment, chaque fois que l'on fait face à une notion, un fait, entre autres. Nous essayerons de démontrer que l'enseignement magistral implique la mise en œuvre de réflexions logiques et cohérentes qui dépassent les apprentissages et peuvent être utiles dans la vie sociale. Parfois par exemple, l'enseignant cherche à créer ou partager un doute chez les étudiants :

« si on lit les théories générales on voit que Keynes est inquiet / sur la stabilité des fonctions macro-économiques » (CM2, l. 426-427).

Nous allons analyser les deux niveaux de sens impliqué dans cet énoncé. En effet, suivant la proposition conditionnelle introduite par la conjonction *si* on déduit que les étudiants vont remarquer l'inquiétude de l'auteur à propos de la stabilité des fonctions macro-économiques. Or, derrière cette interprétation de surface, il y a toute une opération réflexive au service de leur esprit critique. Il s'agit non seulement d'un travail de lecture mais aussi d'un travail d'analyse de l'ouvrage et de son auteur, afin de saisir ce qui anime l'auteur, ses préoccupations à travers son travail. Nous avons un autre exemple de même type, structuré de la même façon :

« si on lit cette partie on verra on devra connaître / on verra par exemple chez Smith les critiques extrêmement dures sur la division du travail » (CM2, l. 522-523).

Un lien volontairement contradictoire entre les idées exprimées par l'enseignant est souvent présent dans les CM. Nous en recensons 69 occurrences dans le CM2, 71 dans le CM1 et 56 dans le CM3, introduites par la conjonction *mais*. Par exemple, dans le CM3, ce procédé sert à mettre en évidence les différents modes de vie de couple en France, ou l'évolution des textes de loi vis-à-vis des professions judiciaires et juridiques.

« une définition donnée pour le pacs il y a définition donnée pour le concubinage / **mais** il n'y a pas encore pour le mariage » (CM3, l. 64-65),

« donc l'ordonnance de 2006 a modifié l'article 515 tiret 3 et donc deuxième alinéa il est bien précisé [...] le choix est laissé au partie acte sous seing privé ou acte authentique [...] **mais** aujourd'hui [...] le projet de loi venant réformer les professions judiciaires et juridiques/ le tout récent

projet de loi / [...] du 17 mars 2010 discuté en conseil des ministres / [...] contient une disposition et notamment un article 6 [...] sur le pacs [...] précisant enfin renforçant / en quelque sorte le pacs notarié / [...] en précisant que ce pacs notarié serait plus simple pour les parties / » (CM3, l. 191-243).

Dans l'exemple du CM2, le *mais* dans la construction « ce n'est pas (ce n'était pas) ... mais c'est... » est utilisé avec une fonction explicative, pour souligner la seconde idée qui vient à l'encontre de la première :

«c'est ce qu'on appelle la crise économique structurelle / des années 30 qu'on appelle parfois la crise de Vingt-neuf / structurelle parce que tous les économistes sont à peu près d'accord pour dire que ce n'était pas simplement une petite crise qui s'est déclarée en 29 mais c'est une crise qui a touché les fondements même de la structure économique des pays // appelons les capitalistes » (CM2, l. 230-234).

Quant au CM1, il demande que soient faits des liens entre la vie personnelle, sociale, des auditeurs, et le savoir qu'il essaie de transmettre. Le cognitif est ainsi tissé dans un social situé, à l'occidentale, qui n'est peut-être pas toujours partagé par tous les étudiants, quand ils viennent d'une autre culture :

« ça donne souvent le sentiment que c'est **notre propre adolescence** qui nous regarde / [...] mais euh ça vous replonge plus dans **votre propre vie d'adolescent d'adolescente** avec vos parents / mais euh : pour le / le père de l'adolescent que j'ai été parfois vous avez des sur un simple regard des ados vous captent irrémédiablement pour la soirée (rire) / un truc et vous sentez que vous auriez pas dû dire ça / non fallait pas dire ça / il y a un regard je dirais c'est un regard qui est presque de **notre propre surmoi** qu'on promène avec nous qui est le regard de **notre propre âge juvénile de notre propre adolescence** sur l'adulte qu'on est devenu / en comparaison de ce qu'on racontait quand on était nous-mêmes l'adolescent » (CM1, l. 543-54).

Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant s'implique lui-même et fait appel à sa propre expérience pour suggérer implicitement une manière de penser, de prendre en considération des expériences qu'on a soi-même vécues. Quelle est l'importance de cette activité réflexive ? En tant qu'adulte chargé de prendre en charge des adolescents, le fait qu'on soit capable de réaliser une projection dans le passé peut aider à construire et comprendre l'image adolescente actuelle, par analogie. Il s'agit d'une opération mentale cognitive fondamentale étudiée chez Garner. Grâce à cette réflexion, on peut se permettre d'agir en se projetant sur l'autre. Mais si l'étudiant n'a pas vécu, par la société d'où il vient, cette expérience de l'adolescence, la démarche proposée par l'enseignant, au lieu de l'aider dans son activité cognitive, risque de lui faire obstacle. L'inscription des auditeurs dans une dimension sociale et professionnelle à venir risque, dans ce cas, de rater son but.

Ainsi, sur le plan cognitif, le CM permet non seulement de présenter des savoirs et des compétences nécessaires pour les étudiants mais aussi de préparer de futurs spécialistes. Autrement dit, d'une part, les étudiants ont besoin d'acquérir des connaissances et des compétences relatives à leur domaine auquel ils pourraient s'intégrer à l'avenir ; d'autre part, ils sont invités à les aborder en tant que futurs sociologues, éducateurs, économistes, et *cætera*. De ce fait, ils font partie alors d'ores et déjà d'une communauté scientifique et sociale. Les étudiants ne traiteront plus des données selon le point de vue de l'apprenant mais différemment, comme un observateur, un apprenti-chercheur, un citoyen.

En effet, nous avons vu l'abord progressif des savoirs, précisément par le surlignage dans la parole de l'enseignant des chapitres qu'il va traiter. L'étude de n'importe quel sujet, par les cas particuliers renvoie à des questions de la vie quotidienne, par exemple l'adolescence (CM1), la situation économique (CM2), la vie en couple (CM3).

Nous voudrions, au-delà des situations concrètes, aborder le niveau symbolique des messages du CM.

2. Les structures symboliques - l'égalité

Les structures symboliques, de quoi s'agit-il ? Jean-Pierre Cuq, s'appropriant les travaux de Piaget, définit la fonction symbolique par tous les modes de représentation mentale dont l'homme est muni à partir des images de la réalité, celles-ci lui permettant d'agir sans avoir besoin recourir aux objets réels. Les images symboliques de diverses valeurs apparaissent dans notre corpus : elles sont culturelles. L'égalité nous paraît une des valeurs fortes qu'on retrouve dans les discours sous-jacents des CM, et elle apparaît parfois sous forme symbolique.

Rappelons le principe d'accès à l'enseignement supérieur de l'UNESCO :

« l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite⁴²⁴ ».

Les énoncés dans les CM font plusieurs fois allusion à une structure sociale qui mettrait en valeur cette qualité. Par exemple, les sujets éventuels de l'examen sont annoncés devant tout le public :

« j'ai bien précisé ça ça veut dire que / l'évaluation et *cætera* compte ces éléments-là » (CM1, l. 13-14),

⁴²⁴ http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm.

« ce qui est surtout important pour vous c'est que vous visualisiez d'ailleurs le cas pratique de l'article numéro 9 +++ / euh vise surtout / et à l'examen ça pourrait vous sembler utile / vise surtout à à faire prendre conscience / euh : des ressemblances / et des différences des formes de vie en couple / euh ressemblances et différences donc des formes de vie en couple » (CM3, l. 6-10).

Le CM veut être le reflet d'un système universitaire égalitaire dans la mesure où l'évaluation est préparée de manière équitable par l'enseignant pour chaque étudiant. Le CM est en fait initialement une forme de diffusion de savoir à un grand public vu l'emplacement de la scène où siège le maître. La position du maître l'empêche de s'adresser directement à chaque individu. Il est alors conduit à interagir avec l'ensemble de tous les étudiants qui sont en face de lui.

Par ailleurs, pour prouver une certaine égalité dans l'enseignement supérieur, examinons l'exemple de la correction des copies comme l'enseignant le confie ci-dessous, à partir de l'anonymat :

« quand je corrige des copies qui sont anonymes donc moi je je n'ai pas de / pas de possibilité comme ça d'identifier qui écrit quoi [...] le bon exemple mais qui s'est encore reproduit cette fois-ci / donc la personne se reconnaîtra bien évidemment moi je n'ai pas de moyen de le la connaître » (CM2, l. 16-25).

C'est sous anonymat que la correction est menée après les épreuves écrites. Cela a pour but d'apporter des évaluations relativement justes basées seulement sur les réponses que le correcteur ou la correctrice a sous les yeux. Autrement dit, tous les étudiants, français ou étrangers, seront évalués sur les mêmes critères par rapport à leur copie, sans qu'on soit influencé par leur nom, par exemple.

Dans le contenu des enseignements, le sujet de l'égalité est abordé implicitement, en particulier dans le cours de Droit civil. L'évolution des textes à propos du Pacs rend égal tout le monde devant la loi, en favorisant l'exercice du droit.

« est-ce que le pacs est conclu entre personnes euh / incapables ? oui réponse donnée par le Code de 2007 articles 461 et 462 du code civil » (CM3, l. 52-53),

« les partenaires doivent se déplacer au TI / d'où le problème posé en 99 qui n'a pas été résolu en 2006 / problème posé en 99 / du partenariat / conclu par une personne incarcérée » (CM3, l. 272-274).

Pour conclure, la société fait valoir l'égalité des droits pour tous, de façon concrète, théorique ou symbolique.

3. Les structures sociales

Lorsque l'on parle des structures sociales, de quoi s'agit-il ? Dans la suite de l'Université de tous les savoirs, Yves Michaud emprunte le terme « patch », un

vocabulaire dans le domaine de l'informatique, pour représenter le social comme un ensemble qui rallie de nombreux éléments, de l'individu à la collectivité, de l'environnement familial au milieu du travail. Ce sont des liens sociaux, la production de l'identité, la cellule familiale, la question des genres, dont la perspective féministe, les rapports entre les générations, la solidarité, le travail et l'évolution des relations de travail, entre autres, qui assument cette réunion.

De nos jours, l'université doit répondre aux missions qu'elle prend en charge tout en tenant compte des contextes politiques, sociaux et idéologiques auxquels elle appartient. Le CM enseigné en France au début du XXIème siècle, précisément en 2010, date de notre recueil de données, est à rapporter à son contexte et aux sociétés avoisinantes. Dans quelle mesure le CM est-il apte à renforcer les structures sociales existantes ? Pour répondre à cette question, on peut aussi se demander : Comment renforcer les structures sociales ?

Or, la société englobe des sphères qui renvoient aux multiples domaines des activités sociales, à savoir par exemple : la sphère politique, la sphère économique, la sphère juridique, la sphère éducative, la sphère scientifique, la sphère médiatique, etc. Les cours magistraux, par la parole de l'enseignant, s'accordent aux problèmes sociaux issus de ces sphères et en traitant les points principaux de façon évolutive. Nous allons en donner ci-dessous quelques exemples, qui prouvent que, dans leur déroulement sur plusieurs mois ou années, les CM à l'université peuvent être une sorte de miroir structurant de la société.

3.1. La sphère éducative

Dans l'exemple qui suit, on recrée le cadre de vie des adolescents d'aujourd'hui pour le comparer avec celui de leurs parents. La comparaison est aussi un apprentissage qui permet d'apprendre à relativiser ce qu'on vit et ce qu'on observe. Il s'agit ici des différents comportements entre les générations vis-à-vis de la consommation. Par exemple, relisons cet extrait, que nous avons déjà commenté :

«c'est quand même une actualité qui peut se compter en quelques années / l'adolescent peut être aussi décrit dans un rapport aux objets assez particulier par rapport aux générations précédentes / je pense notamment aux / aux objets de la modernité / aux objets *high tech* // il est bien rare aujourd'hui si un ado n'a droit à son MP3 / son téléphone portable / parfois un ordinateur / avec l'abonnement qui va avec / je dirais que / que l'adolescent a avec les produits de consommation des des relations non contestatrices / et en cela il me semble que on peut pas euh / on peut pas parler de l'adolescent d'aujourd'hui de la même façon que de de de l'adolescent des années 60 ou 70 / enfin il est clair que la contestation que l'on trouve aujourd'hui chez les ados les adolescents est une contestation de

l'autorité / mais parfois parce que c'est une autorité qui nous refuse la sécurité que donnent ces objets de consommation / c'est-à-dire qu'on peut contester ses parents / parce qu'ils sont pas assez consommateurs / qui veulent pas acheter le dernier truc / les derniers Nike / des vêtements que / qu'on a vu sur le dos des autres / au collège / et je pense aussi il y a aussi à saisir à quel point / les adolescents sur le plan des relations aux objets ont changé en une deux décennies » (CM1, l. 411-425).

On voit que les adolescents sont pris dans une contradiction, entre leur envie de consommer pour ressembler aux autres et leur envie de contester leurs parents.

Dans un premier temps, l'enseignant insiste sur le comportement contestataire des adolescents provoqué par leur désir de posséder des produits technologiques nouveaux. La question d'éthique qui se pose ici est celle du cadre multidimensionnel dans lequel s'inscrit ce phénomène, autrement dit du milieu socio-familial : Quel est le rôle des parents dans ce désir de consommation ? D'où peut naître un conflit et que faire face à lui ? On voit qu'il s'agit d'une référence à des familles françaises actuelles, référence peut-être difficile à comprendre pour des auditeurs non français ou non occidentaux. Cet exemple évoque une question d'éducation et donc de transmission de valeurs morales. Dans ce CM, derrière les généralités sur les adolescents/adolescentes et grâce aux exemples explicites, concrets et situés, émergent des éléments idéologiques concernant la société française. Le discours de l'enseignant fait allusion à ce que chaque famille vit au quotidien, aux faits qui se déroulent couramment dans la société proche. Ce discours constitue donc à la fois une initiation à la vie en société et une continuation de celle-ci :

« on est dans des / dans des positions qui sont très fines / sur la consommation / la contestation / les adolescents contestent les autorités mais pas forcément les valeurs qui sont celles du monde d'adultes // les adolescents aujourd'hui vivent dans un monde / où il y a pas énormément de sécurité / très peu de sécurité sur le plan de l'emploi prochain / très peu de sécurité sur le plan d'une stabilité familiale / bon on pourrait parler des exemples qu'ils ont autour d'eux ou même chez eux de la question du divorce qu'ils peuvent ça peut cerner comme ça comme instabilité même si c'est parfois positif des familles recomposées » (CM1, l. 432-438).

Il y a dans ces exemples de nombreux implicites sur la situation sociale française actuelle : « contestation, peu de sécurité, emploi prochain, stabilité / instabilité », etc. La question sociale du travail est liée à une autre crise plus intime du foyer, celui des parents ou foyer à construire. L'image instable de sa composition est mise en parallèle avec la difficulté professionnelle.

De façon sous-entendue, comme nous l'avons analysé dans notre partie 3, chacun est ainsi renvoyé à sa propre expérience et à une réflexion sur sa vie. Le CM promène ainsi comme un miroir face à la société dont il est partie prenante, et l'image donnée par ce miroir est à la fois un facilitateur pour comprendre le propos de l'enseignant et un filtre

qui risque d'exclure ceux qui ne partagent pas cette expérience sociale. On demande à l'auditoire de réfléchir à sa propre vie, de prendre de la distance pour la replacer dans son cadre, mais cela n'est possible que pour ceux et celles qui se reconnaissent dans le discours enseignant.

3.2. *Les sphères politiques économiques*

Dans le monde politique économique français, les mesures prises par les autorités font souvent l'objet de critiques, ce qui est populaire et courant dans les sociétés dites démocratiques.

« comment je peux / faire apparaître les déficits publics ? soit par exemple / indépendant d'un certain nombre d'éléments / dont la statistique et par exemple la politique Sarkozy +++ une tentative pour dire le déficit public je ne veux pas qu'on le mesure comme l'Europe le mesure » (CM2, 137-140),

« on comprend pourquoi par exemple / la position de Sarkozy qui est évidemment présente des principes libéraux mais fait des choses quand même assez différent sur certains points » (CM2, l. 851-853).

Les allusions précises se font par des noms propres, des expressions « comme l'Europe », ou le déterminant défini dans « le déficit public » (avec un « le » défini et allusif), qui se basent sur l'idée que le public sait de quoi il s'agit.

3.3. *La sphère de recherche scientifique*

De la même façon, les travaux scientifiques sont mis en question sous l'angle de l'**éthique** de la recherche. Dans ce qui suit, c'est le mot « attention » répété deux fois qui montre l'importance du sujet abordé :

«< attention attention / la recherche de l'économie ce n'est pas une chanson comme / nos chansons > / c'est pas un gars comme / c'est un gars qui a présenté une nature sans vouloir être euh collective en partie collective parce que par exemple les idées / des idées se basent quand des schémas sont des canons qui ne sont pas strictement relié par un emploi une action individuelle / quel est l'inventeur du machin du truc » (CM2, l. 587-591).

Précédemment, le professeur et directeur du centre d'études et de recherches internationales, Christian Lequesne, a appelé à donner la priorité de la recherche dans un article paru un jour avant la rentrée universitaire⁴²⁵. C'est à cette actualité qu'il est fait ici allusion. Notons que la question relevée implicitement par l'enseignant est celle du rapport entre l'individuel et le collectif dans la société :

«parce que dans le domaine de création intellectuelle des idées / le problème de qui a été inventeur quoi est un truc très compliqué / qui est le redevable de quoi ? est-ce que je peux rester une grande découverte à / une action individuelle / puisque la micro renvoie évidemment à un agent

⁴²⁵ Lequesne Christian, le 19 septembre 2012, « La recherche doit être la priorité », paru dans *Ouest-France*.

individuel ? / qui sera un inventeur un créateur un producteur *et caetera* ? »
(CM2, l. 592-596).

C'est bien une question éthique qui est soulignée ici, de filiation et de transmission dans la recherche et dans les découvertes. L'enseignant profite donc d'exemples actuels pour soulever des questions sur ce qu'on doit faire, dans une posture civique.

3.4. La sphère historique

Claude Lévi-Strauss souligne :

« Mais quand, pour éclairer la nature du sentiment esthétique, on entreprend de les dissocier, il n'est pas d'autres voies que celles de l'éthographie et de l'histoire : c'est-à-dire les manières toujours différentes dont, ici et là, les hommes ont vécu, pensé, continuent de vivre et de penser le monde dont ils sont une partie⁴²⁶ ».

A côté les éléments ethnographiques, les éléments historiques sont donc importants pour comprendre la vie et la mentalité de l'homme à chaque époque.

A travers les CM, on peut lire ainsi un témoignage de l'époque que vivent les contemporains. L'enseignant souligne le facteur socio-**contextuel**, grâce à certains mots, par exemple : *hitech, mp3, téléphone portable, ordinateur, avec abonnement, Nike, etc.* Ces réalités qui n'étaient sans doute jamais évoquées dans les CM il y a dix ans, rendent vivant le cours magistral du moment où il est dispensé et, comme nous le notons, le placent dans parcours historique. On a le même phénomène dans le CM de Droit civil où un grand nombre d'éléments évoquent l'époque actuelle, en particulier des contenus datés et chiffrés :

« le pacte civil de solidarité qui a été introduit en 99 a été revisité donc par l'ordonnance je le répète du 23 juin 2006 » (CM3, l. 20-22).

Ayant lieu en 2010, les enseignements donnés sont mis à jour et datés :

« faut-il l'intervention d'un notaire ? pas de précision en 99 / d'où évidemment difficulté » (CM3, l. 180-181),

« heureusement l'ordonnance de 2006 / qui est venue réformer le droit du pacs / donc l'ordonnance de 2006 a modifié l'article 515 tiret 3 et donc deuxième alinéa il est bien précisé donc article 515 aujourd'hui tiret 3 / deuxième alinéa / article 515 tiret 3 attention tiret alinéa rien à voir / 515 tiret 3 alinéa 2 du Code civil / le choix est laissé aux parties acte sous seing privé ou acte authentique » (CM3, l. 190-194).

Le CM donne une sorte de leçon sur la façon de traiter les questions délicates et controversées : ici l'adoption par les couples homosexuels, avec des exemples. D'abord, il s'agit de la demande de monsieur Fretté depuis 2002 :

« en l'occurrence c'était un monsieur qui s'appelle Fretté / contestation de ce monsieur Fretté donc logiquement une décision de l'autorité

⁴²⁶ Lévi-Strausse Claude, 1983, *id.*, p. 299.

administrative contestation devant la juridiction administrative » (CM3, l. 445-447),

« monsieur Fretté a remonté l'affaire l'affaire devant la cour européenne des droits de l'homme laquelle cour européenne des droits de l'homme a statué dans un premier arrêt qui a rendu évidemment à cette époque [...] contre la France / Fretté contre France le 20 le 22 ou 24 janvier 2002 [...] mais en janvier 2002 ça c'est certain » (CM3, l. 458-465).

En avril 2010, ces exemples et leur analyse par l'enseignante illustrent le point de vue de la France par rapport à la Cour Européenne :

« donc la France était libre de considérer eh bien que la vie homosexuelle ne permettait pas ha à la personne célibataire donc d'adopter un enfant / affaire de Fretté 2008 quelques années plus tard // et c'est cette affaire-là qui a été médiatisée en 2009 et où les journalistes ont raconté n'importe quoi » (CM3, l. 469-473).

Ensuite, l'affaire de madame EB quelques années plus tard illustre l'évolution de la loi et donc de la société sur cette question, nous y avons fait allusion :

« elle fait remonter l'affaire devant la Cour européenne des droits de l'homme / six ans après et là c'est vraiment le 22 janvier cette date je ne la connais pas mais celle-là le 22 janvier 2008 cette fois-ci six ans plus tard / c'est marrant mais enfin monsieur Fretté curieux jour pour jour affaire EB décision pareille cour EDH / cours EDH / affaire de 22 janvier 2008 affaire EB contre France arrêt très attendu de la Cour européenne des droits de l'homme » (CM3, l. 491-496),

« le tribunal administratif de Besançon le 10 novembre 2009 pour la première fois notez-le bien ! en droit français/ pour la première fois a enfin le courage de ses convictions et annule la décision du conseil général / annule la décision du conseil général c'est-à-dire / valide l'agrément / valide l'agrément de madame EB / c'est-à-dire son adoption/ annule la décision du conseil général valide donc l'agrément de madame EB en tant que personne homosexuelle » (CM3, l. 521-526)

L'enseignant insiste avec les mots « pour la première fois, notez-le bien ». Il montre l'évolution historique, socio-politique de la société française à l'époque contemporaine.

3.5. La sphère juridique

Dans le cours de Droit civil, l'enseignante explique comment les lois s'exercent, pourquoi et comment elles évoluent, qui est concerné par elles. Elle fait allusion à des mesures mises en place en fonction de l'actualité et des situations courantes de la vie. Le Pacs donne l'occasion de revisiter les lois françaises depuis 1999 :

« je venais juste de commencer la semaine dernière pour dire que le pacs précisément le pacte civil de solidarité qui a été introduit en 99 a été revisitée donc par l'ordonnance je le répète du 23 juin 2006 et il a été revisité donc à l'heure actuelle » (CM3, l. 19-22),

« donc il est un contrat solennel cela signifie donc qu'il obéit à des conditions de formation / [...] pour sa validité » (CM3, l. 156-159).

Ce type de propos, comme les suivants, est marqué par des dates et des numéros de lois. Les textes s'appuient sur les valeurs françaises, le régime de curatelle et les tutelles permettent d'assurer à tous l'égalité devant la loi :

« le pacs peut aussi être conclu et ça c'est redit d'après la nouvelle loi de 2007 qui le prévoit à partir du 1^{er} janvier 2009 et tout récemment le pacs est peut être conclu par des personnes incapables et là toute la difficulté qu'il y a en 99 ce qui est dit en 99 un certain nombre de questions +++ est-ce que le pacs est conclu entre personnes euh / incapables ? oui réponse donnée par le Code de 2007 articles 461 et 462 du Code civil et / notez bien l'ordre des textes ! puisque aujourd'hui on sait bien que le régime de curatelle on a des incapacités qui sont de régime légal par rapport à la tutelle donc l'article 151 prévoit effectivement que le pacs peut être conclu pour les patients en curatelles / d'accord même euh alors que l'alinéa euh l'article n'était pas prévu dans l'ancienne loi en 99 / d'accord ? et le pacs peut être conclu par les majeurs en tutelle évidemment avec l'autorisation soit du conseil de famille soit du juge des tutelles parce que le pacs est un acte suffisamment grave » (CM3, l. 49-59).

La question se pose ensuite : faut-il faire une différence entre natifs et étrangers ?

« ils doivent remettre un document d'identité officiel au greffier [...] pour personne française ou pour personne étrangère +++ donc document officiel ces pièces sont indispensables pour permettre l'enregistrement du pacs par le TI / ces pièces sont indispensables pour permettre l'enregistrement du pacs » (CM3, l. 301-306).

Nous voyons comment les valeurs civiques s'incarnent dans la loi, avec le verbe *devoir*, les termes tels que *document d'identité officiel*, *document officiel*, *pièces*, etc. qui sont mis en valeur.

« donc c'est le notaire qui procéderait à la formalité de publicité c'est-à-dire qui enverrait le pacs au service d'état civil / pour permettre donc l'enregistrement / et euh des / donc pour permettre la publication de ce pacs sur les actes de naissance / donc gros gain de temps évidemment pour les partenaires / alors gain de temps pour les partenaires / et surtout / et surtout ce que l'on appelle la déjudiciarisation / ce que l'on appelle la sortie du pacs du monde judiciaire / parce que ce qui dérange aujourd'hui les partenaires c'est effectivement d'aller au tribunal / ils ont l'impression qu'en allant au tribunal on va les juger quelque part / alors c'est pas ça du tout / quand on va déclarer un pacs évidemment au tribunal d'instance c'est une forme simplement de déclaration c'est pas de la justice / néanmoins on rentre dans le monde judiciaire et ça c'est quelque chose qui dérange beaucoup de partenaires / d'où le projet de loi / qui est directement issu du rapport Guinchard du 30 juin 2008 qui proposait effectivement lui rapport Guinchard non pas d'aller déclarer le pacs non pas chez le notaire mais d'aller directement déclarer ça à la mairie et là court-circuitage du rapport Guinchard de 2008 projet de loi déposé on va pas aller à la mairie +++ mais on va en réalité chez les notaires » (CM3, l. 348-362).

On assiste à une véritable leçon de morale citoyenne. Pour les étrangers, la référence est le pays de Droits de l'Homme : il pose la question de leur statut d'immigré, de leur dignité, entre autre. On se pose aussi la question des limites du droit : le discours de l'enseignante évoque ce désaccord lorsqu'elle critique :

« affaire EB contre France et cette fois-ci la Cour européenne / condamne / condamnation de la France par la Cour européenne des droits de l'homme / six ans plus tard / pour discrimination à l'encontre des homosexuels / condamnation de la France par la Cour européenne des droits de l'homme / il y a discrimination à l'encontre des homosexuels référence notamment à l'article 14 et à l'article 8 également le droit au respect de la vie privée / familiale *et cætera* » (CM3, l. 496-501).

Car la France s'inscrit dans un ensemble plus grand, l'Europe. Nous constatons une sorte de disharmonie entre le système législatif français et celui de l'Europe dans cet exemple. Depuis le traité d'Amsterdam en 1999, le statut de citoyen européen inclut un point important, le droit à la non-discrimination. Certes, avec quatre anciens droits spécifiques prescrits lors du traité Maastricht en 1992, nous croyons que les pays membres partagent le même concept de citoyenneté que celui de l'Europe. Cependant, alors que l'esprit de la zone accorde des droits à tous les citoyens quel que soit leur statut ou orientation, la France reste en retard pour certains droits vis-à-vis de certains publics en particulier les homosexuels. Dans le corpus, c'est l'exemple tiré des deux affaires de Monsieur F. et de Madame B. qui permet de peser ces questions.

On voit comment se construit peu à peu la parole juridique, qui joue entre plusieurs instances de façon dialectique : le droit français, le droit européen, questionnés par nos valeurs et par l'actualité européenne en marche. Les valeurs morales concernant la collectivité, de plus en plus large, et les individus, y compris dans leurs minorités, obligent à une réflexion permanente.

3.6. La sphère média

Nous avons gardé pour la fin l'aspect médiatique car il est transversal dans les trois CM. Nous disposons de trois cours magistraux de trois disciplines différentes et le monde médiatique est présent dans chaque cours : il relève de questions similaires bien que spécifiques dans chaque domaine. Le rôle des médias est abordé dans les CM à la fois sous son côté positif et négatif. Les médias sont présentés comme un acteur social important de nos jours :

« ça c'est évidemment un type d'économie comme on en voit très peu à la radio ou à la télé hein / c'est sûr / l'économie à la radio à la télé c'est indispensable hein / elles elles manipulent assez peu pour le moment hein » (CM2, l. 57-58).

Un autre exemple dans le cours de psychologie aborde leurs fonctions dans la vie de tous les jours des Français :

« alors / effectivement ça suppose une posture qui d'ailleurs quand on discute avec des parents très souvent est une posture relativement théâtrale non pas qu'on fait des tonnes mais c'est théâtrale au sens où on se force un peu à être le parent interdicteur qu'il faut être à ce moment-là quitte à

plonger dans des exemples dans des livres dans des conseils / des émissions de télévision / ou dans le soutien que notre conjoint peut nous amener à ce moment-là » (CM1, l. 572-577).

Dans le cours de Droit civil, les médias sont présentés comme un outil pour faire connaître de nouvelles lois :

« mais le rapport Guinchard proposait véritablement de sortir le pacs du TI et d'aller directement déclarer le pacs au euh à la mairie le projet de loi qui va certainement +++ prévoit la déclaration chez les notaires / et donc là-dedans et là ça passe beaucoup mieux ça a été assez médiatisé cette histoire et là ça passe beaucoup mieux les partenaires vous disent / eh ben oui j'irai volontiers chez le notaire beaucoup plus qu'au tribunal d'instance / beaucoup plus que dans le monde judiciaire » (CM3, l. 364-369).

Leur fonction est soulignée par l'expression « ça a été médiatisé ». Mais la médiatisation n'a pas que des aspects positifs : elle peut amplifier des événements et avoir des effets négatifs pour les jeunes gens :

« parfois on sait qu'à la télévision / on a toujours on a comme ça on a des +++ que je raconte régulièrement un ado prend un fusil et tue ses parents / bon ça représente une minorité quand même ha / mais comme c'est +++ c'est très médiatisé ça peut donner l'impression que l'adolescence sont potentiellement tous meurtriers statistiquement les adultes sont beaucoup plus meurtriers que les adolescents » (CM1, l. 298-303).

C'est sur le plan éthique que les médias sont critiqués, par leur influence sur les représentations de la population des adolescents. L'enseignant critique leur attitude irresponsable qui manipule l'opinion.

« on a montré à la télévision qu'ils ont balancé les pierres ils sont souvent des adolescents / ou des jeunes majeurs / des des jeunes adultes // souvent le les médias qui amalgament des choses » (CM1, l. 345-347),

« mais on peut pas confondre la contestation / de l'autorité et la violence urbaine / c'est pas du boulot / certains journalistes de certaines chaînes de / de certaines chaînes de télévision / de certaines chaînes de télévision / pourquoi / pourquoi TF1 / c'est un génie à amalgamer comme ça dans le / dans le dans l'esprit les mouvements qui appartiennent à des révoltes à la fois des adolescents / une façon de se déresponsabiliser en tant que la société / » (CM1, l. 352-356),

critique visible dans les mots « certains journalistes, », « certaines chaînes ». On met en valeur leur rôle véritablement politique dû à la force de leur parole sociale :

« les journalistes ont raconté n'importe quoi dans les années 2000 » (CM3, l. 438),

« affaire de Fretté 2008 quelques années plus tard // et c'est cette affaire-là qui a été médiatisée en 2009 et où les journalistes ont raconté n'importe quoi » (CM3, l. 471-473),

« madame EB conteste devant les juridictions administratives et c'est là que le 10 novembre cette affaire a été très médiatisée en droit français la décision le 10 novembre 2009 le TA de Besançon le tribunal administratif de Besançon sur recours de madame EB / sur recours +++ de la décision de l'autorité administrative / le tribunal administratif de Besançon le 10 novembre 2009 pour la première fois notez-le bien ! en droit français/ pour

la première fois a enfin le courage de ses convictions et annule la décision du conseil général / annule la décision du conseil général c'est-à-dire / valide l'agrément / valide l'agrément de madame EB / c'est-à-dire son adoption/ annule la décision du conseil général valide donc l'agrément de madame EB en tant que personne homosexuelle / donc voilà * pourquoi je dis c'est très hypocrite parce que en réalité cette personne adopte en tant que personne célibataire mais en réalité c'est ce que réalisent les journalistes / elle est pacsée / donc vous voyez à propos de +++ et reprenons les articles ! +++ emploi / les articles des journalistes disent eh ben ça y est ? le droit français autorise les adoptions par les couples homosexuels de d'enfants / et ben pas du tout / parce qu'on est accord d'une adoption par des couples mais il s'agit bel et bien de l'adoption par des personnes en tant que célibataires » (CM3, l. 517-532).

On en déduit qu'il est du devoir du citoyen d'analyser les medias, de mettre en doute leur parole : « reprenons les articles ». Les médias jouent un rôle considérable dans la dynamique de la société mais on se réserve le droit de porter sur eux un regard critique. C'est ce que les universitaires veulent inculquer aux étudiants : une capacité de penser, de critiquer, de garder un avis indépendant face à la masse des informations.

Synthèse de l'H6

A travers tous ces exemples pris dans différentes couches de la réalité sociale, au-delà de savoirs à transmettre, c'est une vision du monde, une façon de se tenir dans la société, un regard éthique qui se construit peu à peu. Les CM jouent un rôle éducatif, dont on ne peut comprendre les clés que si on les replace dans la société qui les produit, avec ses valeurs, ses signes et ses symboles.

On peut ainsi observer comment se forment peu à peu des consciences de citoyens futurs, de professionnels qui vont devoir eux aussi prendre leur place dans la société de demain. La parole magistrale se nourrit des faits sociaux et de contenus disciplinaires pour aller au-delà de l'université et déborder sur la sphère sociale tout entière. Cela dit, pour nous, la démonstration de la validité de notre dernière hypothèse.

CONCLUSION DE LA PARTIE DE SYNTHÈSE

Il ne nous semble donc pas erroné de soutenir que les CM, au-delà de leur fonction cognitive et de transmission, jouent un rôle social important de reproduction et d'initiation. Face à notre corpus, unique mais immense, nous nous sommes demandé, au début de notre travail, comment nous irions mener l'analyse de ce corpus. Nous avons essayé de lui appliquer certains outils de l'analyse du discours pour le saisir comme un double genre, universitaire et social. On a essayé de combiner plusieurs visions possibles pour conserver notre double point de vue et garder à notre objet toute sa complexité. Les résultats de notre analyse doublée d'une synthèse finale nous ont permis de valider nos hypothèses en soulignant la fonction éminemment sociale du CM. Il nous reste à conclure notre étude en examinant quelles perspectives cette recherche ouvre pour l'avenir.

CONCLUSION GENERALE

En guise de conclusion, nous pensons nécessaire, puisqu'il s'agit de la dernière partie d'un travail de recherche, de récapituler de grands points de l'ensemble de nos démarches et par la suite, de commenter les résultats obtenus, surtout en imaginant leurs prolongements.

1. Répondre à la problématique, aux objectifs et aux hypothèses

1.1. Répondre à la problématique et aux objectifs

Nous avons fait nos premiers pas sur ce chemin de la recherche scientifique dans une optique didactique, par l'observation des difficultés des étudiants étrangers, notamment des vietnamiens, vis-à-vis de l'enseignement par des cours magistraux en première année à l'université⁴²⁷. En tant qu'étudiante étrangère nous-même, et comme témoin du système d'enseignement supérieur en France au début du XXIème siècle, les réflexions de ce premier travail nous ont menée à nous décentrer des étudiants pour nous pencher sur l'objet principal lui-même, soit le cours magistral qui tient une place importante durant presque toutes les formations universitaires. En effet, depuis les premiers jours de l'université en Europe il y a presque 800 ans, le cours magistral occupe toujours la place la plus prestigieuse parmi les autres formes d'enseignement universitaire. Nous soulignons en particulier sa persistance sous le type dit « classique », en présentiel, face à d'autres types d'enseignement modernes connus sous le nom *e-learning*, favorisant le suivi des cours à distance avec une grande souplesse temporelle. De ce fait, nous regrettons un peu de n'avoir pas pu faire un travail conséquent de comparaison entre ces deux types de cours « magistral », l'un en présentiel et l'autre à distance, afin de poursuivre notre réflexion de départ : cette piste reste toutefois possible dans les temps à venir. Nous nous sommes donc contentée de nous lancer dans l'étude approfondie du cours magistral *en présentiel*, en posant des questions qui nous tiennent à cœur :

« *Qu'est-ce qu'un cours magistral ? En quoi un cours magistral (en présentiel) sert-il la société ?* »

⁴²⁷ Nguyen Viet Quy Lan, 2009.

En formulant ces questions, le cours magistral est devenu notre objet d'étude, et notre travail diffère d'autres études existantes par le fait qu'il aspire à saisir son objet dans ses manifestations de deux types, l'un universitaire et l'autre social. Ainsi nous nous démarquons des travaux de recherche desquels nous nous sommes inspirée au départ. En effet, de nombreuses études ces derniers temps examinent ce phénomène d'enseignement magistral sous les angles linguistique, didactique, du point de vue de l'enseignant et des étudiants. Ces recherches ont laissé vierge une troisième voie qui vise à mettre en regard l'institution universitaire et la société où se développent le cours magistral et son impact. En situant le cours magistral comme objet principal de notre recherche, nous étions tout d'abord curieuse de savoir de quoi il s'agit exactement, si on considère son nom. L'étude étymologique nous a montré que le terme *magistralis*, d'origine latine, renvoie au maître : magister, c'est donc le « cours du maître ». Ainsi, le CM est réalisé par quelqu'un qui a l'autorité et excelle dans son art. Le nom de notre objet d'étude nous a aidée à comprendre le sens originel de cette forme particulière de diffusion des connaissances.

Cette recherche nous a aussi menée à faire la distinction entre les deux notions, *savoir* et *connaissance*. Nous nous intéressons au fait qu'il s'agit là d'un point spécifique de la langue française. Quand nous lisons des ouvrages ou des textes abordant ou employant ces deux termes, nous pouvons en tirer les remarques suivantes : il y a deux orientations didactiques dans l'usage de deux mots. Le terme *savoir* désigne l'ensemble des choses « brutes » déterminées d'une manière abstraite et générale et souvent référées aux domaines de l'agir, pour s'entraîner aux aptitudes et comportements appropriés face à des conditions ou situations données ou en réponse aux exigences d'un métier. Quant au terme *connaissance*, on peut dire qu'il s'agit d'une forme de savoir intégré, plus précis, acquis et devenant propre au sujet via l'apprentissage. Le *savoir* se manifeste en amont de façon abstraite par rapport à la *connaissance*, alors que cette dernière est plus visible au début mais à la fin devient plus cachée. Tous les deux contribuent à la construction de l'intelligence et de la personnalité d'une personne.

Enfin on ne pouvait pas étudier le cours magistral sans l'inscrire dans un cadre socio-historique indispensable et éclairé. L'université est alors ce cadre, et s'y ajoute le contexte institutionnel où s'inscrit notre objet d'étude. Celle-ci a été créée afin de répondre à des objectifs sociaux, dont les trois plus importants sont de former des intéressés au savoir de haut niveau, de former au savoir lui-même pour qu'il soit développé et progressif et de recruter des élites en vue de ces deux premiers buts. Une

autre définition des fonctions de l'université paraît de réinterpréter les deux premiers objectifs mentionnés ci-dessus, à savoir la formation et la recherche. Nous avons pourtant voulu chercher au-delà de ces missions s'il en existait d'autres. Dans son ouvrage intitulé *Excellence without a soul : How a Great University Forgot Education*, Harris R. Lewis reproche aux universités, y compris Harvard la plus connue aux Etats-Unis, de se réfugier dans des missions uniquement universitaires. Il rappelle que :

« universities have forgotten their larger educational role for college students. They succeed, better than ever, as creators and repositories of knowledge. But they have forgotten that the fundamental job of undergraduate education is to turn eighteen- and nineteen-year-olds into twenty-one- and twenty-two-year-olds, to help them grow up, to learn who they are, to search for a larger purpose for their lives, and to leave college as better human beings. So totally has the goal of scholarly excellence overshadowed universities' educational role that they have forgotten that the two need not be in conflict.» (Harry R. Lewis, 2006, p.xii, preface)⁴²⁸ ».

D'après ce professeur, l'université définit un métier fondamental. Il s'agit de transformer une personne de dix-huit, dix-neuf ans en une personne de vingt-et-un ou vingt-deux ans, de l'aider à s'épanouir, à comprendre qui elle est, à trouver des objectifs signifiants pour sa vie et à devenir meilleure à sa sortie de l'université. Elle prépare donc à la vie sociale.

Le cours magistral étant une icône symbolique de l'université, il absorbe naturellement ses valeurs et hérite des fonctions de cette institution. A l'instar des critiques du doyen du département de sciences de l'informatique de Harvard, nous nous demandons s'il y a dans le discours à l'université, notamment dans les cours magistraux, à côté des savoirs à diffuser, des questions à l'échelle internationale, des questions concernant le développement de la personnalité, de la coopération, entre autres, bref de la vie avec les autres. Or, ce qui est dit dans les cours magistraux construira chez les étudiants les connaissances, la sagesse et la responsabilité dont a besoin le citoyen. Le public étudiant entend des conseils, implicites ou non, lui montrant comment devenir « une meilleure personne » consciente de ce qu'elle doit à la société, en réponse à ce dont elle bénéficie grâce à cet enseignement supérieur. Ainsi, grâce à ces dons, si on peut dire, privilégiés, elle sera conduite à se poser la question, elle-même, de savoir comment elle va rendre le monde meilleur que celui dont elle est le témoin aujourd'hui. C'est sur les

⁴²⁸ Traduction par nous-même : Les universités ont oublié leur rôle primordial d'éducation auprès des étudiants. Elles réussissent, mieux que jamais, en tant que créatrices et références en matière de connaissance. Mais elles ont oublié que la formation au premier cycle consiste fondamentalement à transformer les personnes de dix-huit et dix-neuf ans à celles de vingt et un et vingt-deux ans, à les aider à grandir, à apprendre et à se connaître, en les initiant à la recherche en vue de les rendre meilleurs. La recherche de l'excellence au niveau de la connaissance éclipse le rôle éducatif des universités. Ainsi ont-elles oublié que ces deux aspects de la formation ne doivent pas être en conflit.

contenus éthiques et sociaux des CM que nous nous interrogeons donc, et sur leur transmission.

Ces réflexions se développent dans notre travail en fonction des deux axes d'étude que nous avons identifiés.

1.2. Répondre aux hypothèses

Nous avons formulé six hypothèses réparties en deux volets d'étude particuliers : il s'agissait pour le premier de considérer le CM comme genre universitaire et pour le second comme genre social.

Notre hypothèse 1, issue du premier axe de notre recherche, visait à mettre en valeur le fait que le CM constitue un genre universitaire spécifique et que cela suppose une structure partagée par tous les cours magistraux, quelle que soit la discipline scientifique concernée. Cette hypothèse reconnaissait la variété de notre corpus et donc la difficulté de l'analyse puisqu'on voulait y voir une unité. A cette variété disciplinaire s'est ajoutée l'oralité du genre concerné, oralité qui entraîne forcément la spontanéité du locuteur et donc des variations linguistiques et discursives multipliées. Vu ces inconvénients, nous avons travaillé sur les éléments constitutifs du CM. Même si cette analyse ne donne pas une structure parfaitement commune à tous les CM, nous arrivons à identifier deux parties qui constituent globalement un cours magistral : en tenant compte d'une part des contenu(s) obligatoire(s) à enseigner et d'autre part des facteurs circonstanciels dus au moment, au lieu de l'enseignement et à l'enseignant qui fait le CM, nous pouvons affirmer qu'il contient des parties contextuelles et une partie d'enseignement principal. Ces deux grandes « masses » discursives se répartissent non seulement dans l'ouverture et la clôture mais aussi à l'intérieur du CM pour la première et le développement central pour la seconde. Les tailles de ces diverses parties sont cependant variables suivant la discipline enseignée, le programme de l'enseignant et la prise en compte de l'auditoire.

Selon l'hypothèse 2, le cours magistral, adoptant apparemment une forme monologuée, se définirait plutôt comme « un ensemble d'actes de négociation de sens ». Cette hypothèse est tout à fait validée, d'abord par notre démonstration des effets interactifs produits grâce à l'étude des indices énonciatifs. En effet, la présence très forte des marques personnelles ainsi que leurs relations et les indices *hic* et *nunc* suffisent à prouver qu'il existe des interactions entre les enseignants et les étudiants à l'intérieur d'un discours d'apparence monologuée. Ce résultat s'appuie aussi sur les outils sémantiques

tels que des termes ou des expressions affectives des locuteurs dans leur discours, l'étude de verbes utilisés pour susciter les réactions et réflexions de l'auditoire. Notre analyse se confirme dans le traitement des outils syntaxiques, à savoir les formes impérative et interrogative présentes sans arrêt dans notre corpus, quelle que soit la discipline concernée.

Par l'hypothèse 3, nous supposons la mise en place des gestes professionnels en vue de constituer une communauté universitaire sur le double plan de la formation disciplinaire et scientifique. Nous avons eu recours de nouveau aux outils sémantiques et syntaxiques pour montrer l'existence de ces communautés disciplinaires, qu'on soit en macroéconomie, en psychologie de l'adolescence ou en droit civil. On peut dire de cette communauté qu'elle regroupe des membres exerçant le même métier ou préparant à ce métier, comme les enseignants à l'université, ou désirant l'exercer plus tard, comme les étudiants, qui apparaissent alors comme des apprentis. Les actes de parole nous ont permis d'établir des gestes dits professionnels qui permettent de remplir les missions du personnel enseignant. Les analyses énonciatives et syntaxiques ont également contribué à cette démonstration. On a vu que certains gestes définissent chaque profession et chaque spécialité disciplinaire. Les étudiants sont ainsi initiés aux réflexes mentaux de leur futur champ scientifique, qu'ils en restent à des gestes universitaires ou accèdent à des gestes professionnels.

Le premier axe de notre étude s'enchaîne avec le second axe grâce aux recours aux mêmes outils d'analyse mais sous différentes couches plus abstraites. Le second axe de nos hypothèses se greffe donc sur le premier, grâce aux outils linguistiques de notre analyse, et à leur interprétation symbolique et culturelle.

Pour démontrer l'hypothèse 4, portant sur le type de savoir dispensé, nous nous sommes appuyée sur l'étude du pronom « je », et sur de nouveaux pans des analyses sémantiques et syntaxiques. Afin de démontrer que le cours magistral contribue à diffuser un savoir-penser à la française, comment l'a supposé cette hypothèse, nous avons été obligée de lire entre les lignes de notre corpus transcrit, c'est-à-dire de travailler sur les implicites du discours. Nous avons tenté d'interpréter les intentions, conscientes ou non, des enseignants, derrière leur parole, à travers les tournures répétitives, les formes interrogatives et des énoncés porteurs de valeurs. A travers les instructions et les commentaires donnés par les enseignants, nous comprenons que le cours magistral à l'université dépasse le seul cadre institutionnel de cette dernière, et qu'il vise à des

fonctions plus ambitieuses vis-à-vis de la société. Ces fonctions pourraient se rassembler dans l'objectif de participer à la construction d'un citoyen responsable et critique.

C'est aussi grâce à cette dernière approche que nous pouvons arriver à valider notre hypothèse 5. Selon cette hypothèse, le cours magistral est susceptible de reproduire des aspects moraux et éthiques portés par son ancrage institutionnel et social. Puisque les cours magistraux s'effectuent à l'université en France, les événements, les problèmes abordés sont majoritairement relatifs à la société française actuelle ; ils empruntent aussi des exemples à l'échelle européenne ou occidentale en général. Ces aspects moraux et éthiques sont présents dans les allusions au monde juridique, politique, économique et vont jusqu'aux allusions au foyer individuel de ceux qui écoutent. Ils concernent tous les acteurs sociaux : les fonctionnaires, les agents juridiques, le personnel de l'éducation, les familles dans leur vie personnelle, etc. Les faits sont explorés sous différents points de vue : scientifique, pédagogique, philosophique, etc. Et toute question est influencée par la culture française et dans certains cas plus généraux par les cultures occidentales, qui essaient de trouver un équilibre entre la prise en compte de l'individu, de son esprit critique, et le respect de la communauté et de son bien-être, dans ses détails.

Enfin, la dernière relecture du corpus en vue de valider l'hypothèse 6 avait pour l'ambition de vérifier si le cours magistral avait pour fonction, entre autres, de créer un modèle social en renforçant les structures cognitives, symboliques et sociales de la communauté formée par les apprenants. Cette analyse est en fait une synthèse de tout ce que nous avons récolté pour traiter notre problématique. En effet, le cours magistral offre des opportunités de se poser des questions, de se donner des explications face à n'importe quelle notion, quel concept ou quel acte. Par ailleurs, nous notons des témoignages sur l'époque actuelle à travers des outils linguistiques et les exemples utilisés par le locuteur.

Le système d'enseignement supérieur tendant à promouvoir la formation et la recherche, comme nous le savons, et à travers elles une certaine forme de pensée et de vie, l'universitaire qui parle est celui qui assume la transmission des savoirs et des savoir vivre à un grand nombre d'auditeurs. Il participe ainsi à la progression des savoirs et de la vie sociale. Le cours magistral renforce ainsi les structures sociales symboliques, en particulier dans la mesure où le déroulement du cours, souvent dans un amphithéâtre, met en valeur la position centrale de l'enseignant : sa parole fait autorité, elle peut être dite « persuasive » au sens bakhtinien du terme.

Il résulte de tout cela que le triangle didactique, ou plutôt le rapport entre l'enseignant, les apprenants et les savoirs, dans le cadre d'enseignement universitaire est relativement différent de celui du système scolaire. L'enseignant y est en effet spécialiste, voire expert, de certains points de son domaine. De leur part, les étudiants ne viennent pas recevoir passivement des connaissances. Au contraire, on leur demande leur approbation, ils sont invités à réfléchir ensemble et construire ensemble leur savoir commun. Cela fait-il partie d'une vision symbolique d'une société démocratique ? Les étudiants, assis pendant trois ans au moins, plus de la moitié du temps en amphithéâtre pour écouter des cours magistraux, reçoivent, à côté des connaissances, une initiation à une idéologie, à des savoir-penser pour avoir un esprit critique en lien permanent avec le monde dans lequel ils vivent. Ils partagent, à terme, le même langage et notamment les modes de pensée de celui qui les leur inculque. On essaie d'en faire des citoyens de demain, aptes à donner leurs propres jugements à l'égard de la vie autour d'eux. Les CM assument ainsi un rôle formateur et éducateur : ils forment les adultes de demain, qui pourront rêver et construire la communauté à laquelle ils vont appartenir. Ils seront équipés pour savoir comment réaliser ces rêves. Ce sont les premiers noyaux d'une nouvelle famille qui constitue un nouvel atome de la société. Le cours magistral sert à la fois à renforcer et à renouveler les structures sociales, dans un subtil équilibre entre tradition et nouveauté, transmission et encouragement à l'innovation. Nos hypothèses nous paraissent donc validées et la fonction sociale du CM nous paraît démontrée.

2. Regard critique personnel sur ce travail

2.1. Des enseignements et des limites...

On ne peut terminer ce travail sans exprimer, avec du recul, diverses réserves sur notre protocole de recherche. Si c'était à refaire, est-ce que nous effectuerions les mêmes choix méthodologiques? Nous nous permettons donc de souligner entre autres quatre insatisfactions :

2.1.1. Choix non représentatifs des disciplines non linguistiques

Malgré un choix varié des disciplines, notre corpus, avec les trois CM de Psychologie de l'adolescence, de Macroéconomie et de Droit civil, reste dans les domaines de sciences économiques, juridiques et sciences humaines et sociales. Bien que nous ayons volontairement évité des disciplines linguistiques pour mieux voir des effets

discursifs dans les discours, nous admettons que notre travail se penche, de manière restreinte, vers un petit nombre de secteurs. Or, les savoirs transmis par le cours magistral s'inscrivent aussi dans d'autres domaines des sciences naturelles, sciences « pures » et technologiques ainsi que dans la médecine. Les CM dans ces spécialités s'effectuent également dans les universités en France sous forme *en présentiel*. Ils méritent d'être étudiés dans la même perspective car ils comportent aussi des énoncés discursifs et des aspects interactifs et pragmatiques, et par conséquent, ils pourraient assumer des fonctions didactiques et sociales comme les CM dans d'autres spécialités. On verrait, par leur étude, s'ils assument les mêmes fonctions sociales ou des fonctions différentes.

2.1.2. Quels critères pour comparer les CM ?

En outre, mettant le cours magistral comme objet principal de notre étude, nous avons regretté de ne pas nous intéresser à un public homogène. En effet, si nous avons étudié des étudiants de même niveau en général, nous aurions pu effectuer entre autres des comparaisons éventuelles entre les discours de différentes matières, de différents orateurs. Pourtant, l'étude de CM en nous basant sur le critère du niveau commun des étudiants s'avère irréalisable étant donné que, d'une part, les étudiants sont issus de différents *backgrounds* suivant le principe de l'accès de tout âge à l'enseignement supérieur, et d'autre part, par nos constats de différents publics présents dans les cours magistraux (des étudiants, des professionnels, etc.). Alors, ce qui est à envisager à notre avis, ce sera peut-être une comparaison des CM de différentes disciplines d'un même niveau, par exemple les CM en première année, en deuxième année, en troisième année de licence ou en première ou deuxième année de master, etc. pour comparer les manières de faire cours des enseignants en fonction des disciplines.

2.1.3. La possibilité d'une étude longitudinale

On peut aussi regretter que l'étude transversale de trois disciplines nous donne une image relativement générale et statique du cours magistral qui, à l'inverse, nous interdit d'en approfondir une seule. En effet, on aurait pu envisager une étude longitudinale qui nous aurait permis de suivre le déroulement d'un cours, son évolution, de la première jusqu'à la dernière séance dans un semestre, par exemple. Cette étude, mettant l'accent sur la continuité du cours magistral, nous aurait permis en particulier d'avoir une représentation plus complète de sa nature et ses fonctions, de ses aspects discursifs et interactifs, à la fois avec le locuteur enseignant et les interlocuteurs étudiants.

2.1.4. La possibilité d'une étude des CM à des moments clés

Enfin, notre problématique nous a conduite à lancer une recherche sur les cours magistraux, quelle que soit leur place dans l'année. Ainsi, notre corpus est constitué de trois cours éparpillés du début au milieu du semestre, dont un est le premier cours (Psychologie de l'adolescence), un le deuxième cours (Macroéconomie) et un cours *lambda* (Droit civil) au sein du semestre. L'étude des premiers cours aurait été intéressante pour voir ce qui se passe dans les premiers moments de présentation. Notre corpus traitera pourtant toutes les situations susceptibles d'être introduites au début et à la fin de n'importe quel cours magistral. Or, l'ordre du cours est aussi un élément important pour voir comment les cours sont introduits ou se terminent. Ainsi, nous pouvons non seulement nous interroger sur l'impact du premier CM et du dernier CM pour la compréhension des étudiants, mais aussi essayer de voir les fonctions de ces CM à ces moments clés du programme de l'enseignement. Cette disparité pourrait être corrigée plus tard, dans des études ultérieures pour des recherches en équipes, de façon à développer des analyses comparatives.

A côté des limites que nous venons de mentionner ci-dessus, que nous ont apporté ces années de thèse en-dehors de l'aspect scientifique?

2.2. Des défis et intérêts personnels vis-à-vis d'une thèse réalisée consécutivement en France et à l'étranger

Ce travail de recherche s'est étalé pendant quatre ans consécutifs et il connaît deux moments complètement distincts à cause de notre mobilité pour des raisons personnelles : deux premières années en France et deux dernières années à Singapour. Pendant ces quatre ans, j'ai eu à faire face à d'importantes épreuves mais ces moments m'ont également apporté de bons fruits.

Tout d'abord, pour la thèse, au niveau de la documentation, il faut avouer que la difficulté est énorme depuis que nous nous sommes installée sur une île. De plus, n'étant inscrite que dans quelques communautés du FLE, nous n'avons pas pu recevoir de récents travaux et publications au sujet de l'enseignement/apprentissage du français, et nous nous sommes par contre privée des recherches récentes relatives à notre sujet.

Cela a aussi influencé la qualité des contacts avec la directrice de recherche, malgré le développement des supports technologiques de communication. Cette rupture géographique s'est aggravée par manque de rencontres avec la communauté scientifique

de notre domaine. Cela me permet de partager les difficultés des doctorants solitaires privés de soutiens professionnels et humains. Cette impasse persisterait si nous ne prenons pas l'initiative de nouer des contacts avec les collègues et les chercheurs afin d'alimenter mes motivations⁴²⁹ dans un monde scientifique par ailleurs anglophone.

Une autre difficulté est due aux changements dans ma vie et cela influence considérablement ma pensée et mon rythme de travail. Pourtant, parmi les préoccupations diverses de cette nouvelle vie, je me suis rendu compte finalement et heureusement que la thèse mérite une place primordiale que nous avons essayé de lui donner. Nous investir dans la thèse, bien qu'irrégulièrement, nous a appris à mieux organiser notre vie surtout à lutter contre la procrastination.

J'aimerais partager une dernière idée concernant les défis que pose aux doctorants étrangers non boursiers le projet de faire une thèse en France : je peux dire cela pour ceux que je connais et à travers mon expérience personnelle. À côté des soutiens des proches, du directeur ou de la directrice et des amis, seuls les motivations, la volonté et les efforts personnels peuvent assurer l'achèvement de ce travail. Et on comprend que plusieurs abandonnent en cours de route, malgré une bonne volonté de départ.

Quant aux avantages que j'ai pu recevoir, ils sont incalculables. À travers les différentes périodes de la thèse, je peux tirer la conclusion suivante : les contacts personnels ont joué un rôle primordial dans ma vie de doctorante. Je ne peux pas oublier les demi-journées de travail ensemble avec une amie doctorante française à la bibliothèque qui ont renforcé notre amitié, les repas conviviaux juste en face de l'université avec les enseignants, les collègues et les étudiants après des rencontres scientifiques ou après des soutenances, les soirées sympathiques pour que tout le monde soit proche, lors d'un événement particulier, gai ou triste, pour un-e étudiant-e, les courts voyages pour rendre visite mes ami-e-s. Mon déménagement m'a poussée à m'ouvrir à d'autres cercles d'amis, à savoir intégrer un groupe d'amies vietnamiennes dont les maris sont des amis du mien, à nouer des liens d'amitié avec mes collègues dans un nouveau milieu professionnel, à me rattacher à un groupe de volontaires pour raconter des histoires aux enfants de 4 à 8 ans dans les bibliothèques municipales.

Sont ancrées dans ces jeunes années de ma vie différentes images des femmes extraordinaires que j'admire profondément : une mère vietnamienne, reconnue en tant que

⁴²⁹ Ceci est un véritable besoin moralement et intellectuellement. Nous avons pu nourrir notre passion pour la recherche grâce aux rencontres avec des formateurs et de jeunes enseignants-chercheurs de la région à Nha Trang (Vietnam) en août 2011 et par une contribution à la revue *Synergie du Mékong* publiée en 2011.

« veuve n'ayant pas même deux piécettes », qui se préoccupait silencieusement de ses enfants par ses prières sans faille. Grâce à ces dernières ils sont toujours sains et saufs bien que très loin d'elle ; une directrice qui, comme elle nous le confie souvent en tant que « la maman du Sud », consacre sa vie à accueillir et à s'occuper chaleureusement et avec dévouement des étudiants en particulier les étudiants étrangers, qui a pris l'initiative d'aider entre autres moralement et scientifiquement un étudiant étranger incarcéré, doctorant qui n'était pourtant pas le sien, et lui a enfin fait soutenir sa thèse ; une doctorante ivoirienne et une doctorante vietnamienne qui, malgré des préoccupations familiales, des bouleversements dans leur pays et des charges professionnelles, sont parvenues avec détermination à réussir leur thèse avec grand succès. Elles restent toujours à notre disposition pour tous renseignements et services ; une grand-mère normande qui m'a appris à « cueillir les roses » de la vie, et m'a inculqué des valeurs de la famille voire de l'amitié qui peut naître entre une octogénaire et une trentenaire comme moi, et beaucoup d'autres qui m'ont donné l'exemple de leur générosité et de leur bonté. Ces rencontres font partie de mes années de thèse et de leur apprentissage.

Par ailleurs, le fait d'effectuer le travail de thèse en deux périodes différentes m'a été très avantageux sur le plan personnel. En effet, si les années en France m'ont donné bases scientifiques en sciences du langage, en particulier en didactique des langues et des cultures, et des méthodes de travail dans le milieu universitaire, les années à Singapour m'ont fait découvrir mon véritable intérêt sur le plan professionnel. Intéressée désormais par les enfants, je garde l'habitude acquise pendant ma thèse de me poser des questions pour essayer de les comprendre, d'aller me renseigner sur ce public par la documentation, par les conférences organisées par l'école où je travaille ou par les institutions singapouriennes. Je suis curieuse de ce qui leur arrive, de leur vie et de leur milieu.

Finalement, j'ai eu la chance d'avoir profité de tant d'expériences interculturelles pendant toute la durée de ma thèse. J'ai pu d'abord rencontrer, connaître et m'approprier en partie différentes cultures en fonction de chaque région ou de chaque communauté car tout semble cohabiter harmonieusement en France. Ma nouvelle vie sur l'île ne me surprend pas car il s'agit d'une structure interculturelle relativement similaire. Les gens ont l'anglais pour la langue officielle mais j'aperçois souvent le mélange entre l'anglais avec une dizaine des langues, y compris des patois et dialectes, à savoir le mandarin, le hokkien, le teochew, le cantonnais, le malay, le hindi, etc. Suite à cette diversité de population, le pays célèbre chaque année de nombreuses fêtes pour toutes populations sur

l'île : le métissage et la rencontre font partie de ma vie de tous les jours. La passion pour mon travail auprès des enfants et mon désir de recherche sont comblés par ce riche bain interculturel.

Une fois les défis et intérêts présentés, nous tenons à passer aux réflexions sur les prolongements de cette recherche.

3. Perspectives à venir

Suite aux résultats et aux incomplétudes de cette étude, nous engagerons des pistes à la fois au niveau de la recherche et au niveau de la didactique pour le prolongement de ce travail.

3.1. Pistes de recherche

3.1.1. Au niveau des CM

Ces pistes appartiendront toujours à l'étude en Sciences du langage car elles fonctionneront sur l'analyse linguistique et l'analyse discursive des phénomènes langagiers présents dans les CM.. En voici d'abord quelques-unes d'après nos remarques sur notre méthodologie mentionnées ci-dessus :

- prendre comme données des CM dans les disciplines plus variées et aussi dans les spécialités différentes pour avoir une vision plus transversale pour la démarche comparative et synthétique ;
- viser les CM ci-dessus au même niveau en particulier en première année ou en dernière année de chaque cursus (licence, master) pour comparer les façons d'enseigner des CM ;
- poursuivre l'étude longitudinale d'un cours dont la forme est magistrale pour voir les évolutions éventuelles dans l'enseignement, la façon de mener le cours, etc. ;
- prendre en compte l'ordre des CM de différentes disciplines, par exemple, tous les premiers cours, pour voir comment chaque discipline est présentée et commencée dès le début. On peut alors s'approprier l'importance de l'introduction, la visée des objectifs de chaque cours et les méthodes de travail conseillées par l'enseignant.

Par ailleurs, d'autres pistes s'inscrivent également dans la perspective interculturelle :

- comparer les deux premiers CM d'une même matière en deux langues différentes, par exemple la microéconomie, pour voir comment s'élabore l'enseignement de cette dernière selon deux cultures différentes, pour savoir s'il existe des analogies

ou des interférences entre elles. Cela serait utile pour les étudiants qui choisissent les mobilités dans le cadre d'échange ou de poursuite de leurs études. Au Vietnam, l'étude sur le cours magistral n'attire pas encore l'attention des chercheurs, voire des autorités de l'enseignement supérieur. Nous avons toujours un flux des bacheliers passant le concours d'universités chaque année mais on constate toujours un souci de qualité de la plupart des cours qui se tiennent dans l'amphithéâtre, autrement dit les CM. Nous sommes curieuse donc de réétudier ce phénomène dans le système vietnamien, où nous avons eu l'occasion de passer les premières années de notre vie étudiante.

Enfin, comme nous l'avons souligné, notre thèse mettant l'accent sur le caractère *en présentiel* du CM, elle pourrait être plus pertinente à l'aide d'un travail comparatif entre deux formes de CM, l'un en présentiel et l'autre par correspondance.

Ces pistes de prolongement examinent le CM d'un certain point de vue car elles le mettent au centre de la recherche. Nous pensons nécessaire de remettre en question notre problématique sous d'autres angles de vue, en menant des études sur les acteurs principaux assistant à ce phénomène d'enseignement.

3.1.2. Du point de vue des acteurs

Ces travaux peuvent prendre sources dans d'autres domaines, à savoir la sociolinguistique, la sociologie et les sciences de l'éducation car il faudra prendre contact avec les acteurs. Voici quelques pistes :

- mener des enquêtes auprès des enseignants, auteur de leur enseignement, pour compléter les études de leurs propres CM ;
- mener des enquêtes auprès des étudiants, natifs et étrangers, de différents niveaux pour savoir leur perception, leur sentiment envers le cours magistral.

3.2. Pistes didactiques

A côté des pistes de recherche, les pistes d'application didactique prennent une place aussi importante, en vue du prolongement de ce travail. Nous voudrions préciser que les propositions suivantes auront pour but de favoriser l'appréhension du CM par des éléments démontrés dans notre thèse dans l'intérêt de l'ensemble des étudiants, en particulier des étudiants étrangers.

Quoi qu'il en soit, le CM est constitué comme la matière brute des discours de l'enseignant. Nous tenons donc à nous joindre d'abord aux travaux du FOU qui s'engagent dans l'étude des phénomènes linguistiques, en particulier dans les CM. En

effet, ces perspectives ont permis de dégager des démarches opérationnelles en vue de la compréhension et de la prise de notes des étudiants face à cette forme d'enseignement courante à l'université. Elles réussissent donc à identifier les compétences universitaires à donner dans les centres de langue auprès d'un public des étudiants étrangers. Nous partageons donc les pistes en faveur des savoir-faire langagiers comme suit⁴³⁰ :

- « comprendre l'organisation institutionnelle » ;
- « se familiariser avec les méthodes de travail » ;
- « repérer les rituels discursifs » ;
- « repérer les modalités d'accompagnement pédagogique » ;
- « repérer le positionnement de l'enseignement par rapport aux notions traitées » ;
- « comprendre les notions disciplinaires ».

De même, nous inspirant des suggestions de Violaine de Nuchèze et de Catherine Frier en vue de l'amélioration de l'aspect scriptural au niveau universitaire, nous adopterons des pistes didactiques qui sont les suivantes :

- « apprendre à discerner, (dans les CM), l'imbrication des discours,
- apprendre à discerner exactement à chaque instant qui parle,
- parvenir à comprendre les enjeux d'une démonstration,
- parvenir à disposer de la finesse langagière d'un (auditeur) expert,
- parvenir à analyser objectivement les propos tenus par chacun des acteurs inclus - dans le discours,
- développer son esprit critique pour pouvoir prendre de la distance et se réapproprier le discours tenu,
- développer sa culture scientifique pour mieux comprendre les enjeux, les codes et les implicites (du discours oral) scientifique.⁴³¹ »

Vus les résultats de notre thèse, ces suggestions didactiques liées au FOU permettront aux étudiants d'appréhender le CM comme un genre social. Ce qui est important pour nous, c'est que les enseignants et les étudiants communiquent et discutent ces propositions, pour que ces derniers prennent en compte les objectifs dès le début de leur soutien linguistique. Des cours de ce type peuvent être destinés à tous les étudiants qui ont besoin de renforcer leurs compétences. De ce fait, après la formation, ils pourraient acquérir des compétences et savoirs nécessaires pour s'approprier les enseignements et les implicites sociaux et culturels qui se cachent derrière dans les CM. D'où la formation à la *littéracie* dans l'enseignement supérieur.

⁴³⁰ Mangiante Jean-Marc et Parpette Chantal, 2011, pp. 118-123.

⁴³¹ Cité dans le mémoire de Fintz Claude, intitulé *Quelle imbrication des langues et cultures dans l'écrit de recherche ? Le cas de l'écriture d'une thèse en français par des étudiants non francophone*, en vue du Master 2 Recherche Didactique des langues et des cultures, Université de Saint-Etienne, 2012, p. 23.

Cependant, comment transmettre ces objectifs en démarches didactiques concrètes ? Nous pensons nécessaire de focaliser sur, entre autres, l'activité suivante lors de la formation : analyser des CM enregistrés sur leurs différents aspects, la compréhension du sujet, la découverte des éléments en dehors des contenus principaux, les autres dimensions à ne pas rater telles que des phénomènes discursifs et énonciatifs, des allusions, des messages éthiques, des gestes professionnels, etc.

Ces dernières pensées nous conduisent à nous engager dans un domaine de recherche appelé la sociodidactique.

3.3. Pistes sociodidactiques

Nous pouvons pour conclure nous poser la question suivante : Etant donné que les étudiants visent à réussir leurs années d'études, comment peut-on les initier à la multidimensionnalité des CM, partie forte de l'enseignement supérieur en France ? Cette question se pose d'ailleurs, avec quelques variantes, autant pour les Français, les francophones, que pour les étrangers non francophones et non occidentaux. Car la culture et les valeurs dont sont imprégnés les CM, dont ils sont à la fois les témoins et les vecteurs, peuvent faire obstacle à la réussite de tout étudiant si, pour une raison ou une autre, son vécu ne l'a pas initié à ces valeurs. Réfléchir à cette question revient donc à réfléchir à l'égalité sociale des chances à l'université et donc s'intéresser aux enjeux sociopolitiques de l'éducation.

Tout étudiant vit la rencontre d'au moins deux cultures, la culture de son milieu d'origine et la culture universitaire. Ce contexte interculturel nous conduit à traiter notre question sous deux angles de vue, à savoir le point de vue des étudiants eux-mêmes et l'angle des différents contextes francophones.

En premier lieu, l'étudiant doit prendre conscience que les enseignements qu'il va recevoir ne se limiteront pas aux savoirs ou savoir-faire de sa discipline. Il conviendrait donc qu'il ait l'occasion de réfléchir sur tout ce qui se passe dans la société, la sienne et celle de l'université où il va étudier.

On peut, de notre recherche, retenir l'idée que comprendre un CM et en tirer tout le profit possible revient pour l'étudiant, français ou étranger, à effectuer une auto-formation, donc à entrer dans une nouvelle phase de son éducation. Une préparation sous forme de séminaires de discussions collectives par exemple, dans son pays ou son établissement d'origine, pourrait lui faire prendre la mesure de la richesse et de l'épaisseur des CM, qui dépassent le seul apport d'informations nouvelles.

On peut aussi imaginer des activités pré-universitaires où on inviterait les futurs étudiants à réfléchir sur leur culture d'origine pour en identifier les valeurs et leur histoire. Cela les aiderait à relativiser ce qu'ils ont vécu jusque-là pour admettre que toutes les façons d'enseigner et d'éduquer ne se ressemblent pas dans le monde.

Enfin, on pourrait organiser des pratiques de recherche où des étudiants étrangers seraient invités à comparer des cours magistraux dans leur pays et dans le pays francophone où ils vont aller, à partir de leur enregistrement, filmé ou audio. On essaierait avec eux d'identifier les allusions, les connivences, les références culturelles pour attiser leur vigilance et les rendre curieux de la culture de la société d'accueil où ils vont évoluer, et pas seulement à ses aspects scientifiques.

Ces quelques idées finales pourraient, si on les mettait en pratique, aider les futurs étudiants, enrayer les échecs scolaires et les découragements qui s'ensuivent.

C'est l'espoir que nous nourrissons modestement à la fin de notre recherche.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- ADAM Jean-Michel, 1999, *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
- ARMOGATHE Jean-Robert, AUTHIER Michel, CARRAUD Vincent, 1987, *Descartes, Discours de la méthode plus la dioptrique les météores et la géométrie*, Tours, Fayard,
- AUSTIN John Langshaw, 1970, *Quand dire, c'est faire*, traduction française, Paris, Seuil.
- AUTHIER-REVUZ Jacqueline, 1995, *Ces mots qui ne vont pas de soi [Texte imprimé] : boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Paris, Larousse.
- AUTHIER-REVUZ Jacqueline, 2003, *Parler des mots*, Paris, Presse Sorbonne nouvelle.
- BAKHTINE Mikhaïl, 1970, *La Poétique de Dostoïevski*, Paris, Seuil.
- BAKHTINE Mikhaïl, 1977, *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Editions de Minuit.
- BAKHTINE Mikhaïl, 1978, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- BAKHTINE Mikhaïl, 1984, *Esthétique de la création verbale*, traduction d'Aucouturier Alfreda, Paris, Gallimard.
- BARTH Britt-Mari, 1993, *Le savoir en construction*, Paris. Retz.
- BEACCO Jean-Claude, 1990, *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris, Hachette.
- BENVENISTE Emile, 1966, *Problèmes de linguistique générale*, tome I, Paris, Gallimard.
- BENVENISTE Emile, 1974, *Problèmes de linguistique générale*, tome II, Paris, Gallimard.
- BERTRAND Olivier et SCHAFFNER Isabelle, 2008, *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*, Palaiseau, Les Editions de l'école polytechnique.
- BIRKELUND Merete, HANSEN Maj-Britt Mosegaard, NOREN Coco (dir.), *L'énonciation dans tous les états, Mélanges offerts à Henning Nolke*, Berne, Peter Lang
- BLANCHE-BENVENISTE Claire, JEANJEAN Colette (et al.), 1987, *Le français parlé : transcription et édition*, Paris, Didier érudition.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire, 1990, *Le français parlé, études grammaticales*, Paris, CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire, 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire, 2010, *Le français : usages de la langue parlée*, avec la collaboration de Martin Philippe pour l'étude de la prosodie, Paris, Peeters.
- BLANCHET Philippe, 1995, *La pragmatique. D'Austin à Goffman*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Editions des archives contemporaines.
- BOUACHA Ali, 1984, *Le discours universitaire*, Berne, Peter Lang.
- BRES Jacques, HAILLET Patrick Pierre, MELLET Sylvie, NOLKE Henning, ROSIER Laurence (dir.), 2005, *Dialogisme et polyphonie, Les approches linguistiques*, Bruxelles, De Boeck Duculot.
- BRUNSCHWIG Jacques et LLOYD Geoffrey, 2005, *Le savoir grec*, Paris, Flammarion.
- BUCHETON Dominique, 2010, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octares.

- BULOT Thierry, BLANCHET Philippe, 2011, *Dynamiques de la langue française au XXI^{ème} siècle : une introduction à la sociolinguistique*, <http://www.sociolinguistique.fr>.
- CADET Lucile, GOES Jan, MANGIANTE Jean-Marc, 2010, *Langue et intégration, Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Bruxelles, Peter Lang.
- CHARLE Christophe et VERGER Jacques, 2007, *L'histoire des universités XIII^e - XXI^e siècle*, Paris, Presses Universitaires France.
- CHAROLLES Michel, FISHER Sophie, JAYEZ Jacques, 1990, *Le discours, représentations et interprétations*, Paris, Presses Universitaires de Nancy.
- CHEVALLARD Yves, 1985, *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CORNAIRE Claudette, GERMAIN Claude, 1998, *La compréhension orale*, Paris, CLE International.
- COUVREUR Séraphin, *La grande étude* (traduction), dans le cadre de la collection Les classiques des sciences sociales, dirigée et fondée par Tremblay Jean-Marie, Université du Québec à Chicoutimi.
- DEFAYS Jean-Marc, 2000, *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur*, Bruxelles, De Boeck.
- DELAMOTTE-LEGRAND Régine et CAITUCOLI Claude (dir.), 2008, *Morales langagières, Autour de propositions de Bernard Gardin*, Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- DUCROT Oswald, 1984, *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- DUCROT Oswald, 1998, *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*, Paris, Hermann.
- DUPRONT Alphonse, 2003, *La chaîne vive. L'université, école de l'humanité*, Paris, Presses de l'université de Paris Sorbonne.
- FOUCAULT Michel, 1971, *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- FRANCOIS Frédéric, 2004, *Enfants et récits, Mise en mots et « reste »*, Textes choisis et présentés par Delamotte-Legrand Régine, collection didactiques, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- FRANCOIS Frédéric, 2007, *Pour une cartographie de la polysémie verbale*, Paris, Louvain, Peeters.
- GALATANU Olga, PIERRARD Michel et VAN RAEMDONCK Dan (dir.), 2009, *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bruxelles, Peter Lang.
- GOFFMAN Erving, 1974, *Les rites d'interaction*, traduit de l'anglais par Alain Kihm, Paris, Minuit cop.
- GOUVARD Jean-Michel, 1998, *La pragmatique, outils pour l'analyse littéraire*, Paris, Armand Colin.
- GREIMAS Algirdas Julien, 1986, *Sémantique structurale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GREZA Aude et MARTIN-BERTHEZ Françoise, 2007, *Verbes et classes sémantiques*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1980, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1998, *Les interactions verbales*, tome 1, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2002, *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2005, *Implicite*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2005, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

-
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2005, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Armand Colin.
- LESNE Marcel, 1977, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LEVI-STRAUSS Claude, 1983, *Le regard éloigné*, Paris, Plon.
- LEWIS Harry Roy, 2006, *Excellence Without a Soul : How Great University Forgot Education*, New York, PublicAffairs.
- LUSIGNAN Serge, 1999, *La construction d'une identité universitaire en France (XIIIe - XVème siècles)*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- MAINGUENEAU Dominique, 1976, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU Dominique, 1981, *Approche de l'énonciation en linguistique française, embrayeurs, temps, discours rapporté*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU Dominique, 1987, *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU Dominique, 1996, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- MARTINEZ Robert, 1983, *Pour une logique du sens*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MANGIANTE Jean-Marc, PARPETTE Chantal, 2010, *Le Français sur Objectifs Universitaires*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MAZIERE Françoise, 2005, *L'analyse du discours*, collection « Que sais-je ? », n° 3735, Paris, Presses Universitaires de France.
- MOIRAND Sophie et BEACCO Jean-Claude, 1995, *Les enjeux des discours spécialisés*, Paris, Presses de la Sorbonne.
- MOIRAND Sophie, 1996, *Le discours : enjeux et perspectives*, Paris, Le français dans le monde, Hachette Edicef.
- MORIN Edgar, 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.
- MUSSELIN Christine, 2008, *Les universitaires*, Paris, La Découverte.
- NICHOLLS Gill, 2001, *Professional development in higher education*, London, Kogan Page.
- NØLKE Henning, 1993, *Le regard du locuteur [Texte imprimé] : pour une linguistique des traces énonciatives*, Paris, Kimé.
- NØLKE Henning et ADAM Jean-Michel, 2000, *Approches modulaires : de la langue au discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- PECHEUX Michel., 1969, *Analyse automatique du discours*, Paris, Dunod.
- PEYTARD Jean et MOIRAND Sophie, 1992, *Discours et enseignement du français*, Vanves, Hachette.
- RABATEL Alain, 2003, *Le point de vue*, Montpellier, Université Paul-Valéry, Praxiling.
- RABATEL Alain, 2004, *Effacement énonciatif et discours rapportés*, Paris, Larousse.
- RACE Phil, 2001, *The lecturer's toolkit*, London, Kogan Page.
- RASTIER François, 1991, *Sémantique et recherches cognitives*, Paris, Presses Universitaires de France.
- RASTIER François, 2009, *Sémantique interprétative*, Paris, Presses Universitaires de France.
- RAUCENT Benoît, VANDER BORGHT Cécile, 2006, *Être enseignant-Magister ? Metteur en scène ?*, Bruxelles, De Boeck et Lacier.
- RENAUT Alain, 2002, *Que faire l'université ?*, Collection Temps D'une question, Paris, Bayard Culture.

- REY Olivier, 2005, *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*, Les Dossiers de la Veille, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, Cellule de veille scientifique et technique.
- RICŒUR Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- VERGER Jacques, 1999, *Culture, enseignement et société en Occident aux XIIe et XIIIe siècles*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- WAQUET Françoise, 2003, *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVIe – XXe siècle)*, Paris, Albin Michel.

ARTICLES

- ADAM Jean-Michel, 2004, « Une (autre) approche de la complexité de l'organisation du discours, Analyse textuelle d'un fragment de la Bruyère », in *L'énonciation dans tous les états, Mélanges offerts à Henning Nolke*, Birkelund Merete, Hansen Maj-Britt Mosegaard, Noren Coco (dir.), Berne, Peter Lang, pp. 333-347.
- AUTHIER-REVUZ, 1994, « L'Énonciateur glosateur de ses mots : explicitation et interprétation », dans *Langue française*, n° 103, Paris, Larousse, pp. 91-102.
- BARON Myriam, « Mises en espace des sociétés de la connaissance par les universités et les mobilités étudiantes. », disponible sur le site http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/77/76/PDF/HDR_MBaron.pdf, (consulté le 15 avril 2013).
- BEACCO Jean-Claude, MOIRAND Sophie, 1995, « Autour des discours de transmission de connaissances », dans *Langages*, n° 117, pp. 32-53.
- BEACCO Jean-Claude, 2004, « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », dans *Langages*, n° 153, pp. 109-119.
- BEACCO Jean-Claude, 2011, « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Blanchet Philippe et Chardenet Patrick (dir.), Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 31-40.
- BENVENISTE-CLAIRE Blanche, 2004, « Les aspects dynamiques de la composition sémantique de l'oral », dans *Sémantique et corpus*, Condamins Anne (dir.), Paris, Lavoisier, pp.39-73.
- BERNIE Jean-Paul, 2005, « Produire une “règle” mathématique : quel oral, pour quels objets de savoir ? », dans *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Textes réunis et présentés par Halté Jean-François et Rispaïl Marielle, Paris, L'Harmattan, pp. 59-74.
- BRETEGNIER Aude, 2010, « Français langue d'insertion/d'intégration/d'affiliation socio-universitaire. Parcours, difficultés, formations », dans *Langue et Intégration, Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Cadet Lucile, Goes Jan et Mangiante Jean-Marc, pp. 313-329.
- BLANCHET Philippe, 2011, « Les transpositions didactiques », dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Blanchet Philippe et Chardenet Patrick (dir.), Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 197-202.
- BONHOMME Marc, 2004, « Monologisme et dialogisme dans les professions de foi électorales : le cas des élections présidentielles françaises de 2002 », dans *L'énonciation dans tous les états, Mélanges offerts à Henning Nolke*, Birkelund Merete, Hansen Maj-Britt Mosegaard, Noren Coco (dir.), Berne, Peter Lang, pp. 349-365.
- BOUCHARD Robert et PARPETTE Chantal, 2003, « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux », dans *Arob@se*, www.arobase.to, volume 1-2, pp. 69-78.

-
- BOUCHARD Robert et PARPETTE Chantal, 2007, « Autoportrait de l'enseignant-chercheur en « acteur » jeu de postures et reformulations dans les cours magistraux I ère année », LIDIL 35, Laboratoire ICAR 5UMR 5191), Université Lyon2.
- BOUCHARD Robert, 2004, « Cours magistral et “sources de savoir” : médiation discursive et médiation grammaticale », dans *La Médiation entre langue et discours*, Delamotte-Legrand Régine et Lane Philippe, (éds.), Rouen, Presses Universitaires de Rouen, pp. 243-251.
- BOUCHARD Robert, 2007, « Le cours magistral comme genre : de la langue de spécialité aux événements langagiers spécifiques », *Actes du colloque international sur la didactique des langues de spécialité : théorie et pratique*, Hafedh H (ed.) Dar Ennehel d'Édition et de Distribution, Tunis, pp. 121-136.
- BOUCHARD Robert, juin 2005, « Les interactions pédagogiques comme polylogues », dans *Lidil*, n° 31, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 139-155.
- BOUCHARD Robert, PARPETTE Chantal, POCHARD Jean-Charles, 2005, « Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2 », dans *Cahiers du Français Contemporain*, n° 10, pp. 191-208.
- BOUCHARD Robert, 2009, « Intervention didactique en milieu scolaire et cycle dialogal », dans *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, GALATANU Olga, PIERRARD Michel Et VAN RAEMDONCK Dan (dir.), Bruxelles, Peter Lang.
- BRES Jacques et NOWAKOWSKA Aleksandra, 2004, « J'exagère ? ... Du dialogisme interlocutif », in *L'énonciation dans tous les états, Mélanges offerts à Henning Nolke*, Birkelund Merete, Hansen Maj-Britt Mosegaard, Noren Coco (dir.), Berne, Peter Lang, pp. 1-27.
- BRONCKART Jean-Paul, CHISS Jean-Louis, « DIDACTIQUE - La didactique des disciplines », *Encyclopædia Universalis*, disponibles sur le site <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/didactique-la-didactique-des-disciplines/>, (consulté le 23 avril 2011).
- BRUTER Annie, 2008, « Le cours magistral comme objet d'histoire », dans *Le cours magistral, XVe-XXe siècles, Histoire de l'éducation*, n° 120, Bruter Annie (dir.), Paris, INRP, pp. 5-32.
- CAPPEAU Paul et BATUT Michèle, 2005, « Oral et grammaire : Les liaisons fructueuses », dans *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Textes réunis et présentés par Halté Jean-François et Rispaïl Marielle, Paris, L'Harmattan, pp. 233-245.
- CAREL Marion, 2004, « Polyphonie et argumentation », dans *L'énonciation dans tous les états, Mélanges offerts à Henning Nolke*, Birkelund Merete, Hansen Maj-Britt Mosegaard, Noren Coco (dir.), Berne, Peter Lang, pp. 29-45.
- CARRAS Catherine, 2009, « L'activité métalexicale en cours magistral : dialogisme et transmission des connaissances », dans *Acteurs et contextes des discours universitaire*, Tome 2, Defays Jean-Marc et Englebert Annick (dir.), L'Harmattan, Paris, pp. 11-22.
- CHARAUDEAU Patrick, 2012, « Une éthique du discours médiatique est-elle possible ? », paru dans la revue *Communication*, Vol. 27, disponible sur le site <http://communication.revues.org/index3066.html>, consulté le 15 septembre 2012.
- CHAROLLES Michel, 2005, « Les adverbiaux cadratifs », dans *Langue française*, Paris, Larousse.
- CHATZIS Konstantinos, 2008, « Les cours de mécanique appliquée de Jean-Victor Poncelet à l'École de l'Artillerie et du Génie et à la Sorbonne, 1825-1848 », dans *Histoire de l'éducation*, n° 120, octobre-décembre 2008, sous la direction de BRUTER Annie, Paris, INRP, pp. 113-138.
- CHAUVIGNE Christian et COULET Jean-Claude, 2010, « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », dans *Revue française de pédagogie*, n° 172, pp.29-42.

- CICUREL Francine, 2000, « Hétérogénéité des direns dans une situation d'enseignement – apprentissage », dans *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Souchon Marc (ed.), Besançon, Presses universitaires francomtoises, pp. 285-296.
- COLLETTA Jean-Marc, 2002, « L'oral, c'est quoi ? », dans *Les cahiers pédagogiques* n°400, janvier 2002, dossier : « Oser l'oral », p. 38.
- CORTIER Claude, 2005, « L'oral dans la recherche *INRP Ecole primaire* : Représentations et pratiques », dans *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Textes réunis et présentés par Jean-François Halté et Marielle Rispail, Paris, L'Harmattan, pp. 47-58.
- COSTE Claude, 2008, « Roland Barthes, du séminaire au cours magistral », dans *Histoire de l'éducation*, n° 120, octobre-décembre 2008, sous la direction de Bruter Annie, Paris, INRP, pp. 139-160.
- DABENE Michel et RISPAIL Marielle, 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », dans *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, 2008-1, Liège, pp. 10-13.
- DEFAYS Jean-Marc et MARECHAL Marielle, 2010, « L'analyse du (des) discours universitaire(s) : en collaboration ou en concurrence avec les disciplines universitaires », disponible sur [labarquetheatre.free.fr/litteracies/textes.../a_Defays\(JM\)Marechal\(M\)_FR.pdf](http://labarquetheatre.free.fr/litteracies/textes.../a_Defays(JM)Marechal(M)_FR.pdf), (consulté le 01 mars 2011).
- DEFAYS Jean-Marc, 2006, « Prolégomène à une analyse des discours universitaires », dans *Perspectives interculturelles et interlinguistiques sur le discours académique*, Eija Suomela-Salmi, Fred Dervin (éd.), Department of French Studies, University of Turku, p. 193-219. www.hum.utu.fi/oppiaineet/ranskankieli/tutkimus/julkaisut/BOOK.pdf, pp.193-219, (consulté le 01 mars 2011).
- DELAMOTTE-LEGRAND Régine, 2008, « Entretien avec Bernard Gardin : Les morales langagières. », dans *Morales langagières : autour de propositions de recherche de Bernard Gardin*, Delamotte-Légrand Régine et Caitucoli Claude (éds.), Mont-Saint-Aignan Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- DOKIC Jérôme, 2009, « L'esprit (bipolaire) et le monde (vérifacteur). Quelques réflexions sur *L'esprit et le monde* de John McDowell », dans *Philosophiques*, vol. 36, n° 1.
- FAN Rui-ping, 2003, « Social justice : Rawlsian and Confucian », dans *Comparative Approaches to Chinese Philosophy*, Ashgate Publishing, pp. 144-168.
- FAVIER Jean, « MOYEN ÂGE - Les universités médiévales », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], disponible sur le site <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/moyen-age-les-universites-medievals/>, (consulté le 23 avril 2011).
- FLØTTUM Kjersti, 2004, « La présence de l'auteur dans les articles scientifiques : Etude des pronoms *je, nous* et *on* », dans *Structure et des discours. Mélanges offerts à Eddy Rolet Auchlin A. (et al.)* (dir.), Québec, Nota bene, pp. 401-416.
- GALATANU Olga, 2006, « Sémantique et élaboration discursive des identités "L'Europe de la connaissance" », dans le discours académique, dans *Perspectives interculturelles et interlinguistiques sur le discours académique*, Eija Suomela-Salmi, Fred Dervin (éd.), Department of French Studies, University of Turku, disponibles sur le site www.hum.utu.fi/oppiaineet/ranskankieli/tutkimus/julkaisut/BOOK.pdf, pp. 121-149, (consulté le 01 mars 2011).
- GOES Jan, 2010, « L'université comme lieu d'intégration sociolinguistique des étudiants d'échange, Perspectives institutionnelles et didactiques », in *Langue et intégration, Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, CADET Lucile, GOES Jan, MANGIANTE Jean-Marc, Bruxelles, Peter Lang, pp. 207-218.

-
- GUILLOT Céline, 2006, « Démonstratif et déixis discursive : analyse comparée d'un corpus écrit de français médiéval et d'un corpus oral de français contemporain », dans *Langue française*, n° 152.
- HALTE Jean-François, 2005, « Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière », dans *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activité*, Textes réunis et présentés par Halté Jean-François et Rispaïl Marielle, Paris, L'Harmattan, pp. 10-31.
- HOTTIN Christian, 1999, « Un lieu d'enseignement : l'amphithéâtre, espace du cours magistral », dans *Universités et grandes écoles à Paris, les palais de la science*, Paris, Action artistique de la ville de Paris, pp. 45-52.
- HOTTIN Christian, 2009, « Retour sur un patrimoine parisien méconnu : les espaces de transmission du savoir à l'époque moderne (I). De la maison à l'amphithéâtre », disponible sur le site <http://insitu.revues.org/3777>.
- IDIAZABAL Itziar et LARRIGAN Luis-Mari, 2005, « A propos de la structure périodique des énoncés oraux. Un outil pour la didactique des débats scolaires », dans *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Textes réunis et présentés par Halté Jean-François et Rispaïl Marielle, Paris, L'Harmattan, pp. 91-103.
- LEQUESNE Christian, le 19 septembre 2012, « La recherche doit être la priorité », paru dans *Ouest-France*.
- LEVY-MONGELLI Danielle, 1996, « Typologie des textes et stratégies de la compréhension en langue étrangères », *ELA*, n° 104, Didier, pp. 421-430.
- NGUYEN Viet Quy Lan, 2010, « Comment se manifeste l'autorité de l'enseignant universitaire dans les cours magistraux ? », *Cahiers du Celec*, n° 2, Saint-Etienne, Laboratoire du Celec.
- NGUYEN Viet Quy Lan, 2011, « La complexité des discours magistraux en français : difficultés de compréhension orale pour les étudiants vietnamiens Le cas des CM en économie à l'université », dans *Globalisation et contextualisation des pratiques*, coordonné par Jacky Cailler et Serge Borg, Actes du colloque Le Français sur Objectifs Universitaires, *Revue du Gerflint, Synergies Monde*, tome 2, n° 8, pp. 397-408.
- NGUYEN Viet Quy Lan, 2011, « L'esprit cartésien dans les cours magistraux en français », dans *Les recherches-actions en Asie du sud-est ... et ailleurs !*, coordonné par Nguyen Xuan Tu Huyen et Rispaïl Marielle, *Revue du Gerflint, Synergies Pays Riverains du Mékong*, n° 3, pp. 143-151.
- NGUYEN Viet Quy Lan, 2012, « Les étudiants vietnamiens issus des classes bilingues face aux cours magistraux en français - cultures et stratégies d'apprentissage », dans *Esquisses pour une école plurilingue, Réflexions sociodidactiques*, Rispaïl Marielle (dir.), Jeannot Céline, Tomc Sandra, Totozani Marine (éd.), Paris, L'Harmattan.
- MANDOSIO Jean-Marc, 2008, « Les cours d'Ange Politien à l'université de Florence (1480-1494), dans *Histoire de l'éducation* », n° 120, octobre-décembre 2008, sous la direction de Bruter Annie, Paris, INRP, pp. 33-54.
- MAYOR Federico, SCHATZMAN Evry, « SCIENCES - Sciences et société », *Encyclopædia Universalis*[en ligne], disponible sur le site <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/sciences-sciences-et-societe/>, consulté le 23 avril 2011.
- MONTUREUX Marie-François, 1995, « Les vocabulaires scientifiques et techniques », dans *Les enjeux des discours spécialisés*, Beacco Jean-Claude et Moirand Sophie (dir.), Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 13-25.
- NOGUES Boris, 2008, « Le public des facultés de lettres et de sciences au XIXème siècle (1808-1878) », dans *Histoire de l'éducation*, n°120, octobre-décembre 2008, sous la direction de Bruter Annie, Paris, INRP, pp. 77-97.

- NØLKE Henning, 2004, « Syntaxe, sémantique et modèles modulaires », dans *L'énonciation dans tous les états, Mélanges offerts à Henning Nølke*, BIRKELUND Merete, HANSEN Maj-Britt Mosegaard, NØREN Coco (dir.), Berne, Peter Lang, pp. 289-301.
- PARPETTE Chantal et ROYIS Patrick, 2000, « Le discours pédagogique : caractéristiques discursives et stratégies d'enseignement », *Mélanges du CRAPEL*, Université Nancy 2.
- PARPETTE Chantal, 2002, « Le cours magistral, un discours oralo-graphique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant », dans R. Gauthier & A. Meggori (eds.) *Actes du colloque Langages et significations : L'oralité dans l'écrit et réciproquement*, Albi, pp. 261-266.
- PARPETTE Chantal, 2010, « Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire », *Le français dans le Monde, Recherches & Applications*, n° 47, Paris : Cle International, pp. 104-113.
- PASCUAL Elsa et PERY-WOODLEY Marie-Paule, 1995, « La définition dans le texte », dans *Journées Le texte de type consigne*, Toulouse, Université Paul Sabatier, disponible sur le site http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=pery&subURL=articles/prescot_95.pdf.
- PECHEUR Jacques, 2009, « Le français sur objectif universitaire, un programme et un chantier, interview avec Mangiante Jean-Marc et Parpette Chantal », dans *Le français dans le monde*, n° 374, Paris, Clé International.
- PERRENOUD Philippe, « La transposition didactique à partir des pratiques, des savoirs aux compétences », dans *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.
- PEYTARD Jean, 1984, « Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage », dans *Langue française*, n° 64, pp. 17-28.
- PEYTARD Jean, 1993, « Les manifestations du discours relaté oral et écrit », *Cahiers du Crelef*, n° 35, Université de France-Comté, Besançon.
- POCHARD Jean-Charles, 2010, « Les reformulations et altérations d'une citation, à travers ses avatars pluri-sémiotiques », dans *Les reformulations plurisémiotiques en contexte de formation*, Rabatel Alain. (dir.), Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté. p.73-96.
- PREMAT Christophe, 2006, « L'engagement des intellectuels au sein des Universités Populaires », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 11, *L'engagement*, mis en ligne le 11 février 2008, disponibles sur le site <http://traces.revues.org/index238.html>, (consulté le 01 avril 2011).
- PUREN Christian, 1994, « Psychopédagogie et didactiques des langues », dans *Revue française de pédagogie*, n° 108, pp. 13-24.
- RABATEL Alain, 2003, « Les verbes de perception en contexte d'effacement énonciatif : du point de vue "représenté" aux discours "représentés" », dans *Travaux de linguistique*, n° 46, Bruxelles, Duculot, pp. 49-88.
- RICCI Lucile, 1996, « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique », *Les Carnets du Cediscor*, mis en ligne le 03 juin 2010, disponible sur le site <http://cediscor.revues.org/412>, (consulté le 30 septembre 2012).
- RICŒUR Paul, 1993, « Morale, éthique et politique », dans *Pouvoirs*, n° 65, pp. 5-18.
- RISPAIL Marielle, 2006, « La didactique du français et les contextes d'enseignement du français », co-auteur avec Plane S., introduction au dossier « L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques », dans *Lettre de l'AIRDF*, n° 38, 2006-1, Namur, pp. 4-5.
- RISPAIL Marielle, 2006, « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une sociodidactique des langues et des contacts de langues », dans le dossier

- « L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques », dans *Lettre de l'AIRDF*, n° 38, 2006-1, Namur, pp. 5-12.
- RISPAIL Marielle, 2008, « Socio-didactique : histoire d'une notion », avec Michel Dabène, dans *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, juin 2008.
- RISPAIL Marielle, 2011, « Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique - enjeux sociaux et scientifiques », Plate-forme internet sur la littéracie, disponible sur le site http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf.
- RISPAIL Marielle, NGUYEN Xuan Tu Huyen, NGUYEN Kim Oanh, LE Anh Thu, NGUYEN Thi Tuoi, LE Thi Phuong Uyen, 2003, « Etude des interactions langagières dans la classe : Approche socio-didactique, au Séminaire régional de recherche-action *Formation et autoformation des enseignants de français*, Cantho.
- RISPAIL Marielle, BLANCHET Philippe, 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain », dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Blanchet Philippe et Chardenet Patrick (dir.), Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 65-69.
- ROSSARI Corine, 2005, « *Cela dit* : un marqueur de prise de conscience », dans *Les marqueurs de glose*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 87-101.
- STEUCKARDT Agnès, 2005, « Les marqueurs formés sur *dire* », dans *Les marqueurs de glose*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 51-65.
- STOEAN Carmen Stefania, 2009, « La dimension interactionnelle du discours universitaire écrit », dans *Principes et typologie des discours universitaires*, Actes du colloque de Bruxelles en 2009, Defays Jean-Marc (dir.), Tome 1, Paris, L'Harmattan, pp. 283-295.
- VAILLANCOUT Richard, « La musique en format MP3 », *Direction des technologies de l'information*, Université Laval, disponible sur le site http://www.dti.ulaval.ca/pp/rva/presteleconf/le_format_mp3.html.

DICTIONNAIRES ET REFERENCES ENCYCLOPEDIQUES

- BOUFFARTIGUE Jean et DELRIEU Anne-Marie, 1996, *Les racines latines*, Paris, Belin.
- BRAUDO Serge, *Dictionnaire juridique*, <http://www.dictionnaire-juridique.com>.
- CELLARD Jacques, 2000, *Les racines latines du vocabulaire*, Bruxelles, Duculot.
- CHAMPY Philippe, ETEVE Christiane (dir.), 1998, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Maxéville, Nathan.
- CHARAUDEAU Patrick, MAINGUENEAU Dominique, 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CHEVALIER Jean-Claude, BLANCHE-BENVENISTE Claire, ARRIVE Michel, PEYTARD Jean, 2002, *Grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse.
- CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), le portail lexical, www.cnrtl.fr.
- COSTE Daniel, GALISSON Robert (dir.), 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- CUQ Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.
- DE NUCHEZE Violaine et COLLETTA Jean-Marc, 2004, *Guide terminologique de l'analyse du discours*, Bruxelles, Peter Lang.

- DUBOIS Jean, MITTERANT Henri, DAUZAT Albert, 1995, *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Paris, Larousse.
- ENCYCLOPEDIA UNIVERSALIS, ressource documentaire pour l'enseignement, www.universalis-edu.com.
- GAFFIOT Félix, 1934, *Dictionnaire latin français*, Paris, Hachette.
- GUILLOU Michel et MOINGEON Marc (dir.), 1997, *Dictionnaire universel francophone de Hachette*, Paris, Hachette/Edicef, AUPELF-UREF.
- DUCROT Oswald, TODOROV Tzvetan, 1973, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- FOULQUIE Paul, 1971, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF.
- LAROUSSE, www.larousse.fr.
- LITRE Emile, 1961, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette.
- MORFAUX Louis-Marie, 1980, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, Armand Colin.
- PICOCHÉ Jacqueline et MARCHELLO-NIZIA Christiane, 2001, *Histoire de la langue française*, Paris, Nathan.
- REY Alain, 2005, *Dictionnaire culturel en langue française*, Paris, Le Robert.
- REY-DEBOVE Josette et de REY Alain, 1977, *Robert*, Paris, Le Robert.
- REY-DEBOVE Josette et de REY Alain, 2004, *Robert*, Paris, Le Robert.

THESES ET MEMOIRES

- ALK-HAL Saloua, 2007, *Les étudiants étrangers face aux genres académiques : La complexité des cours magistraux et des TD et son impact sur le taux d'échec enregistré dans la faculté des Sciences Economiques et Gestion, le cas de la première année du DEUG* (Université Lumière-Lyon 2), Thèse nouveau régime, Université Lumière-Lyon 2.
- BOUADOU N'da Kadiatou, 2010, *La lettre administrative et l'acte administratif unilatéral à Abidjan : éthique et esthétique communicationnelles*, sous la co-direction de Jacques Cortès et Marielle Rispaïl, Université Jean Monnet de Saint-Etienne.
- BOUCHARD Robert, 1990, *Interaction et discursivité : sciences du langage, didactique des langues et didactique du français. 1, Analyse des interactions orales*. Université de Stendhal, Grenoble 3, Thèse, vol. 1 et 2.
- FINTZ Claude, 2012, *Quelle imbrication des langues et cultures dans l'écrit de recherche ? Le cas de l'écriture d'une thèse en français par des étudiants non francophones*, mémoire de Master 2 Recherche en Didactique des langues et des cultures, sous la direction de Marielle Rispaïl, Université Jean Monnet de Saint-Etienne.
- NGUYEN Thi Tuoi, 2010, *Interactions verbales dans la formation initiale des enseignants de français au Vietnam*, thèse de doctorale, sous la co-direction de Marielle Rispaïl et Nguyen Xuan Tu Huyen, Université Stendhal-Grenoble 3.
- NGUYEN Viet Quy Lan, juillet, 2009, *Comprendre l'oral à l'université : La complexité des discours magistraux en français pour les étudiants viet-namiens. Le cas des étudiants issus des classes bilingues*, Mémoire de Master 2 Recherche en Didactique des langues et des cultures, sous la direction de Marielle Rispaïl, Université Jean Monnet de Saint-Etienne.

-
- NYANGUI Arlette épouse Dinzebi, *L'étudiant non natif face au cours magistral : une démarche expérimentale*, thèse de doctorat sous la direction de Jean-Charles Pochard, soutenue en 2010, Université Lumière Lyon 2.
- PERRAULT Mylène, 2006, *Analyse du discours métalinguistique des enseignants de français comme révélateur de leur conceptualisation des notions linguistiques enseignées*, mémoire de M.A. en linguistique sous la direction d'Alain Polguère, Université de Montréal.
- RISPAIL Marielle, 1998, *Pour une sociodidactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral*, Tome 1, Thèse de doctorat, sous la direction de Louise Dabène, Grenoble 3.
- TRAN Thi Mai Yen, 2000, *Acquisition d'une compétence orale en français par de jeunes enfants vietnamiens*, Thèse de doctorat, sous la direction de Régine Delamotte-Légrand, Université de Rouen.

REFERENCES D'INFORMATIONS

Le site du Ministère de la Justice

<http://www.annuaires.justice.gouv.fr>

Le site de la Direction des technologies de l'information (Université Laval)

<http://www.dti.ulaval.ca/>

Le site MESR (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche)

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22705/professeur-des-universites.html>

LEGIFRANCE, le site du service public de la diffusion du droit

<http://www.legifrance.gouv.fr>

LE MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM

<http://www.magna-charta.org>

Le site de l'Info national et régionale sur les métiers et les formations en France

<http://www.onisep.fr>

La Banque de dépannage linguistique (Office québécois de la langue française)

<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html>

L'UNESCO

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm



INDEX DES NOTIONS

A

académie.....21
amphithéâtre.....84-87
autoritaire.....256

C

connaissance(s).....67-68
contextualisante(s), parties ~.....154-159
cours magistral.....41-48, 78, 99-103
culture (universitaire).....38-41
culture(s)
 culture didactique.....77
 culture du langage.....77
 culture éducative.....78

E

éthique60-64, 282

G

genre54-58
geste professionnel.....254-246

M

maître.....78-80
morale.....58-64

O

objectifs (universitaires)30-38, 309
oral.....49-54

S

savoir(s).....69-75
 savoirs savants diffusés/divulgués...72
 savoirs d'expertise.....73
 savoirs savants.....72
 savoirs sociaux.....73

T

transposition didactique.....93-96

U

universitaire.....87-98
université.....20-41



INDEX DES AUTEUR-E-S

B

- BAKHTINE Mikhaïl.....54, 130-137, 256
BEACCO Jean-Claude.....55-57, 71-78
BENVENISTE Emile..126-127,170-171, 257
BLANCHET Philippe..... 95, 137, 139-141
BOUCHARD Robert 159-16
BRES Jacques 132-135
BUCHETON Dominique 255

C

- COLLETTA Jean-Marc 50-51

H

- HOTTIN Christian 85

K

- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine ...127-
129, 138-39

M

- MANGIANTE Jean-Marc100-102, 320

P

- PARPETTE Chantal 100-102, 168, 320
PERRENOUD Philippe 93-95

R

- RENAUT Alain 27-31, 41
RICOEUR Paul 61-63
RISPAIL Marielle 53-54



TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	5
SOMMAIRE.....	7
LISTE DES TABLEAUX	9
INTRODUCTION.....	11
1. Questions et problématique.....	11
2. Deux axes d'hypothèses.....	13
3. Motivations, enjeux et objectifs.....	14
4. Itinéraire de la démonstration de notre thèse.....	16
PARTIE 1 : UN CADRE SOCIO-HISTORIQUE, CONCEPTUEL ET DIDACTIQUE SOLIDAIRE	19
CHAPITRE 1 : CADRE SOCIO-HISTORIQUE DE L'OCCIDENT.....	20
1. Le cours magistral, héritage de la tradition et organe institutionnel scolaire.....	20
1.1. L'université, lieu d'épanouissement des cours magistraux	21
1.1.1. L'académie grecque – lieu de transmission des savoirs	21
1.1.2. L'Université de la post-Antiquité.....	21
1.1.3. Origines de la naissance de l'université (européenne).....	22
1.1.4. Les premières universités au temps pré-médiéval	23
1.1.4.1. L'enseignement dispensé.....	23
1.1.4.2. Le rôle de l'université à l'égard du roi et de l'Eglise	24
1.1.4.3. La hiérarchie universitaire	25
1.2. Les mouvements universitaires	26
1.2.1. Jusqu' à la fin du Moyen-Âge	26
1.2.2. La réforme humboldtienne.....	27
1.2.3. L'innovation : les Universités Populaires ou les universités locales	27
1.3. Objectifs de l'Université	30
1.3.1. Au temps médiéval : former au savoir à un public restreint et recruter des élites.....	30
1.3.2. Au temps moderne : s'orienter vers l'intérêt social	31
1.3.2.1. Le Magna Charta Universitatum élaboré par les Recteurs des universités en Europe en 1988.....	31
1.3.2.2. La déclaration de l'UNESCO en 1998 sur l'enseignement supérieur au XXIe siècle : Vision et actions.....	34
1.3.2.3. Ce qu'imposent les textes français sur l'enseignement supérieur	37
1.4. Valeurs universitaires à définir	38
1.4.1. D'une culture de base.....	38
1.4.2. ... à une culture de masse.	39
2. Certains exemples du cours magistral au fil de l'histoire française.....	41
2.1. Au Moyen-Âge : le cours magistral d'Ange Politien, une nouvelle vague humaniste.....	42
2.2. Au XVIIIe siècle, le cours de mécanique appliqué de Jean-Victor Poncelet.....	43
2.3. A l'Ancien Régime, le cours de M. Cousin, par Jules Barthélemy-Saint-Hilaire	44

3. Les cours magistraux sous l'angle des recherches contemporaines.....	45
4. Pour une définition du cours magistral du point de vue socio-historique	47
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL EN TROIS VOLETS.....	49
1. Notions relatives au phénomène d'enseignement magistral.....	49
1.1. Oral	49
1.1.1. <i>Choix de définitions de l'oral dans notre cadre d'étude.....</i>	<i>51</i>
1.1.2. <i>Les dimensions de l'oral.....</i>	<i>51</i>
1.1.2.1. <i>La dimension linguistique.....</i>	<i>51</i>
1.1.2.2. <i>La dimension phonatoire.....</i>	<i>51</i>
1.1.2.3. <i>La dimension conceptuelle.....</i>	<i>52</i>
1.1.2.4. <i>La dimension discursive.....</i>	<i>52</i>
1.1.2.5. <i>La dimension interactionnelle et dialogique</i>	<i>51</i>
1.2. Genre	54
1.2.1. <i>Définitions</i>	<i>54</i>
1.2.2. <i>Trois perspectives sur les genres discursifs visant le sociétal de Jean-Claude Beacco.....</i>	<i>55</i>
1.2.3. <i>Réflexions sur la notion de genre par Régine Delamotte-Legrand.....</i>	<i>57</i>
1.3. Notions d'éthique et de morale	58
1.3.1. <i>Etude étymologique</i>	<i>58</i>
1.3.1.1. <i>Notion de morale.....</i>	<i>58</i>
1.3.1.2. <i>Notion d'éthique.....</i>	<i>60</i>
1.3.2. <i>Ethique et morale : Paul Ricœur.....</i>	<i>61</i>
1.3.3. <i>La question éthique vue par Patrick Charaudeau</i>	<i>63</i>
1.3.4. <i>La notion de morale selon deux points de vue : John Rawls vs Confucius</i>	<i>63</i>
2. La transmission des savoirs.....	64
2.1. Connaître vs savoir.....	65
2.1.1. <i>Connaître.....</i>	<i>65</i>
2.1.2. <i>Savoir.....</i>	<i>66</i>
2.2. Connaissance vs savoir	67
2.2.1. <i>Connaissance</i>	<i>67</i>
2.2.2. <i>Savoir</i>	<i>69</i>
2.3. Savoir vs savoirs	70
2.3.1. <i>« Les savoirs savants ».....</i>	<i>72</i>
2.3.2. <i>« Les savoirs savants diffusés/divulgués »</i>	<i>72</i>
2.3.3. <i>« Les savoirs d'expertise »</i>	<i>73</i>
2.3.4. <i>« Les savoirs sociaux ».....</i>	<i>73</i>
2.4. Transférer vs transmettre.....	75
2.4.1. <i>Transférer</i>	<i>75</i>
2.4.2. <i>Transmettre</i>	<i>75</i>
2.5. Savoirs vs culture	76
2.5.1. <i>« Culture éducative ».....</i>	<i>76</i>
2.5.2. <i>« Culture(s) du langage ».....</i>	<i>77</i>
2.5.3. <i>« Culture didactique ».....</i>	<i>77</i>
3. Le cours magistral.....	78
3.1. Magistral	78
3.1.1. <i>Définition du maître</i>	<i>78</i>
3.1.2. <i>Celui qui possède de l'autorité.....</i>	<i>79</i>
3.1.3. <i>Celui qui excelle dans son art</i>	<i>79</i>
3.2. Cours.....	80

4. Pour une définition synthétique du cours magistral.....	81
CHAPITRE 3 : CADRE DIDACTIQUE : LA SCENE ET LE METTEUR EN SCENE.....	84
1. L'amphithéâtre.....	84
1.1. La conception architecturale	84
1.2. Un espace particulier à une triple fonction.....	86
1.2.1. « Une liberté sous contrainte ».....	86
1.2.2. « Un lieu d'accès aux avancées du savoir ».....	86
1.2.3. « Un lieu de controverse ».....	87
2. L'enseignant et ses rôles dans le CM	87
2.1. Les universitaires	87
2.1.1. Comprendre le métier d'enseignant universitaire en général.....	87
2.1.2. Qui sont en réalité des enseignants pouvant assumer des cours magistraux à l'université en France ?	92
2.2. Leurs rôles dans le cours magistral	93
2.2.1. Réflexions sur le concept de transposition didactique	93
2.2.2. Les rôles de l'enseignant dans le cours magistral	96
2.2.2.1. Du côté pédagogique	96
2.2.2.2. Du côté de la recherche.....	98
2.3. Les étudiants présents dans le CM.....	99
3. Le cours magistral étudié selon les approches FOS et FOU	99
4. Pour une définition du cours magistral du point de vue didactique.....	102
CONCLUSION DE LA PARTIE DU CADRAGE.....	104
PARTIE 2 : SE DEBROUILLER AVEC UN CORPUS UNIQUE.....	107
CHAPITRE 1 : LE RECUEIL DE DONNEES	108
1. Cadre spatio-temporel de notre recueil de données.....	108
2. Choix des disciplines observées en cours magistral	109
3. Contacts avec les enseignants	110
4. Présentation générale des CM observés	110
4.1. L'espace.....	110
4.2. Les enseignants.....	110
4.3. Les étudiants	112
5. Public choisi – cours choisi – niveau choisi	112
6. Conditions d'enregistrement	112
CHAPITRE 2 : CONSTITUTION DU CORPUS	113
1. Rappel de notre problématique et de nos hypothèses	113
2. Constitution du corpus	113
3. Les transcriptions des enregistrements	114
3.1. Conventions de transcriptions.....	114
3.1. Conventions de transcription	114
3.2. Phase de transcription.....	116

CHAPITRE 3 : LES OUTILS D'ANALYSE	118
1. Rappel sur la notion de discours.....	118
1.1. <i>Définitions</i>	118
1.2. <i>Discours-Texte</i>	120
1.3. <i>Discours-Énoncé</i>	121
2. Les approches théoriques et leur intérêt pour notre étude.....	123
2.1. <i>L'analyse du discours</i>	123
2.2. <i>L'approche énonciative</i>	126
2.3. <i>Le dialogisme et la polyphonie</i>	130
2.4. <i>L'approche pragmatique et la théorie des actes de langage</i>	137
2.5. <i>La sociolinguistique</i>	139
CONCLUSION DE LA PARTIE DE METHODOLOGIE	142
PARTIE 3 : UNE DOUBLE ANALYSE DE NOS DONNEES.....	143
CHAPITRE 1 : MACRO-ANALYSE DES TROIS CM DU CORPUS	144
1. Etude structurelle.....	144
1.1. <i>Objet/thème</i>	144
1.2. <i>Date</i>	144
1.3. <i>Lieu</i>	144
1.4. <i>Longueur</i>	145
2. Structure organisationnelle	145
2.1. <i>Appuis théoriques et documentaires : un plan structurel basique présumé</i>	145
2.1.1. « <i>beginnings</i> »	147
2.1.2. « <i>middles</i> ».....	145
2.1.3. « <i>endings</i> ».....	148
2.2. <i>Première macro-analyse du corpus</i>	149
2.2.1. <i>Structure thématique</i>	149
2.2.1.1. <i>Structure thématique du CM1</i>	149
2.2.1.2. <i>Structure thématique du CM2</i>	150
2.2.1.3. <i>Structure thématique du CM3</i>	151
2.2.2. <i>La structure du CM à l'aide d'outils linguistiques et discursifs</i>	152
2.3. <i>Amélioration de la première macro-analyse</i>	154
2.3.1. <i>Le caractère en présentiel du cours magistral</i>	154
2.3.2. <i>La nouvelle structure</i>	155
2.3.2.1. <i>Les parties contextualisantes</i>	155
2.3.2.1.1. <i>La notion de contexte</i>	155
2.3.2.1.2. <i>La structure contextuelle de trois CM</i>	156
2.3.2.2. <i>L'enseignement principal dans le cours magistral</i>	159
2.3.2.2.1. <i>Une grille organisationnelle présumée</i>	159
2.3.2.2.2. <i>Les plans de la partie d'enseignement des CM selon la proposition de Robert Bouchard</i>	164
CONCLUSION DE LA MACRO-ANALYSE	169
CHAPITRE 2 : MICRO-ANALYSE DES TROIS CM DU CORPUS.....	170
1. Analyse du système énonciatif aux multiples fonctions	170
1.1. <i>Les marques personnelles</i>	171
1.1.1. <i>Le je</i>	171

1.1.1.1. <u>Le je dans le CM1</u>	171
1.1.1.2. <u>Le je dans le CM2</u>	173
1.1.1.3. <u>Le je dans le CM3</u>	173
1.1.2. <u>Le vous</u>	174
1.1.2.1. <u>Le vous dans le CM1</u>	174
1.1.2.2. <u>Le vous dans le CM2</u>	175
1.1.2.3. <u>Le vous dans le CM3</u>	176
1.1.3. <u>Le nous</u>	177
1.1.3.1. <u>Nous exclusif = locuteur + membre(s) homologué(s)</u>	177
1.1.3.2. <u>Nous inclusif = locuteur + interlocuteurs</u>	178
1.1.3.3. <u>Nous = à valeur généralisante</u>	179
1.1.3.4. <u>Les déterminants possessifs notre/nos</u>	180
1.1.3.4.1. <u>Embrayeurs à valeur généralisante inclusive direct</u>	180
1.1.3.4.2. <u>Embrayeurs à valeur généralisante exclusive</u>	181
1.1.4. <u>Le on</u>	181
1.2. Les indices du « hic et nunc »	184
1.2.1. <u>Les indices temporels</u>	184
1.2.1.1. <u>A valeur chronologique</u>	185
1.2.1.1.1. <u>Déroulement intérieur du CM</u>	185
1.2.1.1.2. <u>Déroulement extérieur du CM</u>	185
1.2.1.2. <u>A valeur sociale</u>	187
1.2.1.2.1. <u>Indices du temps social</u>	187
1.2.1.2.2. <u>Etude de cas : « aujourd’hui »</u>	189
1.2.1.2.2.1. <u>Parlant de l’actualité</u>	189
1.2.1.2.2.2. <u>Mettant en évidence de la société</u>	191
1.2.2. <u>Les indices spatiaux</u>	193
1.3. Les indices démonstratifs	195
1.3.1. <u>Adjectifs démonstratifs</u>	195
1.3.1.1. <u>Etablir le plan</u>	195
1.3.1.2. <u>Aborder l’expérience partagée</u>	195
1.3.1.3. <u>Mettre en relief la co-construction des savoirs</u>	196
1.3.1.4. <u>Souligner les éléments importants du cours</u>	197
1.3.1.5. <u>Relever les points de vue</u>	198
1.3.2. <u>Le démonstratif ça</u>	199
2. Analyse sémantique et thématique	202
2.1. <u>Les termes et structures scientifiques</u>	202
2.2. <u>Les noms propres référant aux personnes et aux lieux</u>	207
2.3. <u>Les abréviations et sigles</u>	208
2.4. <u>Les adverbes</u>	210
3. Analyse syntaxique	211
3.1. <u>Les formes interrogatives</u>	211
3.1.1. <u>Questions d’acquiescement</u>	212
3.1.2. <u>Questions avec « pourquoi », « comment »</u>	213
3.1.3. <u>Questions avec « est-ce que », « qu’est-ce que »</u>	214
3.2. <u>La voix passive et les verbes pronominaux</u>	215
3.3. <u>Les discours rapportés</u>	216
4. Analyse du discours	217
4.1. <u>Les locutions de précision</u>	217
4.2. <u>La méthode bipolaire</u>	219
4.3. <u>Les outils comparatifs</u>	220
4.4. <u>La transition sémantique des verbes de déplacement</u>	222
5. Analyse métalinguistique	223

6. Analyse polyphonique.....	225
7. Analyse des implicites	227
CONCLUSION DE LA MICRO-ANALYSE.....	231
PARTIE 4 : SYNTHÈSE DES RESULTATS - REpondre AUX HYPOTHESES	233
CHAPITRE 1 : HYPOTHESE 1 - ASPECT STRUCTUREL DU CM.....	234
1. Côté de l'enseignement principal	234
1.1. <i>Un plan précis et structuré.....</i>	234
1.2. <i>Des énoncés de référence grâce à la grille à cinq niveaux.....</i>	234
2. Côté contextualisant partagé.....	236
2.1. <i>Les similitudes dans la structure interne.....</i>	236
2.2. <i>De la diversité en structure externe</i>	238
Synthèse de l'H1	242
CHAPITRE 2 : HYPOTHESE 2 - ASPECTS INTERACTIFS ET DIALOGIQUES DU CM.....	244
1. La forte présence des références énonciatives au locuteur et aux interlocuteurs dans les trois CM.....	244
1.1. <i>Les marques personnelles</i>	244
1.2. <i>Le passage de nous à on permet d'affirmer l'aspect interactif du CM</i>	250
2. Une interaction intense et permanente.....	251
2.1. <i>Les formes interrogatives.....</i>	251
2.2. <i>Les formes impératives.....</i>	252
Synthèse de l'H2	252
CHAPITRE 3 : HYPOTHESE 3 - LES GESTES PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS DANS LE CM.....	254
1. Qu'est-ce qu'un « geste professionnel » ?	254
2. Qu'est-ce qu'on entend par l'« autorité » de l'enseignant universitaire ?.....	256
2.1. <i>L'aspect « autoritaire » dans les discours magistraux.....</i>	256
2.2. <i>Quels moyens linguistiques ? et pour quels gestes professionnels ?.....</i>	257
2.2.1. <i>Les « je » et différents rôles de l'enseignant</i>	257
2.2.1.1. <i>Je + V d'introduction = le maître du domaine</i>	257
2.2.1.2. <i>(Est-ce que) Je + pouvoir + dire = pédagogue faisant réfléchir ses étudiants indirectement</i>	258
2.2.1.3. <i>Je + V d'opinion = pédagogue chevronné compréhensif</i>	258
2.2.1.4. <i>Je + V (référant au domaine exercé) = enseignant affirmé</i>	259
2.2.1.5. <i>Je + V (de conseil) = pédagogue exigeant et responsable</i>	259
2.2.1.6. <i>Je + V illocutoire = enseignant gérant sa classe.....</i>	260
2.3. <i>Quelques gestes professionnels spécifiques de l'enseignant universitaire.....</i>	260
2.3.1. <i>La définition</i>	260
2.3.2. <i>Les exemples</i>	263
2.3.3. <i>L'explication.....</i>	265
2.3.4. <i>La généralisation.....</i>	269

Synthèse de l'H3	269
CHAPITRE 4 : HYPOTHESE 4 - TRANSMISSION DES SAVOIR-PENSER PAR LE CM	271
1. Le contexte intellectuel.....	271
2. Les savoir-penser à la manière cartésienne.....	273
2.1. <i>Le développement de l'esprit critique</i>	273
2.1.1. <i>Engagement intellectuel personnel</i>	273
2.1.2. <i>Le soin de l'évaluation</i>	274
2.1.3. <i>L'art de poser des questions</i>	275
2.2. <i>De l'ordre et de la clarté</i>	276
2.2.1. <i>La structuration</i>	276
2.2.2. <i>La précision</i>	277
2.2.3. <i>La pensée bipolaire</i>	278
2.2.4. <i>L'esprit de prendre du recul</i>	279
2.3. <i>La raison inhérente de l'être humain et le savoir public</i>	280
2.3.1. <i>La raison pour le grand public</i>	280
2.3.2. <i>Les débats ouverts à tous</i>	280
Synthèse de l'H4	281
CHAPITRE 5 : HYPOTHESE 5 - ASPECTS MORAUX ET ETHIQUES DANS LA SOCIETE A TRAVERS LE CM	282
1. Se comprendre soi-même, en tant qu'être humain.....	282
1.1. <i>Réfléchir et comprendre à partir du thème du cours</i>	283
1.1.1. <i>Les adolescent-e-s</i>	283
1.1.2. <i>Les citoyens face aux crises du capitalisme</i>	284
1.1.3. <i>Les personnes affectées par la loi sur le pacs</i>	284
1.2. <i>Réfléchir et comprendre à partir des exemples</i>	286
2. Respecter autrui	287
2.1. <i>Au niveau des pensées</i>	287
2.2. <i>Au niveau des comportements</i>	288
2.2.1. <i>Agir par la verbalisation</i>	288
2.2.2. <i>Pour une communication réussie</i>	288
2.2.3. <i>La réciprocité du respect</i>	289
3. Prendre ses responsabilités	290
3.1. <i>La prise de conscience des obstacles</i>	290
3.2. <i>La prise de conscience des devoirs et des obligations</i>	290
Synthèse de l'H5	291
CHAPITRE 6 : HYPOTHESE 6 - UN MODELE IMPLICITE DE SOCIETE A TRAVERS LE CM.....	292
1. Les structures cognitives.....	292
2. Les structures symboliques - l'égalité.....	295
3. Les structures sociales.....	296
3.1. <i>La sphère éducative</i>	297
3.2. <i>Les sphères politiques économiques</i>	299

3.3. <i>La sphère de recherche scientifique</i>	299
3.4. <i>La sphère historique</i>	300
3.5. <i>La sphère juridique</i>	301
3.6. <i>La sphère média</i>	303
Synthèse de l'H6.....	305
CONCLUSION DE LA PARTIE 4	306
CONCLUSION GENERALE	307
1. Répondre à la problématique, aux objectifs et aux hypothèses.....	307
1.1. <i>Répondre à la problématique et aux objectifs</i>	307
1.2. <i>Répondre aux hypothèses</i>	310
2. Regard critique personnel sur ce travail.....	313
2.1. <i>Des enseignements et des limites</i>	313
2.1.1. <i>Choix non représentatifs des disciplines non linguistiques</i>	313
2.1.2. <i>Quels critères pour comparer les CM</i>	314
2.1.3. <i>La possibilité d'une étude longitudinale</i>	314
2.1.4. <i>La possibilité d'une étude des CM à des moments clés</i>	314
2.2. <i>Des défis et intérêts personnels vis-à-vis d'une thèse réalisée consécutivement en France et à l'étranger</i>	315
3. Perspectives à venir.....	318
3.1. <i>Pistes de recherche</i>	318
3.1.3. <i>Au niveau des CM</i>	318
3.1.2. <i>Du point de vue des acteurs</i>	319
3.2. <i>Pistes didactiques</i>	319
3.3. <i>Pistes sociodidactiques</i>	321
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	323
INDEX DES NOMS.....	335
INDEX DES AUTEUR-E-S	337
TABLE DES MATIERES.....	339



Ecole Doctorale 484
Lettres, Langues, Linguistique et Arts

Thèse de Doctorat
SCIENCES DU LANGAGE

*Les fonctions sociales des cours magistraux
à l'Université, en France*

Sous la direction de

Marielle RISPAIL

UJM – CELEC / CEDICLEC de Saint-Etienne

Réalisée et soutenue par

NGUYỄN Việt Quý Lan

Tome 2

Membres du jury

Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Professeure des Universités, Université de Rouen

Jean-Marc MANGIANTE, Professeur des Universités, Université d'Artois

Brigitte MARIN, Professeure des Universités, Université Paris-Est Créteil - IUFM

Marielle RISPAIL, Professeure des Universités, UJM de Saint-Etienne

21 octobre 2013

ANNEXES

SOMMNAIRE

Conventions de transcription	7
CM1 – Psychologie de l’adolescence (<i>transcription : pp. 10-27</i>)	9
CM2 – Macroéconomie (<i>transcription : pp. 30-54</i>)	29
CM3 – Droit civil (<i>transcription : pp. 56-71</i>)	55

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Cours	
CM1	Cours de Psychologie de l'adolescence
CM2	Cours de Macroéconomie
CM3	Cours de Droit civil
Acteurs	
E1	Enseignant du CM1
E2	Enseignant du CM2
E3	Enseignante du CM3
Et	Etudiant
Pauses et vitesses	
/	Pause 1-2 seconde(s)
//	Pause 3-5 secondes
///	Pause plus de 5 secondes
Modalités	
?	Modalité interrogative
!	Modalité impérative
*	Modalité exclamative
D'autres conventions	
en majuscule	Noms propres, abréviations, sigles
en chiffre	Années, siècles, numéros (des articles de loi), etc.
<...>	Discours directs intégrés dans le cours
	Après toute une demi-heure d'enregistrement
	Fin de séance ou fin de cours

CM1
PSYCHOLOGIE DE L'ADOLESCENCE

Lieu : à l'amphithéâtre (UJM Saint-Etienne)

Date : 02/02/2010

Composition du cours : 2 séances

Durée : 1h40 environ (60mn pour la 1^{ère} séance et 40mn pour la 2^e séance)

lignes

1 (E1) bien / je vais commencer reprendre un fil / c'est un sujet euh // c'est un sujet à la fin
 2 proche et différent du précédent / on va parler je vais parler maintenant de l'adolescence //
 3 pour ce second semestre / et auparavant même si sais que ça ne concerne pas loin j'en faut la
 4 totalité de de l'amphi je voulais juste donner deux trois chiffres et une petite réflexion
 5 concernant le l'examen de / du premier semestre / sur la psychologie de l'enfance / j'ai corrigé
 6 quatre-vingt-dix copies / euh la moyenne générale alors / bon certains m'en ont touché un mot
 7 donc c'est +++ / la moyenne générale est de douze virgule neuf quoi autant dire treize // ça
 8 peut permettre de vous étalonner un peu pour ceux qui ont passé cet examen / euh il y a une un
 9 peu plus de la moitié qui ont entre dix et quatorze +++ / et quatorze de dix à quatorze / un tiers
 10 environ qui ont plus de quatorze / et donc un peu plus de dix pour cent qui ont une note
 11 inférieure à dix / ça correspond euh / ça correspond aux résultats des années précédentes / bon
 12 je peux pas monter trop loin même si j'enseigne depuis // depuis 91 dans la les Sciences de
 13 l'Education à Saint-Etienne mais ça correspond à peu / près je dirai avec une petite touche /
 14 une petite touche de meilleure qualité / que les / que les les tirages précédents / euh une petite
 15 observation quand même alors bon ça m'a traversé l'esprit mais je crois que ça me traverse
 16 toujours quand je corrige des copies qui sont anonymes donc moi je je n'ai pas de / pas de
 17 possibilité comme ça d'identifier qui écrit quoi / j'observe encore souvent des contresens / des
 18 choses qui sont prises à l'envers / alors pas dans la majorité des copies / qui fait que si j'ai sans
 19 doute tous les enseignants +++ de dire qu'est-ce qu'il y a dans mon propos qui pousse à la
 20 confusion à l'erreur à la transformation ? / je pense quand même que c'est assez globalement /
 21 dans un certain nombre de cas / lié au fait que certains certaines / n'écourent pas suffisamment
 22 le cours / et prennent des notes qui sont un peu fissurées par rapport aux propos / à propos que
 23 je tiens ici / le bon exemple mais qui s'est encore reproduit cette fois-ci / donc la personne se
 24 reconnaîtra bien évidemment moi je n'ai pas de moyen de le la connaître mais l'exemple criant
 25 évidemment / celui de la bonne mère // voilà * / c'est-à-dire que Winnicott parle de la mère
 26 suffisamment bonne / et immanquablement euh quelqu'un entend l'idée de la bonne mère /
 27 quoi mais alors pour le coup on est effectivement sur la Canebière quoi c'est-à-dire qu'il y a
 28 une torsion du concept de Winnicott qui n'est pas acceptable / ça démontre en quelque sorte
 29 qu'il n'y a pas derrière une réflexion sur tout ça / c'est c'est c'est en quelque sorte de / je dirais
 30 une manière superficielle / de reproduire un propos qu'on a / approximativement attendu /
 31 entendu en cours et je je conseillerais aux gens / qui se rendent compte qui peuvent pas
 32 s'empêcher de parler pendant le cours / mais je pense pas à eux je pense pas aux conséquences
 33 que ça a sur le les autres et sur moi-même je pense à eux peut-être qu'il vaudrait mieux que
 34 qu'ils ne viennent pas en cours / qu'ils fassent prendre le cours par quelqu'un / qui prendrait le
 35 cours de manière sérieuse / au moins les notes sur lesquelles ils travailleraient leur évaluation /
 36 seraient beaucoup plus certains / que les notes qu'ils cherchent à prendre tout en discutant avec
 37 le voisin ou la voisine / assez souvent je pense que c'est ce problème-là / qui produit des
 38 approximations des contresens des incompréhensions dans les copies / parce que par ailleurs /
 39 je sens qu'il y a une compréhension du / de l'aspect général des notions / sauf que sous
 40 certains aspects / ça sent vraiment la prise de notes défailante / et je vous demande vraiment

41 de réfléchir à ça / je pense qu'on est desservi par des notes qu'on prend dans de mauvaises
 42 conditions / il vaut mieux pas prendre de notes du tout / et faire confiance / soit à des lectures /
 43 soit aux notes de quelqu'un qui viendrait ici de manière sérieuse / pour prendre les notes /
 44 alors je suis pas en train de dire que toutes les personnes qui ont une note inférieure à dix c'est
 45 pas parce qu'ils écoutent pas en cours bien évidemment ce n'est pas si simple que ça / sinon la
 46 méthode pédagogique serait toute trouvée / mais je mais j'ai le sentiment que parfois c'est /
 47 c'est quand même quelque chose qui s'appuie sur un / euh sur des traces sorties de l'amphi qui
 48 sont pas complètement utilisables / voilà * peut-être qu'il faut aussi que vous passiez plus de
 49 temps dans la petite pause que je vous accorde / que je nous accorde à reprendre vos notes
 50 pour voir s'il y a pas aussi des contradictions / des points d'incompréhension +++ à ce que
 51 vous reposiez la question après la pause / pour que je reprenne des éléments qui vous
 52 paraissent suspects / dans vos / dans vos études / voilà * dans l'ensemble quand même je
 53 voudrais pas vous donner l'impression que / ma lecture de vos copies / est est uniquement
 54 négative par ces questions-là / je trouve qu'assez globalement / vous comprenez plutôt bien les
 55 notions dont vous parlez puisque quand même y a une moyenne des pourcentages que je vous
 56 ai indiqués / qui vont dans le bon sens *a priori* je trouve que / vous faites un travail / quand
 57 vous êtes ici et quand vous êtes chez vous à préparer / cette évaluation qui est plutôt profitable
 58 / vous avez quand même une tendance à réussir quoi je vous parle uniquement de ma crèmerie
 59 / bien je vais vous parler de l'adolescence /// trois parties // trois parties au au cours / euh je
 60 vais vous les titrer / je vais vous en dire trois mots à chaque fois mais pas plus / évidemment
 61 sinon je commence le cours // je vous les détaille pas évidemment / des +++ de chapitres mais
 62 bon on est vite entré dans le plan général et / et articulé dans la première partie / je je
 63 problématiserai la notion de l'adolescence aussi c'est un terme très connoté à l'université /
 64 bien que mon idée générale l'adolescence n'est quand même / n'est quand même pas un
 65 problème / c'est un âge de la vie / quand je dis problématisation / c'est évidemment dans des
 66 aspects théoriques // c'est globalement alors d'abord dans la problématisation et dès
 67 aujourd'hui des des aspects de / de présentation du produit quoi / évidemment que je vais faire
 68 / des généralités qui permettent de restituer un petit peu le discours la psychologie / à propos
 69 de l'adolescence / euh et notamment en termes d'actualité / c'est-à-dire que quand on parle de
 70 l'adolescent on parle de l'adolescent d'aujourd'hui / de l'adolescent de ces dix dernières
 71 années / de de l'adolescent du XXème siècle / enfin bon / l'adolescence est sûrement un âge
 72 qui réagit beaucoup aux modifications sociales / sociologiques / c'est compliqué de / de faire
 73 de la psychologie à propos de l'adolescence sans je serai évoqué le contexte sociologique / ben
 74 moi je suis pas sociologue +++ c'est assez difficile d'être psychologue euh et du coup amené à
 75 restituer des choses / que je vous demande demande de réfléchir par ailleurs / dans d'autres
 76 d'autres contextes théoriques / vous venez / euh c'est compliqué de de faire que la psychologie
 77 sur l'adolescence / très vite on en vient ne serait-ce que par les processus de groupe ? / ne
 78 serait-ce que par l'attachement à des modes de communication ? / type internet *et cætera* / à
 79 observer que l'adolescent s'empare de choses qui sont extrêmement générales / universelles et
 80 donc qui sont soumises / à des à des dimensions sociologiques / voilà * donc j'essayerai de

81 faire avec ça et puis vous aussi sans doute la question d'actualité de l'adolescence ou de
82 l'adolescent d'une manière plus / transversale / historique mêlerait plusieurs époques que c'est
83 une question qui se pose / dans ce chapitre-là je parlerai aussi des parents // euh je serais
84 conduit à dire / parfois les pauvres / l'adolescence met les parents dans des situations quelques
85 fois compliquées // mais euh on pourrait dire aussi bien c'est bien fait pour eux / ils avaient
86 qu'à pas faire des gosses et puis ils avaient qu'à les élever autrement d'abord on récolte
87 toujours ce que l'on sème / enfin il faut parler de la situation des parents / dans la mesure où je
88 pense / que le travail de l'adolescence / interroge toujours une famille / enfin quoi / un collectif
89 / c'est loin de la famille biologique dans laquelle vivent les adolescents / mais je crois qu'on
90 ne peut pas analyser des processus psychiques / de l'adolescent sans à nouveau les référer / à
91 ceux à qui il s'adresse / et du coup les parents / en première ligne ont le mérite d'être évoqués /
92 dans cette problématisation / et puis pour finir ce chapitre-là / j'évoquerai notamment / la
93 question de // la sexualité // bon j'en / j'en dirai deux trois mots dès aujourd'hui je pense que
94 j'en aurai le temps / quand j'arriverai jusqu'à quand j'en arriverai mais l'ado l'adolescence
95 prenez ça comme une première définition de l'adolescence / l'adolescence en tant que
96 processus / psychologique / c'est // c'est / le moment c'est le temps / où / ce ce sujet je peux
97 pas dire puisque cet enfant précisément / tant qu'on est qu'on est enfant on est en train de
98 devenir adulte on est adolescent / alors qu'est-ce que ça fait ? petit à petit de grandir / de
99 grossir / de changer de tête / de voir des poils qui poussent / euh des seins qui grossissent / des
100 règles qui arrivent des un pénis qui se tend des couilles qui grossissent / on pourrait faire une
101 chanson avec ça / et je vous je vous la ferais de manière très triviale mais je pense que c'est
102 une question physique à la fois du côté de la croissance et du côté de la sexualité / c'est
103 vraiment une histoire physique qui arrive à l'adolescent / à l'enfant / et le temps de
104 l'adolescence / c'est de supporter ça / c'est d'intégrer ça / pour en faire quelque chose qui sera
105 un moi / adulte // peut être moins préoccupée par des des angoisses des doutes / sur ses
106 questions physiques et sexuelles / je dis peut-être moins préoccupée parce que / après tout je
107 pourrais penser que toute notre vie / on cherche à comprendre / des questions posées par la
108 sexualité ou / euh par les images / que notre corps nous renvoie / et en tout cas / l'adolescence
109 c'est quand même ce moment d'adaptation / et qui est un moment à certains / à certains égards
110 terribles / quand je vous parlerai de la puberté je +++ à rappeler à quel point le corps / connaît
111 une croissance / phénoménale / en en deux trois ans / on passe / de de l'espèce petit angelot /
112 que de papa et maman / peuvent se jeter quasiment encore d'un bout à l'autre de la cuisine / ils
113 prennent des risques / à / une montagne de muscles / ou une jeune personne qui rivalise avec
114 sa mère / dans le regard des des hommes dans la rue / et ça c'est en deux trois ans / et donc
115 inutile de vous dire que c'est quelque chose / tout un sujet sur le plan de la vision qu'il a de
116 lui-même elle-même / et l'adolescence c'est vraiment un / un moment où on a intégré des
117 choses extrêmement lourdes / mais lourdes de sens / le corps qui change les / les
118 transformations sexuelles de la puberté / disent quelque chose / < tu es ça * / regarde ce que tu
119 es en train de devenir ! > / et pour les adolescents / il peut y avoir un sentiment d'être
120 embarqué dans une histoire dont ils n'ont pas forcément envie / d'ailleurs les premiers temps

121 de la puberté / généralement euh on essaie de parler inaperçu hein c'est plutôt la honte / que le
122 triomphe / qu'on observe chez les / chez les préados de onze ans douze ans / ce n'est pas
123 forcément quelque chose qui les transforme enfin qui les transforme / c'est de joie / dans la
124 mesure où c'est un truc / qui paraît leur échapper complètement / alors prenez bien
125 l'adolescence une définition que je vous donne là ! qui en vaut bien d'autres à mon avis /
126 comme un temps d'adaptation au réel / de la croissance et de la puberté / je dis croissance et
127 puberté pour bien parler du corps / et de la sexualité / même si évidemment tout ça / se
128 mélange au fond voilà * ça c'est la problématisation / première des trois parties / annoncée /
129 une deuxième partie euh bon euh sans doute / je devrais commenter en trois ou quatre séances
130 à peu près / et qu'on appellera corps et conduite // j'évoquerai là la question du / du
131 bouleversement euh de de la / que la croissance amène sur le schéma corporel / c'est-à-dire
132 l'équilibre / le contrôle que les adolescents peuvent avoir de leur corps / le fait qu'ils sont
133 dérythmés par / par la croissance // ce rythme / cette façon de posséder un corps à peu près
134 harmonieux ils ont fait un certain nombre de choses pour les retrouver / on parlera de l'image
135 du corps // quelque chose de beaucoup plus affectivité beaucoup plus prise dans une histoire /
136 dans une histoire familiale d'ailleurs / la manière dont on est regardé par les parents
137 notamment comment **passer par le tribunal d'instance** / qui peut se traduire par des
138 affects assez pénibles ? c'est le modèle quoi < pourquoi qui est-ce qu'il y a tu me regardes ? >
139 // cette susceptibilité adolescente parfois / à propos du regard des autres / comme si / comme si
140 on lisait à travers eux comme si / on avait juste en les regardant le seul exemple / de leur état
141 interne / et que leur image du corps est tellement déstabilisée et du coup / ils peuvent que
142 menacer / la personne qui les regarde pour faire cesser le déséquilibre / donc schéma corporel
143 image du corps / j'évoquerai un ensemble de conduites qui participe de ces désordres-là / bon
144 pêle-mêle pas pêle-mêle de ce que je vous dis je dirai plus tard lorsqu'on +++ de l'adolescence
145 parlerai des attaques que les adolescents peuvent faire sur leur corps / sur les objets extérieurs /
146 par l'expression de la manière chrétienne / que ce soit leur vêtement // leur maquillage / des
147 marques sur la peau / bijoux *et cætera* que l'adolescent / peuvent produire à cet âge-là / ça
148 c'est la dynamique des comportements qui sera évoquée toujours en lien évidemment avec ce
149 que j'évoquerais à l'instant sur l'image du corps et le schéma corporel / et puis j'essayerai
150 alors ça c'est une sorte de réserve parce que généralement qui je vois que j'ai plus de temps /
151 euh je passe à la fin pour être pas trop réducteur dans mon propos terminal mais j'essayerai de
152 vous parler des comportements alimentaires chez les adolescents /// bon / qui permet d'ailleurs
153 de parler de l'alimentation / pour tous /// à travers ça ça aussi j'évoque je m'en rends bien
154 compte aussi la question de l'alimentation pour chacun enfant et adulte / compris enfin il y a
155 quand même une spécificité / l'alimentation à l'adolescence c'est-à-dire c'est quand même
156 utilisé par les adolescents donc je pense à l'anorexie par exemple / c'est une caractéristique
157 spécifique même si y a pas que des anorexies adolescentes mais à l'adolescence il y a quand
158 même une spécificité de cette question qui montre que l'adolescent soit se jette sur la
159 nourriture soit jette la nourriture // de manière assez euh fonctionnelle donc des
160 transformations / bon voilà * pour le programme de cette deuxième partie corps et conduite /

161 et dans une troisième partie je parlerai plutôt de la question du conflit // et de la mentalisation /
 162 c'est-à-dire ce qui reste de la capacité de penser comment s'attendre dans l'adolescent aux
 163 prises avec tout ça à ce moment-là ? bien évidemment dans cette troisième partie / je serai
 164 amené à parler de l'adolescence en tant que +++ / autant d'ailleurs sur la question de la
 165 conduite et de la mentalisation // bon le conflit parce que je crois que c'est sans doute un des
 166 âges où le conflit psychique est le plus présent c'est-à-dire les grandes questions existentielles
 167 / les grandes engueulades avec / son environnement / y a des gens que ça quitte pas ils sont
 168 plus adolescents mais ils continuent de s'engueuler avec tout le monde mais c'est quand même
 169 pas le cas général alors que les ados tous plus ou moins ont besoin de problématiser l'histoire
 170 du conflit avec leur environnement même si ce n'est pas de manière ouverte et / sonore / ce
 171 que je veux dire se construire suppose quand même s'opposer / faut définir aussi se définir par
 172 différents antagonismes / contradictions avec des autres c'est un âge qui montre assez bien
 173 comment le conflit est en fin de compte quelque chose assez structurante / parfois je rencontre
 174 des ados particulièrement en conflit avec le monde ou quand ses parents se sont retrouvés dans
 175 une situation comme avec leurs parents / mais je je je soutiens que que que le le conflit est
 176 plutôt bon ça permet de savoir qui on est le conflit / là on est moins mélangé avec les autres au
 177 moins / la phase ultime de ça étant / < je suis je suis le seul à comprendre * // tous les autres
 178 sont des cons * / surtout mes parents * > d'ailleurs +++ et là on a un conflit qui je dirais qui
 179 est assez habituel / y compris d'ailleurs / de l'adolescent qui s'engueule avec / des copains ou
 180 des copines / je serai amené aussi à parler à ce moment-là des relations de groupe / ou / de
 181 couple je ne sais pas si on peut dire couple parce que parfois / c'est deux garçons c'est deux
 182 filles / de seize à dix-sept ans / toujours ensemble on est assis à côté en classe on finit par se
 183 séparer pour rentrer chacun chez soi mais on se téléphone tout de suite // et puis un jour < c'est
 184 fini c'est un con * > / on sent la passion mais c'est une passion identifiant on sent que ça
 185 travaille sur la question d'identité / à travers des relations très proches ou complètement
 186 conflictuelles / c'est soi qu'on met en définition / voilà * quand je parle de ça pas seulement
 187 de s'engueuler avec les parents parce qu'ils veulent pas qu'on aille à la soirée de Karim ou /
 188 boire un pot avec Natasha // bien ça c'était le plan alors pour commencer le début de la
 189 première partie / cette fois on va commencer le cours par le début / ça ne facilite pas les choses
 190 / je voudrais dire que que peut être je parlerai plutôt de ma position à à à moi alors c'est c'est
 191 une / c'est une prévention que je vous livre / ben la prévention de vous devez avoir par rapport
 192 à ce que je raconte ici / euh donc une des parties de mon / de mon activité professionnelle c'est
 193 de travailler avec les adolescents tes donc des jeunes filles qui sont en difficultés personnelles
 194 ou familiales / qui souvent sont suivies par /un service éducatif c'est-à-dire une éducatrice /
 195 une assistante sociale / un éducateur *et cætera* / qui ont parfois été voir un juge pour enfant qui
 196 ont été voir un inspecteur d'aide sociale à l'enfant pour demander à partir de chez elles / donc
 197 c'est souvent des situations très chaudes / parfois elles ont de très bonnes raisons de vouloir
 198 quitter le domicile / parce que se prendre des tartes toute la journée c'est compliqué / surtout
 199 pour faire ses devoirs / faire tripoter par son père ça le fait pas longtemps / ou des parents se
 200 sont retrouvées dans une situation sociale très douloureuse il faut bien aussi trouver de l'aide

201 enfin je répète que les situations que je rencontre sont souvent des situations extrêmes / mis à
202 part à l'hôpital psychiatrique / donc // je pense que on peut difficilement conter des
203 histoires adolescentes plus / plus / compliquées plus douloureuses plus anxiogènes / et pour
204 autant / le cours que je fais ici concerne pas l'adolescent dans ces aspects les plus
205 épouvantables / je vais vous parler de l'adolescent de manière générale / du coup la prévention
206 que je pose ici au préalable / c'est que c'est que je vais constamment passer sans doute une
207 description assez générale des adolescents à adolescentes euh y compris de / de ceux ou celles
208 que j'ai rencontrés dans ma propre famille / mais les amener aussi / à évoquer |+++
209 personnelles même si je ne suis ni Piaget ni Dolto quand ils écrivent leurs gosses et puis des
210 ados que je peux rencontrer comme ça de manière spontanée dans un milieu amical / ce que je
211 pense en entendre dire par des gens qui n'ont pas des problèmes particuliers avec leurs
212 adolescents / donc je vais passer de cette vision que je dirais universelle / plutôt cool de
213 l'adolescence / parce que l'adolescence c'est aussi des choses très/ très chaudes / très
214 affectives / où se passent des se passent des moments où on a l'impression / que on apporte
215 toute l'adolescence / mais / on est à la bonne place / à la bonne distance / faire un travail de
216 parents qui vaut le coût / je vais passer de ça qui est plutôt positif à à des à des séquences des
217 des visions ou à des processus psychiques qui le sont beaucoup moins / et donc / je vais me
218 situer sans arrêt entre / entre le / l'adolescent idéal et l'adolescent perturbateur / et peut-être
219 même que il n'y a pas d'adolescent qui soit seulement d'un côté / les adolescents sont souvent/
220 dans l'idéal un jour / dans la perturbation le lendemain / ensuite / méfions-nous de ce qu'on
221 voit des adolescents / les adolescents / euh peut-être plus que les enfants ont une vie psychique
222 très que je dirais presque / propre enfin propre au sens personnel / pas forcément / euh montrer
223 une transmise aux autres / mais les adolescents sont à un âge où ils comprennent / il y a
224 quelque chose de l'intimité qu'on peut pas transmettre à ses parents en permanence / les
225 adolescents éprouvent à cette époque-là et notamment à travers les questions liées à la
226 sexualité ou à la transformation corporelle / à quel point on doit garder des choses pour soi /
227 on peut pas / on peut pas tout dire de soi parce que ça c'est désidentifiant si l'autre sait tout de
228 vous / si vos parents savent tout de vous / vous restez un enfant / or le propos de l'adolescent
229 de grandir c'est / c'est de se séparer / c'est de laisser pousser des ailes / et ça passe forcément
230 par la construction d'un espace psychique caché aux autres / ils ne cachent pas forcément des
231 trucs / quoi des conneries qu'ils ont faites +++ / mais / réfléchissons ! / chacun pour soi / on a
232 caché à nos parents / pas en termes de conneries que nous avons faites / en tout cas je / je
233 dirais que l'assimilation de l'adolescent à son endroit est sans doute une première erreur
234 clinique qu'on peut faire / vous avez des ados qui ruminent/ ne montrent pas / les pensées
235 agressives / haineuses qu'ils ont vis-à-vis de leurs parents / les ados très adaptés très
236 transparents et qui en somme / font leur adolescence en eux-mêmes / ne pas dire qu'en eux ça
237 ne pas ne travaille ne pas dire qu'y a pas des choses qui à certains moments sont complexes /
238 peut-être qui vont je sais pas taper dans un ballon plutôt que / taper dans la figure de leur père
239 amis que ça a la même fonction / peut-être même travaillent-ils / je dirais inconsciemment des
240 choses / extrêmement conflictuelles // et que du coup ils sont amenés à présenter deux images

241 assez lisses / sur ce travail de l'adolescence/ et à l'inverse on peut penser que certains ados
 242 sont très agressifs très toniques hyperactifs / ils mettent un bordel partout où ils passent ils sont
 243 insupportables / et pour autant / les choses sont très superficielles / en eux-mêmes il y a plutôt
 244 de la bonne santé psychique / ils sont plutôt / je dirais dans le positif vis-à-vis des gens qui
 245 attaquent toute la journée et c'est jamais un lien qu'ils auront +++ à les rattraper / mais bon là
 246 aussi je rencontre dans mon expérience professionnelle enfin bon / quand quand je sors du
 247 bureau là vous voyez là où je travaille / aujourd'hui alors beaucoup plus qu'il y a vingt ou
 248 trente ans / puisque mon expérience remonte jusque là / les ados insultent les adultes alors
 249 toujours je je dans mon bureau / il y avait deux éducateurs une éducatrice et un éducateur / il y
 250 a une jeune fille qui est hébergée dans le foyer qui vient et qui dit < bon / je sors > ça sort
 251 comme ça < est-ce que je peux sortir ? > < où est-ce que tu vas ? > *et cætera et cætera* / je
 252 crois que cette fille devait être à l'école et qu'elle avait fait péter l'école donc l'idée que cette
 253 fille doive être à l'école à l'école pour la journée l'idée de sortir était assez inappropriée donc
 254 l'éducateur < alors tu vas où ? qu'est-ce que tu fais à l'école ? > et alors elle leur répond
 255 < allez-vous faire enculer ! / vous me prenez la tête c'est chiant * > ça c'est des choses il y a y
 256 a une vingtaine d'années on voyait pas / aujourd'hui beaucoup d'adolescents d'adolescents
 257 insultent leurs parents insultent les / les adultes qui sont autour d'eux / peut-être à l'école +++
 258 mais d'ailleurs aussi mais bon de manière statistiquement peu importe il y a quand même +++
 259 cette jeune fille revient dix minutes après / avec un sourire assez large / et reprend la suite de
 260 la conversation comme si rien n'était / comme si elle avait quitté avec / une parfaite harmonie
 261 < bon ça y est * je suis revenue alors comment ça va ? > c'est assez hésitant comme séquence /
 262 ça parle des liaisons à l'adolescence du fait qu'il peut y avoir comme ça non pas un vécu en
 263 continue mais/ mais des / des séquences qui seraient marquées sans doute par un
 264 environnement / temporel / différent / et où on peut comme ça changer dans l'action / d'un
 265 moment à autre / ça parle évidemment de quelque chose assez perturbée chez les adolescents
 266 dont la question qu'il faut / il faut en contenir mais c'est dire à quel point des attitudes très
 267 agressives de certains adolescents ne manifestent pas que sur le fond / tout est rompu / c'est-à-
 268 dire / c'est / c'est toujours tout attendu va avec certains ados / et vous voyez comment / quand
 269 on parle de l'adolescence dans l'idéal des comportements qu'on peut attendre de leur part / on
 270 peut parler aussi potentiellement d'adolescence insupportable / et je crois que / alors / c'est
 271 sûrement plus ouvert pour les adolescentes / qui souffrent de difficultés psychologiques
 272 mais après quand elles commencent les difficultés psychologiques et quand est-ce
 273 qu'apparaissent des caractéristiques psychologiques qu'il faut ? / en même temps certains
 274 parents qui trouvent que leurs ados sont plus tôt bien par rapport aux autres / < tiens on parle
 275 bien avec lui très / très bien élevé poli * > / très parfois surpris de voir des attitudes des ados
 276 quand ils laissent les copains dehors / ou quand il est en classe enfin +++ au fond de la classe /
 277 c'est parfois comme ça il y a des disharmonies de comportements qui rapportées aux parents
 278 des lettres très +++ c'est cette adolescence l'adolescence qui d'une certaine manière sont dans
 279 les comportements très inattendus sur le plan familial et choisit tel ou tel lieu social pour
 280 exprimer un désordre qui lui envoie beaucoup plus / à des fonctionnements quasi

281 pathologiques et bon / en tout cas / après c'est très discutable / c'est-à-dire à quel point il y a je
 282 sais pas qui qu'on peut penser à l'adolescence / comme quelque chose de complètement
 283 simple / et complètement inattendue / et c'est que l'adolescence s'institue justement dans cette
 284 surprise qu'elle peut nous proposer / de façon générale je crois que les / les parents s'intègrent
 285 au bout de quelque temps / à euh de cette question inattendue / on sait jamais ce qui va se
 286 passer / on sait jamais bon ce qui est attendu / peut-être l'adolescence se propose souvent
 287 comme / comme / un moment particulièrement risqué pour les adultes pour les parents / les
 288 profs / les professionnels les amener à rencontrer les catégories d'âges / des processus / et c'est
 289 possible que dans ces disharmonies / dans ces /dans ces chaudes humeurs des moments
 290 contradictoires / l'adolescence qui se donne un peu du travail de l'adolescence / peut-être
 291 aujourd'hui de manière extrême plus que par le passé / ce sont nos adolescents qui +++ // et là
 292 j'ai passé de dire l'hypothèse que je dirais loin / mais on peut peut-être penser que / le
 293 l'adolescence ne fait renvoyer aux parents aux adultes une image de d'une société elle-même /
 294 ou on sait jamais ce qui peut y arriver / le pire est possible // ensemble tout est possible//
 295 surtout le pire // d'ailleurs bon/ qui n'empêche pas / que dans des conditions euh
 296 environnementales éducatives suffisamment euh apaisantes / cadrant / bon y a pas de raison de
 297 penser que l'adolescence soit nôtre / en manière générale pour le petit point de vue statistique
 298 que j'ai comme ça sur / le monde de l'adolescence / on n'a pas lieu +++ / parfois on sait qu'à
 299 la télévision / on a toujours on a comme ça on a des +++ que je raconte régulièrement un ado
 300 prend un fusil et tue ses parents / bon ça représente une minorité quand même ha / mais
 301 comme c'est +++ c'est très médiatisé ça peut donner l'impression que l'adolescence sont
 302 potentiellement toute meurtrière statistiquement les adultes sont beaucoup plus meurtriers que
 303 les adolescents ça c'est une figure remarquée et du coup ça rassure quand même un petit peu /
 304 sur / sur ceux qui ont entre quatorze et dix-huit ans / mais il est vrai que ça couvre l'idée qu'à
 305 l'adolescence tout est possible les conduites toujours avec cette idée de l'explosion
 306 pulsionnelle à l'adolescence // une autre médiatisation de l'adolescence c'est des émeutes /
 307 dans les quartiers // bon en même temps ce n'est pas forcément les adolescents / qui +++ qui
 308 +++ les pompiers +++ les polices *et cætera* / souvent les préadolescents // on incite / on a
 309 incité là où y a au moins cinq ou six ans un recul de l'âge / concernant ces comportements
 310 d'attaque des des on peut dire des représentants de l'institution tous ceux qui portent
 311 l'uniforme y compris +++ *et cætera* / on s'est aperçu des équipes de préventions par exemple
 312 je dis très bien ça fait con de cette / de cette particularité de ce phénomène / et il y a a quelques
 313 années on s'est aperçu que c'était plutôt les préadolescents qui peuvent causer des conneries
 314 sur des quartiers // c'est des préadolescents / je corrige y a pas quand même de différence des
 315 ados en sorte que des préadolescents sur des quartiers / mais / je dirais sans doute parce que /
 316 plus âgés ils sont engagés dans les pratiques / qu'ils supportent pas le / le promis passivement
 317 passé par leur voix / ou qu'ils supportent pas la présence de la police / ça devient +++ / les
 318 adolescents sont soit / très intérêt dans les quartiers je dirais la majorité des adolescents sont
 319 inférés / pas pour autant cette partie +++ et la minorité qui / qui promet des problèmes / sont
 320 pas forcément intérêts que les quotidiens / donc du coup / je dirais que / des attaques frontales

321 des représentants de l'institution ne viennent pas d'eux / c'est souvent des préadolescents alors
322 à travers ce petit passage je vous invite à réfléchir aux catégories des adolescents
323 préadolescents en termes de comportements que je suggère / pour l'âge c'est un peu près clair
324 / bon je reviendrai là-dessus lié à la puberté mais / l'adolescence c'est quatorze / dix-sept / ans
325 ça fait quatre ans / quatorze / quinze / seize / dix-sept / quatre années / quatorzième /
326 quinzième / seizième / dix-septième alors ça fait quatre ans / je reviendrai sur les subtilisations
327 mais *grosso modo* / on a tendance à dire que / la quatorzième et la quinzième année / c'est /
328 c'est l'âge bête c'est / c'est l'âge où l'adolescence est très compliquée / je dirais c'est plutôt
329 nés pour vers les comportements anti-parentaux / contestations autoritaires / et puis / après le
330 seizième anniversaire bon / prenez ça évidemment presque comme une plaisanterie ! les ados
331 ne sont même pas l'œil rivé pour leur date de naissance / mais c'est à seize dix-sept ans c'est
332 plutôt l'âge de confirmation de soi / de / de travailler sur le +++ / les parents qui les trompent
333 pas / à partir de seize dix-sept ans on peut commencer à leur donner des autorisations / de
334 sortir / pour des soirs / parfois des week-ends des vacances *et cætera* qu'on ne leur a donnés
335 jamais à l'âge de quinze / donc l'adolescence quatorze dix-sept ans avec ces deux parties-là je
336 pense relativement cadrées / euh la préadolescence qu'on appelle préadolescent / celui qui est
337 onze et treize du onze au treize ans onzième douzième treizième année et là c'est vraiment
338 l'âge de transformation pubertaire // or j'en reviendrai là-dessus euh / il y a euh / il y a une
339 avancée / dans / dans l'âge des comportements auparavant dédié comme adolescence / la
340 contestation de l'autorité / arrive plutôt il y a quelques décennies / on peut expliquer ça / c'est
341 notamment à travers des médias / à travers des films / à travers certains nombres / de d'acteurs
342 qui des promis stéréotypiques des ados des préados / il y a une aspiration à l'adolescence c'est
343 la préadolescence / quand auparavant il y a une aspiration à des adultes c'est des adolescents /
344 on va passer à des processus que je dirais ont une tendance à prendre le pas sur l'adolescence
345 banale dont je vous ai parlé tout à l'heure / on a montré à la télévision qu'ils ont balancé les
346 pierres ils sont souvent des adolescents / ou des jeunes majeurs / des des jeunes adultes //
347 souvent le les médias qui amalgament des choses / je pense que s'il y a un travail à faire c'est
348 bien à revenir sur des choses très très précises sur ces questions-là / les adolescents au titre de
349 leur contestation de l'autorité / ça fait un sujet général / les adolescents contestent les autorités
350 / on ne peut pas grandir sans contester les autorités sinon on reste un enfant obéissant /
351 comment vous devenir vous adultes / si vous continuez à adapter les autorités des adultes ? /
352 mais on peut pas confondre la contestation / de l'autorité et la violence urbaine / c'est pas du
353 boulot / certains journalistes de certaines chaînes de / de certaines chaînes de télévision / de
354 certaines chaînes de télévision / pourquoi / pourquoi TF1 ? / c'est un génie à amalgamer
355 comme ça dans le / dans le dans l'esprit les mouvements qui appartiennent à des révoltes à la
356 fois des adolescents / une façon de se déresponsabiliser en tant que la société / hein / en
357 somme / c'est l'adolescence / c'est pas la société qui est injuste / c'est pas qu'elle est
358 méprisante / c'est pas les adultes font leur cuisine et qu'ils ont foutre de la génération d'après
359 non non non / c'est l'adolescence / alors du coup il y a des amalgames qui sont faits / et
360 souvent l'adolescence c'est // c'est une notion très +++ qui / sans doute comporte autant de /

361 autant de sociologie de psychiatrie / de de segment commercial de littérature // y a il y a ici un
 362 objet qui est un objet très compliqué en poignet / avec des réserves que je faisais tout à l'heure
 363 hein c'est aussi compliqué de faire que de la psychologie sur l'adolescence sans tenir compte
 364 du contexte environnemental / mais j'essayerai dans les cours / de dire des choses pas trop
 365 complus sur les plans là // en tout cas c'est une c'est un amalgame c'est une généralisation /
 366 entre le / le côté universel / représente la contestation de l'autorité et / certains excès / de la
 367 violence de l'adolescence / c'est c'est un amalgame qui / est aussi assez présent c'est un
 368 espèce de force / de pression y compris sur des parents // la la psychologie n'est pas étrangère
 369 non plus prend responsable de cette / pas étrangère sur cette pression / c'est l'idée que / dès
 370 qu'y a un problème avec un ado / ou avec un préado d'ailleurs / on se forge l'argument < qui
 371 fait ta crise ? / ah * c'est la crise de l'adolescence * > // certain vrai / ça c'est fait partie de
 372 l'adolescence / en même temps / c'est un argument que l'on entend souvent / te te tenu par des
 373 paravents qui du coup se sent libéré de l'obligation de chercher quelque chose / c'est-à-dire
 374 que si l'adolescence est à crise / alors laissons faire à la crise à l'adolescence ! / c'est un
 375 mouvement qui / en somme / on dirait à la phase un peu plus ancienne +++ mais le fait que ce
 376 soit pris parfois dans les mouvements de l'adolescence / l'est pas toujours / il y a des
 377 adolescents qui disent ou qui font des choses en tant que sujets / en tant que citoyens s'ils
 378 disent des trucs complètement vrais à leurs parents sur les fonctionnements de la famille / je
 379 sais pas / au nom de l'adolescence que les adolescents s'expriment vingt-quatre heures sur
 380 vingt-quatre / tout n'est pas de l'adolescent à l'adolescent / c'est qu'on peut être ramené à des
 381 catégories professionnelles ou à des catégories d'âges / ou à des catégories d'origine / de racial
 382 / enfin c'est c'est souvent des mouvements qui de certaine manière / renvoient le sujet / à une
 383 appartenance collective // en exagérant à peine c'est / les processus du racisme quoi on serait
 384 très rapidement les adolescents à dire que c'est parce qu'il est adolescent / le fait d'être
 385 adolescent résume à tout / tout ramener que faire un ado une ado c'est la catégorie d'âge que je
 386 le répète tout n'est pas de l'adolescence à l'adolescence / et vous avez des ados qui font des
 387 remarques de leurs parents / parce que / parfois / ils supportent plus certains comportements //
 388 de n'importe qui pourraient faire qu'il est bien en position / imaginaire de leur faire de
 389 l'adolescence à l'adolescence / et cette idée de toujours préciser de ramener toujours à
 390 l'adolescence sur le modèle < oh c'est ta crise * > ou < c'est ta crise de seize ans * > / donc on
 391 n'a pas à s'occuper de ce qui est dit à ce moment-là / par le comportement ou par la parole par
 392 leur enfant / c'était utilisé comme si c'est toujours offensif chez les parents / et parfois vous
 393 avez des ados qui disent des choses extrêmement fortes / qui se manifestent par les
 394 comportements / leur mise en cause très pertinente sur le fonctionnement familial / alors là
 395 comme ça certaines situations fuguent / des adolescents fuguent / sont sortis pendant trois
 396 quatre jours quoi / +++ c'est des gens qui rapportent à la loi approximative on peut dire < ah
 397 non * c'est l'adolescence * > < écoute ! tu ne changes plus tu veux faire ta grande ? > *et*
 398 *cætera* et peut être la fugue indique l'insupportable à la maison / et dit peut-être on est mieux
 399 dans n'importe quelle famille / et ça c'est un c'est un message qui n'est pas adolescent / c'est
 400 un message qui est d'un membre de la famille sur le fonctionnement de la famille / et ramener

401 les comportements des ados à leur adolescence / je pense qu'il a passé du côté au fil
402 d'entendre parfois un message qui d'ailleurs n'est pas forcément explicite y compris de
403 l'adolescent à l'adolescent / et parfois inconsciemment des ados posent des discours sur les
404 comportements des parents ou sur le fonctionnement de la famille / mais on peut lire dans les
405 comportements des choses de cette nature et ramener la crise à l'adolescence c'est un modèle à
406 mon avis très réducteur / même si on peut convenir aussi que ça fait partie des mouvements
407 avec lesquels les adolescents s'expriment généralement / +++ bien on a une petite pause | |
408 allez ! je vais reprendre /// donc pour continuer cette euh / cette problématisation de cet
409 ensemble +++ de l'ensemble des généralités de +++ c'est pas pour discréditer mon propos
410 c'est des préalables que je vous livre / pour situer comme ça / l'objet de l'adolescence dans
411 son contexte / je veux dire que / actuellement alors bon c'est / c'est quand même une actualité
412 qui peut se compter en quelques années / l'adolescent peut être aussi décrit dans un rapport
413 aux objets assez particulier par rapport aux générations précédentes / je pense notamment aux /
414 aux objets de la modernité / aux objets *high tech* // il est bien rare aujourd'hui si un ado n'a
415 droit à son MP3 / son téléphone portable / parfois un ordinateur / avec l'abonnement qui va
416 avec / je dirais que / que l'adolescent a avec les produits de consommation des des relations
417 non contestatrices / et en cela il me semble que on peut pas euh / on peut pas parler de
418 l'adolescent d'aujourd'hui de la même façon que de de de l'adolescent des années 60 ou 70 /
419 enfin il est clair que la contestation que l'on trouve aujourd'hui chez les ados les adolescents
420 est une contestation de l'autorité / mais parfois parce que c'est une autorité qui nous refuse la
421 sécurité que donnent ces objets de consommation / c'est-à-dire qu'on peut contester ses
422 parents / parce qu'ils sont pas assez consommateurs / qui veulent pas acheter le dernier truc /
423 les derniers Nike / des vêtements que / qu'on a vu sur le dos des autres / au collège / et je
424 pense aussi il y a aussi à saisir à quel point / les adolescents sur le plan des relations aux objets
425 ont changé en une deux décennies / des / euh / c'est-à-dire que / ça donne l'impression que //
426 les adolescents d'aujourd'hui ressemblent beaucoup plus dans ses comportements à leurs
427 parents / qui eux aussi / sont généralement avides de sécurité que sont censés donner tous ces
428 objets qui ils participent du quotidien / alors il y a / je dirais trois quatre décennies on
429 s'opposait à la consommation / ces adolescents étaient plutôt contestataires du mode sociétal
430 par lequel / euh ils voyaient leurs parents participer à une société de consommation /
431 aujourd'hui / on entend plus beaucoup d'adolescents contester la société de consommation /
432 c'était dire à quel point / on est dans des / dans des positions qui sont très fines / sur la
433 consommation / la contestation / les adolescents contestent les autorités mais pas forcément les
434 valeurs qui sont celles du monde d'adultes // les adolescents aujourd'hui vivent dans un monde
435 / où il y a pas énormément de sécurité / très peu de sécurité sur le plan de l'emploi prochain /
436 très peu de sécurité sur le plan d'une stabilité familiale / bon on pourrait parler des exemples
437 qu'ils ont autour d'eux ou même chez eux de la question du divorce qu'ils peuvent ça peut
438 cerner comme ça comme instabilité même si c'est parfois positif des familles recomposées / et
439 et ça donne le sentiment que les adolescents aujourd'hui sont pas si différents de la génération
440 des parents alors / même qu'ils sont toujours aussi censés la contester pour grandir / ça produit

441 des situations qui sont des situations ambivalentes / chez les ados / en somme les / les
 442 adolescents / peuvent contester au / au au au nom de leur position réactionnelle / qui peuvent
 443 contester au nom de l'accumulation des biens / des biens consommation /// et du coup / le / le
 444 // le rapport au magasin a changé d'une génération d'adolescents à une autre génération /
 445 comme si on devait définir et identitairement je reviendrai sur ces questions-là mais
 446 identitairement l'adolescent se définissait par les objets qu'ils montrent à l'extérieur hein / j'ai
 447 parlé là de l'objet *high tech* / j'ai parlé de vêtements / de quelque chose dans notre société euh
 448 autour de ces questions-là qui poussent / l'adolescent à des utilisations narcissiques des objets
 449 / et en somme on peut y avoir chez les adolescents aujourd'hui / un fétichisme de ces objets-là
 450 / c'est c'est l'objet qui évite la dépression mais en ce sens-là ils ressemblent assez aux adultes
 451 / et à nouveau je serai conduit à dire ici / en conclusion à ce petit passage / qu'on a enfin la
 452 société a les adolescents qu'elle construit a des adolescents qu'elle mérite si je puis dire ce
 453 n'est pas péjoratif pour les adolescents / les adolescents prennent aussi des choses de l'ère du
 454 temps / et ça le pousse à son extrême / alors bien sûr il y a un rapport aux objets chez les
 455 adolescents qu'on voit peut-être plus qu'aujourd'hui qu'à certaines époques / mais qui parle à
 456 mon avis / du rapport aux objets que les adultes eux-mêmes / peuvent être amenés à produire /
 457 comme des indicateurs implicites comme des actes / comme des signes de réussite sociale ///
 458 de ce fait on est peut-être amené à à pondérer la représentation d'une adolescence opposante à
 459 tout / sans communication avec des des parents / contestataires de toute chose euh alors
 460 l'autorité / le cadre social / le travail à l'école *et cætera* / il faut pondérer cette vision-là / il est
 461 possible qu'aujourd'hui l'adolescence se distribue sur d'autres aspects / je disais beaucoup
 462 d'ado beaucoup d'adolescents qui travaillent à fond / beaucoup d'adolescents qui savent que /
 463 la suite des événements risque d'être assez concurrente /et qui d'une certaine manière met
 464 vraiment le paquet à l'école / ce qui empêche pas que ce soit des ados qui puissent contester
 465 par ailleurs certaines valeurs ou certaines autorités / et vous voyez comment / aujourd'hui /
 466 l'adolescent peut être très contestataire et euh fort en maths / il peut très bien réussir à l'école
 467 et être quand même particulièrement emmerdant / c'est-à-dire que la / la / l'harmonie fait de
 468 de moins en moins partie de l'adolescence / d'où la surprise que j'évoquerais tout à l'heure
 469 hein / la discontinuité / des faits inattendus chez certains adolescents peuvent proposer aux
 470 adultes qui les qui les encadrent ou qui les supportent // alors pour terminer mais mais je
 471 reprends je reproblématise deux choses que j'ai déjà dites et puis je passerai à un autre aspect
 472 de ma problématique / le / euh ce serait presque un travail de surlignage que je vous propose /
 473 des idées que j'ai déjà données aujourd'hui / le problème c'est qu'on parle souvent des
 474 adolescents à partir de leurs comportements / et c'est vrai que c'est quand même difficile de
 475 pas saisir l'adolescence dans ce qu'elle donne à voir / en même temps l'adolescence c'est autre
 476 chose / que que les comportements / l'adolescence et au moins l'adolescence avec laquelle la
 477 psychologie / va s'intéresser / c'est un processus interne / c'est invisible / et souvent ça n'est
 478 pas ce que dit l'adolescent les adolescents qui viennent qui ont des fantasmes / des pensées des
 479 troubles intérieurs / des grandes questions métaphysiques / des ados qui pensent à la mort /
 480 toute la journée parfois plusieurs jours de suite / et qui n'en laissent rien paraître / on pourrait

481 dire de l'extérieur ah ben non je comprends pas vraiment des comportements sauf que c'est
482 des ados qui / dans leur chambre dessinent des cercueils / des croix avec Nirvana Kurl à fond
483 dans les oreilles / il faut bien séparer quand on pense à l'adolescence d'un point de vue
484 psychologique ce qu'on voit de ce qui se passe réellement sur le plan psychique / hein donc je
485 vous avais dit ça tout à l'heure / j'insiste sur cet aspect-là / alors moi-même / dans le cours je
486 vous parle souvent des comportements mais / entendez bien que c'est c'est pour mettre en
487 perspective ces comportements du côté de l'équilibre ou du déséquilibre ! / la souffrance
488 psychique des adolescents chez les adolescents // personne ne peut prétendre réduire les ados à
489 ce qu'ils nous montrent // par ailleurs / c'est quelque chose que j'ai dite mais je reprendrai /
490 sur un mode de / plus conceptuel dans l'année / pas dans le sommaire / les / les processus
491 adolescents sont / en grandes parties / inconscients / le travail de l'inconscient / est assez
492 présent à l'adolescence / l'inconscient travaille les adolescents / comme la puberté travaille les
493 adolescents / ils en sont pas maîtres / ils en contrôlent rien / la puberté leur arrive c'est presque
494 un accident somatique du point de vue / du point de vue de l'adolescente ou de l'adolescent /
495 je dirais que / les règles qui débarquent un jour / c'est évidemment pas volontaire chez
496 l'adolescente / l'adolescent qui se réveille le matin / et qui a euh comment / comment on dit
497 poétiquement une pollution nocturne / il n'en est pas maître non plus / vous voyez c'est des
498 choses qui arrivent aux adolescents / et prenez-le ! prenez ce travail de l'inconscience de la
499 même manière ! / prenez le travail de l'inconscient comme un truc qui sort du corps ! / et avec
500 lequel ils sont obligés de faire / obligés de composer / avec des mécanismes de honte / et
501 autant les règles qui arrivent à une jeune fille que le sperme qui tache les draps que ne
502 manquera pas de voir la mère ça remplit de honte et les processus de l'inconscient / les
503 fantasmes qui peuplent l'inconscient de l'adolescent / ils en sont pas plus maîtres / ils sont
504 travaillés par leur inconscient comme ils sont travaillés par leur puberté / pour repérer bien ces
505 mécanismes sont en grande partie inconscients et qu'on peut pas reprocher aux ados / en
506 grande partie ce qu'ils font de ce qu'ils disent / ça c'est compliqué / vous voyez des ados qui
507 produisent des passages à l'acte / les ados qui font des tentatives de suicide / vous avez les
508 ados qui se laissent entrainer comme ça qui partent en fugue / certes ils sont engagés en tant
509 que / en tant que personne là-dedans / ils sont pas complètement dépendants à leurs
510 comportements mais en même temps il faut repérer à quel point ils le vivent souvent
511 comme <c'est plus fort que moi / ça il fallait que je fasse quelque chose / j'ai pas réfléchi > /
512 vous voyez ? ces ces témoignages que les adolescents peuvent donner après des passages à
513 l'acte auto-agressifs / ou ou des passages à l'acte comme ça vis-à-vis de leur propre famille
514 souvent sont des témoignages d'impuissance d'incompréhension presque inattendus aussi sauf
515 que ils sont perçus aussi surpris par eux-mêmes que les parents sont surpris par leurs enfants
516 devenus adolescents / vous voyez à quel / à quel point ça ça met en jeu l'idée que l'in
517 l'inconscient est au travail chez les adolescents leur faire faire / leur faire dire leur faire penser
518 / des choses qui peuvent à un certain moment les mettre en porte à faux / alors je parle pas là
519 des stratégies de déresponsabilisation de certains ados qui seraient amenés à faire / < euh euh
520 j'ai pris un coup > +++ / je parle pas de ça / je parle de de la dimension psychique qui les

521 convoque dans leur propre observation de leurs comportements / à à réfléchir à eux / pas du
522 côté des responsabilités / d'ailleurs on arrive à assez bien à dégager quand elles sont // voilà *
523 il y a / y a là ces deux aspects / la question de l'essentiel est invisible / l'adolescence n'est pas
524 seulement des comportements qu'elle / qu'elle montre et / les processus sont en grande
525 majorité inconscients / et on peut pas en faire les procès ou le reproche aux ados de manière
526 directe / on peut parler avec eux de ça hein ? c'est-à-dire / qu'est-ce que ça veut dire ? on peut
527 interroger / sur des choses qu'ils ont faites de manière assez libre / ou les ados d'ailleurs
528 parfois ils disent volontiers à quel point ils se sentent pas là-dedans en quoi ils se
529 reconnaissent / ou encore ils ont vraiment euh / envie d'interroger de manière assez critique
530 leurs propres attitudes de la veille / on peut travailler sur ces choses // alors un autre aspect de
531 l'adolescence serait et là vous pouvez ouvrir un sous-chapitre supplémentaire / serait de dire
532 que l'adolescent s'interroge toujours des choses / pas toujours / interroge souvent des choses
533 assez souvent fondamentales // c'est dans la lignée de ce que j'ai dit / là ce soir / l'adolescence
534 par exemple s'interroge ce que c'est qu'être adulte / d'ailleurs beaucoup d'adolescents se
535 privent pas / d'interroger les adultes sur ce qu'ils sont / sur ce qu'ils font // les ados qui
536 peuvent au hasard d'une conversation un peu animée sur leur orientation scolaire / dire ben y a
537 l'école et tout se passe à l'école ben ça calme en tant que parent quand on est ou qu'on a été
538 soi-même en difficultés sur le plan scolaire ou des ados qui / euh qui expliquent aux parents
539 que c'est pas avec le boulot qu'ils font qu'ils vont leur donner des exemples
540 d'épanouissements par le travail / vous avez des ados comme qui renvoient des choses aux
541 adultes sur ce qu'ils sont sur ce qu'ils sont devenus / et par contre eux les ados eux qu'ils
542 pensent ce que sera leur propre vie / du coup observer des adolescents vivre avec des
543 adolescents travailler avec des adolescents ça / ça donne souvent le sentiment que c'est notre
544 propre adolescence qui nous regarde / je veux dire que c'est un mouvement dont il faut
545 prendre conscience vous avez des ados qui qui sont prêts à la critique mais parfois c'est c'est
546 très humoristique et tendre quand c'est vos enfants adolescents / alors bon je parle là
547 d'histoires en grande majorité +++ à nos propres enfants adolescents mais euh ça vous
548 replonge plus dans votre propre vie d'adolescent d'adolescente avec vos parents / mais
549 euh pour le / le père de l'adolescent que j'ai été parfois vous avez des sur un simple regard des
550 ados qui vous captent irrémédiablement pour la soirée / un truc et vous sentez que vous auriez
551 pas dû dire ça / non fallait pas dire ça / il y a un regard je dirais c'est un regard qui est presque
552 de notre propre surmoi qu'on promène avec nous qui est le regard de notre propre âge juvénile
553 de notre propre adolescence sur l'adulte qu'on est devenu / en comparaison de ce qu'on
554 racontait quand on était nous-mêmes l'adolescent / c'est-à-dire le type de projet qu'on faisait /
555 le genre de valeur qu'on déployait / le genre de la contestation de la société / et du coup / la
556 tendance est / la tendance est assez facile à projeter sur le regard des ados le regard critique
557 des ados / la propre critique qu'on fait volontiers de nous / euh sur la trahison qu'on a
558 forcément été amenés à faire de nos idéaux adolescents / et du coup vous voyez comment
559 travailler avec les / travailler avec les ados / c'est travailler par par l'adolescence / qu'on
560 travaille pas avec des adolescents mais travailler / par les adolescents / exactement / parce que

561 professionnellement / on est toujours amené en somme répétitivement / à retrouver / chez des
562 ados différents année après année quoi bon pour parler par exemple de la situation fainéante /
563 les mêmes postures critiques les mêmes manières avec lesquelles / on se sent d'un seul coup
564 autoritaire avec des ados / cassants / pas forcément compréhensifs alors même que quand on
565 était nous-mêmes élève ado on attaquerait les profs qui étaient comme ça / et voilà * c'est un
566 seul coup en tant qu'adulte on retrouve dans les ados qu'on a devant nous le regard critique
567 qui était le nôtre à l'époque / c'est inutile de vous dire que ces situations de miroir
568 chronologique / qui sont très souvent interrogeant déstabilisantes / chez les adultes // penser
569 l'adolescence / c'est toujours penser à l'adolescence / qu'on a eue et dans laquelle l'objet
570 adulte plutôt disqualifié /// personne n'aime interdire / personne n'aime dire non / y compris
571 c'est surtout je dirais +++ / mais on on sait bien le travail sur les limites de l'éducation passe
572 par des moments où il faut dire non / alors / effectivement ça suppose une posture qui
573 d'ailleurs quand on discute avec des parents très souvent est une posture relativement théâtrale
574 non pas qu'on fait des tonnes mais c'est théâtral au sens où on on se force un peu à être le
575 parent interdicteur qu'il faut être à ce moment-là quitte à plonger dans des exemples dans des
576 livres dans des conseils / des émissions de télévision / ou dans le soutien que notre conjoint
577 peut nous amener à ce moment-là / parce que c'est pas c'est pas une position qui facilite qui je
578 dirais est évidente à tenir / à nouveau et poser ici le fait que / on se voit / en train d'interdire à
579 un ado / en sachant très exactement / ou en ressentant exactement ce que cet ado est en train de
580 penser / nous on essaie de l'éduquer / de donner des limites de faire en sorte qu'il ne se mette
581 pas en danger / et lui ou elle / est en train de / de penser / euh / < connard > / c'est beaucoup
582 moins élaboré ou < putain on peut jamais rien foudre dans cette baraque > / c'est-à-dire des
583 choses excessives de l'adolescence ce qu'il faut supporter en tant que parents / alors quand je
584 dis de supporter ça veut pas dire de supporter de traiter officiellement la chose que j'ai dite que
585 généralement c'est pensé c'est pas dit / mais c'est quelque chose que les adultes doivent
586 travailler / qui est cette disqualification de soi-même dans le regard des adolescents / on est en
587 train de / d'éduquer / pour utiliser un terme +++ / l'adolescent est toujours un être du passé qui
588 nous regarde et je vous demanderais pour ceux qui ont assisté au dernier semestre mes propos
589 de faire le lien avec le bébé / hein / l'enfant qui naît c'est aussi un être du passé qui nous
590 regarde // il y a deux moments dans la vie des adultes où / on se réinterroge sur nous-mêmes
591 notre existence nos fois / et nos valeurs / c'est la naissance de nos enfants / et quand ils sont
592 adolescents ça fait pas le même bruit / mais c'est quand même une mobilisation psychique
593 importante pour les parents // on projette dans le bébé tout ce qui s'est passé pour nous
594 depuis / y compris la posture de nos propres parents avec nous bébés / et on projette dans l'ado
595 les critiques qu'on a pu faire de nos parents du monde extérieur quand on était adolescent / ça
596 c'est un mouvement je pense auquel on ne peut pas échapper / et j'espère même que personne
597 ne cherche à y échapper / parce que c'est une sacrée relativité dans la conduite qu'on peut faire
598 des histoires adolescentes / c'est une façon de nous relativiser / alors faudrait pas que ce soit
599 une façon de d'immobiliser de nous / de plus rien dire au nom de ce qu'on a pensé quand on
600 était ado / mais ça relativise notre position d'adulte potentiellement interdicteur ce qui est

601 quand même proche d'interdire / en lien avec des adolescents / oui ?
602 (Et) c'est-à-dire on peut se projeter je sais pas quoi ?
603 (E1) je dis que quand nos enf il y avait deux moments dans l'existence donc l'adolescence et
604 la naissance de nos enfants je pense qu'on projette tout ce qui s'est passé depuis notre propre
605 naissance c'est nous-mêmes / à ce moment-là qui +++ et il faut voir comment les parents
606 projettent sur les bébés des postures parentales des réparations et ça j'ai évoqué au cours du
607 premier semestre / à quel point / on on est / amené à / à retravailler ce qui a été est notre propre
608 enfance / au moment où les enfants apparaissent je pense il y a quelques minutes l'attention
609 qui est la vôtre a un peu diminué pour certains quelques bavardages mais bon ça fait quand
610 même depuis une heure et demie qu'on travaille je bavarde bien / alors encore une dizaine de
611 minutes et je m'arrêterai / par ailleurs on retrouve sur cette question de conditionnement des
612 adultes / quelque chose alors que j'ai rapidement effleuré tout à l'heure on se reprends ici //
613 c'est un écho // c'est-à-dire que nous sommes quand je dis nous sommes toute personne en
614 lien des proches des ados / qu'on soit parents qu'on soit professionnels qui sont en contact
615 avec des adolescents des adolescentes / on ressent un écho je dirais du côté de la pulsion / un
616 passage géant à ce que je disais tout à l'heure / l'idée qu'on peut y avoir une posture une
617 pulsionalité une pulsionalité comme ça qui explose y compris dans les coups de fusil que
618 j'évoquais tout à l'heure / c'est-à-dire qu'il y a potentiellement chez les adolescents / une / une
619 absence de cadre / une absence de censure / une absence de défense / c'est un mouvement
620 pulsionnel / qui pourrait apparaître comme ça euh / sans doute qu'on le ressent / viscéralement
621 dans des ados / afin de ne plus savoir et puis nous-mêmes en tant qu'adultes on est moins
622 expérimenté du moins sensible comme ça à ce qui peut faire peur chez l'adolescent / +++ / la
623 peur de ne pas contrôler un adolescent qui va péter des plombs // et on sent parfois / alors sur
624 le plan scolaire il suffit de parler avec des profs de collège / pour / avoir quelque idée de ça
625 quand / quand le ton monte / quand on sent que ça va être compliqué de cadrer quand vous
626 avez des ados qui commencent à partir un peu en crise / et donc on sait que / ils peuvent être à
627 certains moments sans limites / parfois je pense là aussi à des adolescents que j'ai pu
628 rencontrer dans dans ma carrière des des des ados qui qu'il faut contenir physiquement / à un
629 moment / tout se lâche / des ados qui s'est dit n'importe quoi qui renversent les tables bon qui
630 ne contiennent plus et qu'il faut contenir ce type de crise parfois certains ont pu rencontrer ici /
631 je crois qu'il est potentiellement / présent chez tous les ados / la question posée par
632 l'adolescent c'est comment cette pulsion réactivée | et quand même très soutenue par la
633 croissance / c'est un petit de trois ans qui pousse sa crise / bon *grosso modo* euh c'est
634 particulièrement petit on en vient facilement à bout facilement / mais quand les ados ont
635 tendance à mesurer un mètre quatre-vingt et quatre-vingt-trois kilos / on pense que ça va pas le
636 faire de la même façon on ne va pas pouvoir s'y prendre de la même manière / et du coup cette
637 question de l'explosion pulsionnelle elle est posée à l'adolescence / je dirais un peu comme
638 elle est posée par la psycho pour les gens qui travaillent en hôpital psychiatrique / c'est-à-dire
639 sentir chez l'autre / une potentialité à l'explosion / et que ça va pas pouvoir résumer à la parole
640 / comment on contient / on contient généralement en apaisant ? / après il faut peut-être parfois

641 contenir physiquement c'est-à-dire ceinturer parce qu'il peut faire mal / faire mal à quelqu'un
642 d'autre / mais d'abord on contient par la parole / et parfois on sent que la parole / est déniée
643 comme outil d'apaisement / par l'adolescence / comme elle est parfois déniée par le sujet
644 psychotique à l'hôpital // et donc on est conscient parfois on est conduit vers un rapport aux
645 forces qui peut rapporter les paroles +++ ça change en tant qu'adulte < t'es la dernière chose
646 qu'on / puisse accepter * > / et s'il faut faire on le fait / mais c'est pas de sens de produire de
647 l'ancienneté chez l'adulte / personne / vit des situations comme ça / y compris d'ailleurs
648 infirmier psychiatrique ou enfant des noms il faut mettre quatre sur un malade +++ alors
649 pourquoi pourquoi est-ce que est-ce que chez les professionnels j'arrête là avec une
650 comparaison avec des grands malades psychiatriques / pourquoi chez les professionnels
651 qui sont en crise avec les adolescents / chez les parents avec certains adolescents il y a cette
652 ancienneté ? c'est pas parce qu'ils réveillent en nous cette pulsion c'est toujours de sa propre
653 violence qu'on a pas tentée en ces moments / c'est-à-dire on ne sait pas comment on va s'y
654 prendre et très souvent qui fait peur ce n'est pas mixte soi-même c'est d'ailleurs être tellement
655 énervé par cette explosion pulsionnelle qu'on va démolir l'adolescence / beaucoup
656 d'enseignant dans ce trouble-là / c'est pas tellement qui va tenir l'adolescent ce n'est pas réveil
657 chez eux en tant que professionnels / en tant qu'adultes / potentialité pulsionnelle / on a passé
658 notre vie à contenir cette pulsion qu'il nous offre en tant qu'adulte quel que soit la durée de la
659 vie la question / on a été parlé de l'éducation +++ par les parents et ensuite par les expériences
660 sociales institutionnelles / on a été convié à réduire les mouvements pulsionnels / à se calmer à
661 se +++ et ça se trouve devant un ado qui se calme pas / il se contient pas / qui commence à
662 partir dans une agitation meurtrière verbale / c'est quelque chose qui nous renvoie à des
663 dynamiques que forcément personnelles / quand vous creusez un peu chez les professionnels
664 qui bossent euh avec des adolescents des adolescentes / vous allez recevoir ce qu'ils ont le plus
665 peur c'est eux-mêmes / qui sont capables de le faire et déjà quand quand vous parlez avec
666 certains enseignants / des personnels de l'éducation spécialisée / quand vous parlez des ados
667 pénibles / très vite ces professionnels vous transmettent l'idée une envie terrible de leur mettre
668 des cartes / je dirais humain c'est logique / c'est compliqué hein d'être toute la journée devant
669 les ados qui nous pourrissent / qui prennent généralement des choses par les mauvais goûts /
670 qui confondent tout / qui produisent des trucs jamais été dits ou pensés *et cætera* / c'est
671 extrêmement visible / du coup l'envie d'écarter quelque chose je dis je dirais chez adultes c'est
672 assez humain / et il faut pouvoir l'exprimer ça je dirais c'est pas qu'on peut l'exprimer qu'on
673 va le faire parce qu'on peut l'exprimer inutile de vous dire que quand cet adulte-là se trouve
674 devant des ados qui pour le coup sont passage à l'acte de violence / c'est que ça pousse
675 chez eux c'est au-delà de la pacte et quand / quand je travaille avec des professionnels moi je
676 je travaille dans les groupes les groupes de parole dans les groupes de pratique avec des
677 professionnels qui sont tout pris avec des adolescents un peu difficiles vous aboutissez à des
678 choses comme vous et donc travailler l'idée que dans le fond y compris pour soi-même / le
679 travail de verbalisation / le fait de ne pas passer à l'acte / le fait de ne pas répondre au passage
680 à l'acte / est quelque chose / qui permet de mieux s'en sortir de soi-même / se construire dans

681 cet état de diversité / dans le monde difficile sur le plan professionnel / et pas se perdre / dans
682 une relation de miroir avec des adultes où on fait dans un déclenchement violent +++ / mais /
683 vous voyez comment / il y a chez l'adolescence une interrogation sur l'adulte là aussi /
684 l'adolescence par sa / difficulté de se contenir par sa demande / surtout si quand l'adulte a la
685 difficulté de contenir lui-même / et vous observerez que c'est un c'est un jeu très interactif /
686 plus l'adolescent sent chez l'adulte / une gêne / une difficulté d'hésitation / plus généralement
687 plus l'adolescent va appuyer là-dessus / les adolescents quand ils font leur travail
688 d'adolescence à la maison / ils ils reconnaissent très bien des failles de faiblesses / tous les
689 adultes ont des failles et des faiblesses y a pas d'adulte parfait qui fait exactement les bons
690 conditionnements à chaque fois / qui analyse / qui est dans le calme +++/ qui sait énerver / de
691 bonne manière / ça ça n'existe pas / on est des fois on est fatigué des fois pas d'accord entre
692 les deux parents sur ce qu'il faut faire / mais bon y a y a toujours un peu de confusion / les
693 adolescents ont cette intelligence figurative que devenir tapé précisément à cette angoisse
694 / et quand l'adolescent sent un parfum de la fragilité / assez souvent c'est pas trop
695 culpabilisant pour la suite /+++ / des cadeaux par exemple quand ils ont deux parents assez
696 différents sur les possibilités de sortir et +++ ils vont pas demander à leur père ou à leur
697 mère ou quelqu'un qui craque qui accepte jamais sortir toujours essaie de voir généralement
698 une bonne position chez le père ou la mère qui coule c'est-à-dire ben va voir ton père c'est de
699 renvoyer à quelque chose qui +++ mais on on on peut observer chez l'adolescent non pas ces
700 aptitudes-là de manière totalement neutre vis-à-vis des personnalités des parents des ados /
701 comme à l'école au collège / alors je prenais pas comme un travail de d'accusation / mais on
702 observe que c'est souvent les enseignants qui manifestent de plus de doute d'hésitation qui
703 tombent par certains élèves finit en pression un peu comme si les élèves +++ des troubles des
704 difficultés qui sont très dures entre eux des adolescents les adolescentes / mais on observe que
705 les ados proposent qu'elle mise au travail pulsionnel notamment auprès des adultes chez qui
706 ils ont l'impression de réalité ils ont l'impression de quelque chose qui va parfumer d'où
707 l'idée aussi très différentielle parce que le même adolescent peut même se proposer des
708 tableaux extrêmement différents / dans la famille au collège ou au collège entre plusieurs profs
709 dans l'institution entre tel éduc et tel éduc dans la rue avec certaines catégories / dans le
710 magasin avec tel autre / vous voyez il y a quelque chose quand même dans le fond pour cette
711 histoire relationnelle très réadaptative chez les adolescents / mais pour un âge où on construit
712 son identité / il est un peu logique / qu'on a un modèle en fonction de situation des personnes
713 rencontrées // allez ! je vous souhaite une bonne soirée | |

CM2

MACROECONOMIE

Lieu : dans une salle de classe (UJM Saint-Etienne)

Date : 08/02/2010

Composition du cours : 2 séances

Durée : 1h50 environ (1h15 pour la 1^{ère} séance et 35mn pour la 2^e séance)

lignes

1 (E2) bien / on va y aller ? / bien excusez-moi pour la semaine dernière ! mais / j'ai pas pu
2 bouger / donc je ne pouvais pas descendre les escaliers / donc j'ai pas pu venir malgré / des
3 tentations // donc on reprend euh / donc vous avez / dans les TD vous voyez certains nombres
4 de choses hein / les TD sont construits à la fois ouais / des éléments un peu de même mesure /
5 un peu technique du retour des éléments techniques / de type analyse de prix / on reviendra un
6 petit peu on attend euh / et la macro est composée d'autres choses donc vous aurez des
7 moyens de voir / alors / bien je rappelle / +++ / je vous rappelle que ce qu'on avait vu la
8 dernière fois c'est le premier point de l'introduction / hein qui portait / finalement sur une
9 seule idée / pas plus pas moins / qu'est-ce que la macro ? / c'est un mélange entre un niveau /
10 de théorie modélisée dans ce modèle / donc dans le modèle il y a plusieurs théories / et en
11 même temps une expression formalisée / hein on verra bien dans le chapitre deux dès la
12 semaine prochaine / on sera un peu plus précis sur le modèle / sur ce premier +++ / alors
13 qu'on n'écoute pas / comme ça on est mort *et cætera* donc / j'ai bien précisé ça ça veut dire
14 que / l'évaluation *et cætera* compte ces éléments-là / complètement la macro post-bac / donc
15 tout le temps modèle modèle modèle modèle / on est énervé contre le modèle / hein vous
16 verrez que / +++ correctement c'est un modèle et on voit que les modèles simples évidemment
17 dans ce semestre de l'introduction à la macro / mais modèle / sans modèle / on est mort // hein
18 voilà * / deuxièmement / un niveau empirique / hein / donc les données sont traitées traitées
19 hein / vous pouvez souligner traitées traitées / on est en train de faire traiter voilà * traiter +++
20 *et cætera* donc c'est vrai que beaucoup de données donc elles sont traitées / par statistique et
21 économétrie / statistique +++ / c'est les techniques c'est une manière hein / de traiter les
22 données pour affronter des questions économétriques et un petit peu plus loin / c'est-à-dire
23 j'affronte des problèmes de liaison entre variables / donc de corrélation / +++ je commence à
24 chercher les causalités / et j'essaie de tester / les / corrélations entre deux variables baisse de
25 revenus de consommations est-ce que avec les séries statistiques je peux tester cette liaison /
26 est-ce que je peux dire / sur le long terme j'ai moins de problèmes de voir que / bel et bien
27 c'est lié forcément à +++ au revenu global d'accord ? / et voir je peux même commencer à
28 flirter avec la causalité / c'est-à-dire l'économétrie a un contenu / qui commence à se
29 rapprocher / de l'explicatif // alors que les statistiques / je me pose ici trois explications les
30 statistiques me posent les présentations des données / bien évidemment on n'y croit pas en
31 économétrie en statistique / mais l'économétrie vous voyez là / le problème des techniques va
32 un peu plus loin / avec comme je l'ai dit des moyens de communication qui sont évidemment
33 un peu plus importants que il y a dix ans que y a vingt ans que y a trente ans / et auquel ces
34 statistiques / ne peuvent pas être complètement étranger / ok ? / +++ tout est important qu'au
35 niveau qu'on appelle empirique quand / quand on parle du niveau empirique en économie
36 c'est toujours ce truc / de statistiques économétriques / c'est pas je vais faire un radio-crochet
37 sur le bord à la sortie d'un / d'un hypermarché / ça c'est / ça c'est / ça c'est de la présentation
38 descriptive / c'est de l'économie descriptive qui est assez générique qui est importante / mais
39 c'est pas de l'économie empirique empirique ça veut dire tout le temps donner +++ / ok ? / un
40 terme presque standard / un tampon / des disciplines économiques // et on parle au niveau

41 pratique / au niveau pratique au point de vue d'éco / c'est-à-dire c'est dans quelle mesure /
42 l'Etat actionnel d'Etat actionnalisé / actionnalisé ça veut dire qui ont été anticipés en fonction
43 d'une vision du monde des données / des théories modélisées et qui ont été testées / qu'est-ce
44 qu'on peut / qu'est-ce qu'on peut en attendre ? est-ce qu'elle est efficace pas efficace ? voilà *
45 donc pour expliquer pour le fait l'Etat est actionnalisé par les deux niveaux / qui existent au-
46 dessus / d'accord ? voilà * macro c'est ça la macro moderne c'est cet ensemble-là / +++ dans
47 hein la recherche la qualité de la recherche de l'université / certains certains segments vont
48 entreprendre que ça c'était eux *et cætera* / il y a des gens qui sont plus spécialistes dans les
49 bases de données traitements de données avec des bases statistiques économétriques / qui ont
50 une formation scientifique / plus directement scientifique / un peu sciences pures si vous
51 voulez / et puis vous avez tous les niveaux de politiques économiques élaboration de
52 politiques économiques +++ *et cætera* / évidemment c'est pas moi qui donne les cours entre
53 les trois / même si il y a des effets de spécialisation qui peuvent être / intéressants et dangereux
54 dangereux +++ c'est intéressant quand elle dit les trois / quand elle est capable de dire mais
55 voilà * il y a trois quatre types qui ont parachuté un travail empirique / qui montre que il y a
56 quand même un problème / au moins ça vaut le coup d'aller questionner *et cætera* ça c'est
57 évidemment un type d'économie comme on en voit très peu à la radio ou à la télé hein / c'est
58 sûr / l'économie à la radio à la télé c'est indispensable hein / elles elles manipulent assez peu
59 pour le moment hein c'est évident on a encore eu problème en 2010 elle manipule assez peu /
60 le rapport entre ces trois éléments hein / bien sûr c'est / c'est assez normal qu'elle qu'elle soit
61 plus centrée sur le niveau trois / mais sans qu'elle discute sur le niveau trois politique
62 économique elle utilise assez peu / le fait qu'on a quand même toute une série d'éléments qui
63 elle alimente la discussion de manière un peu voilà * un peu cadrée / ça c'est quand même
64 intéressant pour une discipline / ok / donc voilà * c'est ça / ce qu'on va faire des / des
65 évidemment une tentative de montrer le lien entre les trois / ok ? ça va ? des questions ? / sur
66 ce qu'on a vu la dernière fois hein / bien alors on va voir avec quelques mots rapidement sur
67 un deuxième lot // donc le deuxième point macro / un deux il faut lire le texte / on y a répondu
68 comme vous allez voir deuxième point macro quelques faits stylisés macroéconomiques
69 d'exemples de texte macro / donc alors les faits stylisés // je rappelle lorsque quelqu'un dit
70 faits stylisés c'est l'expression qui a tamponné la macro / tamponné l'économie macro faits
71 stylisés / les faits stylisés c'est donc / le traitement / de données économiques / sous une forme
72 telle / qu'elle fait apparaître / finalement / une sorte de / de représentation qui est à peu près
73 acceptée / d'accord ? exemple / donc là mais les faits stylisés que l'on connaît très bien on
74 s'en rend même plus compte / c'est des séries chronologiques de PIB / c'est-à-dire le fait que
75 je suis capable / aujourd'hui dans tous les pays du monde sur vingt ans trente ans quarante ans
76 cinquante ans / de faire une série chronologique annuelle ou sur une autre échelle de temps si
77 ça m'intéresse une série chronologique des données annuelles de PIB par exemple / pour
78 l'Europe pour les Etats-Unis *et cætera* / *et cætera* / ok ? qu'est-ce que ça veut dire ? pourquoi
79 les faits stylisés ? d'abord parce que / il faut qu'il existe un PIB alors c'est pas si simple les
80 aspects de convention les aspects techniques de traitement *et cætera* / de statistique / il faut

81 que je définisse la série chronologique / si c'est une série annuelle pas annuelle comment on
82 compare les PIB d'un pays à un autre / *et cætera et cætera* problèmes économiques et
83 techniques +++ / d'accord ? et puis une fois que j'ai ma série / chronologique eh bien je vois
84 apparaître des choses / par exemple / on peut dire que / c'est un fait stylisé / le décalage entre /
85 le taux de croissance / à long terme entre les Etats-Unis / et l'Europe / ou entre les Etats-Unis
86 et la France ce sera plus nettement / c'est-à-dire qu'on sait que tendanciellement sur le long
87 terme / l'Europe et la France ont des taux de croissance qui semblent être moins élevés / que le
88 taux de croissance américain / en fonction du pays / voilà * un fait stylisé / un fait stylisé sur
89 le long terme l'Europe arrive plus difficilement à dégager un taux de croissance / significatif
90 que le taux / le taux des Etats-Unis ça c'est un fait stylisé / ok ? évidemment c'est un fait
91 stylisé qui va questionner le modèle / c'est-à-dire qui va dire est-ce que vous pouvez me sortir
92 ? au niveau un de tout à l'heure / une explication qui se tient testable de ce décalage de
93 croissance qui est quand même pas simplement une année liée à des facteurs *et cætera* qui
94 peuvent varier mais qui semble lier à des facteurs qui sont lourds et qui sont temporellement
95 ils sont / bien posés statistiquement par un fait stylisé ah / voilà * c'est pas encore une fois
96 qu'il peut y avoir telle occasion tel psycho *et cætera* / ok ? je voudrais bien préciser dans les
97 pays d'indice de prix à la consommation / pour calculer +++ c'est un sacré cinéma vous vous
98 souvenez des engueulades qu'il y a eues encore sur un indice de prix après le passage à l'euro
99 la plupart des / des grandes impressions des ménages français c'est de dire qu'il semble bien
100 quand même qu'il y a une véritable hausse des prix mais non on vous dit qu'il y en a pas / y a
101 pas de hausse de prix significative avec notre indice des engueulades qu'il y a entre la mesure
102 d'un indice qui évidemment se confirme au supermarché / +++ le fait que des éléments
103 économiques là-dedans qui sont différents qui sont des techniques des produits qui sont pas
104 d'achat d'un produit moyen *et cætera* des tas de questions économiques qui en même temps
105 sont traitées sur le plan technique si on veut quand même arriver à mesurer l'évolution des
106 prix / c'est quand même un enjeu assez fort / sur les salaires / sur les conséquences *et cætera*
107 ok ? donc avec moins de boulot moins formation sur sur le plan technique et économique avec
108 des gammes des choix qui sont fondamentalement des choix économiques à mon avi s/
109 n'importe quel indice encore une fois n'est pas neutre / il prend parti sur un certain nombre de
110 choix politiques +++ / donc troisième exemple bien exemple / que je vous ai distribué la
111 dernière fois empirique on est a parlé un peu / des problèmes de déficit public et
112 d'endettements publics qui vont évidemment alimenter une bonne part des efforts économique
113 / pendant une bonne période pas simplement cette année ensemble mais on va sans doute une
114 dizaine d'années / compte tenu des / du poids des / des déficits publics d'endettements publics
115 et évidemment très fortement accrus / avec les conséquences de la crise / à la fois liées au plan
116 de relance *et cætera* voilà * et à la fois liées à un élément justement structurel des déficits
117 publics c'est dans les cours ok ? par exemple public qu'est-ce que ça veut dire ? / on sait que
118 ça veut dire je prends en compte +++ donc ça veut dire qu'on fait par exemple international
119 pour se mettre d'accord *et cætera* les pays parce que tous les pays sont pas organisés à la
120 sécurité sociale / c'est ce qu'on fait quand on part aux Etats-Unis *et cætera* / voilà * alors

121 quand on arrive à ici à point trois *et cætera* y a un traitement qui porte déjà des tas de
 122 problèmes écos et techniques sans compter les problèmes économiques et techniques
 123 d'accord ? et dettes publiques même chose / évidemment ça suppose qu'on définisse ce qu'est
 124 une dette on définit quel public et après on calle des séries statistiques valides derrière ok ?
 125 évidemment c'est très important parce que en fait on a / le fait des probabilités de croissance
 126 qui est toujours relié à des seuils / critique / de politique économique / européenne à savoir les
 127 déficits publics pourquoi dépasser les trois pour cent et endettement public / pourquoi dépasser
 128 les soixante pour cent par rapport au PIB / donc un indicateur qui date finalement le suivi de
 129 l'économie et de politique économique qui repose lui-même sur / une série de construction
 130 technique statistique *et cætera* / c'est une série de problèmes et évidemment ça s'engueule
 131 pourquoi vous prenez trois ? pourquoi vous ne prenez pas trois et demi ? pourquoi ? *et cætera*
 132 et ça s'engueule comme je l'ai dit je crois la dernière fois / à savoir le déficit public déficits au
 133 jour le jour ou / l'année l'année / ou est-ce que je fais une distinction entre le déficit par
 134 exemple conjoncturel et le déficit structurel qui suppose une définition des mesures qui
 135 correspond à la définition *et cætera* ? / la possibilité de / de séparer techniquement /
 136 statistiquement économiquement ce que j'appelle le conjoncturel et ce que j'appelle le
 137 structurel qui en réalité sont oubliés complètement / comment je peux / faire apparaître les
 138 déficits publics ? soit par exemple / indépendant d'un certain nombre d'éléments / dont la
 139 statistique et par exemple la politique Sarkozy +++ une tentative pour dire le déficit public je
 140 ne veux pas qu'on le mesure comme l'Europe le mesure / ça ferait rien si on prenait pour
 141 mesurer les déficits publics les grandes dépenses / d'un équipement public / parce qu'un
 142 équipement c'est une forme de / voilà * de prévision sur l'avenir / et il n'y a pas de raison de
 143 tomber dans le déficit structurel qui est un déficit qui sert à se faire taper sur les doigts / par les
 144 autorités européennes quand on sait pas +++ / et a proposé de / faire aussi la différence entre
 145 structurel et conjoncturel / c'est-à-dire / de dire la mesure face à la crise et ça on ose de retirer
 146 la définition du structurel +++ d'une occasion de rupture de tri à partir de là on pourra mesurer
 147 les déficits structurels c'est-à-dire une indication qui prendra dans son texte quels sont quand
 148 même les positifs publics des états qu'on estime être corrects du point de vue déficits ? celles
 149 qui ne sont pas corrects ? / bon vous voyez évidemment il y a un enjeu extrêmement important
 150 / bien / +++ on va voir l'économie des politiques dures il va y avoir une bataille et finalement
 151 dans les cinq ans qui viennent il va y avoir une bataille dans la définition de ce qu'on appelle
 152 le taux de déficit public au niveau +++ de croissance en Europe +++ il faut hélas maîtriser un
 153 peu qu'est-ce qu'on mesure exactement ? des définitions des techniques par exemple pour
 154 repérer / un déficit structurel *et cætera* c'est pareil pour le PIB de plus en plus aujourd'hui le
 155 PIB on prend pas le PIB de l'année comme un indicateur de la croissance évidemment on le
 156 met dans les journaux / c'est normal * c'est un élément important * / mais de plus en plus on
 157 essaie de calculer un PIB tendanciel structurel ou parfois qu'on appelle naturel / c'est-à-dire
 158 quelle est la tendance de fond de l'économie française / en termes de croissance
 159 indépendamment / d'éléments qu'on appelle conjoncturels ? / de plus en plus on ne raisonne
 160 plus sur le PIB / on raisonne sur un PIB qu'on appelle naturel / nous c'est-à-dire en gros sur

161 qu'est-ce que / quelle est quelle est la proportion normale du PIB dans la dans la / dans l'Etat
162 de l'économie française indépendamment du chiffre qu'on a là ? / bon si on enlève un certain
163 nombre d'éléments conjoncturels surtout +++ quel PIB +++ / ce qui est évident n'existe
164 tristement pas dans la réalité de façon convenable au coin de la rue / le type de PIB déjà le PIB
165 normal il court pas au coin de la rue mais le PIB dit naturel il ne trouve pas encore moins au
166 coin de la rue +++ mais auquel on se réfère +++ si on n'est pas content on s'engueule / pour
167 dire moi j'en propose une qui est plus intéressante *et cætera* / mais il y a toujours la
168 construction / il y a toujours toujours l'économétrie / il y a toujours des choix économiques
169 +++ ça fait partie du jeu ok ? bien on termine un mot sur pour parler de trois hein il y a des
170 faits stylisés dont on parle moins par exemple ici vous avez un fait stylisé qui est à peu près
171 reconnu comme fait stylisé même si ça s'engueule encore un peu / hein qui est l'évolution des
172 inégalités à l'intérieur de chaque pays en France / les inégalités qu'est-ce que ça veut dire ? ça
173 veut dire qu'on mesure vos revenus / donc c'est en brut le revenu hein / on mesure pas des
174 inégalités de stocks ce qu'on appelle des patrimoines en gros évidemment vous faites de
175 l'économie il faut faire attention aux définitions qu'est-ce qu'on mesure *et cætera* ici inclut on
176 mesure des inégalités des revenus perçus / par les ménages français / de / 1900 / à 1997 vous
177 aurez la courbe dans le cours suivant / un exemple parmi d'autres qui change un peu / et on
178 regarde +++ c'est-à-dire les dix pour cent / de ceux qui ont / ces hauts revenus les dix pour
179 cent qui ont qui sont supérieurs dans les tranches au revenu / ceux qui touchent le plus haut
180 niveau de revenu / d'accord ? et donc on voit ici par exemple que en 1900 1910 les dix pour
181 cent qui touchent le plus les plus hauts revenus et puis on a quarante-cinq pour cent de revenu
182 total / en tête / on voit que dans la crise les années 30 / s'est écroulée / cette proportion
183 puisque on tombe à peu près à vingt-neuf pour cent / que / après 45 avec / la reconstruction *et*
184 *cætera* on a une remontée donc si la courbe évidemment / ça veut dire que / on a une remontée
185 des inégalités en termes de répartition c'est-à-dire des dix pour cent les plus riches en termes
186 de revenu pas en termes de patrimoine en termes de revenu touchent une part plus importante
187 du revenu total / donc ça remonte / donc ça baisse qu'à partir des années 75 jusqu'aux années
188 80 / début des années 80 / et depuis les années 80 // c'est quelque chose qui commence à se
189 discuter assez sérieusement on a l'impression qu'on a des remontées l'inégalité des revenus
190 par répartition des revenus / si on veut mesurer en termes technique / on aurait mesuré en
191 termes de +++ en termes de revenu *et cætera* / alors donc voilà * les faits stylisés qui
192 commencent à peu près à être admis c'est depuis le début des années 80 / il y a une remontée
193 des inégalités de revenus en France et à peu près dans tous pays de l'Europe / hein encore plus
194 nette aux Etats-Unis / bon évidemment on a posé une question c'est +++ / quels sont les
195 éléments qui peuvent / expliquer la remontée des inégalités des revenus ? / depuis les années
196 80 alors qu'avant on avait plutôt une nouvelle répartition plus égalitaire des revenus // ok ? /
197 voilà * bon +++ vous prenez tous les revenus exactement en termes financiers les revenus
198 salariaux // *et cætera* vous voyez ça à quoi ça nécessite des connaissances actuelles ? en
199 économie des problèmes de traitement technique / constructions empiriques ok ? / bien faits
200 stylisés c'est très important on est obligé de construire des faits stylisés de pauvreté / on ne

201 peut pas se contenter simplement d'éléments d'études qui font partie aussi de la réalité
 202 économique qui parfois d'ailleurs interroge des faits stylisés / mais on a tout un travail de +++
 203 sur les textes puisque j'ai ajouté des textes euh / pour je vous renvoie à ce que j'ai dit la
 204 dernière fois hein / que +++ est sur le développement durable un peu macro / c'est vraiment
 205 du texte / a presque journalistique qui a un certain contenu à ce qui est compté vraiment
 206 contexte c'est les / les lettres de l'OCDE j'ai dit qu'il y en avait d'autres il y a cinq ans qui
 207 fonctionne sur le net l'OCDE c'est un type c'est important c'est très intéressant en général
 208 toutes les reprises de l'OCDE qui font le cadre / à des questions macro-économiques +++ on
 209 peut pas oublier les faits stylisés vous pouvez consulter les manuels tous de Blanchard
 210 Krugman *et cætera et cætera* / je le dis en passant vous pouvez aussi regarder c'est marqué là /
 211 c'est pas un manuel hein c'est de la lecture voire pour s'endormir le soir quand on a hein euh /
 212 pour un grand public hein c'est un grand économiste qui est intéressant hein prix Nobel de
 213 l'économie / et donc il a pondu / une réédition il y a trois ans qui indiquait qu'on allait vers
 214 une crise / financière / qui aurait des conséquences / donc comme c'est quand même un des
 215 rares économistes un peu connus officiel si on peut dire qui a insisté sur des possibilités d'une
 216 crise financière +++ ça c'est de la bonne macro évidemment qui encore une fois est dite grand
 217 public +++ sans aucune difficulté / +++ bien ça va ? c'est bon trois / trois +++ / troisièmement
 218 dans la macro / un rappel / sur / l'historique / sur l'origine de la macro et surtout sur un truc
 219 qui est évidemment très important pour ceux qui ont fait la macro qui ont fait l'économie en /
 220 en en ES / et pour ceux qui n'ont pas fait mais qui peut-être connaissent le nom de Keynes ou
 221 qui connaissent pas peut-être ça dépend / ceux qui connaissent Keynes le nom je dirais par
 222 cœur dans les derniers moments qui est parlé plus qu'auparavant +++ bien / c'est un rappel
 223 historique ce qu'on peut dire déjà hein / quelques mots / Keynes / c'est un économiste anglais
 224 / donc il est né l'année de la mort de Marx / et mort après la libération 46 c'est un économiste
 225 *grosso modo* du XXème siècle hein / il est connu surtout pour avoir écrit / un bouquin qui
 226 s'appelle Théorie générale de l'emploi de l'intérêt et de la monnaie / c'est le titre total hein on
 227 parle souvent de la Théorie générale / en principe / donc / au moment où finalement autour des
 228 années des années 30 de ce qu'on a appelé la grande crise ou parfois la crise vingt-neuf au
 229 départ /et la toile de fond évidemment de Keynes / de son intervention / de son écriture / de ses
 230 bouquins / +++ c'est ce qu'on appelle la crise économique structurelle / des années 30 qu'on
 231 appelle parfois la crise de Vingt-neuf / structurelle parce que tous les économistes sont à peu
 232 près d'accord pour dire que ce n'était pas simplement une petite crise qui s'est déclarée en 29
 233 mais c'est une crise qui a touché les fondements même de la structure économique des pays //
 234 appelons les capitalistes sans euh / sans euh / sans s'énervier / sur les définitions en termes de
 235 +++ du type libéral préféré ! / bon / en tant que projets des nominations en macro / de même
 236 que / aujourd'hui / pas mal d'économistes pensent que c'est peut-être une nouvelle structurelle
 237 / qui s'est déclenchée en 2007 c'est-à-dire que ça serait les fondements même de l'économie
 238 qui serait en jeu dans la crise 2007 jusqu'à aujourd'hui pas simplement une crise passagère
 239 qu'on a pu connaître sur la crise de / du numérique à un moment donné / où certaines crises de
 240 l'immobilier +++ *et cætera* / on pourra allonger toute une série de crises plus ou moins

241 importantes hein / qui sont succédées depuis dix ans dans le monde / on a à peu près un avis
242 assez net il faut sans doute encore un peu de recul pour dire on est aujourd'hui dans une crise
243 structurelle / sous-entendu on n'en sortirait pas / sans changer des éléments décisifs des
244 fonctionnements économiques / chez les économistes chez les banquiers c'est autre chose +++
245 ok ? / voilà * la toile de fond de Keynes / c'est le type de cette période / on donne des
246 éléments de Keynes / alors pourquoi / pourquoi on relit Keynes / et la macro ? c'est déjà / un
247 premier point / pourquoi on relis Keynes et la macro ? /// bon / on va voir / dans cette liaison
248 elle est due c'est-à-dire que / y a historiquement / cette liaison est due historiquement
249 l'adverbe a son importance / donc cette liaison elle est due historiquement Keynes il y a un
250 rapport étroit entre l'apparition de la macro / je dis la macro hein vous avez vu hein que le
251 terme macro date les années 30 c'est pas par hasard la macro se continue se constitue dans les
252 années 30 40 et vraiment hein / écrite vraiment comme sous-partie de la discipline
253 économique | à partir des années 50 / donc il y a un lien c'est juste de dire qu'il y a un lien
254 entre l'apparition la constitution de ce qu'on appelle macro-économique dans le sens où on l'a
255 définie tout à l'heure / et Keynes / pourquoi ? / si on veut les éléments essentiels / trois
256 éléments essentiels qui fixent / cette liaison le fait que en effet macro Keynes ça a quelque
257 chose à voir / quand on évoque Keynes c'est pas c'est pas une idiotie / pourquoi ? première
258 raison Keynes c'est le premier auteur à produire une théorie du produit et de l'emploi agrégée
259 / agrégée agrégée au sens macro / c'est-à-dire le premier auteur qui / pour dire les choses
260 autrement qui s'est intéressé à / est-ce qu'on peut quand même expliquer pourquoi le taux de
261 chômage augmente ? / pourquoi il y a de millions types qui restent en rade du point de vue de
262 l'emploi ? lui il va s'intéresser / en particulier à ce problème de / du produit du produit
263 commun c'est le PIB qu'on peut mesurer ce que l'on mesure c'est le PIB hein / le produit
264 agrégé c'est-à-dire / est-ce que il y a une variable économique qui est le montant de
265 production globale mesurée par le PIB / qui est une variable essentielle en économie ? / avant /
266 on s'intéressait pas à ça / avant on s'intéressait principalement à des variables monétaires
267 c'est-à-dire par exemple à des niveaux du prix / on examinait par exemple les crises / avant les
268 années 30 essentiellement / à partir de la variation du niveau des prix / est-ce que les prix se
269 cassent la gueule ? on dit c'est une crise / ou est-ce que les prix augmentent ? / et on dit c'est
270 plutôt une situation donnée de frein économique / donc Keynes c'est le premier à essayer de
271 produire une théorie évidemment qui va s'intéresser / au produit qui va s'intéresser à l'emploi
272 et du chômage et là il a été construit un cadre interprétatif de deux éléments de macro
273 essentiels aujourd'hui / aujourd'hui évidemment la macro qui s'intéresse pas à l'évolution du
274 taux de croissance même s'il y a des engueulades / pour savoir si c'est le PIB qui mesure un
275 vrai taux un vrai taux de croissance ou si c'est un taux de bien-être *et cetera* voire la
276 commission à la fin de la semaine de l'année dernière / +++ la macroéconomie qui va mesurer
277 / la croissance c'est pas simplement un PIB / question plus actuelle mais voilà * c'est
278 vraiment lui qui va essayer de dire un on s'intéresse à ces deux variables macros / et deux / il
279 nous faut une théorie pour expliquer pourquoi il évolue dans tel sens ou dans tel sens / avant /
280 avant même la notion de chômage est un truc qui est pas très clair / avant l'existence de la

281 macro / c'est-à-dire l'idée que il y a des opérateurs / qui sont coupés de l'emploi / et que ça
 282 devient un problème majeur dans le fonctionnement des économies modernes / avant cette
 283 question-là / elle n'était pas posée de cette manière / elle était posée en termes de pauvreté /
 284 elle était posée en termes d'aménagement familial / le cadre familial gère par exemple
 285 l'emploi *et cætera et cætera* / mais / il faut attendre quand même évidemment la crise et
 286 Keynes pour focaliser la révolution macroéconomique sur une variable qui est par exemple le
 287 taux d'emploi ou le taux de chômage d'accord ? avant c'était une variable plutôt monétaire en
 288 particulier le niveau des prix le niveau général des prix la référence macro / bien deuxième
 289 idée / Keynes c'est un malin si vous lisez une biographie de Keynes il y a des très bonnes
 290 bibliographies de Keynes hein / en français c'est intéressant à lire le soir pour s'endormir //
 291 bon Keynes / pourquoi il y a un lien entre macro et Keynes ? / eh bien / parce que lui / qui était
 292 dispersé parfois rapporté par d'autres +++ / mais il a rassemblé des éléments épars / des
 293 éléments épars c'est-à-dire mélangés qui se baladaient un peu comme Newton en physique ou
 294 / Newton a rassemblé beaucoup de choses qui +++ par ailleurs pour en faire une théorie
 295 globale / ben Keynes c'est pareil il a rassemblé des bouts de trucs qui se baladaient ici et là en
 296 analyse économique / pour en faire une véritable trame d'analyse / cette trame d'analyse c'est
 297 / c'est je peux arriver à expliquer la détermination / simultanée / d'un ensemble de variables-
 298 clés // on n'est pas très loin d'un modèle hein / pas très loin / d'un modèle et on compte pas
 299 dire voilà * les causes de l'évolution du chômage / lui essaie de représenter le fonctionnement
 300 global de l'économie autour d'un choix de quelques variables centrales qui débouchent sur
 301 une explication économique / d'accord ? // détermination simultanée d'un ensemble des
 302 variables clés / emploi revenu +++ emploi revenu taux d'intérêt dans un truc dans la boîte on
 303 va dans le chapitre deux on va assez vite à présenter une version de cette boîte-là un on va voir
 304 qu'on a avec assez peu de choses on a une représentation du fonctionnement / dans l'ensemble
 305 de l'économie / autour de variables clés / ok ? / bon / je signale au début hein // que il a fait
 306 autre chose / au départ il y a du chapitre qui sont très lisible mais mais il y a des chapitres qui
 307 sont vraiment difficiles à lire et à interpréter / surtout à interpréter / c'est pas une matière facile
 308 la théorie générale hein / mais là il a fait autre chose n'oublions pas ! il a peu été connu pour la
 309 théorie générale au départ il a été connu surtout sur sa position par exemple le traité Versailles
 310 entre les deux guerres entre la première guerre entre la Première Guerre et la Deuxième
 311 Guerre mondiale il a sorti un bouquin qui marque treize procès-verbaux qui disaient en gros
 312 on va vers des difficultés majeures parce que tout simplement les conditions qui ont été
 313 imposées à l'Allemagne sont un facteur ingérable pour elle / une politique extrêmement
 314 importante / c'est un de ceux qui a condamné les procès-verbaux et qui en a fait des éléments
 315 explicatifs de la Deuxième Guerre mondiale/ Keynes a surtout été connu pour ça du grand
 316 public mais il y a quelque chose évidemment après / la théorie générale il a été le représentant
 317 de la Grande-Bretagne en 44 pour proposer des solutions de monnaie internationale *et cætera*
 318 c'est pas sa solution qui l'a emporté en 44 +++ / mais voilà * hein il a fait l'économie
 319 internationale *et cætera* donc / il y a beaucoup d'éléments / beaucoup de commentaires à
 320 Keynes aujourd'hui en termes de revenu *et cætera* / bien le troisième élément / peut-être le

321 plus connu pour ceux qui ont fait de l'économie / c'est que pourquoi il y a une liaison entre
322 Keynes et macro en général ? on dit parce que Keynes doit être instigateur de politique
323 économique / particulière on appelle souvent des propositions de relance et là on a dit / que
324 Keynes on n'a pas du tout parlé de ça que Keynes c'est le codificateur des politiques
325 économiques du plein emploi / codificateur codification des politiques économiques qu'est-ce
326 que ça veut dire codificateur ? / ça veut dire que c'est pas lui qui a inventé les politiques / par
327 exemple +++ / c'est pas lui qui les a inventés / elles existaient avant lui elles existaient avant
328 lui en France y compris la France de la grande droite la France populaire elles existaient dans
329 des versions // dictatoriales hitlériennes et mussoliniennes / donc Keynes n'a pas inventé les
330 politiques dites de relance simplement il les a codifiées / c'est-à-dire que ce qu'il faisait au pif
331 / c'est-à-dire j'ai senti qu'il n'y a pas de voter le revenu se casse la gueule *et cætera* / il faut
332 pas quand même faire des travaux pour occuper les gens et leur verser un minimum de revenu
333 en tâtonnant je sais pas ce que ça va donner / c'est creusé ici avec les travaux *et cætera* hein /
334 lui il va codifier ça il essaie de produire un cadre interprétatif qui fait qu'on va passer d'une
335 intervention d'Etat / un peu aléatoire / mais qui existait avant lui à des politiques
336 économiques / c'est-à-dire ? moi je vais quand même essayer de justifier le fait que par
337 exemple / il faut / avoir / des revenus / qui soient versés / même quand l'activité de production
338 est interrompue / allocation *et cætera et cætera* / ok ? / avec / donc redistribution des revenus
339 y a un électeur qui va dire / la pauvreté c'est pas simplement un problème moral / *et cætera* ça
340 fait pas beau d'avoir des pauvres qui trainassent dans les rues c'est quelqu'un qui a essayé de
341 montrer que la pauvreté est un problème économique c'est-à-dire que / c'est un frein
342 économique / c'est un frein économique / on va passer d'une conception / on peut dire
343 humaniste morale sur la pauvreté à une conception économique sur / les problèmes liés à la
344 pauvreté bien évidemment quelque chose d'assez important sur la base d'une conception
345 particulière / donc redistribution du revenu c'est assez connu hein la politique distribue des
346 revenus notamment on redistribue des revenus aux revenus les plus faibles ou pour ceux qui
347 n'ont pas de revenus / euthanasie du rentier ça va peut tourner le processus ça va peut-être
348 tourner la l'expression hein / euthanasie du rentier du capitalisme mobile c'est-à-dire en gros
349 faut liquider ceux qui vivent sur le fait du système de l'argent / qui peuvent prêter aux autres /
350 pour investir / sans dispenser / car ceux qui / dégagent des revenus / ceux qui prêtent des taux
351 d'intérêt normalement élevés / capitaliste du rentier capitaliste oisif qui propose la mort
352 économique de certaines catégories certains certains reparlent de Keynes à l'heure actuelle /
353 ah il y a des marchés financiers ne sont pas quand même très proches du capitalisme oisif / *et*
354 *cætera* / certains produits d'autres Keynes simplement / des revenus trop importants des
355 variations de / de valeurs / de change / *et cætera et cætera* / le taux d'intérêt *et cætera* bon de
356 toute façon hein des expressions qui sont un peu / des expressions assez / qui sont coupées de
357 temps en temps / la socialisation de l'investissement c'est une expression de l'envoyer ça veut
358 dire que la nationalisation pas de nationalisation le débat là-dessus c'est-à-dire la socialisation
359 de l'investissement ça veut dire que le jeu purement privé de l'investissement c'était pas
360 suffisant / on connaît pas hein Keynes l'objectif présent donc c'est lui qui va évidemment

361 codifier les politiques économiques / et donc ça va ? / ça va ? évidemment avoir un effet
 362 extrêmement important +++ / ok ? donc ça / c'est absolument / indiscutable / hein même si
 363 encore une fois / il faut pas faire de de Keynes l'inventeur des politiques d'Europe / bon très
 364 simplement / le codificateur / bien donc ça c'est bon // alors qu'est-ce qu'il reste de Keynes ?
 365 toujours dans mon premier / moi aussi +++ / ce cadre théorique ce cadre d'interprétation
 366 de Keynes / en grande partie *a posteriori* / c'est-à-dire une fois des choses sont passées que
 367 Keynes il a expliqué des tas d'expériences qui se sont déroulées à son époque / de relance
 368 c'était pas facile de faire autrement gérer l'économie face à la crise / autrement donc / va
 369 légitimer va justifier / une extension / et une certaine pérennisation il a employé le terme c'est-
 370 à-dire un certain maintien donc / une extension des fonctions traditionnelles de l'Etat en
 371 économie // donc extension des fonctions / +++ bon c'est pas évidemment c'est pas
 372 complètement faux hein Keynes va légitimer le fait que l'Etat mettrait dans l'économie
 373 beaucoup plus qu'auparavant / d'accord ? donc une extension et en plus une pérennisation
 374 +++ c'est pas simplement un Etat qui dit < je viens coucou et je ressors au revoir > / c'est en
 375 même temps une certaine un caractère structural du rôle de l'Etat dans l'économie sous une
 376 forme qui est / en plus / explicite / +++ / et là évidemment il y a / un cap théorique qui va
 377 justifier le rôle de l'Etat particulier / de manière extrêmement explicite / dans le temps / et
 378 aussi / au-delà des fonctions visuelles / auditives / *et cætera* / ok ? et donc composé d'une
 379 réforme du capitalisme classique / qui vient conforter le jeu complexe de la coordination entre
 380 marché et hors marché / on peut dire hein c'est celui qui va proposer finalement une
 381 modification du capitalisme / c'est pas hein / Keynes / n'a jamais défendu une économie à la
 382 soviétique il était foncièrement opposé à cette solution à son époque ou à ce type de solution
 383 authentiquement internationale extrêmement fort extrêmement fort / et je vous dirai encore un
 384 mot / donc il était évidemment opposé à un système de type de socialisation totale / de
 385 l'activité *et cætera* / des idées extrêmement précises là-dessus / donc il propose une extension
 386 du capitalisme classique avec comme je l'ai dit c'est un jeu complexe entre / marché et hors
 387 marché / qu'est-ce qui relève du marché et qu'est-ce qui relève pas du marché ? c'est la
 388 question qui est assez actuelle encore aujourd'hui on est donc plutôt que interventionniste et
 389 libéraux on a sûrement intérêt à dire la question qui est posée c'est quel est le rapport entre le
 390 marché ce qui relève du marché et ce qui relève pas ? et quelles sont les formes de
 391 coordination entre les deux ? et comment ça bouge dans le temps ? c'est sûrement ça une assez
 392 bonne question / on pourrait dire que Keynes a compris ça / dans le contexte des années 30 et
 393 ça va simplifier assez bien les années 50 60 70 *grosso modo* ça tournait assez bien / ok ? / bien
 394 / voilà * / donc Keynes pourquoi y a un lien / pourtant / il a codifié il a su pêcher des choses
 395 pour faire la théorie globale et cette théorie globale / elle renvoie à des variables macros
 396 économiques qui sont décisives encore aujourd'hui notamment la croissance / la production du
 397 PIB que l'on appelle le produit et le rendement et ces variables sont quand même pas centrales
 398 dans les débats macroéconomiques contemporains et bien sûr on débouche sur les politiques
 399 économiques / bien alors // mais // alors deuxièmement / deuxième idée dans le trois / mais / il
 400 faut distinguer / Keynes / et ce qu'on va appeler maintenant / entre nous et ce qu'on appelle à

401 peu près partout ce qu'on appelle la macro standard ou ce qu'on pourrait appeler la macro
402 keynésienne si vous voulez / bon on emploie surtout surtout le terme macro standard // donc /
403 il faut distinguer aujourd'hui / en macro-économie / ce qu'on appelle la macro standard ou la
404 macro keynésienne l'héritage keynésien et Keynes / c'est-à-dire en gros Keynes au revoir si
405 tôt qu'il a pointé son nez / si tôt qu'il a pointé son nez / eh bien on commence à le mettre sur le
406 côté je vais expliquer ça / et si tôt qu'il existe quelque chose qui a des petits parfums
407 keynésiens de Keynes / de quelqu'un qui a un truc très spécial qu'on appelle la macro standard
408 / d'accord ? / donc des les années 30 il va y avoir ce qu'on peut appeler une simplification //
409 une modélisation / c'est-à-dire que / on va faire le modèle ça y est ? / il n'y a pas
410 véritablement de modèle chez Keynes/ la théorie keynésienne se prête au modèle mais il n'y a
411 pas véritablement de modèle chez Keynes là on va modaliser / et / une codification / une
412 codification ça veut dire qu'on va avoir des repères extrêmement clairs autour des points
413 précis y compris en balayant les points qui pouvaient poser problèmes chez Keynes / on va
414 faire le ménage donc on va simplifier / par exemple Keynes s'était très intéressé par / le
415 problème de d'anticipation économique // dès les années 30 / on va produire une sorte de
416 pensée néo-keynésienne qui va foutre dehors les anticipations pratiquement totalement on va
417 simplifier / d'accord ? / modéliser c'est-à-dire on va entrer dans les trois présentations
418 abrégées de l'économie avec les variables / et liées par des relations qui sont mathématisables
419 / qui sont représentables par certaines caractéristiques mathématiques physiques / en termes de
420 rigueur économique / en termes de représentation *et cætera* / on va boucler avec un modèle / et
421 codification codification c'est-à-dire par exemple que / on en parlera quand Keynes dit / < oui
422 oui * la consommation globale et les fonctions des revenus globales > / mais il dit / la plupart
423 du temps / la plupart du temps c'est le cas / là la macro standard va dire / < m'ennuie pas ! /
424 avec ton dans la plupart du temps moi je te dis que / j'irai prendre comme travail hein comme
425 élément de base j'allais dire la consommation est une fonction stable de y / au revenu global
426 point / circuler > / alors que par exemple si on lit les théories générales on voit que Keynes est
427 inquiet / sur la stabilité des fonctions macro-économiques / y compris une fonc une relation de
428 macroéconomie +++ hors que revenus des consommations / Keynes est inquiet sur la stabilité
429 / hein inquiet sur la stabilité / ça veut dire ça ça veut dire qu'il n'est pas sûr qu'il n'est pas ça
430 et ça fait un moment ça fait ça / ça la macro standard est révélée de dire / c égal f de y / on va
431 construire une fonction en mathématique pour savoir ce qu'on dit exactement le type de
432 fonction qui lie c à y ok ? mais on va dire +++ si on regarde dans la théorie générale il y a un
433 seul graphique un seul / c'est un bon matheux hein / Keynes il a écrit un traité des probabilités
434 / qui est très bon en maths / dans la période où il écrit // il y a qu'un seul graphique dans la
435 théorie générale / un seul et c'est pour représenter non pas sa théorie mais celle des deux il y
436 en a une seule c'est évidemment par un hasard / donc là la macro standard il y a longtemps ça
437 fait partie / donc évidemment nous on pourrait vérifier cela on pourrait vérifier cela /
438 d'accord ? / donc simplification modélisation codification / codification ça veut dire je
439 simplifie / mais je retiens juste que ça je peux le reproduire *et cætera* / j'ai quand même mon
440 étudiant qui dit / hop là dans toute l'Europe dans les années 50 / de produire un cadre de santé

441 qui a été hérité de Keynes mais qui est une transformation très sérieuse de Keynes quand
 442 même / et Keynesdès / encore une fois dès les années 30 c'est-à-dire son propre vivant il va
 443 très vite être listé sur le côté ok ? et va apparaître ce qu'on appelle la macro standard c'est-à-
 444 dire une macro qui a quelque chose de keynésien mais qui n'a pas une chose qui / dont on
 445 pourrait dont on peut dire que c'était pas du keynésien // mais en tout cas c'est pas la peine de
 446 pleurer de toutes larmes de son corps / c'est ça qui a fait des contenus / c'est pas c'est bien de
 447 dire qu'on est là / c'est-à-dire que si vous voulez faire de la macro / au moins +++ il faut pas
 448 se jeter comme un fou dans la théorie générale / parce que / parce que / on va créer des
 449 problèmes énormes / qui vont pas tellement vous aider / parce que la macro s'est construite sur
 450 d'autres quelque chose d'autres que la théorie keynésienne / c'est construit très très vite sur /
 451 une sorte de schéma compté modélisé / qui a qui est quand même assez différent / donc
 452 Keynes est très important comme auteur on peut dire des tas de choses comme tous les grands
 453 auteurs / mais la macro s'est construite d'emblée sur non pas du Keynes / mais sur la macro
 454 standard // ce qu'on appelle la macro standard et c'est quand même assez / différent /
 455 d'accord ? / tant qu'à faire / il faut au moins dans un premier temps balayer la macro standard
 456 et voir à quoi d'accord ? / c'est pour ça que la place de Keynes dans la macro est un truc assez
 457 compliqué c'est un emmerdeur Keyne pour dire les choses autrement / et donc très très vite le
 458 mouvement qui va se constituer en macro évidemment on l'aura mis de côté pour faire par
 459 acquis de propos une version vachement plus euh / manipulable lisible / simplifiée
 460 reproductible / à toutes les compétences que ça peut y avoir pas évidemment / que négative
 461 ces portées de visions que disons qu'incroyable qui va déboucher sur les recommandations
 462 politiques économiques qui sont d'une grande lisibilité / notamment pour les chefs de
 463 gouvernement qui n'ont pas fait dit d'économie +++ une bonne partie des pays européens en
 464 particulier en France / on va déboucher sur des recommandations assez / lisibles par rapport à /
 465 des visions antérieures qui étaient extrêmement confuses par rapport à l'intervention de l'Etat /
 466 vous allez voir boom boom boom boom voilà * / donc Keynes c'était genre il a pointé son nez
 467 et il était déjà sur les bords de la route / on peut pleurer / on peut dire il y en a qui pleure +++
 468 on peut le faire / c'est évidemment très intéressant ça peut être important évidemment mais / il
 469 faut le faire en ayant conscience que de toute façon les choses se sont réglées sous la forme de
 470 macro standard / et pas sous la forme strictement keynésienne ok ? // bien / donc voilà * j'ai
 471 eu dit la macro standard par exemple / c'est pour avoir par exemple le chapitre / deux et trois
 472 chez lui / la macro standard on va voir le modèle du multiplicateur / il y a un multiplicateur
 473 dans la théorie générale / on ferme le chapitre qui est d'ailleurs / mais c'est la macro standard
 474 qui va / qui va envahir ça / vous allez voir bien / et / sans doute le plus connu le modèle dit IS /
 475 LM ça de la macro standard macro néo-keynésienne au sens où l'on a vu qui forme la base de
 476 la macro encore aujourd'hui qui est enseignée partout / dans tous les pays du monde / dans
 477 tous les toutes les formations post-bac en économie pour les étudiants +++ / d'accord ? / mais
 478 c'est pas / c'est du Keynes rabolté illustré c'est-à-dire certains dirons émasculé c'est ça qui
 479 s'est passé / donc aujourd'hui quand on parle / de Keynes / de quoi on parle exactement ? on
 480 parle de Keynes on parle de la macro standard il y a une discussion pour dire après la crise

481 financière là il faudrait revenir à Keynes donc qu'est-ce qu'on dit exactement ? on dit qu'on
482 veut revenir à Keynes Keynes ou on veut revenir à la macro standard / c'est déjà un point
483 assez important +++ et c'est en gros pour ceux qui ont fait l'économie c'est en gros ce dont ils
484 ont entendu parler ce dont ils ont entendu parler // augmentation des revenus / augmentation
485 du produit diminution du chômage / *et cætera* / c'est des mécanismes comme ça des variables
486 je dirais les variables qui a eu un succès incroyable sur le plan théorique / mais aussi sur le
487 plan pratique mais aussi sur le plan pratique qui est évidemment un point très important ok ? /
488 bien on voit au premier point / attention j'ai à peine vu un chapitre Keynes qui est quand
489 même qui est le créateur central de la macro que il est déjà sur le bord du chemin / et donc
490 encore une fois je le redis la lecture de la théorie générale est assez compliquée parce que / on
491 peut le dire il y a plusieurs interprétations de la théorie de Keynes / il y a une interprétation
492 évidemment qui est du côté de la macro standard / parce que sinon Keynes aura gueulé comme
493 un veau quand elle est apparue de son vivant il n'a pas fait il a pas dit cette complémentation /
494 rien à voir c'est pas du tout ce que je veux dire y a pas de produits de papiers *et cætera* des
495 interventions / donc il y a quelque chose quand même là-dedans / et en même temps il y a des
496 petites choses évidentes / qui sont pas dans la macro standard mais qui sont décisives pour
497 Keynes d'accord ? / mais de toute façon macro standard partout nous on est ici un peu
498 disciplinaire on prend notre macro quand même / bien deuxième élément // ne pas accepter //
499 dans ce lien Keynes macro / il faut pas accepter / une grille de lecture // qui d'un côté / dirais /
500 y a Keynes et la macro standard on sait ce qu'est macro standard / c'est juste un simplifié de
501 Keynes *et cætera* +++ / d'un côté y a la macro standard et c'est l'interventionnisme
502 économique / évidemment l'époque actuelle avec la crise / de 2007 a relancé un peu cette
503 interprétation / que retrouvent les interventionnistes / donc il y a d'un côté Keynes macro
504 standard interventionniste d'Etat / et de l'autre côté il y aura les libéraux / les libéraux qui
505 seraient soit interventionnistes soit / militants de l'intervention de l'Etat à des éléments voilà*
506 en gros limités du type de / du type de +++ / en gros ce qu'on appellerait les libéraux
507 économiques // ok ? pourquoi ? / qui compte un petit peu un petit peu de temps // qu'est-ce
508 que vous dites ? ça c'est très important c'est-à-dire que si vous commencez à discuter de la
509 situation actuelle de la crise / et de la sortie de la crise d'aujourd'hui en 2010 avec ce cadre de
510 pensée / vous allez droit dans le mur pourquoi ? // ben d'abord parce que / je vous rappelle en
511 passant qu'on appelle économie classique // classique au sens de / Adam Smith // un bouquin
512 qui est sorti il y a pas longtemps qui est / Adam Smith en Chine en gros les auteurs disent la
513 Chine on l'appelle nouvelle c'est la nouvelle situation du capitalisme naissant avec voilà * un
514 truc entièrement libéral ou on fait à peu près ce qu'on veut / salaire pas de salaire / pas de
515 couverture sociale +++ *et cætera* / donc c'est Adam Smith appliqué à un nouveau continent
516 comme en Europe / à la fin de dix-huitième au début du dix-neuvième qui est le contient
517 chinois / bien / | beaucoup là on appelle des économies +++ à la demande de l'économie
518 devient vraiment identi identifiable c'est-à-dire en gros fin de dix-huitième au dix-neuvième /
519 bon d'accord ? l'économie classique / on a / on a déjà l'intervention d'Etat qui est théorisée /
520 qui est présentée / on a l'intervention d'Etat // par exemple / chez / tout par exemple le

521 quatrième livre / d'Adam Smith entièrement / consacré à celle de souverain de souverain avec
 522 un s majuscule c'est l'Etat / si on lit cette partie on verra on devra connaître / on verra par
 523 exemple chez Smith les critiques extrêmement dures la division du travail / on connaît ceux
 524 qui font l'économie connaissent sans doute le texte de Smith sur la division du travail il a dit
 525 trois avantages de la division du travail *et cætera* productivité complétitivité développe les
 526 machines *et cætera* / mais on a oublié complètement que / il y a une partie du texte de Smith
 527 un peu plus loin dans le livre où on lit plus où il y a une critique extrêmement incroyable des
 528 conditions du travail / Smith dit / la division du travail est la technique / est la technique toute /
 529 toute la génération des producteurs +++ / c'est le type dans l'état brut / le mot n'est pas bruti
 530 mais +++ *et cætera* / cette technique est extrêmement dure / évidemment on sait que / on peut
 531 dire que un seul type d'activité ça peut partir dans plusieurs sens *et cætera* / et évidemment à
 532 propos de l'éducation publique pour lutter contre les aspects de la division du travail / *et*
 533 *cætera et cætera* // il dit plutôt que l'armement / doit être / que l'armée doit dépendre de l'Etat
 534 mais évidemment / si c'était l'armée / c'était pas l'armement // vous allez comprendre /
 535 l'armement est fait pour l'Etat jusqu'à maintenant / et pour le public pas de l'armement privé /
 536 donc le problème que j'y vais l'est le rapport entre la quantité marchande ou non marchande /
 537 une question qui traverse toute l'économie classique ce n'est pas particulière bien sûr / mais
 538 présenter libre comme plus libéral c'est-à-dire que / le marché / l'individu cherchant profit et
 539 après en cherchant son profit bénéficié à tout le monde parce que il y a une forte régulatrice la
 540 main invisible qui est le marché et donc il faut l'intervention d'Etat c'est une plaisanterie /
 541 c'est une plaisanterie hein ? / on peut voir ce qu'on peut voir cette année +++ mais c'est une
 542 plaisanterie / c'est-à-dire c'est entièrement erroné / c'est entièrement erroné / juste de dire
 543 absolument d'accord ça fait aucun doute / ça fait aucun doute / présenter comme le père du
 544 d'un libéralisme dont finalement +++ / chacun fait comme il veut chacun son profit soit prévu
 545 par orientation dont l'Etat se limite à des fonctions / c'est une plaisanterie / c'est une
 546 plaisanterie chez des vrais auteurs / tous les vrais auteurs posent un problème qui est très
 547 délicat qui est le problème frontière marchand au marchand / et comme ils ne sont pas
 548 complètement / quand même parmi les types les plus solides de leur époque / ils donnent pas
 549 les réponses +++ et ça devient une plaisanterie et des choses beaucoup plus subtiles que ça
 550 beaucoup plus intéressantes que ça / Ricardo / Ricardo c'est en principe un grand bouquin //
 551 des pratiques de l'économie publique et de l'impôt +++ on peut dire que déjà cette partition de
 552 l'économie de séparation de l'économie entre d'un côté des interventionnistes puis l'autre les
 553 libéraux c'est une plaisanterie dès le début de l'économie / on a des choses qui sont beaucoup /
 554 plus / subtiles que ça / et en particulier dès le début de l'économie on a / y compris au sein de
 555 ce qu'on appelle le libéralisme on est encore mieux / on a la légitimation de l'intervention
 556 d'Etat libéral / de l'Etat libéral / il y a un Etat libéral / y a un Etat libéral / et évidemment il fait
 557 une politique économique de type libéral / école politique économique j'ai pas j'ai pas dit qui
 558 /qui peut comme ça l'Etat un peu des politiques économiques de type libéral / il y a des
 559 politiques monétaires du type libéral / il y a des politiques budgétaires du type libéral / ça on
 560 sait c'est libéral / ça veut une coupure d'intervention / et avec l'Etat qui crée une fracture

561 d'intervention d'Etat /+++ / c'est pas une interprétation plausible / déjà qui dure très
 562 longtemps mais évidemment c'est juste aujourd'hui mais continue ok ? / premier point /
 563 historiquement / déjà ça va pas être du gâteau de faire croire sept lignes entre des libéraux on
 564 peut y mettre et puis des interventionnistes / ça va pas être du gâteau / vous ne trouvez pas /
 565 pratiquement pas des théoriciens je dis pas des vendeurs de soupe des vendeurs de soupe il
 566 y en a tout le temps / à toutes les périodes / faire des drapeaux qui tombent / mais vous ne
 567 trouvez pas de théoricien digne de ce nom qui a présenté / le poids économique sous cette
 568 forme / la macro n'a pas +++ de ça mais c'est vraiment une exception une exception de la
 569 plupart des théories économiques / la vision économique sait pas organiser tout ce qui / on
 570 peut comprendre historiquement / donc / deuxième point / deuxième élément pour supporter
 571 Keynes / deuxième élément / bien aujourd'hui / aujourd'hui / vous avez / vous avez tendance /
 572 vous allez voir / vous avez la micro en effet B. / bon / certains profs pensent peut-être de la
 573 micro c'est l'individu recherche c'est l'intérêt comme profit puis on va arriver littéralement du
 574 marché *et cætera* donc / entre B. et moi / nous avons montré que un peu différent de ça / que
 575 les préférences de +++ ça peut être des préférences à la consécration / ça peut être des
 576 préférences à / à / à +++ / la microéconomie ne modifie pas une action / c'est très bien que la
 577 théorie de la micro qui fabrique pour les autres qui coopère / sans problème sans problème / la
 578 microéconomie est compatible avec la+++ la coopération dans des liens de l'économie *et*
 579 *cætera* bien / mais on n'aura pas la micro en un des grands développements la micro
 580 aujourd'hui / c'est / la justification / de cas / d'intervention d'Etat / il y a son boulot / elle
 581 essaie de faire c'est pas la manière de évidemment / le moins visible peut être mais une grande
 582 partie de la micro contemporaine où ils ont fondé sur la justification / de la légitimation
 583 d'intervention d'Etat qui peut faire / intervenir l'Etat / c'est-à-dire on va trouver une sorte de
 584 théorie-justification / mais vous allez voir de ces questions // vous allez voir ces questions
 585 elles sont très très importantes / par exemple / les questions c'est / recherche économique /
 586 c'est pareil en économie on recherche le développement à peu près tout là-dessus // et la micro
 587 +++ / elle m'a dit / < attention attention / la recherche de l'économie ce n'est pas une chanson
 588 comme / nos chansons > / c'est pas un gars comme / c'est un gars qui a présenté une nature
 589 sans vouloir être euh collective en partie collective parce que par exemple les idées / des idées
 590 se basent quand des schémas sont des canons qui ne sont pas strictement relié par un emploi
 591 une action individuelle / quel est l'inventeur du machin du truc / vous avez vu à chaque prix
 592 Nobel ça s'engueule maintenant deux ou trois qui sont à voir pourquoi ? parce que dans le
 593 domaine de création intellectuelle des idées / le problème de qui a été inventeur quoi est un
 594 truc très compliqué / qui est le redevable de quoi ? est-ce que je peux rester une grande
 595 découverte à / une action individuelle / puisque la micro renvoie évidemment à un agent
 596 individuel ? / qui sera un inventeur un créateur un producteur *et cætera* ? qu'importe le nom /
 597 les micros qui font leur nom c'est vachement dur / plus je suis du côté / de la recherche
 598 fondamentale plus c'est dur / plus je suis du côté du développement de l'application plus c'est
 599 facile / mais dans la microéconomie il va dire / il va dire / j'ai des problèmes le bien / le bien
 600 le but de le développement plus c'est vrai recherche c'est un truc qui continue / d'accord ?

601 c'est-à-dire renvoie à un seul il y a mention qui reste dans le gros pendant dix ans quinze ans /
 602 on retourne quinze ans après parce qu'il y a une interaction sur laquelle on aurait jamais pensé
 603 à tout temps / tout le temps tout le temps / ça veut dire que dans ce cadre-là vous voyez que
 604 l'interaction liée à la recherche du développement du mal à co-activer avec une théorie qui
 605 pose pas de problème des préférences d'un agent / c'est-à-dire ils ont l'identification d'un
 606 agent / +++ pour connaître l'autre même si par exemple je borne les découvertes / je fais des
 607 droits pour accueillir ceux qui ont découvert tel ou tel processus / eh bien ça dépend / c'est-à-
 608 dire que j'ai beaucoup de mal par certaine façon à dire pas avant toutes les significations
 609 possibles / parce que il y a des croisements qui sont encore une fois assez complexes / et donc
 610 ça veut dire que même si je fais des droits des inventeurs c'est-à-dire j'essaie de renvoyer / les
 611 gains ou les proues / à / ceux / qui en sont l'origine et bien parfois j'arrive pas / j'arrive pas
 612 parce que parfois parce que c'est ça dépend / ça veut dire que / finalement celui qui a une
 613 épidémie sur la recherche n'est pas sur / dans quelque idée incertitude / et même n'est pas sur
 614 un contrôle d'un même temps / parce que il y a trois points importants malgré les problèmes *et*
 615 *cætera* donc c'est l'Etat qui fait l'écho économique / +++ / je voulais dire finalement si j'ai
 616 des incertitudes et du coût je fais *et cætera* voyons ! / la microéconomie va dire en recherche /
 617 surtout en recherche un peu en développement / mais surtout en recherche j'ai plutôt d'intérêt
 618 d'attendre que les autres y aillent vers Keynes +++ *et cætera* qui fait la recherche +++ on peut
 619 pas avoir des travaux moins chers et +++ / dans la micro on va dire globalement / il y a assez
 620 peu d'application individuelle en termes de recherche / pour les sciences et donc / il y a assez
 621 peu d'application individuelle en économie du type marché *et cætera* / et gage pour un agent
 622 qui / évidemment un agent qui +++ / donc on va avoir la structure de l'économie y compris sur
 623 le plan économique l'intervention d'Etat y compris aux Etats-Unis / d'accord ? / bon même
 624 chose / Etat / d'accord ? / la micro économique théorise ont beaucoup de temps à théoriser une
 625 intervention d'Etat avec les hypothèses évidemment / avec les hypothèses / donc faire la
 626 microéconomie / la théorie du libéralisme c'est une plaisanterie / aujourd'hui / aujourd'hui
 627 c'est une plaisanterie / vous avez des grands auteurs critiques / qui tombent la microéconomie
 628 et qui ont abouti ont mise en cause radicalement le marché qui ont tort en même temps / ça
 629 marche pas donc la microéconomie est plus une méthodologie avec des hypothèses +++ bien
 630 évidemment les hypothèses pas disparues c'est intéressant qu'elles sont critiquées qu'elles
 631 sont pas neutres mais qu'elles peuvent déboucher sur la légitimation d'intervention d'Etat / qui
 632 sont partout +++ pour prétendre être des interventionnistes / mais non +++ c'est pas une
 633 explication *et cætera* / quand la microéconomie débouche sur des lois qui / anti-monopole / ça
 634 veut dire quand même qu'il y a quelque chose / y a que normalement / l'Etat se veut le roi
 635 quitter un grand groupe qui est grande partie de son activité / se rebond un peu
 636 obligatoirement c'est directement dans les zones privées directs /+++ mais il y a une
 637 légitimation d'intervention d'Etat y compris quand je ferme la bourre tentation trop+++ c'est
 638 carrément j'ai pas de comptes / c'est c'est l'intervention directe d'Etat le mécanisme pour
 639 présenter le mécanisme marchand par excellence c'est tout individuel / donc voilà * / tout ça
 640 pour dire effectivement tout ça pour dire encore une fois // il y a un Etat je dirais / y a y a une

641 intervention +++ d'Etat / et c'est tout pareil le premier *et cætera* va apparaître c'est-à-dire il y
 642 a d'Etat partout / il y a d'Etat partout mais pas être expliqué de la même manière / pas sous les
 643 mêmes formes / mais quant à la préquantification importante pour l'Etat / il faut +++ il faut
 644 +++ // c'est pas se contenter des c'est par l'Etat d'un côté des formes particulières par exemple
 645 ceux qui font des formes keynésiennes il n'empêche +++ massifs où des formes complètement
 646 différentes ou voit peut-être moins disons autour des sites qui veut / verra bien / d'accord ?
 647 bon ça veut dire qu'il y a des interventions partout / il y a des interventions partout / mais
 648 tenons des modalités / des cadres théoriques/ des formes d'organisation différentes ! / donc le
 649 plus bas c'est voir entre nous les interventions et interventionnistes / mais / encore une fois /
 650 quelle est la justification / du non marchand de l'intervention d'Etat ? // tout ce qu'elle
 651 prolonge / sous quelle hypothèse ? *et cætera* / ça on peut y aller / ça on peut y aller // et donc
 652 encore une fois je vais vous montrer par valeur parce que / je vais vous montrer qu'y a des
 653 quelques produits économiques / on pourra / rappeler tout libéral *et cætera* +++ c'est-à-dire
 654 d'une certaine manière qu'on voit que les prix / tout le monde / tout le monde a compris les
 655 plus libéraux on est conclu / la la / la libération de tous les marchés *et cætera* +++ ok ? on voit
 656 le premier point / attention / attention / la question / on va voir des batailles de politiques
 657 économiques / on va voir tout le monde va faire réclamer la politico-économie / on va pas être
 658 on sera pas plus d'Etat ou moins d'Etat / de l'Etat bourg on va être sur sur la fabrication
 659 économique et un débat sur quelle forme / quelle amplitude / quelle forme institutionnelle / *et*
 660 *cætera* c'est-à-dire les justifications théoriques et d'application / je pense d'avoir dit en macro
 661 / ça va ? c'est ça le problème débat donc absolument il faut s'occuper de ce que ce qui est là /
 662 on fait cinq minutes de pause on était un peu de retard cinq minutes | |
 663 bien / d'accord * / donc bilan / bilan finalement de ce qu'on a dit sur ce point / il y a une
 664 internationalité d'Etat libéral / encore une fois toute une part de la microéconomie dans le sens
 665 de la formation très très importante que vous devez avoir / elle débouche sur examinons l'Etat
 666 où le raisonnement en termes de préférence individuelle ne cadre pas +++ ne cadre pas +++ et
 667 on débouche sur limite de intervention intervention d'Etat mais évidemment dire intervention
 668 d'Etat du type euh anti-monopole du type euh / loi de la concurrence *et cætera* / c'est pas le
 669 même type d'intervention d'Etat / qu'une intervention d'Etat à la keynésienne / d'accord ? /
 670 donc il y a un interventionnisme d'Etat libéral depuis le début / dès / dès que l'économie se
 671 constitue comme discipline / y a une théorisation / y a tentative de théorisation de
 672 l'intervention d'Etat quelque soient les courants / donc ça finit pas +++il faut à tout prix
 673 limiter l'Etat jamais jamais / jamais / et donc pour nous / deuxième conséquence très
 674 importante pour nous / ça veut dire que / si on est d'accord avec ce que je viens de dire / ça
 675 veut dire que le terrain de la politique économique aujourd'hui / il est pas tenu seulement par
 676 la macro standard / y compris le terrain parfois de la politique budgétaire où on on a pensé que
 677 la politique budgétaire c'est vraiment un truc keynésien / donc le terrain de la politique
 678 économique au sens plein du terme hein / d'ailleurs pas seulement au sens / où je me retire / et
 679 les marchés vont fonctionner / non non le terrain de la politique économique et l'intervention
 680 d'Etat rationalisé / testé *et cætera* / ça n'est plus seulement / le terrain de la macro / standard /

681 au sens où on l'a dit / donc il va y avoir du monde au balcon vous avez compris ce que je veux
 682 dire / ça veut dire non seulement / c'est pas Keynes mais c'est la macro standard mais
 683 évidemment / on verra c'est pas seulement la macro standard / c'est d'autres types de macro
 684 de macro / qui débouchent donc toute la macro sur des pratiques de politique économique //
 685 voilà * / donc on est pas encore une fois sur une logique / il y a ceux qui font confiance aux
 686 marchés et il y a ceux qui font confiance à l'Etat dictateur / ça c'est du pipeau intégral+++/
 687 on comprend rien dans les débats économiques actuels / comprend on comprend pas par
 688 exemple / que l'ultra-libéralisme / qu'on appelle l'ultra-libéralisme il est accompagné d'une
 689 intervention d'Etat / qui est énorme / qui est énorme // +++ il y a l'exemple d'économie avec
 690 des déficits budgétaires les doigts dans le nez les plus énormes mais // +++ / dernier exemple
 691 inaudible on a des masses d'intervention étatique / qui coexistent / structurellement avec ce
 692 qu'on appelle le libéralisme voire même qu'on appelle l'ultra libéralisme // donc on peut
 693 parler de l'ultra libéralisme dirigiste mais alors il faut s'expliquer tout le temps / sur le fait que
 694 le libéralisme cet ultra libéralisme il peut n'importe quand voir une intervention d'Etat qui est
 695 massive mais tout dépend évidemment extrêmement particulière +++ donc c'est merveilleux
 696 au début de présenter des choses qui ont d'un côté il y a les dieux du des marchés et de l'autre
 697 côté il y a les dieux de l'intervention de l'Etat en les opposant // bien / c'est clair ? / bon / moi
 698 je vous conseille grandement de pas vous orienter vers la lecture que j'ai contestée alors
 699 avançons ! / alors Keynes on va prendre un livre / Keynes ok ? historiquement macro et
 700 Keynes +++ / mais / attention les gars / y a pas Keynes / y a pas de macro standard / très très
 701 bien / c'est-à-dire / Keynes compagnie / et on a dit mais attention / le débat n'est pas entre les
 702 interventionnistes / macro standard et les numéros du marché / il est beaucoup plus compliqué
 703 que ça / et donc / +++ça débouche sur un nouvel élément / aujourd'hui / il faut bien prendre en
 704 compte / que la macro standard ne / pardon que la macro ne se réduit pas à la macro standard /
 705 macro standard étant pourra indiquée macro néokeynésienne +++ / s'est constituée dès les
 706 années 30 perfectionnée dans les années 50 avec un succès / la macro ne se réduit pas à la
 707 macro standard sera la macro d'héritage keynésien avec tous les constituants qu'on vient de
 708 dire / pour deux raisons / première raison comme ceux qui ont fait un peu de l'économie le
 709 savent sans doute +++ / dès la fin des années 50 // à peu près ça c'est à peu près ça viendra
 710 tous ceux qui viennent à l'université tout le monde s'en fout / on est en cours donc on est à
 711 l'universitaire cours / +++ comme dans toute société de type démocratique +++ joue un rôle
 712 ah bon Friedman va questionner les propos de l'efficacité des politiques économiques liées à
 713 la macro standard / +++ ceux qui ont fait un peu d'économie exemple je mets une politique
 714 éco d'inflation d'enfer / hein / je fais de la relance économique mais en même temps je vois
 715 apparaître des effets inflationnistes ou en tout cas une une une coïncidence entre les politiques
 716 de relance et l'inflation qui posent problème / par exemple / évidemment +++ Friedman au
 717 début dans le premier essai sur les politiques économiques de la macro standard / il va dire en
 718 fait quand vous relancez / au lieu d'améliorer l'emploi / vous créez de l'inflation / ceux qui
 719 connaissent un peu l'approche friedmanienne très très simplifiée de l'Etat mais évidemment
 720 un peu plus élaborée que ça / va s'attaquer aux politiques économiques / il va dire les

721 politiques économiques / de type macro standard débouchent sur des contradictions /
 722 importantes notamment dans la contradiction inflation induit parfois il faudra il faudra / qu'on
 723 voie on peut éviter et l'inflation et le taux de chômage accru augmenté / il va cartonner les
 724 politiques économiques / de type macro standard qui ont été / utilisés réutilisés *et cætera* en
 725 gros des années 50 / et qui sont encore utilisés aujourd'hui / +++les lois de Sarkozy / et puis et
 726 là la macro va remonter avec la macro standard va monter sur le point de vue économique +++
 727 et là il va monter un étage c'est la macro standard / d'héritage keynésien / qui est / ah qui
 728 marche pas / qui est de manière de formuler les choses qui est / ah erronée / il va essayer
 729 d'attaquer +++ la macro standard même énorme qui se sent d'être constituée pour tenter de
 730 constituer une nouvelle macro / d'accord ? et lui demande quelques +++ à partir de Friedman
 731 +++ on fait un on va se constituer on va s'organiser ++ plus ou moins / vers une reconstruction
 732 d'une nouvelle macro / +++ vous pouvez le trouver sur le site lundi il y a un peu plus de
 733 détails / +++ il y a déjà sur des bases macro mais pas / pas keynésienne / évidemment y a des
 734 types de marchés dans les années 30 mais on tous ces courants vont pointer leur nez tous ces
 735 courants vont pointer leur nez avec Friedman pour pour dire +++ pendant vingt ans trente ans
 736 mais on a quelque chose à dire +++constituer / une nouvelle macro / autour d'une hypothèse
 737 de base qui est / ce qu'on appelle les fondements micro de la macro / c'est-à-dire / l'hypothèse
 738 que / pour faire la macro il faut accepter les fonctionnements de la micro / c'est l'hypothèse de
 739 la macro / +++ on va avoir une macro qui va dire / il faut accepter les fondements individuels /
 740 liés à +++/ les les grosses variables prix/ emploi / *et cætera* ra n'ont pas pu satisfaire / dans la
 741 macro standard / par qu'elles n'ont pas les fondements micros / donc il va y avoir une tentative
 742 pour dire < revenons à des fondements à des fondements micro de la macro ! > / donc on va
 743 reprendre le schéma de la micro et en retirer des choses de ce côté-là / on va remonter à /
 744 raisonner d'emblée pour des agrégats des variables macroéconomiques emploi *et cætera* / et
 745 pour y revenir plus tard mais on va dire d'abord passons par le niveau individuel ! / donc/
 746 premiers éléments / et on va revenir aussi / à l'hypothèse de rationalité individuelle que vous
 747 avez vue +++ / c'est-à-dire on va dire pour faire la macro il faut revenir à des hypothèses
 748 d'agents individuels qui sont dotés de rationalité / par exemple / pour dire / euh / ah /pour
 749 comprendre parfois dans les interventions d'Etat pour que l'argent soit rationnel / par exemple
 750 parce que / rationnels au sens où /qu'ils voient débouler / des augmentations / de salaire / ou
 751 des politiques de relance / comme ils sont rationnels / +++ / ce dit qu' ça tenterait / ils se disent
 752 < je vais peut-être avoir des aides / ou des suppléments de revenu / mais dans quelque temps >
 753 ça va ? être accompagné d'augmentation d'impôt / parce qu'il y aura déficit public / donc on
 754 va prêter à l'agent / des capacités / de rationalité par exemple qu'ils lui font anticiper le fait
 755 que y a l'intervention d'Etat qui distribue des revenus va être tôt ou tard accompagnée / ou
 756 sera tôt ou tard accompagnée par des / rattrapages en termes d'augmentation d'impôts /
 757 +++s'il anticipe pas +++ qu'est-ce qui se passe si l'on augmente l'impôt ? il va pas faire
 758 comme si son salaire / il augmentait / +++il va dire / il va dire < bon / dans la situation où nous
 759 sommes il y a une augmentation d'impôt dans six mois / ou un an *et cætera* > / donc on prête à
 760 l'agent les capacités de rationalité / en première règle / et on va monter sans macro / selon le

761 processus évidemment +++ qu'il faut rajouter processus +++ d'accord ? / voilà * / donc on va
 762 avoir une macro à fondements micros qui va constituer assez sérieusement à partir des années
 763 50 jusqu'à 70 en gros dans les années 70 c'est fait c'est tout chaud / ok ? / bien / et donc / voir
 764 comment voir Keynes est assez éloigné hein / soit qu'on a une macro qu'on appelle classique /
 765 après des abréviations à peu près généralisées ha / une macro qu'on appelle classique
 766 classique au sens qu'on reviendrait à / encore une fois des hypothèses / classiques de
 767 comportements microéconomiques voilà * dans le sens de macro classique / et va constituer
 768 la macro standard / mais évidemment tous les éléments qu'on a vus hein / y a trois piliers hein
 769 / des modèles / des faits stylisés et du traitement empirique et / des politiques éco // ok ? / donc
 770 à présent ça élargit très sérieusement ça élargit très sérieusement /ok / bien / alors en plus en
 771 plus de tout ça récemment / en plus de tout ça récemment / eh bien / la distinction / vous allez
 772 voir c'est ça devient évidemment le cadre d'avant est assez différent / la distinction entre
 773 macro standard et macro classique qu'on vient de poser / on vient de dire qu'on va avoir
 774 affaire à de la macro standard et de la macro classique / quand on fait la macro / ok ? / ce
 775 qu'on dit en plus / cette distinction qu'on vient de faire / elle va se relativiser / elle va devenir
 776 moins forte qu'on est en 2010 encore une fois / elle va devenir moins forte qu'elle ne l'était
 777 auparavant et va se relativiser au sens où / dès les années 80 / donc ça fait quand même trente
 778 ans / pas près pas de derniers développements des six derniers mois / dès les années 80 on va
 779 présenter la macroéconomie / dans son ensemble / donc toute la macro / autour d'un modèle
 780 global / un modèle unitaire +++ / un modèle créé un consensus généralisé / un modèle qui est
 781 prêt de se généraliser / +++ un modèle global de référence // qu'on appelle un modèle / offre
 782 globale demande globale / ou ASAD dans la version / anglo-saxonne / Aggregate Supply et
 783 Aggregate Demand / donc un modèle général qui est censé absorber toute la macro qu'elle soit
 784 / standard ou qu'elle soit / classique ou fonctionnelle d'accord ? +++ / alors // ce modèle /
 785 comment il fonctionne ? / j'ai dit relativiser les oppositions / j'ai pas dit abolir / j'ai dit
 786 relativiser / il fonctionne comme ça / c'est-à-dire on va dire // si +++ au court terme / court
 787 terme +++ et la situation des des problèmes de court terme dans la macro / en général le court
 788 terme en macro ça va du / du trimestre à deux ans / on peut se disputer / donc système de court
 789 terme +++ où les prix sont visqueux ou fixes ça veut dire qu'ils ne réagissent pas /
 790 immédiatement / on n'est pas +++ / donc si tu es / dans le cas de macro de court terme / et si
 791 tu continues à tourner l'économie elle ne réagit pas / en prix / ou réagis très peu en prix +++ /
 792 eh bien de 87 on a la macro standard / on a la macro standard était chronomètre en politique
 793 économique / +++ si au contraire / tu restes dans +++ sur le long terme / et dans une économie
 794 où on fait l'hypothèse / que / il y a une réaction en prix / c'est-à-dire les prix sont / flexibles /
 795 eh bien en 87 /tu prends la macro classique et tes conclusions de politiques économiques *et*
 796 *cætera* // donc on va avoir une macro de court terme prix rigides / ou fixes prix visqueux / et
 797 qui sera on verra pourquoi un modèle plutôt axé sur la demande globale / on verra pourquoi /
 798 on verra pourquoi si je bloque les prix / et si je fais une autre hypothèse / je suis sur le modèle
 799 de demande globale / d'accord ? ça c'est le modèle d'offre global / mais dans lequel on dit des
 800 choses très particulières sur l'offre globale / dans le sens bien +++ offre demande avec mes

801 courbes mes droites mais là je vais un peu sur les conditions restrictives sur l'offre / et des
802 conditions restrictives on va dire assez valables dans le court terme par exemple / on va dire
803 dans le court terme / l'économie va pas réagir longtemps en prix / c'est-à-dire les prix se
804 baladent pas de jour en jour / ils sont maladroits les jours où y a un secteur d'économie où les
805 prix sont mettent du temps à réagir +++ / c'est-à-dire où l'élasticité des prix va causer une
806 caractéristique particulière / c'est dans cette économie les hypothèses sont admises à peu près
807 partout les économistes quelle que soit leur bataille / ils admettent l'hypothèse du prix / rigides
808 / ou non totalement flexibles avec des hypothèses tout à fait correspond à des fonctionnements
809 / de tous les jours de l'économie / les restaurateurs changent pas tous les jours leurs prix / pour
810 un tas de raisons / pour des raisons économiques extrêmement importantes / c'est-à-dire un
811 cas de beaucoup de fonctionnements économiques // d'accord ? / donc ensuite on verra / un
812 petit modèle un petit modèle de la macro standard / ça marche pas mal et quant au contraire
813 sur le long terme / tu fais l'hypothèse que vous avez vue / avec B. c'est-à-dire y a une
814 régularisation de l'économie sur cet arbitrage prix quantité / deux variables prix quantité / fais
815 attention parce que quand la quantité se modifie les variations en prix fait attention quand j'ai
816 une relation en prix j'ai relation avec toutes ses quantités / qu'on connaissait les relations offre
817 demande qui sont des relations prix quantité / relations offre demande qu'on avait vues même
818 si +++ sont des relations prix quantités / quand on est / suppose que le prix réagisse / et on va
819 dire on est plutôt qu'à long terme / qu'à long terme / on est plutôt certain que les prix finissent
820 par réagir qui réagissent sur l'économie / que l'économie quand même tombe prend des coups
821 importants / elle va réagir en prix même si elle va pas réagir certainement *et cætera et cætera* /
822 complètement +++ sur le plan économique / quand ce c'est plutôt sur le long terme / tu
823 retrouveras un modèle multipliant composé du nombre de macro / c'est-à-dire offre demande
824 avec / d'un côté prix de l'autre côté quantité privée / des relations / entre prix et quantité/ et
825 avec la politique se joue sur ces relations / alors d'un côté j'ai +++ / là les prix quantité +++ /
826 micro transposée en macro / là / interprétée +++ pour dossier / j'ai pas de réaction en prix de
827 l'économie / quant au court terme / je dis y a de réaction du prix économique qui sera
828 raisonnable / donc dans la macro standard et quand je suis pas content de ça / je ne suis dans le
829 long terme / c'est-à-dire dans le modèle de la macro classique / ça veut dire que le débat
830 macroéconomique sur la présentation qui est la présentation / générale dans le monde entier /
831 ce qu'on a vue / j'ai pas le temps / est la présentation générale dans le monde entier / qui va
832 s'apprêter à le bouleverser / avec la crise financière la crise économique qui sont
833 intellectuelles *et cætera* / mais à jusqu'à maintenant / on va verra un modèle général / deux
834 trois postures des engueulades des élites / c'est-à-dire des autres / des engueulades des
835 politiques économiques existent / mais existent beaucoup plus sur un problème finalement du
836 choix ça dirait que / est-ce que tu réagis comme en long terme ou en court terme ? / est-ce que
837 ton / ton hypothèse c'est quand même que le prix réagit / réagit moins / ou plus des clauses qui
838 définissent le terme ? / la temporalité d'économie / et son fonctionnement le prix que
839 simplement / une opposition idéologique au sens propre du terme / souvent ce sera l'idéologie
840 / au sens de diversité au sens de vision du monde / une opposition de biologie on organise en

841 théorie / un peu à long terme qui s'opposait d'un côté encore une fois / ce qui sont là de l'autre
 842 côté / notre interprétation / et sauf que / voilà * c'est relative / qui sont moins penchés / +++ /
 843 bien évidemment vous voyez que / cette interprétation cette présentation dominante /
 844 évidemment cette interprétation qui traite traite très tôt dans le monde anglo-saxon /
 845 notamment des Américains parce que les Américains plutôt des pragmatiques +++ / ceux qui
 846 marchent en court terme et ceux qui marchent en long terme *et cætera* avec des justifications
 847 vous allez voir des justifications des modèles des engueulades sur le problème de faits stylisés
 848 que c'est dur / *et cætera* tout est dans la macro / ok ? voilà * bon vous voyez / conclusion / le
 849 monde de l'économie / le monde de la macroéconomie est quand même / n'est pas
 850 représentable / aujourd'hui encore des débats entre / encore une fois / les Keynésiens et ceux
 851 surtout les les tenants du marché / si les gens ont tampons / on comprend pourquoi par
 852 exemple / la position de Sarkozy qui est évidemment présente des principes libéraux mais fait
 853 des choses quand même assez différentes sur certains points / pourquoi ? / elle n'est pas /
 854 interprétable peut être en termes de +++ je sais pas quoi / mais finalement on est sur un
 855 schéma / de la macro classique / qui importe fort quand même l'intervention d'Etat / sur des
 856 modalités particulières qui peut être une intervention d'Etat extrêmement puissante /
 857 extrêmement puissante / voire même plus puissante que les héritages keynésiens / on
 858 comprend peut-être pourquoi / suite au fait de privatiser de Jospin / dans l'histoire de
 859 l'économie française / parce que / parce qu'on est sur une approche où en fait on est sur des
 860 problèmes d'arbitrage / donc les oppositions celles qu'on croit même si y a des oppositions
 861 parfois typiques par exemple / par exemple les Keynésiens purs et durs qu'ils sont +++ les uns
 862 les autres / d'ailleurs j'en parle pas ici car/ ils jouent un rôle très très faible dans le débat de la
 863 macro ce qui veut dire qu'ils ont tort / des genres de débat de la macro tels qu'il est structuré
 864 aujourd'hui / ils jouent un rôle faible / +++ qui voulaient on peut dire parfois y a quelqu'un
 865 mais je serai pas à la formation sur +++ qui sont encore très très rares important des débats sur
 866 les cas d'économie / et évidemment les gens sont bouleversés peut-être +++ / c'est-à-dire
 867 évidemment l'échec d'un certain nombre de modèles comme je l'ai dit déjà notamment +++
 868 finance avec la crise telle qu'elle s'est déroulée va quand même induire les réactions de la part
 869 / d'universitaires des chercheurs des +++ des praticiens qui sont quand même des gens qui
 870 essaient de faire bloc qui vont dire y a quand même un problème / comment ce truc-là va
 871 produire un produit ? ça va ? produire une explosion de ce cadre unitaire / où une
 872 interprétation nouvelle bon à voir à voir / mais voilà * pour le moment en macro / le débat il
 873 se situe c'est absolument indiscutable à quatre-vingt-quinze pour cent dans ce cadre-là dans ce
 874 cadre que je viens de dire / d'accord ? / et donc encore une fois y a des oppositions
 875 économiques / qui sont plus à fond non keynésiennes / dans le débat / macro aujourd'hui /
 876 donc y a du monde encore une fois dans la macro aujourd'hui / et encore une fois on ne peut
 877 pas exprimer ce truc sous la forme des engueulades entre du marché / et de l'intervention
 878 d'Etat / c'est l'idée principale / ça va ? / c'est bon ? / bon / bien donc je termine / allez ! le
 879 plan de cours / je termine la macro / le plan du cours / qu'est-ce qu'on va faire ? / chapitre un
 880 on a présente la macro *et cætera* vous avez un peu tous les détails hein / le PowerPoint des

881 trucs des problèmes *et cætera* je dirais des cours qui se fondent sur l'idée / quelques idées que
882 j'ai développées / on va voir le chapitre deux / qui sera très simple / dans le chapitre deux où
883 on va voir les éléments de la macro / standard / donc avec les hypothèses de la macro standard
884 que je rappellerai au début du chapitre deux / et qui est fondé sur le modèle le plus simple qui
885 est le modèle multiplicateur / que certains connaissent / ou du moins certains connaissent /
886 avec les premières conséquences sur la politique éco / surtout pour la macro sur la politique
887 éco / la macro débouche tout le temps sur la politique éco / l'aspect pratique / première
888 conséquence / l'efficacité de la politique économique ça sera que de la politique budgétaire /
889 du type pour les raisons monétaires / et donc c'est simple et donc y a pas de monnaie / y a pas
890 de variable monétaire / explique-t-il / donc y a pas de politique économique mais y a déjà une
891 bonne partie de mécanisme / qui sont inventées qui pour lesquels on s'engueule en 2010
892 encore et qui est a été repratiquée joyeusement / dans les politiques de relance dans tous les
893 pays du monde à peu près / avec les crises en 2008 2009 / ceux qui pensent que la macro
894 standard est morte qu'ils se évidemment tous tous les / tous les grands pays ont fait la macro
895 standard +++ ils sont aujourd'hui sous les formes différentes plus ou moins / ils le sont depuis
896 des années 50 / avec des marchés/ ok ? / donc chapitre deux / modèle multiplicateur compétent
897 en termes politique économique on verra / trois +++ / un modèle trois +++ / on a une partie
898 des éléments macro / qu'on peut +++ / qu'on peut poser avec une certaine rigueur / il faut plus
899 pour dire avant / on peut savoir pourquoi +++ / vous allez comprendre les modèles +++ / ok ?
900 / chapitre trois / on continue sur la macro standard / au sens qu'on l'a dit / et on redonne le
901 modèle vraiment / le modèle le plus connu dans la macro / au nom de tous les modèles / qui
902 est le modèle ISLM / qui est le plus connu parce que / il va / déboucher sur une sorte de
903 typologie des caractéristiques de / de politiques économiques / avec le modèle ISLM TVT des
904 conquêtes de la macro / vous pouvez prendre n'importe quel manuel / n'importe quel article y
905 compris les plus spécialisés / vous allez / tomber sur un débat / en termes de politique
906 économie qui fait part TV et PM / c'est un héritage du modèle du type de macro standard / qui
907 va généraliser plus tard toute la macro / qui est à mon avis qui est telle / qui va perfectionner
908 sur certain nombre de problèmes importants qu'elle continue à / à +++ très honnête de dire /
909 c'est un modèle vieux mais qu'y a / après traverser +++ le modèle de référence pour ceux qui
910 ont voulu le cartonner / quand on a plus cartonné la macro standard / on n'a plus cartonné / ça
911 reste une référence macro / y compris pour ceux qui sont les tenants de la macro classique qui
912 veulent / qui sont désaccords avec la macro standard / après avoir initié avec la macro
913 classique // donc on aura une / une représentation des politiques économiques qui peut agir
914 même dans les situations que je veux préciser dans cette situation +++ vous vous serez dans
915 +++ des succès incroyables du modèle ISLM pour tous les gouvernements / de gauche de droit
916 du milieu du centre / tout le monde va faire des applications d'ISLM dans la politique
917 économique des années 50 / quel que soit leur représentation politique / y compris les plus
918 libéraux des libéraux des libéraux / au moins en termes de macro c'est une sorte de boîte à
919 outils / et qui est encore utilisée / très connectée avec l'économie vous allez voir le schéma
920 qu'on a augmenté en disant / vous allez faire la politique budgétaire / ça veut dire quoi ? la

921 politique fiscale à côté et de la politique des dépenses publiques de l'autre / à la retraite vous
 922 allez avoir +++ qui fera bientôt en même temps ou dans quelques années / des des
 923 prélèvements publics / de fiscalité | ou c'est ce que vous combinez des choses +++ et puis de
 924 l'autre côté vous avez la politique monétaire c'est-à-dire j'ai pas de conditions d'accès au
 925 financement par le biais des taux d'intérêt / par le biais des augmentations quantitatives des
 926 crédits *et cætera* / +++ comment est le résultat / voilà * / ceux +++ dans les conditions
 927 particulières +++ ok ? / et puis on sera dans / un chapitre quatre / qui porte sur / on respecte un
 928 peu le schéma / et on va dire / y a un modèle global / on parle de ça / c'est-à-dire on parle des
 929 multiplicateurs ISLM / mais on va modifier les conditions / en passant par / on va modifier les
 930 conditions / pour tomber dans un cas / il suffit de le dire attention on va considérer une critique
 931 et si on voit si parfois les prix +++ et on va dire +++ et particulier dehors des tendances de
 932 reconstitution microéconomique tomber sur le modèle offre demande / de type B. / et donc on
 933 va passer par la macro standard à la macro classique / en tout cas à décrire des bases / qui
 934 permettrait l'accès à la macro classique / avec donc les +++ qu'on verra de conditions d'offre /
 935 dans lesquels les prix vont / ok ? / donc / en deuxième année on va continuer avec la macro
 936 classique avec les conditions d'anticipation / *et cætera et cætera* / +++ en première année
 937 parce que / encore une fois +++ ça on peut y avoir / ça fait +++ suffisamment d'avoir une idée
 938 nouvelle qui récupèrent toutes les idées anciennes / par exemple l'idée d'anticipation est très
 939 importante // c'est très bien que les agents ne sont pas simplement des robots / ou quand ils
 940 sont pris dans les faits économiques qu'ils supposent dans les faits les actes / des des des / des
 941 pieds dans leurs bottes / évidemment on va réagir exactement comme l'Etat / pense qu'on peut
 942 réagir on sait très bien que les situations des choses sont vraiment très importantes notamment
 943 quand on était économie marché financier / qui en plus ne fonctionne que sur les anticipations
 944 de la macro / et en plus on est accessible dans le monde où l'anticipation joue sur les
 945 conditions du taux monétaire attention / on voit le taux économique tombe complètement sur
 946 l'anticipation parfois l'anticipation sera plus réalité que la réalité elle-même ou parfois
 947 l'anticipation a une réalité qu'elle la convient / y a un problème énorme économique / énorme
 948 économique / c'est-à-dire plutôt que l'économie des variables dont production *et cætera*
 949 devient l'économie des prévisions sur l'évolution +++ avec un truc bien compliqué / bon pas
 950 évidemment dans un premier +++ disons des anticipations ont quelques mots mais quelle très
 951 bonne idée que l'on a chez Keynes mais Friedman prend à Keynes / d'un côté Friedmana du
 952 fond keynésien / la France devant les anticipations pour les retourner contre / la macro
 953 standard vient chercher des liens qui à cette macro des anticipations qu'on pourra plaider des
 954 éléments / pré-ma notée chez du Keynes pastourer la macro standard / ces idées enchainent
 955 très importantes / des anticipations c'est très bien la voir / mais dans les voies contemporaines
 956 en 2010 / c'est super d'avoir visé mais c'est encore beaucoup mieux d'aller régler à le traiter
 957 en macro le traiter en macro c'est-à-dire être capable d'y faire correspondre des données, être
 958 capable de modalités c'est +++ / c'est-à-dire en première année traiter les anticipations sur une
 959 barre +++ pas possible notamment à cause des problèmes quasiment Marx quasiment plus un
 960 peu pas des modèles auxquels on s'intéresse / si on parle des anticipations c'est pas des

961 modèles qu'on passe +++ des conséquences c'est pour ça qu'on sera capable de +++ un peu
962 modéliser des anticipations +++ et donc sur le plan mathématique ça cause des problèmes plus
963 compliqués que simplement les types de rapport +++ encore une nouvelle aller voir
964 justification européenne finalement et assez simple hein c'est comme ça que les inégalités des
965 fonctions stables des fonctions d'un variable +++ / évidemment il y a un jeu pas trop
966 compliqué on va faire un modèle invariable des invariables *et cætera et cætera* évidemment
967 on va le faire pendant deux ans / il relève des étapes soient +++ et pourquoi lui capable de
968 traduire les faits stylisés comme une forme très pas normale / et donc c'est une façon +++ et
969 donc c'est dans la macroéconomie / donc on va / on va dans les quatre chapitres prochains / on
970 va commencer la semaine prochaine / le modèle serait plus précis sur l'enroulement des
971 choses et bon *et cætera* et des variables des relations des variables des fonctions *et cætera* /
972 que va et capable de savoir surtout bien en termes de revenu / c'est bon ? ça va ? pas de
973 question ? / bon | |

CM3
DROIT CIVIL

Lieu : à l'amphithéâtre (UJM Saint-Etienne)

Date : 13/04/2010

Composition du cours : 1 séance

Durée : 1h15 environ

lignes

1 (E3) allez ! // nous reprenons l'étude alors nous reprenons l'étude // on peut s'asseoir
2 éventuellement ? // allez ! nous reprenons donc l'étude de différentes formes de vie / en couple
3 / ah oui il faudrait que je revoie quelque chose / en fin de cours / je vous en parlerai tout à
4 l'heure on va d'abord continuer le droit du pacs / alors +++ / on va les passer en première
5 année / donc sur les formes de vie en couple autre que le mariage / après avoir vu le
6 concubinage et le pacs / étant précisé qu'au stade de la première année ce qui est surtout
7 important pour vous c'est que vous visualisiez d'ailleurs le cas pratique de l'article numéro 9
8 +++ / euh vise surtout / et à l'examen ça pourrait vous sembler utile / vise surtout à faire
9 prendre conscience / euh des ressemblances / et des différences des formes de vie en couple /
10 euh ressemblances et différences donc des formes de vie en couple / en général lorsqu'un
11 couple est jeune / euh que qu'il désire euh vivre en couple eh bien il vient consulter un juriste
12 // il vient consulter donc à ce sujet / un jour comme on disait avec les enseignants / on va
13 marcher dans les amphis on aura la curiosité de voir effectivement de tous ceux qui pianotent à
14 l'ordinateur qui sont en cours ou qui sont sur des sites d'autres sites // nous sommes d'accord ?
15 vous avez l'air tous très intéressés par / nous supposons que vous n'avez rien d'autre à faire /
16 que de d'aller faire un tour sur d'autres sites que le cours // bien donc / le but de cet / de cet
17 enseignement est / de vous faire pressentir donc les euh les ressemblances les divergences qui
18 +++ / donc entre le mariage donc on a vu du point de vue de la définition par rapport au
19 concubinage et au pacs / que il était un contrat / et donc / je venais juste de commencer la
20 semaine dernière pour dire que le pacs précisément le pacte civil de solidarité qui a été
21 introduit en 99 a été revisité donc par l'ordonnance je le répète du 23 juin 2006 et il a été
22 revisité donc à l'heure actuelle je le répreciserai par le nouveau projet de loi n'est pas modifié
23 dans sa substance n'est pas modifié dans sa définition / le pacs / à l'instar / c'est-à-dire comme
24 le mariage est bien un contrat / et ça à la différence du concubinage / donc il faut absolument
25 comprendre les deux définitions / tant de l'article 515 tiret 1 pour le pacs / que de l'article 515
26 tiret 8 pour le concubinage / alors que le concubinage est une +++ de fait qui dit fait juridique
27 dit preuve par tous moyens / le pacs lui est un contrat et ça c'est important donc on va voir
28 hein / dans quelques minutes qu'il ne peut pas se faire se conclure oralement / donc le pacs est
29 un contrat disais-je / le pacs est un contrat qui obéit / aux règles de validité cette fois-ci plus
30 que le mariage certainement / de tous les contrats c'est-à-dire le régime juridique des articles
31 1108 et suivants que vous retrouverez l'année prochaine en ce sens il exige un l'expression
32 d'un consentement bien entendu c'est-à-dire l'expression d'un consentement éclairé qui ne
33 soit pas vicié par les vices du consentement / et là *a priori* rien n'est dit dans les articles sur le
34 pacs mais on peut aisément penser / en tous les cas rien n'interdit de le penser comme cela que
35 le pacs effectivement obéit à la théorie +++ au régime général c'est-à-dire l'erreur / le dol / et
36 la violence / et on verra que la tromperie dans le pacs peut être parfois il y a quelques
37 décisions mais très très très très à la marge qui précise effectivement quelle est la part de
38 tromperie qu'il faut éviter donc dans le pacs qui ne doit pas exister légalement dans le pacs à
39 l'inverse du mariage / je disais la semaine dernière / le point important c'est que ce contrat ne
40 peut pas être et là l'article 515 tiret euh 1 est très net à ce sujet / le pacs ne peut pas être conclu

41 entre personnes mineures / le pacs doit être conclu entre personnes majeures / c'est-à-dire
42 ayant atteint l'âge de la majorité civile dix-huit ans / donc là aussi on peut penser que le pacs
43 est interdit à des enfants / à des jeunes qui auraient entre seize et dix-huit ans même s'ils ont
44 fait l'objet d'une mesure d'émancipation par le juge des tutelles là aussi rien n'est dit dans le
45 droit du pacs dans tous les cas il n'y a pas eu de décisions dans ce sens mais rien n'interdit de
46 penser que c'est vraiment l'âge de la majorité / donc +++ / il y a tout de même un
47 durcissement du droit du pacs par rapport au mariage et que le mariage des mineurs n'est pas
48 fondamentalement interdit et il peut avoir des autorisations et notamment +++ le procureur de
49 la République le pacs peut aussi être conclu et ça c'est redit d'après la nouvelle loi de 2007 qui
50 le prévoit à partir du 1^{er} janvier 2009 et tout récemment le pacs est peut être conclu par des
51 personnes incapables et là toute la difficulté qu'il y a en 99 ce qui est dit en 99 un certain
52 nombre de questions +++ est-ce que le pacs est conclu entre personnes euh / incapables ? oui
53 réponse donnée par le Code de 2007 articles 461 et 462 du Code civil et / notez bien l'ordre
54 des textes ! puisque aujourd'hui on sait bien que le régime de curatelle on a des incapacités qui
55 sont de régime légal par rapport à la tutelle donc l'article 151 prévoit effectivement que le pacs
56 peut être conclu pour les patients en curatelles / d'accord même euh alors que l'alinéa euh
57 l'article n'était pas prévu dans l'ancienne loi en 99 / d'accord ? et le pacs peut être conclu par
58 les majeurs en tutelle évidemment avec l'autorisation soit du conseil de famille soit du juge
59 des tutelles parce que le pacs est un acte suffisamment grave / d'accord ? donc euh à ce
60 niveau-là pas de de difficultés précises puisque les articles sont euh sont vraiment précis / alors
61 du point de vue des conditions dont nous en sommes / voilà * premièrement / le pacs est un
62 contrat / le pacs est un contrat donc pour parfaire ce premier point / là aussi la difficulté
63 provient aujourd'hui et elle est très prégnante dans les discours des juristes il y a effectivement
64 dans le Code civil / une définition donnée pour le pacs il y a définition donnée pour le
65 concubinage / mais il n'y a pas encore pour le mariage / et là c'est un vrai / vrai / problème
66 aujourd'hui pour les défenseurs du mariage qui disent mais comment faut-il / qu'on n'a pas
67 encore rénové / vraiment de fond de comble le droit du mariage on n'a pas encore réécrit les
68 articles du mariage et notamment qu'on n'a pas réécrit une définition du mariage
69 hétérosexuel ? / c'est-à-dire / à l'instar de l'article 12 de la convention européenne / le mariage
70 est l'union / d'un homme / et d'une femme / ça c'est pas encore écrit dans le droit interne alors
71 qu'il y a deux définitions données pour le pacs et pour le concubinage donc là il y a
72 certainement une difficulté rencontrée aujourd'hui par des juristes et de là à dire que le pacs eh
73 bien c'est vraiment aujourd'hui la forme d'union le modèle de l'union / là on se dit on va voir
74 que les modifications dans tous les sens pourraient en tous les cas permettre aux gens de le
75 penser / alors en ce qui concerne donc les la formation toujours / petite précision de taille on
76 est arrivé là la semaine dernière / petite précision de taille le pacs / ne peut pas être fait l'objet
77 également c'est plus simple fait l'objet des mêmes interdictions / c'est-à-dire des mêmes
78 empêchements / le pacs fait l'objet des mêmes empêchements que le droit que le mariage / en
79 ce sens qu'il est interdit s'interdit de se pacser / il est interdit de se pacser entre parents / il est
80 interdit de se pacser entre parents / frère et sœur/ père et fille / père et fille je dis mère et fils *et*

81 *cætera* / donc le pacs fait l'objet des mêmes empêchements que le mariage pour éviter / et là
82 aussi l'explication est très simple / pour éviter effectivement les problèmes liés à l'inceste /
83 parce que le pacs est une union hétérosexuelle à l'instar du mariage aussi donc pour éviter les
84 problèmes liés donc à l'inceste/ et si par impossible / si par impossible un de ces
85 empêchements n'était pas respecté / les règles de la nullité absolue devraient exactement
86 s'appliquer / les règles de la nullité absolue du pacs du contrat de pacs devraient aussi être
87 appliquées exactement comme pour le mariage / donc on a les mêmes empêchements du
88 mariage que l'on retrouve dans les pacs / les mêmes empêchements / j'aurais dû le préciser
89 qu'on appelle les empêchements dirimants / c'est-à-dire les empêchements atteints / de nullité
90 absolue // atteint de nullité absolue c'est-à-dire rendre personnes qui peuvent effectivement
91 entraîner l'application des règles / mais particularités du pacs / particularités du pacs / donc on
92 ne peut pas +++ / on ne peut pas deux partenaires / ne peuvent pas conclure un pacs deux
93 partenaires / vous voyez en droit français on appelle on applique les deux expressions donc
94 deux partenaires donc deux pacés ne peuvent pas conclure le contrat si l'un des deux / si l'un
95 des deux / est déjà engagé dans ces liens du mariage / donc pacs et mariage équivalent si l'un
96 des deux partenaires est déjà engagé par ailleurs dans le lien de mariage / c'est bien à la preuve
97 que finalement le pacs est quelque part adultère n'est pas permis / forme de pacs adultère donc
98 pacs sur mariage ne vaut et du mariage de groupe et pas / également de pacs / si l'un des
99 partenaires est engagé dans les liens du pacs c'est-à-dire le pacs avec une autre personne /
100 donc finalement pas de pacs adultère véritablement indiqué par l'article 515 tiret 2 / donc pas
101 de pacs si l'un est engagé dans les liens de mariage pas de pacs si l'un est engagé également
102 dans un autre pacs / ça c'est clairement exprimé donc par l'article 515 tiret 2 donc cela signifie
103 notamment et c'est en général les questions qui vous sont posées dans les cas pratiques / si euh
104 une personne par exemple euh / est engagé dans les liens du mariage / avec une autre personne
105 qu'elle rencontre quelqu'un qu'elle veut pacser il faudra attendre pour qu'elle puisse se pacser
106 qu'elle est divorcée donc de son premier mariage / bien sûr / puisque il ne peut pas y avoir de
107 pacs /sur /un mariage qui n'aurait pas été dit / c'est une forme d'interdiction de bigamie +++
108 parce que la bigamie s'applique aux droits de mariage mais effectivement quand même +++
109 dans le droit du pacs alors s'agissant donc maintenant de la formation du pacs // s'agissant
110 donc maintenant de la formation du ou la la non juste précision quand même donc règle de la
111 nullité absolue règle de la nullité absolue qui s'applique pour les interdictions de pacs / règle
112 de la nullité relative comme d'habitude je précise ici +++ règle sur la nullité relative qui est
113 une nullité de protection qui s'applique pour les vices du consentement / un contrat de pacs
114 pourrait être conclu alors que le +++ a été donné par erreur sous la pression ou éventuellement
115 pas compris pourrait être atteint de nullité relative et qui dit nullité relative dit nullité de
116 protection et qui dit la nullité de protection dit que article 1304 la nullité ne peut être engagé
117 que par les personnes que la loi peut protéger c'est-à-dire les contractants eux-mêmes / donc
118 règles de la nullité absolue pour les empêchements à pacs +++ on est d'accord ? c'est-à-dire
119 toutes personnes intéressées je le rappelle peut agir même si là il n'y a / pas d'article
120 spécifique en droit du pacs comme il y a l'article 1384 pour le mariage mais on peut penser

121 qu'effectivement que ce règle-là s'applique et règle euh alors que attention ici / oui je le
122 précise quand même règles de la nullité absolue / mais règles de la nullité absolue du règle
123 général du contrat et non pas du droit du mariage oui notez-le quand même ! même si il n'y a
124 pas de +++ *a priori* on annule pas le pacs on le résout je vous en parlerai dans les causes de
125 disposition dans les causes de réflexion du pacs / mais on n'est pas il n'y a pas pour l'instant
126 de +++ ou la nullité du pacs donc *a priori* ça ne pose pas de problème bon on peut imaginer
127 ceci / donc règles de nullité absolue attention ici régime général et du point de vue du délai
128 grosse différence avec le mariage et puisque je vous ai dit en droit du mariage avait été
129 maintenu par la loi 17 juin 2008 sur la réforme de précision avant a été maintenu le délai de
130 trente ans // avant on a été maintenu le délai de trente ans de la nullité absolue que l'on
131 connaissait avant c'est l'article 184 / souvenez-vous du Code civil ? / ça c'est pour le mariage /
132 exclusivement / alors qu'en droit du contrat du régime général et donc en droit du pacs on voit
133 +++ alors qu'en droit du pacs / c'est le régime général du contrat / que vous verrez l'année
134 prochaine / est là délai a été ramené par la loi de 2008 à cinq ans / on est passé de trente ans / à
135 cinq ans / délai de la prescription euh trentenaire a été ramenée +++ donc aujourd'hui en
136 régime général du contrat vous avez exactement le même délai pour la nullité absolue que
137 pour la nullité relative / loi du 17 juin 2008 / la seule particularité reste pour le mariage trente
138 ans a été maintenu l'article 184 du Code civil / donc cinq ans et là relevé donc l'article / c'est
139 du Code civil car vous savez que le droit de la +++ par le Code civil c'est l'ancien article 2223
140 et le nouvel article 2224 / du Code civil qui s'applique / +++ celle de droit commun
141 aujourd'hui donc de de du délai direct et liée aux réformes du projet européen puisque le délai
142 de trente ans c'est vraiment de l'exception franco-française mais commune à tous les genres
143 de mariage +++ c'est bon ? compris ? donc même délai de cinq ans donc pour la nullité
144 absolue pour la nullité relative / alors du point de vue de la formation de pacs / là notez
145 immédiatement ! que le pacs se rapproche bien entendu parce qu'il est un contrat le pacs se
146 rapproche du mariage le pacs parce qu'il est un contrat et il est un contrat solennel / il est un
147 contrat un contrat solennel / et pour les +++ c'est-à-dire les spécialistes du droit des contrats /
148 le pacs est plus un contrat que le mariage / parce que le mariage a vraiment un aspect
149 institutionnel / l'année prochaine +++ permettez-moi expliquez-moi le contrat solennel +++ le
150 mariage c'est un contrat solennel et le pacs est un contrat solennel et là +++ le mariage n'est
151 pas vraiment un contrat parce que +++ / vrai ou faux parce que aujourd'hui l'affaire
152 contractuelle est prégnante dans le droit du mariage / néanmoins le pacs est vraiment un
153 contrat solennel parce que l'acte institutionnel exige pas beaucoup c'est-à-dire le domaine de
154 règles impératives n'est pas très présent on va le voir quand même il existe un petit peu mais
155 le domaine des règles impératives auxquelles le pacs ne peut pas déroger est quand même
156 beaucoup moins important que ne l'est le mariage encore que donc il est un contrat solennel
157 cela signifie donc qu'il obéit à des conditions de formation / c'est-à-dire des conditions des
158 formes il obéit à des conditions de formation et de forme autrement dit est un contrat solennel
159 le contrat qui obéit à des conditions pour sa validité c'est un contrat qui obéit à des conditions
160 de forme qui sont des conditions de validité / conditions de validité donc et de forme un

161 certain nombre de solennités que je que j'ai déroulées / que j'ai donc déroulées euh / dans les
162 phases donc on va voir aujourd'hui qu'elle pourrait être modifiée par le tout récent projet de
163 loi +++ première phase là elle est maintenue depuis 99 est maintenue depuis 99 et ça un tout
164 petit peu s'évolue en 2006 / on ne peut pas se pacser oralement / on ne peut pas se pacser
165 oralement / on ne peut pas se pacser oralement en ce sens qui il faut obligatoirement
166 obligatoirement la rédaction d'un contrat écrit et il faut obligatoirement la rédaction d'un
167 contrat écrit lequel notez bien ! le contrat lequel écrit / lequel écrit et rédigé fait à titre de
168 preuve / qu'on appelle formalisme *ad probationem* la rédaction d'un écrit est exigé à titre de
169 preuve / +++ par rapport au concubinage / qui ne fait l'objet d'aucune déclaration +++
170 rédaction d'un écrit ce n'est pas un contrat / donc il est exigé à titre de preuve mais il est exigé
171 pour sa validité c'est ce qu'on appelle le formalisme que vous allez voir l'année prochaine / à
172 titre de preuve et à titre de validité / *ad probationem ad validitatem* pour la preuve et pour la
173 validité / ça c'est très important donc rédaction d'un écrit pour la preuve rédaction d'un écrit
174 pour la validité rédaction d'un écrit précisée par l'article 515 / tiret 3 du Code civil / évolution
175 même entre 99 et 2006 évolution entre 99 et 2006 pourquoi parce que vous qui êtes des
176 spécialistes +++ qui avez une connaissance de la notion d'acte juridique / l'acte de juridique
177 peut être aussi bien un acte sans seing privé qu'un acte authentique en 99 rien n'avait été
178 précisé par la législation +++ / doit-on regarder un simple acte sans seing privé ? c'est-à-dire
179 sans l'aval ou l'intervention d'un officier public en droit on se pacse acte authentique / c'est-à-
180 dire au premier jet par un acte notarié faut-il l'intervention d'un notaire ? pas de précision en
181 99 / d'où évidemment difficulté / grande imprécision +++ mais le droit de pacs 99 précisait
182 que le pacs obéissait à la formalité de que l'on appelle du double original / le pacs devait obéir
183 à ce qu'on appelle la formalité du double original / c'est-à-dire la formalité de l'article 1325
184 du Code civil dont on a très peu parlé au premier semestre formalité du double original de
185 l'article 1325 du Code civil / qui est en réalité la formalité applicable aux actes authentiques /
186 donc de là considérer que le pacs devrai ou pouvant être conclu par la forme authentique /
187 évidemment il n'y avait qu'un pacs donc simple précision en 99 la formalité du double
188 original or le double original ne s'applique qu'en acte authentique donc question / doit-on
189 conclure un pacs par acte authentique ? // pour éviter / pour éviter donc le prolongement des
190 précisions qui sont très très désagréables heureusement l'ordonnance de 2006 / qui est venue
191 réformer le droit du pacs / donc l'ordonnance de 2006 a modifié l'article 515 tiret 3 et donc
192 deuxième alinéa il est bien précisé donc article 515 aujourd'hui tiret 3 / deuxième alinéa /
193 article 515 tiret 3 attention tiret alinéa rien à voir / 515 tiret 3 alinéa 2 du Code civil / le choix
194 est laissé aux parties acte sous seing privé ou acte authentique / acte sous seing privé ou acte
195 authentique donc là c'est clair il y a un choix / mais aujourd'hui et j'en parle déjà // mais
196 aujourd'hui // le projet de loi venant réformer les professions judiciaires et juridiques/ le tout
197 récent projet de loi / le tout récent projet de loi / du 17 mars 2010 discuté en Conseil des
198 ministres / enfin déposé en Conseil des ministres / le tout récent projet de loi du 17 mars 2010
199 discuté en conseil des ministres / venant réformer c'est comme ça qu'il s'appelle le projet de
200 loi / venant réformer les professions judiciaires et juridiques contient une disposition et

201 notamment un article 6 / contient une disposition et notamment un article 6 sur le pacs /
202 contient donc une disposition sur le pacs / article 6 donc de ce projet de loi / précisant enfin
203 renforçant / en quelque sorte le pacs notarié / on donne aujourd'hui / renforçant donc le pacs
204 notarié // et pré en précisant que ce pacs notarié serait plus simple pour les parties / ce pacs
205 notarié serait plus simple pour les parties / et notez bien ! vous allez comprendre dans trois
206 secondes / le pacs notarié serait plus simple pour les parties / puisque elle serait dispensée / du
207 passage / devant le tribunal d'instance / puisqu'elle serait dispensée du passage devant le
208 tribunal d'instance / devant le tribunal / d'instance / donc on voit qu'on attire un petit peu les
209 parties à souscrire un pacs notarié c'est pourquoi +++ ce n'est pas le droit positif on est bien
210 d'accord ? allez pas faire comme les deuxième année ! qui quand vous leur parlez de droit
211 prospectif considèrent le droit prospectif comme du droit positif non / ça c'est du projet mais
212 c'est du projet qui / qui certainement va passer donc projet de loi du 10 qu'est-ce que je vous
213 ai dit ? du 17 octobre 2010 et vous me corrigez même pas * oh la la * 17 octobre 2010 je ne
214 sais pas si je serai là encore * / 17 octobre c'est dans six mois 17 mars 2010 dix-sept zéro trois
215 vous me corrigez même pas * +++ 17 mars 2010 d'accord ? / +++ pacs notariés +++ en droit
216 positif donc aujourd'hui les deux sont possibles / alors les deux sont possibles / il faut quand
217 même pas se contenter de dire que les eux sont possible +++ et le jour où vous aurez une
218 consultation d'un copain ou d'une copine et même pour vous / qu'est-ce qu'il faut faire ? / bon
219 est-ce qu'il vaut mieux faire un acte sous seing privé ? est-ce qui vaut mieux faire un acte
220 authentique ? / très simplement / différence entre les deux du point de vue du coût / du coût/
221 évidemment un acte sous seing privé c'est gratuit on est bien d'accord ? un acte authentique
222 c'est payant / les notaires se font payer / allez ! premier point / donc acte gratuit pour l'acte
223 sous seing privé acte payant bien entendu pour le pacs et si il y a un peu de biens derrière / bon
224 ça peut / les droits des notaires étant calculés sur les biens +++ dans la convention +++ / mais
225 au-delà de cette réflexion un peu primaire de ma part +++ les notaires se font payer bon /
226 avantage de l'acte notarié incontestable au-delà de la vision très primaire du concept /
227 avantage de l'acte notarié incontestable / est lié à l'obligation de conseils et d'informations des
228 notaires / donc si on ne sait pas bien / quoi faire euh et quoi mettre dans la convention / les
229 notaires ont l'obligation d'information et de conseil / ce sont des professionnels du droit /
230 actuellement ils nous balancent en permanence comme l'école des avocats des pub +++ quel
231 est le premier ? bon on ne sait pas en tous les cas les deux donnent des conseils mais
232 incontestablement ce sont des professionnels du droit qui ont une obligation de conseil et /
233 d'information / donc si on ne sait pas quoi mettre dans la convention mieux vaut se faire
234 conseiller par un notaire ça c'est clair et net / troisième / avantage je veux dire de l'acte notarié
235 enfin troisième deuxième avantage / parce que le coup c'est un avantage mais le conseil +++
236 naturellement mais deuxième avantage de l'acte notarié incontestable / c'est la preuve la
237 preuve / vous allez me dire que dans les deux cas il y a +++ ok sauf que +++ est conservé par
238 le notaire / souvenez-vous ce qu'on a vu au premier semestre ? / donc la preuve d'un acte
239 notarié est conservée par le notaire aujourd'hui mis sur un fichier central informatique même
240 s'il y a un tsunami même s'il y a effectivement / un vol ou un incendie de mon appartement

241 j'ai au moins une trace conservée au central on espère pas que ça brûle / à Paris j'ai au moins
242 un / une preuve qui est gardée au conseil supérieur du notariat / et donc là ça devient
243 effectivement un gage tout même de crédibilité et un gage de sérieux de cet acte notarial donc
244 en tous les cas on peut tous les mettre pour but +++ par acte sous seing privé ou je le répète
245 par acte notarial / alors il est précisé / il est précisé donc / que les partenaires / il est précisé
246 donc dans l'article 515 tiret 3 / que je vous dis dans l'ordre / que tous les partenaires / doivent /
247 déclarer / deuxième phase / les partenaires doivent déclarer le pacs / c'est la deuxième phase
248 phase de déclaration solennelle du pacs / | phase de déclaration solennelle du pacs / la grosse
249 grosse discussion en 99 / devant quelle instance le pacs devait-elle déclaré devait-elle pardon
250 devrait-il être déclaré ? / question posée / devant le maire ? / impossible / de déclarer le pacs
251 devant le maire +++ / donc l'état civil a été immédiatement abandonné lors de la discussion
252 parlementaire en 99 / deuxième +++ la préfecture ? la préfecture c'était un lieu de déclaration
253 possible mais / un petit peu embêtant notamment lorsque l'un des partenaires est à l'étranger /
254 est-ce qu'il y aurait pas notamment un risque de suspicion ? +++ les enquêtes possibles de la
255 préfecture / bon c'était pas le bon plan la préfecture non plus / donc la préfecture a été
256 abandonnée donc / finalement / finalement c'est la première juridiction de proximité avant la
257 création du juge de proximité qui a été / euh arrêté / qui a été considéré c'est la première
258 juridiction de proximité créée en 58 qui a finalement eu les faveurs des législateurs en 99
259 c'est-à-dire le tribunal d'instance je le répète le tribunal d'instance est la première +++ c'est la
260 première juridiction de proximité créée en 1958 donc remplaçant les multiples de +++ avant la
261 création du juge de proximité en 2002 / donc les partenaires / les partenaires doivent remettre
262 au greffier du tribunal d'instance en droit positif leur convention de pacs / les partenaires
263 doivent remettre au greffier du tribunal d'instance / leur convention de pacs / leur contrat +++/
264 doivent remettre au greffier du tribunal d'instance leur convention de pacs / qui fera // qui est
265 donc / la déclaration du pacs / qui est je le répète la déclaration du pacs c'est-à-dire la
266 déclaration de la remise de la convention de pacs / donc au greffier du tribunal d'instance /
267 donc le greffier du tribunal d'instance convoque les partenaires / à l'instar finalement d'un
268 officier d'état civil qui convoque les futurs conjoints donc les partenaires / le greffier du
269 tribunal d'instance du TI convoque / donc les partenaires qui doivent en principe venir seuls
270 l'assistance de témoins n'étant en rien obligatoire on est d'accord ? / on n'est pas dans un
271 mariage les partenaires doivent venir seuls sans témoins en principe ce n'est pas obligatoires /
272 mais notez que les partenaires doivent se déplacer au TI ! / les partenaires doivent se déplacer
273 au TI / d'où le problème posé en 99 qui n'a pas été résolu en 2006 / problème posé en 99 / du
274 partenariat / conclu par une personne incarcérée / Quid du déplacement des personnes
275 incarcérées donc il faut en parler il faut d'autant plus en parler que l'autre jour on recevait le
276 directeur de la maison d'arrêt de la Talaudière, Monsieur D. C. +++ qui disait que il y avait de
277 plus en plus des partenariats effectivement conclus en maison d'arrêt / donc oui le fait que
278 l'article 515 tiret 3 nous dit que les partenaires doivent se déplacer autrement dit faut-il que le
279 greffier du TI aille à la maison d'arrêt ? ou bien faut-il que les partenaires menottes au poids se
280 déplacent au greffe du tribunal d'instance ? problème pas résolu en 99 / problème pas résolu

281 en 2006 / problème qui vient d'être résolu / non pas par l'ordonnance de 2006 ou par une loi
282 quelconque mais par une loi du 24 novembre toute récente +++ la loi pénitentiaire / du 24
283 novembre 2009 / dite loi pénitentiaire / +++ le 30 avril / il y a une conférence très intéressante
284 / donc sur la loi pénitentiaire / donc faite par le juge de l'application des peines de Saint-
285 Etienne et un substitut du procureur auprès de la cour d'appel de Lyon / qui viennent donc
286 parler effectivement de la réforme de des droits pénitentiaires notamment du 24 novembre
287 2009 réforme de la loi pénale du juge d'instruction *et cætera* donc si certains veulent venir
288 vous êtes grandement / vous êtes pas du tout indésirables au contraire venez remplir +++ c'est
289 affiché à la fac / donc loi du 24 novembre 2009 loi pénitentiaire qui vient enfin et pour la
290 première fois / qui vient pour la première fois nous dire que / en cas de pacs conclu par des
291 personnes détenues / en cas de pacs conclu par des personnes détenues c'est le greffier du TI
292 qui se déplacera / c'est le greffier du TI qui doit se déplacer à la maison d'arrêt donc c'est le
293 greffier du TI qui se déplace / donc auprès +++ à la maison d'arrêt / qui se déplace donc à la
294 maison d'arrêt / puisque le procureur / alors précisons oui que les modifications de l'article
295 515 tiret 3 dans le Code civil +++ 2011 il y aura modifications de l'article 525 tiret 3 le
296 procureur peut requérir le greffier du TI de se transporter à la résidence de l'une des parties
297 pour enregistrer le pacs et notamment cela couvre le cas de personne emprisonnée ou lorsque
298 l'un des partenaires est gravement hospitalisé même chose évidemment dans le cas de +++
299 alors les partenaires / doivent / les partenaires doivent dans leur convention / les partenaires
300 doivent dans leur convention / doit apparaître l'original de la convention pardonnez-moi ! il
301 doit apparaître l'original de la convention ils doivent remettre un document d'identité officiel
302 au greffier / donc ils doivent remettre l'original de leur convention / un document d'identité
303 officiel exactement comme pour le mariage un document d'identité officiel euh donc pour
304 personne française ou pour personne étrangère +++ donc document officiel ces pièces sont
305 indispensables pour permettre l'enregistrement du pacs par le TI / ces pièces sont
306 indispensables pour permettre l'enregistrement du pacs / si par impossible le greffier refusait
307 l'enregistrement au cas où par exemple n'est pas fourni un document officiel d'identité ça peut
308 arriver notamment pour les personnes de nationalité étrangère / si par impossible le greffier
309 refusait l'enregistrement du pacs parce que un des documents n'est pas remis / notamment les
310 pièces d'identité / dans ce cas il doit prendre // dans ce cas il doit prendre un acte qui s'appelle
311 déclaration il doit rédiger une sorte de soit-transmis motivés c'est-à-dire précisant pour quelles
312 raisons il refuse l'enregistrement / il doit prendre donc une mesure / c'est-à-dire une
313 déclaration / motivée précisant les raisons du refus de l'enregistrement du pacs / pour
314 permettre éventuellement un recours / pour permettre éventuellement un recours devant le
315 président du TGI / et ça c'est un décret de 2010 venant donc appliquer l'ordonnance de 2010
316 venant donc / déclaration motivée permettant le recours devant le TGI +++ des référés / donc
317 recours possible devant le TGI qui va statuer en urgence c'est-à-dire ce qu'on appelle +++ des
318 référés / petite précision / juste au passage / donc troisième phase / troisième phase
319 enregistrement et publicité donc le greffier depuis 2007 / le greffier +++ 2007 date d'entrée en
320 vigueur de l'ordonnance de 2006 le greffier enregistre le pacs / le greffier enregistre le pacs /

321 mais avant 2007 et ça c'est très important avant 2007 il n'était pas prévu / il n'était pas prévu
322 de formalité de publicité sur les actes d'état civil il n'était pas prévu officiellement de
323 formalité de publicité sur les actes d'état civil // depuis 2007 depuis 2007 toujours l'article 515
324 tiret 3 le prévoit expressément / le greffier ayant enregistré le pacs doit envoyer dans les trois
325 jours de la déclaration +++ de l'enregistrement / doit envoyer la convention de pacs / au
326 service d'état civil /doit envoyer la convention de pacs au service d'état civil des lieux de
327 naissance des deux partenaires / le greffier doit envoyer la convention de pacs c'est-à-dire la
328 déclaration du pacs / au service d'état civil / des lieux de naissance des deux partenaires / pour
329 inscription du pacs en marge des actes de naissance / donc dans les trois jours de la déclaration
330 / le greffier envoie la convention c'est-à-dire la déclaration de pacs au service d'état civil des
331 lieux de naissance des deux partenaires / pour publication publicité / publicité donc
332 du partenariat / sur les actes de naissance des deux partenaires / donc voilà * aujourd'hui
333 officiellement publier le partenariat sur les actes de naissance des deux partenaires / donc on
334 est aujourd'hui capable évidemment quand on donne l'identité de l'autre partenaire de savoir
335 quels sont exactement les pacs hétérosexuels et quels sont exactement les pacs homosexuels
336 +++ avec qui vous vous pacsez donc on est vraiment aujourd'hui en mesure de faire des stats
337 sur les partenariats hétéro et homosexuels / c'était quelque chose qui n'était pas forcément
338 demandée par les homosexuels mais dans tous les cas qui étaient demandés par évidemment
339 +++ des partenaires / alors notez bien ici ! que le projet de réforme ça c'est important
340 évidemment * / notez bien que le projet de réforme depuis 17 mars 2010 ! / donc nous allons
341 revoir le cours dans +++ on va voir le cours dans deux ou trois ans / notez bien que le projet de
342 réforme du 17 mars 2010 / supprimerait / supprimerait l'enregistrement par le TI en cas de
343 partenariat notarié ! / donc supprimer l'enregistrement et donc la déclaration du partenariat
344 dont les partenaires pour le pacs notarié / et donc les notaires / et donc le notaire ferait lui
345 directement enverrait directement assurerait directement comme vous voulez dans le cours /
346 assurerait directement l'envoi du pacs / l'envoi donc de la convention au service d'état civil /
347 c'est lui notaire qui enverrait la déclaration donc extrême rapidité évidemment pour attirer un
348 petit peu les partenaires / vers les notaires / donc c'est le notaire qui procéderait à la formalité
349 de publicité c'est-à-dire qui enverrait le pacs au service d'état civil / pour permettre donc
350 l'enregistrement / et euh des / donc pour permettre la publication de ce pacs sur les actes de
351 naissance / donc gros gain de temps évidemment pour les partenaires / alors gain de temps
352 pour les partenaires / et surtout / et surtout ce que l'on appelle la déjudiciarisation / ce que l'on
353 appelle la sortie du pacs du monde judiciaire / parce que ce qui dérange aujourd'hui les
354 partenaires c'est effectivement d'aller au tribunal / ils ont l'impression qu'en allant au tribunal
355 on va les juger quelque part / alors c'est pas ça du tout / quand on va déclarer un pacs
356 évidemment au tribunal d'instance c'est une forme simplement de déclaration c'est pas de la
357 justice / néanmoins on rentre dans le monde judiciaire et ça c'est quelque chose qui dérange
358 beaucoup de partenaires / d'où le projet de loi / qui est directement issu du rapport Guinchard
359 du 30 juin 2008 qui proposait effectivement lui rapport Guinchard non pas d'aller déclarer le
360 pacs non pas chez le notaire mais d'aller directement déclarer ça à la mairie et là court-

361 circuitage du rapport Guinchard de 2008 projet de loi déposé on va pas aller à la mairie +++
362 mais on va en réalité chez les notaires donc / on voit effectivement qu'il y a encore une fois /
363 un frein du législateur un frein du législateur pour / vraiment uniformiser la formation du
364 mariage et la formation du pacs mais le rapport Guinchard proposait véritablement de sortir le
365 pacs du TI et d'aller directement déclarer le pacs au euh à la mairie le projet de loi qui va
366 certainement +++ prévoit la déclaration chez les notaires / et donc là-dedans et là ça passe
367 beaucoup mieux ça a été assez médiatisé cette histoire et là ça passe beaucoup mieux les
368 partenaires vous disent / eh ben oui j'irai volontiers chez le notaire beaucoup plus qu'au
369 tribunal d'instance / beaucoup plus que dans le monde judiciaire / donc / important / donc
370 publicité euh oui / on voit ici que *a priori* il y a eu recul / notez-le quand même ! / parce qu'on
371 ne sait pas après tout si une troisième loi va passer donc recul du projet de loi par rapport à la
372 proposition fait en 2008 / donc recul du projet de loi de 2010 / par rapport à une proposition de
373 loi / je vais vous donner la date exacte / mais on ne sait pas après tout / par rapport à une
374 proposition de loi / qui avait été faite le 26 novembre 2008 / qui avait été faite le 26 novembre
375 2008 / de faire déclarer le pacs directement en mairie / de faire déclarer directement le pacs en
376 mairie / c'est ce que l'on disait / envoi de la convention de pacs directement à la mairie
377 pourquoi être obligé de passer par le tribunal d'instance ? pourquoi pas directement aller en
378 mairie ? bon là on voit bien qu'il y avait évidemment une volonté de faire une sorte de pot
379 commun du droit de la famille et de faire la déclaration de pacs en mairie donc recul du projet
380 de loi de 2008 par rapport à la proposition de loi qui a été faite en 2008 / mais à compter / à
381 compter du projet de 2010 / parce que les notaires ont une obligation d'information que n'ont
382 pas les services d'état civil les notaires ont l'obligation d'informations donc c'est quand même
383 beaucoup mieux d'aller passer un pacs devant le notaire capable de voir si il y a des problèmes
384 dans la déclaration par rapport à des officiers d'état civil qui sont là simplement comme des
385 euh comme des enregistreurs / à compter de l'arrivée du prochain projet de loi / tous les
386 notaires ont l'obligation d'informations / donc évidemment le notaire est un juriste ce que
387 n'est pas l'officier d'état civil compris à peu près donc assez rapide évidemment le projet de
388 loi peut-être je ne sais pas / la proposition donc de loi de 2008 quand le projet arrivera devant
389 l'Assemblée nationale peut-être bien que le législateur dira finalement pourquoi aller chez le
390 notaire ? bon on se rend compte bien qu'aujourd'hui il y a une volonté par touche comme cela
391 est ponctuel spontané de faire / +++ en tous les cas cela va dans le sens de la réforme +++ /
392 effet du pacs / donc je pense que vous avez compris hein / +++ propre au groupe B / le premier
393 cas pratique que je vous ai mis dans la séance neuf c'est ça présenter au couple les avantages
394 et les inconvénients / donc évidemment présenter sur le terrain de la formation les avantages
395 les inconvénients du pacs par rapport au concubinage / ou par rapport au mariage / sur le
396 terrain des effets du pacs // alors là aussi j'attire votre attention et notez bien cela !
397 incontestablement aujourd'hui / incontestablement aujourd'hui il y a un rapprochement du
398 pacs du mariage / il y a un rapprochement du pacs du mariage / et donc une différence par
399 rapport au concubinage / du point de vue d'effet vous allez le voir c'est tout à fait
400 incontestable / donc rapprochement du pacs du mariage et non du concubinage / mais pas sur

401 le premier terrain / pas sur le premier point / donc nous avons grand un +++ le couple pardon
402 le pacs crée un couple / mais pas une famille / le pacs crée un couple non pas une famille donc
403 une unité / le pacs crée un couple comme le mariage autrement dit il y a un lien juridique entre
404 les partenaires / un lien juridique +++ / donc le pacs crée un couple c'est-à-dire il y a un lien
405 juridique qu'il y a un contrat / il y a un lien juridique entre les partenaires et alors qu'il n'y a
406 pas de lien juridique entre les concubins // et il y a un couple donc il y aura / un régime
407 matrimonial / il y aura un régime matrimonial / et un régime des biens applicables au pacs /
408 donc on va voir quel est aujourd'hui +++ / il y a donc un régime matrimonial des biens
409 applicables aux pacs / alors qu'il y en avait pas pour les concubinages / ça c'est le premier
410 point deuxième point / comme le concubinage / et à la différence du mariage / le pacs ne crée
411 pas une famille / comme le concubinage / comme le concubinage / mais à la différence du
412 mariage / le pacs ne crée pas une famille / autrement dit les enfants qui naissent / du pacs /
413 hétérosexuel / les enfants qui naissent du pacs hétérosexuel / seront des enfants / nés / hors /
414 mariage / effet donc du pacs / les enfants qui naissent d'un pacs hétérosexuel / seront des
415 enfants / nés hors / mariage / on va commencer demain le droit de la filiation donc ça c'est
416 important des enfants hors mariage donc filiation notez-le comme pour le concubinage
417 divisible ! / donc filiation divisible / +++ du père ou de la mère ou parfois des deux / mais pas
418 forcément donc filiation divisible et non indiquée comme dans le mariage / ça c'est le
419 troisième le deuxième point absolument capital à comprendre // les pacs donc s'agissant donc
420 euh je vous explique un petit peu ce qu'on va faire en droit de la filiation +++ c'est à propos
421 du pacs qu'on en parle / les partenaires / peuvent-ils adopter ? s'ils n'ont pas d'enfants s'ils ne
422 peuvent pas avoir d'enfants / les partenaires peuvent-ils adopter ? les partenaires peuvent-ils
423 recourir au PMA ? deux possibilités pour avoir des enfants / les partenaires peuvent-ils
424 adopter ? les partenaires peuvent-ils recourir aux procréations médicales assistées ? / pour
425 l'adoption on la traite d'abord / pour l'adoption / aujourd'hui / en droit français / l'adoption
426 n'est possible / l'adoption n'est possible que pour un couple de gens / l'adoption n'est possible
427 que pour un couple de deux gens mariés / ou pour un célibataire / c'est le gros paradoxe de
428 l'adoption aujourd'hui / l'adoption n'est possible que pour un couple de gens mariés / et d'un
429 autre pour une personne célibataire / problème donc / et gros problème d'aujourd'hui lié à
430 l'adoption d'un de partenaire homosexuel / lié à l'adoption par des partenaires notamment
431 homosexuels / *a priori* c'est impossible / pour une personne ni marié ni célibataire / *a priori*
432 l'adoption par un couple homosexuel est impossible / l'adoption par des partenaires
433 homosexuels est impossible mais / l'hypocrisie il ne faut pas avoir peur des mots / l'hypocrisie
434 de notre droit français / l'hypocrisie de notre droit français c'est qu'aujourd'hui un partenaire /
435 un partenaire peut adopter / en tant que célibataire / un partenaire peut adopter en tant que
436 célibataire / alors qu'il vit en couple / paradoxal ha ? / un partenaire peut adopter en tant que
437 célibataire / alors qu'il vit en couple / exemple / +++ qui a défrayé la chronique judiciaire
438 depuis déjà x années +++ les journalistes ont raconté n'importe quoi dans les années 2000 /
439 dans les années 2000 / l'adoption homosexuelle l'adoption homosexuelle célibataire /
440 l'adoption homosexuelle célibataire s'est vue refuser/ s'est vue refuser // l'agrément pour

441 adopter on verra que l'agrément n'est +++ administrative s'est vu refuser / l'agrément / par le
442 conseil général c'est-à-dire par une autorité administrative / par une autorité administrative /
443 s'est vu refuser de l'agrément par l'autorité administrative en l'occurrence le conseil général /
444 en raison en raison de leur homosexualité / en raison de leur homosexualité / contestation de la
445 personne homosexuelle en l'occurrence c'était un monsieur qui s'appelle Fretté / contestation
446 de ce monsieur Fretté donc logiquement une décision de l'autorité administrative contestation
447 devant la juridiction administrative / le conseil d'Etat / le conseil d'Etat a refusé a validé / la
448 décision euh du conseil général / le conseil d'Etat a validé la décision du conseil général /
449 considérant notez-le qu'il y avait pas de discrimination à l'encontre d'une personne
450 homosexuelle ! ce que faisait valoir monsieur Fretté donc monsieur Fresset pardon monsieur
451 Fretté sur le terrain sur la loi 14 de la convention européenne des droits de l'homme / donc le
452 conseil d'Etat dans les années 2000 +++ a validé la décision de l'autorité administrative
453 considérant qu'il y a pas de discrimination à l'encontre de la personne homosexuelle alors que
454 monsieur Fretté faisait valoir l'article 14 de la convention européenne c'est-à-dire
455 discrimination à l'encontre des homosexuels / vous voyez bien bien sûr * / à partir du moment
456 où il invoque un article de la convention européenne devant les juridictions de droit interne
457 +++ à euh l'idée d'aller devant la Cour européenne des droits de l'homme / +++ c'est ce que
458 monsieur Fretté a fait / monsieur Fretté a remonté l'affaire l'affaire devant la Cour européenne
459 des droits de l'homme laquelle Cour européenne des droits de l'homme a statué dans un
460 premier arrêt qui a rendu évidemment à cette époque comme d'habitude comme souvent la
461 Cour européenne des droits de l'homme n'a pas rendu un arrêt très très intéressant mais elle a
462 quand même rendu un arrêt la Cour européenne des droits de l'homme a rendu un arrêt Fretté
463 contre la France / Fretté contre France le 20 le 22 ou 24 janvier 2002 peu importe / mais sorti
464 2002 soit le 22 soit le 24 je n'en sais plus c'est pas grave 22 ou 24 mais en janvier 2002 ça
465 c'est certain / donc en janvier 2002 / la Cour européenne des droits de l'homme rejette /
466 intéressant / rejette la requête de monsieur Fretté considérant l'absence de discrimination /
467 important / considérant l'absence de discrimination / et comme dans beaucoup d'arrêts de la
468 Cour européenne des droits de l'homme / laissant aux états une marge d'appréciation sur le
469 terrain de l'adoption par les homosexuels / laissant aux états une marge d'appréciation donc
470 la France était libre de considérer eh bien que la vie homosexuelle ne permettait pas ha à la
471 personne célibataire donc d'adopter un enfant / affaire de Fretté 2008 quelques années plus
472 tard // et c'est cette affaire-là qui a été médiatisée en 2009 et où les journalistes ont raconté
473 n'importe quoi +++ / quelques années plus tard une femme cette fois-ci / infirmière de son état
474 / madame EB les décisions sont anonymes maintenant Emmanuelle *et cætera* madame EB une
475 infirmière homosexuelle forme à son tour une demande d'adoption / forme à son tour une
476 demande d'adoption / et *a priori* on pense que c'est une célibataire / et *a priori* on pense que
477 c'est une célibataire / mais pour laquelle l'enquête administrative / avant que la décision soit
478 prise par le conseil général / mais pour laquelle l'enquête administrative révèle qu'en réalité
479 elle vit en couple pour laquelle l'enquête administrative révèle qu'elle vit en couple et
480 quelques années plus tard on apprendra qu'elle s'est pacée // donc elle vit en couple / à

481 l'époque elle n'est pas pacsée quand elle a engagé sa première procédure / elle agit donc en
482 tant que homosexuelle et célibataire / et le fait est arrivé de se voir refuser à son tour comme
483 Monsieur Fretté / madame EB se voit refuser à son tour l'adoption / madame EB se voit
484 refuser par l'agrément par l'autorité administrative / et donc comme monsieur Fretté elle
485 introduit une procédure donc +++ et là rebelote le conseil d'Etat le conseil d'Etat à l'égal de
486 l'affaire Fretté refuse l'agrément c'est-à-dire valide le refus d'agrément le conseil d'Etat
487 valide le refus d'agrément donc on voit qu'en droit français on est vraiment vraiment opposé à
488 l'adoption par un homosexuel autrement dit l'homosexualité ne permet pas dans l'intérêt de
489 l'enfant dit la décision du conseil d'Etat / ne permet pas dans l'intérêt de l'enfant d'avoir une
490 vie normale elle a aussi recouru à l'article 14 de la convention européenne des droits de
491 l'homme pour faire monter l'affaire / la même chose que monsieur Fretté / elle fait remonter
492 l'affaire devant la Cour européenne des droits de l'homme / six ans après et là c'est vraiment
493 le 22 janvier cette date je ne la connais pas mais celle-là le 22 janvier 2008 cette fois-ci six ans
494 plus tard / c'est marrant mais enfin monsieur Fretté curieux jour pour jour affaire EB décision
495 pareille cour EDH / cours EDH / affaire de 22 janvier 2008 affaire EB contre France arrêt très
496 attendu de la Cour européenne des droits de l'homme +++ 2002 / | affaire EB contre France
497 et cette fois-ci la Cour européenne / condamne / condamnation de la France par la Cour
498 européenne des droits de l'homme / six ans plus tard / pour discrimination à l'encontre des
499 homosexuels / condamnation de la France par la Cour européenne des droits de l'homme / il y
500 a discrimination à l'encontre des homosexuels référence notamment à l'article 14 et à l'article
501 8 également le droit au respect de la vie privée / familiale *et cætera* on est bien sur l'article 14
502 et évidemment ce qui est important oui il y a discrimination en France de voir donc / refuser
503 pour un adoptant homosexuel / le l'agrément par les autorités administratives / donc madame
504 EB / l'infirmière / refait une procédure munie de cet arrêt de la Cour européenne des droits de
505 l'homme / elle réenclenche donc une procédure d'agrément/ devant les autorités
506 administratives / mais entretemps l'enquête révèle qu'elle s'est pacsée / l'enquête révèle donc
507 qu'elle s'est pacsée / mais elle n'adopte pas / elle dépose sa requête / elle dépose sa demande
508 l'agrément en tant que célibataire / +++ / elle dépose sa demande d'agrément en tant que
509 personne célibataire / mais en réalité elle est pacsée / +++ / donc elle dépose sa requête en tant
510 que personne célibataire / homosexuelle non dans un couple d'accord ? / mais l'enquête révèle
511 qu'elle vit en couple et même qu'elle est pacsée / la les autorités françaises les autorités
512 administratives / les autorités administratives début 2009 persistent et signent / vous voyez
513 l'autorité +++ morale des arrêts de la Cour européenne des droits de l'homme / on n'est pas
514 obligé de suivre à la lettre les arrêts de la Cour européenne et les autorités d'agrément /
515 l'autorité d'agrément refuse de suivre la position de la Cour européenne des droits de l'homme
516 / donc à nouveau le conseil général refuse l'agrément à madame EB de nouveau refus de
517 l'agrément opposé par le conseil général début de 2009 / madame EB conteste devant les
518 juridictions administratives et c'est là que le 10 novembre cette affaire a été très médiatisée en
519 droit français la décision le 10 novembre 2009 le TA de Besançon le tribunal administratif de
520 Besançon sur recours de madame EB / sur recours +++ de la décision de l'autorité

521 administrative / le tribunal administratif de Besançon le 10 novembre 2009 pour la première
522 fois notez-le bien ! en droit français/ pour la première fois a enfin le courage de ses
523 convictions et annule la décision du conseil général / annule la décision du conseil général
524 c'est-à-dire / valide l'agrément / valide l'agrément de madame EB / c'est-à-dire son adoption/
525 annule la décision du conseil général valide donc l'agrément de madame EB en tant que
526 personne homosexuelle / donc voilà * pourquoi je dis c'est très hypocrite parce que en réalité
527 cette personne adopte en tant que personne célibataire mais en réalité c'est ce que réalisent les
528 journalistes / elle est pacsée / donc vous voyez à propos de +++ et reprenons les articles ! +++
529 emploi / les articles des journalistes disent eh ben ça y est ? le droit français autorise les
530 adoptions par les couples homosexuels de d'enfants / et ben pas du tout / parce qu'on est
531 accord d'une adoption par des couples mais il s'agit bel et bien de l'adoption par des
532 personnes en tant que célibataires / et certainement madame EB avait déposé sa demande en
533 tant que homosexuelle / là certainement il n'y aurait pas eu de d'autorisation d'agrément mais
534 vous voyez le système est hypocrite parce qu'en réalité elle est bel et bien +++ donc très très
535 très très hypocrite et évidemment cette histoire-là mais en réalité c'est une personne célibataire
536 / c'est bon ? vous avez suivi ? allez-y ! +++ vous arrivez à point nommé / précisément la
537 question aujourd'hui demeure / la question d'aujourd'hui demeure / l'adoption par une
538 personne pacsée / l'adoption par une personne célibataire homosexuelle est possible on va voir
539 la suite de l'affaire du TA l'adoption par un couple des pacsés homosexuels est en réalité
540 interdite / mais la cour de cassation / et là je vous ai mis les arrêts dans la séance de TD / la
541 cour de cassation / la cour de cassation a eu à connaître des procédures soit d'adoption soit de
542 délégation autorité parentale / la cour de cassation devait connaître de procédures de
543 délégation d'autorité parentale en faveur du partenaire homosexuel et la question se pose vous
544 avez raison de la poser la question la question se pose dans l'affaire de madame EB la cour de
545 cassation a eu à reconnaître de délégation autorité parentale en faveur de la partenaire
546 homosexuelle en l'état de décision / en l'état des décisions en l'état des décisions je vous ai
547 mis des décisions de 2007 / en l'état de décision la cour de cassation refuse / la cour de
548 cassation refuse pour l'instant toute délégation d'autorité parentale en faveur du partenaire
549 homosexuel / on refuse donc on voit vraiment que le couple homosexuel est stigmatisé comme
550 ne pouvant ni adopter en tant que couple +++ je termine / s'agissant des PMA / s'agissant des
551 procréations médicalement assistées / s'agissant des procréations médicalement assistées / là
552 c'est différent de l'adoption / les PMA en droit français sont possibles / pour les couples
553 mariés / l'adoption euh les PMA sont possibles pour un couple marié / et possible également
554 pour les couples de concubins / le recours à des PMA est possible pour les concubins /
555 hétérosexuels / est possible pour les couples concubins hétérosexuels et à condition d'avoir
556 deux ans de vie commune / et à condition d'avoir deux ans de vie commune / donc en
557 conclusion le pacs homosexuel sera évidemment quoi du concubinage de deux ans / le le pacs
558 hétérosexuel évidemment sera permettra d'apporter la preuve qu'en réalité il y a une vie
559 commune de deux ans qu'on pourra faire preuve / et à ce moment-là / les partenaires
560 hétérosexuels peuvent recourir à des procréations de médicalement assistées d'accord ? donc

561 pas d'adoption pour le couple homosexuel / mais recours à des PMA pour les couples
562 hétérosexuels / mais ce que je veux dire encore une fois les partenaires peuvent
563 adopter en tant que célibataire / *a priori* c'est plus un refus aujourd'hui / donc voilà * pour la
564 question du euh du fait que le pacs n'est pas une famille / deuxièmement quels sont les effets /
565 extra patrimoniaux et patrimoniaux ? / les effets donc que je veux dire les effets donc oui les
566 effets / extra patrimoniaux et patrimoniaux / c'est d'ailleurs ce que je vous ai dit on se
567 rapproche considérablement ici du mariage avec la loi de 2006/ je vais juste commencer sur le
568 grand a dans les effets d'ordre personnels / qu'en ait il des effets d'ordre personnels ? des
569 effets d'ordre extrapatrimonial ? y a-t-il application de l'article 912 ? +++ et notamment y a-t-
570 il obligation au respect et à la fidélité ? / obligation au respect oui ce sera vite / je vous l'ai dit
571 en droit du mariage obligation de respect oui bien sûr puisque le viol entre partenaires est
572 également réprimé par le nouveau code pénal depuis 2010 donc obligation de respect
573 évidemment que oui et obligatoire le viol entre partenaires comme le viol entre concubins est
574 réprimé aujourd'hui pénalement/ y a-t-il obligation de fidélité ? / l'expression n'est pas
575 mentionnée / l'expression n'est pas mentionnée lors dans le droit du pacs / mais le droit du
576 pacs précise que les partenaires s'engagent / les partenaires s'engagent à une vie commune /
577 les partenaires s'engagent à la vie commune / qui suppose bien entendu une vie de couple / les
578 partenaires s'engagent à une vie commune qui suppose une une vie de couple bien sûr / et pas
579 d'une simple cohabitation de deux personnes / c'est pas de la coloc le pacs / et pas une simple
580 cohabitation / comme l'avait projetée / +++ donc aujourd'hui c'est du partenariat hétérosexuel
581 mais ça veut dire qu'il y a une communauté de vie affective sentimentale sexuelle matérielle *et*
582 *cætera* bon / c'est vraiment une vie commune et stable / peut-on imaginer une vie commune /
583 sans fidélité ? / la question demeure / la question demeure / il y a très peu de définitions il y a
584 une définition de TGI de Lille qui est très à la pointe qui est visiblement une une juridiction
585 qui est assez provocatrice / il y a une seule définition rendue par le TGI de Lille / en 2002 qui
586 a commis un huissier / qui a commis un huissier pour constater l'adultère du partenaire
587 homosexuel / il y a une seule décision de Lille rendue le 2 juin 2002 en demande de référer du
588 TGI de Lille qui a validé qui a commis +++ qui a euh donc commis un huissier de justice aux
589 fins de constater l'adultère du partenaire homosexuel / donc de là évidemment les
590 commentaires +++ bon en tous les cas la question est posée / s'il y avait infidélité / s'il y avait
591 infidélité / le pacs du partenariat c'est-à-dire le contrat pourrait être résolu / le partenariat
592 pourrait être résolu il n'y a pas de divorcé comme le mariage / le partenariat pourrait être
593 résolu / pour manquement du contrat / pour manquement à l'obligation d'exécuter le contrat
594 de bonne foi qu'on appelle l'obligation d'exécuter le contrat de bonne foi c'est-à-dire
595 l'obligation de l'article 1134 alinéa troisième du Code civil // résolution du contrat pour /
596 inexécution / et pour sanction de l'inexécution du contrat de bonne foi / l'article 1134 alinéa 3
597 / c'est le +++ / donc on pourra imaginer ça en tout cas il n'y a pas de décision de jurisprudence
598 sur ce plan-là sur le terrain de l'obligation de fidélité/ donc ça c'est le premier c'est
599 premièrement y a-t-il obligation d'assistance réciproque ? deuxièmement le grand a / y a-t-il
600 obligation d'assistance réciproque qu'on appelle assistance morale ? / c'est-à-dire le soutien

601 moral face aux difficultés de la vie comme il y en a dans le droit du mariage / réponse bien
602 évidemment oui / obligation d'assistance inscrite dans l'article 515 tiret 4 article inscrit
603 obligation d'assistance morale inscrite dans l'article 515 tiret 4 c'est-à-dire assistance morale
604 également et exactement comme en droit du mariage / c'est-à-dire assistance morale soutiens
605 face aux difficultés de la vie quand on est malade *et cætera et cætera* / c'est donc le corolaire
606 qui a comme corolaire deuxièmement B qui a comme corolaire donc des effets d'ordre
607 patrimonial alors on a vu on a tout de suite vu / s'agissant des effets d'ordre patrimonial / la
608 l'ordonnance de 2006 est venue totalement revisitée / l'ordonnance de 2006 a totalement
609 revisité la loi de 1999 / sur le plan patrimonial l'ordonnance du 23 juin en 2006 / a revisité la
610 loi de 99 rapprochant un peu plus le pacs du mariage / rapproche le pacs du mariage puisque
611 créant depuis 2007 / ce que l'on appelle un régime primaire / c'est-à-dire des règles
612 impératives applicables aux partenaires quelle que soit la convention relative aux biens choisis
613 / donc appliquant un régime primaire / c'est-à-dire des règles impératives / des règles
614 impératives / qui s'appliquent quel que soit le régime des biens / et nous verrons que
615 l'ordonnance de 2006 est venue totalement modifier le régime des biens puisque aujourd'hui
616 le régime légal du pacs c'est contrairement au mariage le régime de la séparation des biens
617 d'où un fort engouement pour le pacs / donc on verra tout ça demain donc on finira ça demain
618 et on commencera les droits de la filiation que l'on continuera le 3 mai à la rentrée bonne
619 journée à tous et à demain | |