Avant-propos : De l'analyse du discours à la didactique des/en langues étrangères : un recentrage des problématiques

Florimond Rakotonoelina

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/1003>

DOI : 10.4000/cediscor.1003

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Pagination : 8-17

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Florimond Rakotonoelina, « Avant-propos : De l'analyse du discours à la didactique des/en langues étrangères : un recentrage des problématiques », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 13 | 2017, mis en ligne le 26 octobre 2017, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/1003> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.1003>

Avant-propos.

De l'analyse du discours à la didactique des/en langues étrangères : un recentrage des problématiques

par Florimond RAKOTONOELINA

Pour fêter ses 25 ans, *les Carnets du Cediscor* renouent avec ses objectifs initiaux : décrire des discours empiriques et, à partir du résultat de ces descriptions, envisager des pistes didactiques dans le domaine de la didactique *des* langues étrangères et, ce qui constituera ici une des évolutions proposées, *en* langues étrangères¹. Dans ce treizième numéro, la description des discours empiriques réfère, d'une part, aux discours médiatiques – presse et télévision (Rakotonoelina, Alnassan) – et, d'autre part, aux discours didactiques – cours magistraux monologués (Dufour et Parpette), travaux dirigés dialogués (Causa, Grobet et Vuksanović) ou ouvrages de vulgarisation scientifique (Vargas). Les perspectives didactiques visent deux types d'acteurs : soit les apprenants, soit les enseignants. Dans le premier cas, il s'agit d'envisager l'amélioration des compétences communicatives langagières, telles qu'elles sont répertoriées dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), soit au niveau de la compétence pragmatique en compréhension (Rakotonoelina, Dufour et Parpette), soit au niveau de la compétence pragmatique en production (Vargas), soit encore au niveau de la compétence sémantique et lexicale aussi bien en compréhension qu'en production (Alnassan). Dans le second cas, ce sont les compétences professionnelles – et plus spécifiquement les compétences « professorales » – des enseignants de/en langues étrangères qui sont visées (Causa, Grobet et Vuksanović) : ces compétences réfèrent à ce que Cicurel, depuis une dizaine d'années, nomme « l'agir professoral » et qui se caractérise, entre autres, par la planification de l'enseignement eu égard à la réalisation d'un projet didactique (2013 : 22). Au-delà de la diversité des discours empiriques analysés et des perspectives didactiques proposées, les contributions peuvent être traversées par des catégories notionnelles et conceptuelles dont on se propose de rendre compte, dans une première partie, parce qu'elles révèlent le recentrage actuel qui s'opère entre l'analyse du discours et la didactique des/en langues étrangères. Puis dans une seconde partie, à l'issue de ce cheminement catégoriel, on présentera la manière dont les différentes contributions s'articulent entre elles autour de visées didactiques identiques.

1. Les catégories notionnelles et conceptuelles à l'œuvre dans une analyse du discours à objectifs didactiques

Dans le présent numéro, il semble possible d'identifier, de manière transversale, un recours à trois catégories, que celles-ci soient explicites ou implicites. Il s'agit donc ici d'en rendre compte dès lors que ces catégories sont présentes dans au moins deux contributions : la notion

1. La didactique *en* langues étrangères porte sur l'enseignement des disciplines non linguistiques (par exemple, les mathématiques, la géographie, etc.) *en* langues étrangères.

de genre est celle qui est la plus sollicitée, du moins pour former les corpus et comme horizon à décrire ; puis vient celle de dialogisme, courante dans le champ de l'analyse du discours mais somme toute assez peu exploitée en didactique des/en langues étrangères ; enfin, le concept de pluriencodage émerge sous différentes désignations dans les contributions et, bien qu'indispensable, il s'avère aussi problématique.

1.1. L'incursion du genre en didactique

Claudel (ici même), dans sa rétrospective sur « la place de l'analyse du discours en didactique du français, langue étrangère », accorde une place importante à la notion de genre qui constitue une catégorie opératoire pour la construction des corpus en analyse du discours et considère, d'un point de vue didactique, le genre comme « modèle à reproduire ». C'est la raison pour laquelle une des parties de ce numéro met l'accent sur cette notion (voir *infra* 2.2.). Bien qu'il s'agisse d'une notion répandue en analyse du discours, son incursion dans la didactique des langues étrangères ne s'opère que sous l'influence des travaux d'analyse du discours et l'on s'y réfère peu explicitement dans les manuels de langue, du moins ceux qui se réclament des approches communicatives dans une perspective actionnelle et bien que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* y fasse référence (2001 : 76-77). La notion de genre, dans ce numéro des *Carnets*, est entendue à travers toute sa complexité, ce qui se reflète par les termes permettant d'y référer : *types* et *genres* d'une part et *textes* et *discours* de l'autre à travers les différentes combinaisons entre les premiers et les seconds. Comme le rappelle Charaudeau,

On voit que, pour définir cette notion, tantôt est pris en compte, de façon préférentielle, l'*ancrage social* du discours, tantôt sa *nature communicationnelle*, tantôt les *régularités compositionnelles* des textes, tantôt les *caractéristiques formelles* des textes produits. On peut penser que ces différents aspects sont liés, ce qui crée d'ailleurs des affinités autour de deux orientations majeures : celle qui est plutôt tournée vers les textes justifiant la dénomination « genres de texte », celle plutôt tournée vers les conditions de production du discours justifiant la dénomination « genres de discours ». (2002 : 280)

Il s'avère que la didactique s'intéresse peut-être moins à l'ancrage social du discours et ce qui fait genre ici repose davantage sur les régularités communicationnelles, compositionnelles et formelles des textes. En effet, l'acquisition de compétences langagières réfère directement à ces trois types de régularités (qui se convertissent en « modèles ») qui sont, d'un point de vue didactique, trois types de compétences : plutôt communicationnelle et formelle lorsqu'il s'agit d'acquérir des procédés discursifs, comme la compétence de reformulation, propres à un genre de discours, le discours de vulgarisation (Vargas) ; plutôt communicationnelle et formelle lorsqu'il s'agit de comprendre un genre médiatique, comme l'article de presse (Rakotonelina), ou d'extraire des unités lexicales à partir d'un autre genre médiatique, la série télévisée type *soap opera* (voir Mottet 1989), parce qu'elles correspondent à la réalité de la situation glossique de l'arabe syrien (Alnassan) ; et plutôt les trois à la fois, communicationnelle, compositionnelle et formelle, lorsqu'il s'agit d'appréhender un genre comme le cours magistral, pour en faciliter la compréhension chez les apprenants et chez les enseignants en cours de formation (Dufour, Causa, Grobet et Vuksanović).

1.2. Le rapport de la didactique au dialogisme

Bien que la notion de dialogisme fasse partie du paysage de l'analyse du discours, elle reste peu convoquée dans les recherches en didactique. Encore une fois, il semble que l'on doive à l'analyse du discours sa présence en didactique. Dans la rétrospective de Claudel (ici même), on constate en effet que cette notion n'est à aucun moment citée ; sa présence traverse pourtant bien l'ensemble des contributions de manière revendiquée ou non et il faut naturellement la relier ici à la notion de genres seconds chez Bakhtine. En effet, les genres seconds sont des genres complexes qui

[a]u cours du processus de leur formation, [...] absorbent et transmutent les genres premiers (simples) de toutes sortes, qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané. Les genres premiers, en devenant composantes des genres seconds, s'y transforment et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui [...]. (1984 : 267)

Les genres de discours seconds ont intrinsèquement une orientation dialogique, c'est-à-dire qu'ils rencontrent « le discours d'autrui sur tous les chemins qui mènent vers [leur] objet » (Bakhtine dans Todorov 1981 : 98). Moirand (1990 : 75) propose de distinguer, pour référer aux paroles des autres, un dialogisme interactionnel d'un dialogisme intertextuel. Le premier correspond aux paroles que l'on prête aux interlocuteurs, tandis que le second correspond aux marques de l'hétérogénéité énonciative montrée ou constitutive (voir Authier 1982).

Lorsqu'on observe la place du dialogisme dans les contributions, il faut prendre en compte, d'une part, le devenir du dialogisme intertextuel et, d'autre part, celui du dialogisme interactionnel lorsqu'il y a lieu. Le dialogisme intertextuel doit être identifié, qu'il soit d'ailleurs constitutif ou montré, soit chez les apprenants soit chez les apprentis-enseignants de disciplines non linguistiques. Chez Dufour et Parpette (ici même), le dialogisme constitue une catégorie qui participe à la compréhension du cours magistral et nécessiterait l'aménagement de programmes disciplinaires spécifiques pour étudiants allophones, car l'oralité du cours magistral est loin de mettre en œuvre des formes explicites d'hétérogénéité montrée. Chez Vargas (ici même), le vulgarisateur formule en reformulant (dialogisme intertextuel) et de ces processus de reformulations, qui s'instaurent en modèles d'apprentissage, émerge la nécessité chez l'apprenant d'envisager la reformulation d'un point de vue interactionnel (dialogisme interactionnel). Dans le cadre de l'analyse des interactions didactiques liées à l'enseignement de disciplines non linguistiques (Causa, Grobet et Vuksanović ici même), le dialogisme intertextuel se caractérise par une alternance discursive entre différents types de discours (ordinaires, spécialisés, didactiques, etc.), mais cette alternance est souvent due à l'effet du dialogisme interactionnel constitutif ou montré ; il en découle que ce qui doit être compris repose sur une distinction entre savoirs savants et savoirs de sens commun. Enfin, en filigrane cette fois, c'est le dialogisme intertextuel qui est à l'œuvre dans les genres médiatiques considérés : l'événement médiatique suppose que des séries de textes comparables « réfèrent » les uns aux autres, l'actualité faisant l'objet de reprises et de reformulations d'un texte à l'autre noyant ainsi, dans une hétérogénéité constitutive, ce qui pourrait constituer le texte source de l'information (Rakotonolaina) ; dans le genre télévisé *soap opera*, il s'avère que les types de lexèmes sont en nombre fini, ce qui permet non seulement de les étudier, mais ce qui signifie qu'au-delà d'un dialogisme intertextuel le dialogisme se veut aussi intratextuel (Alnassan).

1.3. Transmission des savoirs et pluriencodage

Si l'analyse du discours peut être définie comme une analyse « linguistique » du discours, c'est en raison de son ancrage dans les sciences du langage. Outre cet ancrage, l'analyse du discours est aussi un positionnement qui permet de lui assigner des frontières et de lui fixer des objectifs, évitant ainsi une trop grande dilution dans des « ailleurs ». Ce positionnement est rappelé par Maingueneau dans son ouvrage de 1991 et n'a que très peu changé :

Les objets qui l'intéressent constituent en général des textes au sens le plus plein du terme, c'est-à-dire des énoncés :

- produits dans le cadre d'institutions qui contraignent fortement l'énonciation,
- inscrits dans un interdiscours serré,
- qui fixent des enjeux historiques, sociaux, intellectuels... (1991 : 17)

Dans les travaux du CEDISCOR, le premier terme de l'équation a rarement servi de positionnement, ce qui a permis d'ailleurs d'ouvrir les analyses aux discours dits ordinaires d'une part et de développer simultanément la notion de didacticité d'autre part (voir Moirand 1992 et Mortureux 1992). Mais, pour autant, ces travaux s'accordent sur l'inscription d'un « interdiscours serré » ainsi que sur les « enjeux historiques, sociaux, intellectuels... », même si, dans l'actualité des travaux produits, ces enjeux n'étaient pas nécessairement perceptibles – ils le deviennent souvent par la suite, la recherche nécessitant un certain recul sur elle-même. Il n'en demeure pas moins que la prise en compte des discours ordinaires s'est accompagnée d'un décloisonnement « linguistique » de l'analyse du discours qui s'est alors intéressée à l'hétérogénéité sémiotique des corpus, car cette hétérogénéité était porteuse de sens au même titre que les formes langagières avec lesquelles d'ailleurs elle interagissait (voir Petiot 1993, Rakotonoelina 2009, 2014a, 2015). Ainsi, la complétude du sens ne se trouve mise en œuvre qu'à travers ce rapprochement mais, pour autant, l'approche reste toujours linguistico-centrée au sens où le point de départ de l'analyse repose sur les formes langagières et ce n'est que dans un deuxième temps que les autres formes sémiotiques sont observées dans leurs relations aux formes langagières.

Si dans le domaine de sciences de l'éducation, notamment dans le courant des modèles d'enseignement/apprentissage cognitivistes, on tend à parler de pluriencodage de l'information – plutôt que d'hétérogénéité sémiotique – (voir Rakotonoelina 2011), c'est qu'on suppose que la transmission des connaissances ne passe pas que par un seul canal. C'est ainsi que Dufour et Parpette (ici même) vont parler de « discours oralographiques » pour pointer spécifiquement, dans le genre « cours magistral », la présence du diaporama qui s'avère, sur un plan pédagogique, problématique pour l'apprenant d'une langue étrangère car le dispositif mêle « lecture [du diaporama] – écoute [de la voix de l'enseignant] – prise de notes ». De son côté, Causa (ici même) parle de « multimodalité », terme plus courant et plus englobant dans le domaine de l'analyse des interactions (voir Azaoui 2014). Comme précédemment, il s'agit également de diaporamas (statiques ou animés). Dans l'analyse proposée, le diaporama sert d'appui explicite aux concepts développés ensuite par l'enseignant – on se situe dans un cas classique de pluriencodage – mais montre que, dans certains cas, cet appui devient une « béquille » qui fait l'objet d'une « hypercentration » lorsque l'enseignant est lui-même en insécurité linguistique par rapport à la langue étrangère dont il n'est pas natif. Loin de constituer un bénéfice cognitif, le pluriencodage est mis en question(s) dans le présent volume.

Ce sont donc ces trois catégories principales qui sont sollicitées à des degrés divers dans l'ensemble des contributions de ce numéro.

2. Enseignement des langues étrangères, des genres et des disciplines non linguistiques en langues étrangères

Le présent numéro a été divisé en trois parties qui sont davantage complémentaires que distinctes, au sens où cette complémentarité permet d'évoluer progressivement des contextes d'enseignement/apprentissage traditionnels des langues étrangères, qui portent sur l'acquisition de compétences communicatives langagières générales en prenant appui sur la presse ou les séries télévisées, vers des contextes d'enseignement/apprentissage plus spécifiques, qui visent la maîtrise de la langue, d'une part à partir de genres discursifs comme les cours magistraux ou les discours de vulgarisation scientifique en contexte universitaire, et d'autre part à partir de l'enseignement de disciplines non linguistiques, comme le droit, l'histoire ou la physique, en contexte bilingue. Ainsi, ces différents paramètres contextuels ne sont pas exclusifs les uns des autres dans la mesure où la maîtrise d'une langue étrangère suppose des compétences communicatives langagières générales qui permettent d'accéder plus aisément à des genres discursifs ou à des domaines spécialisés que constituent les différents champs disciplinaires, qu'ils soient linguistiques ou non.

2.1. Enseignement des langues étrangères : épistémologie, théorisation et discours ordinaires

La première partie intitulée « Enseignement des langues étrangères : épistémologie, théorisation et discours ordinaires » revient, d'un point de vue historique, sur l'incursion de l'analyse du discours dans le domaine de la didactique du français, langue étrangère, de façon concomitante avec l'essor des approches communicatives ; les catégories fondatrices de l'analyse du discours permettent, en retour, d'asseoir et de diffuser les approches communicatives (Claudel). Ce sont ces mêmes approches communicatives qui sont mises en œuvre à travers des usages créatifs des discours médiatiques en classe de langue. Il s'agit, d'un côté, de proposer une méthodologie renouvelée de l'usage de la presse écrite « ordinaire », notamment parce qu'avec l'essor du web, l'information génère un flux ininterrompu d'articles de presse qui représentent, pour les apprenants d'une langue étrangère, une manne inépuisable qui permet d'accéder à l'actualité du pays de la langue cible. L'actualité est alors perçue au filtre des événements médiatiques qu'ils représentent (voir par exemple Ballardini et autres 2013) et les objectifs didactiques visent une connaissance des fonctionnements discursifs des événements pour permettre aux apprenants d'appréhender cette actualité. Le recours à la presse en classe de langue ne sert désormais plus à situer idéologiquement tel ou tel titre de presse, et la logique pragmatique de la presse, qui est avant tout d'informer, sert désormais à développer une compétence pragmatique en compréhension des médias (Rakotonaelina). Il s'agit, d'un autre côté, non plus de se servir des médias comme support didactique authentique à exploiter en classe de langue comme précédemment, mais comme moyen de capter la réalité linguistique de productions langagières de locuteurs « ordinaires ». Cette réalité linguistique réfère à des contenus lexicaux, puisés dans une série télévisée « populaire » récente à grande audience en Syrie (et diffusée dans le monde arabe), qui seront réinvestis dans des programmes d'enseigne-

ment de l'arabe, langue étrangère. La raison en est simple : le décalage entre l'arabe littéraire (enseigné en classe de langue) et l'arabe dialectal (en particulier le dialecte syrien, l'une des glosses de l'arabe, parlé en dehors de la classe de langue et présent dans cette série télévisée) ne permet pas à l'apprenant de participer à des échanges de la vie quotidienne. À partir de l'analyse du discours dialectal, les contenus lexicaux des programmes sont revisités pour permettre le développement d'une compétence lexicale glossique (Alnassan). Dans les deux cas, on constate que l'analyse des discours médiatiques (à travers l'analyse des événements médiatiques et des séries télévisées) permet de proposer en classe de langue des compétences communicatives partagées par les locuteurs « ordinaires » de la langue cible.

2.2. Genres discursifs et langues étrangères : de l'apprentissage d'une langue à l'acquisition d'un genre

La deuxième partie intitulée « Genres discursifs et langues étrangères : de l'apprentissage d'une langue à l'acquisition d'un genre » va au-delà des compétences langagières « ordinaires » pour pointer des configurations discursives spécifiques à des genres, soit dans l'objectif didactique de maîtriser ces genres, soit dans l'objectif didactique de maîtriser la langue cible pour s'adapter aux locuteurs auxquels on s'adresse, dépassant de fait une langue dite standard/usuelle. Ainsi, ce ne sont plus les classes de langue traditionnelles qui façonnent les contextes d'enseignement/apprentissage de la langue cible, mais des situations d'enseignement/apprentissage qui visent d'autres finalités, la transmission de savoirs disciplinaires à des étudiants natifs ou le perfectionnement linguistique à des fins professionnelles auprès d'étudiants non natifs : pour les apprenants de la langue cible, on oscille alors entre un français sur objectifs universitaires (voir par exemple Mangiante et Parpette 2011) et un français à des fins professionnelles (voir par exemple Mourlhon-Dallies 2008).

La maîtrise d'un genre, comme le cours magistral, s'avère fondamentale pour les étudiants allophones en mobilité lorsqu'ils font tout ou partie de leur cursus dans une université française. L'analyse du discours, en déconstruisant le cours magistral destiné à des natifs, montre à la fois ses différentes fonctions, souvent confondues par l'apprenant de la langue étrangère, sa dimension plurisémiotique qui participe à la transmission du sens (voir *supra*) et sa dimension polyphonique (voir sur ce point Vion 2010). Ce sont ces configurations discursives du cours magistral qui, une fois examinées, vont faire l'objet d'une transposition didactique afin d'améliorer la compétence de compréhension orale de ce genre par les étudiants allophones (Dufour et Parpette). C'est encore le genre qui est au centre de la démarche didactique quand il s'agit de traiter du discours de vulgarisation scientifique, très tôt étudié par l'analyse du discours (voir Mortureux 1982 et Jacobi 1999), comme vecteur explicite d'une dimension polyphonique des discours. Cette dimension est saisie à partir des processus de reformulations intratextuelles qui conduisent à envisager le dire dans son rapport à l'autre dans des contextes énonciatifs déterminés. L'apprenant de la langue cible, sensibilisé à ces reformulations qu'il aura lui-même eu pour charge de décrire, acquiert des compétences communicatives qui lui permettent d'adapter son dire et le sens de ce qu'il veut dire aux situations « ordinaires » ou « spécialisées » dans lesquelles il se trouve et/ou aux publics auxquels il s'adresse – enfants, adolescents et adultes (Vargas).

2.3. Enseignement des disciplines non linguistiques en langue étrangère

La troisième partie intitulée « Enseignement des disciplines non linguistiques en langue étrangère » se caractérise par la rencontre entre un enseignement/apprentissage des langues étrangères pour acquérir des compétences langagières « ordinaires » et « spécialisées » et un enseignement/apprentissage des disciplines non linguistiques pour acquérir des connaissances « spécialisées ». Cette convergence entre ces deux types d'enseignement/apprentissage s'est développée dès le début des années 1990 dans le cadre des programmes d'enseignement bilingues et plurilingues en Europe². Cependant, les recherches dans ce domaine se sont davantage développées du côté des sciences de l'éducation (sur les plans cognitifs et évaluatifs, voir Gravé-Rousseau 2011 : 8 et suivante) et des politiques linguistiques³, et moins du côté des sciences du langage⁴. Ce n'est finalement que récemment que l'analyse du discours s'est saisie de la méthodologie EMILE/CLIL pour l'analyser : on glisse alors d'une didactique *des* langues étrangères à une didactique *en* langues étrangères. L'objectif des analyses consiste à comprendre les configurations discursives en jeu à travers les échanges interactionnels en « classe ». Différents contextes servent ainsi de terrains d'observation pour ces discours : il peut s'agir de cours dispensés à l'école, au collège, au lycée ou à l'université. Dans le cas du lycée par exemple, l'analyse porte sur des séances de *micro-teaching* autour de notions ou de concepts en nombre fini dans deux disciplines non linguistiques, l'histoire et la physique, en français, langue étrangère, qui se trouve être, dans ce dispositif, la seule langue de référence. Ces discours de transmission des savoirs font l'objet d'une hybridation discursive (voir Rakotonelina 2014b) et l'objectif de l'analyse est de montrer comment s'articulent entre eux des types (ou genres) discursifs répertoriés et décrits dans l'ensemble des travaux du CEDISCOR : discours ordinaires, discours de vulgarisation, discours didactiques et discours spécialisés. La description et la compréhension de ce maillage ne visent pas directement les apprenants de la discipline non linguistique, contrairement aux cas de figure précédents où l'on visait l'amélioration, voire la maîtrise, des compétences langagières communicatives des apprenants de la langue cible. L'objectif se déplace ici vers les enseignants actuels ou futurs qui œuvrent dans les classes bilingues ou plurilingues : il s'agit de leur faire prendre conscience des caractéristiques des différents types discursifs dans la construction des savoirs. Néanmoins, ce que montrent également les analyses, c'est qu'en fonction du niveau des compétences langagières des enseignants en langue étrangère un sentiment d'insécurité linguistique et, ce faisant, méthodologique peut s'installer et brouiller la transmission des savoirs disciplinaires (Causa). À côté de ce type d'approche, que l'on peut qualifier de globale, une autre approche analytique est possible et sera, elle, considérée davantage comme locale. Dans cette perspective, l'analyse porte autour d'un bref moment interactionnel durant lequel des savoirs disciplinaires

-
2. On se réfère à ces programmes, en français, par l'acronyme EMILE (enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère) et, dans le monde anglo-saxon, par l'acronyme CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Pour un regard historique sur l'EMILE, voir Gravé-Rousseau 2011 ; du côté du CLIL, voir Coyle et autres 2010.
 3. Comme en témoigne le *Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE* 2010.
 4. Sauf si on prend en compte les travaux menés dans le domaine de la didactique, du plurilinguisme et de l'interculturel, mais qui n'ont pas toujours eu de liens explicites avec les programmes EMILE/CLIL (voir par exemple Beacco et autres 2010 où il n'est jamais fait mention des acronymes EMILE ou CLIL, bien qu'il s'agisse de relier les langues aux matières scolaires).

se mettent en place, sur les plans cognitif et informationnel. C'est le cas par exemple d'un séminaire de droit à l'université où l'enseignement ne s'opère pas seulement dans la langue cible mais également dans la langue des natifs ; dans cette classe bilingue, où l'allemand (la langue cible) côtoie le français (la langue des natifs), on observe la manière dont se mettent en place des réseaux conceptuels et on constate à la fois l'importance de la traduction et le surgissement d'un discours métalinguistique participant à une maîtrise des savoirs linguistiques. Le développement de ces réseaux conceptuels, qui articulent des concepts entre eux, trouve leur aboutissement lorsqu'une saturation informationnelle est atteinte. Il en découle des préconisations en direction des enseignants tant au niveau de la gestion bilingue de la classe qu'au niveau de la gestion de la construction interactionnelle de ces réseaux conceptuels (Grobet et Vuksanović). On voit que le chantier pour l'analyse du discours, dans ce domaine, est encore vaste : elle se doit, comme pour la didactique *des* langues, de multiplier les corpus pour décrire des situations et des configurations discursives qui permettront d'envisager, au-delà des recommandations faites aux enseignants à partir des analyses des interactions, des pistes pour améliorer cette fois les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques des apprenants, tout en croisant le résultat de ces descriptions avec les développements propres aux didactiques de chacune de ces disciplines non linguistiques.

Éléments bibliographiques

- AUTHIER-REVUZ, J., 1982, Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours, *DRLAV* 26 : 91-151.
- AZAOU, B., 2014, Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. Réflexions méthodologiques, *Lidil* 49, <http://lidil.revues.org/3419>.
- BAKHTINE, M., 1984, trad. fr., *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BALLARDINI, E., PEDERZOLI, R., REBOUL-TOURÉ, S. et TRÉGUER-FELTEN, G., 2013, éd., *Mediazioni* 15, « Les facettes de l'événement : des formes aux signes », <http://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-15-special-issue-2013.html>.
- BEACCO, J.-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P.-H. et VOLLMER, H., 2010, Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_fr.doc.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, unité des politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp.
- Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE*, 2010, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, <http://clil-cd.ecml.at>.
- CHARAUDEAU, P., 2002, Genre de discours, dans Charaudeau, P. et Maingueneau, D., éd., *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

- CICUREL, F., 2013, L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi », *Synergies Pays scandinaves* 8, Gerflint : 19-33, <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf>.
- COYLE, D., HOOD Ph. et MARSH, D., 2010, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GRAVÉ-ROUSSEAU, G., 2011, L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère, http://www.emilanguages.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf.
- JACOBI, D., 1999, *La communication scientifique. Discours, figures, modèles*, Grenoble, PUG.
- MAINGUENEAU, D., 1991, *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.
- MANGIANTE, J.-M. et PARPETTE, Ch., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG.
- MOIRAND, S., 1990, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.
- MOIRAND, S., 1992, Autour de la notion de didacticité, *Les Carnets du Cediscor* 1, <http://cediscor.revues.org/600>.
- MORTUREUX, M.-F., 1982, éd., *Langue française* 53, « La vulgarisation », Paris, Larousse.
- MORTUREUX, M.-F., 1992, Didacticité et discours « ordinaire », *Les Carnets du Cediscor* 1, <http://cediscor.revues.org/601>.
- MOTTET, J., 1989, L'espace-temps de la télévision : le cas du soap opera, *Quaderni* 9 : 65-78, http://www.persee.fr/doc/quad_0987-1381_1989_num_9_1_1971.
- MOURLHRON-DALLIES, F., 2008, *Enseigner le français à des fins professionnelles*, Paris, Didier.
- PETIOT, G., 1993, Hétérogénéités sémiotique et discursive, *Les Carnets du Cediscor* 1, <http://cediscor.revues.org/604>.
- PEYTARD, J., JACOBI, D. et H, A., 1984, éd., *Langue française* 64, « Français technique et scientifique : reformulation, enseignement », Paris, Larousse.
- RAKOTONOELINA, F., 2009, Transmission des connaissances et conception numérique : articulation des fonctionnements visuels et verbaux dans le genre e-conférence, *Informations, savoirs, décisions et médiations (ISDM). Revue permanente en ligne des utilisateurs des Technologies de l'Information et de la Communication* 37, http://isdml.univ-tln.fr/PDF/isdml37/NEDEP_ISDM_Rakotonoelina.pdf.
- RAKOTONOELINA, F., 2011, Stratégies discursives et processus de mémorisation dans le genre e-conférence, *Itinéraires* 2011-2, <http://itineraires.revues.org/181>.
- RAKOTONOELINA, F., 2014a Sémiotique de l'hétérogénéité en analyse du discours : représentations visuelles, représentations linguistiques et perspectives didactiques, dans Madini, M., Chauvin-Vileno, A. et Equoy-Hutin, S., éd., *Jean Peytard : syntagmes et entailles*, Limoges, Lambert-Lucas : 355-370.

- RAKOTONOELINA, F., 2014b, éd., *Les Carnets du Cediscor* 12, « Perméabilité des frontières entre l'ordinaire et le spécialisé dans les genres et les discours », <https://cediscor.revues.org/888>.
- RAKOTONOELINA, F., 2015, Objets discursifs technologisés et transmission des savoirs : de la page web traditionnelle au diaporama évolué, dans Lopez Muñoz, J. M., éd., *Aux marges du discours. Personnes, temps, lieux, objets*, Limoges, Lambert-Lucas : 265-276.
- TODOROV, T., 1981, *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*, Paris, Seuil.
- VION, R., 2010, Polyphonie énonciative et dialogisme, Colloque « Dialogisme : langue, discours », septembre 2010, Montpellier, http://www.praxiling.fr/IMG/pdf_Vion1.pdf.