Éléments de recherche de la didacticité dans des discours de conférences en sciences de l'éducation

Marcela Reynoso

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cediscor/565>

DOI : 10.4000/cediscor.565

ISBN : 2-87854-060-3

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1994

Pagination : 27-34

ISBN : 2-87854-060-3

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Marcela Reynoso, « Éléments de recherche de la didacticité dans des discours de conférences en sciences de l'éducation », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 | 1994, mis en ligne le 25 septembre 2009, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/565> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.565>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2021.

Les carnets du Cediscor

Éléments de recherche de la didacticité dans des discours de conférences en sciences de l'éducation

Marcela Reynoso

- 1 La construction d'un modèle didactique d'accès aux Sciences de l'éducation en français impose de mieux connaître le fonctionnement des discours circulant dans ce domaine. C'est ce dernier aspect qu'on abordera essentiellement ici. Les réponses tout à fait provisoires qu'on apporte convoquent à leur tour d'autres questions constituant des pistes pour l'objectif final d'une recherche en cours d'élaboration : préparer le public à l'écoute et à la prise de notes des discours de conférences en langue étrangère.

1. Structure de la conférence

- 2 Décrire globalement la structure de ce type de discours appelle un certain nombre de précisions, compte tenu du profil qu'acquièrent ces conférences dans le cadre précis de la situation de communication où elles se produisent.

1.1. Au niveau de la situation discursive

- 3 Un locuteur X, généralement à partir d'un support écrit et empruntant, dans notre cas, un code non connu du destinataire, réalise un acte de langage à l'intention d'un auditoire par l'intermédiaire d'un traducteur consécutif.

1.2. Au niveau pragmatico-énonciatif

- 4 Les rôles des agents en présence sont prédéterminés. L'interaction se construit à l'intérieur d'un contrat selon lequel le conférencier, par le fait de posséder un savoir

supérieur à celui de son public, a le « droit à la parole » : il se donne le rôle d'un commentateur éclairé. Il est celui qui parle, qui pose le thème, qui en change, qui évalue, qui conclut. Il est guidé par une volonté didactique d'informer l'autre.

- 5 L'auditoire, lui, est composé par des gens qui sont moins spécialistes que le conférencier dans le domaine. Son rôle consiste essentiellement à écouter, avec possibilité d'intervention pour poser une question ou pour faire un commentaire.

1.3. Un discours monologal

- 6 On peut, enfin, qualifier à la fois ce discours de *monologal*, puisque produit par un seul locuteur, et de *dialogique* dans la mesure où il intègre le dire des autres. Par sa forme extérieure monologale, il s'éloigne du discours dialogal de la classe qui se construit, en général, par l'enchaînement des productions de différents participants.

2. Corpus et méthodologie

- 7 On est parti d'une série d'enregistrements de conférences données par des spécialistes francophones sur des disciplines touchant le domaine des Sciences de l'éducation. Les enregistrements durent vingt-cinq minutes environ et portent sur des débuts de conférences car on prend comme hypothèse que c'est dans ces premières minutes que s'établissent les formes directrices permettant d'orienter la préparation à l'écoute.
- 8 Lors de la présente étape du travail, les textes sont analysés à partir des principes inspirés de la partition en trois plans fonctionnels du discours proposée par J.-B. Grize (1984, p. 13 et suivantes). Selon cette approche, on peut voir dans l'activité discursive une activité se déroulant sur trois plans, indissociables dans la pratique, qui véhiculent différents types d'informations :
 - l'un, rhétorique, concerne les diverses configurations du discours par lesquelles le locuteur manifeste qu'il porte son attention sur le processus même de la communication. De cette façon, l'univers représenté devient identifiable et interprétable pour le destinataire ;
 - un autre, argumentatif, a trait à la position de celui qui parle par rapport à ce dont il parle et la relation entre cette position et d'autres visions. Les signes de ce plan manifestent que l'auteur porte son attention sur l'auditoire qu'il faut convaincre ;
 - un troisième, cognitif, concerne les informations relatives à l'objet du discours tout en manifestant l'attention que le producteur du texte porte sur l'information qu'il est en train d'élaborer. Faire penser est donc la fonction essentielle de ce plan fonctionnel du discours.

2.1. Sur le plan rhétorique

- 9 Un premier groupe de signes renvoyant au plan rhétorique est constitué par des énoncés de ce type :

« En fait je vais essentiellement après un moment d'introduction montrer quelle est [...] »

« Je voudrais notamment montrer quel est [...] »
- 10 Ces énoncés, tels qu'ils ont été décrits par E. Roulet (1987, p. 85 et suivantes) d'après Schegloff, « constituent une indication anticipée de la fonction, dans le discours, de l'intervention qu'ils introduisent [...] » et « cumulent les fonctions d'annonce et de spécification illocutoire explicite » ; de ce fait, ils peuvent être interprétés comme la

manifestation de prises d'égard vis-à-vis de l'interlocuteur. Ces énoncés, qui comportent des marqueurs métadiscursifs, trouvent une place privilégiée dans l'introduction des discours du corpus où ils apparaissent intégrés à l'énonciation du thème. D'autre part, puisque l'introduction constitue le lieu de rencontre entre les interlocuteurs, les marqueurs métadiscursifs apparaissent dans des énoncés comportant aussi la trace du sujet énonciateur et des marques de dialogisme interactionnel, quoique pas nécessairement dans ce dernier cas.

- 11 Un deuxième groupe de signes de ce plan fonctionnel du discours est constitué par ceux qui renvoient à la relation des locuteurs comme agents de communication et dont la fonction consiste à préserver leur intercompréhension. C'est le cas des inférences quasi analytiques opérées par des énoncés du type :
« Donc recherche en ce que j'appellerai Sciences de l'éducation en donnant au mot science le sens de connaissance [...] »
- 12 Un troisième ensemble de signes au plan rhétorique est formé par ceux dont la fonction consiste à montrer à quel moment du raisonnement on se trouve, fonction réalisée :
 - 13 ● par des rappels :
« Je viens déjà d'aborder la question un peu en général mais [...] »
 - 14 ● par des anticipations du texte sur lui-même :
« Touraine on le verra [...] »
- 15 Les marques de structuration participent également à la réalisation de cette fonction comme le montrent les exemples suivants :
« Je dirai que premièrement [...] »
« Bon alors deuxième chose pour répondre à [...] »
« Troisième raison [...] »
- 16 L'ensemble de ces trois groupes de signes du plan rhétorique rend possible l'identification d'un genre de discours où un élément, par le fait d'être mis en relief, se détache d'autres éléments d'une séquence. L'élément focalisé en constitue la conclusion et les autres les prémisses. La disposition des prémisses vis-à-vis de la conclusion permet de déterminer l'ordre progressif ou régressif de toute la séquence.
- 17 L'approche cognitive concernant l'acquisition d'une langue étrangère ayant montré que l'organisation textuelle interagit avec les schémas formels de l'auditeur non-natif, il y a lieu de se demander si, effectivement, le fait d'entraîner à reconnaître les signes signalés plus haut peuvent aider l'apprenant étranger à focaliser l'attention sur la structure discursive du texte.

2.2. Sur le plan argumentatif

- 18 Toute argumentation se manifeste par des raisonnements du discours dont il faut comprendre les stratégies qui sont fonction de la finalité du locuteur et des représentations qu'il a du thème et de son interlocuteur.
- 19 Ainsi, la schématisation du locuteur A¹ est-elle fonction :
 - 20 ● de sa finalité : le conférencier veut convaincre l'auditoire de la nécessité, en Sciences de l'éducation, de connaître les paradigmes sociologiques et leur évolution comme le montre ce passage :

- « [...] car seuls les référents théoriques peuvent permettre des explications [...] donc la recherche en Sciences de l'éducation doit bien utiliser des paradigmes apportés par les sociologues et les différents courants sociologiques [...] » ;
- 21 ● de la représentation qu'il a du public à qui il s'adresse :
- « Il ne s'agit pas pour vous comment dirais-je de recevoir des informations sur la Sociologie en général, mais je me place du point de vue d'un chercheur qui veut faire des recherches dans le domaine du champ éducatif [...] »
- 22 Cette caractérisation du public va être reformulée dans un passage où le conférencier décrit une certaine situation avec des objets qu'il choisit et auxquels il attribue des propriétés qui vont les montrer selon un éclairage déterminé. C'est le cas de cet extrait :
- « Alors c'est quand même en définitive au niveau de la recherche en Sciences de l'éducation que je me place mais sans en parler beaucoup puisque je parlerai essentiellement des paradigmes qui peuvent être dans l'esprit du chercheur lorsqu'il travaille pour apporter des connaissances nouvelles et utiles sur le fonctionnement de la machine éducative »
- 23 Se mettre à la place de l'autre permet de s'adapter à ses problèmes. Évaluer le problème de l'autre, c'est une façon d'obtenir son assentiment et c'est donc une stratégie de séduction.
- 24 ● Enfin, la schématisation est fonction de la position du conférencier par rapport au problème que pose l'explication de l'objet. Une argumentation se caractérise par la présence d'un problème qu'il s'agit de résoudre ; on commencera donc par douter. Ainsi le locuteur A manifeste-t-il ce doute par un énoncé sous forme d'interrogation traduisant par là une volonté didactique. C'est le cas de :
- « Pourquoi donc une étude en Sciences de l'éducation des paradigmes de leur évolution en Sociologie ? »
- 25 Faisant l'hypothèse que le destinataire se pose cette question, le locuteur essaiera de convaincre son auditoire que les trois raisons successives qu'il donne apportent effectivement une solution au problème posé. A titre d'exemple, on analysera ici la première seulement² :
- « Je dirai que premièrement il y a trois périodes que l'on peut distinguer dans la Sociologie de l'éducation [...]. Il y a une première période qui est celle du Durkheimisme [...] Durkheim a écrit [...] Durkheim avait une notion [...]. L'éducation était une sorte de service pour répondre aux [...] Bon alors toute cette période durkeimienne a donné naissance aux théories élaborées par Bourdieu dans le livre sur la reproduction qui se situait autour des années [...] Je crois que sa théorie a eu beaucoup de succès en [...] La théorie de la reproduction a une visée [...] on s'aperçoit que [...] Alors depuis [...] il y a eu une évolution dans la Sociologie de l'éducation et cette évolution est liée à [...] c'est pourquoi j'évoquerai Alain Touraine qui a écrit des livres comme [...] Vous voyez comment le terme production de la société est l'inverse de [...] C'est un livre tout à fait fondamental d'Alain Touraine Il y a aussi des gens comme Raymond Boudon qui parle de [...] Alors j'aborderai précisément ces personnes-là parce qu'elles contribuent à une nouvelle vision en Sociologie de l'éducation »
- 26 La progression horizontale de la réponse citée plus haut réalise le déploiement de certains objets par enrichissement et par prédication structurant le point de vue du discours commenté. Au départ, le dire est intentionnel – il désigne ce qu'il dit et qui le dit – c'est le registre de la description qui réfère ici à ce qui a statut d'existence, c'est la

réalité telle qu'elle se donne dans le domaine. Ensuite, l'assertion est étayée par des marques d'hétérogénéité.

- 27 Des condensations d'expansions précédentes signalent, à leur tour, des activités de commentaire sur ce qui vient d'être énoncé.
- 28 Il est à remarquer qu'une activité de commentaire est souvent signalée par une nominalisation. Cette opération syntaxique sert à thématiser et traduit un point de vue autre sur ce dont il est question dans le discours. La nominalisation marque un commentaire par rapport au segment précédent : *(cette période..., la théorie de la reproduction..., cette évolution, l'exemple cité)*.
- 29 Or une activité de commentaire peut aussi être signalée par la présence :
 - d'un opérateur propositionnel du type : il est certain que... ; il est remarquable que... ; il est sûrement intéressant de...
 - des énoncés référant explicitement à des attitudes propositionnelles comme : je pense que... ; selon X... ; je crois que sa théorie...
- 30 Malgré la complexité réelle que présente la compréhension de textes longs dont il est question ici, le discours fait appel à peu de mécanismes récurrents dans sa construction.
- 31 La question est donc de savoir si, en situation didactique, il ne faut pas souhaiter une explicitation des transformations qui sous-tendent la dérivation du raisonnement, à savoir les opérations d'expansion et de condensation d'une expansion. On peut également s'interroger sur la pertinence d'un entraînement à la reconnaissance de telles opérations à partir de leur description formelle.

2.3. Sur le plan cognitif

- 32 Parmi les opérations qui représentent la production de la signification par le moyen de signes, c'est-à-dire les opérations d'objet, il y en a deux qu'on voudrait souligner ici. Par la première, qui est une opération d'ancrage, le discours indique ce dont il va parler. A la surface du texte, un nom ou un syntagme nominal renvoie à un paquet de significations qui préexistent au discours. Les secondes, les opérations d'enrichissement et de spécification, permettent d'opérer des variations par rapport à la centration établie par l'ancrage.
- 33 En analysant les éléments qui dans la linéarité du texte réfèrent au premier signe indicateur de l'objet du discours, on peut faire l'hypothèse qu'il existe des types de chaînes co-référentielles. Les discours du corpus, n'étant pas constitués de textes primaires mais de textes de transmission de connaissances, ont permis de constater que l'ensemble d'éléments notionnels est assez stabilisé.
- 34 Le thème posé, le texte peut avancer en devenant chaque fois plus précis, les éléments de la chaîne présentent alors des synonymies fondées sur la proximité dans un réseau lexical, ils établissent des relations d'hyperonymie-hyponymie et les éléments anaphoriques ne modifient pas l'élément remplacé. Il y a donc stabilité au niveau de la désignation et du sens.
- 35 D'autres textes font état d'une non stabilité moyenne des éléments co-référentiels tout en conservant la stabilité du noyau sémantique. La synonymie est alors fondée sur des proximités pertinentes dans un domaine catégoriel. L'intérêt didactique de ce

deuxième type de chaînage résiderait dans le fait que la différence lexicale n'est pas fondamentale pour la compréhension, le sens n'étant pas bouleversé par le texte.

- 36 A l'égard de ces problèmes, et toujours dans une perspective didactique, on peut se poser les questions suivantes :
- peut-on faciliter l'écoute en langue étrangère par un enseignement explicite du contenu au moyen d'une catégorie descriptive linéaire comme la chaîne co-référentielle ?
 - et corollairement est-ce qu'un tel entraînement peut contribuer significativement à l'interaction entre l'information textuelle et les schémas de contenu dont dispose l'apprenant ?
- 37 Cette dernière question est d'autant plus pertinente que l'apprenant dont il est question ici est un spécialiste dans le domaine et qu'un texte se rapportant à une discipline familière est plus facile à comprendre qu'un discours référant à un domaine moins connu, même lorsqu'il présente des difficultés linguistiques et syntaxiques.
- 38 Les questions découlant de l'analyse sur les plans évoqués ici ont une valeur prospective et provisoire en ce sens qu'elles devraient permettre de guider la construction d'un modèle didactique d'accès aux discours de conférences et qu'elles devront, nécessairement, être mises à l'épreuve dans une étape ultérieure.
-

NOTES

1. Pour des raisons de clarté on a limité ici les exemples à l'une des conférences analysées, celle du locuteur arbitrairement appelé A.
 2. L'italique indique le niveau de commentaire.
-

RÉSUMÉS

La structure globale des discours de conférences en Sciences de l'éducation et les opérations qui sous-tendent leur construction sont abordées ici afin de mieux connaître leur fonctionnement. Ceci devrait permettre de guider, dans une étape ultérieure, la construction d'un modèle didactique d'accès à ce type de discours en langue étrangère. On n'en donne ici que quelques pistes.

The overall discourse structure of Education science lectures and their underlying operations are studied in view to gain a better understanding of the way they work. This will, at a later stage, make it possible to elaborate a didactic model to gain access to this type of discourse in French as a foreign language. Only some of the leads are followed up here.

AUTEUR

MARCELA REYNOSO

Université nationale de Entre Rios (Argentine)