



HAL
open science

Le dialogisme à l'œuvre dans le cours magistral à l'université: un point de vue didactique

Corinne Marlot, Marie-Christine Baques

► To cite this version:

Corinne Marlot, Marie-Christine Baques. Le dialogisme à l'œuvre dans le cours magistral à l'université: un point de vue didactique. Presses Universitaires Blaise-Pascal. Apprendre et former: la dimension langagière, CiD (librairie). www.lcdpu.fr, pp.359-394, 2013, Sphère éducative, 978-2-84516-584-7. halshs-00976327

HAL Id: halshs-00976327

<https://shs.hal.science/halshs-00976327>

Submitted on 9 Apr 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

*Chapitre pour l'ouvrage :
La dimension langagière dans les apprentissages. Méthodes et perspectives.
Presses de l'Université Blaise Pascal, collection Sphère Educative*

Le dialogisme à l'œuvre dans le cours magistral à l'université : un point de vue didactique

Auteurs :

Marlot, Cⁱ & Baques, M-Cⁱⁱ.

Rattachement institutionnel des auteur(s) : U.B.P., Clermont Université, Laboratoire ACTé., EA 4281.

i : Corinne.marlot@univ-bpclermont.fr

ii: Marie_christine.baques@univ-bpclermont.fr

Résumé : *Le cours magistral vise à rendre intelligible un discours savant autant qu'à donner des clés aux étudiants pour réussir l'examen terminal. Dans cette contribution, nous cherchons à comprendre comment ces contraintes sont prises en compte par le professeur du supérieur, en articulant un double point de vue linguistique et didactique, pour tenter de saisir comment et à quelles fins l'enseignant produit son discours. Nous tenterons, en premier lieu une analyse à l'échelle micro (énoncé-fragment) pour comprendre en quoi la dimension dialogique du discours permet au professeur de manifester et de rendre effective son intention d'enseigner. En second lieu, et cette fois-ci, à un niveau plus méso (celui de l'énoncé-texte), nous tenterons de comprendre comment la dimension dialogique contribue à structurer le discours du professeur.*

Pour conduire cette étude, nous avons fait le choix de comparer les pratiques de deux enseignants qui interviennent dans le champ des sciences sociales à l'Université: un PRAG (professeur agrégé) de géographie, enseignant expérimenté (TH) qui prépare les étudiants à l'une des épreuves du concours de professeur d'histoire-géographie (CAPES) et une enseignante débutante (RA), qui est en fait moniteur-doctorante et qui fait en L3 un cours d'introduction à la science politique.

Cette comparaison devrait nous permettre d'initier certaines des caractéristiques du cours magistral tout en faisant la part de ce qui relève à la fois des contraintes disciplinaires, mais aussi des représentations que l'enseignant s'en fait, de son degré d'expertise et de celui des étudiants, de la singularité du contexte et des enjeux de son enseignement.

Mots-clefs : dialogisme, tripartition dialogique, cours magistral, didactique, enseignement supérieur

Keywords :

Introduction

À l'instar de Carras, nous considérons que le cours magistral – bien que traditionnellement tenu pour peu interactif et essentiellement monologique¹ - est par définition intrinsèquement dialogique² en ce sens « *qu'il est construit par un seul locuteur mais dans une structure d'échange avec l'auditoire, qui est pris en compte dans le discours* » (Caras, 2010). De surcroît, ce type de cours universitaire s'inscrit dans une dimension d'expertise face à un auditoire auquel l'enseignant est lié par un contrat didactique (Carlo, 2010). Selon cet auteur, ce contrat vise à transmettre aux étudiants des connaissances savantes qu'il doit pouvoir rendre intelligibles, tout en mettant en œuvre les conditions de la réussite aux examens. Ces différents facteurs et enjeux, susceptibles de générer des tensions dans la pratique des professeurs, nous semblent constitutifs des contraintes qui agissent sur les situations d'enseignement-apprentissage. Dans cette contribution, nous cherchons à comprendre comment ces contraintes sont prises en compte par le professeur du supérieur, en articulant un double point de vue linguistique et didactique, pour tenter de saisir comment et à quelles fins l'enseignant produit son discours. Cette approche que nous qualifions de pragmatique didactique (Sensevy, 2011) va nous permettre de développer la question du dialogisme à l'œuvre dans le cours magistral et de ses implications didactiques.

1. Cadre théorique

La dimension non dialogale et peu interactive attribuée au cours magistral prive aujourd'hui le didacticien des références et outils habituels à l'élucidation de la compréhension du discours professoral. En effet, la plupart des catégories de description de l'action didactique ont été construites sur la base d'interaction professeur/élèves en situation de dialogue ou de trilogue, voire de polylogue (voir Bouchard, 1998). C'est pourquoi, afin d'engager la caractérisation didactique du cours magistral universitaire, nous articulons différents cadres théoriques, pour certains appartenant au champ de la didactique comparée et pour d'autres au champ des sciences du langage.

Ce travail s'inscrit dans la perspective développée par Auriac (2007) qui considère que l'enseignant utilise son discours à la fois comme une finalité (en termes de savoir déclaratif), mais aussi comme un moyen (en termes d'outil et de support à l'apprentissage). Ce double étayage (fin-moyen) nous engagerait à considérer, lors de l'interaction, que *le relationnel est au cœur du savoir et non l'inverse*. Or, la dimension englobante du savoir en tant qu'organisateur de l'interaction a permis d'esquisser les premiers contours d'une pragmatique didactique (Sensevy, 2011), qui constitue le cadre dans lequel s'origine ce travail dont nous allons succinctement rappeler les aspects majeurs. Les interactions linguistiques sont en partie surdéterminées par les situations et les contextes dans lesquelles elles prennent place,

¹ Dans la mesure où il est produit par un seul locuteur et exclut - si ce n'est à la marge - toute forme de dialogue.

² Ce terme de Bakhtine renvoie au fait que tout discours se construit dans l'interrelation physique (externe) ou imaginée.

mais plus les situations sont produites au sein d'institutions denses, plus le discours des interactions est contraint par la situation. La particularité des interactions didactiques est d'avoir lieu au sein d'institutions fortement ritualisées. Comprendre les interactions didactiques c'est donc essayer de comprendre les rites, ou dit autrement, la grammaire du discours qui porte ces interactions. Le cours magistral donne lieu à une forme de discours qui apparaît comme fortement « ritualisée » (discours savant, hétérogène, long, monologal) mais qui, pour autant, souscrit toujours aux exigences de toute situation d'enseignement-apprentissage : le professeur parle pour enseigner quelque chose qui doit nécessairement prendre la forme d'une *énigme* (Sensevy, *ibid*) afin que l'étudiant puisse prendre la responsabilité de son apprentissage. En effet, comme le développe Brousseau (1998) le professeur ne peut transmettre directement ce qu'il sait ; l'apprentissage est processus de construction d'un rapport aux objets de savoir enseignés et non pas la transmission directe de savoir.

Nous faisons en première hypothèse que le cours magistral savant, constitue une mise en *intrigue* (Ricoeur, 1983³) d'un savoir donné et que dans le même temps, bien que monologal, procède, de certaines formes d'étayage (Carlo, 2010), qui permettent aux étudiants de s'approprier des clés pour déchiffrer l'énigme et commencer à construire un certain rapport au savoir disciplinaire en jeu.

Notre seconde hypothèse tient à la dimension dialogique de toute interaction didactique : il nous semble que c'est la nature dialogique du discours enseignant qui permet justement cette construction conjointe de mise en intrigue du savoir et d'étayage, c'est-à-dire d'aide à la construction du rapport au savoir.

Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Bres (2005) qui a procédé à une lecture fine des textes de Bakhtine afin de tenter de définir le dialogique à l'œuvre dans tout discours. Dans sa définition, il considère d'abord la double orientation amont/aval de tout énoncé, à la fois vers des énoncés réalisés antérieurement sur le même objet de discours et vers la réponse que cet énoncé sollicite. Le locuteur rencontre les discours précédemment tenus par d'autres sur ce même objet, discours avec lesquels il entre forcément en interaction – c'est le *dialogisme interdiscursif* – mais le locuteur s'adresse continuellement à un interlocuteur dont il ne cesse d'anticiper la compréhension : on parle alors de *dialogisme interlocutif*. Pour autant, Bres (*ibid*), signale un troisième type d'interaction dialogique – que Bakhtine ne mentionne qu'incidemment : les rapports de dialogue entre le sujet parlant et sa propre parole. C'est le *dialogisme intralocutif*. En effet, le locuteur est son premier interlocuteur : la production de sa parole se fait constamment en interaction avec ce qu'il a dit antérieurement, avec ce qu'il est en train de dire et avec ce qu'il a à dire.

³ Le concept de mise en intrigue est ici transposé de Paul Ricoeur (*Temps et récit* (1983), Paris, Éditions du Seuil)

En accord avec Bres (ibid), nous pouvons faire l'hypothèse que cette tripartition – interdiscursive, interlocutive et intralocutive – a pour résultat une certaine hétérogénéité des formes du discours monologal.

Dans ce travail, nous avons cherché à identifier les implications didactiques de cette tripartition. Notre hypothèse première s'est affinée en soutenant l'idée que c'est cette tripartition dialogique, qui, par l'hétérogénéité des formes produites, va permettre au professeur, dans le cadre de son discours monologal, de proposer conjointement la mise en intrigue et les formes d'étayage nécessaires au *déchiffrement* de l'intrigue par les étudiants.

Par ailleurs, les travaux de l'équipe de Bordeaux (Bernié, 2002 ; Jaubert et Rebière, 2010) montrent que les genres de discours de l'enseignement-apprentissage sont propres aux objets de la discipline en jeu et sont orientés par les principes qui régissent cette discipline, ses pratiques et son apprentissage (développement, obstacles prévisibles, etc...). Ces genres de discours ont pour but d'enrôler l'étudiant, de lui permettre de s'approprier progressivement le rôle de l'expert. Selon Jaubert et Rebière (2010), les discours répondent à un certain nombre de valeurs et de règles historiquement et culturellement élaborées qui rendent possible *la mise en texte du savoir* (Chevallard, 1992). L'étudiant apprend à mettre en œuvre des modes d'« agir-penser-parler » (Bernié, Jaubert & Rebière, 2003) indispensables au travail de la discipline à l'université.

Nous pensons donc qu'une partie de l'activité du professeur peut être analysée comme une volonté de construire ces manières de penser-agir-parler qui instituent une communauté discursive (Bernié, 2002). La notion de communauté discursive, désignant le cadre global où s'inscrit l'ensemble formé par l'enseignement/apprentissage, permet de resituer les pratiques enseignantes et en particulier ses pratiques langagières, dans une globalité où interagissent pratiques matérielles et discursives, sociabilité ainsi que les valeurs et les références au régime disciplinaire de constitution de preuve qui les sous-tendent et les animent (Bernié, 2002). L'entrée dans une nouvelle communauté discursive, constitue, pour l'apprenant, une rupture globale qui met en jeu nouvelles pratiques langagières, savoirs nouveaux et problématisation de ces savoirs (Le Marrec, Doussot, Vézier, 2009). L'acquisition de la nouvelle démarche de pensée visée par le professeur implique pour l'étudiant, « son institution comme sujet dans un ensemble social caractérisé par des modes d'agir-penser-parler différents, dans une communauté élargie, et de ce fait, sensiblement différente.» (Bernié, 2002).

Il devient possible de parler de communauté discursive scolaire disciplinaire à l'instar de la communauté discursive scientifique. Il nous apparaît, que l'intention d'enseigner du professeur pourrait entre autre se manifester par son intention d'acculturer les étudiants à cette communauté discursive qui représente *in fine* le style de pensée spécifique de la discipline concernée et introduit progressivement à la communauté discursive scientifique. Clot (1999) a distingué sur ce plan de manière opératoire les notions de genres et de styles qui s'appliquent pour partie à notre étude.

Nous chercherons donc à comprendre dans ce travail, comment la tripartition dialogique pourrait soutenir l'émergence de cette *communauté discursive* en procédant à une étude comparative entre TH et RA, deux enseignants à l'université

2. Cadre méthodologique

L'analyse se construit sur la base de deux types de données⁴ que nous faisons dialoguer l'un avec l'autre : l'enregistrement vidéo de la séance et le film de l'auto-confrontation simple du professeur (cf. Theureau, 2004), dont sont issus des corpus retranscrits. En effet, quelques jours après la séance, les chercheurs se sont entretenus avec le professeur en présence de l'enregistrement vidéo. Le professeur s'exprime alors sur un ou plusieurs épisodes clé, repérés par le chercheur mais également sur des épisodes qu'il a lui-même choisis. Le dialogue entre ces deux corpus (traces vidéo de l'activité et discours sur l'activité lors de l'entretien), permet au chercheur de saisir les préoccupations du professeur et ainsi de mieux comprendre et expliquer la façon dont celui-ci tente de résoudre les conflits, empêchements, contradictions et tensions qui traversent nécessairement son enseignement.

Toutefois, la séance n'a pas été transcrite et exploitée dans son entier. Dans la mesure où nous procédons à une analyse comparative, nous avons isolé des extraits propres à soutenir la comparaison. Dans chacun des deux cas, la durée est la même : 12 minutes. Par ailleurs, les extraits choisis correspondent, pour les 2 professeurs, à la même phase du cours : celle du développement des notions-clé. Nous avons exclu les phases de début de cours, comme celles de conclusion. Pour autant, nous avons fait le choix de travailler à partir de deux cours magistraux très contrastés. Le professeur de géographie est un professeur expérimenté, le professeur d'histoire est débutant. Les finalités sont également différentes : il s'agit de préparer un concours dans un cas (le CAPES d'histoire-géographie avec le professeur expérimenté), alors que dans l'autre cas l'enjeu ultime (pour les étudiants) est la réussite à l'examen terminal du semestre. Le choix d'extraits de cours comparables dans des contextes très contrastés pourrait nous permettre à la fois de dégager certaines caractéristiques génériques du cours magistral dans sa tripartition dialogique, mais aussi les aspects plus spécifiques liés aux contraintes disciplinaires, voire certaines singularités enseignantes. C'est cette double articulation entre les aspects génériques et spécifiques de l'action du professeur qui fonde pour nous l'intérêt de l'approche comparatiste en didactique (Leutenegger, 2000, Ligozat & Leutenegger, 2008).

Dans la mesure où notre analyse souhaite saisir les implications didactiques de la tripartition dialogique opérant en termes de manifestation des intentions d'enseigner du professeur, d'effets potentiels sur les étudiants mais aussi de structuration du discours du

⁴ Recueillis par Guillaume Serre (pour le professeur TH) et Luc Ria (pour le professeur RA) Université Blaise-Pascal – IUFM d'Auvergne- Laboratoire ACTE ; qu'ils en soient ici chaleureusement remerciés.

professeur, nous avons eu besoin de travailler selon une double échelle : une échelle « micro » – celle de l'énoncé-fragment – et une échelle plus « méso » -celle de l'énoncé-texte – qui prend en compte la cohérence textuelle des extraits choisis. Cette contrainte de travailler à des échelles aussi fines engage nécessairement nos études dans une logique spécifique, celle de l'étude de cas (Passeron & Revel, 2005). En accord avec ces auteurs nous disons que le cas « fait preuve » et que sa force « croît à mesure que se présentent d'autres cas, analogues ou parents par plusieurs de leurs traits » (Passeron & Revel, 2005 : 29). Cette étude inaugure pour nous une première « collection » de cas liés aux situations de cours magistraux.

Les 2 cas étudiés ici ont été analysés de manière comparative en trois étapes. La première (1) concerne le point de vue strictement didactique puisqu'il s'agit de procéder - *a priori* - à une analyse des contenus de savoir en jeu, afin de mieux comprendre ce que ces savoirs contraignent et quels obstacles sont susceptibles de rencontrer les étudiants lors de la fréquentation des notions enseignées. La seconde (2) envisage le niveau « micro » de l'analyse linguistique : il s'agit de procéder à une catégorisation des différents énoncés selon qu'ils relèvent du dialogisme interlocutif, intralocutif ou interdiscursif afin de mieux comprendre comment se décline et se manifeste l'intention d'enseigner du professeur. Enfin, la troisième étape (3) envisage un niveau plus « méso » de l'analyse –celui de l'énoncé-texte – où il est question de saisir la structuration du discours du professeur pour un extrait choisi, du point de vue de l'articulation des 3 formes dialogiques. Pour l'analyse au niveau « méso », nous avons choisi de travailler à partir de 2 extraits de durée égale (2 minutes 30), pris chez chacun des 2 professeurs.

Nous allons maintenant expliciter la manière dont nous avons travaillé, au niveau « micro », à la construction des catégories, à partir des énoncés des différents extraits étudiés.

Dans le cadre de ce travail, l'énoncé est considéré en tant qu'unité sémantique et propositionnelle porteuse - chez le professeur - d'une certaine intention d'enseigner, que le chercheur cherchera à référer à une catégorie thématique spécifique. Ces catégories (mis à part les trois types de dialogisme) ne sont pas définies *a priori*, elles sont établies et affinées au fur et à mesure de l'analyse. La durée d'un énoncé est variable, elle est plus ou moins longue et correspond au développement d'une intention spécifique. Dans le propos du professeur, le passage d'un énoncé à un autre correspond à un changement de visée dans le discours.

Dans le premier temps de l'analyse nous tentons de procéder à une catégorisation des différents énoncés pris de manière isolés, selon qu'ils relèvent du dialogisme interlocutif, intralocutif ou interdiscursif. Chacun des énoncés des extraits choisis pour chacune des deux séances (celle de RA et celle de TH) a d'abord été ventilé dans une des trois catégories. Celles-ci ont été définies de la manière suivante, pour le contexte du cours magistral:

| |
|--|
| <p>- Le dialogisme interlocutif : Le discours du professeur se construit en considération des étudiants. Cette construction se révèle dans des formes langagières qui prennent en compte l'aspect lexical, syntaxique ou encore la structure argumentative.</p> |
|--|

- **Le dialogisme intralocutif** : Le locuteur (le professeur) est son premier interlocuteur. La production de sa parole se fait constamment en interaction avec ce qu'il a dit antérieurement, avec ce qu'il est en train de dire et ce qu'il a à dire.
- **Le dialogisme interdiscursif** : Le locuteur (le professeur) fait référence à des propos qui ne sont pas les siens et les mêle à son discours : on note d'une manière plus ou moins explicite, la présence de la parole d'autrui dans son discours.

Par exemple l'extrait suivant correspond à un seul énoncé que nous attribuons à la catégorie dialogisme interlocutif :

« Ce qui fait qu'on va avoir deux sections à traiter : une section sur la dynamique de l'État moderne, dans laquelle on va parler à la fois de la genèse de l'État moderne, comme l'État s'est construit... Et puis, dans la deuxième section, dans la deuxième partie de cette section, on va réfléchir sur le rôle de la guerre » (RA)

Dans un second temps, nous avons affiné cette première analyse pour chacune des trois catégories. Nous avons tenté d'identifier comment se déclinait l'intention d'enseigner des deux professeurs. Il semble que les dialogismes intralocutif et interdiscursif participent de la *mise en intrigue* du savoir en jeu par le professeur. Il s'agit en effet de déployer progressivement les éléments factuels et conceptuels liés au savoir en jeu dans les épisodes étudiés (dialogisme intralocutif) tout en mobilisant la parole des acteurs de la communauté disciplinaire (dialogisme interdiscursif).

Par exemple, l'extrait suivant correspond à un énoncé qui entre dans la catégorie « dialogisme interdiscursif » car il mobilise des acteurs spécifiques de la communauté discursive scientifique des historiens :

« ce système, cette dynamique, permet à l'auteur dont je vous ai parlé toute à l'heure **Charles Tilly**, de continuer les propos d'**Elias**, en insistant sur la dynamique guerrière des **ÉTATS** européens » (RA)

Les énoncés qui relèvent du dialogisme interlocutif semblent, quant à eux, assumer certaines formes d'étayage nécessaires au « déchiffrement » de l'intrigue par les étudiants. Le professeur va alors anticiper les difficultés des étudiants, aider à l'imprégnation et à la mobilisation de l'attention.

Si nous reprenons l'exemple cité plus haut (extrait ci-dessous), il s'avère que cet énoncé, de dimension interlocutive correspond chez le professeur à une intention d'anticiper les difficultés probables des étudiants.

« Ce qui fait qu'on va avoir deux sections à traiter : une section sur la dynamique de l'État moderne, dans laquelle on va parler à la fois de la genèse de l'État moderne, comme l'État s'est construit... Et puis, dans la deuxième section, dans la deuxième partie de cette section, on va réfléchir sur le rôle de la guerre » (RA)

Dans un troisième temps, pour la catégorie du dialogisme interlocutif, nous avons encore affiné les intentions du professeur en essayant de préciser à quelle fin il produisait ces énoncés. Il s'est avéré que l'anticipation des difficultés concernait des difficultés de nature différente telles que la difficulté dans l'appréhension de l'argumentation de l'exposé et du raisonnement développé, la difficulté à la compréhension de la structuration du cours, la difficulté à la compréhension des notions en jeu et la difficulté dans la réussite au concours ou

à l'examen. L'aide à l'imprégnation, quant à elle, mobilisait différents ressorts tels que l'implication directe des étudiants, la référence à une biographie scolaire commune récente ou plus éloignée, la référence à un niveau de langage familier ou encore la référence à des évidences partagées. Enfin, l'aide à la mobilisation de l'attention semble passer par la création d'un horizon d'attente chez les étudiants.

Reprenons une dernière fois notre même exemple :

« Ce qui fait qu'on va avoir deux sections à traiter : une section sur la dynamique de l'État moderne, dans laquelle on va parler à la fois de la genèse de l'État moderne, comme l'État s'est construit... Et puis, dans la deuxième section, dans la deuxième partie de cette section, on va réfléchir sur le rôle de la guerre ». (RA)

L'anticipation de la difficulté correspond ici à la difficulté pour les étudiants d'appréhender la structuration du cours.

Ces déclinaisons de la manifestation de l'intention d'enseigner sont communes pour les deux professeurs RA et TH. Toutefois, elles vont s'actualiser et s'exprimer dans des énoncés spécifiques selon qu'il s'agira du cours d'épistémologie de la géographie pour TH ou du cours d'introduction à la science politique pour RA. Pour chacun des deux professeurs, nous avons sélectionné des énoncés qui nous paraissaient idéal types de chacune des catégories décrites plus haut.

Enfin, des éléments issus de l'entretien d'auto-confrontation viendront éclairer certains aspects de l'analyse de l'interaction magistrale. Le cadre d'interprétation général de cette étude est un cadre didactique, les outils mobilisés pour analyser le discours des deux professeurs appartiennent majoritairement au champ de la linguistique.

3. Présentation du contexte

3.1 Les séances étudiées

Le cours de RA est un cours d'introduction à la science politique pour des étudiants de L1 en AES (Administration Économique et Sociale). Il donne lieu à 10 séances de 3 heures. Il s'agit d'un « petit cours », un enseignement qui n'est pas accompagné d'un TD et ne bénéficie pas d'un gros coefficient. C'est cependant cet enseignement qui a occasionné le plus de difficultés aux étudiants lors de l'évaluation du premier semestre. Le cours magistral (CM) analysé est le 5^{ème} cours de l'année. Le nombre d'étudiants présents, 150 au début de l'année, est alors d'une cinquantaine. L'enseignante est une doctorante qui effectue un monitorat et c'est sa première expérience d'enseignement.

Le cours de TH est un cours d'épistémologie de la géographie qui participe de la préparation à l'épreuve sur dossier du CAPES d'Histoire-Géographie. Cette préparation donne lieu à 115 heures de cours dont 45 en historiographie et épistémologie de la géographie. L'observation concerne plus précisément une reprise sous forme de cours magistral qui intervient après une simulation d'épreuve orale centrée sur l'épistémologie de la discipline. L'enseignant intervient sur des notions qui ont été peu mobilisées par l'étudiante qui a fait l'exposé précédemment. Ces cours d'épistémologie font suite à une série de cours

d’historiographie de la discipline (5 cours de 2 heures pour la géographie) . La séance observée se situe en décembre L’enseignant est un PRAG (professeur agrégé affecté dans une Université) de géographie. C’est un enseignant confirmé qui est passé par l’enseignement en collège et au lycée. Il intervient dans la préparation au CAPES d’histoire et géographie depuis plusieurs années. Le nombre d’étudiants présents s’élève à 35.

Les deux situations correspondent, pour les étudiants, à une introduction à de nouvelles manières de penser-parler-agir : celle de l’Université et de la science politique, discipline nouvelle pour les étudiants de RA, celle de l’épistémologie de la géographie et de leur future profession pour les candidats au CAPES d’histoire-géographie qui sont presque tous des historiens de formation.

3.2. Analyse épistémologique des savoirs en jeu

Les notions introduites par les deux enseignants suscitent, chez les étudiants, des difficultés épistémologiques dont le dépassement constitue, dans les deux cas, des enjeux centraux pour la discipline concernée. Ces obstacles sont explicités dans les deux tableaux ci-dessous, pour chacune des notions en jeu lors de la séance observée.

| Professeur RA | | |
|----------------------|------------------------------|---|
| Extrait | Notion | Obstacles épistémologiques suscités chez les étudiants |
| 5 | Genèse de l’État | Articulation des rythmes temporels (événement et temps long) dans la genèse des États. |
| 7 | Patrimonialité du territoire | Changement structurel de la société féodale (vision fixiste des sociétés). |
| 9 | Dynamique structurelle | Fait que l’État moderne a son origine dans la société féodale (Création par la société féodale elle-même des conditions qui enclenchent la dynamique structurelle qui conduit à la formation de l’État moderne (vision fixiste des civilisations) |
| | Monopole de la violence | Processus par lequel monopole de la violence et monopole de la fiscalité s’entretiennent mutuellement (complexité et interaction des phénomènes). |
| | Monopole de la fiscalité | |
| 10 | Dynamique structurelle | Inéluctabilité du processus sans que l’issue soit déterminée d’avance (obstacle d’une vision téléologique de l’histoire) |

Tableau 1 : obstacles épistémologiques liés aux notions étudiées (RA)

| Professeur TH | | |
|----------------------|------------------------------|--|
| Extrait | Notion | Obstacles épistémologiques suscités chez les étudiants |
| 2 | Échelle | Multiplicité des échelles pour un même objet géographique Attachement et référence aux observations du sens commun (<i>petite échelle/grande échelle</i>) qui peut faire écran à une représentation plus scientifique de la notion d’échelle. |
| 3. | Interdépendance des échelles | Dépendance des échelles par rapport au point de vue géographique : difficulté à objectiver que selon l’échelle considérée les enjeux sont différents mais pourtant fortement liés. |
| 4 | Réseau | C’est la considération conjointe des différentes échelles qui fait émerger la notion de réseau. La notion de réseau ne doit pas se penser à une seule échelle. |
| 5 | Géographie | Existence d’une géographie conceptuelle qui joue pour les |

conceptuelle

étudiants comme un allant de soi qui n'est plus à interroger. Les étudiants ont du mal à se représenter que les concepts « vivent » (et donc se transforment, évoluent et meurent parfois) grâce à des mises en concurrence à l'intérieur de la communauté scientifique : la concurrence se joue sur la position des concepts et sera variable selon les contextes et les cadres théoriques.

Tableau 2 : obstacles épistémologiques liés aux notions étudiées (TH)

Dans les deux cas, les obstacles épistémologiques que les enseignants tentent de lever se situent au cœur même de la discipline, au sein des noyaux qui en structurent la pensée scientifique. En sciences politiques, il s'agit de l'articulation des différentes temporalités ou rythmes du temps, de la tendance à une conception fixiste des sociétés et des civilisations, de la difficulté à percevoir la complexité et l'interaction des phénomènes et faits historiques, et enfin de la tentation d'une vision téléologique, orientée, de l'histoire. En géographie, les difficultés tournent autour de la question des échelles, liées au sens commun et/ou à une conception fixiste, univoque de la discipline souvent liée au déterminisme géographique, et autour d'une géographie conceptuelle conçue comme évidente par des étudiants formés à ce type de géographie mais sans que soit acquise la compréhension du jeu des concepts par leur mise en concurrence, et qui donne lieu à des rapprochements par complémentarité ou au contraire à des ruptures par incommensurabilité.

4. Résultats

4.1 Des catégories pour penser la tripartition dialogique

Les 3 catégories de dialogisme, convoquées *a priori*, ont permis de ventiler l'ensemble des énoncés relatifs aux extraits choisis. Pour autant, il est apparu que la première catégorie, celle du dialogisme interlocutif, pouvait se subdiviser en sous-catégories concernant d'une part l'intention du professeur et d'autre part, la cible de l'interaction. Celles-ci, ont donc été construites *a posteriori*. Nous avons pu ainsi distinguer, à partir des 3 catégories dialogiques, 12 types d'énoncés, chacun d'entre eux relevant spécifiquement d'un type de dialogisme, d'une intention du professeur et d'une cible de l'interaction. Nous avons alors produit, en correspondance, 12 énoncés idéaltypiques pour chacun des deux professeurs étudiés.

Le tableau ci-dessous tente de mettre en relation de manière synoptique le type de dialogisme impliqué avec les intentions d'enseigner du professeur d'une part et les cibles de l'interaction, d'autre part.

DIALOGISME INTERLOCUTIF

| <i>Type de dialogisme</i> | <i>Intention du professeur</i> | <i>Cible de l'interaction</i> | <i>Enoncés idéaltypiques</i> | |
|---------------------------|-------------------------------------|--|--|---|
| | Anticipation des difficultés | Difficulté dans la construction du raisonnement | TH « on ira de la manière la plus ancienne de penser dans la pensée géographique jusqu'aux manières les plus actuelles concernant ce thème là » RA « On va essayer donc de saisir cette genèse de l'État et voir quels sont les processus » | |
| | | Difficulté à la compréhension de la structuration du cours | TH « On peut encore aller dans un degré de complexité plus important » RA « Ce qui fait qu'on va avoir deux sections à traiter ; une section sur la dynamique de l'État moderne, dans laquelle on va parler à la fois de la genèse de l'État moderne, comme l'État s'est construit... Et puis, dans la deuxième section, dans la deuxième partie de cette section, on va réfléchir sur le rôle de la guerre » | |
| | | Difficulté dans la compréhension de la notion | TH « Alors j'ai un truc facile pour mieux comprendre cette question d'échelle » RA « et c'est un cercle (geste), vous voyez bien » « C'est à dire que Le Roi va donner un territoire à Monsieur X... ; et monsieur X quand il mourra, le territoire va revenir au Roi,... donc, vous avez pas une perpétuation, euh... de la patrimonialité du territoire » | |
| | | Difficulté dans la réussite concours/examen | TH « C'est toujours très pénalisant dans un devoir si on ne joue pas avec les échelles » RA « Et voilà, il faut retenir : entre le 6 ^e et le 9 ^e siècle, la féodalité se met en place » | |
| | Aide à l'imprégnation | Implication directe des étudiants | TH « Quand vous pensez à la Chine, si vous la pensez en tant qu'étudiant ou bien si vous la pensez par rapport à vos courses de Noël » RA « Est-ce que vous vous rappelez la date ? » « Parce que si vous restiez statique et que vous renonciez en gros à conquérir de nouveaux territoires dans les pays comme en Afrique, vous risquiez d'affaiblir votre position » | |
| | | Référence à une biographie scolaire commune récente | TH « Vous vous souvenez qu'on avait essayé de bâtir un raisonnement pour montrer ... » RA « Voyez le texte de Paul Gardes, si vous l'avez lu, c'était la question de la minorité, la question de la nationalité, la question gérer la différence et de construire un État, des choses qu'on a vu ensemble. » | |
| | | Référence à une biographie scolaire lointaine | TH « Alors y'a toujours cette question de la petite et de la grande échelle » RA « On a tous des automatismes dans notre histoire apprise à l'école » | |
| | | Référence à un niveau de langage familier | TH « Oui on va encore manipuler des gros mots » RA « A un moment ça va coincer » | |
| | | Référence à des évidences partagées | | TH « Plus on s'approche plus on a de détails ça paraît assez évident » RA « Plus vous êtes puissants, plus vous avez un grand territoire, plus vous pouvez prélever d'importantes ressources » |

| | | | |
|----------------------------------|---|---------------------------------|--|
| | Aide à l'attention | Création d'un horizon d'attente | TH « Et pourtant comment ça se fait qu'il y a plein d'étudiants chinois qui viennent aux Cézeaux ? » RA « Mais est-ce que ça veut dire que l'histoire est déterminée ? A votre avis est-ce que c'était prévu d'avance ? » |
| DIALOGISME INTRALOCUTIF | Eléments factuels et conceptuels liés au savoir en jeu dans les épisodes étudiés | | TH « Quelque soit l'objet que l'on considère à une certaine échelle on est obligé de voir à quel point les autres échelles sont influentes. » RA « Donc finalement, ces concurrences militaires... et économiques, elles débouchent sur des oligopoles... inégaux..., d'abord, et puis en dernier lieu, sur des monopoles au sein d'un espace géographique qui est toujours déterminé. » |
| DIALOGISME INTERDISCURSIF | Mobilisation des acteurs de la communauté disciplinaire | | TH « dans la conduite des travaux de la ville de Clermont + Un élément central c'est par exemple est-ce qu'on va réussir à avoir un TGV ou pas. » RA « Certains grands seigneurs vont exiger du roi que les territoires qu'ils ont eu en échange de leurs bonnes grâces restent dans leur famille » « ce système, cette dynamique, permet à l'auteur dont je vous ai parlé toute à l'heure Charles Tilly, de continuer les propos d'Elias, en insistant sur la dynamique guerrière des ETATS européens » |

Tableau 3 : tripartition dialogique et manifestation des intentions d'enseigner des 2 professeurs

Afin de comparer la façon dont les trois formes de dialogisme sont mises en œuvre par chacun des 2 professeurs, nous avons procédé à une forme d'analyse quantitative. Pour chacune des catégories définie ci-dessus : les 3 catégories de dialogisme (A, B, C) ; les 5 types d'intention du professeur (de 1 à 5) et les 10 cibles de l'interaction (de a à k), nous avons compté le nombre d'énoncés qui s'y rapportent et ramené la valeur à un pourcentage.

4.2 Analyse comparative des formes dialogiques mobilisées

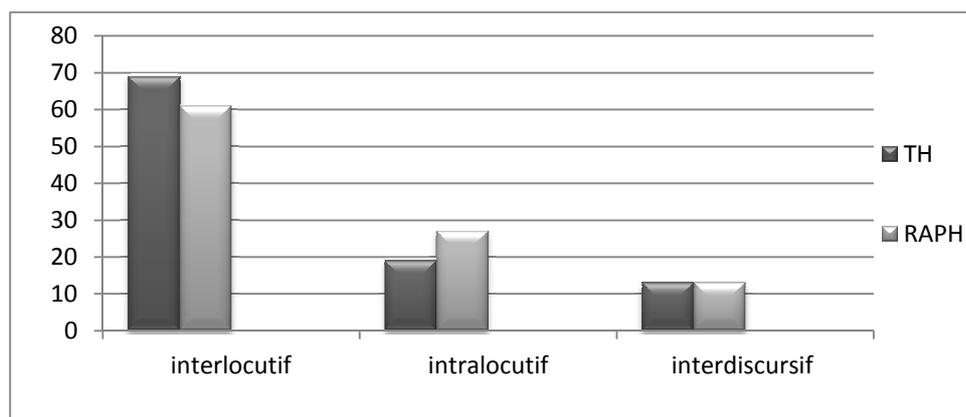
Le tableau 4 permet de visualiser les aspects communs au discours des 2 professeurs et les aspects plus spécifiques qu'il s'agira d'interpréter. Après avoir donné l'ensemble des résultats (tableau 4), nous procéderons à une comparaison des 3 types de dialogisme (graphique1) pour nous concentrer sur les différents aspects du dialogisme interlocutif (graphiques 2 et 3). À la lumière de ces résultats nous tenterons une première caractérisation de la tripartition dialogique à l'œuvre dans le cadre du cours magistral.

Insérer ici tableau 4 (cf p28)

Tableau 4 : analyse comparative qualitative et quantitative

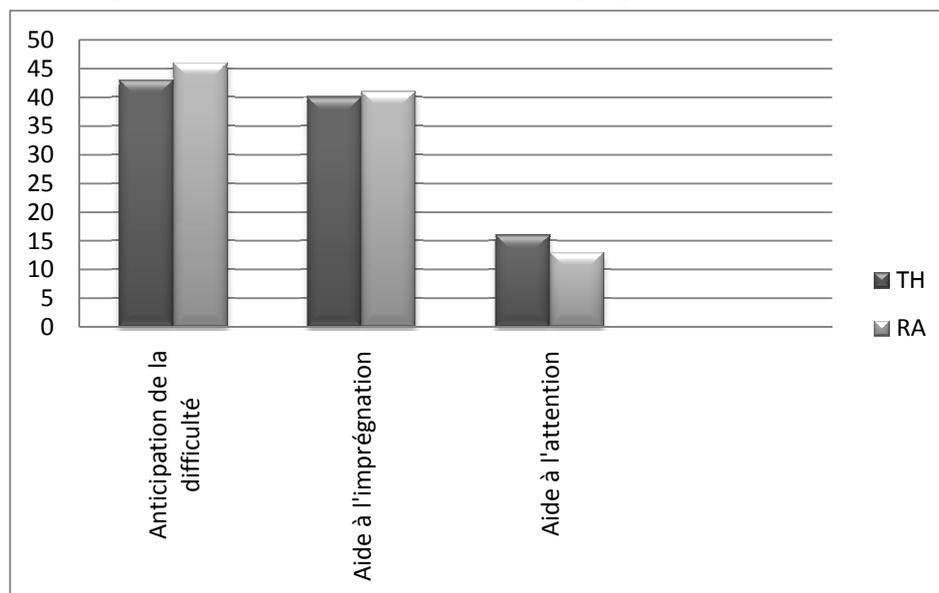
L'analyse de ce premier tableau montre que la partition des trois formes de dialogisme est sensiblement identique chez les deux professeurs. Le graphique suivant actualise ce résultat avec toutefois une légère nuance : chez RA, la part de dialogisme intralocutif est un peu plus

marquée que chez TH. Dans le cadre de ce CM, il s'avère que dans les deux cas, cette forme de dialogisme intralocutif correspond aux éléments factuels ou conceptuels liés aux notions en jeu. En revanche, chez TH la part de dialogisme interlocutif est légèrement plus importante que chez RA. Si l'on considère ces deux types de dialogismes, les différences constatées permettraient de distinguer deux styles didactiques : celui de TH se caractérisant par une focalisation plus grande sur l'interlocuteur que celui de RA. Pour autant, la part d'énoncés qui réfèrent à des formes de dialogisme interdiscursif est la même dans les deux cas. Nous verrons cependant plus loin, qu'elles ne recouvrent pas des interlocuteurs d'un même statut.



Graphique 1 : répartition des 3 type de dialogisme à l'œuvre chez RA et TH

Concernant le dialogisme interlocutif et comme le précise le graphique 2, nous pouvons relever une partition très voisine, en ce qui concerne les 3 intentions d'enseignement majeures : 1) anticipation de la difficulté, 2) aide à l'imprégnation et 3) aide à l'attention.



Graphique 2 : Dialogisme interlocutif- Les intentions d'enseignement chez RA et TH

Ces premiers résultats permettent de mettre l'accent sur ce qui pourrait apparaître comme des caractéristiques de la triple action dialogique à l'œuvre dans le cours magistral, quelle que soit la discipline et le niveau d'expertise du professeur. Les énoncés qui relèvent d'une parole

du professeur qui se construit en considération des étudiants sont de loin les plus nombreux (2/3) alors que ceux qui relèvent à la fois de l'exposé des faits et concepts en jeu comme de la mobilisation de la parole d'autres acteurs de la communauté disciplinaire, sont moins fréquents (1/3). Si nous reprenons notre première hypothèse qui avançait que lorsqu'il enseigne, le professeur réalise à la fois une mise en intrigue d'un savoir donné et que dans le même temps, il procède de certaines formes d'étayage qui permettent aux élèves de s'approprier des clés pour déchiffrer « l'énigme » et commencer à construire un certain rapport au savoir disciplinaire en jeu, alors dans le cadre du cours magistral, le professeur accorderait plus de temps à l'étayage (dialogisme interlocutif) qu'à la mise en intrigue du savoir (dialogisme intralocutif et interdiscursif). Pour la forme de dialogisme interlocutif, lié à l'étayage, il semble qu'en termes d'intention d'enseignement du professeur, l'anticipation de la difficulté et l'aide à l'imprégnation représentent des préoccupations majeures (40%/46% chacune), l'aide à l'attention, avec la création d'un horizon d'attente (le plus souvent introduit par une question), représenterait une préoccupation moins marquée (13%/17%). Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que le professeur, dans le cadre du CM, a peu de moyens pour vérifier que les élèves suivent et comprennent les enjeux du cours au fur et à mesure de son exposition : l'étayage qui passe par l'anticipation de la difficulté (aide à la compréhension et au dépassement des obstacles) et l'aide à l'imprégnation (mémorisation des éléments essentiels) devient alors déterminant pour assurer le « déchiffrement de l'intrigue » par les étudiants.

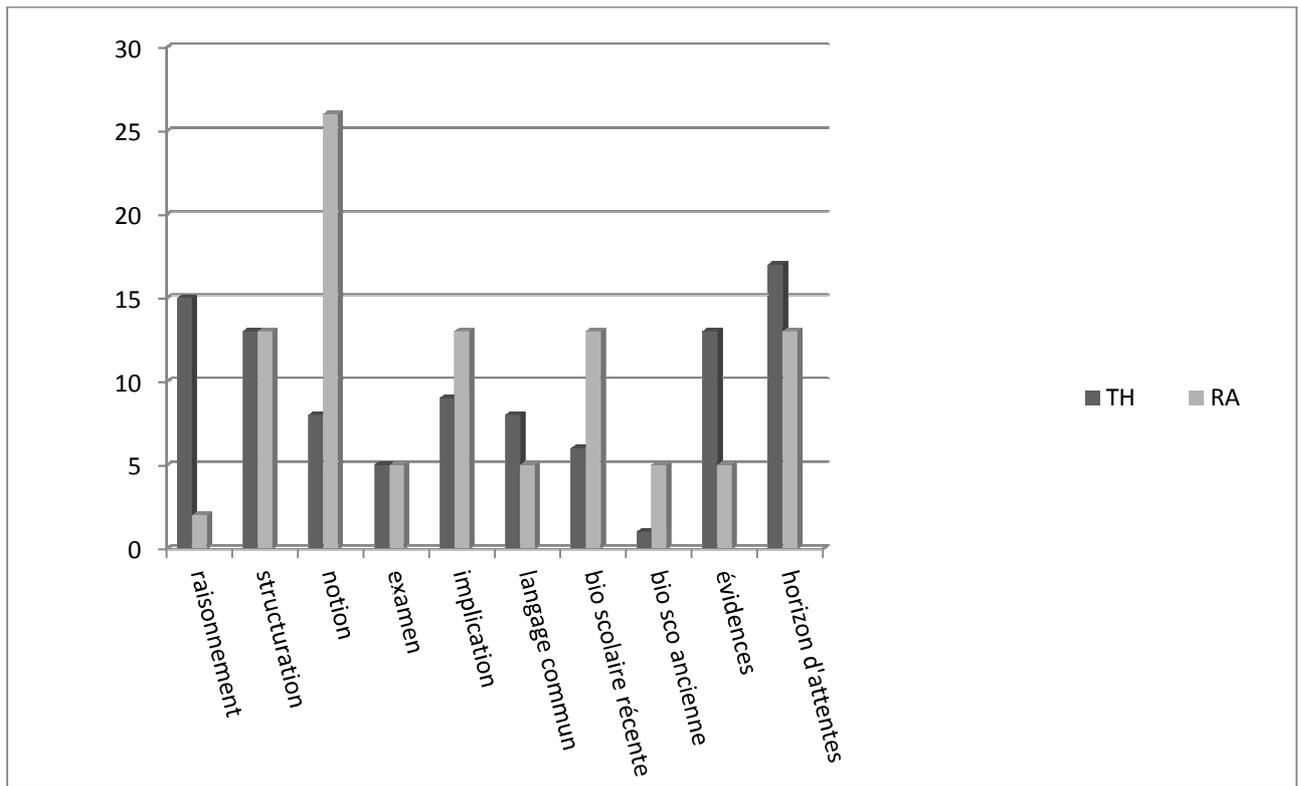
Toutefois, les légères différences observées entre RA et TH en termes de partition dialogique, peuvent laisser à penser que RA fait appel de manière un peu plus conséquente que TH, à l'exposé de faits et concepts liés aux notions en jeu dans le cours et joue moins sur les formes d'étayage. Ces considérations nous amènent à explorer d'autres implications qui tiennent sans doute à l'expertise. En effet, un professeur débutant peut avoir plus facilement besoin de se rassurer avec les contenus d'enseignement sachant que de surcroît, les modes d'étayage ne sont pas encore bien connus et maîtrisés. Nous verrons que ces variations renvoient aussi à des traditions disciplinaires.

4.3 Implication didactique de la tripartition dialogique : aspect « micro »

Dans ce paragraphe, nous rapportons de quelle manière la tripartition dialogique permet au professeur, dans le cadre du CM, à la fois de procéder à la *mise en intrigue* du texte du savoir et à certaines formes d'étayage qui permettent aux étudiants de déchiffrer cette intrigue. Nous cernons les implications didactiques de cette tripartition dialogique en traitant successivement de la manière dont s'y prennent les 2 professeurs pour conduire les actions d'étayage, fonder le communauté discursive scolaire, professionnelle et scientifique et enfin faire avancer le projet d'enseignement.

a) Conduites d'étayage⁵

Nous avons observé que la majorité des énoncés qui relèvent du dialogisme interlocutif pouvaient être rapportés à des conduites d'étayage, dans la mesure où ces énoncés prennent directement et fortement en compte les étudiants que ce soit dans l'anticipation des difficultés, l'aide à l'imprégnation ou à l'attention. Le graphique 3, affine les cibles de cet étayage et identifie les préoccupations spécifiques de RA et TH. Cela permet de repérer à nouveau des généralités et des spécificités en termes de cible de l'interaction chez les deux enseignants.



Graphique 3 : Dialogisme interlocutif- Les cibles de l'interaction chez RA et TH

Légende : les histogrammes correspondent aux 10 cibles de l'interaction

Pour ce qui concerne l'anticipation de la difficulté, dans les 2 cas, la structuration du cours est une préoccupation majeure mais pour RA c'est la compréhension de la notion qui mobilise une grande partie de son attention alors que pour TH, ce sera la construction du raisonnement qu'il va développer tout au long du cours, c'est-à-dire la clarté de l'argumentation qu'il va développer. Ces résultats démontrent, s'il en était besoin, que le cours magistral se doit de prendre appui sur un plan bien structuré sur lequel le professeur revient régulièrement. En revanche, la focalisation sur l'aide à la compréhension des notions chez RA et l'aide à la compréhension de l'argumentation développée chez TH pourraient tenir autant à des contraintes liées à la discipline qu'à des « modes de scénarisation » du cours liés également à

⁵ L'étayage, selon Bruner (1997), désigne certains modes privilégiés d'intervention pédagogique qui, sans exécuter la tâche à la place de l'élève, lui permettent de la réussir dans de meilleures conditions. Par exemple, en maintenant positivement son orientation cognitive, en le protégeant contre la distraction et les dispersions, en « l'enrôlant » dans l'activité, en l'aidant à établir des liens entre les moyens et les fins, en calculant au mieux la difficulté de l'exercice, en reformulant les choses dans un nouveau format, etc...

la discipline mais aussi à la singularité de chaque professeur. En effet, le cours de sciences politique de RA s'inscrit dans une tradition « historique » où le cours se déroule de manière linéaire afin de « révéler » les nécessités qui ont présidé à la naissance de l'état. Le professeur fait une sorte de démonstration. RA précisera lors de l'entretien d'auto confrontation simple, que pour elle, l'histoire se raconte à force de faits et d'interactions de faits qu'il revient au professeur d'établir. Chez TH, le cours procède par développements successifs, du plus simple (du plus évident), au plus complexe (au moins évident). Il amène les étudiants à réaliser un changement conceptuel : de la notion d'échelle à la notion d'espace et territoire, en passant par celle de « réseaux ». Chez RA, le cours s'appuie sur des définitions qui appellent une attention marquée à la compréhension des notions ; chez TH, le cours s'appuie sur un dépassement des évidences qui appelle une identification claire des arguments qui permettent de construire « la pensée et le raisonnement géographique ». En somme, la nature du savoir mobilisé (l'épistémologie de la géographie) oriente les préoccupations du professeur, en termes d'anticipation des difficultés des étudiants.

Pour ce qui concerne l'aide à l'imprégnation, les résultats montrent que pour les deux professeurs, l'implication directe des étudiants (*Imaginez que ... Vous êtes sur le point de partager votre territoire ... Pour vous, c'est évident ...*), la référence à un langage familier qui crée de la connivence et à une biographie scolaire lointaine et partagée, sont des modalités d'action également partagées. Ces éléments pourraient correspondre à des caractéristiques générales du CM dans la mesure où l'interpellation directe des étudiants et la création de connivence pourraient créer l'impression d'une sorte d'interaction dialoguée qui, tout en établissant du lien, permettrait au contrat de communication de base (un locuteur et des interlocuteurs) de fonctionner. Pour autant, des différences apparaissent entre les deux professeurs. Chez TH, les énoncés qui font référence à des évidences partagées sont très nombreux alors que chez RA ce sont les énoncés liés à la mobilisation de références scolaires récentes et partagées qui sont fortement représentés. Là encore, ces différences tiennent sans doute pour partie aux contraintes disciplinaires des deux CM. Mais nous voyons que « mise en intrigue » et « aide au déchiffrement de l'intrigue » sont fortement imbriqués. En effet, pour TH, ce qui doit « marquer » les étudiants en tant qu'élément déterminant de ce cours, c'est la nécessité d'aller au-delà des évidences lorsqu'il est question d'entrer dans l'essence du raisonnement géographique mais également la possibilité grâce au raisonnement géographique d'aller des évidences de sens commun à des connaissances scientifiques construites

Exemple

« On peut encore aller dans un degré de complexité plus important »

Les énoncés qui mettent l'accent sur ces différents niveaux d'évidence sont relativement nombreux. Chez RA, en revanche, le cours permet la construction d'un concept-clé (l'Etat) et procède par mise en relation de différentes notions corrélatives, qui nécessite un retour sur des notions étudiées dans un cours précédent ou exposées précédemment.

b) Construction de la communauté discursive

Voyons maintenant comment vont s'y prendre chacun des 2 professeurs pour permettre aux étudiants de s'acculturer aux manières de penser-agir-parler de la discipline.

Pour les étudiants de RA, il s'agit de passer d'une communauté discursive scolaire, celle du lycée à la communauté discursive de la communauté savante. Pour ceux de TH, le passage est double : l'accès à la communauté discursive professionnelle implique d'accéder à la communauté discursive des épistémologues de la géographie qui ne recoupe que partiellement celle des géographes, mais aussi à celle de l'école. Or, la fonction de transposition de l'école s'effectue en lien avec différentes communautés sociales. On analysera au niveau langagier comment l'enseignant, producteur d'un cours magistral, s'attache à construire ces manières de parler, penser, agir avec pour objectif, d'introduire les étudiants à ces nouvelles communautés discursives. Dans cette perspective, la tripartition dialogique du cours magistral apparaît centrale dans la construction d'une communauté discursive.

À un premier niveau, il s'agit d'établir une communauté discursive « scolaire ». Ainsi, des éléments de dialogisme interlocutif sont destinés à lever le premier obstacle qui est celui de la compréhension même de la structuration du cours qui est maximale lors des premières séances et dans le cas de la débutante (RA). Des références à un niveau de langage commun, le langage parlé, sont également utilisées (« *Oh là là y'a pas beaucoup de points communs* » TH extrait 4 ; « *Ça va coïncider* » RA extrait 7). Ce type de référence est plus souvent manié par TH que par RA. L'expert semble se permettre de manier un langage plus souvent relâché que la débutante, finalement encore proche par l'âge et le statut (doctorante) de ses étudiants. Chez TH, les allusions au futur métier des étudiants jouent également un rôle similaire.

Il faut cependant noter que ce type d'éléments dialogique est moins souvent présent que l'anticipation des difficultés et la construction de références communes. Ici, les deux enseignants s'individualisent nettement. Chez RA, les références communes sont principalement des références scolaires lointaines, celles de la scolarité secondaire, lycée et même collège et des références à une biographie scolaire commune (« *On a tous des automatismes dans notre histoire...euh apprise à l'école* », RA. extrait 5). L'auto-confrontation de RA nous fait saisir la double fonction de l'exemple : celui-ci réfère à une date qu'elle estime « rabâchée au collège », donc à un repère historique commun, mais aussi à une discussion antérieure avec les étudiants. Cette référence joue donc comme une marque de connivence avec les étudiants, par exemple chez RA :

Exemple :

« et juste avant, on avait discuté de..., de la façon dont on avait, ... enfin, juste avant, le cours d'avant !..eu une histoire un peu pré-moulée, on avait tous appris Clovis, Charlemagne et...ça faisait partie des automatismes. »

TH fait également parfois référence à un passé commun du cours :

Exemple 1 :

« On le regardait pour la ville, l'autre fois (TH. extrait 3)

Exemple 2 :

« Déjà ces termes-là, quequ'un la dernière fois me disait... » (TH. extrait 2).

Ici, la connivence joue à un double niveau, celui d'un dialogue personnel avec un ou une étudiante et celui du dialogue avec le collectif étudiant. Cependant, elle se joue souvent autrement chez TH qui fait fréquemment (et surtout) référence à un monde commun partagé :

Exemple

« Donc, on vit dans un monde aujourd'hui... ».

À un second niveau, les deux professeurs visent l'introduction des étudiants dans une communauté discursive élargie. Ces anticipations sont communes aux deux enseignants. Ainsi, chez TH, la référence à des évidences partagées (« *ça va, c'est une évidence assez simple, non ?* »), suivie de la création d'un horizon d'attente (« *ça ne suffit pas. Pourquoi ?* ») qui introduit une question nouvelle « *Parce que la concurrence, elle est sur la position, c'est à dire quel est le concept central ?* » TH extrait 3) suivi de deux exemples des travaux de la ville de Clermont et du débat sur le TGV, répond à une stratégie explicitée dans son autoconfrontation. :

« L'idée, c'est que je pars du simple en disant « vous savez ça » . j'essaye de lutter contre ce mode de fonctionnement qui est « je sais donc j'ai rien à apprendre » j leur dit « ouais, oui, çs vous le savez, ça, je vous l'apprend pas (...) » ou encore : « Donc, j'sais pas si jl'e fais ça là, mais j' fais souvent : donc j'J' fais, j' fais du simple, j' fais une coupure en disant « mais ça ne suffit pas », j' leur dit un truc qui dérange, qui est franchement compliqué et pareil, je simplifie, et j'le remet... je ...après je prend un exemple pour faire en sorte que, que ce soit accessible directement. »

Autoconfrontation TH

Les éléments qui concernent la transférabilité de ce qui est dit (« *ça, c'est valable pour n'importe quel sujet de géo que vous aurez à faire* » TH extrait 4) même si l'exigence est commune aux deux enseignants, semble être un élément d'expertise. Les éléments dialogiques qui pointent des difficultés dans l'exercice du futur métier sont liés, chez TH, à la spécificité de la préparation au concours et à l'objectif professionnalisant de la formation.

Des éléments de dialogisme interdiscursif fondent également l'accès à la communauté discursive savante, en donnant des références communes à d'autres travaux chez RA, à la communauté des géographes chez TH. Enfin, en raison même des finalités différentes des deux enseignements, les acteurs convoqué se différencient nettement. Il s'agit, chez RA, de faire parler les maîtres à penser de la discipline. TH convoque, lui, un grand nombre d'acteurs très divers : les scientifiques, les géographes contemporains, les géographes du passé, la communauté des géographes, les cartographes d'une part, et d'autres part, et les professeurs d'histoire-géographie du second degré renvoient à une communauté discursive savante élargie à l'ensemble des professeurs de géographie, mais qui fait aussi appel à des acteurs sociaux nombreux : les journalistes des informations nationales, le journaliste local, la publicité, les techniciens des collectivités territoriales, l'homme de la rue, les chinois. Au-delà du concours qui exige une intégration à la communauté discursive savante par le maniement des concepts et du raisonnement géographique, les étudiants sont de futurs professeurs qui devront enseigner une géographie scolaire articulant référence savante et demandes de la société.

La mobilisation d'exemples joue de même un rôle différencié chez chacun des deux enseignants. Chez RA, les exemples sont d'ordre scolaire tels que la date de la chute de

l'Empire romain d'Occident, et ont pour objet de raviver un référentiel jugé par le professeur commun à l'enseignante et aux étudiants

Extrait :

« On a tous des automatismes dans notre histoire...euh appris à l'école »

RA extrait 5.

Chez TH, les exemples, plus variés, pris dans les actualités du matin, la vie quotidienne :

Extrait :

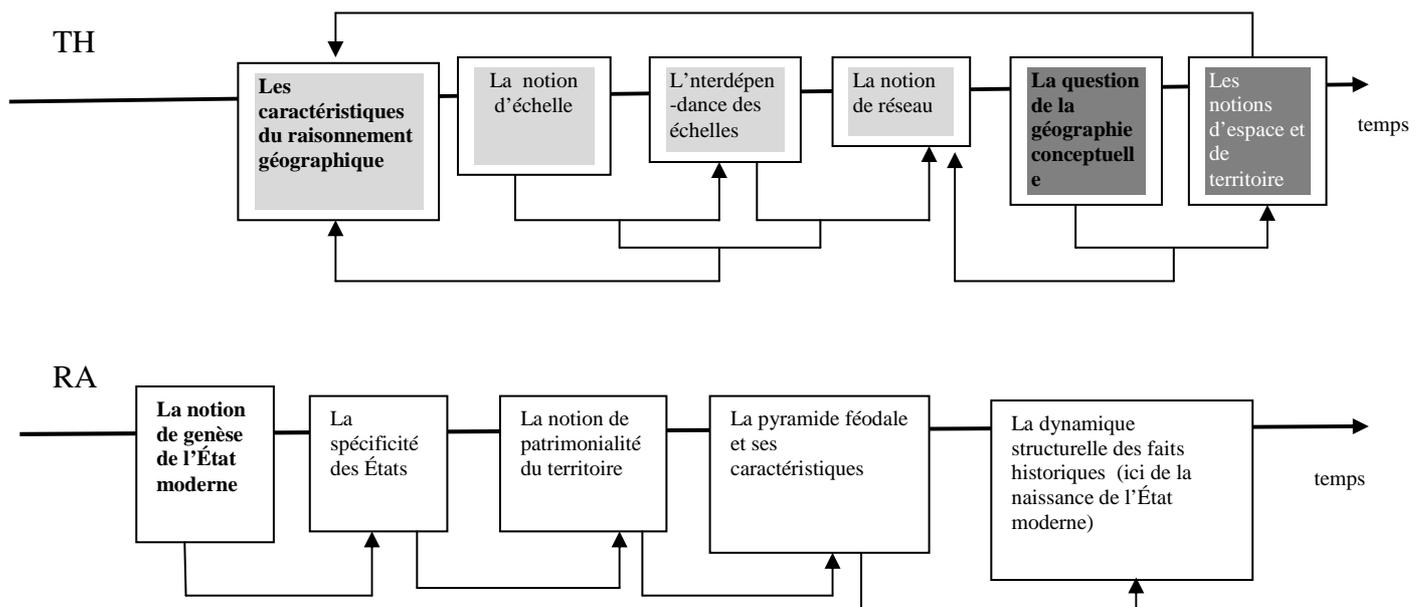
« La Chine ça dépend de quel point de vue vous la pensez. [...] Par contre, si vous la pensez par rapport à vos courses de Noël du coup ça a plus de sens »

TH extrait 4

Ou bien TH fait appel à des exemples locaux et régionaux comme le débat autour d'un TGV à Clermont-Ferrand ou bien les étudiants chinois des universités clermontoises, jouent le même rôle de référence à un monde commun partagé, social ici et non scolaire. Mais ces exemples ont aussi pour fonction d'introduire les étudiants dans la communauté discursive des professeurs d'histoire-géographie de l'enseignement secondaire dont l'enseignement est fortement en prise avec les références sociales, donc une finalité professionnelle. Des éléments de langage, tels que « *et dans les collèges que vous aller fréquenter...* », marquent fortement cette fonction des exemples.

c) Avancée du temps didactique

Pour les 2 extraits étudiés, il s'avère que les énoncés qui relèvent du dialogisme intralocutif concernent directement des faits ou des notions propres au savoir en jeu. L'isolement et le regroupement de ces différents énoncés nous a permis de reconstituer la chronologie des différents éléments exposés et de comprendre le déroulement temporel du cours. Le graphique 4 donne à voir ce que nous appelons l'avancée du temps didactique



Graphique 4 : l'avancée du temps didactique chez TH et RA

Légende : Les traits figurent les relations entre les différents éléments de savoir telles qu'elles apparaissent dans l'exposé du professeur.

Ce graphique illustre que dans les deux cas, les étudiants bénéficient d'une mise en intrigue du savoir très structurée, bien que celle-ci se manifeste de manière très différente selon les 2 professeurs. RA dessine, après la présentation de la notion qui porte la problématique (notion de création de l'État moderne), un continuum chronologique auquel s'agrègent les concepts nouveaux dans l'ordre de leur apparition.

Chez TH, la problématique du raisonnement géographique se déploie à l'occasion de l'étude, reliée logiquement, des notions d'échelle et de réseau, tandis que celle de la géographie conceptuelle introduit à la différenciation des notions d'espace et de territoire. Là encore, nous pouvons observer 2 styles didactiques contrastés en termes d'articulation et d'exposition des éléments de savoir. Ces styles donnent lieu à des formes de « scénarios pédagogiques » (en tant que scénarisation des éléments de savoir) distincts : chez RA on observe un scénario linéaire alors que chez TH on observe plutôt un mode de scénarisation qui procède par des allers-retours dans la mise en lien de notions qui peuvent être éloignées dans le temps de leur exposition. Ces modes de scénarisation, s'ils doivent à la culture disciplinaire dont ils dépendent et aux contenus de savoir en jeu, peuvent sans doute être mis en relation avec le niveau d'expertise du professeur : dans le cas de TH, son expérience professionnelle lui permet plus facilement d'inviter les étudiants à circuler de manière multidirectionnelle dans le paysage notionnel qu'il dessine peu à peu. Il serait intéressant de savoir ce que ces différents modes de scénarisation provoquent en termes d'apprentissage chez les étudiants, mais les données à notre disposition ne nous permettent pas ici de répondre à cette question.

Avant de clore cette étude, il nous paraît opportun de voir maintenant comment d'un point de vue plus « méso », celui des énoncés-texte, cette tripartition dialogique structure la « mise en intrigue » didactique du discours des deux professeurs.

4.5 Analyse de la tripartition dialogique : aspect « meso »

Cette dernière analyse aide à comprendre comment sont enchâssées les trois formes dialogiques et comment se structure le discours des professeurs du point de vue de la *mise en intrigue* du texte du savoir.

| Extrait 3 TH | Extrait 10 RA |
|--|--|
| <p>On le regardait pour la ville l'autre fois. Le site on se rapproche la situation on regarde à une échelle plus vaste euh++ C'est intuitif + même un historien le moins géographe sait le faire. Euh + ça suffit pas pourquoi (P se déplace de long en large) parce que la logique de raisonnement géographique cette fois ci pour cette question d'échelle en fait à chaque échelle (P fait le geste d'une portion) y'a des</p> | <p>Alors, c' qui faut bien voir, c'est que pour Elias, je vous l'ai dit, c'est une dynamique qui est structurelle, c'est un processus qui est inéluctable . Mais, Est-ce que ça veut dire que c'est... l'histoire était déterminée ? ... à votre avis ? .. Est-ce que c'était prévu d'avance, au 9° siècle., qu'on aboutirait à ce type d'État qu'on a vu, l'État nation au XIX°,XX° ? Non, si l' processus est inéluctable, son</p> |

| | |
|--|--|
| <p>influences qui viennent d'autres échelles. Je m'explique. Si vous prenez un objet géographique qui est je sais pas ++ la ville de Clermont donc vous avez défini 1 échelle vous travaillez vous réfléchissez sur cet objet à cette échelle là. Ben c'est une évidence que ben + dans la conduite des travaux de la ville de Clermont + Un élément central c'est par exemple est-ce qu'on va réussir à avoir un TGV ou pas. Et ça ça dépend pas que de cette échelle là. Ca dépend aussi évidemment de l'échelle nationale. Ca va c'est une évidence assez simple non ? De la même manière si vous regardez un objet comme la ville de Clermont et que vous vous intéressez + je sais pas moi + à l'installation de la gare. ++ La logique par exemple d'extension des installations de la gare + ou de déplacement des installations de la gare ce qui peut être envisagé aussi ça va dépendre de questions qui sont à une échelle beaucoup plus petites (<i>geste</i>) + c'est une question de terrain d'opportunité foncière donc vous voyez quelque soit l'objet que l'on considère à une certaine échelle on est obligé de voir à quel point les autres échelles sont influentes. ++ ça c'est valable pour n'importe quel sujet de géo que vous avez à faire + un des fondements les plus basiques de la pensée géographique. C'est toujours très pénalisant dans un devoir si on ne joue pas avec les échelles. C'est du réflexe.</p> | <p>issue n'est pas, n'est pas déterminée . Jusqu'à la fin du XV, grosso modo... ,toutes les...toutes les cartes étaient encore dans les mains des acteurs et rien n'était joué , Ce n'était pas du tout évident, quand on regarde l'histoire de France, que ce soit l' pouvoir royal qui gagne sur les grands seigneurs qui à l'époque étaient très puissants. Donc on peut avoir un processus, une dynamique structurelle, un processus inéluctable, sans dire que l'issue est déterminée. d'accord ? Pensez par exemple au XIX° siècle, on fait un parallèle avec le... la colonisation, les grands empires coloniaux. En fait, euh...on peut dire qu' c'est un peu le même système: il était impossible aux empires coloniaux de rester statiques, parce que si vous restiez statiques... ,et que vous renonciez en gros à conquérir de nouveaux territoires, de nouveaux territoires dans les pays comme en Afrique, vous risquiez d'affaiblir votre position, parce que tous les territoires que vous n'allez pas conquérir, ça va être... votre rival qui va le faire ! donc, c'est très flagrant si vous regardez la conquête de l'Afrique, vous avec un système, une espèce de spirale (geste) qui va entraîner tous les grands empires coloniaux à, sans cesse essayer de conquérir de nouveaux territoires. parce que l' territoire est signe de puissance. Donc on a cette dynamique structurelle qui vous impose de continuer sous peine d'être affaibli sinon à conquérir , ce qui ne veut pas dire que l'issue même est prévue, d'accord. C'est juste que si vous vous arrêtez dans la conquête, vous risquez finalement de vous détruire . Donc, nous, on est dans, on retourne un petit peu en arrière, entre le 9° et le 13°, on est dans la période féodale, on se rend compte que au fur et à mesure que la lutte va se poursuivre entre les différentes entités qui composent le royaume , on va avoir un nombre, le nombre de compétiteurs qui va diminuer et on va avoir des familles dominantes qui vont être devenir plus en plus puissantes...Donc finalement, ces concurrences militaires... et économiques , elles débouchent sur des oligopoles... inégaux..., d'abord, et puis en dernier lieu, sur des monopoles au sein d'un espace géographique qui est toujours déterminé, on a en gros on élimine les plus faibles , au fur et à mesure... Donc..., c'est ce qui permet à..., ce système, cette dynamique, permet à l'auteur dont je vous ai parlé toute à l'heure Charles Tilly, de continuer les propos d'Elias, en insistant sur la dynamique guerrière des ÉTATS européens,... c'est ce que j'ai appelé le « petit b. La dynamique guerrière des États européens ».</p> |
|--|--|

Tableau 4 :Répartition des forme dialogiques dans deux extraits représentatifs du discours de TH et RA
Légende : Dans chaque extrait, nous avons identifié les énoncés qui relèvent du dialogisme interlocutif (grisé intermédiaire), intralocutif (grisé fort) ou interdiscursif (faiblement grisé). Pour ce qui est du dialogisme interlocutif, les formes langagières ou gestuelles qui manifestent une intention d'étayage de la part du professeur sont en gras..

Dans les deux cas nous pouvons relever un enchâssement des trois formes dialogiques⁶ mais qui procède de manière tout à fait différente chez TH et chez RA. Tout d'abord cette alternance des formes se met en place de manière plus « tissée » chez TH et de manière plus groupée, en blocs, chez RA. En effet, TH passe plus rapidement d'une forme à l'autre et ces variations sont plus fréquentes que chez RA. On observe, pour le même temps (2 min 30), deux fois plus de variations chez TH que chez RA. Du point de vue de la posture du

⁶ C'est cet enchâssement qui nous autorise à parler de « triple interaction dialogique »

professeur, cette différence de circulation entre les formes dialogiques est encore accentuée par le fait que RA reste immobile tout le long du cours, assise au bureau, alors que TH est debout et fait le cours au niveau du premier rang de l'amphi.

Par ailleurs, chez les deux professeurs, c'est l'alternance dialogisme interlocutif (conduites d'étayage)/dialogisme intralocutif (avancée du temps didactique) qui est la plus représentée. La mobilisation du dialogisme interdiscursif (mobilisation de la communauté discursive) est moindre (surtout chez RA). Il semble que dans le cadre de ce cours magistral, les conduites d'étayage jouent le rôle d'interface entre les éléments du discours qui concernent directement l'avancée du temps didactique et les éléments du discours qui concernent la mobilisation de la communauté discursive savante et professionnelle : ces 2 aspects (temps didactique et communauté discursive) étant rarement mis en relation directement.

L'analyse à l'échelle « méso » affine les questions de style didactique. Chez TH, on observe une forme de guidage pas à pas qui procède par sauts qualitatifs sous forme de « boucles » où chaque notion exposée est confrontée à une forme d'empirie sous la forme d'exemples, de digressions variées qui mobilisent différents acteurs de la communauté discursive scientifique. Le professeur rend directement les étudiants témoins de la confrontation de sa parole avec celle d'autres acteurs, afin de favoriser le déplacement du simple (ce qui semble aller de soi) au plus complexe (les notions en jeu d'échelle et d'interdépendance d'échelle, dans cet extrait). Chaque boucle prend appui sur des connaissances acquises par les étudiants que l'enseignant aide à mobiliser et dépasse ensuite en entraînant l'auditoire dans un questionnement plus pointu ou complexe. Les nouveaux acquis sont ensuite explicités par des exemples et servent enfin de base à un nouveau questionnement. Chez RA, le guidage est également très serré mais la progression se fait de manière plus linéaire car apparemment plus connectée en continu à des éléments de connaissance. Il apparaît que cette différence tient bien plus à la spécificité disciplinaire qu'à l'expertise du professeur. En effet, en histoire, le référent empirique (exemples et digressions) n'appartient pas au registre de la vie quotidienne actuelle, mais toujours à des faits historiques connus des étudiants et qui servent d'appui à l'exposition du nouveau contenu de savoir ; exemples et digressions n'ont donc pas le même statut selon la discipline. Dans le cas du cours d'épistémologie de la géographie de TH, celui-ci implique le recours fréquent à des exemples locaux ou quotidiens, dans celui du cours de sciences politiques de RA, le fait historique n'étant pas un fait observable, il prend par exemple la forme d'un appel à des références historiques factuelles partagées car relevant du domaine scolaire. Ainsi, pour RA, la date :

« et juste avant, on avait discuté de..., de la façon dont on avait...enfin juste avant, le cours d'avant ! eu une histoire un peu pré-moulée, on avait tous appris Clovis, Charlemagne et...ça faisait partie des automatismes. » (RA)

Il prend aussi la forme d'exemple de phénomènes historiques qui font partie des connaissances scolaires des étudiants (programmes de première ES-L ou de terminale S)

comme la construction des grands empires coloniaux et sont en quelque sorte « naturalisées » par ce statut de repère partagé. En ce sens, nous serions plutôt amenés à dire que ce que les 2 professeurs mobilisent sont plutôt des genres didactiques propres à la culture et aux contraintes disciplinaires, plutôt que des styles, qui eux, seraient plutôt liés à la réinterprétation de ces genres par le professeur en fonction de ses caractéristiques individuelles (expertise, rapport au savoir enseigné).

4.4. Confirmation des différences de mise en œuvre de la tripartition dialogique en cours magistral : des facteurs inter reliés dans les entretiens d'auto-confrontation

L'analyse des entretiens d'auto-confrontation, nous a permis de saisir le fait que la différenciation observée selon les 2 professeurs semble en relation avec plusieurs types de facteurs inter reliés. Nous nous en évoquons et illustrerons trois : la spécificité disciplinaire, le degré d'expertise de l'enseignant et la déontologie du professeur.

La spécificité disciplinaire joue un rôle à deux niveaux : celui de l'épistémologie de la discipline à laquelle adhère l'enseignant et celui de la tradition professionnelle. Dans les deux cas observés, les différences de mobilisation de la tripartition dialogique dans le cours magistral (que ce soit en terme de partition des 3 formes de dialogisme ou de partition des aspects du dialogisme interlocutif par exemple) et qui donnent lieu à ce que nous appellerons des « configurations dialogiques » spécifiques, apparaissent liées à des conceptions épistémologiques différentes. RA se réfère à une histoire centrée autour de concepts (ceux de la science politique) mais aussi à une histoire-récit finalement marquée par l'ordre chronologique et une certaine linéarité. La référence épistémologique de TH est la géographie conceptuelle actuellement en vigueur par rapport à laquelle il organise une mise à distance qui permet aux étudiants de situer la géographie qu'ils vont enseigner. Les éléments de dialogisme qu'il manie sont fortement ancrés dans une géographie du vécu, courant géographique auquel il se rattache :

« Et ça fait sens, hein pour moi, dans la lecture que j'en ai là, ça fait sens quand je leur parle de leur vécu de la géographie, mais ça c'est peut être parce que c'est mon, c'est ma manière de penser la géographie. C'est l'intersection que je fais entre le cours que je fais qui est un cours sur l'évolution de la pensée géographique et ma propre évolution, l'évolution de ma pensée géographique. Ce qui fait que je suis beaucoup plus pertinent quand je parle de l'intériorisation de l'espace, parce que c'est mon domaine... » (Auto-confrontation : TH)

Le rôle de la spécificité disciplinaire au regard de la tripartition dialogique pendant le cours magistral, est également lié à des traditions professionnelles différentes : un attachement des historiens et spécialistes des sciences politiques à l'autonomie de la discipline et à son ancrage autour de la discussion entre spécialistes, des géographes de plus en plus tournés vers la résolution de problèmes techniques et l'action sur le terrain de la société. Ainsi, l'appétence de TH pour les références liées au quotidien et au vécu local exprime aussi cette spécificité professionnelle. Enfin, elles expriment des conceptions didactiques différentes. RA adhère à la conception traditionnelle des enseignants d'histoire du secondaire pour lesquels il faut introduire des bases factuelles et notionnelles pour les débutants car c'est la condition

d'une possibilité d'accès à l'explication. Cette histoire est en outre pour RA, en accord avec les développements sur l'importance de la compréhension narrative des recherches en didactique de l'histoire (Lautier, 1997), une histoire qui se raconte et s'écoute :

« C'est vrai que j'trouve qu'cette histoire de la construction de l'État, on peut l'écouter...Moi, j'aime bien en histoire, juste en se mettant dans un fauteuil et...et puis après retrouver... » (Auto-confrontation : RA).

TH entend permettre aux étudiants d'accéder au développement d'un raisonnement géographique et leur ouvrir les yeux sur leur propre espace de vie:

« Mais ça suffit pas », c'est un encouragement que j'emploie souvent pour les mettre dans l'interrogation ! » ; « et j'ai l'impression que je fais mon travail en faisant ça, eh...de passer d'une...d'un enseignement théorique EUH...à, à la lecture pratique des lieux dans lesquels ils VIVENT ». (Auto-confrontation : TH)

Légende : les caractères majuscules signalent le ton insistant.

Le degré d'expertise apparaît comme un facteur favorisant la dimension interlocutive, permettant en particulier à l'enseignant de se libérer plus rapidement de l'objectif d'une compréhension de la structure formelle du cours magistral par les étudiants pour se consacrer à celui de l'appropriation par les apprenants de sa dimension intellectuelle. De même, l'expertise semble permettre à l'enseignant de multiplier les éléments d'étayage, de gérer plus facilement leur interaction avec les éléments de connaissance et donc d'aboutir à un guidage étroitement lié à des objectifs et des procédés didactiques. Ainsi, pour TH, il s'agit d'aboutir à la construction du raisonnement géographique en partant des connaissances des étudiants et en allant du plus simple au plus complexe :

« Ils savent plein de choses. Une grande partie de mon travail, c'est de connecter des petits morceaux de savoir dispersés pour créer des réseaux de sens et justement de construire des réseaux de sens en faisant des raisonnements à plusieurs pas... » ; « ...donc j'J'fais, j'fais du simple, j'fais une coupure en disant « mais ça suffit pas », j'leur dit un truc qui dérange, qui est franchement compliqué et après, je simplifie, et j'le remets... ». (Auto-confrontation : TH)

Le débutant apparaît plus attaché à la transmission directe d'un contenu. Ainsi, RA regrette :

« C'est que...j'espérai leur raconter, que eux s'intéressent, limite, peut-être ne prennent ou prennent juste des notes...de ce qui leur paraît important... » (Auto-confrontation : RA)

Or, ainsi conçue, la transmission directe du contenu postule un rapport intime à la discipline que les étudiants ne partagent pas parce que leur rapport à la discipline est subordonné à la visée d'une réussite à l'examen:

« et eux, ce qui les angoisse, c'est euh...qu'il reste quelque chose à apprendre ». (Auto-confrontation : RA)

Le niveau d'expertise des étudiants est également un facteur important car il détermine aussi au moins partiellement le degré de dialogisme possible. Un niveau d'études avancé peut permettre de mettre en œuvre une interaction dialogique plus élaborée et plus complexe que pour des débutants de première année, ce qui est, une fois de plus le cas des étudiants de TH alors que ceux de RA sont des étudiants nouvellement intégrés à l'Université.

En troisième lieu, la déontologie de chaque professeur semble influencer sur la construction de la configuration dialogique qui émergera majoritairement lors du CM. RA comme TH ont pour objectif la réussite des étudiants, réussite en deuxième année dans n'importe quelle université pour RA, réussite au concours puis dans leur métier de professeur du secondaire

pour TH. Cette double dimension de la déontologie du métier est exprimée explicitement par RA et TH dans les entretiens d'auto-confrontation. Celle-ci engage RA d'une part à chercher des éléments pour mobiliser l'attention des étudiants (extrait 1), d'autre part à organiser un découpage de son cours qui n'est pas naturel à sa forme de pensée (extrait 2):

Extrait 1 :

« j'essaye de temps en temps d'avoir des petites choses qui vont les interpeller... »),

Extrait 2 :

« Voilà. Elle est découpée en propositions, mais je sais que naturellement je ne suis pas quelqu'un qui em... donc j'ai essayé dans la construction du cours, et c'est pour ça que j'ai eu du mal pour ce plan de faire quelque chose qui soit vraiment construit, parce que justement ils ont du mal à saisir ce qui est le plus important et ce qui l'est moins, et ça c'est vraiment je sais une des formes de pensée. On m'a toujours reproché ce manque de... ce manque de rigueur carrée avec tel point, tel point, tel point (geste) ». (Auto-confrontation : RA)

En revanche, cette déontologie sert de garde-fou à TH qui aime développer longuement des exemples :

« Oui surtout que je suis gourmand. Je le vois bien pour l'exemple de Dubaï. C'est parce que c'est l'actualité, je sais que la plupart d'entre eux l'ont entendu. Ça date du matin même. Donc y'a une certaine gourmandise pour mon cours à réutiliser ce qu'ils ont entendu le matin même. Mais faut pas être trop gourmand sinon t'y perd trop de temps. Je crois que la vigilance c'est ça c'est de ne pas être trop gourmand en regardant la pendule. Là, j'ai deux gardiens principaux, c'est mes notes et la pendule. Mes notes et la pendule. Avec un troisième mais qui n'est pas dans le même statut c'est le regard des étudiants. S'ils ne me regardent plus, c'est que c'est perdu. ». (Auto-confrontation : TH)

Pour conclure, ces facteurs inter reliés qui donnent lieu à des configurations dialogiques spécifiques selon les professeurs soit à des modes de scénarisation assez différents dans les 2 cas étudiés, sont issus tout autant de la culture disciplinaire que de la culture singulière de l'enseignant et du rapport qu'il a construit à sa discipline et au savoir enseigné.

5. Conclusion

Le cours magistral apparaît, à travers cette étude, beaucoup plus complexe et interactif qu'on ne le décrit habituellement. Sa dimension dialogique et notamment les implications didactiques de la tripartition dialogique ne peuvent être négligées. Notre étude a montré que cette tripartition dialogique génère une hétérogénéité des formes de discours du professeur. C'est cette hétérogénéité qui va lui permettre, dans le cadre de son discours monologal, de proposer aux étudiants une mise en intrigue du savoir en jeu par le tissage entre un discours académique, décontextualisé, saturé en savoirs notionnels et un discours contextualisé qui utilise la parole des acteurs de la communauté discursive savante, professionnelle et scolaire. Pour autant, cette mise en intrigue sera associée à des formes d'étayage (dialogisme interlocutif) dont le but est d'aménager pour les étudiants, le déchiffrement de l'intrigue en anticipant les difficultés potentielles de ces derniers.

Notre étude a aussi révélé qu'au-delà d'implications didactiques génériques propres au cours magistral, la mobilisation de la tripartition dialogique pouvait dévoiler des différences, illustrées par les 2 cas étudiés et se traduire par des modes de scénarisation et de genres didactiques, mettant au jour des styles assez éloignés selon les professeurs. C'est là que l'usage de cette notion de tripartition dialogique s'avère convaincante pour le chercheur

didacticien : nos analyses aux échelles micro et macro mettent au jour des cibles d'action et des projets d'enseignement assez différents chez TH et RA.

La suite du travail passera pour nous par la construction de nouveaux recueils de données fondés sur la parole des étudiants et sur les traces de leur activité pendant et après le cours magistral. Pour autant, la conclusion de cette première étude nous amène à concevoir que le cours magistral à l'université n'est finalement pas si éloigné des formes de cours dialogués. En ce sens, le cours magistral correspond bien à une mise en scène du texte du savoir et s'éloigne considérablement d'un simple exposé « savant ». Le professeur construit bien un véritable milieu pour l'étude, caractéristique d'une situation didactique où « quelqu'un » cherche à faire apprendre « quelque chose » à des personnes réunies à cette fin.

BIBLIOGRAPHIE

- Auriac, E. (2007). Quels indicateurs et unités d'analyse privilégier pour progresser dans l'étude des discours scolaires ? In A. Specogna (Ed). *Enseigner dans l'interaction*. Paris : L'Harmattan (pp. 33-56)
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 10.11.12 2002, 77-88.
- Bernié, Jaubert & Rebière. (2003). conférence d'ouverture du colloque international « *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* ». Actes sur CD Rom IUFM-Bordeaux2, Bordeaux.
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. In F Grossmann (dir.) *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*. (pp.193-210) Grenoble : Ivel-Lidilem.
- Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie. In J. Bres et al. (éds.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, Bruxelles, De Boek Duculot, 47-61
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Carlo, C. (2010). Cours magistral en sciences humaines et étayage des enseignants : des conduites prototypiques ? Colloque International Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes. Lyon, ICAR, Université Lyon2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010
- Carras, C. (2010). La co-construction du savoir lexical dans les discours didactiques : dialogisme et identité disciplinaire, le cas des cours magistraux. Colloque International Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes. Lyon, ICAR, Université Lyon2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en didactique des mathématiques*. 12 (1), pp 73 -112
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF : Paris.
- Jaubert, M., Rebière, M. & Pujo, J. (2010). Communautés discursives scolaires et formats d'interactions, Colloque International Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes. Lyon, ICAR, Université Lyon2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve-d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.

- Le Marrec, Y., Doussot, S., Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Éducation et didactique*, Vol 3 (3).
- Leutenegger, F. (2000). Une clinique pour le didactique. *RDM*, vol 20, n°2, pp 209-250.
- Ligozat, F. Leutenegger, F. (2008). Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas d'un problème d'agrandissement de distances. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 28(3), 319-378.
- Marlot, C. Ligozat, F. (à paraître). Investiguer un processus biologique avec de jeunes élèves : la sémiotisation du temps dans des contextes d'enseignement préscolaires contrastés. *Recherche en didactique des sciences et techniques*, n°4. Paris : INRP
- Orange, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Aster*, n°37, pp. 83-107. Paris : INRP
- Orange, C. (2007). Quels milieux pour l'apprentissage par problématisation en SVT ? *Education et didactique*, Vol 1 (2).
- Passeron, J.C & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. in J.C Passeron et J. Revel (Eds), *Penser par cas* (pp 9 - 44). Paris : Editions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Ricoeur P. (1983). *Temps et récit* Paris : éd. du Seuil.
- Sensevy (à paraître). *Le sens du savoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Theureau, J. (2004). Le cours d'action : méthode élémentaire. Toulouse: Octarès (seconde édition remaniée et postfacée de l'ouvrage paru en 1992 sous le titre : Le cours d'action : analyse sémio-logique, collection « Sciences de la communication », Berne: Peter Lang).

| Type de dialogisme | Intentions du professeur | Cibles de l'interaction | TH | RA | TH | RA |
|--------------------------|---|---|------------------|-----------|-----------------------|------------|
| | | | Nombre d'énoncés | | Valeur en pourcentage | |
| A. INTERLOCUTIF | | | 77 | 39 | 69% | 61% |
| | 1. Anticipation de la difficulté pour les étudiants | | 32 | 18 | 42% | 47% |
| | | a) Difficulté dans la construction du raisonnement | 12 | 1 | 16% | 3% |
| | | b) Difficulté à la compréhension de la structuration du cours | 10 | 5 | 13% | 13% |
| | | a) Difficulté dans la compréhension de la notion | 6 | 10 | 8% | 26% |
| | | c) Difficulté dans la réussite au concours | 4 | 2 | 5% | 5% |
| | 2. Aide à l'imprégnation | | 31 | 16 | 40% | 41% |
| | | d) Impliquer directement les étudiants | 7 | 5 | 9% | 13% |
| | | e) Référence à une biographie scolaire récente commune | 5 | 5 | 6% | 13% |
| | | f) Référence à une biographie scolaire lointaine commune | 1 | 2 | 1% | 5% |
| | | g) Référence à un niveau de langage commun | 6 | 2 | 8% | 5% |
| | | h) Référence à des évidences partagées | 12 | 2 | 16% | 5% |
| | 3. Aide à l'attention | | 13 | 17 | 17% | 13% |
| | | i) Création d'un horizon d'attente | 13 | 5 | 17% | 13% |
| B. INTRALOCUTIF | 4. Transmission d'éléments factuels et conceptuels liés au contenu notionnel | | 21 | 17 | 20% | 26% |
| C. INTERDISCURSIF | 5. Convocation de la communauté discursive disciplinaire | | 14 | 8 | 12 % | 12% |

Tableau 4

| | |
|-----------|--------|
| singulier | Commun |
|-----------|--------|