Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral

Robert Bouchard et Chantal Parpette

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1987>

DOI : 10.4000/pratiques.1987

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 195-210

Référence électronique

Robert Bouchard et Chantal Parpette, « Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral », *Pratiques* [En ligne], 153-154 | 2012, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1987> ; DOI : 10.4000/pratiques.1987

Littéracie universitaire et oralographisme : le cours magistral, entre écrit et oral

Robert Bouchard
Chantal Parpette

Université Lumière-Lyon 2, Laboratoire Icar UMR 5191

Introduction

La tradition universitaire française semble laisser moins de place à l'écrit dans la formation des étudiants que d'autres traditions universitaires, anglo-saxonne ou germanique par exemple. Les bibliothèques y jouent un rôle moins important alors que les cours, magistraux en particulier, y connaissent un développement plus notable. On peut imputer cette réalité à une tradition du Sud Européen, liée à la culture catholique où notre université prend ses racines. C'est par la parole du clerc que les Ecritures doivent être transmises et non pas par la lecture directe de celles-ci. Le contact direct avec l'écrit, s'il est vécu comme essentiel, est ainsi réservé aux étudiants avancés, les autres devant s'alimenter intellectuellement à la source d'enseignements oraux fournissant des commentaires autorisés des écrits originaux (*cf.* Sachot, 1996).

Mais si on examine plus précisément le fonctionnement de ces cours magistraux (désormais CM) en tant que processus, ils s'avèrent beaucoup plus liés à l'écrit qu'il n'y paraît. Ce genre académique est une manifestation de la littéracie, consubstantielle à la notion d'université comme à celle d'école en général : l'écrit y est un outil et d'enseignement et d'apprentissage. A la différence de la conférence ou du prêche, genres pourtant apparentés (Bouchard, Parpette & Pochard, 2005), il ne s'agit pas d'une simple oralisation de notes préalables plus ou moins rédigées qui sont elles-mêmes un condensé des « sources » écrites érudites. Dans le CM – dans notre tradition néolatine au moins –, l'écrit doit être également le point d'arrivée de cet événement de pa-

role, sous la forme des notes que doivent prendre à leur tour les étudiants⁽¹⁾ (Bouchard & Parpette, 2007) et qui leur serviront de point d'appui pour retravailler les données objets du cours.

Nous avons donc affaire à la quasi superposition – à un même moment – d'une activité de production orale chez l'enseignant et d'une activité de production écrite chez l'étudiant qui doivent rester synchrones tout au long de l'événement de parole. Seul est tolérable le très léger décalage nécessaire entre la réception orale et sa « traduction » écrite. Mais celui-ci ne saurait s'amplifier sans remettre en cause la fiabilité de la transmission. Or la temporalité de l'activité d'inscription est matériellement différente de celle d'oralisation. D'où la tension qui existe de manière latente entre orateur et scripteurs dans les amphithéâtres, par exemple :

Cours de droit constitutionnel, 1^{re} année (Lyon)

bon faut que je reprenne ?

le fédéralisme bon écoutez faut quand même que vous preniez l'habitude au moins de / euh d'écrire vite à défaut de prendre des notes là j'ai dit peut-être en une phrase peut-être / un petit peu stylée euh / deux idées importantes donc c'est vrai que si vous avez euh pris la peine d'écrire mot pour mot ce que je disais là vous êtes perdus / ce que je viens de dire vous auriez pu à la limite l'écrire en trois mots / fédéralisme égale euh / Etat composé d'Etats fédérés point c'est tout / évidemment si vous cré écrivez littéralement ce que je dis vous êtes perdus mais moi je peux pas quand même vous parler en phonétique je suis quand même obligé de parler disons normalement et c'est à vous de retranscrire le plus efficacement possible / alors je veux bien le répéter mais je le ferai pas systématiquement hein en tout cas comme ça

Cette difficulté est rencontrée d'une part par les étudiants des premières années d'université mais surtout par les étudiants non natifs de plus en plus nombreux dans nos universités du fait tant des échanges européens que de l'accueil d'étudiants venus d'ailleurs linguistiques et académiques encore plus éloignés.

La nécessité d'améliorer cette reconstruction et cette stabilisation du savoir par les étudiants a eu pour effet une redistribution de l'écrit au sein des CM, avec sa réintroduction dans la performance orale des universitaires. Un plan écrit au tableau, un schéma, des dates, des noms propres notés à la volée par l'enseignant, des données projetées par PowerPoint (ppt), permettent de donner de l'épaisseur au discours oral et d'en réduire la fugacité. Le CM est donc de plus en plus mixte, oralographique.

C'est ce qui va nous intéresser ici. Nous allons étudier la diversité des manifestations de cet oralographisme en l'examinant plus précisément dans son dynamisme interactionnel. Trois passages de CM nous serviront de corpus. Il s'agit

– de la production commentée d'un graphe au tableau noir,

(1) Ces notes peuvent être remplacées ou en tout cas renforcées par la distribution d'un polycopié ou le dépôt sur un « bureau virtuel » qui permettent à la fois le stockage sous une forme fixe de l'information transmise et, le cas échéant, une préparation de l'événement de parole par une lecture préalable (Bouchard, Parpette & Pochard, 2005).

- de l’oralisation d’un extrait de polycopié projeté (épидiascope),
- du développement oral d’un écrit lacunaire constitué d’un titre et de sous-titres (diapositive de ppt).

Dans chaque cas, nous nous intéresserons aux rapports noués entre discours oral et pratiques d’écriture et/ou d’inscription (*cf.* graphe) simultanées.

Ajoutons, car nous essaierons d’en tenir compte, que, quelles que soient les médiations technologiques qu’il met en oeuvre, l’enseignant de CM dans son amphithéâtre accomplit une performance pédagogique solitaire, proche de la performance artistique qu’accomplit un acteur. Dans les deux cas, il s’agit de renforcer une prestation publique en utilisant au mieux les possibilités offertes par la multimodalité naturelle de la communication humaine : la voix, les gestes, les mimiques et les postures, mais aussi les déplacements que permettent les scènes spécialisées qu’ils occupent. L’enseignant y travaille, solitairement, par une « mise en scène » pédagogique, certes beaucoup plus élémentaire que celle du théâtre. Il ne peut s’agir pour lui que de réorganiser superficiellement la scène didactique qui lui est dévolue. Remarquons d’ailleurs que celle-ci est essentiellement délimitée par des artefacts scripturaux censés faciliter la réception et la construction des savoirs par les étudiants. L’enseignant se déplace, fonctionnellement mais aussi ostensiblement, entre trois pôles : les tables de son auditoire, le tableau noir et/ou l’écran, et les appareils de projection dans les cas d’emploi de Tice (Bouchard & Parpette, 2010).

1. Cours magistral et écriture

Dans sa longue évolution, ce qui est devenu le CM s’est d’abord doté des moyens de mise en valeur des différentes facettes de la parole multimodale (voix, postures, gestualité, mimiques) pour donner à voir et à entendre l’orateur par un large auditoire. Après l’artefact que constitue la chaire ecclésiastique, l’organisation matérielle et spatiale de l’amphithéâtre moderne est le produit de cette évolution. Elle permet de bénéficier d’un enseignant-médiateur à la fois audible et visible, présent physiquement, mais aussi mis à distance comme le savoir institutionnalisé qu’il incarne. Longtemps immobilisé par l’espace réduit de la chaire, il dispose aujourd’hui d’un espace plus large au sein duquel il peut se déplacer en faisant de l’événement de parole un événement spectaculairement plus complet et mémorable en tant que tel.

Mais l’amphithéâtre, avec ses tablettes et surtout son tableau, montre le rôle important que joue également l’écriture dans la transmission du savoir. La parole « vive » de l’orateur depuis longtemps s’appuie sur cette possibilité d’inscriptions. C’est ce qu’il est nécessaire de mémoriser précisément qui est ainsi momentanément fixé. Ces inscriptions sont rarement totales comme dans le cas de cours dictés et simultanément écrits au tableau par exemple dans certaines universités scientifiques fonctionnant en français langue seconde (Mahjoub, 2007). Mais cette nécessité peut correspondre à trois besoins fonctionnels complémentaires. Le premier est un besoin *a priori* et global : le plan de cours inscrit au tableau en ouverture de séance permet d’annoncer l’itinéraire notionnel programmé. Le second besoin est au contraire une nécessité *a posteriori*, plus ponc-

tuelle, celle de noter au tableau ce qui doit être conservé sous une forme graphique très précise (dates, etc.). C'est le cas en particulier quand la relation phonographique est complexe, cas des noms propres par exemple, ou de l'enseignement des langues étrangères. Enfin, l'utilisation du tableau s'impose encore plus lorsque le discours magistral porte sur un contenu qui graphiquement va utiliser un autre codage que la langue naturelle, que ce soit en mathématiques, en chimie, ou en géographie. La dynamique même de l'inscription est alors donnée à voir, en soi, comme intéressante et digne d'être montrée en actes, en tant que technique normée, constitutive de la discipline (*cf.* image 1 ci-dessous).

Ajoutons qu'en même temps qu'un espace de fixation momentanée des données, le tableau noir est un moyen d'organisation, de spatialisation de l'information. Il permet de passer d'une information linéarisée, successive et fugace à une information stabilisée, spatialisée, tabulaire, la dotant d'une forme iconique qui la structure, lui rajoute une dimension et en facilite ainsi la compréhension et la mémorisation.

Si nous insistons sur ces rôles traditionnels de ce premier artefact, c'est pour le comparer avec les artefacts technologiques qui progressivement le remplacent, sinon le remplacent : les projecteurs de pages de documents écrits (épidiascope) et de transparents (rétroprojecteur), ceux de pages spécifiques telles les « diapositives » du PowerPoint. Ces Tic visent à assurer et à développer ces fonctions du tableau noir de manière moins « artisanale ». Elles ont en commun de projeter sur un écran l'image d'un élément d'illustration du cours, une « page », donnée à lire simultanément à l'ensemble des auditeurs-spectateurs. Tous trois présentent donc l'avantage de ne pas exiger de réalisation de ces pages « à chaud » mais de permettre d'utiliser en cours, collectivement, des pages déjà réalisées.

D'autre part les technologies éducatives « nouvelles » comme le PowerPoint, du fait de leur efficience, tendent à remettre en cause la hiérarchie existant entre information verbale et information inscrite « complémentaire ». Dans tous les cas, il y a en effet mise en rapport voire parallélisme entre la parole de l'enseignant et les inscriptions qui l'accompagnent. L'inscrit constitue habituellement un appui du discours. Mais avec le PowerPoint cet inscrit peut prendre, le cas échéant, qualitativement comme quantitativement, une telle importance et acquérir une telle fiabilité qu'il tend à devenir le corps d'un discours grapho-iconique que la parole de l'enseignant ne fait que commenter. On passe donc insensiblement de l'inscrit, appui ponctuel du discours oral, à l'oral comme commentaire marginal d'un discours inscrit de plus en plus autonome. Cette instabilité de statut amène à un dédoublement potentiel du message qui peut engendrer une certaine ambiguïté communicative pour l'auditeur-lecteur.

Les trois sources simultanées de (re)production langagière en CM que sont l'enseignant, les étudiants et les artefacts divers (tableau noir ou écran) mis en œuvre par le premier, peuvent générer diverses combinaisons oralo-graphiques simultanées, variables selon les disciplines, les contenus, et les usages propres à chaque enseignant. On peut en énumérer six grands types, utilisant quatre artefacts :

1. Cours magistral oral seul

Il s'agit du CM traditionnel de sciences humaines pendant lequel l'enseignant ne s'appuie sur aucun écrit. Cette absence d'écrit du côté enseignant renforce le besoin d'écrit du côté étudiant sous forme d'une prise de notes intensive, avec toutes les opérations cognitives, linguistiques, et matérielles qu'exige l'exercice : sélection, synthèse, mise en page, abréviations. La prise de notes du côté des étudiants influence le discours oral de l'enseignant de manière plus ou moins marquée, allant du simple contrôle du débit à la dictée intégrale, en passant par les étapes intermédiaires de reprises diverses (cf. l'extrait de cours de droit, dans l'introduction).

2. Cours magistral + tableau noir (Artefact 1)

L'usage du tableau, lorsqu'il intervient dans la prestation de l'enseignant, peut être assez grossièrement schématisé en deux modalités :

- soit un usage ponctuel, assez informel, peu planifié, pour fixer quelques termes, une date, etc., ce qui, du côté de l'étudiant, renvoie globalement à la situation précédente ;
- soit au contraire un usage planifié et organisé. Celui-ci se manifeste dans les disciplines comme les mathématiques, la chimie, la mécanique, où les démonstrations et explications sont quasi intégralement reconstruites au tableau, comme le montre l'image 1 ci-dessous. Production écrite et production orale sont alors quasiment simultanées et parallèles. Pour les étudiants, la prise de notes est une copie quasi synchrone de l'écrit déployé au tableau. Aucune des compétences soulignées plus haut n'intervient réellement dans l'exercice graphique.

Image 1 – Cours de mathématiques (Ecole d'ingénieurs, Lyon)

3. Cours magistral + Polycopié

Le cours magistral peut aussi être accompagné par un polycopié de cours. Dans l'enseignement de thermodynamique qui sera traité plus bas, la présence de ce document configure fortement les comportements des deux parties : l'enseignant en projette des extraits intégraux et organise son discours oral autour de ces projections. Les étudiants, eux, sont libérés de toute prise de notes « totale ». Ils écoutent et lisent, et ne se livrent qu'à une activité paratextuelle (surlignage, notes en marge du texte...), voire à aucune activité écrite pour certains.

4. Cours magistral + projection de document (Artefact 2 : rétroprojecteur, épidiastre)

Lorsque l'enseignant projette un document iconique (schéma, graphe), son discours oral devient un transcodage auquel s'ajoute une interprétation des données. Du côté des étudiants, deux situations peuvent se présenter : s'ils disposent du document, leur activité écrite est limitée, sorte de « graffiti » surchargeant le document. S'ils n'en disposent pas, la stratégie est beaucoup plus incertaine : ils choisissent soit de ne rien noter parce que la séparation entre document et commentaires rend difficile la constitution de notes cohérentes, soit de prendre des notes à partir des seuls commentaires oraux.

5. Cours magistral + PowerPoint (Artefact 3 : Tice)

L'enseignant projette des diapositives de type PowerPoint, avec des données synthétisées ou des données annonçant des développements (cf. 2.3). Le discours oral est globalement structuré par l'écrit projeté, mais apporte des données importantes autour du squelette constitué par les diapositives. Si les étudiants ne disposent à aucun moment du document projeté, ils sont amenés à lire, écouter et noter en même temps. Leur production écrite doit s'organiser entre le relevé de ce qui est projeté et la prise de notes de ce qui est expliqué oralement, avec un cumul de deux actions d'écriture souvent difficilement conciliables.

6. Cours magistral + Bureau Virtuel (Artefacts 3 et 4)

La situation peut être modifiée avec l'apport d'une nouvelle possibilité offerte par les Tice, les « bureaux virtuels ». Ces derniers permettent de mettre à la disposition des étudiants dans un espace numérique, les supports qui ont été utilisés en cours (diaporamas, textes, tableaux, photos, etc.). Ils supposent donc une activité d'apprentissage individuelle extérieure au cours, et complémentaire à celui-ci. L'importance de la prise de notes devient alors moindre. Elle peut être lacunaire et complétée par un retour ultérieur au document.

Avec les bureaux virtuels, les documents peuvent aussi être mis à disposition avant le cours. Les étudiants peuvent alors préparer la séance et/ou venir en cours avec les diapositives ppt imprimées. Ainsi libérés du relevé des éléments écrits du cours, ils peuvent procéder à la seule prise de notes des données orales

fournies par l'enseignant, sous la double forme mentionnée ci-dessus de graffiti sur les diapositives ou de notes en marge de celles-ci.

Nous étudierons de manière plus détaillée ci-dessous des exemples des cas 2, 4 et 5.

2. Simultanéité et successivité des inscriptions didactiques

2.1. Coformulation plurisémiotique synchrone

Le premier cas que nous allons examiner relève de la catégorie 2. Il s'agit de la production commentée « on line » d'un graphe au tableau noir. Voix, acte, gestes et mouvements posturaux sont synchronisés au fil d'une « performance », à la fois multimodale et plurisémiotique. Cette prestation a pour fonction de montrer par quelle méthodologie a été obtenu le graphe complet illustrant « la distribution dite de Bolsman » parallèlement évoquée sur le document projeté par un vidéoprojecteur..

Les étudiants ne sont pas ici confrontés à des données qu'on leur donne à voir sous une forme définitive, mais au contraire à des données qui naissent sous leurs yeux, qui apparaissent en même temps que les paroles qui les créent, de manière progressive et dynamique, étape par étape.

Image 2 – Construction d'un graphe – cours de thermodynamique
(Ecole d'ingénieurs, Lyon)

Exemple 1 : *Transcription du cours correspondant à la construction d'un graphe*

Discours oral	Actions non verbales + inscriptions
alors / ce schéma on va le construire de façon à ce que / on puisse / comprendre un peu / ce qui se passe //	<i>trace un axe des abscisses et un axe des ordonnées au tableau</i>
alors ici / je vais indiquer / le nombre / de molécules //	<i>écrit « nombre de molécules » sur l'axe des ordonnées</i>
j'examine donc / un gaz // je vais indiquer ici / l'énergie cinétique /	<i>note sous l'axe des abscisses le symbole de l'énergie cinétique</i>
en supposant que / avec un outil performant je puisse voir ce qui se passe / à l'échelle microscopique / et que je puisse à un instant t donné / compter le nombre de molécules / dont l'énergie cinétique / est donnée je pourrais faire le graphe suivant / je regarde les molécules qui ont une énergie cinétique e1 /	<i>note E1 sur l'axe des abscisses</i>
je compte le nombre de molécules //	<i>trace des pointillés à la verticale de e1</i>
je regarde / celles qui ont une énergie e2 / je compte les molécules //	<i>procède de la même manière que pour e1</i>
e3 / je compte les molécules	<i>Idem</i>
eh bien on a une courbe qui a cet aspect //	<i>trace la courbe</i>
à savoir qu'à une température donnée t1 / pour un grand nombre de molécules / y en a un tout petit nombre / qui ont cette énergie / e 0 //	<i>note e 0 sur l'axe des abscisses</i>
une quantité plus importante qui ont cette énergie e1 / ici / énergie cinétique / la plus fréquente //	<i>note à côté du point le plus haut : « énergie cinétique la plus fréquente »</i>

Le cours combine les outils verbaux (commentaire), et non verbaux – dessin au tableau, mais aussi déplacements et postures – dont l’enseignant peut faire usage dans le face-à-face pédagogique. Il prend le temps de mettre en oeuvre un quasi reportage. Plus curieusement ici, il simule explicitement une expérimentation imaginaire (« *en supposant que / avec un outil performant / je puisse voir ce qui se passe à l’échelle microscopique...* »). Il se met en scène lui-même dans cette fiction – on note l’utilisation systématique du pronom « je » tout au long de l’opération – devenant le personnage principal de cet « auto-reportage ». Il adopte un genre narratif, en racontant étape par étape l’expérimentation fictive au moment où il inscrit élément par élément la représentation graphique correspondante (Bouchard & Parpette, 2007).

- La parole de l’enseignant s’aligne sur sa dynamique gestuelle :
- le débit de paroles suit le rythme d’écriture des données au tableau ; au moment où il écrit « nombre de molécules », l’enseignant sépare chacun des mots par une pause pour mettre l’énoncé oral en phase avec l’énoncé écrit ;
 - la voix reste en suspens à la fin des étapes e1 et e2 indiquant aux étudiants l’existence de l’étape suivante ;

– la réitération du processus d’analyse est traduite par la reprise très scandée de « je regarde » et « je compte les molécules ».

Parallèlement l’enseignant implique étroitement son public en se retournant vers les étudiants à chaque action énoncée et en soulignant régulièrement (en conclusion de chaque épisode) ce qui doit être retenu au moyen de la même formule répétitive : « donc ce qui est important / c’est de voir... ». Les étudiants sont ainsi invités à construire, parallèlement, la courbe en disposant du temps nécessaire pour cette reproduction. Le décalage entre apport oral d’information et saisie écrite disparaît.

La réalisation du processus assure un rythme ralenti et une parfaite correspondance des données, autant d’éléments contribuant à une réception cohérente.

2.2. Projection d’un texte rédigé et coformulation orale

A l’opposé, dans cet autre passage du même cours, la parole de l’enseignant s’ancre sur un support écrit *préalablement* rédigé (cas 3). Par ailleurs, la projection qui présente le *Modèle du gaz parfait*, est constituée exclusivement de données écrites verbales, sans schéma ni symbole. Il s’agit donc de deux messages de nature sémiotique identique. Le document projeté est un extrait du polycopié de cours que les étudiants ont entre les mains.

Image 3 – Mise en voix, mise en scène d’un texte projeté (1)
cours de thermodynamique (Ecole d’ingénieurs, Lyon)

Exemple 2 : Document projeté

Aspect microscopique – Théorie cinétique

Le modèle du gaz parfait GP est basé sur les hypothèses suivantes :

- Les molécules sont assimilées à des masses ponctuelles de volume négligeable par rapport au volume occupé par le gaz. Elles n'exercent entre elles aucune interaction (désordre parfait).
- Les chocs entre molécules ou contre les parois du récipient sont parfaitement élastiques, l'énergie cinétique des molécules va se conserver.
- La distance parcourue en ligne droite par une molécule entre 2 collisions est grande par rapport aux dimensions de la molécule.

Exemple 2 : Transcription du discours de l'enseignant⁽²⁾

alors voyons un petit peu l'**aspect microscopique** / et la **théorie cinétique** / du du gaz / alors ça nous amène / à aborder / le **modèle du gaz parfait** / modèle du gaz parfait / symboliquement **GP** / gaz parfait alors ce modèle **est basé / sur les hypothèses suivantes** // donc il faut se souvenir de ces hypothèses par la suite / **les molécules sont assimilées à des points** / à des tout petits points / de masses / donc de **masses ponctuelles de volume négligeable** // **par rapport au volume occupé par le gaz** / et / ces points / ces masses ponctuelles **n'exercent** pratiquement **pas d'interactions entre elles** elles sont suffisamment éloignées / pour ne pas avoir d'interactions // donc on aura un **désordre parfait** / donc des molécules suffisamment espacées / pour ne pas se rencontrer souvent / pour ne pas entrer en / trop en collision / **les chocs entre molécules / ou contre les parois du récipient** / qui contiennent ce gaz **sont parfaitement élastiques** / à savoir que ça se comportera comme des boules de billard / qui rebondissent sur une paroi / sans échanger d'énergie // ce qui veut dire que **l'énergie cinétique des molécules va se conserver** // et puis troisième euh // point // **la distance parcourue en ligne droite par une molécule / entre deux collisions est grande par rapport / aux dimensions de la molécule** / ça veut dire que / dans notre ensemble il y aura très peu de collisions donc des molécules vont pouvoir se déplacer en ligne droite à grande vitesse vitesse // et puis / sans rentrer sans rentrer dans / sans rencontrer d'obstacles / souvent //

(2) Les caractères gras indiquent la reprise à l'identique par l'enseignant des données écrites projetées.

Image 4 – Mise en voix, mise en scène d'un texte projeté (2)
cours de thermodynamique (Ecole d'ingénieurs, Lyon)

Les deux messages ne sont pas émis avec la même dynamique de production : l'écrit est projeté d'emblée dans sa totalité statique, alors que l'oral se déroule dans sa linéarité et sa successivité naturelles. L'écrit d'autre part n'est pas lacunaire, comme c'est souvent le cas dans les PowerPoints ; il est projeté sous sa forme rédigée originale, modalité réservée habituellement aux textes (citations ou définitions) dont on considère que la forme ne doit pas subir d'altération. Ici, il s'agit d'hypothèses sous-tendant la construction d'un modèle théorique, et à ce titre exprimées dans des formulations à l'allure relativement figée. Ce type de support « saturé » laisse donc *a priori* peu de place à un discours oral autonome. Il est ici traité comme le discours premier, central, au long duquel l'enseignant déroule une intervention orale qui joue le rôle de discours d'accompagnement. L'enseignant, face à l'écran, *met en paroles* le texte écrit donné à lire au public. Cette oralisation n'est pas une lecture à haute voix, une répétition à l'identique. C'est une (re)prise en charge par l'orateur du discours écrit, et cette prise en charge s'opère dans le cadre d'une situation de communication donnée qui va influencer sur la prestation orale :

a) Le passage de la forme écrite à la forme orale induit, de manière contraignante, des transformations syntaxiques :

- la structure nominale du titre est remplacée par une structure verbale : voyons *l'aspect microscopique et la théorie cinétique*, ou encore la parenthèse (*désordre parfait*) transformée en *on aura un désordre parfait* ;
- la juxtaposition est remplacée par des énoncés de cohésion : le dernier tiret de la liste est verbalisé par *et puis troisième point* ; les deux propositions indépendantes de la première hypothèse sont reliées par *et*.

b) Sur un plan textuel, l'extraction de l'écrit de l'ensemble auquel il est rattaché dans le polycopié supprime les données introduisant le gaz parfait, et celui-ci est traité comme un élément déjà donné : *Le modèle du gaz parfait est basé sur...* L'oral restitue cette introduction absente : *alors ça nous amène à aborder le modèle du gaz parfait.*

c) Mais le passage d'un discours « hors site », pour l'écrit, à un discours dans une situation de communication *hic et nunc*, pour l'oral, implique des énoncés d'inscription du discours dans l'interaction en face-à-face : l'articulateur *alors* initie une nouvelle partie et inscrit l'information dans la temporalité du cours ; des énoncés tels que *voyons un peu, ça nous amène*, ou encore *dans notre ensemble* signalent la présence des étudiants comme interlocuteurs et destinataires du discours de l'enseignant.

d) Enfin, la projection de l'extrait du polycopié s'inscrit dans un face-à-face de type pédagogique postulant un traitement et un stockage de l'information par les étudiants. Aux seules données notionnelles de l'écrit, s'ajoutent des procédures d'accompagnement pédagogique, destinées à clarifier les données, à en diminuer la densité, pour en faciliter l'appréhension et la prise en notes éventuelle. On y trouve :

- des alertes : *il faut se souvenir de ces hypothèses par la suite,*
- des explicitations : *elles sont suffisamment éloignées pour ne pas avoir d'interactions, ou encore ça veut dire que / dans notre ensemble il y aura très peu de collisions donc des molécules vont pouvoir se déplacer...*
- des reformulations explicatives en langage ordinaire : *à savoir que ça se comportera comme des boules de billard qui rebondissent sur une paroi sans échanger d'énergie ;*

Dans cette combinaison de deux discours très proches, l'oral de l'enseignant peut être perçu comme la mise en voix du texte projeté, et, au-delà, sa mise en scène. L'oralisation s'accompagne en effet d'une gestualité particulière de l'enseignant dont le mouvement du corps et le regard passent alternativement de l'écran aux étudiants, le contact gestuel et oculaire permettant de maintenir la communication avec les étudiants. La voix joue également son rôle. Par un jeu d'alternance prosodique, elle distingue nettement les moments de lecture-citation des moments de gloses pédagogiques.

Mais rappelons-le, ce texte est un extrait du polycopié que les étudiants possèdent. Ils ont entre les mains les données disciplinaires, la prise de notes n'est plus nécessaire. L'oralisation de l'enseignant est une aide à la lecture, à la compréhension de ces données, non un apport d'informations complémentaires.

2.3. Projection d'un texte lacunaire et amplification orale

Le troisième fragment que nous voulons présenter est tiré d'un CM de sciences économiques. Il correspond à la projection d'une diapositive de PowerPoint (type 5). Scripto-verbal, comme le fragment précédent, il s'en distingue cependant par d'autres caractéristiques. Le premier présentait un texte complet, déjà en possession des étudiants, celui-ci *annonce* un moment de cours oral encore à venir. Il vise à donner un horizon d'attente aux étudiants en posant cinq questions, dont une plus générale, sert de titre global à la diapositive.

Exemple 3 : *Diapositive PowerPoint*

cours de sciences économiques (Université Lyon 2)

L'industrialisation, de quoi s'agit-il ?

Des questions fondamentales :

- Quel rôle pour le secteur public/privé ?
- Quelle part réserver aux ressources domestiques ? (financières, technologiques, humaines, etc.)
- Quels débouchés ?
- Quelle place pour l'agriculture ?

Exemple 3 : *Transcription du discours de l'enseignant*

vouloir l'industrialisation c'est bien // considérer que le développement s'encastre dans l'industrialisation s'en nourrit c'est un fait incontestable hein / on peut même faire une analogie aujourd'hui / les pays développés sont industrialisés les pays sous-développés sont sous-industrialisés ou non industrialisés c'est clair / c'est l'industrialisation qui fonde le développement // alors pour la réussir un certain nombre de préalables doivent être clarifiés hein un certain nombre de questions préalables doivent être traitées vous en avez au tableau quelques-unes / par exemple / par exemple / à qui confier le destin de l'industrialisation au secteur public ou au secteur privé ? // cela revient à se demander quelle part doit prendre l'état dans ce phénomène / quelle est la part quelle est la responsabilité qui doit revenir au secteur public et à l'état en particulier dans l'administration de ce phénomène / faut-il a contrario s'en remettre à la dynamique du secteur privé ? se dire après tout ce sont les entreprises à travers leurs choix / qui rythment / qui scandent la dynamique de l'industrialisation / je ne détaille pas davantage c'est un problème relativement classique / on le trouve dans un tas d'autres domaines / la gestion de l'emploi la gestion de de / des exportations etc. quelle part doit revenir à l'état pour / viser de / de meilleures performances //

seconde question / quelle part réserver aux ressources domestiques versus ressources internationales ? par exemple faut-il emprunter à l'étranger pour financer l'industrialisation ? faut-il faire venir des technologies de l'extérieur ? faut-il faire venir des cadres des experts ?

troisième question / s'industrialiser pour produire mais produire pour qui ? / est-ce qu'on doit viser / les marchés domestiques ou est-ce qu'on doit viser les marchés internationaux ? /

et enfin une dernière question / je pense facile dont les enjeux sont faciles à comprendre par les économistes / on ne saurait raisonnablement opposer l'industrie et l'agriculture // l'industrie s'enracine dans l'agriculture ne serait-ce que parce que / d'abord la main-d'œuvre migre de l'agriculture vers l'industrie historiquement mais l'industrie tire aussi ses inputs ses intrants productifs de l'agriculture / et regardez bien aucun pays au monde / développé industrialisé / n'a une agriculture appauvrie en d'autres termes la puissance industrielle est quasi systématiquement pour ne pas dire systématiquement corrélée corrélée à une agriculture également prospère / des États-Unis à l'Europe / de l'Europe à la Corée en passant par d'autres puis-

sances / il n'y a pas séparation entre l'agriculture et l'industrie / très souvent le progrès de l'un va avec le progrès de l'autre néanmoins s'il fallait émettre des priorités par quoi commence-t-on ? faut-il commencer par nourrir le peuple donc on développe l'agriculture / faut-il au contraire considérer que l'industrialisation hâte la marche vers le développement ? ça veut dire à ce moment-là qu'il faut peut-être donner davantage de priorité à l'industrie par rapport à l'agriculture

si vous regardez...

Dans ce dernier cas l'écrit n'est pas un discours autonome. Les différentes questions constituent des appels d'informations, des introductions aux explications orales de l'enseignant. L'oral a ici une fonction d'élucidation, de concrétisation des formules écrites. L'enseignant explicite ce qu'il met derrière ces questions brèves, lapidaires, dont l'interprétation peut être plus ou moins aisée pour des étudiants de première année. Les questions 2 et 3, sans doute plus simples à comprendre, font l'objet de reformulations très brèves. La première et surtout la dernière sont en revanche beaucoup plus développées, insérées dans un contexte plus large qui amorce un début de traitement de la réponse. On voit apparaître ici une combinaison habituelle entre l'écrit et l'oral, le premier plus synthétique et abstrait, le second plus développé et concret : *ressources domestiques financières* devient à l'oral *emprunter à l'étranger pour financer l'industrialisation*; *ressources domestiques humaines* devenant *faut-il faire venir des cadres des experts* ? La remarque est encore plus vraie pour la dernière question : l'interrogation très large *quelle place pour l'agriculture* ? devenant *commence-t-on par développer l'agriculture pour nourrir le peuple ou l'industrie pour accélérer le progrès* ?

2.4. Discours oralographiques et prise de notes

Chacun des trois cas qui viennent d'être analysés interroge de manière différente les modalités de prise de notes.

Le premier exemple se distingue des autres. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une prise de notes. Si les étudiants écoutent la verbalisation de la démarche, ils reproduisent la figure mais non les explications données.

Dans les deux cas suivants, la rétention des données se présente de manière différente. La question qui se pose est de savoir comment s'organise la prise de notes entre la lecture de ce qui est projeté et l'écoute de ce qui est dit. L'enregistrement de cours en amphithéâtre montre régulièrement des étudiants en train de noter les écrits projetés, absorbés par ce relevé, et visiblement déconnectés des explications que l'enseignant est en train de donner. La copie de l'écrit projeté neutralise la réception du discours oral et ce qu'il apporte à la construction du sens de cet écrit. Elle peut également neutraliser la compréhension de l'écrit lui-même, l'action de recopier mobilisant l'esprit de l'étudiant davantage sur la matérialité de l'écrit que sur un contenu dont la compréhension est remise à plus tard.

Il est donc important de faire en sorte que l'écrit projeté échappe à ce type de traitement. C'est ce que fait l'enseignant dans le cas 2, en mettant les écrits projetés à la disposition des étudiants.

Le cas 3 est plus délicat. On peut faire l'hypothèse que ces élucidations orales sont importantes pour l'étudiant et qu'il a intérêt à les noter. Et là se pose la ques-

tion du dispositif technique qui soutient ce discours oralographique. Face à la diapositive projetée, l'étudiant qui prend ces questions en notes le fait en continu, en anticipant sur la parole de l'enseignant. Il existe alors un risque de rupture chronologique entre ce qu'il note et ce que l'enseignant explique, et un abandon de l'écoute au profit de l'écriture. Ces problèmes liés à la concomitance des discours écrit et oral peuvent être résolus par la réalisation matérielle des supports écrits. Dans le cas précédent, l'enseignant avait distribué le polycopié de cours, libérant par là les étudiants de la prise de notes et les rendant plus réceptifs à ses explications⁽³⁾. Ici, la solution peut résider dans la manière de réaliser techniquement le PowerPoint, en utilisant les possibilités de présentation dynamique du texte, afin de faire apparaître sur l'écran les questions l'une après l'autre, au fur et à mesure de la progression du discours de l'enseignant. Chaque question, brève, est alors intégrée simultanément dans ce discours et dans la prise de notes au moment de l'ouverture de l'épisode oral correspondant.

Conclusion

Ces analyses, au-delà d'une description de la concomitance des discours oraux et écrits qui reste encore à parfaire, nous intéressent dans une perspective didactique. En croisant ces observations avec l'étude des comportements des étudiants dans les amphithéâtres de cours magistraux, nous visons à affiner nos hypothèses sur la réception de ces discours mixtes, oralographiques, par les étudiants.

Loin d'être un simple auditeur, l'étudiant est aussi et avant tout (à tort ou à raison !) un « noteur ». Cette activité, individuelle et collective à la fois, est exigeante tant sur les plans actionnel (rapidité), que linguistique et cognitif. Elle l'est d'autant plus qu'elle n'est pas autonome mais dépend entièrement de l'activité individuelle de l'enseignant, plus souple et mouvante car essentiellement verbale. Le rôle des (nouveaux) dispositifs d'inscription et/ou de projection utilisés par ce dernier est donc déterminant dans la stabilisation de l'événement oral et dans la facilitation de son suivi par les « étudiants-noteurs ». Il est donc important de mesurer le véritable impact de ces dispositifs sur la réception des informations disciplinaires par les étudiants. Pensés spontanément comme des aides, ces nouveaux supports écrits peuvent aussi générer de nouvelles difficultés selon la manière dont ils sont effectivement combinés aux explications orales des enseignants.

Ces premières observations montrent que la combinaison oralographique des discours *enseignants* peut se décliner sous des formes sémiotiques et linguistiques diverses – diversité qui va bien au-delà des exemples présentés ici. On ne peut donc pas conclure trop vite que cela constitue en soi un atout pour la réception des cours magistraux par les *étudiants*. Si l'on se réfère aux travaux menés sur la prise de notes (Piolat 2001, Roussey, Piolat 2003, Kiewra *et al.* 1991), il se confirme que celle-ci se fait beaucoup plus efficacement dès lors que les étudiants disposent de supports écrits fournis par l'enseignant. C'est cette stratégie que nous préconisons dans la formation des étudiants allophones à l'écoute des cours magistraux et à la prise de notes (Mangiante, Parpette 2011). Si ces supports ne sont pas toujours suffisants, ils sont en tout cas nécessaires. Leur mode

(3) Comme le permettent de manière encore plus souple les dispositifs des « bureaux virtuels ».

d'emploi et leur renouvellement (cf. les « bureaux virtuels) doivent cependant faire l'objet d'une veille pédagogique dans le cadre des travaux sur la littéracie universitaire dont ils sont d'incontestables manifestations contemporaines.

Références

- BOUCHARD, R. (2007) : « Le cours magistral comme genre : de la langue de spécialité aux événements langagiers spécifiques », in Hafed, H. (éd.) *Actes du colloque international sur la didactique des langues de spécialité : théorie et pratique*, Dar Ennehel d'Édition et de Distribution, Tunis, 121-136.
- (sous presse) : « Les appuis iconiques (type PowerPoint) pendant les Cours Magistraux : quelle aide à la compréhension pour les étudiants étrangers ? », in *Actes du Colloque Adcuefe : Le Français sur Objectifs Universitaires*, U. Perpignan (2010).
- BOUCHARD, R., PARPETTE, C. (2007) . « Autoportrait de l'enseignant-chercheur en auteur/acteur : Jeu de postures et reformulations dans les cours magistraux de 1^e année », Grenoble, *Lidil* 35, Ellug, 119-138.
- (2009) : « Entre reformulation et coformulation, la communication scientifique avec support écrit », in M. Schuwer, M., Le Bot, M-C., Richard, E. (éds.), *Pragmatique de la reformulation*, Rennes, PU Rennes, 55-74.
- (2010) : « Plurisémioticité et multimodalité dans un CM scientifique », in Rabatel, A. (éd.) *Les reformulations polysémotiques dans des contextes didactiques et professionnels*, Besançon, PUFC, 97-116.
- BOUCHARD, R., PARPETTE, C., POCHARD, J.-C. (2005) : « Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2 », in Pugibet, V. et Gettliffe-Grant, N. (éds.) *Pluralité des langues et des supports : descriptions et approches didactiques*, Lyon, ENS Editions, 191-212.
- KIEWRA, K. A., DUBOIS, N. F., CHRISTIAN, D., MCSHANE, A., MEYERHOFFER, M., ROSKELLEY, D. (1991) : « Note-taking functions and techniques », *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 240-245.
- MAHJOUB, H. (2007) : *Les capacités discursives, orales et écrites, en français langue de spécialité : le cas des étudiants tunisiens en fin d'études des universités scientifiques*. Thèse de Doctorat non publiée, Université Lumière-Lyon 2.
- MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C. (2011) : *Le Français sur Objectif Universitaire*, Grenoble, PUG.
- PARPETTE, C., BOUCHARD, R. (2003) : « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux », *Arob@se*, 7 (1-2), [[http ://www.univ-rouen.fr/arobase/bck10.html](http://www.univ-rouen.fr/arobase/bck10.html)], 69-78.
- PIOLAT, A. (2001) : *La prise de notes*. Paris, PUF.
- ROUSSEY, J.-Y., PIOLAT, A. (2003) : « Prendre des notes et apprendre : Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes », *Arob@se*, 7 (1-2) [[http ://www.univ-rouen.fr/arobase/bck10.html](http://www.univ-rouen.fr/arobase/bck10.html)], 47-68.
- SACHOT, M., (1996) : « De la proclamation scripturaire au cours magistral », in Raisky, C., Caillot, M. (éds.) *Au delà des didactiques, le didactique*, De Boeck Université, 193-222.